

104. T

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**GENEALOGÍA DEL DOCENTE INVESTIGADOR EN LAS
NORMALES**

Tesis

Presentada para obtener el Título de Maestría en Pedagogía

Por: Daniel Molina Gómez

Director de tesis: Mtro. Roberto González Villarreal



MÉXICO, D.F. FEBRERO DEL 2000

*A mi esposa Cecilia,
a mis hijas Paulina y Yoselin
por los momentos robados.*

AGRADECIMIENTOS

A todas las instituciones y personas que desde muy temprano en la vida me han dado la posibilidad de convertirme en el autor de esta tesis.

A la Universidad Pedagógica Nacional, que me brindó como estudiante becario su espacio material e intelectual.

Al Mtro. Roberto González Villarreal, por su paciente y valiosa asesoría. A Verónica A. Hernández Andrés, Francisco Villalpando, Simón Sánchez y Jorge Lara que se tomaron el trabajo de leer y criticar este trabajo en su última fase.

A todos ellos, doy las gracias por haberme ayudado y a todos ellos pido excusas por los defectos y apasionamientos que seguramente contiene este trabajo.

Daniel Molina Gómez

INDICE

PÁGINA

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1 EL MAESTRO APÓSTOL

1.1 El Maestro y la Relación Teoría Práctica en los Inicios de las Normales	1
1.2 Las Cualidades Intelectuales del Maestro	8
1.3 Las Condiciones de Formación y de Trabajo de los Maestros en los Inicios de las Normales	11
1.4 Los Ámbitos de Reflexión de las Problemáticas Educativas	15

CAPÍTULO 2 DEL MAESTRO APÓSTOL AL MAESTRO BURÓCRATA

2.1 El Maestro Apóstol de la Revolución	21
2.1.1 El Rol del Maestro en el Primer Tercio del Siglo XX	21
2.1.2 La Función Social del Maestro como Valor Predominante	24
2.1.3 La Acción de los Maestros en los Planes de Estudio de las Normales	28
2.2 El Maestro Burócrata	29
2.2.1 La Pedagogía por Objetivos como Marco Regulador de la Práctica del Maestro	29
2.2.2 La Profesión de Maestros desde la Racionalidad Burocrática	32
2.3 La Separación de la Normal Superior de la Universidad Nacional y la Ampliación de la Frontera Investigación-Docencia en las Normales	42

CAPÍTULO 3 EL MAESTRO INVESTIGADOR

3.1 El Rol del Maestro en las Teorías de la Educación	60
3.1.1 La Perspectiva Funcionalista de la Educación y la Acción de los Maestros	61
3.1.2 Las Teorías de la Reproducción y el Maestro Sobredeterminado	70
3.1.3 El Rol de los Maestros en la Teoría Crítica de la Educación	74
3.1.3.1 Los Maestros como Investigadores de su Propia Práctica	81
3.2 La Investigación Educativa como Elemento Constitutivo de la Profesión de los Maestros	91
3.3 La Objetivación de las Estrategias y las Prácticas de Investigación en las Normales	97
3.3.1 El Dispositivo Institucional	97
3.3.2 La Investigación de los Maestros de las Normales	104

CONCLUSIONES	112
--------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	118
--------------	-----

INTRODUCCIÓN

"El país requiere de un nuevo tipo de educador, con una más desarrollada cultura científica en general, y con una mejor aptitud para la práctica de la investigación y de la docencia y un amplio dominio de las técnicas didácticas y el conocimiento amplio de la psicología educativa. Se define a la educación normal como del tipo de educación superior lo cual hace que se adquiriera un compromiso aún mayor frente a la investigación. Se considera a ésta como una tarea sustantiva igualmente importante frente a la docencia y la difusión cultural".¹

En estos términos se expresa el acuerdo que suscriben el presidente de la república Miguel de la Madrid y el Secretario de Educación Pública Jesús Reyes Heróles.

Con la puesta en marcha de este acuerdo se da respuesta a la aspiración de elevar el nivel académico y profesionalizar la carrera de docentes normalistas.

La carrera de maestro de primaria no goza de mucho prestigio en el ambiente académico. Las normales se han considerado como instituciones de bajo nivel académico, debido fundamentalmente a que no ocupan un lugar preponderante en el desarrollo de la investigación. Con frecuencia esta carrera era considerada como un trampolín para continuar con estudios universitarios.

Esta situación provoca una constante demanda por parte de los maestros para profesionalizar por la vía de elevar a nivel licenciatura la carrera de maestro de primaria.

La demanda de elevar a nivel de licenciatura la carrera de profesor normalista comienza a tomar forma a finales de los sesenta y principio de los setenta. En la octava Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación CNTE (México, D. F., julio 28 - agosto 2 de 1969). Además de ratificar, en su totalidad, la declaración y recomendaciones del IV Congreso Nacional de Educación Normal, Uno de los tópicos más discutidos fue el establecimiento como requisito para ingresar a la escuela normales de haber cursado el bachillerato. La resolución fue la siguiente: "En primer lugar es indispensable definir el nivel de la carrera de profesor de enseñanza primaria. Actualmente tiene un carácter de carrera de nivel medio y las crecientes necesidades del país para su desarrollo exigen que en un plazo más o menos cercano se le conceda la categoría de carrera de nivel superior, que reclama como antecedente de estudios el bachillerato. De momento, sin embargo, una decisión de tal naturaleza transformaría profundamente todo el sistema, no solo el de enseñanza normal, sino aún el de primaria y media, ya que el magisterio graduado con anterioridad estaría en desventaja y el escalafón

¹Secretaría de Educación Pública, *Acuerdo que establece que la Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura*. Diario Oficial de la Federación, 23 de marzo de 1984. pp. 15-16.

sufriría cambio radicales; por tanto la jerarquía de la profesión debe elevarse por ahora, por otros medios...”²

En la undécima Asamblea Plenaria del CNTE (Cuernavaca, Morelos) realizada en agosto de 1975, el Secretario de Educación Pública aprobó el documento del plan de estudios que sustituía al de 1972. En esta asamblea se consideraba también que la actual reforma a la educación normal constituía el principio de un proceso que permitiría elevar la profesión magisterial a un nivel más alto, una vez que los aspirantes cursaran el bachillerato general previo a la carrera de maestro. El adelanto científico y tecnológico de la época imponía adoptar este criterio que permitiría a los maestros un dominio más complejo de los métodos de enseñanza-aprendizaje y de todos los aspectos relevantes de la cultura contemporánea.³

Se habían ensayado varias fórmulas para elevar el tan anhelado nivel académico de las normales: adscribir un ciclo de secundaria “especial” al plan de estudios de la normal⁴; ampliación en el número de años para el desarrollo del plan de estudios, aumento de materias, etcétera, pero ninguna de ellas había puesto el énfasis en la transformación de los maestros a través de que la investigación formará parte sustancial de su trabajo...⁵

Con el acuerdo para elevar a nivel licenciatura a la normal se busca la formación de un nuevo maestro de educación primaria, se busca su profesionalización. La formación de este nuevo maestro va a implicar necesariamente cambios en la formación de quienes los forman, los formadores de maestros, los catedráticos. Los formadores de docentes también deben de ser formados sobre todo si pensamos que el rol de enseñantes que han desempeñado estos docentes a lo largo de la historia de las normales ha ido evolucionado de una enseñanza tradicional a una mejora de la misma a través de procesos técnicos, más racionalizados y mejor planeados; pero ha evolucionado también a partir de nuevas perspectivas teóricas que buscan la participación de los sujetos en la construcción del conocimiento. En esta evolución el maestro (cuando menos a nivel de aspiración) pasa de ser el que domina la asignatura que imparte el dominio de la forma de como transmitir tal conocimiento, al maestro que hace

²Secretaría de Educación Pública. *Resolutivos del cuarto Congreso de Educación Normal*, Revista de orientación pedagógica. México, 1959. p. 6

³Cit. por: Meneses, Morales Ernesto. *Tendencias Educativas oficiales en México, 1964-1976*, Centro de Estudio Educativos, México, 1991. p.207.

⁴En 1945 se instaura el plan de estudios de la Escuelas Normales “con duración de seis años, distribuido en dos ciclos de tres cada uno. El primero correspondía a al ciclo secundario y se ajustaba en el currículo y programas al plan de estudios de la enseñanza secundaria. El ciclo profesional constaba de tres años de estudio. Con un total de 38 asignaturas y una opcional”. Cit. por. Meneses, Morales E. *Ibid.*, p.416. Para elevar la jerarquía de la profesión de maestro, en el Congreso Nacional de Saltillo de 1969, se dan como resoluciones: ampliar la carrera profesional de tres a cuatro años y se acuerda separar el ciclo secundaria adscrito a las normales desde 1945. (Arquímedes Caballero y Salvador Medrano. El segundo periodo de Torres Bodet. 1958-1964. Citado en: Solana, Fernando, et al., *Historia de la Educación Pública en México*. FCE-SEP, México, 1982. p. 458.

⁵*Ibid.* pp. 457-458.

aportes al conocimiento de los contenidos y los proceso de enseñanza de la materia que domina.

Ante esta situación, los formadores de docentes de las normales, se ven en la necesidad de formarse como investigadores tanto para realizarla como para enseñarla. La expectativa suena bien, el maestro dotado de una conciencia social, dotado de los conocimientos disciplinarios que tiene la responsabilidad de transmitir, de los conocimientos pedagógicos innovadores (más y mejores métodos), pero también de herramientas teóricas, conceptuales y habilidades para problematizar su práctica docente.

El reacomodo de las funciones de las normales a los nuevos fines, con relación a la necesidad de vincular la docencia con la investigación a partir de la realización de esta última por parte de sus docentes, y las implicaciones teóricas y prácticas que esto demanda, nos lleva a plantearnos las siguientes interrogantes:

- ¿De dónde vienen los discursos referidos a la formación del docente investigador en las normales y cuáles son sus características fundamentales?
- ¿Cuáles son los factores (teóricos, políticos y económicos) que han impulsado o impedido la idea de que los docentes de las escuelas normales integren en sus funciones la investigación?
- ¿Cuál ha sido a lo largo de la evolución de las normales, la relación entre el docente de estas instituciones y la investigación?. ¿La idea de que los maestros de las normales realicen investigación es producto de la reforma de la educación normal que se da en 1985, o ha sido una constante en la evolución de las normales?
- ¿Cuáles son los medios que se han implementado en el subsistema de educación normal para la formación y el desempeño de los docentes investigadores?
- A más de una década de reformas tendientes a integrar en forma manifiesta desde la política educativa, la investigación en las normales, ¿Qué características tiene la producción de investigación en dichas instituciones y cuáles son sus efectos?

A partir de las anteriores interrogantes hemos construido elementos orientadores que han dado forma a la estructura del presente trabajo. Una idea que podemos adelantar aquí y que funcionaría como una hipótesis de trabajo, es que *a lo largo del desarrollo del Sistema Educativo Mexicano y en particular de las normales se han construido figuras del maestro donde de alguna manera particular ha estado presente la idea de que el maestro de las normales desarrolle investigación. Esta idea sin embargo se ha visto obstaculizada por diferentes factores teóricos, políticos y sociales que han alejado la investigación de la docencia en las*

escuelas normales. Desde los inicios de las normales hasta la época actual identificamos tres figuras del maestro: el maestro apóstol, el maestro burócrata o técnico de la educación y el maestro investigador. Dichas figuras del maestro se desarrollan, se caracterizan y se analizan a lo largo de este trabajo, con la voluntad de saber y problematizar sobre las ideas y las prácticas que se han generado con relación a la realización de investigación del maestro de las escuelas normales.

El trabajo está estructurado en tres capítulos: 1. El maestro apóstol 2. Del maestro apóstol al maestro técnico de la educación y, 3. El maestro investigador.

En el primer capítulo se busca caracterizar la figura del maestro apóstol. En los inicios de las normales, el rol del maestro⁶ va a estar orientado hacia el proyecto liberal que concibe a la educación como un factor decisivo para lograr el progreso del ser humano alejándolo de la esclavitud y la barbarie. Al maestro se le considera un apóstol, un mártir de la regeneración social. La educación liberal estará orientada hacia la formación del carácter, hacia la instrucción y hacia la educación del pueblo, (en los hechos en los inicios de las normales el énfasis está puesto en el carácter y la instrucción, la idea de pueblo desaparece) para ello se auxiliará de los aportes de las nascentes ciencias humanas (fundamentalmente las inspiradas en la corriente positivista). Las energías de los maestros estarán orientadas a buscar las mejores formas de transmitir los conocimientos expresados en leyes generadas por los hallazgos de los científicos de la época. En este sentido se promueve una idea de docencia donde el maestro, es un sujeto que trasmite los conocimientos elaborados por otros. La diferencia entre uno y otro maestro para la aplicación de tales conocimientos estará dada por *el estilo* de trabajo de cada uno.

Las ideas liberales de la educación requieren estrategias pedagógicas e institucionales para llegar a buen recaudo, pero también de mecanismos de control para hacer más productivos a los docentes. Dichos mecanismos de control expresados en normas y reglamentos que orientan las prácticas cotidianas de los maestros de las normales hacen ver que la realización de la investigación por los maestros de las normales sea una función remota.

El nacimiento de las normales se da en un contexto de construcción del Estado independiente pleno de carencias y desigualdades. El proyecto educativo del Estado en los inicios de las normales no se vuelca a cubrir el problema de las desigualdades sociales, más bien se conforma una élite que es la que se apropia

⁶ Utilizaremos el término "maestro" indistintamente tanto para los docentes que trabajan en las normales como de aquellos que laboran en educación primaria. Así mismo preferimos el término de maestro al de profesor, formador o catedrático, por que ese (el de maestro) término tiene una carga histórica, ideológica y social muy fuerte. Según Beillerot, en Francia los maestros son los encargados de instituir la república. Se les denomina maestros a aquellos encargados de instruir a los hijos del pueblo. Si el maestro viene de la República, el profesor es el heredero del clero. Es el representante de un saber. Es decir, el que es representante de un saber. Y como durante mucho tiempo, el saber fue sagrado, hay filiaciones religiosas. Vid. Beillerot, Jacky. *La formación de formadores*, Serie Documentos N°1, Universidad de Buenos Aires. Argentina, 1998, pp.11-16.

del desarrollo intelectual que se proponía la educación liberal de la época. En este sentido los maestros de las normales de la época del porfiriato en muchos de los casos son intelectuales connotados que realizan investigación con una orientación positivista.

Ante la falta de instituciones que fomenten la investigación y la creación de conocimiento pedagógico se impulsan programas como las denominadas "misiones pedagógicas", que son unos recursos para mejorar las condiciones de formación del personal docente de las normales.

Con la aparición de las normales y como elemento constitutivo de la figura del maestro apóstol se comienzan a construir mecanismos de regulación sobre la función docente tendientes a hacer más productivos a los docentes. A partir de aquí tales mecanismos de regulación no han cesado de estar presentes a lo largo de la evolución de las normales.

En el segundo capítulo se describe y analiza el rol del maestro ante la investigación después de la revolución y hasta la década de los setenta. Caracterizamos el auge y la pérdida de hegemonía del apostolado, así como la emergencia del maestro burócrata o trabajador de Estado, en la que el maestro se considera como un "técnico de la enseñanza". Se pone especial atención a la relación de estas figuras del maestro de las normales con el conocimiento pedagógico y sobre todo con las condiciones para la producción de dicho conocimiento. La idea de docencia que orienta las prácticas de los maestros tiene la misma lógica que la de la figura del apostolado. El maestro al igual que en el periodo anterior tiene un papel fundamentalmente de enseñante, o más específico aún, de reproductor de los conocimientos elaborados por otros. El conocimiento es elaborado en otras instancias por otros sujetos, solamente que a diferencia del periodo anterior el rol del maestro tiene un carácter fundamentalmente social, la participación de los maestros se orienta más a la sistematización de la enseñanza, a la planeación y elaboración de objetivos, a la vigilancia más detenida de los procesos de la docencia para la obtención de un buen producto.

A principios del periodo postrevolucionario, la educación liberal como configuradora de las prácticas de los docentes va a compartir los escenarios de las normales con perspectivas educativas alternativas, fundamentalmente con la perspectiva socialista y más recientemente con las perspectivas reproductoristas y críticas de la educación. La conjugación de estas vertientes educativas hacen que en un primer momento los docentes se orienten por la idea del apostolado a promover y a llevar la cultura a todos los rincones de la nación y posteriormente o alternativamente a conformarse como un grupo de trabajadores con necesidades particulares.

En este apartado también se trabaja sobre el acomodo o disposición de los saberes pedagógicos a nivel institucional. Este "disciplinamiento" de los saberes implica separar los saberes inútiles y costosos para algunas instituciones. La investigación es considerada un saber costoso del cual deben separarse las

normales. En este sentido los hechos particulares que se describen son la separación de la de la Normal Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México, como institución que se crea para formar los cuadros académicos de élite para el normalismo mexicano y que incluye como parte de la formación de los docentes que acceden a la investigación.

Respecto a la formación, se describen las instituciones y los programas que se han implementado para la formación en el ámbito de los formadores (para su profesionalización). El sentido de la profesionalización del conocimiento es el que así describe Popkewitz: "Para controlar ciertos elementos de la vida institucional se han creado determinadas ocupaciones. Ese control, sin embargo, no se ejerce mediante el poder o la fuerza explícitos. El poder se ejerce a través de la producción y reproducción del conocimiento. El conocimiento profesional debe organizar la vida social y privada, sirviéndose de unas definiciones que son "propiedad" de las comunidades particulares de expertos".⁷ En esta lógica, los conocimientos particulares de la comunidad de los maestros de las normales se expresan en las formas de organización para desarrollar fundamentalmente la docencia: Selección de los conocimientos que se organizan en los planes de estudio; los procedimientos para impartir y evaluar tales conocimientos; los requisitos y fórmulas para la obtención del grado por parte de los egresados.

Podemos decir que hasta antes de la década de los cincuenta no se tiene una política definida respecto a formación de los formadores. Es a partir de aquí cuando el Estado educador va a configurar una red de instituciones, muy incipiente todavía, que tienen que ver con la necesidad de que los expertos en educación orienten las decisiones políticas en el ámbito. Un hecho significativo al respecto es la creación de la carrera de pedagogía. A finales de la década de los cincuenta, se instituye la carrera de pedagogía en la UNAM. "Desde fines del siglo XIX, juristas, sociólogos o médicos imparten cátedras de pedagogía, como espacio abierto en las universidades para teorizar y orientar a los profesores a cerca de los problemas educativos sin embargo es hasta la década señalada cuando emerge como profesión singular".⁸ Con este hecho se trató de contribuir a la comprensión científica del fenómeno educativo, ya altamente complejo, y al mismo tiempo, de no quedar al margen de los diseños educativos nacionales.

En este periodo disputándose el derecho al discurso legítimo respecto a la formación de maestros normalistas, y como un sistema separado de la Universidad se crea la Normal Superior, el Instituto Nacional de Pedagogía y el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. El proceso de creación de instancias para la formación de los formadores no ha cesado y va a tener su máximo incremento en la década de los ochenta.

⁷Popkewitz, Thomas. *Ideología y formación social en la formación del profesorado*, Op. cit., pp. 10-11.

⁸Furlán, Alfredo. "La enseñanza de la pedagogía en las universidades" Comités Internacionales para la evaluación de la educación superior. Agosto, México, 1995. p.19.

En el capítulo tercero hacemos una caracterización de la figura del docente investigador. Se trabaja en primera instancia la idea de profesión que se conforma para que el docente incluya las funciones de investigación en su desempeño laboral. Esta idea de profesión va a estar impulsada por lo que denominamos una nueva subjetividad, que incluye visiones nuevas en la acción de los individuos y de los procesos educativos y por el establecimiento de modelos teóricos que rescatan en sus procesos analíticos la acción de los docentes.

En este sentido, se realiza una descripción de las visiones teóricas que se tienen de la participación de los docentes en los procesos de investigación, en las diferentes corrientes teóricas de la educación. La idea orientadora es que la tradición positivista como corriente educativa hegemónica, pasando por las corrientes marxistas, sobre todo la teoría de reproducción, no conciben, ni llevan a su análisis la idea de que la investigación educativa sea realizada por los profesores, en específico los profesores de las normales. Son nuevas conceptualizaciones sobre la relación teoría práctica las que van a dar forma a la figura del docente investigador: la teoría de la resistencia, las teorías de la liberación los, discursos de la escuela de Francfort y las teorizaciones sobre la investigación acción, son los lugares en los que encontramos nuevas ideas de participación de los docentes en los procesos investigativos. Pero también a partir de estas nuevas visiones de la educación se va decantando una nueva idea de docencia, que vía la necesidad de dar un papel más crítico y reflexivo a los docentes demanda de estos una actitud de producción de conocimientos y por ende necesariamente investigativa.

En este capítulo también se describe y analiza la conformación de un nuevo dispositivo institucional, una nueva reorganización de los saberes pedagógicos a nivel institucional, para el desarrollo de la investigación educativa y las características de la producción de investigación que a más de una década han realizado los docentes de las normales.

La conformación del nuevo dispositivo para el desarrollo de la investigación educativa que se gesta a partir de la década de los setenta, se expresa en la creación de nuevas instituciones y en reformas de las que ya existían. En esta última categoría se encuentran sobre todo las instituciones de educación superior, donde se crean unidades de investigación con personal formado y dedicado exclusivamente a la tarea investigativa. Los investigadores de estas unidades de investigación cuentan con condiciones de trabajo a las que difícilmente pueden acceder aquellos profesores que solamente se dedican a la docencia. Para ser investigador habrá que tener mínimamente medio tiempo; en muchas universidades e institutos de educación superior las plazas de investigador son las más altamente remuneradas; etc. Estas condiciones un tanto de privilegio, resultan bastante atractivas y valoradas por los docentes de las normales los cuales aspiran por lógica acceder a ellas. Así pues, las razones de hacer una descripción del nuevo dispositivo institucional, es pensando en que este dispositivo impulsa y es una de las condiciones que influye en gran medida para que los docentes de las instituciones de educación superior, incluyendo a las

normales aspiren a ser investigadores (investigadores como un cuerpo académico, como gremio). Pero este nuevo dispositivo institucional, también han hecho posible el despegue y un proceso de consolidación paulatino de la investigación educativa en el medio normalista. En este sentido, se trabajan las características de la investigación que se ha desarrollado en las escuelas normales. Lo más significativo que se destaca en este apartado es el "boom" de la investigación educativa en la última década, que se expresa en un alto porcentaje de trabajos con relación a las universidades y demás instituciones de educación superior que anteriormente eran hegemónicas en cuanto a la producción de investigación educativa.

La idea lógica que orienta el análisis y explicación de la emergencia y procesos de consolidación de la figura del docente investigador es que el rol, el papel, la función del maestro de las normales es configurado por el concepto de docencia y por los mecanismos de regulación de sus prácticas.

Con relación al concepto de docencia y a las formas más idóneas para llevarla a cabo se han elaborado discursos que a su vez han variado en el devenir de las normales y van a dar forma a las diferentes figuras que hemos elaborado en torno a la acción de los maestros. Planteado de otra manera, cada figura del maestro que hemos identificado está constituida por conceptos de docencia desde los se construye un ideal de maestro y que implican a su vez mecanismos de regulación de las prácticas docentes. De acuerdo con Díaz, "el campo intelectual de la educación es un campo relativamente complejo de acción discursiva en el cual un grupo o grupo de intelectuales crean, modifican o cambian ideologías, teorías y prácticas en el proceso de producción del discurso educativo"⁹ En este sentido, trataremos de identificar los cambios, las modificaciones, las rupturas en la concepción de educación y el rol de docente, y su relación con la investigación.

Por rol del docente entendemos la actividad docente, en la que se reconocen formas de acción que le son propias y que le otorgan determinada identidad que la diferencian de otras actividades. La actividad docente posee un sentido que la identifica como propio de tal actividad. El sentido de las prácticas conforman un deber ser del maestro, imágenes con las que se identifica y se reconoce. La identidad del maestro se define en cualidades, en modelos que constituyen una figura ideal, "figura que portando los signos de progresista o tradicional, flexible o estricto, de avanzada o reaccionario encadenan la lectura a un deber ser que se impone al maestro y al investigador, quien identificándose con esta posición proyectan sus deseos en un modelo que los tranquilice y complete"¹⁰.

Siguiendo a Remedi, el actuar del docente se reconoce, toma conciencia, en una imagen que le permite incluirse y desarrollar su actividad. "imagen que es la

⁹Díaz, Mario. "El campo intelectual de la educación y el campo de recontextualización". Larrosa, B. Jorge. Escuela, poder y subjetivación. La piqueta, Madrid, 1995., p.358.

¹⁰ Remedi, Eduardo, et al. *Maestros, entrevistas e identidad*, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México, 1989. p. 4.

representación que de él se tiene y las condiciones sociales necesarias para su desenvolvimiento". La imagen figura, idea, concepción, deber ser, se materializa en "reglamentos y ordenes que recoge la historia, tradiciones y mitos en que la función se sostiene implícitamente".

El deber ser opera en ciertas condiciones institucionales es decir, en cierta organización y distribución del espacio y tiempo. En y por la institución se gesta una imagen. "Imagen que ofrece un enunciado que permite al maestro identificarse con otra imagen, la que proviene de la institución que se deriva como propia y que autoriza al maestro a legitimar su papel y por ende a actuar".¹¹

Las figuras del maestro que estamos analizando no se identifican con una institución o un aparato, más bien son una especie de "poder, una tecnología que atraviesa todo tipo de aparatos y de instituciones a fin de unirlos prolongarlos, hacer que se manifiesten de una nueva manera"¹².

Las figuras del maestro son configuradoras, se encarnan en las teorías de formación, en los procesos administrativos, en la idea de profesión, en las prácticas pedagógicas que se han desarrollado a lo largo de la evolución de las normales. En torno a estos procesos se establecen rupturas que van configurando la subjetividad, la sujeción de los maestros donde la investigación algunas veces se acerca y otras se aleja como elemento constitutivo de la función del maestro de las normales.

Cuando hablamos de las figuras del maestro no pretendemos hacer una revisión exhaustiva de las virtudes y obligaciones morales que se le ha otorgado a los maestros desde el discurso político, más bien el énfasis analítico lo ponemos sobre las características del trabajo pedagógico de los docentes cuando desde lo político y lo teórico son considerados como apóstoles, trabajadores eficientes, e investigadores.

Otra idea orientadora de este trabajo es que la investigación como elemento constitutivo del rol de los docentes de las normales forma parte de lo que Foucault¹³ denomina una nueva subjetividad. Según este autor, en los últimos

¹¹ *Ibid.* p. 5.

¹² Deleuze, Gilles. *Foucault*. Paidós, España, 1987. p. 52.

En este mismo texto Deleuze expone el concepto de Diagrama de Foucault. Dicho concepto nos resulta útil para esclarecer el sentido en que usamos las figuras del maestro. "El Diagrama es una máquina abstracta. Se define por funciones y materias informales ignora cualquier distinción de forma entre un contenido y una expresión, entre una formación discursiva y una formación no discursiva. Una máquina casi muda y ciega, aunque haga ver y haga hablar. El Diagrama es inestable o fluente y no cesa de mezclar materias y funciones a fin de constituir mutaciones. Todo diagrama es intersocial, está en devenir. Nunca funciona para representar un mundo preexistente, produce un nuevo tipo de realidad, un nuevo modelo de verdad. El diagrama actúa como una causa inmanente. Causa inmanente, es una causa que se actualiza en su efecto, que se integra en su efecto, que se diferencia en su efecto". vid. *Ibid.* pp. 49-71.

¹³ Foucault, Michel. "El sujeto y el poder", Dreyfust, Hubert y Paul Rabinow. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica. UNAM, México, 1988. pp. 226-227.

años se han dado una serie de luchas y de oposiciones que no son precisamente luchas contra la autoridad, más bien son luchas con las siguientes características:

1. "El objetivo de estas luchas son los efectos del poder". Por ejemplo, se critica la profesión de docente no por el abandono económico en que se encuentra, sino por la falta de autonomía de los docentes.
2. Son luchas que cuestionan el status del individuo: por una parte sostienen el derecho a ser diferentes y subrayan todo lo que hacen los individuos verdaderamente individuales. Por otra parte atacan todo lo que puede aislar al individuo, hacerlo romper sus lazos con los otros, dividir la vida comunitaria, obligar al individuo a recogerse en sí mismo y atarlo a su propia identidad de un modo constructivo.
3. Son luchas "que se oponen a los efectos del poder vinculados con el saber, la competencia y la calificación: luchan contra los privilegios del saber. Pero también se oponen al misterio, a la deformación y a las representaciones misticadoras impuestas a la gente".

Estas luchas están dirigidas contra las técnicas; contra las formas de poder y no contra una institución de poder, o grupo, o élite, o clase.

"Esta forma de poder se ejerce sobre la vida cotidiana, que clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos. Hay dos significados de la palabra sujeto: sometido a otros a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia y el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete".¹⁴

En nuestro análisis se entremezclan ambos significados de sujeto. El maestro es producto de tipificaciones, de modelos construidos socialmente que se le imponen; pero el maestro es también quien se identifica con ese rol. "El individuo que se identifica en un rol se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de este... No existe por lo tanto la posibilidad de ser sujeto sino es por esta vía. Identificarse no es dejar de ser, es ser. Reconocerse es saber los móviles y estructuras de esta expresión del ser que se concretiza en la actividad".¹⁵

Para que los maestros de las normales se identifiquen, se reconozcan con la figura del docente investigador se ha necesitado de un acoplamiento entre cierta forma de saber científico globalizante, jerárquico, desde donde se construye un concepto de ciencia y de investigación y cierta forma de saber descalificado sobre

¹⁴ *Ibid.* p. 229.

¹⁵ UAM - Xochimilco. *La identidad de una actividad: Ser Maestro*. UAM - X: México, 1988, p. 9.

esos elementos. Este acoplamiento es el que ha dado fuerza a los discursos que se han operado en torno a la figura del docente investigador en las normales en las dos últimas décadas. Es precisamente este sentido de las luchas, el que nos mueve para adoptar el título de *genealogía*¹⁶ del docente investigador en las normales.

Una vía desde la que se delinea al acoplamiento entre investigación y docencia es la profesión. La profesión de los formadores de docentes se analiza en relación con las exigencias políticas y los contextos de poder. Con esto pretendemos ir más allá de presentar las ideas de eficiencia, gestión y eficacia entorno al rol de los docentes, como hechos objetivos e independientes de las exigencias políticas. Sin embargo, no dejamos de lado la idea de que es en las prácticas de los docentes donde se decantan las exigencias políticas y sociales que orientan el actuar de los maestros. En este sentido para nuestro análisis tomamos algunos rasgos profesionales del docente de las normales. No se trata solamente de quedarnos en la identificación de los que es la profesión con elementos que ya se han seleccionado a priori, como modelos a seguir que en muchas ocasiones se encuentran alejados de la realidad, de las carencias reales del poder profesional o de las verdaderas estructuras o relaciones sociales que establecen los docentes. Se trata más de buscar los sentidos, las orientaciones para alcanzar tales rasgos.

Uno de los rasgos que caracteriza a la profesión es el grado de autonomía que se tenga sobre el trabajo, sobre la labor desempeñada. La autonomía es una característica que los estudios de corte funcionalista le otorgan a las profesiones. Profesionales son, en esta visión, un grupo relativamente homogéneo cuyos miembros comparten valores, expectativas e intereses. Que tiene un saber especializado y un nivel relativamente alto de entrenamiento alcanzado a través de un sistema educativo formalizado. Que en función de este saber específico se encuentran casi sin supervisión y tienen un alto grado de control sobre el contenido de su trabajo. Que se encuentran libres selectivamente de regulaciones externas, e incluso cuando laboran en organizaciones, tienen una práctica individual con un alto rango de autonomía.

El rol del maestro respecto al conocimiento profesional representado por las disciplinas académicas, es de consumidores no de creadores. En las normales como en todo nivel educativo, se han creado mecanismos de control, de observación y vigilancia para garantizar el éxito de los fines educativos. Estos mecanismos de control nunca fueron sistemáticamente cuestionados por las teorías pedagógicas que orientaban la práctica educativa de los maestros. Si acaso se han generado resistencias ante estos mecanismos de control, han sido aisladas (las políticas para solucionar esas demandas también), nunca como un proyecto que estuviera integrado en un cuerpo teórico que orientara el cambio de las políticas de las normales en este sentido. Más bien, la práctica de los formadores de los profesores de educación básica, "al estar organizada según las disposiciones institucionales contemporáneas, se caracteriza fundamentalmente

¹⁶ Vid. Foucault Michel. *Genealogía del racismo*. La piqueta, España, 1992 pp. 15-33.

por el convencionalismo y la pasividad y no por la autonomía o la creatividad profesionales¹⁷.

A principios de los ochenta se han establecido con mucha fuerza aspiraciones y mecanismos, donde se busca la autonomía del formador como una característica de su profesionalización fundamentalmente a partir de la necesidad de incluir en el rol docente la investigación educativa. La actuación del docente como investigador demanda autonomía. En términos de Zeichner,¹⁸ en el modelo "orientado por la investigación", el profesor es considerado un profesional de la toma de decisiones, cuyos juicios se basan en una investigación bien informada y en la reflexión socialmente consciente.

La aspiración de lograr la profesionalización de los maestros de las normales a partir de la conquista de rasgos como la autonomía que implica un trabajo docente menos regulado, da lugar a la creación paulatina de dispositivos institucionales de formación que incluyen la investigación como una habilidad que hay que desarrollar como es el caso de los postgrados en la actualidad.

Los anteriores conceptos y categorías son los ejes que nos orientan en la explicación y comprensión del supuesto que, la idea que los docentes de las normales realicen investigación ha estado presente en diversas etapas del desarrollo de las normales, y a comprender por qué esta idea no se desarrolla, con más claridad hasta la reforma de las normales de 1985, donde se establece el acuerdo oficial de convertir a las normales en licenciatura.

El cambio de las normales a nivel licenciatura requiere de implementar condiciones académico administrativas (plazas de profesores investigadores, áreas con departamentos específicos que coordinen e impulsen los proyectos de investigación, requiere de cambios en los controles y de vigilancia de tal manera que se garantice cierta autonomía, etc.), pero también se requiere de procesos de formación de los docentes. La formación de los profesores requieren a su vez de condiciones para realizarse crear un sistema de becas que no sean solo de corte económico, sino también que otorguen tiempo para la formación (becas comisión para estudio de postgrado, la prestación del año sabático, etc.).

Desde la perspectiva de nuestro análisis trataremos de ir más allá de considerar como obstáculos, o como acceso al desarrollo académico de las normales las políticas para mejorar las condiciones laborales de los profesores. Buscaremos los saberes que se han dado con la implementación de esas políticas. Las acciones en relación con las condiciones laborales y la formación de los docentes serán consideradas como "instrumentos efectivos de formación y de acumulación de

¹⁷Densmore, Kathleen. "Profesionalismo, proletarización y trabajo docente", Popkewits, *Ibid.*, p. 121.

¹⁸Citado por Mattingly, H. Paul. *Autonomía profesional y reforma de la educación del profesorado*, *Ibid.* p. 163.

saber" como "mecanismos sutiles" que organizan y "pone en circulación un saber"¹⁹.

Por último es necesario aclarar que cuando hablamos de los formadores de docentes de sus prácticas pedagógicas, partimos del supuesto de que lo que se haga en este nivel se reproduce con los profesores en el nivel de educación primaria. De acuerdo con Gilles²⁰ "existe una analogía estructural entre el lugar físico de la formación y el lugar físico de la práctica profesional hacia la cual conduce esta formación, es decir, un isomorfismo. Los edificios, las aulas, los ritmos de las actividades cotidianas semanales o anuales son más o menos los mismos... De este isomorfismo resulta que el modelo pedagógico adoptado por los formadores, cualquiera que sea, tiende a imponerse como modelo de referencia como modelo de lo formado. Estos se ven conducidos a reproducir, los procedimientos, las actitudes, el estilo y la intuición de formación". Esta aclaración vale en sentido que antes de la década de los ochenta no existe o es casi nula la producción bibliográfica sobre los formadores de docentes. Se habla muy poco de quienes están más cerca de la ciencia, de los que guardan una relación estrecha con el conocimiento. Habrá ocasiones en que citemos algunas características de las prácticas de los maestros de enseñanza primaria, las que mediada esta aclaración, serán validas para los formadores de las normales.

¹⁹Foucault, Michel. *Genealogía del racismo*. La piqueta, Madrid, 1992. p., 43.

²⁰Gilles, Ferry. *El trayecto de la formación*. Paidós, México, 1990. p., 61.

CAPÍTULO 1

EL MAESTRO APOSTOL

En este primer capítulo analizamos las características de la emergencia de las normales como instituciones encargadas de regular los conocimientos tendientes a la formación del ciudadano. En este sentido nos proponemos caracterizar los procesos de producción y transmisión de los conocimientos con los que se trabaja en las nacientes escuelas normales, las teorías que orientan los procesos de formación, y las formas de regulación del trabajo de los docentes. Todo esto, de cara a ubicar las posibilidades de relaciones de los docentes de las normales con las tareas específicas de investigación.

Fundamentalmente se trata de responder a las preguntas ¿cuáles son los entramados conceptuales, las categorías, técnicas y estrategias que se aceptan como razón y verdad en las prácticas de docencia y de investigación que desarrollan los docentes en los inicios de las normales?, ¿cuáles son las prácticas o dispositivos que se han conformado entorno a la figura del docente apóstol con relación a las funciones de docencia y de investigación?

1.1 El Maestro y la Relación Teoría-Práctica en los Inicios de las Normales

La aparición de las normales se inscribe en los procesos de racionalización del Estado encaminados a desarrollar la identidad de los ciudadanos. Estos procesos se expresan en las ideas de nacionalismo, de desarrollo económico de la nación y de la promoción de la moral laica del Estado mexicano independiente.

Con la implantación de las normales se trata de integrar y homogeneizar la enseñanza. También se pretende dar solución a las demandas de profesionalizar (en cuanto a la exigencia de una nueva formación encaminada al dominio de los métodos y contenidos) la planta de docentes que habían venido desarrollando su labor de una manera irregular.

El nacimiento de las normales a mediados del siglo XVIII forma parte de la generalización del poder que no ha cesado de estar presente y de perfeccionarse hasta la actualidad. Este poder es el poder de las disciplinas, el poder disciplinario.²¹

²¹ Foucault, Michel. *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI. 21ª edición. México, 1993. "La modalidad en fin: implica una coerción ininterrumpida, constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre su resultado y se ejerce según una codificación que reticula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos. A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones, del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad - utilidad es lo que puede llamarse "las disciplinas". Las disciplinas son tecnologías de individualización que establecen una relación con el cuerpo que al mismo tiempo que lo hacen dócil lo hacen útil.

La creación de la escuela normal van a tener que ver entonces con la necesidad de intensificar la regulación de las prácticas y los saberes entorno a la enseñanza primaria. Había la necesidad de conjuntar los conocimientos pedagógicos que en aquel momento se encontraban en un nivel de dispersión generalizado. Había que crear también un espacio analítico, funcional y útil de las políticas educativas del gobierno del Estado.

Un primer intento respecto al impulso de la educación popular que representa uno de los compromisos del Estado naciente y en el que se va a manifestar el poder disciplinario lo representa la escuela Lancasteriana.²² Esta modalidad de enseñanza que se había adoptado como programa pedagógico a mediados del siglo XVIII llega a su agotamiento en el último tercio del mismo siglo ya que no satisfacía las demandas de la sociedad y del Estado. Pero ¿cuáles son las características de esta escuela?

Respecto a la escuela lancasteriana, Rébsamen expresa: "Considerado bajo el punto de vista histórico y filosófico, el movimiento iniciado por Bell y Lancaster es de los más trascendentales que se conocen en favor de la instrucción popular... bajo el aspecto pedagógico y técnico, habrá que confesar que el sistema Bell y Lancaster trajo más prejuicios que ventajas. Examinaremos esta cuestión...

Acaso la ventaja económica es la única real y positiva que ofrece la enseñanza mutua. El mismo Doctor Bell definió su sistema como (el método mediante el cual una escuela entera puede instruirse a sí misma bajo la vigilancia de un solo maestro). Se ha calculado, en efecto, que para 1000 alumnos bastaba, en el modo mutuo, el gasto de un maestro, un salón de clase y hasta un libro, y que este, duraría varios años, puesto que los alumnos no tenían que tocarlo para nada. Con la organización moderna se calculan para el mismo número de niños cuando menos 20 profesores y otros tantos salones de clases. Este sólo ejemplo muestra la superioridad del modo mutuo bajo el punto de vista económico. Desgraciadamente esta única ventaja no compensa los innumerables defectos de este sistema.

En cuanto a la enseñanza, como la daban los monitores y no el maestro, resultó desde luego que se desvestía completamente de su carácter educativo persiguiéndose exclusivamente el fin instructivo. Con sobrada razón exclama la primera^a comisión de nuestro congreso pedagógico: ¿Puede haber educación, en el sentido pedagógico de la palabra, donde no hay educador? ¿Pueden los monitores - niños cuya educación no está completa - considerarse como educadores? ¿Puede tener idea exacta de lo que es educación, trazar un plan educativo y desarrollarlo convenientemente? ¿Pueden ellos ejercer conscientemente ésta, la más compleja de todas las actividades humanas, a la que Víctor Hugo llama moldear una inteligencia y darle la verdad?...Y en cuanto a la instrucción positiva que proporcionaba el modo mutuo, hay que decir que era raquílica,

²²El mes de febrero de 1822 se fundó en México la Compañía Lancasteriana. La Escuela Lancasteriana cubrió las necesidades educativas del país durante la mayor parte del siglo XIX, hasta que en 1890 fue suprimida en un momento en que se marcaban nuevos y vigorosos rumbos en la educación nacional. Cfr. Solana, Fernando, *Historia de la Educación Pública en México*. SEP-FCE, México, 1982.

mecánica y rutinaria. Veamos el cuadro que presenta la escuela Lancasteriana: Un salón muy grande con una serie de mesas - bancos de 15 ó 20 asientos en su parte media, un espacio amplio alrededor de las paredes, que están provistas de numerosos carteles murales para la lectura y gramática y de pizarrones.

Delante de cada cartel un grupo de 8, 10 ó 20 niños con el monitor en el centro, el cual lleva un bastoncillo o puntero para señalar. Los niños repiten mecánicamente cuanto les dice el monitor, y para no interrumpir a los demás grupos hablan en voz baja y endeble. A la cabeza del salón, por fin, sobre una plataforma alta y amplia, separada por un barandal, y a la que conducen varias gradas, se encuentra el asiento del maestro, quien dirige el orden de los ejercicios, ya de viva voz ya por medio de un silbato o de golpes en la mesa (como un capitán sobre el puente de su navío), dice M. Gréard, repartiendo los premios y castigos de los cuales tanto abusó el sistema lancasteriano".²³

La enseñanza mutua que se había establecido en el primer tercio del siglo como un aparato para intensificar la utilización del tiempo y como medio para el buen encauzamiento de los cuerpos útiles y productivos de los alumnos había perdido vigencia. Se requería (y estos requerimientos estaban legitimados por los avances de las ciencias humanas) por un lado, de un aparato de observación y control más preciso y más individualizado de los procesos de enseñanza. En la escuela lancasteriana el maestro se dirige a auditorios extensos e impersonales dentro de los cuales "el estudiante estaba perdido, sumergido y por consiguiente abandonado así mismo". Con el surgimiento de las normales se trata de promover en la educación un trabajo escolar más intenso para ejercer sobre cada alumno futuro maestro y formador de los ciudadanos para la nueva nación el control y la acción que hubiera de ser necesario.

Con el surgimiento de la escuela normal se pretendía pues, adoptar un espíritu pedagógico diferente. Es decir, se buscaba que se generalizara la idea de que hubiera un nexo entre teoría y práctica en la misma persona, en este caso este nexo tendría que ser objetivado en los maestros. Esta relación tiene en este momento una característica que señalaremos aquí y desarrollaremos más adelante. El maestro debía aprender las "fórmulas", "las teorías" sobre la enseñanza y llevarlas a práctica.

En la escuela mutualista prevalece un espíritu pedagógico parecido al de la decadencia del artesanado; se sabía hacer las cosas pero no se conocían las explicaciones del porque y para que de ellas (o cuando menos no era una aspiración para el gremio).

Como expresa Santoni, al comentar uno de los aspectos del trabajo de Diderot para el desarrollo de la enciclopedia:

²³Rébsamen, Enrique. *De los sistemas de enseñanza o modos de organización, en México intelectual*, Tomo V, Xalapa, enero Junio de 1981. Cit. en: Guardado, Salvador y Marco Antonio Villatoro. *La formación de docente de enseñanza primaria en México*. Universidad Pedagógica Nacional. México, 1988, p. 97

“En Diderot es ya evidentes, pues, que a tanto interés por la actividad “mecánica” y a tanto interés por descubrir la filosofía respectiva, no corresponde una positiva valoración de la experiencia formativa artesanal como ocurría en su tiempo. Precisamente en el trabajo de análisis de los términos típicos de cada arte, Diderot se convenció de que los que predominaban en el trabajo directo y en la comunicación entre los operadores siempre eran los mismos, porque en realidad las operaciones mentales y prácticas que llevaban a cabo siempre eran las mismas. Por ello el artesano no necesitaba encontrar otros términos nuevos ni profundizar su significado o verificar su actualidad.”²⁴

Lo mismo sucedía con el maestro (los monitores) de la escuela lancasteriana estos sabían hacer las cosas pero nunca se detenían a profundizar y a verificar su actualidad, ni a profundizar sobre su significado.

La complicada tarea de la enseñanza, demanda del maestro que explique las razones de su práctica y mayores conocimientos de la misma por lo que es necesario que en el se sinteticen teoría y práctica. No es que el maestro tradicional no supiera enseñar o no tuviera un método, lo que sucedía es que sabía, esto es, poseía un saber práctico, no objetivado y codificado, bajo las formas de axiomas, principios y reglas explícitas. Cuando este saber se formaliza, necesita ser aprendido mediante una práctica explícita de aprendizaje en un momento y espacio específico conformado por las escuelas normales y cátedras pedagógicas que se dan en la universidad.

Las normales serán desde entonces los espacios donde se discute y se analiza la teoría educativa pero aquella teoría educativa realizada por los especialistas (los filósofos y los psicólogos). Esta última, la teoría con carácter universal de alguna manera configura la práctica de los docentes y la práctica curricular en general. La teoría educativa (de corte positivista) configura la práctica de los docentes, porque los hace asumir una actitud ante los conocimientos y saberes con los que trabaja y configura al curriculum porque orienta en gran medida la regulación de los saberes expresados en los planes de estudio, duración de los mismos, seriación de la materia, cargas horarias, determina las edades en las que es conveniente que se adquieran ciertos conocimientos, etc.

La apropiación de la teoría científica en las normales tenía como fin la libertad y debía servir a los intereses nacionales, el medio para estas finalidades era la necesaria vinculación de la teoría con la práctica.

“La unidad nacional completada en los campos de batalla, necesita imperiosamente para consolidarse de la unidad intelectual y moral de este hermoso país. La independencia más difícil de conquistar es la intelectual y moral de un pueblo entero, que convierte el más humilde de sus hijos en un ciudadano libre. Debe instruirse al pueblo lo más pronto posible para evitar una reacción del partido clerical. El secreto está en la educación de las masas populares y el factor principal en las escuelas normales;

²⁴Santoni, Rugío Antonio. *Nostalgia del maestro artesano*. CESU - Porrúa, 2ª edición., México, 1996. p. 272.

pero ¿qué entiendo por escuela normal? ... ¿El plan de estudios para formar sabios, el edificio elegante y los gabinetes repletos de material escolar, las bibliotecas apretadas por gruesos volúmenes o el brillante profesorado desfilando majestuosamente como el cortejo de un rey?. No, señores, nada de eso. Vais a oírme. ¡Escuchad!... Lo que caracteriza a la escuela normal es la aplicación teórico práctica de la doctrina para formar hombres y para formar ciudadanos, esta doctrina como tal debe ser científica y debe ser práctica”.²⁵

Pero, en que consiste esta concepción de teoría - práctica. Desde los inicios de la escuela normal se resalta el carácter práctico del trabajo docente sobre el “científico o teórico, precisamente por la idea de ciencia que se tiene en la época. Si acaso habrá que buscar la verdad sobre los contenidos de enseñanza, esa tarea le corresponderá a los filósofos y a los psicólogos cuyos productos se convierten en “doctrinas” para los maestros, en saberes incuestionables que se encuentran en el altar de la ciencia. Los profesionales del conocimiento son los creadores de tales doctrinas y su función será orientar durante mucho tiempo las decisiones educativas.

Las normales y la educación en general estarán orientadas a formar al ciudadano, a la formación del carácter. Esta formación sin embargo a diferencia de la escuela lancasteriana, requerirá necesariamente de la conjugación de la teoría con la práctica. Pero ¿qué se entiende por esta relación? ¿Cómo se traduce la relación teoría - práctica en los discursos pedagógicos?

En la ley de educación Normal primaria de 1919²⁶, en lo intelectual se busca: “producir inteligencias despiertas y comprensión rápida y exacta” “se fomentará la formación de buenos hábitos de acción individual y social” “moralmente se atenderá la formación del carácter mediante el uso del juicio y de la acción de los estudiantes a efectos de establecer en ellos el gobierno de sí mismo”.

Las ideas educativas del siglo XIX es la idea de la educación liberal. tienen mucho parecido a la época actual de la modernización educativa y del neoliberalismo. Más que poner el énfasis en el atiborramiento de conocimientos se busca desarrollar habilidades; más que conformar conciencias colectivas entorno a una causa social o a una clase política el objetivo es el individuo mismo, el gobierno de sí mismo; más que fomentar la preocupación por la colectividad, la preocupación por el individuo.

Esta idea se puede constatar en el énfasis que se pone en determinadas materias en los planes de estudios de las normales. “En los planes de estudio de 1887 - 1902 es notoria la gran importancia que se dio al área físico - artística. El maestro que estudió en este periodo salía mejor preparado en materias del área físico - artística que en las de otras

²⁵Castellanos, A. *Pedagogía de Rebsamen*. 2ª edición, Librería Ch. Bouret, México, 1999. Citado por Solana Fernando, et al., *Historia de la ...* Op. cit., p., 430.

²⁶Ley de educación Normal primaria de 1919. Cit. por. Galván, Luz Elena. *Los maestros y la educación pública en México*. Ediciones la Casa Chata, CIESAS, México, 1985, p. 174.

áreas y por lo tanto ese tipo de materias eran las que mejor se enseñaban. Esto correspondía quizá a que durante el Porfiriato se necesitaba la formación de un tipo de ciudadano determinado que estuviera siempre de acuerdo con el régimen y que no tuviera bases para impedir cambios de tipo económico, político y social.²⁷

Esta idea es la que va a prevalecer hasta el periodo revolucionario, sin embargo no es solamente la causa social de la revolución la que va a romper con el énfasis de la educación en el desarrollo del carácter del individuo. Coadyuvar a esta ruptura otros procesos en las interpretaciones y el desarrollo de las ciencias, sobre todo la psicología.

“A finales de siglo XIX y principios del XX, la reflexión pedagógica deja de interesarse cada vez más por los estrechos temas de la higiene y la educación corporal²⁸ hasta llegar a transitar sobre el problema integral de la educación, como se puede constatar en las obras publicadas referente a pedagogía y en los temarios de los congresos sobre instrucción pública realizados en 1889-1890, 1990-1991.²⁹”

Estos dos congresos en los que participan maestros normalistas son los espacios donde se van a establecer las normatividades de la educación primaria y normal. Las edades de los educandos, la duración de los estudios, los contenidos educativos, los métodos de enseñanza, el carácter laico y gratuito de la enseñanza, son los temas hacia donde está orientada la reflexión pedagógica.

La reflexión pedagógica que se demandaba de los maestros de las normales se va a dar por intelectuales connotados allegados al Estado y a través de obras que servían de textos en las normales. Son dos las obras que impactaron de una manera más sistemática las prácticas de varias generaciones de maestros de educación primaria: El tratado elemental de pedagogía de Luis A. Ruiz y el tratado elemental de pedagogía de Manuel Flores. Es tal el impacto de estos tratados, que como se expresa en la introducción de la edición que comentamos. Todavía hasta 1910, los anuarios escolares de la Secretaría de educación Pública lo enlistan como libro de texto de la normal. Ruiz³⁰ establece una diferencia entre conocimientos científicos, que también se les denomina teóricos y los conocimientos artísticos denominados también prácticos. “...Los primeros dan el saber mientras que los segundos dotan de poder”. Las artes se dividen en elementales y elevadas o lo que es lo mismo en artes empíricas y en artes científicas. La pedagogía pertenece a estas últimas, por lo que es “el arte científico de enseñar”. Los

²⁷ *Ibid.*, p. 176.

²⁸ En 1882 se organizó el Congreso Higiénico Pedagógico. El temario está integrado por: a) Las condiciones higiénicas indispensables de los edificios. b) El modelo del mobiliario para satisfacer las exigencias de la higiene. c) Las características de los libros y útiles escolares. d) Los métodos enseñanza para mejorar la instrucción de los niños sin comprometer su salud. e) La distribución diaria del trabajo escolar según las diferentes edades de los educandos f) las precauciones para evitar la trasmisión de enfermedades contagiosas entre los niños. Vid. Solana, Fernando. *Historia de la educación*. Op. cit., p. 58.

²⁹ *Ibid.* pp. 58-74.

³⁰ Ruiz, Luis E. *Tratado elemental de pedagogía*. Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1986. pp. 5-10.

conocimientos pedagógicos “están constituidos tanto por las reglas para enseñar, como por los principios científicos que sirven de base a dichas reglas”. Las ciencias que sirven de base al arte de la pedagogía son la fisiología y la psicología, aquella mostrando el cuerpo y esta iluminando el espíritu. “De todo lo expuesto puede concluirse que la pedagogía está constituida por un conjunto de reglas fundadas en la fisiología y en la psicología, cuyo objeto es perfeccionar artificial y deliberadamente las facultades humanas e inculcar conocimientos evocables a voluntad”. Este concepto de pedagogía invita a que los que maestros deben aprender los principios y reglas del “arte elevado” construidas en las verdaderas ciencias para aplicarlos y adecuarlos de acuerdo a las circunstancias que le demanda su práctica. Intervenir en la construcción de tales principios y reglas válidas para todos los momentos y lugares no es la labor del docente.

Por su parte, Flores³¹ orienta la discusión en los mismos términos. Para la educación es un arte. La ciencia está orientada al conocimiento y el arte a realizar fines prácticos. “Las leyes que demuestra la ciencia pueden muy bien quedar, y quedan de hecho en muchos casos sin aplicación alguna, en tanto que los preceptos del arte son siempre formulados con la idea de realizar un fin determinado y práctico. El objeto de la ciencia es saber el del arte es hacer”. Sin embargo, la educación es un arte elevado, por lo que “se aleja de la forma concreta para tomar una más y más abstracta”. La educación debe constar de dos partes: “la primera puramente científica estudiará las funciones del organismo” con la idea de formular las leyes que los rigen y la segunda puramente artística debe establecer los preceptos que dimanen de dichas leyes.

Entendida así la pedagogía no es una práctica teórica orientada a producir el saber. No constituye todavía un campo científico autónomo. Sin embargo, como señala Tenti: “Esto es suficiente para redefinir las posiciones al interior del campo profesional de la docencia. El proceso afecta la visión dominante del educador. Este ya no es concebido como un práctico de la enseñanza... En todo caso el nuevo maestro dotado de ambos tipos de saberes se impondrá sobre el viejo maestro que enseña sobre la base de la experiencia”.³²

La labor del maestro estará orientada a adaptar “el precepto general al caso nuevo” a las circunstancias de cada caso. El trabajo científico (teórico) del maestro consistirá en conocer los elementos constitutivos de los casos con los que trabajará. Solamente de este modo podrá aplicar las leyes o los preceptos generales que construya la ciencia (siempre creada por los científicos).

Existe la necesidad de orientar la reflexión y por lo tanto de formar a los maestros tanto en el conocimiento práctico, (adaptar los conocimientos sobre las formas de enseñanza expresados en leyes) como en el conocimiento teórico (el conocimiento y dominio de las disciplinas que se habrán de enseñar). El conocimiento teórico hacía referencia a las

³¹Flores, Manuel. *Tratado elemental de Tratado elemental de pedagogía*. Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1986. pp.5-10.

³²Tenti, Emilio. *El arte del buen maestro*. Pax Mex, México, 1888. p.101.

formas más idóneas para transmitir de una manera eficaz los conocimientos de las materias que se enseñan. La idea era adquirir más herramientas teóricas para interpretar el mundo de la educación (interpretación a partir del esquema de la ciencia del positivismo) no para transformarlo.

1.2 Las Cualidades Intelectuales del Maestro

En los inicios de las normales, los actores que establecen las discusiones sobre la cientificidad de la pedagogía son intelectuales que han ocupado puestos en la Secretaría de Educación Pública, direcciones en las normales, pero también en su mayoría por no decir la totalidad han ocupado cátedras en estas instituciones. Se han desempeñado como catedráticos y como funcionarios de la SEP, por lo que el contenido de sus argumentaciones estará permeado por componentes epistemológicos y políticos. Ellos forman la comunidad de científicos (que en todo sentido es una élite) encargados de hacer progresar la ciencia pedagógica a través de sus investigaciones.

Siguiendo a Tenti, en esta época los campos científicos solo en un cierto sentido constituyen una comunidad integrada. Esto es real únicamente en aquellos aspectos que hacen al reconocimiento de ciertas características comunes que definen a un pedagogo (o a un matemático, a un físico, etc.), como tal. A partir de allí la normal es la competencia, la lucha por la imposición de los criterios de verdad y al mismo tiempo, por la obtención del reconocimiento, los puestos y la autoridad científica.³³

Los maestros de las escuelas normales son los que incorporan los paradigmas pedagógicos extranjeros al contexto mexicano. Son intelectuales con probada lealtad hacia el Estado cuya producción teórica gira fundamentalmente entorno al logro de la unidad nacional. Son individuos que conforman una élite con ciertas prerrogativas que la masa de maestros de educación primaria no tenía. Muchos de ellos habían realizado estudios en el extranjero, y pertenecían a asociaciones de intelectuales de aquella época. Estos maestros denominados también catedráticos son profesionales, son académicos, son teóricos prácticos.

El objeto de trabajo de los catedráticos es diferente al del maestro de primaria. "El primero es el erudito, el conservador de la ciencia, de la cual conoce todo su proceso... guarda las opiniones de autores antiguos y se encuentra en relación con los modernos. Presenta las verdades reveladas por sí mismas, expone este u otro autor, sin decir tal vez a cual se adhiere o procura, en fin salvar en todos casos su responsabilidad. Siempre su responsabilidad es con el saber y no con otras personas. En cambio el maestro puede aceptar para sus trabajos algunos cuadros o modelos ya lineados. Al maestro no le compete aumentar el caudal de noticias históricas a cerca de la Ciencia y

³³Tenti, Emilio. "El campo de las ciencias de la educación: teoría e hipótesis para la discusión" en: Políticas de investigación y producción de ciencia sociales en México. Universidad Autónoma de Querétaro. México, 1984. pp. 61-86.

su proceso, sino de templar los caracteres para la vida.”³⁴ El trabajo del catedrático goza de más autonomía en cuanto no se “suscribe a algunos modelos ya delineados”.

Aun que esta autonomía sea relativa. Como veremos el catedrático también es sometido a controles: a desarrollar ciertos programas y no otros, a asistir con puntualidad a las clases y en fin a mantener la imagen de maestro ideal que pretendían transmitir a través de sus discursos sobre la pedagogía.

En los inicios de las normales, quienes ocupan las cátedras son en lo general intelectuales distinguidos, por lo común relacionados con los puestos administrativos o de dirección en la educación. Por supuesto la educación primaria tenía un carácter elitista por lo que en este tiempo se daban el lujo de exigir este perfil del maestro de las normales. En 1887 se funda la normal de Jalapa. “La planta de catedráticos quedó integrada así:

Prof. Enrique Rébsamen, Director, catedrático de antropología, pedagogía y de idioma Francés.

Prof. Carlos A Carrillo, Subdirector de la escuela práctica anexa y catedrático de español y de caligrafía.

Lic. e Ingeniero. Manuel R. Gutiérrez. catedrático de Aritmética y de Dibujo... Conociendo la vida y la obra portentosa de Rébsamen, Carrillo y Gutiérrez, esplendorosa trilogía de talento, podía asegurarse el más profundo éxito de la institución.”³⁵ Ellos eran los catedráticos, los sacerdotes, los que tenían acceso al altar de la ciencia. El éxito educativo se obtendrá por los grandes hombres, el “intelectual cultivado”, “el gran intelectual”. Una especie de lo que Brunner y Catalán denominan intelectual tradicional “*ligado por su origen familiar o por sus complejas afinidades espirituales e ideológicas, a una aristocracia mixta de formación burguesa, o más específicamente, a lo que denominan constelación político cultural - oligárquica*”³⁶. Este “gran intelectual” se genera en el contexto de un mercado cultural estrecho y excluyente que se haya dominado por un circuito de élites surgidas, generalmente de la clase dirigente, que detentan el control sobre el capital económico, social y cultural.

La formación de estos intelectuales se daba en las escuelas superiores que sobrevivieron a la desaparición de la Universidad o en el extranjero. Generalmente los profesores que van al extranjero en busca de conocimientos, lo hacen a través de solicitar “la gracia del presidente”, situación que les obliga a ser leales y estar muy ligados al Estado.

³⁴Montes de Oca, F. “*Maestros y Catedráticos.*” Cit. por. Tenti., *El arte del buen maestro.* Op. cit. p. 172.

³⁵Zilli, Juan. *Historia de la Escuela Normal Veracruzana.* Citlaltepetl, México, 1961. p.30.

³⁶ Díaz, Mario. *Los intelectuales del campo intelectual de la educación.* Larrosa B. Jorge. Escuela poder y subjetivación. La piqueta. Madrid, 1995., p. 345.

Las argumentaciones vencedoras de las batallas que libran en sus discusiones son puestas en práctica por el Estado. Se puede decir que son docentes políticos y administradores. Estos maestros tendrán un rol diferente de aquellos que tienen como misión trabajar en las escuelas primarias. Aunque son constructores y promotores del tipo ideal de maestro de primaria de aquella época. Los pedagogos de las normales contribuyen a conformar el estereotipo del rol de docente de escuela primaria.³⁷ Fundamentalmente se le pide que domine su materia y que sepa enseñarla, que tenga vocación para el servicio y ciertas cualidades morales con las que no cuenta otro oficio de la época.

El tipo de profesor que se conforma en la época define las cualidades sobre todo moral afectivo, más que sobre lo racional - cognitivo. Estas cualidades a lo largo del desarrollo de las normales y van a crear una subjetividad particular o identidad de los maestros de estas instituciones.

Se introyecta un carácter sagrado del oficio. El componente moral define al maestro como "apóstol", "mártir" de la regeneración social. "La causa de la escuela es santa", el trabajo en ella es un "servicio divino". El maestro es "redentor de naciones". Tiene la llave para entrar al augusto templo de la ciencia". Tal es la misión de la práctica del maestro.

"El tipo de profesor, tal como, con justicia, lo desean los más ilustres pedagogos, es un conjunto de virtudes de todo género, y su misión no es un oficio, es un sacerdocio."³⁸

Quien ha de ser maestro, deberá tener una vocación innata. Solo el deseo de hacer el bien en el silencio y en el olvido, ha de ser un apóstol.

El oficio de maestro en las descripciones de los pedagogos, incluye el elemento racional en un lugar secundario. De 30 cualidades deseables en los estudiantes de normales, la

³⁷ Tamarit, José. *Escuela crítica y formación docente*. Niño y Dávila, Argentina, 1997. Así como decíamos que toda función tiende a convertirse en rol, cabe señalar que todo rol tiende a estereotiparse en un proceso que culmina con el establecimiento de lo que Heller denomina "cliché" del rol... Ningún rol correspondiente a funciones altamente de conducción - económica, política o cultural - puede llegar a estereotiparse; como tampoco los que corresponden a funciones que por su propia esencia exigen variados grados de creatividad e imaginación, como sucede en el caso de las actividades científicas y artísticas.

Cuando más estereotipado se haya un rol menos espacio brinda para un desempeño espontáneo y creativo. Ello supone que el desempeño ajustado de un rol fuertemente estereotipado es generalmente realizado en detrimento de la persona: la conciencia es violentada o extrañada. Esto es así en la gran mayoría de los casos, no obstante, si atendemos a la tipología que propone Heller, debemos admitir que habría dos formas de responder al rol que escapan a las alternativas señaladas:

a) Aquella que la autora llama incógnito no serio, es decir, el sujeto que sin identificarse con el rol es consciente de la función que este cumple en la sociedad y lo juega eficazmente en su provecho; y b) la de aquel que lo rechaza - recusación del rol y se niega a jugarlo. Mientras que en este último grupo se sitúan todos los rebeldes y revolucionarios de la historia, en el otro podemos reconocer variadas formas de cinismo y "acomodamiento a las circunstancias" pp.48-49

³⁸Díaz, Covarrubias José. *La instrucción Pública en México*. Porrúa, México, Edición facsimilar. 1993. p. CIV.

primera es la puntualidad y la asistencia a las prácticas de la Escuela Anexa. En segundo lugar está la preparación pedagógica.³⁹

La práctica pedagógica se define como científica no tanto por el dominio de los contenidos de esta sino por el método que utilizaba. Más bien lo que las normales pretendían desarrollar en sus alumnos era la aptitud el método para adquirir y transmitir los contenidos de la ciencia. "...el maestro debe haber dominado las ciencias fundamentales, que son fuente de esta enseñanza, y aunque no es indispensable que sea un especialista de ellas, debe estar en aptitud de estudiar con facilidad y provecho todo aquello que con ella debe explicar"⁴⁰.

El campo de acción de los maestros era el conocimiento de metodología de la educación. La metodología de la ciencia orientada a la producción de conocimiento científico estaba destinada a otros sectores de intelectuales.

Las necesidades propias del momento obligan a enfatizar "el componente pedagógico contra el componente de "contenido". Al mismo tiempo, propone una articulación inestable y contradictoria entre "conocimiento del método". En efecto, pese al ambiente de la época tan proclive a adjudicar a la ciencia poderes y virtudes extraordinarios, los pedagogos no renunciaban a adjudicar tanta importancia a la "personalidad del maestro" como el conocimiento de los métodos. Si la pedagogía era definida por los pedagogos como un arte científico, el maestro a su vez, también debía ser un científico y un artista. El método era considerado no tanto como un conjunto detallado de prescripciones que deberían determinar la práctica del maestro, sino como un instrumento que una vez colocado en la mano de cada maestro, era utilizado según criterios y "estilos" personales. *Aunque estos "estilos" no estaban condicionados por las problemáticas particulares que le demandaba la práctica docente a los maestros sino por su propia personalidad.*

1.3 Las Condiciones de Formación y de Trabajo de los Maestros en los Inicios de las Normales

El maestro que se formará en las escuelas normales ya no responderá como en las escuelas lancasterianas a un plan que detalla en forma predeterminada los ordenamientos y cada uno de los movimientos de su labor. Cuando menos a nivel del discurso los maestros gozan de cierta "autonomía" en lo que se refiere a la elección de las técnicas y procedimientos para la enseñanza.

En el plano de las prácticas, la supuesta autonomía, frecuentemente tropieza con aquellas normas y reglamentos reticulares que orientan las prácticas de los maestros hacia formas más centralizadas y menos autónomas. A estas formas de control se

³⁹ "Un profesor de grado modelo." En: *México Intelectual*. Tomo XIII, 1900, pág. 300. Cit. por. Tenti, Emilio. *El arte del buen maestro*. Op. cit. p. 171.

⁴⁰ Dizz, Covarrubias José. *La instrucción pública ... Op cit.* p. 140.

suman las condiciones administrativas y académicas en que los docentes desarrollan su labor.

La profesión de maestro estaba en gran medida determinada, por las condiciones económicas y sociales de la época. Uno de los problemas era el desempleo generalizado en el ramo de la Instrucción Pública. "El desempleo se daba a nivel de funcionarios como en el caso de Luis E. Ruiz a quien se le contestaba que había muy poco movimiento en es Secretaría, como de maestros que tenían cierta experiencia y deseaban una plaza, o bien a nivel de aquellos normalistas que acababan de titularse y que tampoco obtenían el empleo de ayudante que por lo general se les concedía al terminar sus estudios."⁴¹

"Hacia julio de 1910, en la Escuela Normal para profesores hubo una inscripción de más de 100 estudiantes para el primer año de la carrera. Este aumento de alumnos hizo pensar a algunos maestros que los grupos se duplicarían y que por lo tanto se nombrarían nuevos profesores, con carácter de supernumerarios por no estar considerados en el presupuesto vigente. Sin embargo en el momento en que reclamaban esas clases "extras", la Secretaría de Instrucción Pública respondía que, en vista de las muchas necesidades de la Escuela Normal se estudiaría que clases podrían crearse "además de las ya constituidas".⁴²

Estos ejemplos llevan a pensar que la sobrecarga del trabajo de docencia, la atención a varios grupos casi siempre numerosos y al desarrollo de diferentes cátedras por un solo maestro; además de un amplio número de personas dispuestos a trabajar de maestros por lo que fuera y la falta de organizaciones sindicales que garanticen cierta estabilidad y condiciones laborales adecuadas para el buen desempeño de la profesión de maestro hacen que estos cumplan apenas con los mínimos que exige la docencia y que no haya tiempo para actualizarse, menos para desarrollar investigación.

Para 1908, el salario de los maestros de las escuelas normales era de entre \$50.00 y \$80.00 de acuerdo a la antigüedad. Su salario solamente era equiparable al de los inspectores de idiomas que tenían a su cargo 45 escuelas. Este salario es superior al de otras escuelas del mismo nivel que oscilan entre 20 y 40 pesos mensuales.⁴³ El empleo, los aumentos salariales, la jubilación, los ascensos, eran concedidos por la gracia del presidente.

Así las cosas, suponemos que desde los inicios mismos de las normales, la labor de los formadores de maestros estaba condicionada por estas situaciones en las que desarrollaba su labor. La mayoría de ellos no tendría tiempo para dedicarlo a la formación y actualización mucho menos al desarrollo de la investigación. A pesar de tal situación los maestros de las normales hacían algunas investigaciones, sobre todo para

⁴¹ Galván, Luz E. *Soledad Compartida. Una historia de maestros*. CIESAS, México, 1991. p. 151.

⁴² *Idem*.

⁴³ *Ibid*. p. 173.

la elaboración de libros de texto, por ejemplo "el Director de la Escuela Normal de Campeche, profesor Cirilo Gutiérrez. Su obra titulada Geografía Elemental de América y especialmente de la República Mexicana, publicada en 1894, había sido presentada ante la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística y premiada por esta con medalla de oro. En el dictamen se comentaba que ya antes había habido otros concursos y que ninguna de las obras había sido premiada. Así, después de alabar este libro, la Sociedad se dirigía a la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública para recomendarlo como texto en las escuelas nacionales y municipales."⁴⁴

Los esfuerzos de los maestros eran individuales y aislados. Esto se debe en gran medida a que el maestro estaba solo, no era parte de una "asociación", ni siquiera de un grupo él sabía que tenía que quedar bien con el presidente, ya que de no hacerlo podía perder su única fuente de trabajo sin importar su antigüedad en el magisterio.

El análisis de los docentes no quedaría completo si no nos referimos a las normas que orientan las prácticas que se dan en el desarrollo del curriculum de las normales: a los controles y regulaciones que se establecen para desarrollar los programas, las sesiones de clases y en general a los mecanismos para que funcione la escuela.

Hemos dicho que a nivel de los argumentos pedagógicos se establece una diferenciación entre el rol del catedrático y el del maestro. La diferenciación se establece a partir del papel que tiene cada uno frente a la ciencia o el conocimiento científico. El catedrático es un "sabio", es "erudito", está más cerca del conocimiento de la materia con la que trabaja y hace aportes en ella. Digamos que es un especialista. Por el contrario el maestro, al trabajar con muchas "materias" o disciplinas científicas, solamente se le pide que desarrolle en él y en sus alumnos "los principios fundamentales de ellas... Enseñados y comprendidos plenamente estos principios, el espíritu queda preparado para la investigación, y adquiridas las bases sólidas para construcciones posteriores."⁴⁵ Más allá de esta distinción, el catedrático y el maestro, enfrentan como común denominador mecanismos de regulación, de observación y control de sus clases y su trabajo pedagógico en las escuelas.

El establecimiento de las normales demanda nuevas formas de regulación de las prácticas educativas. A partir de aquí, se van a intensificar y adquirir nuevas dimensiones en los controles sobre las prácticas de los maestros.

La administración del tiempo es un elemento de control fundamental para el logro de la eficacia productiva y el logro del cuerpo dócil de los docentes.

"... Los maestros debían permanecer en las clases todo el tiempo fijado y dedicarlo a explicaciones y a ejercicios, "sin promover ni consentir conversación o distracción de cualquier género", y terminar la clase a la hora precisa a la que debía concluir.

⁴⁴ *Ibid.* p. 187.

⁴⁵ Díaz, Covarrubias J. *La Instrucción Pública ... Op. cit.* p. 118.

Establecía también descuentos de honorarios a quienes no estuvieran dentro de su aula cinco minutos cuando más después de la hora fijada para su inicio, o para aquellos que se salieran antes de la hora de término o faltaran sin haber obtenido del profesor la licencia correspondiente. No podían argumentar como compensación haber permanecido en otra clase más tiempo del señalado o pagar aumentando el tiempo o en horas extraordinarias. La asistencia a una junta de profesores, acto literario, examen de reconocimiento, examen extraordinario de curso o examen profesional, ameritaba igual descuento, y si se faltaba todo el tiempo de duración de los exámenes, el descuento abarcaría desde la fecha de inicio de los mismos hasta el último día del año... El horario de clases era de 7 a 12 y de 14 a 19 hrs.. era atribución del Director fijar los días y horas en que debían impartirse las diversas clases.”⁴⁶

El tiempo para desarrollar la labor de profesor se distribuía en varias actividades que se han venido consolidando a lo largo del desarrollo de la profesión de maestro:

“A los ayudantes (profesores) se les prescribe ser puntuales, permanecer en el plantel, desempeñar los trabajos señalados; llevar los textos, llenar las boletas, presentar al director un informe con datos sobre el aprovechamiento, conducta, aseo, aplicación y asistencia de los estudiantes; procurar el orden y la moralidad y acatar las disposiciones del director; cuidar los libros, muebles y útiles, asistir a los exámenes de las escuelas nacionales para lo cual los directores los designa jurado; hacer guardia por turno cuando se le requiere...”

Estas circunstancias que reflejan más o menos una regularidad en el desarrollo de las escuelas normales hasta la actualidad han influido en gran medida para que los docentes de las normales se dediquen a la enseñanza y a las actividades colaterales que demanda esta.

Los dispositivos para la administración del tiempo en las escuelas normales han estado orientados fundamentalmente al desarrollo de las actividades que tienden a desarrollar la docencia. Pero no aquella docencia que tiene como orientación la autonomía para el cultivo de la ciencia pedagógica a través de la investigación, sino aquellos preceptos técnicos de la pedagogía entre los que se encuentra la administración y la economía del tiempo.

Con la aparición de las primeras normales se da una concepción del tiempo orientada hacia la eficacia que no ha cesado de estar presente hasta nuestros días. En esta concepción del tiempo hay lo que Foucault denomina: un vínculo coercitivo con el aparato de producción. “en el buen empleo del cuerpo, que permite un buen empleo del tiempo nada debe permanecer ocioso o inútil, se busca sobre todo la eficacia y la

⁴⁶Reglamento interior para la Escuela Normal de Profesores. Imprenta de Ignacio Cumplido. México, 1887. pp. 14-22. Cit. por. Jiménez, Alarcón Concepción. *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*. Secretaría de Educación Pública, México, 1987. p.114.

rapidez". Hay una concepción positiva del tiempo... Se trata de extraer, del tiempo, cada vez más instantes disponibles y, de cada instante, cada vez más fuerzas útiles."⁴⁷

Más que libertad y autonomía que demanda la educación concebida como un arte en términos de los pedagogos de la época, en las prácticas se trata de obtener mayores beneficios del cuerpo de docentes.

Con el empleo disciplinario del tiempo en las normales se produce una imagen de profesor, no tan académico como se describe en el lenguaje de los pedagogos, ni a aquella a la que aspiran los filósofos de la ilustración (el individuo libre) más bien se produce, no sin resistencia claro, un profesor que cumpla fundamentalmente con el buen desarrollo de los aspectos más técnicos de la docencia. Existe pues desde los inicios de las normales una creciente subordinación de las ideas pedagógicas, de las teorías por los procesos técnicos y organizativos de la docencia. Esta subordinación a los procesos técnicos se inicia con una intensificación de los medios, de los controles que no han dejado de perfeccionarse con la idea de hacerse más eficaz y obtener los mejores resultados de la actividad docente. Estas formas de regular las prácticas educativas de los docentes han representado un factor de alejamiento de los docentes de los procesos investigativos.

1.4 Los Ámbitos de Reflexión de las Problemáticas Educativas

Los congresos pedagógicos de finales del siglo XIX, representan los primeros intentos por intercambiar experiencias pedagógicas y a nuestro modo de ver son los primeros intentos que se realizan para reflexionar sobre los asuntos académicos en los que se encuentran involucrados los sujetos de la enseñanza básica. Los puntos que se tratan hacen constante referencia a los problemas de legislación y satisfacción de las necesidades; se trabaja poco o casi nada la cuestión de los métodos, los contenidos y la formación de los maestros.

En el primer congreso pedagógico realizado en 1890, los temas que se trataron en las escuelas normales fueron:

"Y. ¿Deben todos los estados abrir escuelas normales? Esas escuelas deben ser uniformes con las del Distrito?

II. Para el efecto de uniformarlas, es aceptable en la de varones el plan de estudios en la escuela normal de profesores del Distrito que a continuación se expresa?"⁴⁸

⁴⁷Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*. Op. cit. pp.156-159.

⁴⁸Cit. por: Meneses, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. Porrúa, México, 1983. p.374.

En este primer evento, en el ámbito de las escuelas normales queda fuera toda reflexión sobre los problemas de los contenidos y métodos de enseñanza. La preocupación fundamental es generalizar y homogeneizar la enseñanza.

Estos objetivos se señalan en la convocatoria del congreso: "(...) que los diversos programas de enseñanza, que tanto perjudican a la juventud, se sustituyan con un programa general adoptado en toda la república. Hacer de la instrucción el factor original de la unidad nacional que los constituyentes del 57 estimaban como base de toda prosperidad y de todo engrandecimiento, he aquí el trabajo principal del congreso... uniformidad de la enseñanza en sus tres grados: primaria, preprimaria y profesional".⁴⁹

En el plano pedagógico y con respecto a las escuelas normales, las discusiones que se establecen en los congresos es entorno a la organización curricular, el número de materias, la duración de los cursos, el desarrollo de las prácticas profesionales, el tiempo que debía durar la educación normal. A diferencia del nivel de preparatoria no se tocan temas teóricos referidos a la lógica, a la psicología, a la ciencia, mucho menos la generalización de la educación como factor de desarrollo social. En los primeros congresos de educación (como espacios para los debates de los problemas educativos), en lo que se refiere a las escuelas normales, la reflexión está orientada a establecer la normatividad de estas instituciones: duración de los cursos, la anexión o clausura de materia al plan de estudios, la unificación de los métodos, etc. No se tocan las temáticas referidas a la relación de la educación con la economía y las necesidades sociales en general. Las discusiones teóricas se ventilan, como hemos visto arriba, en otro nivel, principalmente en las publicaciones y los textos pedagógicos que se producen en la época, siempre con un tinte positivista.

En estos escenarios donde la preocupación fundamental de las normales es conformarse como instituciones para lograr con mayor efectividad los objetivos de la formación del individuo y las mejores tácticas para lograrlo. Y esto es mucho. Para autores como Galván, los congresos pedagógicos de fines de siglo XIX se convirtieron en espacios para rendir informes a diferencia del momento actual, donde ese tipo de eventos tienen fundamentalmente la finalidad de exponer las experiencias tanto de docencia como de investigación.

La realización de investigación por parte de los maestros de las normales no aparece en escena, ni en la teoría pedagógica ni en la práctica. El maestro debe trabajar con la ciencia. Sobre todo con el legado de la psicología y las ciencias humanas en general. Sin embargo no existe la preocupación porque dichas ciencias sean producidas y desarrolladas por los maestros de las normales. Más bien el papel de los maestros era encontrar las formas más idóneas, los métodos más adecuados para la trasmisión de aquellos conocimientos científicos que se producían en los laboratorios por gente especializada casi siempre desde fuera del país.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 269.

La teoría pedagógica está fincada en la lógica positivista donde el conocimiento tiene un papel puramente instrumental en la resolución de problemas educacionales y la tendencia consiguiente a contemplar desde un prisma técnico todas las cuestiones de la educación. En este sentido existe una obsesión por contemplar los problemas prácticos como asuntos técnicos. Creándose de esta manera la ilusión de una "realidad objetiva" sobre la cual no tiene ningún control el individuo, y de ahí una merma en la capacidad de los individuos para reflexionar sobre sus propias situaciones así como modificar estas a través de sus propios actos. Esta idea es la que está detrás o al lado de los procesos investigativos de los catedráticos destacados de las normales.

Resumiendo podemos decir que a nivel del discurso en la figura del maestro apóstol de inicios de las normales, en el ámbito de lo pedagógico, se da una subordinación de las cualidades morales a la racionalidad científica que se manifiesta en lo pedagógico (en el dominio de los contenidos, pero sobre todo del método de enseñanza).

El surgimiento y expansión de las normales como instituciones que legitiman el rol social y académico de los maestros establecen una ruptura con las formas de enseñanza que se daban a principios del siglo XVIII. La labor de los docentes estaba orientada al desarrollo de las destrezas y del carácter, más que de la fuerza de compromiso con una causa (como sucede a partir de la revolución), aunque en el discurso a los maestros se les asigna el rol de "mártir de la regeneración social". La carrera docente era considerada como una organización científica de trabajo más que una toma de conciencia moral.

Se tenía una visión de la educación menos utilitarista que las posteriores. El núcleo de las escuelas normales eran el Director y las comisiones pedagógicas. La formación y preparación de los docentes era buscada por sí mismos; no había organizaciones profesionales ni instancia estatales que las impulsaran.

Se instaura la ideología de la profesión del docente como un apóstol, aquel que hace el bien en forma desinteresada.

La escuela normal representa una nueva tecnología para introyectar de una manera más efectiva "la representación ideológica" o la imagen de ciudadano consciente, propia de la segunda mitad del siglo XIX, cuyo primer requisito lo establece la instrucción y la formación que se recibe en la escuela primaria obligatoria. Es también una tecnología fundamental para el gobierno y control de la enseñanza primaria. Es la instancia para normar la enseñanza y para desarrollar el conocimiento pedagógico.

La emergencia de la escuela normal se asocia con la necesidad de racionalización del Estado. Al respecto Popkewitz argumenta: "Podemos considerar la moderna educación pública como una respuesta a lo que entendemos por Estado y, en parte, como la formación social del mismo. La moderna enseñanza pública y sus cambios son productos de otra reforma. Desde su incoación, la educación pública de masas ha

constituido un esfuerzo racionalista y científico para reformar la sociedad: para reestructurar la población y estructurarla a una sociedad racionalizada y, a menudo, a la organización del Estado... La planificación, organización y evaluación racionales de esta empresa colectiva y dirigida a una meta llevaba consigo la formación de nuevas prácticas y relaciones laborales. Estas prácticas y relaciones están involucradas en los campos sociales que subyacen a lo que ahora nosotros asociamos con las profesiones liberales y con el saber profesional⁵⁰.

La organización curricular de las normales estaba orientada por el legado de la filosofía de la ilustración. Los modelos pedagógicos que orientaban el desarrollo curricular fueron legados por los europeos. La filosofía de la ilustración resalta la emergencia del individuo como responsable de su propio destino: Popkewitz⁵¹ resume la emergencia del individuo con el advenimiento de la ilustración de la siguiente manera:

“Cuando los individuos dirigieron su escrutinio hacia su interior, hacia su propia naturaleza, el pensamiento como representación fue reemplazado por otra visión. Desde la época de Kant surge una orientación analítica que muestra que es posible la representación mediante el análisis del lenguaje, la práctica social y la historia. La tentativa de tratar los hechos en sus límites contextuales, estableciendo después la condición de posibilidad de todos los hechos constituye una idea totalmente nueva propia del siglo XVIII. Los individuos se hacen responsables no ya de su propia fe sino del desarrollo de los bienes materiales y espirituales para mejorar su propia vida. La modernidad aparece como resultado de la ilustración con la cognición y la volición humana como promotoras del cambio”⁵².

Pero también con la modernidad emerge una forma de poder diferente, que conforma individualidades e identidades. Es aquel poder que se encuentra en las reglas y las obligaciones que clasifican y separan a los individuos de manera objetiva. La profesionalización provocó la supervisión del conocimiento del yo, la psicología (un invento de la modernidad) es una disciplina fundamental para la definición de nuevas pautas de supervisión de la individualidad. Es de estos pequeños mecanismos de análisis y control de los individuos en los que las denominadas ciencias del hombre fincan su desarrollo.

Son estos mecanismos reticulares del poder los que van a decantar los valores modernos de la Ilustración en las escuelas. A partir de aquí a la escuela se le adjudican

⁵⁰Popkewitz, Th. S. *Sociología política de las reformas educativas*. Morata, España, 1994. p. 67.

⁵¹Ibíd. pp. 47-54.

⁵²Habermas, Jürgen *El discurso filosófico de la modernidad*. Taurus, Argentina, 1985. Habermas argumenta, que Hegel descubre como principio de la Edad Moderna la subjetividad. A partir de este principio explica simultáneamente la superioridad del mundo moderno y su propensión a la crisis; ese mundo hace experiencia de sí mismo como mundo del progreso y a la vez del espíritu extrañado. De ahí que la primera tentativa, la tentativa de Hegel de traer la modernidad a concepto vaya de la mano de una crítica de la modernidad. p.28.

En términos generales Hegel ve caracterizada la edad moderna por un modo de relación del sujeto consigo mismo que él denomina subjetividad.

tareas que se mantienen hasta la actualidad. Va a responder a la necesidad social de la formación del ciudadano libre, al dominio del mundo y la naturaleza y representa un factor de democratización social (acceso al conocimiento para todos) y liberación de la razón.

Tenemos por un lado los valores de libertad y progreso del individuo, enarbolados en la época por la filosofía del positivismo y del liberalismo pero unido a ello la necesidad de normalizar a ese individuo emergente. Las escuelas y entre ellas la normal son instrumentos idóneos para las tareas de orden y control que se propone establecer el Estado en aras del progreso individual y social. Se inscriben en la necesidad de la profesionalización del saber y constituyen un hito inicial en las pautas de la organización social. Aunque en la práctica el progreso haya favorecido a unos cuantos.

Barreda explica la nueva doctrina: "Representátese comúnmente la libertad como una facultad de hacer o querer cualquier cosa sin sujeción a la ley; si semejante libertad pudiera haber, ella sería tan inmoral como absurda porque haría imposible toda disciplina y por consiguiente todo orden". Por el contrario, "lejos de ser incompatible con el orden, la libertad consiste, en todos los fenómenos tanto orgánicos como inorgánicos, en someterse con entera plenitud a las leyes que lo determinan"⁵³. "Barreda pensaba que el caos que existía en la sociedad se debía a que la mente de los mexicanos estaba muy desordenada; había que ordenarla mediante la educación. Veía la necesidad de que todos los mexicanos partieran de un fondo común de verdades y de que dicho fondo tuviera un carácter enciclopédico. Consideraba que el camino para establecer ese fondo común de verdades era el método científico. Para lograr instaurar el esquema de Barreda era necesario que la educación se iniciara desde la primaria y que todos los mexicanos asistieran a la escuela para poder "ser ordenados",⁵⁴ disciplinados.

En realidad en el proceso de racionalización del Estado, el poder disciplinario va a estar siempre presente sin importar la filosofía o ideología que se quiera implementar. Esto precisamente debido a que las disciplinas son tecnologías de gobierno, son técnicas para el buen encauzamiento.

Los procesos de racionalización de la modernidad emergentes y las tecnologías de control y de gobierno que los acompañan, han tenido en el México donde surgen las normales hasta el periodo revolucionario, una expresión muy particular. El progreso, fundamentado en las ideas de la ilustración sólo benefició a una pequeña capa de la población. Los problemas económicos, políticos y sociales que enfrentaba el Estado, tenían la misma grandeza que sus aspiraciones. Los avances en materia educativa estaban centralizados en el Distrito Federal, en las capitales de los estados las ciudades y villas más importantes, las cabeceras distritales y las de los municipios más populosos

⁵³Cit. por: Álvarez, Barret Luis. En: Solana, Fernando, et al. *Historia de la educación pública en México*. Op. cit., p. 102.

⁵⁴ Galván, Luz Elena. *Soledad compartida...* Op. cit. p. 82.

y ricos. Existía un gravísimo problema de analfabetismo como se hace constar en el censo de 1985:

“De los 12 631 558 habitantes, 10 445 620 no sabían leer ni escribir y 328 007 solo sabían mal leer: pero desde entonces se preocupó el ministro Baranda de una delicada cuestión: creó en el Distrito Federal una red de 16 escuelas primarias para adultos (suplementarias) y recomendó a los gobiernos de los estado que fundaran parecidas instituciones en sus propios territorios.”⁵⁵ La difusión de la educación hacia las clases más necesitadas se quedó en la pura recomendación.

Las preocupaciones por el desarrollo de la educación popular están centradas en la unificación, en la legislación, muy poco en la necesidad de distribución y calidad de la misma. Las causas sociales de la educación liberal quedan en un segundo plano.

Esta situación de abandono que se va a prolongar hacia gran parte de periodo postrevolucionario determina que haya poca incidencia en las estrategias para la mejora de la calidad educativa a través del análisis y tratamiento de las problemáticas que enfrentan la formación de los docentes por parte de organismos estatales creados fuera de las normales, mucho menos por parte de los docentes de estas instituciones.

⁵⁵Larroyo, Francisco. *Historia comparada de la educación en México*. 9ª edición. Porrúa, México, 1990. p. 352.

CAPÍTULO 2

DEL MAESTRO APOSTOL AL MAESTRO BUROCRATA

2.1 El Maestro Apóstol de la Revolución

La función del docente enseñante, como se expresa en el discurso pedagógico y en las prácticas curriculares, va a tener una connotación diferente en el periodo postrevolucionario, de la revolución hasta finales de los cincuenta. El papel de los maestros como intelectuales será mantener el impulso tecnológico, necesario para la reproducción del capitalismo, pero también en el desarrollo de los valores morales, estéticos y la justicia social que acompañan a la revolución.

La educación es considerada por el Estado y por la sociedad como un elemento fundamental para incrementar la productividad, el bienestar del individuo y el ejercicio de la democracia. Es un factor de desarrollo y de identidad nacional en un sistema de producción capitalista, a pesar del caos que se vive en este periodo.

La revolución mexicana fue un movimiento fundamentalmente político. En términos de Meneses, "los revolucionarios mexicanos... tomaron el poder con el objeto de abolir el sistema de privilegio obstáculo primordial para el desarrollo de la libre empresa y la libre concurrencia. Nunca pensaron en suprimir la propiedad privada... Empero la revolución mexicana evolucionó desde un típico movimiento político a uno de masas el cual, de una parte enarbolaba el lábaro de la revolución de otra la manipulaba para aniquilar los movimientos independientes de ésta y establecer un régimen autoritario, apto para servir a los postulados de la revolución que se cifraban entonces en el desarrollo del capitalismo como siguen haciéndolo hasta la fecha".⁵⁶

2.1.1 El Rol del Maestro en el Primer Tercio del Siglo XX

Entre los años veinte y treinta, los diferentes sectores de la población que habían tenido presencia en la revolución dieron un matiz un tanto diferenciado a sus aspiraciones respecto a los fines de la educación. Estos fines van a variar de una región a otra y de un grupo social a otro. "Coexistieron y se enfrentaban constantemente la educación católica, la educación laica, la escuela racionalista, la educación activa, la educación socialista. Estas "corrientes educativas", tenían más cosas en común que las que creían los que la impulsaban"⁵⁷ Las diferentes perspectivas educativas, forman parte de un proyecto de intensificación de la educación popular. Había que llevar la educación a los sectores más amplios de la población, sobre todo en la del medio rural; la educación

⁵⁶ Meneses, Morales Ernesto. *Tendencia educativas oficiales en México 1911-1934*. CEE, México, 1986. pp. 87-88.

⁵⁷ Vid. Arce, Gurza Francisco. "En busca de una educación revolucionaria". 1924-1934. En: Vázquez, Josefina S. y Dorothy Tanck. *Ensayos sobre historia de la educación en México*. El colegio de México, México, 1995. pp. 145-187.

estaba centrada en el niño, no tanto en los contenidos, ni en los maestros; la educación es impulsada por un espíritu de cooperación que, lleve al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad; la educación se concibe como factor importante en la reorganización de la sociedad y en la reconstrucción de la vida comunitaria; la nueva educación va a patrocinar al trabajo manual y está estrechamente ligada a la psicología experimental, la que pone de manifiesto que el niño no es una blanda cera, moldeable a nuestro gusto, sino un ser dotado de necesidades, apetitos intelectuales y una energía creadora y asimiladora que procede de adentro hacia afuera; También se pretendía superar la enseñanza verbalista, enciclopedista y dogmática.

En todas las corrientes educativas de la época hay una preocupación manifiesta por superar el academicismo que resulta cada vez más estrecho para las finalidades y componentes del proyecto culturalizador y socializador de la institución escolar. De acuerdo con Gimeno⁵⁸ "el movimiento <progresivo> americano y el movimiento de la <Escuela Nueva> europea rompieron en este siglo el monolitismo del curriculum, centrado hasta entonces más en las materias, dando lugar a acepciones muy diversificadas, propias de las rupturas, pluralismo y concepciones diferentes de las finalidades educativas dentro de una sociedad democrática".

Según Cuesta y Medina, "a partir de 1920 la corriente preponderante recaía en la pedagogía de la acción, derivada de John Dewey y en general sobre las teorías norteamericanas. La propuesta se basaba en <aprender haciendo>".⁵⁹

Desde el denominado <curriculum como base de experiencias> se construyen avances importantes en relación a la visión del curriculum como suma de exigencias académicas, las necesidades del alumno, tanto desde el punto de vista de su desarrollo como de su relación con la sociedad, pasan a ser puntos de referencia en la configuración de los proyectos educativos; también surge como principio fundamental la atención a los procesos educativos y no solo a los contenidos. Según Dewey, "La enseñanza se plantea el problema de como conectar la experiencia (necesidades) de los alumnos con los conocimientos y la cultura elaborada que es precisa en una sociedad avanzada lo cual exige acercar las materias de estudio a las aplicaciones sociales posibles del conocimiento"⁶⁰.

La idea de poner la atención en la relación de los procesos educativos y su relación con la sociedad resulta un avance en el sentido de que los docentes tendrán que aportar un ingrediente reflexivo necesariamente para establecer tal vínculo. Al maestro le corresponderá hacer que sus alumnos recreen la cultura en términos de vivencias y la provocación de situaciones problemáticas.

⁵⁸ Sacristán J. Gimeno. El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Morata, Madrid, 1991, p. 48.

⁵⁹ Cuesta, P. y Medina Andrade. Ma. de J. "La valoración social del maestro en la década de los ochenta". Fusión educativa. Revista UPN. Año 3, No 5, Agosto, México, 1993. pp. 15 -17.

⁶⁰ Cit. por Gimeno: El curriculum: una reflexión... Op cit. p.50

El ingrediente reflexivo sin embargo, va a tener como marco el predominio del discurso psicopedagógico de la escuela renovadora europea y americana en este siglo, que de acuerdo con Gimeno "puede llevar y ha llevado a planteamientos que incluso desconsideran de manera abierta la dimensión nítidamente cultural que todo curriculum tiene, como misión de la expresión social y culturalizadora de la escuela"⁶¹.

Esta situación es debida en gran medida a que la conexión de las experiencias de los alumnos con la sociedad se ve como un conjunto de cursos y experiencias planificadas que un estudiante tiene bajo la orientación de un centro escolar. No importa si la misión planificadora del maestro es acercar a los niños a las realidades de su medio, como en el caso de la escuela rural, o si se trata de planear dichas actividades acordes con los principios de la *escuela nueva* donde hay la necesidad de evitar un control considerado exterior o demasiado coactivo en busca del *niño natural*. Lo importante aquí es saber si para las actividades de planeación que se les demanda al maestro tiene que poner en consideración elementos reflexivos que impliquen la problematización de esa programación. Al contrario de los pedagogos de la escuela nueva (psiquiatras y médicos), que crean sistemas teóricos, los maestros de las normales se encargarán de transmitir se encargarán de la reproducción de los principios y leyes de aquellos. De acuerdo con Varela, "Piaget y Freud ligado una vez más a la clínica van a constituirse en dos referentes obligados a partir de finales de los años veinte para la educación institucional. Tanto ellos como sus discípulos inmediatos, y pese a que los sistemas teóricos que elaboraron son muy diferentes coinciden en percibir el desarrollo infantil en etapas o estadios progresivos y diferenciados supuestamente universales. Psicoanalistas y piagetianos sitúan al niño en el centro del proceso educativo y atribuyen al maestro una función de ayuda"⁶².

A diferencia con los métodos tradicionales de enseñanza desde las pedagogías psicologizadas al maestro "se le asignan nuevos dispositivos de control sutiles ya que es quien interpreta lo que está pasando a través del manejo de códigos cada vez más sofisticados, siempre en un supuesto clima de no directividad"⁶³.

En el periodo de maestro como apóstol, a pesar de que como hemos visto hay efervescencia de las pasiones políticas y se valora más la *identidad del nosotros*, en los procesos internos de la práctica del maestro se estimula con mucha fuerza el valor de la *identidad del yo*. El valor de la burocratización y de la psicologización de las decisiones.

⁶¹ Ibid., p. 51

⁶² Varela, Julia. *Categorías espacio - temporales y socialización escolar: Del individuo al narcisismo*. Larrosa, Jorge. *Escuela, poder y subjetivación*. La piqueta. Madrid. 1995., p. 180

⁶³ Ibid., p.182.

2.1. 2 La Función Social del Maestro como Valor Predominante

El papel del maestro va a estar configurado por la educación que pone el énfasis en el saber hacer y en el conocimiento del niño, la escuela activa. "En realidad los argumentos invocados eran simples: era necesario que los maestros se adhiriesen a la escuela activa, ya que esta constituía una garantía y un medio de acción social en pro del pueblo mexicano; abandonando los métodos rutinarios de la escuela tradicional, los maestros y maestras del país irían a la búsqueda de la redención de las clases humildes y el bienestar de la patria."⁶⁴

En general se va a seguir exaltando el espíritu de abnegación del maestro, aquel que ahora propaga la fe, la fe en la libertad, solamente que ahora tendrá un carácter social más que de amor a la ciencia como en el apostolado de inicio de las normales. Así lo reclamaba el contexto donde el Estado adquiere el compromiso de cumplir con el proyecto de la educación popular. De llevar la educación a las masas campesinas, a las grandes comunidades de indígenas y a los sectores urbanos desfavorecidos.

La falta de recursos económicos y la necesidad de subsanar el problema de la cobertura educativa hace que se adopten medios que preparen de manera rápida a los maestros. Entre estos medios destacan las denominadas misiones culturales. "Estas consistían en organizar grupos de maestros especialistas en diversas disciplinas con el propósito de enviarlos a distintos campos de operación. Los cursos eran eminentemente prácticos y relacionados con el ambiente. El maestro de curtiduría instruía a los maestros rurales de las curtidurías locales, y les ofrecía sugerencias para mejorar sus técnicas; así procedía el de agricultura sobre poda, injerto y mejoramiento del suelo con abonos. Los maestros rurales y sus estudiante aprendieron a hacer jabón y distintas variedades de perfumes."⁶⁵

Las misiones culturales inauguran una dinámica que va a estar presente en las posteriores estrategias de formación de maestros. La lógica que se presenta en las misiones culturales es llevar el conocimiento adquirido por los especialistas, también denominados catedráticos a aquellos maestros que están en contacto con el pueblo y sobre todo con los niños, a los maestros rurales. Esta misma lógica se aplicará en los posteriores intentos que se hacen respecto a la capacitación y formación de los maestros en servicio, a través de la educación a distancia, misma que inaugura el Intitulo Federal de Capacitación del Magisterio creado en 1942 con el propósito de otorgar títulos y preparar a los docentes en servicio.

El carácter misionero del maestro va a variar de acuerdo a la visión de la educación de los funcionarios en turno de la Secretaria de Educación Pública.

⁶⁴"Los maestros de grupo exponen sus ideas en el trascendental asunto de las reformas escolares" El Universal, 24 de junio de 1923. Cit. por Fell, Claude. *Los años del águila*. UNAM, México, 1989. p.152.

⁶⁵Gálvez, José. *Las misiones culturales*. 1929. Cit. por: Meneses, Morales Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. Op. cit. p. 329.

En los discursos políticos de los funcionarios y en los pedagogos de la época, el tono es mas o menos el siguiente:

Para la tendencia humanista y mística de Vasconcelos: "los maestros-hombres y mujeres, que participan en nuestra obra tienen la convicción de que no solo desempeñan una función cívica sino que trabajan en una suerte de moderna cruzada para la elevación y liberación de los espíritus y el mejoramiento de los cuerpos de sus semejantes; por eso el fervor que ponen en su obra es un fervor religioso y la recompensa que reciben no está en el dinero ni en los ascensos, sino en el sentimiento apostólico, en el goce mismo que los anima y los sostiene".⁶⁶

Vasconcelos hizo de los maestros los nuevos líderes locales. Los maestros estaban comprometidos con la comunidad y representaban parte importante de ella; debía prepararse en todas las áreas para que en un momento dado pudiera sacar adelante a la comunidad desde todo punto de vista, ya que no solo se trataba de transmitir conocimientos básicos. Vasconcelos creía como dice Yáñez,⁶⁷ que los maestros eran los únicos capaces de crear "una generación realmente revolucionaria".

"Para sus alumnos, el maestro debe ser guía, sabio y padre benévolo; las relaciones con sus discípulos no estarán marcadas por la fuerza, la autoridad ni la coacción, sino por el diálogo y por una disciplina libremente aceptada.

Para la sociedad debe ser un creador de cosas nuevas y factor del porvenir".⁶⁸ Su vida estará marcada por la fe: fe en la vida, en la raza, (es decir, en una entidad social de origen mestizo, cuya área de acción está comprendida en la América hispana), en la justicia social, en el ideal que se impone al universo en las manifestaciones de una belleza infinita; "el ejército desagradado de los maestros, más glorioso que todas las legiones antigua, abrumado por las privaciones pero impulsado por un aliento redentor, tiene un lugar de honor en la lucha milenaria del bien contra el mal, del horror contra la verdad, de la luz contra las tinieblas."⁶⁹

La propuesta de Vasconcelos estaba orientada a una formación integral de los maestros, el énfasis estaba puesto en el desarrollo de las cualidades tanto morales como intelectuales. Dichas cualidades intelectuales se desarrollarían a partir del análisis y la comprensión de las obras magnas de la cultura griega. Este proyecto humanista a todas luces va a empalmar con el humanismo de la escuela activa a la cual se adhiere

⁶⁶ "Discurso pronunciado por el Ingeniero Carlos M. Peralta, oficial mayor de la SEP, el Día del maestro, ente los educadores de la niñez mexicana" (15 de mayo de 1922) Boletín de la SEP, 1, 3. pp. 151-155. Cit. por Fell, Caude. *José Vasconcelos. Los años...* Op. cit. p.119.

⁶⁷ Yáñez Ramírez María de los A. *Ideas en política educativa, tesis*. El Colegio de México, México, 197. Cit. por: Galván, Luz Elena. *Los Maestros y la Educación Pública en México*. Op. cit., p 203.

⁶⁸ "Discurso del señor licenciado José Vasconcelos, secretario de Educación Pública en el Día del Maestro". Boletín de la SEP, 1,4 1er. semestre de 1923, p. 9. Cit. por: *Ibid.* p. 220.

⁶⁹ *Idem.*

Vasconcelos⁷⁰ y con el empirismo la escuela progresista norteamericana. Sin embargo, en el plano de la regulación de los procesos educativos más delgados en este entramado, en este calidoscopio de perspectivas educativas la filosofía del pragmatismo (entendido aquí como el aprecio exacerbado hacia los conocimientos útiles) va a estar presente como elemento hegemónico. En este sentido, el espíritu del apostolado es acompañado por una fuerte tendencia educativa que *desestimaba* la formación teórica del maestro (No podía ser de otro modo en un sistema educativo austero como el existente en ese momento, en el que la cobertura de la educación y la urgente atención a los problemas del desarrollo socioeconómico es la prioridad). La "teoría pedagógica" y las posibilidades de la problematización de la práctica con y a partir de ella van a pasar a un segundo plano. Enseñar, es antes que nada, transmitir con toda sinceridad, con abnegación todo lo que uno sabe, el saber de los procedimientos técnicos. Más que centrar el interés en los procesos teórico - prácticos de la enseñanza, se resaltan y se promueven en y por los maestros cualidades técnicas y más aún, valorativas.

La reforma de las escuelas normales va a estar orientada por principios parecidos a los de la escuela activa. "Como señala en mayo de 1923 Luis V. Massieu jefe del Departamento Escolar. La educación normal se fundamenta en cuatro principios esenciales: preparar maestros "sanos de cuerpo"; dotarlos de una cultura suficiente para garantizar una enseñanza primaria de calidad; permitirles dominar "las técnicas de enseñanza", y hacer que adquieran "la capacitación necesaria para orientar sus enseñanza hacia actividades agrícolas o industriales"⁷¹.

En ese contexto la investigación educativa por parte de los maestros no es promovida y se encuentra alejada de sus funciones pedagógicas. En el caso de la educación socialista sucede algo parecido. Veamos lo que se esperaba del maestro en esta perspectiva educativa. El maestro de la educación socialista tendrá el siguiente perfil: "El maestro revolucionario debe ser líder social, consejero, orientador. No solo debe enseñar a leer y a escribir sino mostrar también al proletariado la manera de convivir mejor de crear una existencia más humana y más justa"⁷² "El maestro socialista no reconocía la nobleza de casta sino los legítimos derechos del trabajador; No era repetidor autómatas de doctrinas exóticas sino conocedor de la experiencia humana en México; no era un asalariado que trabajaba solo por la paga, como quien cumple a destajo una tarea cualquiera; era un paladín al servicio de la causa de la renovación moral, un conductor de vidas dotado de capacitación científica y de probidad absoluta; servidor no de los grandes intereses capitalistas ni agente internacional del egoísmo, sino obrero dedicado a la causa de los oprimidos"⁷³.

⁷⁰ Vid. Fell, Claude. *Los años del águila*, Op. cit. p. 664.

⁷¹ Cit. por: *Ibíd.*, p. 153.

⁷² Discurso pronunciado en Tlantizapán, Morelos. 21 de mayo de 1934. Citado por. Meneses, Morales E. *Tendencias educativas... 1934-1964*. Op. cit. p. 153.

⁷³ Loyo, Engracia. *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*: México, Secretaría de Educación Pública, 1985. Citado por. *Idem*.

Con la educación socialista "el papel del maestro cambió; ya no era el revolucionario, ni el misionero en busca de los valores universales creado por Vasconcelos, sino que ahora se encontraba comprometido con la comunidad, ayudaba a la organización de las cooperativas y en la reforma agraria. El maestro se convirtió en un agitador político".⁷⁴

Durante el periodo revolucionario y postrevolucionario digamos hasta principios de los cincuenta, el papel del maestro, adjudicado por la política educativa estará en función de una causa social, la causa de la revolución, que ha tenido diversos matices.

El papel que se le demanda de líder social, de transformación de la comunidad, de revolucionario, de nuevo soldado, de misionero de la cultura y sobre el que edifica su valor social en este momento, está acorde con los objetivos que se ha planteado el Estado como educador. Se trata de educar a la masa de campesinos y a la naciente clase proletaria, en este contexto el maestro es insustituible.

Este papel es determinante en la relación teoría práctica. Al maestro le va a quedar poco espacio para su formación y para la reflexión pedagógica, el maestro era fundamentalmente un práctico pero también mantiene un carácter de apóstol. El maestro sigue siendo apóstol por el sentido de abnegación con el que trasmite las verdades, las profecías y los designios ya sea de los filósofos, los científicos o el Estado, es "un apóstol del saber". De la misma manera, en el plano de las cualidades morales que le asigna la política educativa y la teoría pedagógica el maestro es una especie de líder carismático, en cuanto se le asigna facultades excepcionales, se inviste de heroísmo, de poder intelectual u oratorio, es el redentor de la clase proletaria y de la gran masa de campesinos de la época.

Lo importante aquí es que en este doble papel de apóstol y de caudillo, el maestro no tiene un lugar en la problematización de su práctica docente a nivel de los procedimientos y conocimientos con los que trabaja (situación que implica tanto la crítica a la teoría pedagógica del momento y sus posibilidades en los contextos particulares) o cuando menos no es una aspiración en la toma de conciencia sobre los procesos educativos, pero sobre todo, en la construcción de conocimientos. El maestro en su práctica pedagógica es principalmente un reproductor de los conocimientos traducidos en ideologías y principios filosóficos, que se elaboran en otros planos.

⁷⁴Raby, David. *La educación y revolución social en México*. SEP. México, 1974. Cit. por: Galván, Luz Elena. *Los maestros y la educación pública en México*, Op. cit., 1985. pp., 198 - 199.

2. 1. 3 La Acción de los Maestros en los Planes de Estudio de las Normales

Con relación a los planes de estudio, las normales no sufrieron variación lo que hace suponer que hay una continuidad en relación a la organización de los conocimientos y la actitud del maestro ante los mismos. Galván⁷⁵ nos presenta una síntesis del desarrollo de los planes de estudio de las normales. Dicha autora nos dice que, "durante el periodo revolucionario los planes de estudio de las normales no variaron. En 1919 se expide una ley sobre educación donde las normales de educación primaria que no modifican en nada los planes de estudio".⁷⁶ Fue hasta 1925, cuando Lauro Aguirre fusionó la Escuela Normal para Profesores y la de profesoras en la Escuela Nacional de Maestros. "Esta escuela debería preparar a los maestros rurales, maestros misioneros, educadoras, maestros de primaria y maestros técnicos"⁷⁷.

El plan de estudios varió muy poco de 1925 a 1935. En general, los cambios en los planes de estudio en este periodo, tenían como objetivo el formar a un maestro que fuera un líder en su comunidad, que estuviera lo suficientemente bien preparado para que pudiera resolver cualquier clase de problema de su práctica.

El plan de estudios de 1935 marcó el inicio del cambio que llevó a cabo la educación socialista. Este plan se dividía en asignaturas sobre la naturaleza que se referían a conocimientos de cultura general como biología y psicología entre otras. Las relativas al trabajo que eran ciencias de la educación, sociología aplicada a la educación y técnicas de la enseñanza. El aspecto social se enfatizaba a través de algunos cursos, ya que se tenía como objetivo "crear en los alumnos una clara visión de los problemas del país, juzgados con verdad y con criterio revolucionario".⁷⁸

Los nuevos maestros debían tener una formación que sirviera para impartir sus conocimientos tanto en la ciudad como en el campo de aquí que aquellos que iban a impartir los nuevos cursos en la Escuela Nacional de Maestros fueran escogidos por su capacidad técnica y por su "franca adhesión por convicción al socialismo"⁷⁹. Si anteriormente se promovía en los maestros una actitud dogmática frente a la ciencia positiva ahora se hace lo mismo ante una ideología, la ideología socialista. La misión de los maestros de educación básica, desde los inicios de las normales hasta esta fecha del periodo postrevolucionario no había variado en su naturaleza. Desde las cualidades morales hasta las pedagógicas seguían asumiendo un papel de apóstoles en cuanto transmitían con abnegación una especie de profecía, de "revelaciones", vinieran estas de los filósofos, vinieran estas de los nuevos profetas, los psicólogos.

⁷⁵*Ibid.*, pp.204-205.

⁷⁶*Ibid.*, p.188.

⁷⁷*Ibid.*, p.203.

⁷⁸SEP. *Memoria del estado que guarda la educación pública en México, año de 1933*, México, 1934. En: *Ídem.*

⁷⁹*Ídem.*

En los programas que desarrollarán los maestros de las normales hay una fuerte tendencia hacia el desarrollo de las cualidades prácticas, hacia el desarrollo de las cualidades útiles. No hay una preocupación institucional sistemática por que los docentes tanto el que forma como el que es formado reflexionen, analicen y cuestionen las teorías pedagógicas que trasmite, el contexto donde surgen y el contexto donde desarrollan su labor docente, su misión era transmitir los avances de la ciencias a las masas de proletarios y campesinos.

La exaltación de las cualidades prácticas en la formación de los maestros se puede observar en las características de los exámenes profesionales de la época. El examen profesional de las escuelas normales mide sobre todo la capacidad y la habilidad para la enseñanza. "En 1936 se suprimen los trabajos de tesis pues generalmente estos trabajos estaban formados por fragmentos que no tenían congruencia. Se opta por el examen profesional práctico y oral".⁸⁰ Este tipo de decisiones sobre el ambiente del trabajo académico de los maestros, los aleja de aquellas ideas de que el maestro reflexione sistemáticamente sobre las problemáticas de su práctica docente y su relación con procesos sociales más generales.

La atención en las prácticas curriculares se pone en el desarrollo de las técnicas de enseñanza más que en el desarrollo de las habilidades teóricas y de pensamiento. El trabajo de los formadores tiene una orientación instrumentalista de la enseñanza más que una orientación hacia la explicación de los procesos educativos. Todo esto a pesar de que en la época se impulsan corrientes progresistas que promueven la búsqueda de los sentidos de los currícula. Búsqueda que implica formar la "vocación" de la toma de conciencia ante las posiciones comúnmente en conflicto que explican los fenómenos educativos.

2. 2 El Maestro Burócrata

2.2.1 La Pedagogía por Objetivos como Marco Regulador de la Práctica del Maestro

En la década de los cincuenta, la forma del pensamiento pedagógico que se había generado hasta mediados de siglo con una orientación "instrumentalista e idealista de origen filosófico"⁸¹ mostraba signos de agotamiento ante las nuevas expectativas de desarrollo de la sociedad mexicana. La idea de desarrollo que se establece en el país es la que construyen los norteamericanos para los pueblos atrasados. De acuerdo con Puiggros, se adjudica "a los pueblos atrasados la carencia de condiciones morales,

⁸⁰ Zilli, Juan. *Historia de la Escuela Normal Veracruzana*. Op. cit. p. 203.

⁸¹ Cfr. Díaz, Barriga. "Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación". Cuadernos del CESU, No 20, UNAM, México, 1995. Según este autor, "una revisión de los textos editados a fines de los años sesenta muestra con claridad esta tendencia. También resulta interesante recordar qué autores se estudiaban en ese momento en la cuestión educativa: Larroyo, Emilia de Ballesteros, Tirado Benedi, Mastache Román, Villalpando, Azevedo, Herrera y Montes, etcétera."

culturales y raciales para conseguir, por sí mismos el pasaje del estado de subdesarrollo hacia sociedades modernas, tecnocráticas y democráticas”.⁸² En este sentido el concepto de progreso que se impulsó en las sociedades latinoamericanas se torna inseparable del aporte externo. Siguiendo a la autora, el aporte externo deviene no sólo en el factor económico vía endeudamiento, sino también y en la misma medida en el factor ideológico. El progreso había sido obstaculizado por la carencia de tres elementos centrales: capital, tecnología y educación. Respecto a esta última organismos internacionales como la CEPAL (Comisión Económica para América Latina), consideran que las naciones subdesarrolladas, careciendo de cultura y de motivación para el aprendizaje e incapaces de crear instituciones educativas propias, habían copiado modelos, eficaces en sí mismos, pero que no supieron utilizar.

Se considera pues, tanto por los teóricos estadounidenses como por los gobiernos latinoamericanos que la educación como vía o canal principal para el desarrollo de las sociedades latinoamericanas estaba en crisis, por lo que se hacía necesario modernizar la administración, las estructuras, los programas, etcétera.

Acorde con esta idea de desarrollo social, se promueve y se establece en todos los niveles del sistema educativo del país una orientación o tendencia educativa denominada pedagogía por objetivos o tecnología educativa. De acuerdo con Díaz Barriga, en la década de los setenta “comienza la traducción masiva de autores norteamericanos que representan esa tendencia; más aún es la única explicación posible para que hayan existido hasta dos millones de ejemplares del texto de Bloom: *Taxonomía de objetivos educacionales*”.⁸³

Desde la pedagogía por objetivos hay una obsesión por la planeación en aras de lograr la eficacia educativa. De acuerdo con Tyler, el curriculum lo componen las experiencias de aprendizaje planificadas y dirigidas por la escuela en orden a conseguir los objetivos educativos. El problema aquí es que hay cuando menos dos maneras de concebir la planeación de los objetivos. De acuerdo con Gimeno⁸⁴, en relación a la pedagogía por objetivos se pueden distinguir dos enfoques: un enfoque amplio de la teoría curricular y un enfoque restringido de corte tecnicista y eficientista. Con respecto al enfoque amplio o globalizador se considera que hay la preocupación por interrelacionar sistemáticamente los elementos que entran en el proceso curricular: “Sujeto, sociedad, cultura, relaciones de comunicación, ayudas técnicas, procedimientos de evaluación, métodos, formas de organización escolar, etc.”. En este enfoque los objetivos tienen un sentido orientador y admiten diversos niveles de precisión, pero estudiándolos en interrelación con todos los demás elementos. Los problemas que tienen que ver con la mejor manera de precisar los objetivos son considerados menores. En este enfoque se

⁸² Puiggrós, Adriana. *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América latina*. Paidós. México, 1994., p. 135.

⁸³ Díaz, Barriga Ángel. “Evolución pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987)”. En: Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación. Cuadernos del CESU. No.20. UNAM, 1996. pp.13-14.

⁸⁴ Vid. Gimeno, Sacristán J. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Morata. Madrid, 1997.

encuentra Hilda Taba cuya obra *Elaboración del currículum* fue difundida en la formación de maestros en la década de los setenta. Este enfoque amplio del currículum implica necesariamente trabajar sobre la cuestión de los valores y las ideologías situación que se enuncia pero sobre la que no se pone suficiente atención para ser desarrollada, por lo tanto queda a la zaga en relación al desarrollo de una visión más tecnicista de la *pedagogía por objetivos*.

Otro enfoque que ha optado por una interpretación más tecnicista del proceso planeación y diseño de los objetivos, es el que va a prevalecer sobre la visión anterior y el que se va a establecer con mucha fuerza en los programas de formación de maestros. Esta línea enfatiza los valores de la precisión y de la eficiencia, con menos preocupación por conocer los procesos pedagógicos. También se enfatiza la previsión y la exactitud de los resultados que se pretenden alcanzar. La planificación de la educación pretende hacerse con base en la elaboración de objetivos claros y precisos. "El currículum escolar se ha reducido a un componente de un proceso de producción, adoptando la forma de una ingeniería educativa que mide su rendimiento en términos de una eficacia cuantificable".

El énfasis sobre los resultados más que sobre los fines desde la perspectiva "tecnicista de los objetivos" hace que se descuide la diferencia entre definir un objetivo y establecer una dirección. "Si el fin es el resultado previsto, entonces la acción es un puro instrumento, sin valor en sí misma. Por el contrario, es la vía que se vislumbra al final pero que nunca se alcanza, no pierde su potencialidad orientadora. No es la diana con la que hay que dar, sino el camino con el que hay que ir creando". Es en el proceso educativo cuando se puede ver la coherencia entre un objetivo y el medio de conseguirlo. Es por ello que la educación como práctica es un proceso de investigación, donde se promueve la creatividad y el análisis entre los sujetos de la educación.

Así pues, la modernización de la educación que se promueve desde las organizaciones internacionales y desde el Estado nacional desde principios de los cuarenta y que adquiere mucha fuerza en los setenta implica en el plano de la formación docente poner más atención en la instrucción que en los procesos de formación de los docentes, donde se impone un saber hacer sobre un saber pensar. Los programas de formación centrados en una capacitación técnica tienen una razón de ser y responden a esta demanda social: saber técnicas para hacer planes y programas de estudio, saber como se pueden construir "ítems" de evaluación conocer el manejo de una estadística para validar los reactivos de un instrumento, etcétera"⁸⁵. En el plano teórico pedagógico se conforma y se despliega un entramado conceptual orientado por la búsqueda de la eficiencia a partir de la planeación de los objetivos - resultado más que los objetivos dirección. EL buen maestro, el maestro ideal es el que sabe hacer más que el que sabe pensar.

⁸⁵ Díaz, Barriga A. "Notas sobre el problema de la formación (intelectual - teórica) en los postgrados de educación. Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación. Cuadernos del CESU, No. 20, UNAM, México, 1996, p. 31.

Un elemento clave en este proceso de modernización educativa lo constituía la transformación de las mentalidades de los profesores. En este sentido y de acuerdo con Puiggrós⁸⁶, "había que abandonar la idea de que los profesores deben participar políticamente; también había que abandonar aquella cultura humanística que no trasmite los conocimientos 'científicos y mecánicos' necesarios para el progreso; había que reemplazar lo pedagógico surgidos de la burocracia estatal, representantes de los políticos locales, por expertos importados hasta tanto se cuente con un nuevo grupo de especialistas locales formados con una mentalidad internacional y tecnocrática; se debe pasar del normalismo al tecnocratismo, elevar el status profesional del maestro, y darle un carácter técnico - científico a su tarea". En el siguiente apartado trataremos de caracterizar las implicaciones en el rol del docente de las normales desde la visión de este modelo de educación que en México, terminó por llamarse tecnología de la educación.

2. 2. 2 La Profesión de Maestro desde la Racionalidad Burocrática

Con la política de unidad nacional de la SEP, objetivo del régimen de Ávila Camacho, se buscaba un nuevo tipo de escuela y de alumno. Al respecto el secretario Vejar Vázquez señala: "se busca una escuela "ajena a toda influencia extraña y al odio a la división, como la escuela no lo había sido desde que México era independiente: una escuela de amor en la cual se fomentara la unidad, consolidada la nacionalidad y rechazara ideologías extrañas... hubo una exclusiva preocupación con el taller y con la herramienta y se había olvidado lo que se refiere al alma. Era necesario volver a los fueros del alma."⁸⁷

En la ley orgánica de educación firmada por Manuel Ávila Camacho el 31 de diciembre de 1941, los objetivos eran: "fomentar el desarrollo cultural integro de los educandos dentro de la convivencia social, la convicción democrática y la confraternidad humana. En conjunto el proyecto presentaba un giro radical con respecto a la ley orgánica cardenista, pues descartaba el objetivo de transformar la sociedad y de propiciar la colectivización paulatina de los medios de producción. El nuevo proyecto trataba únicamente de fomentar la convivencia social y de diluir la lucha de clases".⁸⁸

En esta nueva política educativa el papel del maestro ya se considerará como un agitador político sino por el contrario se le pedía que se alejara de toda política y que fuera un elemento que ayudara al proceso de unión y no de separación de la nación.

⁸⁶ Ibid. sobre todo el capítulo 3.

⁸⁷ Declaraciones del Secretario de Educación Pública hechas en los diarios (la Nación, octubre 18 de 1941) y el (Popular, octubre 28 de 1941). Cit. por: Meneses, Morales Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1934-1964*. Op. cit. p. 250.

⁸⁸ Excélsior, diciembre 27 de 1941. *Ibid.* p. 251.

La exigencia de unidad nacional adquiría cada vez más mayor importancia. De los años cuarenta hasta finales de los setenta el maestro se convirtió en un "funcionario" pedagógico, ya no era un líder popular.⁸⁹ A partir de aquí se intensifica el proceso de burocratización del papel del maestro y no ha cesado de extenderse y profundizarse en todos los planos del trabajo curricular.

En términos de Arteaga Castillo⁹⁰, en el proceso de federalización que se da con Ávila Camacho "se ubicó a los docentes dentro del cuerpo burocrático y con dicha inserción se pretendió disminuir su protagonismo social, pero ello no implicó un trato homogéneo para los educadores. Antes bien como resultado de la intencionalidad descalificadora hacia la educación socialista y sus defensores se estableció una jerarquía explícita que marcaba para el profesor rural el último escaño salarial y para el urbano el más alto. Lo anterior se justificó en términos académicos y meritocráticos (pues se tomaron como criterio básicos las credenciales educativas y los años de formación previos al ejercicio profesional)" en este sentido no se puede "dejar de apreciar la sutilmente expresa hegemonía de lo insurreccional por sobre la experiencia y la práctica".

Con la emergencia de la imagen del maestro burócrata hay una desvalorización social de maestro como 'apóstol del saber' a partir del encierro del 'líder' y una nueva orientación del apóstol. "El maestro que en épocas pasadas daba consejos sobre técnica de la siembra, que conocía los principios de la abogacía y promovía las pequeñas industrias, ha quedado reducido a un simple instructor del salón de clases".⁹¹

En este periodo se incide en la formación del puesto de trabajo del maestro y los mecanismos de movilidad ascendente. Se incide en la búsqueda de la armonía siempre preestablecida, entre las características de los maestros (sobre todo en lo que se refiere a formación) y las expectativas objetivas del puesto de trabajo. En términos de Tenti⁹², el campo de la construcción social del magisterio se organiza en dos polos típicos: el del maestro trabajador y el del maestro tradicional. Con respecto al maestro trabajador nos dice que "La masificación de los puestos de maestro, la elevación de los niveles de escolaridad media de la población, el deterioro del salario, las condiciones de trabajo y otros fenómenos conexos, constituyen las bases materiales sobre las que se va estructurando una representación de la docencia como un trabajo".⁹³ A mediados de la década de los cincuenta se manifiesta una crisis de la educación normal que incide

⁸⁹ Galván, Luz E. *Los maestros y la educación pública...* Op. cit. p.202.

⁹⁰ Arteaga, Castillo Belinda. *La institucionalización del magisterio. (1938-1946)* Universidad Pedagógica Nacional, México, 1994. p.90.

⁹¹ Cuesta, Acosta P. y Medina Andrade. "*La valorización social del maestro*"... Op. cit. p. 15

⁹² Tenti, Emilio. "*Una carrera con obstáculos: La profesionalización docente*". En: Simposio Internacional. Formación docente, Modernización Educativa y Globalización. Documento de trabajo. UPN-SEP, México, 1995. pp. 40-61

⁹³ *Ibid.*

sobre la imagen del como trabajador. Según Espinosa y Mesta⁹⁴ "El problema de la deserción es alarmante: 73% en las normales urbanas, 75% en la rural, y 30% en la escuela nacional de maestros. Entre las causas principales que explican este fenómeno se encuentran: el crecimiento y concentración de servicios en las ciudades, y la nula atracción económica, moral y social del magisterio". En 1959, el Secretario del ramo, Jaime Torres Bodet declararía: [...] estamos experimentando, en materia educativa, una crisis de desaliento... Habíamos perdido contacto con la realidad de millares de escuelas sostenidas por el gobierno [...] Nuestros informantes directos eran inspectores que, como socios activos del sindicato, encubrían a tiempo las faltas y ausencias de los maestros. ¿Qué había ocurrido durante mi ausencia? Ni los programas de 1944 dieron los frutos que supusimos, ni los nuevos egresados de las normales querían oír de "apostolados" o de "misiones". Advertían que en nombre del progreso económico, el país estaba acostumbrándose a desmentir los ideales de la revolución".⁹⁵

En este mismo sentido, la sindicalización del magisterio⁹⁶, contribuirá a imponer una imagen social del maestro como trabajador burócrata, de tal forma que en la década de los años 60 y 70 la representación del maestro como sacerdote ya no ocupa un papel dominante en la sociedad. Siguiendo a Tenti, la condición de trabajador del maestro "constituye un freno a toda pretensión de exigir al docente prestaciones que vayan más allá de lo explícitamente establecido en el estatuto del docente y la convención colectiva del trabajo". La eficiencia del maestro se moverá en el marco establecido por la norma, la norma de la burocracia.

La figura del maestro como trabajador de Estado va a promover y a intensificar en gran medida la racionalidad burocrática. Para Weber⁹⁷, la burocracia, en contraste con la forma tradicional de administración (con la que se identifica la figura del maestro apóstol), representa el desempeño de la autoridad más "racional", que consigue la mayor eficacia técnica. La burocracia está basada en una autoridad legal - racional y no finca su legitimidad en la tradición o el carisma. La burocracia también constituye el medio más racionalmente eficiente de mejorar la efectividad organizativa. Implica acciones racionales con objetivos, una definición explícita de las metas a conseguir y un cálculo crecientemente preciso de los medios más efectivos para conseguirlos; en contraste con la acción que se funda en el hábito o en la tradición como principio.

⁹⁴ Espinosa, María Eugenia y Jorge E. Mesta. "La formación de docentes. Viejos problemas y demandas, nuevos problemas y contextos". Democracia, universidad y maestros. La Vasija. No. 4, Vol. 2, enero - abril México, 1994. p. 104.

⁹⁵ Ídem.

⁹⁶ En 1943, se conforma el SNTE, como resultado de un acuerdo cupular entre líderes; vinculado orgánicamente al gobierno y su representaciones políticas (partido oficial, federación de sindicatos de burócratas, también copular y verticalista, etc.); desligados de las bases magisteriales y de sus intereses, preocupaciones y propuestas. Sujeto y subordinado al bloque en el poder y marcado por el verticalismo y fuerte autoritarismo. Cit. por: Arteaga, Castillo Belinda. *La institucionalización del magisterio*. Op. cit. p. 94.

⁹⁷ Vid. Fazal, Rizvi. "La racionalidad burocrática y la esperanza de una escuela burocrática", Carr, Wilfred. *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. 2ª edición. Diada. España, 1997. pp. 42-61.

La burocracia se fundamenta en una racionalidad científica más que valorativa. La ciencia (racionalidad científica) a la que hace referencia Weber implica alejarse de los juicios de valor. "La ciencia consiste en una serie de afirmaciones de hechos no en afirmaciones de valores. La ciencia puede darnos repuesta a problemas tales como los fenómenos existentes en el mundo, las leyes que regulan las relaciones entre ellos, y lo que las explica. Por el contrario, los juicios de valor son juicios a cerca del carácter satisfactorio o insatisfactorio de los fenómenos, de su debilidad o no."⁹⁸

En un sistema burocrático, la división del trabajo define claramente las relaciones de autoridad y las responsabilidades. Sus funciones están organizadas en jerarquías o cadenas de mando. Los puestos laborales son otorgados según calificaciones determinadas por la formación y los exámenes. Se requiere de una relación impersonal entre los directivos y los empleados.

La racionalidad técnica conduce a pensar la acción de maestro como alejada de las consideraciones políticas y morales. De acuerdo con Apple,⁹⁹ "normalmente cuando se piensa en la educación, se tiende a hacerlo alejándose de consideraciones políticas y morales. Se cree que la toma de decisiones se refiere a <problemas técnicos> solucionables con la consulta a expertos y con establecimiento de estrategias de tipo instrumental, de ahí que efectivamente se alejen tanto las decisiones del debate ético y político, y se oculten las relaciones entre el status de conocimiento técnico y económico y la reproducción cultural".

Desde la racionalidad burocrática se ve la labor del docente como fragmentada y rutinizada.

Un polo típico que redefine el oficio de maestro como trabajador inmerso en la burocracia, lo constituye la profesionalización de la profesión de maestro. En términos de Tenti, "una profesión es una combinación estructural de tres características típicas: conocimiento acreditado mediante títulos, autonomía en el desempeño y prestigio y reconocimiento social". "No debe llamar la atención el hecho de que las profesiones constituidas, constituyen espacios bien estructurados, con requisitos de entrada clara y formalmente establecidos, posiciones jerarquizadas ocupadas por agentes dotados por mentalidades y predisposiciones específicas y distintivas, etc. Por el contrario, la profesionalización debe ser considerada como un proceso que implica estrategias, intereses y luchas concretas. Los grupos humanos que poseen determinado capital de conocimientos y habilidades, tienden a sacar el máximo rendimiento social del mismo reivindicando de esta manera el máximo de recompensas y ventajas"¹⁰⁰. La reivindicación de las recompensas y ventajas a partir de la paulatina consolidación del sindicato de maestros se vuelve una realidad muy diferente al sistema del porfiriato donde la base para otorgar dichas ventajas era la voluntad y "la gracia" del presidente.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 43.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 48.

¹⁰⁰ Tenti, Emilio. *Una carrera con obstáculos. La profesión de maestros*. Op. cit. p., 53

La profesionalización de los docentes en la actualidad se ha convertido en la llave maestra del mejoramiento de la calidad de la educación. Se considera que la profesionalización "beneficia tanto a los maestros como a la sociedad en general. Se supone que los primeros ganarán prestigio, mayores oportunidades de avanzar en su carrera, condiciones de trabajo más variadas y estimulantes y, presumiblemente mejores salarios. A su vez, un cuerpo docente más calificado y "profesionalizado" garantizará un incremento en el rendimiento de los alumnos y por último constituirá una garantía para la formación de una fuerza de trabajo más competente y calificada que beneficiará al conjunto de la producción social de bienes y servicios".¹⁰¹

En el campo educativo la idea de profesionalismo ha transformado los viejos principios de vocación y ha creado un mercado de calificaciones y servicios que ha incidido a su vez en el status social de los maestros.

La idea de profesionalidad que se promueve desde el curriculum del Sistema Educativo deberá estar acorde con los valores y creencias que se asocian más directamente con el capitalismo contemporáneo y que se enfatizan con la tendencia neoliberal. En términos de Ornelas¹⁰², en general al curriculum (en general donde se incluye el de las normales) promueve actitudes y valores profesionales alejados de las necesidades sociales. "El credencialismo promovido por las instituciones de educación superior orienta al curriculum al mercado de trabajo y no a satisfacer las necesidades sociales o a que las personas crezcan intelectualmente". El Sistema Educativo Mexicano está orientado a crear profesionales "imbuidos de cierta ideología individualista y utilitaria". "Se inclina a lograr que los profesionales sean conformistas, apáticos, individualistas y amoldados a los ritmos burocráticos". Estos rasgos de la personalidad no permiten que los profesionales se inserten en un mercado de trabajo de una economía abierta y competitiva.

Pero ¿específicamente cuales son las necesidades sociales que demandan el nuevo perfil o la nueva ética profesional?

Respecto a la economía, en términos de Toffler¹⁰³ las empresas actuales han revalorizado como sus logros puros: la creatividad, la capacidad de resolver problemas, etc. "si la esencia de la nueva economía es el conocimiento... con el auge revolucionario del nuevo sistema de creación de riqueza, no es una fracción de la población trabajadora, sino un número sustancial y creciente el que tiene su productividad precisamente dependiente de la libertad que se le dé para crear todo, desde diseños de nuevos productos, hasta nuevas lógicas informáticas, metáforas, revelaciones científicas y epistemológicas".

¹⁰¹ *Ibid.* Pág. 54.

¹⁰² Ornelas, Carlos. *El sistema Educativo Mexicano*. FCE. México, 1995. pp. 161-167.

¹⁰³ Cit. por: CEPAL. *Educación, conocimiento y desarrollo en América Latina*. CEPAL - UNESCO 1992. Chile, 1992. pp. 117-120.

Gaudin¹⁰⁴ por su parte manifiesta en este mismo sentido que en las escuelas "se tratará menos de transmitir conocimientos fácticos y más de formar espíritus abiertos, capaces de encontrar soluciones". Esta postura es acorde con la tendencia a la alta del tipo de trabajos simbólico - analítico. Estos tipos de trabajos son realizados por las personas encargadas de identificar y resolver problemas, generar iniciativas, crear e innovar.

Las nuevas visiones de las necesidades sociales descritas, orientan los procesos de formación y profesionalización de los maestros. Se demanda de los maestros que sean individuos que participen en los procesos de planeación y desarrollo de su práctica, que sean docentes reflexivos sobre las problemáticas de dichas prácticas. La educación superior en general y la normal en particular en una situación paradójica, han tratado de imponer esta ética mediante la disciplina, el control y la dirección.

La educación vista como un proceso de producción es un proceso material y social, que implica la lucha por su control y por sus objetivos. La lucha por la profesionalidad implica la posibilidad de resistencias y creación de alternativas. Los movimientos de investigación acción en Inglaterra y en Estados Unidos es una respuesta al trabajo del profesor caracterizado por la fragmentación, la supervisión y en general sobre la falta de control sobre su trabajo. Desde estos movimientos habrá que superar la idea de los profesores como técnicos de la educación.

El proceso de profesionalización del magisterio dominante contra el que discuten las anteriores posturas teóricas, adopta un modelo de responsabilidad profesional basado en la racionalidad técnica. De acuerdo con Carr¹⁰⁵, este tipo de racionalidad profesional tiene las siguientes características:

- La enseñanza únicamente profesión en tanto cuanto implica la aplicación del conocimiento teórico a la consecución de fines educativos prefijados. Se asume <que el conocimiento profesional puede ser producido fuera de la situación en la que debe ser aplicado>.
- El conocimiento profesional no es <un cuerpo sistemáticamente organizado de conocimiento teórico, sino un cuerpo compartido de conocimiento práctico heredado. Esto es, un cuerpo común de conocimiento explícito más o menos organizado. Un conjunto de valores, preferencias y normas en relación a los cuales cobran sentido las situaciones prácticas, se formulan metas para la acción y se determina lo que constituye una conducta profesional aceptable>.
- Desde la perspectiva de la racionalidad técnica los medios están separados de los fines, el conocimiento de la acción y la acción de la investigación. Hay una

¹⁰⁴ *Idem.*

¹⁰⁵ Carr, Wilfred. "La calidad de la enseñanza", Carr, W. *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Diada. España, 1997. pp. 12-16.

separación entre conocimiento profesional y practica profesional, donde el conocimiento profesional del maestro se concibe como ajeno a sus prácticas.

En las normales como hemos visto líneas arriba, en lo que corresponde a las condiciones laborales de los maestros, existen ciertas conquistas que hacen pensar en una profesionalización de los maestros: (se han logrado buenas categorías que implican mejores salarios, prestaciones como año sabático, becas comisión, etc.). Sin embargo, con respecto a su labor profesional ante el conocimiento con el que trabaja, se da una especie de proletarización de la labor docente. Esta idea de proletarización del docente tiene su origen en los análisis marxistas de las condiciones de trabajo del modo de producción capitalista. De acuerdo con Contreras,¹⁰⁶ los conceptos clave que explican este fenómeno de racionalización del trabajo son: " a) La separación entre concepción y ejecución en el proceso productivo en donde el trabajador pasa a ser un mero ejecutor de tareas sobre las que no decide, b) la descualificación como pérdida de los conocimientos y habilidades para planificar, comprender y actuar sobre la producción y c) la pérdida de control sobre su propio trabajo, al quedar sometido a las decisiones del capital perdiendo capacidad de resistencia.

Con el trabajo burocrático se favorece la rutinización impidiendo el ejercicio reflexivo, pero también favorece el aislamiento de los compañeros. Hay una especie de degradación del maestro al ser "privado de sus capacidades intelectuales y de sus posibilidades de ser realizado como productos de decisiones meditadas y discutidas colectivamente. La pérdida de competencias profesionales da lugar a que el profesorado se haga cada vez más dependiente del conocimiento especializado, fundamentalmente de las aplicaciones técnicas de la psicología, a partir de las cuales se ha legitimado la técnica docente"¹⁰⁷.

El esquema técnico - burocrático como lo denomina Gimeno¹⁰⁸, "ha tenido éxito en un ambiente político no democrático, con una administración fuertemente centralizadora e intervencionista, donde los únicos espacios posibles para la intervención eran los de discutir la eficacia en el cumplimiento de la directriz, antes que cuestionar el contenido y los fines del proyecto; todo ello ayudado por el desarme intelectual en el profesorado."

Producto de la expansión del campo educativo y el campo cultural se crea una división del trabajo que se hace compleja en la medida que se expande el campo educativo y el campo cultural con sus mercados simbólicos y que se especializan las agencias del campo de producción sobre todo del Estado. La división social del trabajo educativo va a dar lugar a intelectuales diversos en su formación profesional, que en nuestro caso podríamos resumir en dos tipos, aquellos que producen el conocimiento y aquellos que los reproducen. Una oposición entre investigación y docencia. En este sentido, los maestros devienen especialistas en la reproducción del conocimiento.

¹⁰⁶ Contreras, Domingo J. *La autonomía del profesorado*. Morata. Madrid, 1997, p.19.

¹⁰⁷ *Ibid.*, pp. 19-23.

¹⁰⁸ Gimeno, Sacristán J. *El curriculum una reflexión sobre la práctica*. Morata. España, 1991. p. 54.

Ahora bien, la racionalidad burocrática la cual hemos caracterizado en forma general y que acompaña a la idea de maestro como trabajador (aunque la racionalidad burocrática objetivada en mecanismos de regulación de la práctica docente haya acompañado también a la figura del maestro apóstol), es un modelo ideal que trata de implantarse en las instituciones sociales. Este modelo ideal de racionalidad burocrática adopta características particulares de control y supervisión del trabajo pedagógico de los maestros que lo alejan de la reflexión sobre los fines y el análisis y problematización de los procesos educativos. Ante esta forma de racionalidad burocrática los docentes han adoptado diferentes mecanismos de resistencia que a su vez adoptan características particulares en las normales.

En otros términos, los maestros no son individuos que asuman de una manera pasiva los procedimientos en que se expresan las normas oficiales. Digamos que el trabajo del maestro se mueve en los polos del trabajo tradicional y el burocrático, pero en algunos casos se promueven perspectivas innovadoras orientadas a la emancipación de las prácticas irracionales.

En el caso del trabajo de los maestros de educación básica, Órnelas¹⁰⁹ nos dice que: "A pesar de las prácticas rutinarias, de escaso nivel de decisión y falta de espacios institucionales para poner en práctica sus iniciativas, hay un amplio grado de autonomía al momento de cerrar la puerta del salón de clases. Sin embargo, los determinantes del Estado se hacen patentes por su relación de subordinación jerárquica con el director de la escuela, el jefe de clase, y el supervisor". Los maestros resisten las relaciones jerárquicas por diferentes medios: "desde la lisonja hasta la presión sindical, desde la complicidad, buscando apoyos mutuos hasta el enfrentamiento abierto, o en el polo opuesto, en la indiferencia. Esta resistencia puede ser legítima, es decir, con el propósito de evitar abusos, cargas excesivas o faltas imaginarias, particularmente las maestras. Pero también puede ser lo contrario: resistencia a cumplir cabalmente con sus labores para dedicar tiempo a otras cuestiones. El bajo salario obliga a muchos maestros a buscar otros trabajos generalmente que no tienen que ver con el oficio de enseñantes".

Los maestros, los directivos y los alumnos establecen acuerdos y negociaciones que orientan sus prácticas y que a veces se alejan de las normatividades oficiales. Ruth Mercado y Elsie Rockwell, los maestros de las escuelas primarias dedican a las actividades que no tienen relación directa con la enseñanza de los contenidos escolares. "Los maestros y alumnos trabajan sobre los contenidos programáticos, de español, matemáticas, ciencias sociales y naturales. En este tipo de trabajo el maestro, por ejemplo dicta o explica un contenido, resuelve preguntas o pregunta a su vez sobre el contenido por medio de interacciones con los alumnos; así mismo siempre en relación con el contenido, sigue el trabajo de los alumnos en el cuaderno o en el libro de texto, a la vez que corrige aclara o pregunta sobre lo que hacen. O bien en otros casos, repite

¹⁰⁹ Ornelas, Carlos. *El Sistema Educativo Mexicano... Op.cit.*, p. 168.

de maneras diversas un contenido que cree no ha sido comprendido, pone diferentes ejemplo, escribe en el pizarrón o pasa a los alumnos a este y trabaja sobre el contenido...".¹¹⁰ Según las autoras, este tipo de actividades solo ocupa una tercera parte del tiempo de los maestros de educación primaria de los casos que estudiaron. El resto del tiempo de la labor cotidiana de la práctica docente de los maestros se divide en el trabajo fuera de clases y el trabajo dentro del salón de clases. Las actividades fuera del salón de clases se encuentran las de corte administrativo: "Entre otras, el maestro debe llenar boletas, todo tipo de documentos oficiales para los datos estadísticos, cuadernos de evaluación y listas de asistencia. La elaboración de gráficas de puntualidad de asistencia y hasta de aseo, es tarea sistemática en muchas escuelas. También en el salón el maestro recibe y controla las muy diversas cooperaciones que se piden a los padres de familia y que llegan por medio de los alumnos." Indirectamente relacionadas con la enseñanza, el maestro realiza actividades que se supone son apoyo o refuerzo de la enseñanza o sirven para mantener ocupados a los niños mientras los maestros tienen que salir a una junta o hacer otra cosa en salón.

Fuera del salón de clases los maestros y maestras se organizan en comisiones para organizar y coordinar las actividades escolares. Entre las comisiones más comunes está la de acción social, la de la cooperativa escolar, la vigilancia del recreo. En el caso de la comisión de acción social por ejemplo los maestros "son responsables de los innumerables festivales como el del día de la madre, día del niño, etc.; deben trabajar algunas semanas antes del festejo. Lo que implica por ejemplo concertar tratos con casas comerciales...La cooperativa escolar representa también un trabajo que ocupa mucho más tiempo que otras comisiones. Los maestros encargados "periódicamente, se dedica algún tiempo para el trato con los comerciantes que surten la cooperativa, para los cortes de caja y la venta directa con los niños en la hora del recreo todos los días del año escolar".

Más que reproducir rasgos de disciplina, homogeneidad y obediencia a las normas oficiales, al estilo de las teorías de la reproducción, en las prácticas cotidianas de los maestros de todos los niveles educativos, se establecen prácticas donde se manifiesta la independencia de criterios e iniciativa personal, elementos constitutivos de un proyecto democrático de educación. Esta lógica de no determinación vale también para pensar que los maestros de las normales no se someten sin resistencia al trabajo burocrático. Lo importante aquí para fines de nuestro trabajo es que hemos visto que en los pactos y los acuerdos de los maestros, de los directivos y de los alumnos, no existen las aspiraciones de realizar investigación.

En el caso del trabajo de los maestros de las normales, se mantienen roles que se alejan un poco en relación al trabajo de los maestros de primaria, del tipo ideal de racionalidad burocrática que se ha pretendido establecer desde la conformación misma

¹¹⁰ Mercado, Ruth. "El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria", En: Elsie Rockwell y Ruth Mercado *La escuela lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*. DIE/Cinvestav/ IPN; México, 1986. p., 55-61.

del Estado capitalista y que se ha retomado en la política neoliberal a través del sendero del autoritarismo en busca de mayor eficacia de la labor de los docentes.

La tipología de los maestros que laboran en las escuelas normales adquiere un sentido particular. En la práctica cotidiana de estos maestros hay mucho menos controles administrativos sobre las tareas de los profesores, sin embargo tienen relaciones similares a las de los maestros de primaria. Los maestros de las normales enfrentan un conjunto de relaciones tendientes a cierta estabilidad burocrática que se expresan en reglamentos, horarios, jerarquías, calendarios, plazos para exámenes, etc. La exigencia de estos controles se ha incrementado en las normales con la puesta en marcha de los sistemas de estímulos para la productividad.¹¹¹ El sistema de estímulos se establece con la aspiración de compensar los bajos salarios, con la situación de los topes salariales ha sido en la última década el medio por excelencia que se ha usado para mantener estable el movimiento magisterial en este medio. A cambio de las denominadas "becas" los maestros se someten a mayores controles y a relaciones de competencia que rayan en muchos casos en la inmoralidad. El sistema de estímulos se convierte en un medio legítimo para ejercer el autoritarismo con mayor relevancia que en el pasado.

La situación social de los maestros de las normales expresada sobre todo en bajos salarios, la mayoría con tipos de contratación de tiempo parcial, y los mecanismo de control burocrático que pretenden imponerse por diferentes medios y que hemos descrito en forma general, representan obstáculos para que los maestros de estas instituciones sean investigadores, más aún al estilo de la investigación participativa que pone el énfasis en la investigación del maestro de su propia práctica.

Reyes Esparza¹¹² resalta una paradoja respecto a la ubicación laboral y la producción académica. Para este autor las condiciones laborales y los mecanismos de control y de poder en las normales han obstaculizado el desarrollo académico. Considera que "el profesorado de las normales federales disfruta de excelentes condiciones laborales, pues en su gran mayoría tiene una ubicación profesional muy por encima de su formación académica, pero su productividad es muy limitada. En 1983 se llevó a cabo el proceso de nivelación salarial y homologación académica en relación de los trabajadores académicos del IPN. Esta situación no se aprovechó por lo directivos pues no se diseñó ni organizó un proceso académico que permitiera utilizar estas circunstancias."¹¹³ Yo creo que este "proceso académico" que más bien sería de regulación académica no se realizó ni se ha realizado por las dificultades económicas y

¹¹¹ En abril de 1990 la SEP, por instrucciones del Presidente de la República puso en marcha el Programa de estímulos al desempeño académico. La decisión de otorgar los estímulos queda en manos de cada institución, la que tiene que establecer las comisiones dictaminadoras y los reglamentos y los criterios internos para otorgarlos. Este estímulo es renovable anualmente y se otorgan a quienes reúnan ciertos requisitos en cuanto a: su formación y escolaridad, su aportación a las labores docentes y de formación de recursos humanos y su productividad académica. Vid. Ibarrola, María. *Sistemas Nacionales de incentivo al investigador: La experiencia de homologar y deshomologar las remuneraciones al trabajo académico*. Documentos del DIE. 36, México, 1994, pp. 6-8.

¹¹² Reyes, Esparza Ramiro. *Diagnóstico del Subsistema de Educación Inicial*. Fundación SNTE. México, 1994., p. 70.

¹¹³ *Ídem*.

de recurso humanos que implica normalizar las funciones académicas como una docencia basada en la investigación o la investigación educativa misma. El blanco fundamental del poder disciplinario de las normales ha sido la enseñanza y más aún un tipo de enseñanza aquella tradicional o su heredera la tecnología educativa. Conformar mecanismos de regulación para una forma de enseñanza diferente fundada en la investigación requiere de mecanismos de regulación diferentes.

Por otro lado con el establecimiento de la licenciatura, disminuye la matrícula, lo que redujo los grupos escolares y la consecuente liberación de gran cantidad de profesores de sus actividades docentes. Esta situación sin embargo no se aprovecha. Para este autor hay en resumen, una situación de abandono académico en las normales a pesar de los cambios favorables en las condiciones económicas que han tenido estas instituciones.

Las condiciones económicas anteriores se conjugan con mecanismos de control y vigilancia del trabajo académico arcaicos, "el espacio de libertad y creatividad de las instituciones y sujetos se estrecha a través de mecanismos administrativos que tratan de incidir en todo. Esto da origen a dos tipos de fenómenos directamente ligados entre sí. De una parte escuelas normales marcadas por el autoritarismo unipersonal del director quien tiene una presencia omnímoda y controla todos los espacios de la vida institucional; de otra, hay una permisividad absoluta que genera un enorme relajamiento institucional, sobre todo en el plano académico. Ambas vertientes de desarrollo del poder obstaculizan el ejercicio académico y sobre todo la función y desarrollo de la investigación"¹¹⁴.

2.3 La Separación de la Normal Superior de la Universidad Nacional y la Ampliación de la Frontera Investigación - Docencia en las Normales

En los apartados precedentes de este capítulo hemos tratado de argumentar sobre la ubicación de la investigación en la producción de los discursos referidos a las concepciones de educación y rol del maestro. Hemos dicho que ha habido concepciones educativas que han tratado de acoplar la investigación y la docencia en las funciones de los maestros de las normales a partir de que estos participen en la búsqueda de los sentidos y la toma de conciencia o la reflexión a cerca del curriculum. Estas ideas progresistas sin embargo se han visto desplazadas por los mecanismos de regulación de la creciente racionalidad burocrática.

Siguiendo con esta idea de frontera entre la investigación y la docencia, en este apartado queremos describir la manera cómo la organización de los dispositivos institucionales para la formación de los maestros ha influido al distanciamiento de dichas funciones en las escuelas normales. Para este cometido hemos tomado como ejemplo la

¹¹⁴ Reyes, Esparza R. *Diagnóstico del Subsistema...* Op. cit. p. 72.

separación de Normal Superior de la Universidad Nacional como organismo destinado a la formación de cuadros de intelectuales para el sistema educativo.

En este apartado describimos la emergencia de la Normal Superior primero como escuela de la Universidad Nacional de México, donde cuando menos en el discurso se busca que los maestros de las normales y los maestros que trabajan en educación básica incluyan en su formación la investigación. Y posteriormente como organismo dependiente de la Secretaría de Educación Pública donde la argumentación de que los maestros realicen investigación desaparece. Acompañan al gesto político de la separación de la Normal Superior de la Universidad la filosofía positivista presente en las en los elementos más reticulares del curriculum de estas instituciones. La idea orientadora es que con la separación de la Normal Superior de la Universidad se elimina la investigación en las normales por considerarse un saber "inútil" para las normales pero además "económicamente costoso". De acuerdo con Foucault, el Estado ha contribuido al disciplinamiento de los saberes a partir de cuatro operaciones: "Eliminación de los saberes irreductibles, inútiles o económicamente muy costosos; normalización de los saberes, jerarquización de los saberes"¹¹⁵.

La efervescencia sobre la reflexión pedagógica que se da a finales del s. XIX, expresada en los congresos pedagógicos y la necesidad de desarrollar una propia infraestructura para el desarrollo de la educación en el país son factores que encausan la necesidad de crear una institución que se encargará de la formación de los formadores. Esa institución sería la Normal Superior. La cual contendría dentro de sus finalidades la de hacer posible el ideal de Humboldt de vincular docencia e investigación.

El ideal humboldtiano de vincular la investigación con la docencia en las escuelas universitaria o superiores será fundamentalmente una misión de la universidad. Según Burton K., fue en la Alemania del siglo XIX cuando surge poderosamente la ideología de convertir la investigación en un fenómeno universitario. En su forma Humboldtiana pura, la concepción alemana planteaba que los profesores universitarios se convirtieran en investigadores que usarían los hallazgos de la investigación reciente en su práctica docente. La fórmula que planteaba Humboldt respecto a la investigación en las universidades era la siguiente:

"Una característica única de las instituciones intelectuales superiores es que conciben que la ciencia y la academia enfrentan tareas, en última instancia inagotables; esto significa que participan en un interminable proceso de investigación. Los niveles inferiores de educación presentan cuerpos cerrados y establecidos de conocimiento. En el nivel superior, las relaciones entre el maestro y el alumno es diferente. En el nivel

¹¹⁵ Cit. por: Varela, Julia. *Categorías espacio - temporales y socialización escolar*. Larrosa, B. Jorge. *Escuela, Poder y Subjetivación*. La piqueta. Madrid, 1995., p. 168.

superior el alumno no existe solamente en función del estudiante; maestro y alumno encuentran su razón de ser en la búsqueda común del conocimiento".¹¹⁶

A nuestro juicio el vínculo de docencia e investigación en las normales de educación primaria y preescolar se va a comenzar a establecer con mucha fuerza a partir de la implantación de la Normal superior como institución que objetiva las aspiraciones de formación y de profesionalización de los maestros. La aspiración de vincular la docencia con la investigación en las normales de primaria y preescolar va a ser por mucho tiempo sin embargo solamente un ideal por el que muchos estarán a favor y otros tanto, los más, en contra. Dicho ideal se verá fragmentado entre otras cosas cuando la SEP se hace cargo de la profesionalización y la formación de los docentes de las escuelas normales. Pero también por la ideología respecto a la investigación que se ha promovido desde el Estado: La investigación debe ser realizada por agentes externos a las instituciones escolares. En este apartado de nuestro trabajo desarrollamos estos dos elementos como fuerzas de separación entre la docencia y la investigación.

El 7 de abril de 1881 Justo Sierra presentó ante la Cámara su proyecto de creación de la Universidad y la Escuela de altos Estudios.¹¹⁷

La Escuela de Altos Estudios pretendía satisfacer el afán de hacer "ciencia nacional", porque solamente ahí sería donde, uniéndose contra la limitación que nos subordina a otros países en materia científica, podría darse la creación, único elemento susceptible de caracterizaron como una nación con personalidad propia y definida".¹¹⁸

Junto a la escuela de Altos Estudios formando parte de la misma institución se va a proyectar también la Escuela Normal Superior. La visión de Sierra sobre esta institución era la siguiente:

"Las instituciones normales de que acabamos de hablar (haciendo referencia a la de maestros de educación primaria) no serán las únicas... Hay en nuestra organización docente, que en teoría ostenta varias proporciones, pero que, en realidad sólo puede considerarse, como incipiente en sus elementos vivos, una deficiencia de gran consideración: no existe un establecimiento en que se formen profesores para la enseñanza en las escuelas normales, secundarias o profesionales. A estas necesidades debe satisfacer una Escuela Normal Superior."¹¹⁹

¹¹⁶ Humboldt, "Sobre el espíritu y el marco organizacional de las instituciones intelectuales en Berlín", p. 243. Cit. por: Burton, Clark. *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. UNAM-Porrúa. México, 1997, p.33.

¹¹⁷ Ducoing, Patricia. *La pedagogía en ...* Op. cit. p. 41.

¹¹⁸ Sierra, Justo "La Universidad Nacional (contestación al Sr. Dr. Luis E. Ruiz)", La libertad, 11 de marzo de 1981. Cit. por: Ducoing, Patricia. *Ibid.* p. 51.

¹¹⁹ "Discurso leído por el Sr. Subsecretario de Instrucción Pública en la apertura del Consejo Superior de Educación, 1º de septiembre de 1902". Cit. Por: Ducoing, p. *Ibid.* p. 65.

La Escuela Normal Superior es concebida como el mecanismo institucional que, dignificando la profesión docente, produciría los elementos aptos para ocupar las plazas vacantes de las diferentes instituciones educativas, asegurando de esta forma, la calidad del magisterio.

En la normal, decía Sierra, quienes hubieran cursado estudios superiores en las escuelas profesionales "harán los cursos de metodología y enciclopedia indispensables par obtener el título de adjunto y quedar inscritos en el escalafón de los que deben ocupar las clase de los que vayan vacando".¹²⁰

En estos proyectos sobre la Normal Superior la formación de los docentes estaba orientada a establecer como carrera profesional los diferentes puestos generados por la organización de las escuelas de tal manera que los ascensos a dichos puesto por parte de los profesores estarían determinados por el nivel de estudios.

Hubieron que transcurrir trece años para que el proyecto de la escuela Normal Superior como tal se hiciera una realidad. Sin embargo, con la creación de la Escuela de Altos Estudios y con el restablecimiento de la Universidad se abre un espacio para el desarrollo del conocimiento pedagógico y para la formación de los maestros.

En 1908, el Consejo Superior de Educación para establecer la Escuela de altos estudios, respecto a la propuesta de Sierra de formar la Normal Superior, dictaminó: "La escuela de altos estudios no debe tener el carácter de una Normal Superior... que el abastecimiento de profesores no debe ser el fin que se proponga una Escuela de Altos Estudios... pero accidentalmente, y sin perder de vista sus fines esenciales, podrá contribuir parcialmente a la provisión de profesores para las escuelas superiores... porque es fácil augurar que los mejores profesores para las escuelas superiores se reclutarán en un centro de alta cultura donde puedan hallarse hombres que amen la ciencia por ella misma y hayan profundizado espontáneamente alguna de sus ramas"¹²¹.

Hay un reconocimiento de que la especialización previa del profesor es de vital importancia, como puede verse en la expresión vertida en el mismo texto "en el fondo de todo sabio hay casi siempre un profesor, mientras que no siempre hay un sabio en el fondo de cada profesor". Hay también el reconocimiento de que esta especialización, solo podría lograrse en una escuela de altos estudios que sin adquirir el carácter de Escuela Normal atendiera esta necesidad.

Considerando este dictamen, la ley constitutiva de la Escuela de Altos Estudios, formulada en 1910 no asumió el carácter de Normal Superior, pero contemplaba entre

¹²⁰ Ídem. p.65.

¹²¹ "Dictamen de la Comisión del Consejo Superior de Educación Pública encargada de dictaminar acerca de la posibilidad de organización de una escuela de altos estudios". Boletín de Instrucción Pública, noviembre de 1908. pp155-156. Cit. en Ducoing, Patricia. *Ibid.* p. 75.

uno de sus fines la formación de profesores de escuelas secundarias, preparatoria, normales y superiores.

En 1929 se separa la Normal Superior de la Facultad de Filosofía y Letras. Este hecho resulta muy significativo pues a nuestro juicio es el inicio de la separación de las funciones de la UNAM en la formación de los cuadros académicos y de dirección que atenderán el subsistema de educación básica comandado por la SEP. También va a marcar la pauta entre las funciones de formación de investigadores y el desarrollo de la investigación pedagógica que le corresponderán a la UNAM y las funciones de enseñanza que le corresponderán a la SEP. Según Ducoing, son varios los elementos que al parecer explican la separación de la Normal Superior de la Escuela de Filosofía y Letras.¹²²

El primer problema se plantea en cuanto al volumen y calidad académica de los estudiantes, factores ambos estrechamente relacionados que se suscitaron a raíz de dos acontecimientos:

1. La gran promoción que, debido a la escasa asistencia observada en la entonces Escuela de Altos Estudios se efectuó por parte de las autoridades, en las escuelas primarias, secundarias y normales, para difundir los planes de estudios y grados que comenzaron a impartir.
2. El acuerdo emitido por la Secretaría de Educación Pública a través del cual se estableció como requisito para ascender en el escalafón del sistema escolar haber cursado materias pedagógicas o especialidades en la Escuela Normal Superior impulsando de esta forma a los maestros en ejercicio a acudir a la Escuela. También se puso como condición para cubrir algún puesto de director e inspector de primaria haber hecho estudios en la escuela.

La elevada inscripción y el tipo de alumno trae como consecuencias problemas metodológicos. En este sentido se da una imposibilidad de los profesores para organizar sus cursos en forma de seminario, concretándose la mayoría de ellos a exponer sus temas, y los alumnos a tomar notas, sin lograrse una efectiva participación de éstos, en el desarrollo de las clases.

"De hecho los cursos que se impartían en la Normal Superior eran complementarios de los de las normales elementales; el trabajo personal y la investigación dentro de una verdadera sociedad académica no se había podido difundir".

"Por último el obstáculo económico que hace imposible la contratación de los profesores especialistas que los planes de estudios exigían. La baja retribución otorgada a los

¹²²Ibid., pp.196-218.

profesores de plaza les negaba toda posibilidad de dedicarse por entero a las labores docentes y de investigación”.

Como se puede deducir de estos argumentos, las características particulares del gremio de los docentes: masividad y falta de tiempo para el desarrollo de los estudios choca con el espíritu académico que se impulsa en la universidad en el afán de ser una institución de excelencia académica, encargada de producir conocimientos.

En enero de 1929 la Normal Superior se separa de Filosofía y Letras. “desde entonces adoptó un reconocimiento propio e independiente como escuela de la universidad destinada a la formación de profesores e incluso en la Ley orgánica de ese año así se le identificó¹²³.

En esta etapa la aspiración de Sierra de implantar el ideal Humboldtiano de vincular docencia con investigación en la práctica pedagógica se quedará en espera. Esto se puede constatar fundamentalmente por las aspiraciones de los programas de formación de docentes normalistas y en las críticas a tales programas que hacen los intelectuales de la época.

La Normal Superior como institución formadora de docentes y como institución dependiente de la Universidad¹²⁴ vive una etapa de conformación de su campo: Ahora, más que preocuparse por el desarrollo de la investigación se preocupará por atender los requerimientos prácticos que le demandaban los profesores.

En la década de los treinta la Normal Superior ofrecía los grados universitarios de maestro y doctor en ciencias de la educación; pero también ofrece cursos de perfeccionamiento en determinadas áreas de la enseñanza.

La maestría en ciencias de la educación tenía seis especialidades:

- “Profesor de escuelas secundarias, preparatorias y normales.
- Profesor de escuelas primarias.

¹²³ Artículo 1. La Escuela Normal Superior tiene por objeto: I. Formar profesores de enseñanza secundaria, preparatoria y normal. II. Impartir enseñanzas superiores que sirvan a los maestros y a los profesores para organizar, dirigir, e inspeccionar labores escolares, sea de una sola escuela, de una zona escolar o de un sistema más vasto de escuelas. III. Ofrecer a los maestros de enseñanza de párvulos y primarias, a los profesores de enseñanza secundarias, preparatorias, normales y a los directores de educación cursos de perfeccionamiento en los estudios de su profesión y, IV. Organizar y dirigir investigaciones pedagógicas, estudios críticos de métodos, sistemas y prácticas de enseñanza y experimentaciones sobre las nuevas tendencias que vayan dándose o convenga que se den a las escuelas. Plan de estudios de la Escuela Normal Superior del año de 1930. Citado en Ducoing, Patricia. *La pedagogía en la Universidad de México. 1981-1954 Tomo II. Apéndices*. CESU-UNAM. México, 1991.

¹²⁴ En 1920, por decreto del 12 de septiembre el Departamento Universitario asumió nuevas al quedarse a cargo de la educación de todo el país. Decreto. Boletín de la Universidad, 1, 2 de nov. De 1920, pp. 12-14.

- Inspector de escuelas.
- Director, administrador y supervisor de sistemas de educación rural.
- Trabajador social.
- Directora o inspectora de Kindergarten.¹²⁵

En los planes de estudios de estas especialidades de la maestría en educación no aparece la investigación por ningún lado. Más bien la investigación pretende ser impulsada a través de la observación de las prácticas pedagógicas, que eran consideradas desde entonces como elementos substanciales en la formación de los docentes. El desarrollo de habilidades para la investigación educativa solamente podía darse con el establecimiento de una escuela secundaria anexa que permitiera la observación y la experimentación científica.

En 1930, el Consejo Universitario propone la creación de una escuela secundaria anexa a la Normal Superior para fines de experimentación y de investigación científica que se sujetará a la organización aprobada por la Secretaría de educación Pública para las escuelas secundarias que de ella dependen.¹²⁶

Esta propuesta sin embargo no prosperó por que la secretaría de educación pública consideraba esta situación como un atentado contra una de sus pertenencias: la educación secundaria.

La investigación tampoco aparece en las demás especialidades de la maestría en educación. En el caso de la Especialización de Kindergarten, por ejemplo el rector Chávez tratando de delimitar el campo en esta especialidad manifiesta:

"Los estudios de esta maestría en la facultad a mi cargo no constituyen dentro de los términos de las disposiciones vigentes carrera ninguna. Corresponden, en realidad a dos fines diferentes: el primero, de acuerdo con los términos de la fracción III del plan actual, ensanchar directamente los conocimientos de los maestros y aptitudes por medio de enseñanzas conexas y afines a las que estén impartiendo, y el segundo ofrecer una oportunidad para revisar y perfeccionar su saber, elevándolo a un nivel más alto"¹²⁷.

De esta manera podemos decir que ni en los programas de formación de maestros, ni en los discursos de los funcionarios, tanto en las normales (básicas) dependientes de la Secretaría de Educación Pública, como en la Normal Superior de la Universidad no aparece en forma manifiesta la investigación. Esta función sustantiva de las universidades permanece relegada, en la sobra.

¹²⁵ Plan de estudios de la Escuela Normal Superior para 1930, *Ibid.*, p. 205.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 209.

¹²⁷ Informe relativo, *Ídem.*, p. 211.

Este hecho se va a acentuar aún más con la separación definitiva de la Normal Superior de la Universidad en 1934 a pesar de la defensa de algunos intelectuales. Son variados los argumentos que influyen en la separación.

Desde el surgimiento mismo de la Normal Superior, esta institución no fue bien vista por los maestros del subsistema de educación básica. Una de las argumentaciones fundamentales es que en la universidad se produce teoría aislada de la práctica. “A principios de 1922, la Escuela de Altos Estudios instauró dos nuevas carreras, la de director y la de inspectores. Varios maestros manifestaron su inconformidad. El propio Director General de Educación Primaria y Normal manifestó su inconformidad al rector de la Universidad. El funcionario señalaba que la estructura dada a los estudios adolecía de muchos errores siendo uno de los más graves el prescindir de la práctica la cual consideraban eminentemente importante para quienes desearan prepararse y especializarse”.¹²⁸ Entre otros argumentos, “planteó que el criterio que debía regir para otorgar los nombramientos de directores e inspectores debería considerar los méritos personales, las experiencias y las aptitudes demostradas y no la presentación de un título avalado por la Universidad”. Estas críticas van a estar siempre presentes durante la vida de la Normal Superior dependiente de la Universidad. Las críticas pretendían revalorizar las prácticas de los maestros de educación básica. No tanto por los conocimientos que pudiera generar entorno a las problemáticas de su práctica docente. Si no por el dominio de los conocimientos y de las formas más idóneas para transmitirlos.

Hay algunas voces como la de Ignacio Chávez que defienden la separación de la Normal Superior de la Universidad. Chávez “puntualizó que trasladar los cursos de la Normal Superior a la Secretaría de Educación Pública significaría, establecer enseñanzas que habrán de estar de acuerdo con el credo educativo del gobierno, que por la naturaleza misma de su instituto tenderá a tratar de modelar a todos lo habitantes del país, según el patrón que el mismo gobierno defina, y a conseguir que todos los sistemas de ideas y propósitos que se habrán paso al país, se reduzcan a lo que el gobierno apruebe”¹²⁹.

Los anteriores argumentos podrían considerarse como razones de la separación de la Normal Superior. El Estado no podía dejar la formación de los maestros en manos de una institución como la Universidad, que cobijada bajo la autonomía no era leal a las políticas del Estado. Hay que recordar por ejemplo, que la Universidad no estuvo de acuerdo y no apoyó a la educación socialista.

Con la separación de la Normal Superior de la Universidad, se echan por tierra cuando menos en forma inmediata la idea de Sierra de que en la Normal Superior se realizarían investigaciones sobre los procesos educativos. En la ley de 1942, los fines de la Normal Superior dependiente de la Secretaría de Educación Pública quedaron así puntualizados:

¹²⁸Ducoing, Patricia. *La pedagogía en la Universidad de México*. Tomo I, Op. cit, p. 218.

¹²⁹*Ibid.* p.225.

1. Elevar y perfeccionar la cultura pedagógica de los maestros graduados.
2. Formar maestros teórico-prácticos en una disciplina de orden cultural o pedagógico.
3. Capacitar a los maestros para las funciones superiores de la técnica de la enseñanza, tales como supervisores, directores de escuelas normales o directores generales de educación.¹³⁰

Como se observa a diferencia del plan de 1930 donde se contempla como uno de los objetivos de la Normal Superior el desarrollo de la investigación, en el plan de la normal dependiente de la SEP. No se plantea que los maestros que se forman en esa institución desarrollen, impulsen o aprendan la investigación, en este sentido el maestro será fundamentalmente un enseñante. La misión de maestro enseñante sin embargo, a partir de la separación de la Normal Superior de la Universidad Nacional es congruente con la figura del maestro apóstol en el sentido de incidir en la formación del maestro a partir del dominio de la asignatura y del dominio de las formas de enseñanza.

Uno de los efectos de la separación de la Normal Superior de la UNAM, es que a las normales de educación primaria se le restan posibilidades de profesionalizar a su planta docente a través de la formación específica para ese nivel.

Desde su nacimiento la Normal Superior dependiente de la SEP, ha tenido como misión formar a maestros para el nivel medio y representó, hasta antes de que se reformara el plan de normal básica una especie de movilidad social ascendente para los maestros de educación primaria. Sobre todo porque ofrecía y sigue ofreciendo carrera de maestro catedrático o de maestro especialista en los denominados cursos de verano. Esta movilidad ascendente sin embargo, promueve una visión y a una estrategia de la formación de docentes de educación primaria sin arraigo profesional. Así, la misión de la Normal Superior de la SEP, no es proporcionar licenciaturas ni postgrados (con las posibilidades de desarrollo y fomento de la investigación que esta generaría en este ámbito) a los profesores de educación primaria, pero también a los profesores que imparten clases en las normales. Más bien se ha dedicado a la formación de maestros para el nivel de secundaria y ha dejado de lado el ofrecimiento de estudios de postgrado que se tenía contemplado en la Normal Superior de la UNAM. Esto podría ser uno de los motivos por los que la carrera de maestro normalista ha sido hasta antes de la reforma del 84, un trampolín para estudiar otras carreras, pues no había posibilidades de seguir estudios de postgrado que impulsaran el análisis en el ámbito específico de las normales de educación primaria. Las normales se dejaron a su propia lógica de actualización y formación de sus docentes quedando en una especie de aislamiento en

¹³⁰“Ley orgánica de educación reglamentaria...” Diario Oficial. 23 de enero de 1942, *Ibid.* p. 226.

relación al sistema de educación superior como se observa en las políticas actuales y que comentaremos más adelante.

La Normal Superior de la SEP ha formado parte de algunas universidades de provincia, sin embargo el espíritu de formación es el mismo que el de las dependiente directamente de la SEP, no ofrecen una formación profesional al maestro de educación primaria para la comprensión de las problemáticas de la práctica en este nivel, sino en uno distinto. "Desde que se estableció en julio 30 de 1936 el Instituto de Preparación para el Profesorado de enseñanza secundaria, se inició una especie de Normal Superior en México. Funcionaron en el sexenio 14 establecimientos de este tipo. Seis dependían de la Universidades de provincia: Baja California, Campeche Coahuila, Guerrero, Estado de México y Nayarit; tres de los gobiernos de los estados (Chihuahua, Puebla y Nuevo León); cuatro más estaban incorporados a la Federación y por último la Escuela Superior de México dependiente de la SEP. El Consejo de la Educación Superior y de la Investigación científica elaboró los planes de estudio del Instituto de Mejoramiento del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Este Instituto inaugura sus curso en 1936. En 1940 comenzó a llamarse Instituto Nacional del Magisterio de Segunda Enseñanza y, en 1942, el Instituto volvió a cambiar su nombre por el de Centro de Perfeccionamiento para Profesores de Enseñanza Secundaria. Con la expedición dela Ley Orgánica de 1942, el Instituto cambió su nombre por el de la Escuela Normal Superior."¹³¹

Ya como institución dependiente de la SEP la Normal Superior pretende ayudar al desarrollo del campo científico de lo pedagógico. "Desde 1954 la Escuela Normal Superior de México, ofrecía un doctorado en pedagogía. Los cursos de doctorado se desarrollaban con seminarios anuales y semestrales con cuatro orientaciones: teoría y ciencia de la educación; didáctica y organización escolar; psicología y psicotécnica; antropología pedagógica social y cultural. En 1964 se crearon 12 plazas de profesor de tiempo completo y 12 de medio tiempo para este proyecto".¹³² Este postgrado representa una alternativa para el desarrollo de la investigación de los maestros normalistas sin embargo, dicho programa fue muy selectivo y se ingresaba a él sin haber cursado la maestría. Por otro lado la formación no estaba orientada al desarrollo y construcción de conocimientos sino a profundizar en el conocimiento de ciertos campos disciplinarios. Esta carácter informativo más que formativo sobre la ciencia y la manera de desarrollarla es el sello que ha campeado en los programas de formación que de alguna manera se han propuesto para innovar las prácticas educativas de los docentes.

La nueva Normal Superior se convierte pues, en un centro de formación de maestros de educación secundaria formación que pone fundamentalmente la atención sobre los procedimientos técnicos de la enseñanza y no está orientada como en los inicios de esta institución a promover la profesionalización de los maestros de preescolar y de primaria, sino a la formación y preparación para un ámbito distinto..

¹³¹ Meneses, Morales E. *Tendencias Educativas oficiales en México. 1934-1964.*, Op. cit., México, 1990. pp. 34-64.

¹³² *Idem.*

De la Nueva Normal Superior desaparecen los postgrados orientados al desarrollo del conocimiento pedagógico en la enseñanza primaria, que se implementan cuando dependía de la Universidad y con ellos el ideal Humboldtiano de vincular la docencia con la investigación. El objetivo de la nueva institución será la capacitación y la instrucción hacia el dominio de los procesos técnicos. Aparece por otro lado o se acentúa la idea de que la investigación corresponde a instancias alejadas de la docencia.

La separación de la Normal Superior de la Universidad va a marcar el campo específico de las instituciones de formación de docentes. A estas le corresponderá la formación en la docencia. La creación de la ciencia le será concedida a las instituciones formadas para tal fin, a las universidades. Esta idea va a prevalecer hasta los ochenta cuando el sistema de normal básico se convierte en educación superior y donde tal proceso va acompañado de la emergencia de corrientes pedagógicas que rescatan una idea participativa de los docentes en los procesos de investigación.

El ideal Humboldtiano ha sido sin embargo una aspiración que en los inicios de la universidad no ha llegado a concretarse aunque ella misma (la universidad) se detenta a partir de la separación de la normal de educación superior, como la institución por excelencia que desarrollará investigación en general y la educativa en particular. En el plan de estudios del Colegio de Pedagogía de 1967, tiene como finalidades primordiales y secundarias: "Contribuir a la formación integral de la persona, formar un pedagogo general como profesionista, formar al especialista de la pedagogía, lo mismo para la docencia que para la técnica y la administración de la educación, formar al investigador de la pedagogía, contribuir a la formación pedagógica de los maestros de las diferentes especialidades de la enseñanza media y media superior".¹³³ Después de la separación de la Normal Superior de la Universidad Nacional, esta última sigue siendo el lugar principal que se ofrecía para la formación de los cuadros de las normales y donde explícitamente como se observa en la cita anterior se pretendía desarrollar investigación educativa. Inclusive se establecieron convenios de mutuo reconocimiento y cooperación de los estudios entre la Normal Superior de la SEP, las Normales Básicas y la Facultad de la Filosofía y Letras. La primera se proponía como una institución para desarrollar doctorados y maestrías, idea que nunca prosperó. Se construye una nueva infraestructura o hay un reacomodo de la anterior que permite aspirar a que se realice investigación en las normales básicas, sin embargo al interior mismo de estas instituciones hay bloqueos epistemológicos que alejan de la función docente de los maestros la idea de realizar investigación. En la carrera de pedagogía promovida por la Universidad Nacional, la idea desarrollo de la investigación va a ser bloqueada en gran medida por la concepción pedagógica que se implementa en los programas de formación. La concepción pedagógica que prevalece es la de considerar a la pedagogía como arte científico. De acuerdo con Hernández, "la pedagogía no contiene ninguna ley natural sencillamente porque no es una ciencia, porque no puede llegar a serlo nunca;

¹³³ Ducoing, Patricia. *La pedagogía en la Universidad de México, tomo II*, Op. cit., p. 315.

porque ningún arte que es obra netamente humana, podrá convertirse jamás en obra de la Naturaleza sujeta a leyes inmutables y eternas. Aquellos que se atreven a lanzar en sus obras la dogmática conclusión de que la pedagogía es la ciencia de la educación... piensan, acaso, ennoblecer al maestro y dolorosamente lo infatúan; creen hacer de él un hombre de acción y lo convierten en un charlatán, disputador, verbalista y vanidoso en lo que a su profesión atañe, e intrigante y politiquero en lo que se refiere a sus gestiones como hombre público. El ataque va dirigido contra aquellos fabricantes de las ciencias nuevas que, en su impotencia para intensificar las ya existentes, se contentan con fabricar rapsodias científicas, a semejanza de los compositores de música cuando coleccionan trozos de aire nacionales de todos los países. El parecido es más gráfico al comparar sus intentos científicos a las colchas de pobre elaboradas sin ningún arte, con los muestrarios de los almacenes de ropa".¹³⁴

Estas críticas a la forma de hacer ciencia muestra la necesidad de impulsar la creatividad en los intelectuales mexicanos para construir modelos teóricos que explicaran las problemáticas educativas particulares del país. En realidad esta ha sido una aspiración que ha estado presente hasta nuestros días. En la actualidad, muchas de las interpretaciones que se hacen de las problemáticas educativas es partir de paradigmas teóricos que se importan del extranjero. La aspiración ha sido entonces no hacer ciencia pedagógica con remiendos sino tomar y adecuar de una manera coherente los conceptos y categorías de tales paradigmas para ayudar a explicar las problemáticas del sistema.

El positivismo es la corriente filosófica en la que se sustenta la teoría del conocimiento de la época. Esta corriente asigna un fin pragmático al conocimiento "saber para prever, prever para actuar, actuar para reformar, y emplea las ciencias básicas estudio de todos los aspectos del mundo sensible con las matemáticas astronomía física, química fisiología, biología, física social y moral escalonadas de lo simple a lo complejo. El conocimiento todo está ordenado a la acción, y se conoce para dominar la naturaleza. Solo así es posible el orden y se evitan las querellas. Gracias al modo empírico de conocer, todas las energías del hombre convergen en el intento de hacer el mundo más habitable."¹³⁵

La teoría del conocimiento estaba de acuerdo con la visión pasiva de la naturaleza del hombre, cuya mente es un receptáculo donde se combinan las ideas que reflejan el mundo exterior. Hay una visión de la naturaleza del hombre pasiva y neutra.

Esta postura positivista está soterrada en los planes de estudio para formar especialistas en educación. Ducoing,¹³⁶ al referirse a la reestructuración de plan de

¹³⁴Hernández, Julio S. "La sociología mexicana y la educación nacional". Cit. por: Tenti, E. *El arte del buen maestro*, Op. cit, p. 104.

¹³⁵Parra, "Profirió. Nuevo sistema de lógica inductiva y deductiva". (3ª edición.) México 1921. Cit. por: Meneses Morales E. *Tendencia educativas oficiales de la educación en México. 1821-1911*. Op cit., p. 668.

¹³⁶Ducoing, Patricia. *La pedagogía en la Universidad de México. 1881-1954*. Op cit., p. 248-249.

estudio del Colegio de Pedagogía, destaca que en es en 1955 cuando se incluye por primera vez un curso de investigación pedagógica, aunque este curso tenía un carácter meramente técnico, reflejando con ello la nueva expectativa visualizada entorno a la pedagogía misma a través de la investigación, y sentando las bases en lo tocante a la necesidad de capacitar y proveer a los alumnos con el instrumental metodológico empirista correspondiente.

El carácter empirista que subyace al plan de estudios del Colegio de Pedagogía se advierte en la presencia de más de un 50%, de asignaturas orientadas a las actividades prácticas, utilitaria de ejecución.

El enfoque disciplinario priorizado es, sin duda alguna el de la psicología experimental, con sus correspondientes cánones de cientificidad a través de la cosificación de lo educativo: la medición, la experimentación, la desvinculación con lo teórico, la ahistoricidad y la fragmentación del objeto.

Se advierte también una que no ha dejado de estar presente en el desarrollo del Sistema Educativo en general y es precisamente la "tendencia hacia una ausencia del tratamiento de lo educativo desde la teoría sociológica ya que lo social se aborda junto con lo biológico"¹³⁷.

El arte de la educación está orientado más que a una causa social, al desarrollo armónico de las facultades del individuo; más que al desarrollo del carácter como sucedió a principios de siglo está orientado al desarrollo de destrezas para fines técnicos. La educación se estructura en el paso de un modelo social donde el desarrollo económico descansa sobre la exportación de materias primas, donde las empresas extranjeras y el sistema hacendario no demandaban mano de obra calificada. Donde este sistema requieren de una masa de hombres "libres" que no tiene mas que su fuerza de trabajo para subsistir, a un modelo social que busca eficiencia y autonomía. Para el logro de eficiencia y autonomía es necesario que el sistema educativo incorpore nuevos procesos en los que la racionalización técnica es la alternativa.

Hemos tratado de identificar y argumentar las tendencias que influyen en la fragmentación de la docencia con la investigación a partir del hecho de la separación de la formación de cuadros intelectuales para el sistema de educación básica de la Universidad Nacional y el abrogamiento de esta responsabilidad por parte del Estado. Pero también identificamos como elemento de separación, las concepciones teóricas en las programas de formación. Estas tendencias son: el movimiento hacia la educación superior masiva, un aumento en el patronazgo y supervisión del Estado y las formas de teorización educativa fundadas en el esquema de la ciencia positivista.

¹³⁷ *Idem.*

Siguiendo a Burton K. Podemos decir que: "Las tendencias generales para que la investigación se aleje de los escenarios educativos y para que las actividades de la docencia se separen a su vez, se separen de los lugares de investigación también se ven favorecidas por intereses gubernamentales que son impacientes ante las tradicionales mezclas académicas de actividades y por los intereses industriales que consideran la investigación como la sirvienta del desarrollo tecnológico."¹³⁸

Se ha visto como a partir de la estructura organizativa a nivel macro estructural que se promueve desde el Estado se favorece la desvinculación entre docencia e investigación, de un lado están las escuelas normales dedicadas exclusivamente a la enseñanza y de otro las instituciones dedicadas al desarrollo de investigaciones educativas para el nivel de educación básica. Esta estructura se va a reproducir al interior mismo de las instituciones de educación superior. El modelo tradicional de organización de las universidades es la universidad napoleónica. Este tipo de universidad la investigación y la docencia se mueven en espacios diferentes. La docencia se concentra en escuelas y facultades. "En la mayor parte de los casos el vínculo es formal registrado en los institutos de investigación en términos de apoyo a la formación de investigadores, asesoría de tesis y difusión de investigaciones de apoyo para la acción docente".¹³⁹ Más que de interacción de instancias institucionales para el desarrollo de la investigación y la docencia "el vínculo entre la investigación y la docencia debe ser objeto de proyectos específicos que tomen en cuenta las condiciones históricas y políticas analizadas y las estudien en su contexto particular". Se propone también la creación de campos disciplinarios específicos a los cuales se vincularán los docentes que pretendan realizar investigaciones particulares entorno a una problemática específica. Los proyectos se aglutinan en campos problemáticos específicos: desarrollo curricular, formación de docentes, etc.

Por otro lado, la separación de la docencia y la investigación promovida en el plano estructural impulsan una serie de ideas acordes con el alejamiento de estas dos funciones y que principalmente tiene que ver con la ubicación del conocimiento y la ciencia en "un lugar privilegiado (ignoto, impenetrable, místico). Glazman, resume estos elementos ideológicos de la siguiente forma:

- a) La localización de la ciencia y la tecnología como espacios por excelencia, de solución a los problemas de cualquier naturaleza (morales, técnicos, naturales, sociales, políticos o psicológicos)" Este planteamiento separa el conocimiento científico de las determinaciones sociales y que condicionan las decisiones científicas y técnicas.
- b) El reconocimiento de una "objetividad" científica que se fundamenta en la experimentación, la imparcialidad y la conformación de leyes universales que

¹³⁸ Burton, R. Clark. *Universidades modernas... Op. cit.* p. 300.

¹³⁹ Glazman, Raquel. *La universidad pública: La ideología en el vínculo investigación docencia.* Caballito. México, 1984. pp. 86-87

benefician a la "humanidad en general" independientemente de los conflictos de clase. En este sentido solamente los investigadores alejados de las problemáticas y los conflictos de clase son los portadores de la verdad.

- c) La ubicación de un lugar de privilegio de la ciencia y de una concepción de élite de sus trabajadores, de tal modo que en el interior de este sector se expresa una clara contradicción entre los intereses sociales manifiestos y los intereses ocultos que manifiestan una pretendida situación extraordinaria, ya sea por su conocimiento, sus años de estudio o su capacidad de intervención en las decisiones.
- d) El halo de misterio que rodea a la práctica de la investigación. La enseñanza que no constituye una preparación para la investigación concibe a la ciencia dogmáticamente como una verdad revelada.
- e) El valor desmedido que se otorga al carácter innovador de la ciencia y a la independencia de la misma que impide el análisis de las consecuencias de concepciones y aplicaciones específicas. De esta manera se soslaya, por una parte, la revisión de sus beneficios en función de las clases sociales y, por la otra, la propia dependencia de la investigación, de criterios económicos y políticos de diverso cuño.
- f) Estas ideas y concepciones entorno a la ciencia y construcción del conocimiento científico, conjuntamente con el papel social que le asigna el Estado a las normales de producir maestros sobre todo para satisfacer las necesidades cuantitativas del Sistema Educativo Mexicano y para transmitir los valores, por no decir las "doctrinas" entorno a la idea de progreso, alejan la investigación de estas instituciones y desde el punto de vista de la profesionalización el maestro se convierte en un técnico de la enseñanza.

CAPÍTULO 3

EL MAESTRO INVESTIGADOR

Como hemos visto en los capítulos uno y dos, desde mediados del siglo XIX hasta el último tercio del siglo XX, la realización de investigación en las normales se ha visto bloqueada por diferentes factores. Esta situación se puede constatar en la política educativa y en la revisión de las prácticas al interior de dichas instituciones. Cuando más la investigación es una cuestión tangencial que aparece como aspiración en los programas de formación y las ideas progresistas de educación que se ofrecen a los maestros de estas instituciones. Esto no quiere decir que los maestros normalistas no hayan producido conocimiento para explicar y solucionar las problemáticas que les planteaba su práctica docente y las aspiraciones de movilidad social. A lo largo del desarrollo de las normales maestros, intelectuales connotados, se esforzaron por hacer crecer y profundizar sobre el conocimiento y su enseñanza en la materia o asignatura respectiva. Lo que no existió hasta un periodo muy reciente, fue la preocupación y diríamos más aún *la intensificación* por impulsar en forma sistemática y como una aspiración del cuerpo académico de los maestros de las normales, es el desarrollo de lo que Bachelard¹⁴⁰ llama el espíritu científico, el espíritu de descubrimiento y problematización en aquellos que están en contacto directo con las realidades educativas, en los maestros.

En este capítulo se trata de explicar las ideas expresadas en cuerpos teóricos y la objetivación de dichas ideas en prácticas que han orientado a los docentes en general y a los de las escuelas normales en particular para que se interesen y motiven en el desarrollo de la investigación en forma organizada y sistematizada. Pero también exponemos los dispositivos institucionales y los mecanismos para la producción de investigación en estas instituciones.

En las últimas tres décadas estamos arribando a una nueva subjetividad de la práctica de los docentes. Son dos a nuestro juicio los niveles en que se hace más evidente y se objetiva la nueva subjetividad: por un lado en las teorizaciones y conceptualizaciones que se han conformado entorno las prácticas educativas de los docentes y por otro en los mecanismos que se han implementado para la puesta en práctica de tales teorizaciones. En este sentido hay un cambio en la ideología y en las estrategias y tácticas que orientan el rol de los docentes, y la investigación juega un papel fundamental en este cambio.

¹⁴⁰ “ El espíritu científico nos impide tener opinión sobre cuestiones que no comprendemos, que no sabemos formular claramente. Ante todo es necesario saber plantear los problemas. Y diga lo que se quiera, en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos.” Bachelard, Gastón. *La formación del espíritu científico*. Editorial Siglo XXI. 19ª edición. México, 1993, p. 16.

Creemos que la inclusión de la investigación en las escuelas formadoras docentes y la participación en el desarrollo de dicha investigación por parte de los docentes, inclusión que se manifiesta tanto en los programas de estudio como en las organizaciones para que los docentes de las normales participen en el desarrollo de la investigación, está impulsada por la idea de que la escuela pasa de una enseñanza basada en la transmisión acrítica, fundada en preocupaciones utilitarias de lo que se enseña y los procedimientos para enseñarlo, a una enseñanza fundada en la problematización de los factores que inciden en ella; fundada en los problemas efectivos de los alumnos, de los maestros, de la selección de los contenidos, de las formas y procedimientos para transmitir estos últimos. Desde la nueva subjetividad se conciben a los sujetos pedagógicos como elementos más participativos en las toma de decisiones sobre su que hacer docente.

Touraine,¹⁴¹ es un autor que a nuestro juicio tiene una visión clara de la nueva concepción de la escuela: "enfrentamos un cambio de la escuela más orientado a la formación de una capacidad de actuar y pensar en nombre de una libertad creadora personal. La escuela está dejando de ser una instancia socializadora que está en función de valores universales, que se define por sus salidas laborales o profesionales. La escuela no debe atribuirse como misión principal la formación de los ciudadanos o de los trabajadores sino, más bien, el aumento de la capacidad de los individuos para ser sujetos. Cada vez con más fuerza se define a la escuela como un grupo social caracterizado por las comunicaciones que se establecen entre educandos y docentes y también entre estos y los responsables administrativos de la administración".

En esta visión de la escuela, los actores pedagógicos y el maestro en particular, se ven forzados a ser más participativos, se ven en la necesidad de participar en la interpretación y la resolución de sus problemas. Un docente con estas necesidades debe constantemente estar informado sobre el contexto para tomar decisiones ante los problemas que le plantea su práctica profesional, debe convertirse necesariamente en una persona que investiga.

Las nuevas concepciones sobre la escuela ofrecen un rescate del sujeto. Se conforma una nueva subjetividad en el que emerge un sujeto con iniciativa. Según Beuchot,¹⁴² se está arribando a un sujeto con iniciativa, con intencionalidad, muy diferente a la subjetividad promovida por el estructuralismo que había querido cercenar el sentido de la referencia y con ello cortaba también la intencionalidad del sujeto. El sujeto, además de ser un sujeto cognoscitivo y valorativo, es un sujeto interpretativo, que se interpreta a sí mismo, esto es, se expresa y se comunica, en un ámbito de intersubjetividad, que habla en una comunidad de hablantes, que introduce múltiples sentidos en sus expresiones. La nueva subjetividad es la del sujeto artista, que en estética y aún en la

¹⁴¹ Tourain, Alain. *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 1997, pp. 273 - 295.

¹⁴² Beuchot, Mauricio. "Sujeto e intencionalidad en la filosofía hermenéutica", en: *Revista de Pedagogía*. UPN, tercera época, Vol. 10, No.3, México, 1995, pp.16-23.

ética, se muestra como generador o creador o performer, aún cuando no las tenga todas consigo en claridad y distinción cognitivo - volitivas. El hombre es entonces, un sujeto que dota de sentido lo que hace; y lo dota de sentido con su intencionalidad, puesto que la intencionalidad es lo que verdaderamente constituye como significativas a las palabras y a las acciones.

Se está arribando a una concepción de pedagogía que pone el énfasis no en los valores universales, no en una propuesta homogeneizadora dirigida a la construcción de un Estado centralizador especialmente de lo educativo. "Se necesita de una pedagogía que de cuenta de lo particular y, que sea capaz de devolvernos los valores fundamentales de aquellos que la definieron: bienestar y dignidad en la vida diaria; tolerancia; oportunidad y lugar para todos; construcción de sujetos éticos respetuosos de la diferencia y definidos por su particularidad".¹⁴³

Esta nueva idea de la subjetividad, desde la que se ve al docente más participativo, menos determinado por las estructuras sociales, con más posibilidades de actuar e incidir sobre su práctica, constituyen un manantial en el que beben las fuerza de acercamiento entre la investigación y la docencia a través del maestro como realizador y transformador de las prácticas educativas. Desde esta perspectiva se hace cada vez más patente al abandono del apostolado en la dimensión política y moral en cuanto ya no se considera como un incondicional o un secuaz de la política educativa del Estado en cuanto se insiste en el análisis de las formas de organización y de regulación de sus trabajo; y el abandono del apostolado en la dimensión académica, en cuanto busca crearse las condiciones para hacer análisis de los conocimientos, las teorías, y los procedimientos para desarrollar su labor docente. Se conforma así una figura de maestro investigador como grupo social para funcionar como seres humanos críticos, vital para el desarrollo de una sociedad democrática.

Uno de los apartados que conforman este capítulo es precisamente la problematización entorno a la crítica y superación de la teoría positivista a partir de la conformación de lo que se ha denominado la teoría crítica de la enseñanza. La teoría desde este punto de vista, (la teoría crítica de la enseñanza) se orienta siempre hacia la transformación de las formas de pensarse así mismos y la situación en la que desarrollan su trabajo los maestros. Pero no basta con sola interpretación de los problemas, habrá también que incidir sobre ellos. Hay en este sentido una preocupación manifiesta por vincular la teoría con la práctica, por la transformación de las situaciones que obstaculizan e impiden el trabajo racional y crítico del maestro.

¹⁴³ Cantón, Arjona Valentina. "Hacia la definición de una pedagogía del particular o de cómo formar herejes". En: Memorias del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. México, 1997. pp. 358- 361.

3.1 El Rol del Maestro en las Teorías de la Educación

En torno a la descripción, explicación y estructuración de las prácticas de investigación y por consiguiente del abordaje de los problemas educativos, se han elaborado conceptualizaciones que han dado cuerpo a teorías que en la literatura actual sobre la investigación educativa se le han denominado paradigmas.¹⁴⁴ Los paradigmas sobre la investigación educativa conllevan visiones del mundo que orientan en gran medida las prácticas de investigación y de intervención educativa. Subrayamos, "en gran medida", porque no descartamos la idea de que las prácticas educativas al igual que las prácticas en general se mueven muchas veces por las necesidades de los sujetos implicados, necesidades que en algunos casos no tienen como fundamento la racionalidad de la teoría, sino la satisfacción de necesidades propias de quienes quieren imponer o quienes se resisten a la imposición.

Los paradigmas teóricos como elementos que dan sentido a las prácticas, conllevan una fuerte carga ideológica y por tanto se encuentra en pugna. La pugna o el conflicto entre los paradigmas es una manifestación de la contradicción entre los diferentes actores sociales en el nivel de explicación de las realidades sociales y la legitimación de sus propuestas. Al respecto Popkewitz¹⁴⁵ argumenta que "en la ciencia social moderna existen supuestos en conflicto que subyacen en el lenguaje y guían nuestros razonamientos sobre la sociedad. Cada enfoque atribuye ciertas causas a los problemas

¹⁴⁴ El concepto de paradigma fue introducido por T. S. Kuhn en el ámbito de la teoría de la ciencia para clarificar la eterna polémica sobre lo científico.

En sentido amplio, es un marco teórico sustantivo en el que se desarrolla la ciencia y es comúnmente aceptado como vía de investigación. En sentido restringido, todo descubrimiento y /o teorías que no tiene precedentes, se impone durante un tiempo y abre gran cantidad de interrogantes para ser contestados.

Sí una ciencia basará su investigación en dicho paradigma (p) buscando en todo momento producirle cambios que pueden derivar en la revolución científica; es decir, el cambio de un paradigma por otro.

Al tener la ciencia este carácter paradigmático dejaría de ser puramente acumulativa, permitiendo la evolución, ya que el p. sería común a toda la comunidad científica.

Son funciones del p.:

- a) poner de manifiesto los principales problemas sobre lo que se ha de profundizar.
- b) contrastar los temas con la realidad evaluando todo el proceso de investigación..

Son características del p.: optimalidad, coherencia, estabilidad, constante posibilidad de transformación, posibilidad de relación con otros campos. Cit. por:, Tedesco Juan Carlos. "Los paradigmas de la investigación educativa". Revista universidad futura, Vol.1 No. 2 junio 1989, pp. 2-16.

Agreguemos otras características con las propias palabras de Kuhn. "Un paradigma gobierna desde el principio, no un asunto sino más bien un grupo de practicantes. Ningún estudio del paradigma -directo o del paradigma- fragmento investigado debe principiar mediante la ubicación del grupo o grupos responsables." Por otro lado, lo que las comunidades de científicos comparten no son fundamentalmente teorías sino procedimientos. "Al menos hasta 1920, las teorías sobre la materia no eran de incumbencia especial o el propósito de alguna comunidad científica. En lugar de eso eran herramientas para un gran número de grupos de especialistas. Algunas veces, miembros de comunidades diferentes escogían instrumental diferente y criticaban la elección hecha por otros" T. S. Kuhn. *La estructura de las revoluciones científicas*. F. C. E. Madrid, 1975. (posdata 1969) 268-278. Cit. por: Mardones y Ursua. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Fontamara. 2ª edición, México, 1988. pp. 124 -128.

¹⁴⁵ Popkewitz; Thomas S. *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Las funciones sociales del intelectual. Mondadori. Madrid, 1988, pp. 63-65.

sociales y se mantienen así mismo determinados mitos y preconcepciones sobre el orden social."

La divergencia entre los enfoques del discurso científico entran en conflicto "tanto sobre aquello que constituyen los hechos sociales por excelencia como sobre el modo en que las personas deben descubrir el sentido de los acontecimientos dispares de su mundo social". El conflicto se da entonces en los conceptos y categorías que se elaboran, se construyen entorno a la explicación de los hechos sociales, como en las técnicas, en los procedimientos, en las estrategias para formular las evidencias empíricas.

El concepto de paradigma es una forma de acercamiento al conocimiento y tratamiento entre las diferencias de concepciones, costumbres y tradiciones de realizar investigación, de realizar ciencia; de relacionar la teoría con la práctica.

La idea del conflicto entre los paradigmas no es contradictoria, más bien es complementaria con la idea Kunniana en el sentido de que cuando un paradigma ya no explica suficientemente la realidad se entra en un proceso de revolución que da paso a otro entramado teórico conceptual y sobre todo procedimental para explicar en forma cabal la problemática en cuestión.

Los paradigmas desde los que se han revisado y analizado los problemas educativos reciben nombres distintos según los autores que los traten. De acuerdo con Latapí,¹⁴⁶ hasta finales de los sesenta los paradigmas dominantes en América Latina eran el funcionalismo, la teoría del capital humano y el empirismo metodológico. A fines de los sesenta y en discusión con el bloque anterior se incluyen nuevas corrientes: las teorías reproductivistas francesas (Bordieu/Passeron y Baudelot/Estabiet), las teorías neomarxistas expuestas por la escuela de Frankfurt o por autores estadounidenses y en menor grado la nueva sociología de la educación de Bernstein.

Tedesco en coincidencia con Latapí considera que hay consenso en considerar que "el desarrollo de la investigación educativa en América Latina estuvo enmarcado en tres grandes paradigmas dominantes en diferentes momentos históricos: el paradigma de la teoría educativa liberal: el paradigma economicista (capital humano, recursos humanos) y el paradigma de los enfoques críticos reproductivistas.

En este apartado de nuestro trabajo tratamos de caracterizar a cada uno de estos paradigmas poniendo el énfasis en la concepción de rol de los docentes.

3.1.1 La Perspectiva Funcionalista de la Educación y la Acción de los Maestros

En los procesos de formación de los docentes, en el desarrollo de las prácticas pedagógica y en la producción de investigación, se dan cita dos posturas teóricas. "La

¹⁴⁶ Latapí, Pablo. *La investigación educativa en México*, F.C.E., México, 1994. p. 65.

primera se remonta a Aristóteles, privilegia las explicaciones dadas en términos de finalidades, de intervenciones, de motivos, de razones; es la tradición hermenéutica (comprender). La otra, galileana, identifica la explicación científica con la explicación causal y deja poco lugar a las finalidades. Esta última tradición ha dado forma a lo que se ha denominado tradición positivista, cuyos principios fundamentales son: 1. la unicidad de la ciencia, 2. la metodología de la investigación debe ser la de la ciencias exactas: matemáticas, física.) 3. la explicación científica es de naturaleza causal en el más amplio sentido, y consiste en la más alta supeditación de los casos particulares a leyes generales.”¹⁴⁷

Para la concepción Galileana de la ciencia la realidad será explicadas por hipótesis causales las que serán determinadas por el análisis experimental.

En términos de Mardones¹⁴⁸, “la nueva ciencia (la galileana) que reemplaza a la Aristotélica va a considerar, como explicación científica de un hecho, aquella que venga formulada en términos de leyes que relacionan fenómenos determinados numéricamente, es decir, matemáticamente. Tales explicaciones tomarán la forma de hipótesis causales.

El valor de la hipótesis causalistas estará determinado por el análisis experimental. La explicación causal se obtiene mediante la comparación de las hipótesis con las consecuencias deducidas de la observación de la realidad o experimentación.

Siguiendo a Mardones, la ciencia Galileana tiene un interés pragmático, mecánico - causalista, que no va a preguntar ya por el <por qué> y <para qué> últimos, sino por el cómo más inmediato y práctico de los fenómenos y sus consecuencias. Hay una propensión a los hechos concretos y su sentido de orden y lo positivo. Lo positivo entendido como lo útil y lo pragmático. Lo pragmático y lo útil son dos principios que no han cesado de acomodarse en las prácticas educativas en aras de la eficiencia y la eficacia.

En torno a estas dos grandes cosmovisiones o vertientes teóricas (la Aristotélica y la Galileana) se va a organizar y a desarrollar en el ámbito social en general y el escolar en particular todo un entramado teórico conceptual que va a servir como sustento a las prácticas educativas.

Desde los inicios del sistema educativo mexicano hasta la actualidad la postura teórica que va a prevalecer en la organización y el desarrollo del conocimiento escolar, es la postura positivista.

¹⁴⁷ Lansdheere, Gilbert. *La investigación educativa en el mundo*. Fondo de Cultura Económica. México, 1996. p. 331.

¹⁴⁸ Mardones, J. M. y Ursua. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Op cit., pp. 18-20.

Latapí¹⁴⁹, resume de la manera siguiente las características del paradigma positivista prevaeciente en la investigación social y en las prácticas pedagógica en general.

1. El propósito de la ciencia es el incremento del conocimiento; el conocimiento es útil para predecir y explicar los hechos con la intención de controlarlos.
2. La realidad es objetiva; existe independientemente de la observación. La comprensión científica de la realidad requiere medidas que impidan las influencias espurias que distorsionan los hechos. La investigación debe ser objetiva.
3. Aunque hay diversos métodos y técnica investigativas el proceso requiere siempre un marco teórico, hipótesis por comprobarse, información recopilada, interpretación, revisión de las hipótesis y reproducibilidad de los resultados.
4. Los resultados deben expresarse, siempre que sea posible, en términos matemáticos. Aun la evaluación de las realidades cualitativas debe expresarse en indicadores cuantitativos, de otra suerte los científicos están expuestos a sesgos subjetivos.
5. La investigación es una cualidad especializada reservada a profesionales adecuadamente entrenados.

Aunque en la cita anterior aparece en forma implícita la idea de neutralidad de la ciencia es necesario subrayarla porque es uno de los puntos fundamentales que critican las teorías alternativas a esta postura científica.

Para el paradigma empírico analítico si se quiere lograr objetividad en la explicación causal de los fenómenos sociales el científico o el investigador deberá mantenerse neutral y esta neutralidad se logrará comprobando matemáticamente las hipótesis. o como en caso de Poper, tratando de alejarse de los valores extracientíficos a través de la crítica de la discusión científica.¹⁵⁰

El científico social deberá alejarse en todo momento de las cuestiones de la moral y de la ética si se quiere llegar a la verdad de los fenómenos sociales. En este sentido al maestro normalista no se le puede considerar como investigador científico pues su investidura está permeada por la ética y por la moral.

¹⁴⁹ Latapí, Pablo. *La investigación educativa... Op. cit.*, p.84.

¹⁵⁰ De acuerdo con Popper, "hay valores positivos y negativos puramente científicos y hay valores positivos y negativos extracientíficos. Y aunque no es posible mantener totalmente separado el trabajo científico de aplicaciones y valoraciones extracientíficas, combatir la confusión de esferas de valor, y sobre todo, excluir las valoraciones extracientíficas de los problemas concernientes a la verdad constituye una tarea de la crítica de la discusión científica" Popper, K. *La lógica de las ciencias sociales*, Mardones. *Filosofía de las ciencias...* Op cit. p. 107-108.

La crítica de la escuela de Frankfurt al pensamiento positivista, nos ayudará a clarificar los mecanismos de control ideológico que penetran la conciencia y las prácticas de las sociedades del capitalismo avanzado. En este sentido Giroux¹⁵¹ nos presenta en forma resumida estas observaciones. Los supuestos teóricos fundamentales del positivismo según la escuela de Frankfurt serían los siguientes:

- “Las tradiciones positivistas han sostenido la meta de desarrollar cuestionamiento social regulado por las ciencias naturales y basada en principios metodológicos dogmáticos de la observación y en la cuantificación”.
- “El conocimiento es reducido al dominio exclusivo de la ciencia y la ciencia en sí misma fue subsumida dentro de una metodología que limitaba “ la actividad científica a la descripción clasificación y generalización de los fenómenos sin la preocupación por distinguir lo esencial de lo que no tiene importancia.
- La tarea metodológica fundamental es la recolección y clasificación de los hechos. “el conocimiento solo se relaciona a lo que es y a su recurrencia” (Horkheimer). No se preocupa por los problemas relacionados con la génesis, desarrollo y noción normativa de los sistemas conceptuales que seleccionan organizan y definen los hechos.
- Al especializarse en la recolección de datos, el positivismo mantiene una actitud ahistórica frente a los hechos. Cuando más las categorías fundamentales del desarrollo sociohistórico de este paradigma ha puesto el énfasis en lo inmediato o en aquello que puede ser expresado, medido y calculado en formas matemáticas precisas.
- La creación de la ciencia desde el positivismo debe estar separada de los valores, de la ética. Esta situación para la Escuela de Frankfurt es sospechosa, para Adorno la idea del valor de la libertad estuvo perfectamente ubicada en una perspectiva que insistía en una forma universal de conocimiento mientras que simultáneamente rechazaba el cuestionamiento dentro de su propio desarrollo socioideológico y dentro de su función en la sociedad.

La supuesta neutralidad y la falta de atención de los valores y de la ética ha dado lugar a una extensa difusión de la racionalidad instrumental, a la tendencia de contemplar todos los problemas prácticos como asuntos técnicos.

Para Adorno, Marcuse y Horkheimer, el fetichismo de los hechos y la creencia del valor de la neutralidad, mas que un error epistemológico representa un sostén ideológico del statu quo. Una especie de conservadurismo político por parte de todos los individuos que trabajan dentro de la racionalidad positivista, sean o no conscientes de ello.

¹⁵¹ Giroux, H. *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI - UNAM., México. 1995. pp. 66-75.

Este modelo teórico para realizar investigación educativa se ha traducido en prácticas que influyen en los procesos educativos donde la formación de los formadores no escapa a ello. (Vid. Cita 137).

En el plano más estructural, para el desarrollo de la investigación, el Estado se plantea la necesidad de impulsar la investigación educativa con miras a lograr la industrialización del país. Se busca sobre todo la innovación y nuevas alternativas educativas. En este sentido la mayor parte de la Investigación educativa se lleva a cabo bajo el predominio del enfoque técnico - funcional. "Esto significa que la orientación básica generada por esta propuesta es la de buscar la adecuación funcional o más bien la subordinación, de la oferta educativa a las características que asumen las demandas ocupacionales en un momento determinado. Desde esta perspectiva no se considera necesaria la realización de investigaciones ligadas a nuevos proyectos de sociedad, sino de trabajos acrícos, que buscan resolver a voluntad las contradicciones educativas sin que ello haya ocurrido realmente".¹⁵²

Desde el punto de vista técnico funcional de la investigación educativa que se traduce también en acciones pedagógicas, se considera que:

- La principal finalidad de la educación consistiría en servir de mecanismo social de acumulación y transmisión del conocimiento científico y tecnológico de acuerdo a las necesidades de la producción.
- A través de la investigación se busca estrechar el vínculo entre formación escolar y producción.
- Se busca que la escuela proporcione las habilidades y los conocimientos que requiere el aparato productivo, pero también que ella misma funcione como una empresa racional y eficiente.
- La escuela es considerada como un elemento de movilidad social del tal manera que las personas que tienen más educación correlativamente reciben más ingresos, puesto que cuentan con más conocimientos útiles en el mercado de trabajo. Este último es considerado como un mercado de competencia perfecta en donde el salario realmente mide la productividad del trabajador.

Este tipo de estudios promueven la idea de la educación como una inversión y la consideran el factor fundamental de movilidad social. La investigación educativa es en este sentido una prioridad para el desarrollo. Para impulsar tal investigación relacionada siempre con el desarrollo habrá que conformar organismos y personal especializados. Tales organismos y el personal que lo integran son una especie de agencias separadas

¹⁵² Didriksson Axel. "Política e investigación educativa". Perfiles Educativos, No 29-30 UNAM, México, julio - diciembre de 1985.

de las universidades y de las escuelas superiores, dedicadas a producir investigación para la toma de decisiones políticas.

La tradición positivista como dispositivo teórico hegemónico para entender los procesos educativos deja de lado elementos importantes y necesarios para la explicación de las problemáticas educativas que son retomados por otras perspectivas teóricas. En este sentido y paralelo a la tradición positivista en un plano contestatario a este tipo de investigación, surge y se promueve desde las universidades y escuelas superiores, sobre todo desde las primeras, investigaciones que critican el esquema desarrollista de los Estados latinoamericanos. Nos referimos a las teorías de la dependencia.

En el plano de los procesos escolares más específicos, sobre todo en lo referente a: selección de los alumnos, clasificación por grados y por edades, rendimiento y fracaso escolar, la tradición positivista se va a reflejar en la realización de las prácticas educativas de acuerdo con las orientaciones de la psicología y la pedagogía experimental. A principios de siglo y digamos hasta los años treinta, Estado Unidos es el país donde se desarrolla y donde se da con gran intensidad el desarrollo de las pruebas, las encuestas y las estadísticas en torno a la problemática escolar.¹⁵³ "Una vez concluida la guerra (la primera) y en respuesta a una demanda considerable del mundo pedagógico la adaptación de los *army test* a las necesidades escolares, se realizó por un grupo entre los que sobresale Thorndike. Así nacen las pruebas escolares nacionales (escalas A y B) que se componen en gran medida de las pruebas del ejército modificadas o adaptadas y de algunas pruebas originales"¹⁵⁴.

En el primer medio siglo, con la psicología y pedagogía experimental se busca dar un status científico a la educación y en particular a la profesión de maestro fundamentalmente a través de la evaluación. "Por el lado positivo, el auge de la evaluación representa un progreso histórico de suma importancia: se intenta verificar de manera objetiva y con frecuencia pública, en que medida los fines educativos que se persiguen han sido efectivamente alcanzados. Por el lado negativo, la medición tal y como se practicó entonces, no solo se limitó muy seguido a simples enumeraciones, sino que también ocupó un lugar desproporcionado con respecto a la elaboración de teorías".¹⁵⁵ Se pensaba que los maestros no tenían ni el tiempo ni el conocimiento de las técnicas prácticas y de ensayo como para conducir él mismo las investigaciones necesarias. "Era necesario entonces según un organismo que siga de cerca todo ese movimiento de psicología y pedagogía experimentales, junto al personal docente, que provoque, guíe y dirija los experimentos y las observaciones... y en caso de necesidad saque las conclusiones que se impongan"¹⁵⁶.

¹⁵³Vid. Landsheere, Gilbert. *La investigación educativa en el mundo*. Op. cit. sobre todo el primer capítulo.

¹⁵⁴*Ibid.* p. 68.

¹⁵⁵*Ibid.* p. 132.

¹⁵⁶*Ibid.* p. 98.

La doctrina pragmática, puesta en boga en el sistema educativo mexicano desde los años cuarenta, está cruzada por el experimentalismo. La doctrina pragmática implica que los aprendizajes escolares se hayan centrado en el saber, en la habilidad y en los principios útiles para la vida, la pedagogía y la psicología experimental exigen que esos aspectos sean determinados de manera objetiva.

El afán de eficacia va a estar alentado por el experimentalismo. La economía del tiempo en la administración de los currícula, los objetivos de enseñanza de los planes de estudio, deben surgir del análisis sistemático de las diferentes actividades sociales, cívicas, religiosas, sanitarias, etc. Las acciones de los estudiantes y de los maestros, en particular los errores que cometen deben por otra parte, recopilarse para así saber sobre que aspectos debe insistir en la enseñanza. El paradigma psicométrico, como lo denomina Torres¹⁵⁷, "centrado alrededor de la medida de la inteligencia con baterías de tests facilitó la legitimación científica de las prácticas y de los logros y fracasos en el interior de las instituciones de enseñanza. Mediante este recurso tecnocrático, los resultados escolares podían atribuirse siempre a las características personales y no al sistema de enseñanza y aprendizaje al que estaban sometidos.

La tendencia de la investigación experimentalista en pedagogía, tiene su expresión en México, en la denominada tecnología educativa. A través de los principios de la investigación positivista que hemos descrito líneas arriba se pretende conformar una serie de reglas, conductas habilidades, modos de decisión, etcétera, que orienten la acción de las autoridades escolares, los docentes y de los alumnos.

La búsqueda de la eficiencia se enfrenta a formas tradicionales de actuar, y a formas tradicionales de enseñar y aprender. Se pretende establecer lo que Habermas denomina la racionalidad técnica o la "acción instrumental".¹⁵⁸ Se pretende conformar un modelo de acción visto "como el mejor y único de hacer las cosas".

La tecnología educativa "se introdujo en el país como un modelo "científico" de instrucción para hacer más radical y eficiente el trabajo del profesor. En el periodo en que se fueron sistematizando las acciones de formación docente en México (finales de los años sesenta y principios de los setenta), la tecnología educativa (con una combinación de cursos de didáctica general) fue la única manera de abordar la problemática de la formación"¹⁵⁹ de los docentes y de la enseñanza en general.

Específicamente entorno a la educación del profesorado, que es el objeto de estudio de esta investigación, se ha visto imbuida del discurso científico del empirismo y del

¹⁵⁷ Torres, Jurjo. *El curriculum oculto*. Op., cit., pp.38.

¹⁵⁸ "La acción instrumental se dirige según reglas técnicas que descansan en un saber empírico. Implican pronósticos condicionados acerca de acontecimientos físicos o sociales observables y pueden demostrarse como concernientes o erróneos". Habermas Jürgen. "Técnica y ciencia como ideología". Cit. por: Hirsch Ana. *La formación de profesores*. p. 45.

¹⁵⁹ *Ibid.* p. 46.

positivismo. En ella como hemos dicho, se insistía sobre todo en la medida y en la comprobación, con la consiguiente atención a los problemas prácticos. De acuerdo con Popkewitz, los orígenes de esta tendencia, pueden rastrearse en diferentes corrientes de pensamiento. "Entre ellas el auge creciente del pensamiento utilitarista a medida que el razonamiento práctico del mundo de las empresas iba extendiéndose a otras instituciones sociales. Los científicos y los reformadores sociales creían que la sociedad podía mejorarse mediante una selección ocupacional y unos sistemas alimenticios más rigurosos."¹⁶⁰

Desde el punto de vista empirista, hay dos elementos que no han dejado de estar presentes en la formación de los profesores: Uno es que los problemas de la formación del profesorado pueden solucionarse si se analizan cuáles son las cualidades que se consideran esenciales para el buen profesor o las funciones específicas que comporta su trabajo docente. El análisis del trabajo del profesor es equivalente al análisis de los trabajos industriales.

Así pues, un elemento característico de la investigación positivista, es la tendencia generalizada entre los investigadores a asumir que la educación profesional es una educación esencialmente técnica: "En la década de los años 20 se llevaron a cabo encuestas en las que se preguntaba a los profesores sobre el tipo de cursos que en su opinión, eran más útiles para el ejercicio de la docencia, a lo que los profesores solían responder que aquellos relacionados con los aspectos técnicos de la enseñanza, de lo cual los investigadores concluían que está científicamente demostrado que debe diseñarse un curriculum más consistentemente técnico"¹⁶¹.

La preocupación de los actores pedagógicos incluyendo a los maestros por mejorar la enseñanza, está orientada al logro de más y mejores procedimientos didácticos, más y mejores métodos.

Que los programas de formación de los maestros e inclusive la mejora del desempeño de sus prácticas está orientado por el énfasis en los procedimientos técnicos, se fundamenta en la ilusión (positivista) de una <realidad objetiva> sobre la cual no tiene ningún control el individuo, y de ahí una merma en la capacidad de los individuos para reflexionar sobre sus propias situaciones, así como para modificar estas a través de sus propios actos. Si acaso se interesa por la transformación en la educación, dicha transformación estará orientada hacia el proceso de enseñanza en sí mismo.

Reiteramos que en la formación del profesorado, la tradición que ha predominado a lo largo del desarrollo de las normales, es aquella que hunde sus raíces en el paradigma teórico empírico analítico o positivista. Desde este enfoque se pone el énfasis en la educación como procedimiento técnico, neutral. Este paradigma no se ocupa de los procesos ideológicos que envuelven a las prácticas escolares. En sus versiones

¹⁶⁰ Popkewitz, Thomas. *Ideología y formación social en la educación del profesorado*. Op. cit. p. 14.

¹⁶¹ *Ibid.* p. 15.

iniciales, busca construir prescripciones universales o leyes para analizar y abordar los problemas de la enseñanza y del aprendizaje. La razón que predomina es la "instrumental". "Desde esta lógica se supone que existe una estructura de la experiencia común a todas las personas y unos objetivos determinados e inamovibles. El problema de la educación y de la formación estriba en identificar los medios más apropiados para la consecución de los fines establecidos. La estrategia para conseguir mejorar la educación del profesorado consiste en incrementar la eficacia y la coordinación de los programas"¹⁶²

La razón instrumental denominada también tecnología educativa, tiene su auge en las décadas de los sesenta y setenta. Propone una concepción pragmática y eficientista de la actividad docente basada más en el cómo enseñar que en el qué enseñar. "Las tres grandes preocupaciones de esta propuesta fueron los objetivos de aprendizaje, la evaluación de los logros obtenidos en la situación de aprendizaje y la elección de los métodos y técnicas para el más eficiente rendimiento escolar. La formación del profesor en este sentido está orientada al dominio de métodos y técnicas y al logro de conductas observables".¹⁶³ Es impensable la idea o cuando menos no existe como preocupación de esta teoría que el docente, reconstruya, mucho menos que cree conocimientos nuevos de su disciplina y sobre todo de los problemas de su práctica. La investigación solo podrá ser realizada por los que se especializan para realizarla, los investigadores. Esta corriente no es ajena a una concepción fragmentada del conocimiento, que a su vez tiene que ver mucho con el modelo de hombre práctico utilitarista, unidimensional, en una sociedad liberal, competitiva cuyo propósito central es el control del individuo para hacerle perder su capacidad de libertad y de autocrítica, así como su poder de protesta, de denuncia y de rebelión.¹⁶⁴

El papel del maestro se aborda como un proceso de carácter cibernético; su análisis y descripciones los centra en los insumos (input) y en el control de calidad de los productos (out-put). En este sentido la enseñanza se orienta hacia la determinación exacta de los objetivos de enseñanza, la planeación de las experiencias de aprendizaje, la evaluación de las conductas alcanzadas y un riguroso control del aprendizaje.¹⁶⁵

Desde esta perspectiva teórico práctica positivista y utilitarista, es impensable establecer la investigación en el reticulado de la docencia. La investigación está reservada para los especialistas, aquellos que se encargan de la sistematización de la enseñanza, El maestro es el técnico, es el que aplica los conocimientos elaborados en la torre de marfil.

¹⁶² *Idem.*

¹⁶³ Sánchez, Puente Ricardo. "La vinculación de la docencia con la investigación. Una tarea teórica y práctica en proceso de construcción. El caso de la UNAM." En Revista de la Educación Superior. ANUIES Núm. 74 (2). México, 1990.

¹⁶⁴ Vid. Marcuse, Herbert. *El hombre unidimensional*. Planeta. México, 1993. pp. 197-231.

¹⁶⁵ Vid. Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales*. Op. cit., pp. 11-40.

La investigación desde el punto de vista positivista, se concibe como una actividad profesionalizada en la que participan personas muy especializadas. "La investigación se desvincula de la práctica educativa que constituye su razón de ser. La participación de maestros y otros educadores de base en proyectos de investigación es excepcional. Por otra parte, la difusión de los estudios rara vez alcanza a los maestros por el lenguaje que se utiliza y los mecanismos que se emplean"¹⁶⁶.

3.1.2 Las Teorías de la Reproducción y el Maestro Sobredeterminado

La teoría educativa tradicional de corte positivista ha dejado de lado la relación entre los problemas que se dan entre el conocimiento y el poder. Es decir, "se deja de lado o se ignora la selección, el uso y la legitimación de lo que las escuelas han definido como el conocimiento real. Se dejan de lado, la preocupación crítica por las determinantes históricas y sociales que gobiernan la selección de estas formas de conocimientos y las prácticas que las acompañan"¹⁶⁷.

En la perspectiva positivistas o tradicional de realizar investigación educativa las escuelas son vistas como sitios meramente instruccionales. Excluyendo las mediaciones de clase y poder, la teoría educativa tradicional reduce la cultura a los así llamados estándares de excelencia o simplemente la trata como una categoría neutral de las ciencias sociales. "Ausente de la perspectiva tradicional, está la noción de que la cultura se refiere a procesos específicos que envuelven relaciones antagónicas vividas entre diferentes grupos socioeconómicos con desigual acceso a los medios de poder y a una resultante desigual habilidad de producir, distribuir y legitimar sus principios compartidos y sus experiencias. Por lo tanto, a partir de la perspectiva tradicional se puede derivar muy poco sentido de como las escuelas funcionan en beneficio de la cultura dominante para producir la lógica y los valores de la sociedad existente"¹⁶⁸.

Las críticas al empirismo metodológico, a la tecnología educativa y en general a la perspectiva teórica tradicionalista en educación toman forma en la denominada corriente reproduccionista de la educación. Para la corriente reproduccionista, la educación se convierte en una más de las instancias en donde se trasmite la ideología de la clase dominante.

Los trabajos más significativos que hicieron época en la década de los setenta hasta finales de los ochenta fueron los de Louis Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*,¹⁶⁹ Ch. Baudelot y R. Establet, con su obra, *La escuela Capitalista en Francia* y; S. Bowles y H. Gintis con la obra, *La instrucción escolar en la América capitalista*.

¹⁶⁶ Latapí, Pablo. *La investigación educativa en México*. Op. cit. p.36.

¹⁶⁷ Vid. Apple, Michel. *Educación y poder*. Piados, España, 1987.

¹⁶⁸ Giroux, Henry *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI, 2ª edición, México 1995.

¹⁶⁹ Althusser, Luis. "Ideología y aparatos ideológicos del Estado". Revista mexicana de Ciencias Políticas No. 78 Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México, 1974.

Según Althusser, las escuelas funcionan como aparatos ideológicos del Estado al suministrar a los estudiantes las actitudes apropiadas para el trabajo y la ciudadanía. Estas actitudes incluyen esencialmente "las reglas del orden establecido por la dominación de clase" También afirma que las escuelas enseñan a los estudiantes tanto las habilidades que son necesarias para diferentes empleos en la fuerza de trabajo como las reglas de conductas apropiadas para continuar las relaciones sociales de producción existentes. Relaciones sociales que en un modo de producción capitalista, son relaciones de desigualdad social, son relaciones de explotación.

Para los propósitos de este trabajo el concepto de ideología Althusseriano es fundamental pues tiene que ver con las posibilidades de acción de los docentes para el análisis y la transformación de las problemáticas escolares en las que se encuentran inmersos. La ideología ocupa de esta manera, una posición central en su perspectiva de poder y dominación.

La ideología para Althusser "es en primer lugar un sistema de representaciones que oculta y deforma el conocimiento de la realidad en todas sus instancias; y por último, su resultado o función básica en todas las sociedades estaría dado por el fenómeno de la cohesión general". "La ideología funciona como una interpelación como una especie de llamado de atención que reclama la atención del sujeto y lo captura de alguna manera". La ideología implica la constitución de sujetos pero tal constitución es una relación imaginaria de su relación con su circunstancia social. De esta manera el sujeto se cree dominar, controlar, comprender y transformar el orden económico, político y social. El papel de la escuela desde este punto de vista será la constitución de ese sujeto imaginario, no real, que en un sistema de orden capitalista se encargará de imponer la ideología dominante. La clase dominante a través de la escuela y otros aparatos ideológicos del Estado, establece un dominio ideológico de la clase económicamente dominada.

De acuerdo con Giroux,¹⁷⁰ en el análisis althusseriano de la escolarización la ideología contiene dos elementos fundamentales: Primero tiene una existencia material en los rituales, prácticas y procesos sociales que estructuran los trabajos en las escuelas Por ejemplo, las prácticas ideológicas pueden encontrarse en la materialidad de la arquitectura del edificio escolar y en las relaciones jerárquicas entre maestros y alumnos inscritos en el salón de clases. Segundo, la ideología funciona como un sistema de representaciones llevando significados e ideas que estructuran el inconsciente de los estudiantes.

La noción de ideología de Althusser formula una crítica radical a la idea de que las ideas pedagógicas se encuentran flotando libremente. De la misma manera critica la visión reduccionista de la cultura como mera excelencia. La ideas pedagógica y la cultura en general tienen un origen de clase.

¹⁷⁰Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. Op. cit., pp. 105-131.

Esta perspectiva sin embargo se ubica en una noción reduccionista del poder y una visión unidimensional de la intervención humana. En primer lugar "la ideología se colapsa dentro de una teoría de la dominación que restringe su significado a tal grado que aparece como fuerza capaz de invalidar o tornar difusa cualquier tipo de resistencia". En segundo lugar, "la ideología se convierte en un medio de opresión institucional que parece funcionar tan eficientemente que el Estado y sus aparatos ideológicos son presentados como parte de una fantasía estática y administrativa."¹⁷¹

Por último, Althusser se inscribe en una noción de poder que parece eliminar la intervención humana "Los seres humanos son relegados al papel estático de portadores, transportadores de significados predefinidos, agentes de hegemonías ideológicas inscritas en su psique como cicatrices inamovibles". En este sentido para Althusser no existen las relaciones de poder, sino pura imposición. Esto no quiere decir que no haya alternativa y se aspire al cambio social y por tanto al cambio de la educación. Solamente que esta aspiración de cambio se concretará en procesos revolucionarios más generales. El cambio se orienta hacia la sociedad socialista. Se supone que a partir de este cambio en las estructuras sociales más generales la educación cambiará sustancialmente.

Las escuelas desde este punto de vista no tienen ningún grado de autonomía y se considera que es poco o nulo el aporte de la educación para el cambio revolucionario. Para Althusser, no hay interacción entre las relaciones de poder. El poder va de arriba hacia abajo, es unilateral, es lineal. Los maestros a los que va dirigido no tienen posibilidades de autonomía para operar sus prácticas.

Baudelot y Establet, también se instalan en la lógica reproductivista. Para estos autores la escuela capitalista tiene la misión de reproducir la división de la sociedad en burgueses y proletariados. La burguesía francesa del siglo XIX, consciente del papel reproductor de la escuela, elaboró una serie de mecanismos pedagógicos que posibilitan el cumplimiento eficiente de la función divisoria:

- a) "La organización de la escuela en clases sucesivas por edad, hecho típico de la escuela capitalista, con el objeto de producir el efecto de la división en redes de escolarización. De esa manera el sistema se divide internamente con base en una fragmentación aparentemente natural. Esta operación se complementa con otra: La utilización del atraso escolar para marginar a los hijos de los proletarios. La pérdida del ritmo impuesto por la escuela y considerado "natural" posibilitará la ubicación de esos niños en clases especiales llamadas ficticias, "clases de recuperación" que en realidad son sectores desvalorizados del aparato escolar que funcionan como canales de salida o como medios para la limitación del grado y tipo de enseñanza. De esa manera, el fenómeno de la deserción escolar o la orientación hacia ramas terminales que se ejerce sobre gran parte de la población

¹⁷¹ *Ibid.*

escolar se atribuirá a causas individuales externas al sistema que influyen sobre los alumnos y les obligan a perder ritmo de los demás. Los agentes de esa división son los maestros.

- b) El subproducto ideológico "mal llamado cultura" que transmite la red primaria profesional (p.p.) ha sido fabricado "deliberada e intencionalmente" por un personal especializado. En cambio, en la red Secundaria Superior la inculcación ideológica se realiza mediante aquella forma a la cual la burguesía misma adjudica el carácter de cultura. El saber pedagógico de la red (p.p.) es expresión de un saber desvinculado de las presiones directas de la economía y del poder. La confección de manuales para las capas laboriosas es denunciada por Baudelot y Establet como un hecho típico de esta operación de fragmentación cultural. Mediante la imposición de esa subcultura se logra reproducir la división entre trabajadores manuales y trabajadores intelectuales".¹⁷²

Bowles y Gintis, comparten con Althusser la idea de la reproducción. La función esencial de la escuela es la reproducción de la fuerza de trabajo necesaria para la acumulación del capital. Esta función la realiza la escuela a través de la selección y el entrenamiento diferencial al agrupar a los estudiantes por clase y género con respecto a las "habilidades técnicas y cognitivas requeridas para un adecuado desempeño del empleo".

A través del principio de correspondencia, Bowles y Gintis, proponen que los patrones jerárquicamente estructurados de valores, normas y habilidades caracterizan a la fuerza de trabajo y la dinámica de interacción de clase bajo el capitalismo está, reflejadas en la dinámica social del salón de clases.

Desde esta perspectiva teórica se nos presenta una imagen homogénea de la vida de la clase trabajadora conformada solamente por la lógica de la dominación.

Indudablemente tanto Althusser, Baudelot y Establet, así como Bowles y Gintis, contribuyen a la teoría educativa desde una perspectiva crítica al incluir en sus análisis la dominación, y el poder, elementos que no son contemplados por el empirismo metodológico. Sin embargo presentan a los sujetos pedagógicos como meros receptores de un poder omnipresente representado por la ideología dominante. En esta lógica al maestro se le identifica como agente reproductor de la ideología dominante de la clase burguesa promovida por el Estado. El papel del maestro no está lejos del que le asigna el empirismo metodológico, también aquí el maestro es visto como el transmisor de los conocimientos elaborados por agentes externos a la escuela donde este desarrolla su trabajo. Aunque tales conocimientos tengan un carácter de clase y no neutral.

¹⁷² Baudelot y Establet. *La Escuela Capitalista*. S.XXI. México, 1980. Cit. por: Puigros Adriana. *La sociología de la educación en Baudelot y Establet.*, en: González Rivera Guillermo y Carlos Alberto Torres. *Sociología de la Educación*. Centro de Estudios Educativos. México, 1981, pp. 287-288.

En el paradigma reproductivista los actores sociales dinámicos están constituidos por los sectores dominantes. Este enfoque "tiende a subsumir la práctica pedagógica en el marco de los modelos sociales dominantes. De acuerdo a esta hipótesis denominada por algunos como principio de correspondencia, el docente resulta identificado con los sectores dominantes, los contenidos como pura ideología y los alumnos como explotados. Sobre esta base el proceso de enseñanza - aprendizaje pierde su especificidad y es asimilado al resto de los procesos sociales de dominación".¹⁷³

Desde el enfoque reproductivista, la enseñanza y el maestro es visto como agente que realiza el discurso institucional tal cual o que es un agente que no ha reflexionado sobre su actuación, o determinado por el sistema social que tiende a reproducirlo, o irreflexivo en relación con su actuación, o carente de estrategias que le delega la institución.

Los maestros se conciben como sujetos sobredeterminados, no tienen lugar para la acción en términos de transformar la situación que les ha encomendado la clase dominante a partir de su función como maestro. En estas circunstancias, es impensable que los maestros puedan alcanzar a través de diferentes medios, entre los que se incluye la investigación la reflexión sobre sus determinadas e irracionales prácticas. No hay condiciones para la investigación, sobre todo para aquel tipo de investigación que haga que razone sobre los fines y los medios para el desarrollo de su práctica educativa; pero también que reflexione sobre las posibilidades de cambiar sus condiciones de trabajo.

3.1.3 El Rol de los Maestros en la Teoría Crítica de la Educación

En el apartado anterior hemos dicho que los paradigmas dominantes en investigación educativa, hasta los años sesenta era el funcionalismo, las teorías del capital humano y el empirismo metodológico.¹⁷⁴ Estos modelos de investigación educativa enfrentan fuertes críticas y reflejan un agotamiento para explicar las problemáticas específicas de la región latinoamericana, por lo cual son ampliamente criticados.

En el caso del enfoque del capital humano, las críticas son:

- Dejan de lado la determinación social y económica del individuo, lo presentan aislado y depositan en el todas las posibilidades de desarrollo individual y social.
- Los supuestos del capital humano de que la educación determina la diferenciación ocupacional, fueron invalidados en las economías de la región (de América latina), vulnerables como han sido a repentinas innovaciones tecnológicas exógenas, y en las que predominaban en la contratación laboral, factores étnicos o culturales más que los de la escolarización formal.

¹⁷³ Tedesco, J. Carlos. "Los paradigmas de la investigación educativa", Op. cit., p. 6.

¹⁷⁴ Vid. Latapí, Pablo. *La investigación educativa en México, tomo dos*. Op cit.

En lo que se refiere a la preparación de los recursos humanos, el concepto que se utiliza es el de la capacitación. La capacitación es una visión restringida de lo que puede ser la formación. La capacitación se circunscribe al manejo de conocimientos muy específicos y de habilidades muy concretas para el desempeño de tareas, cuestión muy limitada que no permite a los individuos comprender procesos completos y complejos, desarrollar innovaciones, alterar programas y procedimientos ineficientes, avanzar en el conocimiento de áreas y problemas vinculados con el trabajo etc. Por el contrario, en el proceso de la formación, puede involucrarse al docente en la investigación, de su propio trabajo, en la indagación profunda de sus principales problemas y necesidades, en la formación de grupos de trabajo, en la revisión de los contenidos y de los programas en su área de conocimiento y en la cuestión pedagógico - didáctica, etcétera.

El empirismo metodológico, basado como hemos dicho en el supuesto de la neutralidad axiológica, tenía que ser severamente cuestionado en sociedades en que el compromiso con valores y posiciones políticas se consideraba inherente a la profesión de investigador. Las preocupaciones más importantes de este discurso (el empirismo metodológico) se centran en el dominio de las técnicas pedagógicas y en la trasmisión del conocimiento que puede ser instrumentalizado. Las escuelas son simples lugares donde se imparte instrucción. Se ignora el hecho de que las escuelas son también lugares culturales y políticos, lo mismo de que representan áreas de acomodación y contestación entre grupos culturales y económico con diferente nivel de poder social.

Desde la perspectiva de la teoría educativa positivista se dejan de lado importantes cuestiones a cerca de las relaciones existentes entre conocimiento, poder y dominación.¹⁷⁵

Precisamente el paradigma de las teorías de la reproducción resalta el conflicto que se da en el nivel de las relaciones complejas entre la trasmisión del conocimiento y los procesos de dominación. Podemos decir que las teorías de la reproducción son teorías críticas de las concepciones tradicionales sobre la educación. Kemmis,¹⁷⁶ concibe a las teorías de la reproducción como la teoría crítica de la enseñanza. "La mayor parte de la teoría crítica del curriculum se ha centrado en un análisis de la escolarización en el Estado moderno, y gran parte de ella se ha ocupado de la cuestión de cómo la escolaridad funciona para reproducir el saber, las habilidades y las formas de interacción social, así como las relaciones características de la vida social en el Estado moderno". Sin embargo las teorías de la reproducción en su momento fueron sometidas a fuertes críticas fundamentalmente porque no pusieron atención en las posibilidades de los individuos de superar la dominación, como agentes transformadores de su situación de dominación.

¹⁷⁵Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales transformativos*. Op. cit, 1990. p. 32.

¹⁷⁶ Stephen, Kemmis. "Hacia la teoría crítica del curriculum", Kemmis, *El curriculum: más allá de la reproducción*. Morata., España. pp. 78-94.

Una de las principales críticas hacia las teorías de la reproducción, es que pregonan un determinismo económico que relega al mundo de los hechos culturales al status de los epifenómenos. "Aún en sus formas más moderadas, por ejemplo en el caso del determinismo (en última instancia), la expresión reemplazaba o postergaba lógicamente el análisis de las primeras instancias, esto es de las relaciones y procesos culturales."¹⁷⁷

En los enfoques alternativos a las teorías positivista (empírico - analítico) y de la reproducción hay una preocupación por rescatar la acción de los sujetos en el desarrollo de los procesos culturales. Según Giroux, "en un plano más general, los nuevos avances en teoría social han desplazado el centro de interés de la ideología desde la lógica de inspiración económica de la tradición marxista hacia categorías como cultura, ideología y subjetividad que se determinan recíprocamente. La subjetividad del estudiante y la experiencia vivida se investigan ahora como prácticas sociales y formaciones culturales que implican algo más que dominación de clase y lógica de capital. Por otra parte, estos nuevos enfoques teóricos se pueden utilizar ahora para desenmarañar las complejas relaciones existentes entre producciones económicas culturales e ideológicas"¹⁷⁸.

Los análisis de la vida cotidiana, de los procesos locales y particulares donde se desarrollan los contenidos y prácticas de las clases dominantes en las escuelas representan un esfuerzo por alejarse de las supuestas determinaciones de clase promovidas por las teorías de la reproducción. Según Rokwel y Ezpeleta, la práctica docente es un proceso contradictorio. "No se es únicamente maestro el maestro rural trabaja directamente en la milpa y en el taller, asume mayordomías religiosas, acepta cargos civiles a los que otros huyen por el costo y tiempo que requieren. A la par de todo ello enseña español en una secundaria urbana situada en dos horas de distancia. Este proceso contradictorio de la práctica docente en sí mismo permite cuestionar la identificación única del maestro como agente reproductor de la ideología del Estado. A su vez al advertir la debilidad de la función reproductora en el trabajo de estos maestros, no identificamos prácticas alternativas coherentes."¹⁷⁹ Para estas autoras, "las prácticas observables en la escala cotidiana son prácticas de sujetos particulares que no son en sí mismas atribuibles a la clase". Siempre enmarcadas en las grandes tendencias del poder estatal, de la dinámica entre clases, la pequeña historia de cada escuela con su propia trayectoria de construcción social, filtra reelabora según las prácticas más sedimentadas en ellas, las tendencias dominantes en el sistema educativo. En este sentido la dominación que se da, vía la reproducción de la cultura dominante por la escuela no es tan directa ni lineal. Esta cultura se decanta se reelabora por los sujetos.

¹⁷⁷Tenti, Fanfani Emilio. "La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J. C. Passeron". En Guillermo González Rivera (coordinador). Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas. Centro de Estudios Educativos. México, 1981. p.255.

¹⁷⁸Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales*. Op. cit. P. 217.

¹⁷⁹Ezpeleta, Justa y Elsie Rockwel "Escuela y clases subalterna" en: Cuadernos políticos No 37. Era, julio-sept. México, 1983.

Si se acepta la idea de que la ideología constituye sujetos es pensando que dichos sujetos tienen el beneficio de la reflexión o la posibilidad de luchar individual y colectivamente.

El mensaje central de los enfoques teóricos que pretenden alejarse del determinismo economicista de las teorías de la reproducción, es que "la dominación no subsume ni la participación humana ni la resistencia, ya que el sujeto en constitución no puede simplemente ser reducido a los dictados del modo de producción de la vida material o a la lógica de la dominación inherente a las instituciones de reproducción social como la escuela, la familia, etc."¹⁸⁰

Otro elemento que ha influido en la superación de la lógica de dominación que establecen las teorías de la reproducción es el derrumbamiento de la idea de que el sujeto revolucionario único es el movimiento obrero. La idea de que el proletariado expresado en el movimiento obrero es el sujeto portador y el representante de los intereses generales de la humanidad; el sujeto de la historia que ya de antemano tiene las llaves de la emancipación universal, ha perdido vigencia.¹⁸¹ En su lugar encontramos nuevos sujetos encarnados en movimientos sociales como el feminismo y el ecologismo y por que no, el mismo movimiento magisterial con su propia lógica de desenvolvimiento conflictual.

En otra dimensión del análisis, pero en el fondo discutiendo con una lógica del poder que viene de arriba hacia abajo y siempre rescatando la participación de los sujetos en las relaciones de poder, se encuentran los estudios de Foucault. A Foucault le interesa orientar el estudio del poder más que hacia las ideologías y los procesos culturales en abstracto, hacia "los operadores materiales, las formas de sujeción, las conexiones y utilizaciones de los sistemas locales de sujeción y los dispositivos estratégicos".¹⁸² Para Foucault lo que "se forma en la base sean ideologías: es mucho menos y mucho más. Son instrumentos efectivos de formación y de acumulación de saber, son métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de investigación, aparatos de verificación que no son edificios ideológicos."¹⁸³ Lo que se pretende rescatar aquí es que los aparatos que se conforman entorno a la sujeción de los individuos, se dan en un marco de relaciones de poder y no de una imposición lineal, unilateral y aplastante. Para Foucault "el poder funciona y se ejerce a través de una organización reticular. Y en sus mallas los individuos no sólo circulan sino que están puestos en la condición de sufrirlo y ejercerlo; nunca son el blanco inerte o cómplice del poder, son siempre sus elementos de recomposición. En otras palabras: el poder no se aplica a los individuos sino que transita a través de los individuos"¹⁸⁴

¹⁸⁰ Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. Op. cit., p.105.

¹⁸¹ Vid. Paramio, Ludolfo. *Tras el diluvio*. S.XXI. México, 1989. Capítulos 9 al 11.

¹⁸² Foucault, Michel. *Genealogía del racismo*. Op. cit., p. 43.

¹⁸³ *Idem*.

¹⁸⁴ *Ibid.* p. 39.

Estas formas de ver las relaciones de dominación permiten nuevas expectativas en las formas de participación de los docentes respecto a su labor cotidiana. Las nuevas expectativas no solo tienen que ver con la participación política de los maestros sino también con la redefinición del proceso de trabajo en la escolarización, el maestro se ve así mismo más libre y con posibilidades de realizar acciones como la investigación que tradicionalmente no estaban reservados para ellos. Tales expectativas van a conformar cuerpos teóricos alternativos a los que pertenece la denominada pedagogía crítica o teoría crítica de la enseñanza.

Un aspecto fundamental de la teoría crítica de la enseñanza es la relación entre teoría y práctica. El concepto de teoría que se maneja en la pedagogía crítica es el trabajado por la Escuela de Frankfurt.¹⁸⁵ Desde esta posición la teoría "llega a ser una actividad transformadora que se ve a sí misma como explícitamente política y se compromete a la proyección de un futuro inacabado. En vez de proclamar al positivismo como la noción de neutralidad, la teoría crítica abiertamente toma partido por el interés de luchar por un mundo mejor." En contra de la postura antiteórica del positivismo promotor de investigaciones empíricas se argumenta que "la observación no puede tomar el lugar de la reflexión y el entendimiento críticos". La teoría sin embargo, no puede reducirse "a ser percibida como la dueña de la experiencia a quien se le ha conferido poder para proveer recetas para la práctica pedagógica". El valor real de la teoría radica en su potencialidad de establecer posibilidades para el pensamiento y la práctica reflexivos por parte de quienes la usan; en el caso de los maestros llega a ser invaluable como instrumento de crítica y de comprensión.

Un elemento en el que se enfatiza es en la relación de la teoría crítica con las metas de emancipación social y política. Es decir en "el nexo entre el pensamiento y la acción con el interés de liberar a la comunidad o la sociedad como un todo".

Esta idea de la relación de la teoría y la práctica va a encarnar en propuestas concretas en relación con el desarrollo de la investigación y con la participación de los maestros en la misma. De hecho, la investigación participativa (IP), es una reacción en contra del determinismo económico que promueven las teorías de la reproducción y en contra también del ateorico, utilitarista y empirista paradigma del positivismo. Este tipo de investigación tiene su origen en la educación popular. "Su práctica condujo al reconocimiento del potencial de los grupos populares para el auto descubrimiento. Estas experiencias fueron acompañadas por un esfuerzo teórico que aspiraba a clarificar lo que llegaría a ser un nuevo enfoque investigativo para las ciencias sociales".¹⁸⁶ En el caso de América Latina Latapí distingue los trabajos a través de los cuales se fue afinando el concepto de IP: "la investigación temática (en el enfoque original de Freire, 1981); la investigación-acción.(Fals Borda, 1980); la investigación militante que destacaba el componente político (Darci de Oliveira, 1981); y finalmente la investigación

¹⁸⁵Vid. Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. Op. cit. pp. 37-48.

¹⁸⁶Latapí, Pablo. *La investigación educativa en México*. Op. cit. p. 80.

participativa (De Shutter, 1986, Hall, 1982.), que algunos llaman investigación acción participativa¹⁸⁷.

Las características de la IP son: Pretende poner en las manos de los oprimidos los conocimientos necesarios para que puedan transformar sus condiciones de vida, por tanto es llevada a cabo por los propios oprimidos; el papel del educador externo no es conducir el proceso de investigación, sino solo apoyarlo como un animador; se identifican sujeto con objeto. Se distinguen tres dimensiones: a) La investigación, es decir, el descubrimiento gradual del nuevo conocimiento, b) la acción como un componente del proceso que se mueve de la práctica a la reflexión y de esta a la práctica, y c) la educación porque el grupo logra una mejor comprensión de los hechos sociales y mejora su capacidad de reflexión y análisis.

Los defensores de la investigación participativa formulan las siguiente críticas al paradigma positivista:

El propósito de la ciencia no es solo el conocimiento sino también la mejoría en la calidad de vida.

En la práctica prevaleciente los temas de investigación los eligen los agentes de decisión o las instituciones financiadoras de conformidad con sus intereses, o bien los investigadores que están influidos por motivos de prestigio profesional. Por eso la mayoría de los estudios resultan irrelevantes para la vida cotidiana.

- Una investigación neutral de los hechos sociales es imposible. El conocimiento está inevitablemente influido por prejuicios, valores, intereses y las limitaciones personales de los investigadores.
- El control de la investigación por los profesionales ha llegado a producir un verdadero monopolio del conocimiento. El conocimiento social por su propia naturaleza debe ser propiedad de la gente común y corriente. El conocimiento pertenece a la gente y debe ser utilizado para mejorar sus vidas.

Que los sujetos implicados en las problemáticas realicen investigación, enfrenta ciertas problemáticas. Desde el punto de vista de Latapi,¹⁸⁸ tales problemáticas son de orden filosófico, epistemológico y metodológico.

Desde el punto de vista filosófico, el primer problema que se observa según este autor es que la IP promueve actitudes antiintelectuales, sobre todo porque no llega más allá de documentar los hechos sociales. En sus palabras "el conocimiento científico requiere rigor metodológico, fundamentos teóricos, validación y sistematización." La investigación participativa carece de estos elementos. Por otro lado se suprime la distinción entre

¹⁸⁷ *Idem.*

¹⁸⁸ *Ibid.* pp. 86-90.

hacer y pensar “no valoran la naturaleza propia del conocimiento y el hecho de que la ciencia está centrada en pretensiones de la inteligencia, sea que se acepte o no la contribución de la práctica para descubrir nuevos conocimientos”.

El problema desde el punto de vista epistemológico, es que el hecho de considerar a los investigadores como parte del objeto por investigar no debe minimizar la distinción entre sujeto cognoscente y objeto conocido como dos momentos diferentes.

Dentro de los problemas metodológicos el autor resalta: la vaguedad en la participación. Se puede decir que no hay análisis sobre la el propósito de la participación, el iniciador del proceso la funciones de los miembros del grupo, etc. Esto hace que la IP no sea un método de investigación riguroso. Otro problema metodológico es que la relación del investigador profesional es de desigualdad con respecto al grupo. Los investigadores tienen la comprensión global del proceso investigativo y están más familiarizados con el pensamiento abstracto. Esto apunta a convertir la relación en paternalista y de manipulación.

En el estudio que nos presenta Latapí sobre los problemas que enfrenta la IP está casi explícita la idea de que no todo mundo puede hacer investigación. La investigación no es un que hacer de todos, está reservada a aquellos individuos que se han sometido a procesos de formación, está reservada a las instituciones que se dedican específicamente al desarrollo y organización de la función de investigación. Para este autor, la investigación participativa no es viable porque no es científica (en términos de rigor metodológico; en términos de que no es una propuesta acabada y no hay estrategias ni procedimientos claros), elementos estos de la investigación establecida, la investigación positivista.

Sin embargo el mismo autor considera que hay elementos de la IP, que deberían ser rescatados por la investigación establecida:

- Los hechos sociales son construidos socialmente.
- No se puede ser neutral al abordar la realidad social.
- La realidad social está constituida por factores subjetivos. Para comprender estos factores se requieren enfoques cualitativos.
- El compromiso del investigador con la gente no impide la objetividad de la investigación. Por el contrario, la refuerza.
- La investigación social debe orientarse hacia la transformación de la realidad.
- La participación de la gente en el proceso investigativo mejora la calidad del conocimiento obtenido y contribuye a hacerlo útil para todos los participantes.

El acuerdo de Latapí con supuestos de la IP, nos lleva otra vez a su tesis de que solamente los investigadores de profesión son los que podrán desarrollar la investigación fincada en tales supuestos. En este sentido los docentes como cuerpo académico no aspiran a ser investigadores. Pero hay que recordar que los supuestos teóricos de la IP son un legado que ha servido como modelo para la participación de los sujetos implicados en los problemas que enfrentan en sus prácticas cotidianas. Los maestros se han inspirado en este modelo para el desarrollo de la investigación, lo cual hace suponer que no es solamente la idea de revalorar en términos de alcanzar un mejor status la función del maestro. Existe, cuando menos a nivel de la teoría, la idea de liberación (de mecanismos de opresión y de procesos irracionales que se manifiestan en sus prácticas) y sobre todo la de solucionar por si mismos los problemas que los aquejan como grupo.

3.1.3.1 Los Maestros como Investigadores de su Propia Práctica

La investigación participativa que se promueve en América Latina corre paralela con los movimientos de investigación-acción en educación básica que se promueven en países desarrollados como Inglaterra y Estados Unidos. Estos movimientos que se impulsa desde la década de los setenta sin duda van a influir en la aspiración de los docentes de las normales para realizar investigación. Influye sobre todo por que este movimiento de investigación-acción, busca la mejora de la educación a partir de que los docentes investiguen su propia práctica.

La idea de participación de los maestros en procesos de investigación ha tenido connotaciones diversas que hay que argumentar. Precisamente porque con las argumentaciones del apartado anterior podríamos pensar que es con la emergencia de la teoría crítica de la educación resurge con mucha fuerza la idea de que los docentes desarrollen investigación. Pensamos por el contrario, que la idea de participación de los docentes en los procesos de investigación ha estado presente a lo largo del desarrollo de las normales. Autores como Olson¹⁸⁹, manifiestan que la idea del maestro como investigador ha aparecido con cierta regularidad a lo largo de este siglo. A principios de siglo aparece la idea en forma ocasional, de que los docentes realizaran investigación.

Esta relación tenía las siguientes características. Las opiniones dominantes eran que el rol investigador del maestro consistía en: 1) aplicar en sus clases los resultados de las investigaciones de otros, 2) colaborar con el investigador universitario en la recopilación de datos que pudieran incorporarse y sustentar el desarrollo teórico de aquellos, o 3) entrenarse y entrenar a otros maestros en técnicas de resolución de problemas. Más que rol de investigador del maestro, se busca un acercamiento del maestro con la investigación para la solución de problemas que enfrenta en el aula. Los maestros como usuarios de los productos de las investigaciones realizadas por investigadores y especialistas universitarios, acompañan según Olson, los esfuerzos por acercar la

¹⁸⁹Olson, Mary. *La investigación - acción entra al aula*. Aique. Argentina 1991. pp. 15 -30.

investigación a las prácticas de los docentes hasta la década de los setenta. Es precisamente a partir de este momento cuando emerge con nuevos bríos la idea de participación de los maestros en los procesos investigativos, con el denominado movimiento de investigación - acción. Se pensaba que la investigación - acción ayudaba a los maestros a encarar problemas inmediatos de aula, desarrollando al mismo tiempo una mentalidad abierta y cuestionadora.

El movimiento de investigación - acción promueve una investigación coparticipada. "Las experiencias de aula y el conocimiento práctico de los maestros orientaron los interrogantes de investigación hacia cuestiones directamente relacionadas con el mejoramiento del aprendizaje y los investigadores trasladaron esos interrogantes a estudios que los analizaron sistemáticamente".

En el ámbito específico de la teoría pedagógica los postulados de la IP se pueden ver en la idea de investigación - acción propuesta por Carr y Kemmis.¹⁹⁰ Un primer elemento que hay que analizar es la relación teoría - práctica. En la perspectiva de la relación teoría práctica. "Una ciencia educativa crítica... plantea una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico que se encamina a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas." La "ciencia educativa crítica" concibe a los profesores como sujetos o participantes que exploran las contradicciones de la sociedad contemporánea. Siguiendo a Habermas (sobre todo en su obra: teoría de la acción comunicativa) consideran que "en un proceso de ilustración solo puede haber participantes. Desde el punto de vista de la práctica esto puede significar dos cosas: por una parte, significa que los espectadores que ayudan a establecer procesos de autorreflexión en las escuelas han de convertirse en participantes en las escuelas mismas; por otra parte significa que las comunidades escolares deben convertirse en participantes, y verse a sí mismas como tales en un proyecto social general por el cual la educación y las instituciones educativas pueden ser transformadas críticamente en el seno de la sociedad en general" Desde esta perspectiva se demanda un compromiso práctico que busca el cambio educativo y social en aras de mejorar las prácticas educativas.

La investigación acción tiene fundamentalmente tres objetivos: primero, mejorar la práctica; segundo mejorar el entendimiento de la práctica por parte de quienes la realizan y tercero, el mejoramiento de la situación en que dicha práctica tiene lugar. La propuesta de investigación acción es sin duda una alternativa al trabajo al trabajo fragmentado que se ha venido desarrollando en las prácticas educativas del Sistema Educativo Mexicano pues los que intervienen en ella participan en todas las fases del proceso: planificación, acción, observación y reflexión. El maestro es considerado como un investigador activo, es decir, que tiene una visión más activa de sus papel. A

¹⁹⁰Carr Wilfred y Stephen Kemmis. "Hacia una ciencia educativa crítica". Carr, W., *Teoría crítica de la enseñanza (la investigación acción en la formación del profesorado)*. Martínez Roca, España. 1988. pp. 167-189.

diferencia del investigador pasivo que quiere averiguar la significación de su pasado para lo presente, el investigador activo quiere transformar el presente para dar forma al futuro distinto.

De acuerdo con un esquema en que la investigación se acerque a los maestros a partir de la colaboración de investigadores especialistas, Carr y Kemmis, basados en los planteamientos habermacianos nos dicen que existen tres tipos de investigación, en los que los agentes externos al grupo de investigación de las escuelas, asumen responsabilidades diferentes. Las relaciones que se establecen entre los agentes facilitadores externos (especialistas en investigación) y los enseñantes, dan lugar a diferentes géneros de investigación acción siendo posible distinguir, con arreglo al concepto habermaciano de los intereses constitutivos de saberes entre la investigación - acción técnica, la práctica y la emancipadora.

La investigación-acción técnica se produce cuando los facilitadores convencen a los practicantes para que pongan a prueba en sus propias prácticas las conclusiones de alguna investigación externa.

Aquí el interés no es el desarrollo de las prácticas de los maestros o de los prácticos en aras de su propio control colaborativo y autorreflexivo. Este tipo de investigación resulta valioso por que es un estímulo para iniciar a los prácticos en la tarea no tan fácil de la investigación.

En la investigación acción práctica, los facilitadores externos están en relación cooperativa con los prácticos, les ayudan a articular sus propias preocupaciones, a planear la acción estratégica para el cambio, a detectar problemas y a reflexionar sobre la validez y las consecuencias de los cambios ya implantados.

En la investigación acción-práctica se puede decir que hay un grado mayor de autonomía de los profesores para desarrollar sus investigaciones. Los profesores inspeccionan sus propias prácticas con la finalidad inmediata de desarrollar su juicio práctico como individuos.

Respecto a la investigación-acción emancipadora, el grupo de practicantes asume conjuntamente la responsabilidad del desarrollo de la práctica, de los entendimientos y de las situaciones, a los que contempla como socialmente construidos en los procesos interactivos de la vida institucional. Este tipo de investigación es colaborativa, se entiende como una empresa conjunta para el desarrollo de las prácticas educativas. Aquí, el propio grupo de los practicantes asume la responsabilidad de emanciparse de los dictados de la irracionalidad, la injusticia la alienación y la falta de autorrealización.

Respecto al papel del facilitador o agente externo (especialista en investigación) no se excluye, sino que adquiere un giro colaborativo. Adquiere una función de moderador que ayuda a los practicantes a problematizar y a modificar sus prácticas, a identificar y a

desarrollar su autoentendimiento y asumir la responsabilidad de la comunidad guiada a cambiar sus situaciones pero es responsabilidad de la comunidad misma, una vez formada, el sostener y desarrollar su propia labor. Toda situación de dominio prolongado de un "moderado" sería destructiva para la responsabilidad colaborativa del grupo y para su autorreflexión.

En el anterior esquema, tanto la investigación-acción técnica como la práctica son necesarias para la investigación-acción emancipadora. Ambas en cuanto propician la autorreflexión de su propia enseñanza como investigador con la intención de contribuir a la explicación de las políticas del centro de trabajo. Aunque esta autorreflexión se da bajo la tutela de los expertos o los agentes externos.

La investigación-acción también es considerada como un elemento importante del desarrollo profesional. El movimiento de profesores investigadores en Inglaterra según John Elliott,¹⁹¹ dicho movimiento trata de promover una tradición investigadora alternativa, generando una teoría práctica (en contraste con la teoría pura) buscando establecer un puente entre la teoría y la práctica. La responsabilidad de este puente va a recaer sobre los profesores. De acuerdo con Elliott, para lograr el desarrollo profesional de los maestros debemos distanciarnos del modelo de usuarios de conocimientos, ya que facilita el control jerárquico sobre las actividades de los profesores. Desde este punto de partida la buena docencia depende meramente de ser un técnico competente, o sea de que la persona en cuestión aplique reglas generales que contemplan todos los aspectos de la situación. Por el contrario, el modelo generador de conocimientos presupone que las mejoras de las prácticas educativas deben basarse en la comprensión alcanzada por los profesores. Para tal fina habrá que proporcionar a los docentes una influencia mayor sobre lo que ha de considerarse conocimiento educativo válido. Esto implica trasladar el centro de control sobre los procesos de conocimiento pedagógico desde las instituciones externas a las escuelas mismas.

La investigación-acción es un medio de promoción y desarrollo tanto del profesorado como de las escuelas. Esto sucede por que su desarrollo puede incrementar la conciencia de los profesores sobre sus implicaciones políticas y, por tanto, realza su capacidad colectiva para influir sobre la puesta en práctica de cambios estructurales tanto de las escuelas como del sistema educativo.

El proceso de formación del profesorado implica la resolución de problemas de rutina en vez de tareas de comprensión. Se trata de desarrollar la comprensión de las situaciones concretas que se producen en la clase en la que trabajan.

Al igual que Carr, Kemmis y Elliott consideran que la investigación depende de la acumulación progresiva de conocimientos a través de la colaboración lo que indica que

¹⁹¹Elliott, John y Dave Ebbutt. "¿Por qué deben investigar los profesores?" En: Elliott J. *La investigación acción en educación*. Morata. 2ª edición. España 1994.

esa reflexión no es una actividad solitaria. Por el contrario la investigación acción requiere de un compromiso social de quien realiza la investigación. Esta idea está muy acorde con la onceava tesis de Marx sobre Feurbach en el sentido de que no sólo se trata de interpretar al mundo, sino transformarlo. El compromiso social del investigador es comprender la problemática en la que se involucra para transformarla.

Los niveles de análisis en los que se enfoca la investigación - acción será el aula los procesos que en ella se desarrollan; será la institución escolar y las prácticas que desarrollan en ella. La atención se orienta hacia los procesos más reticulares de la educación, hacia los problemas más particulares. Al contrario de las teorías de la reproducción que como alternativa crítica al funcionalismo, se orientan fundamentalmente al análisis de los procesos macro estructurales. Desde la perspectiva de la investigación - acción del desarrollo profesional, la formación permanente del profesorado ha de centrarse en las situaciones concretas más que en las características y requisitos de los sistemas generales, lo que supone que deben fundarse sustancialmente sobre la investigación y la evaluación basada en la escuela.

La investigación educativa por parte de los profesores los orienta hacia nuevas formas de desarrollo profesional. El desarrollo profesional de los docentes implica desde esta perspectiva, el desarrollo de la comprensión de las situaciones concretas de las situaciones que se producen en la clase en la que trabajan. Según Elliot¹⁹², el tipo de investigación que ha prevalecido "la investigación proceso - producto, también denominada investigación sobre la educación deberá dar lugar a la investigación educativa. La investigación proceso - producto se traduce en prescripciones para la formación del profesorado basadas en esa competencia. En este sentido solo proporciona reglas que rigen la práctica del profesor en situaciones típicas. Generalmente esas reglas se aprenden en situaciones acríicas. La salida a este tipo formación e intervención del profesorado es el desarrollo de la comprensión a través de procesos de acción y de formación que lo involucren con la investigación.

Comprensión y descubrimiento son dos elementos constitutivos de las nuevas propuestas de intervención de los docentes esto fundamentalmente debido a que "Mediante la investigación - acción, los profesores redefinen continuamente lo que constituye un trabajo adecuado. En este contexto no hay sitio para los investigadores especialistas ni para sus estudios proceso producto; solo caven los profesores - investigadores y los investigadores que trabajen cooperando con ellos"¹⁹³

La finalidad de que los docentes realicen investigación tiene que ver con la mejora de la enseñanza y con la idea de formular estrategias que lleven a emancipar a los profesores de los procesos de irracionalidad y dominación.

Respecto al primer punto podemos decir que la idea fundamental gira entorno a que el docente como artífice de la educación no solo deberá ser un técnico aplicador de lo que

¹⁹² *Ibid.*, pp. 196-211.

¹⁹³ Elliot, John. *La investigación acción en educación*. Morata, Madrid, 1994.,pp. 148-149.

otros elaboran, sino que desarrollará la reflexión a partir de procesos de investigación sobre su propia práctica. El buen aprendizaje consiste en elaborar y no tan sólo en actuar. Se trata de construir una visión del mundo y no en mostrar que aunque uno haya fracasado en tal construcción, es capaz de todas las construcciones que parecerían hacer posible la construcción. La educación se refiere al terreno de las realidades, no se trata de simple ejercicios de prueba.

El concepto de enseñanza no está referido solamente a procedimientos técnicos sino a procesos analíticos más complejos, la mejora de su calidad estará orientada a la búsqueda de procedimientos para desarrollar en los profesores habilidades para realizar tales procesos de análisis.

Al referirse al movimiento del profesor como investigador que se genera en Inglaterra a mediados de la década de los ochenta, Stenhouse¹⁹⁴, comenta que la reforma de las escuelas en busca de la mejora de la enseñanza deberá estar orientada al desarrollo del maestro como artista. "Mi posición es la que el desarrollo en curso debe ser la evolución del profesor como artista. Esto significa el desarrollo de una comprensión expresada en el rendimiento: comprensión de la naturaleza del conocimiento expresada en la forma de arte de la enseñanza y del aprendizaje. Nada de destrezas a no ser que resalten la comprensión. Nada de estudio del curriculum a no ser que resalten la comprensión, nada de planes de estudio si no resaltan la comprensión".

La idea de que la perfección de la enseñanza se dará por medio de convertir al docente en artista-investigador debe alejarnos de la idea de que la investigación es científica solo si se refiere a leyes generales. Por el contrario la investigación del artista estriba en perfeccionar la verdad de su actuación. La investigación que realicen los profesores será sobre la práctica y en la práctica. La investigación en un arte esencialmente práctico como la educación, toda la educación y toda la investigación en curso que brindemos debería respaldar esa investigación hacia una actuación por parte del profesor. Porque en educación no existe un conocimiento absoluto e irrealizado. En la investigación y en el saber educativos, las torres de marfil en donde se diseña la verdad son como teatros sin actores, galerías sin cuadros y música sin músicos. El conocimiento educativo existe y es comprobado o falsificado en el rendimiento. La verificación es un punto que marca la diferencia entre los investigadores externos u objetivistas y los prácticos. Desde el punto de vista de los primeros los profesores y los alumnos nada tienen que decir sobre la verdad o falsedad, y las teorías del investigador deben estar libres de todo sesgo de ajustarse a los cánones de la verdad objetiva.

El otro fin de la idea de que los docente realicen investigación tiene que ver con objetivos emancipadores por parte de los maestros. El punto de partida es una teoría del cambio social de "abajo hacia arriba". La emancipación de la opresión se dará a partir de la comprensión y crítica de los individuos en cuestión. Gadamer afirma que toda

¹⁹⁴ Stenhouse. *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid, 1987. p. 145-156.

comprensión humana de las situaciones sociales surge de la conciencia de los individuos y de los grupos, histórica y socialmente condicionada. Para este autor las comprensiones interpretativas naturales de los seres en el mundo pueden incorporar críticas de las tradiciones en las que se basan. Esto supone que la comprensión válida de la prácticas educativas también puede ser desarrollada por los maestros y no solamente por los investigadores externos.

Finalmente haremos referencia a las críticas que se han hecho al movimiento de la investigación - acción. El movimiento de los profesores como investigadores al estilo de Stenhouse, ha recibido como crítica que es ingenuo y cándido. Al respecto Elliott¹⁹⁵ argumenta: "Pensamos que puede considerarse ingenuo el profesor en cuanto investigador: primero ingenuo en relación con los misterios y las políticas de la industria investigadora; segundo, que sea considerado ingenuo en relación con la bibliografía de la tradición etnográfica a la que pertenece. Quizá exista un tercer sentido según el que se puede considerar ingenuo al profesor investigador relacionado con el carácter de sus informes escritos, definidos a menudo como refrescantes." Si el movimiento de profesores como investigadores pretende generar una teoría práctica estableciendo un puente entre teoría y práctica no tendría por que tildarse de ingenuo. Sobre todo pensando en el potencial de sus resultados de investigación ya que estos resultado podrían ser utilizados (y de hecho lo son) por los investigadores profesionales.

Por otro lado, la relación del investigador profesional (investigador externo) con el investigador del grupo (docente investigador) encierra una relación problemática. La relación horizontal del investigador con el grupo en la práctica resulta difícil de alcanzar. El investigador (externo) mantiene un papel directivo que no puede negarse. Ellos tienen la comprensión global del proceso investigativo; están más familiarizados con el pensamiento abstracto. Todo esto a punta a la existencia de una cierta superioridad e implica el riesgo de paternalismo y manipulación.

La salida que dan los defensores de la investigación acción a las críticas anteriores es su escepticismo del potencial de la investigación pedagógica ubicadas totalmente fuera de las escuelas. El potencial está referido fundamentalmente a la necesidad de mejorar la práctica educativa a través de la autorreflexión de los profesores entorno a las problemáticas de su práctica docente. La autorreflexión se desarrollará problematizando, y la problematización es parte sustancial de la investigación.

Los programas en los que ha encarnado la idea de desarrollo de la investigación acción desde las escuelas, tanto en Elliott, como Carr y Kemmis, se va a dar a través de la colaboración entre investigadores profesionales y profesores investigadores. La relación entre investigadores profesionales y profesores que demanda la investigación acción tiene ciertas características.

¹⁹⁵Elliott, John. *La investigación acción*, Op. cit. 1994. p. 185.

Para Elliott, el investigador externo es un teórico crítico. El teórico crítico plantea comprensiones alternativas de las prácticas de profesores y alumnos con la convicción de que su verdad puede ser verificada; Los investigadores y los destinatarios de la investigación son los mismos; El investigador externo, que considera los investigadores externos como oprimidos se referirá a ellos en cuanto grupo, más que en cuanto individuos; Los agentes externos se ocupan de una práctica educativa, aunque de forma distinta que los profesores con los que trabajan. El agente externo como facilitador del proceso de investigación acción de primer orden es también un agente interno como formador de profesores dedicados a la investigación acción de segundo orden. El investigador externo en la perspectiva del modelo de investigación acción que construye Elliott, es ante todo un agente facilitador. No abraza ni las epistemologías subjetivista del observador participante, ni del agente neutral... El cometido del agente facilitador no consiste en generar teorías críticas, sino en estimular los procesos de reflexión que capaciten a los agentes internos para generar las suyas propias.

La relación entre los investigadores externos y los maestros de las escuelas es una forma de desarrollar la investigación basada en la práctica que como hemos visto, aunque reviste varias problemáticas considera la idea de que los maestros de las escuelas puedan aspirar a acceder al estatuto de investigador si se lo procuran o se les proporcionan los medios. El hecho de llamar o motivar a los maestros a realizar investigación provoca un cambio de postura intelectual y práctica en ellos, pero dicha postura deberá ser alimentada por un proceso de necesaria formación. "En efecto, definitivamente no se actúa de la misma manera, dejándose llevar por el sentido común y por los hábitos o reflexionando sobre sus maneras de hacer y, a fortiori, estudiándolas de manera un tanto sistemáticas. Cuando se trata de actores sociales, sus comportamientos sociales serán efectivamente transformados, a partir de una nueva mirada desplegada sobre las particularidades de su práctica, beneficio no despreciable desde el punto de vista de la formación para la práctica en la cual se acantona uno con demasiada frecuencia; pero sus actitudes para colaborar eficazmente en una investigación dependerá esencialmente, de los efectos de una formación para la investigación, adquirida sobre este propósito sobre el terreno o en otra parte"¹⁹⁶.

Efectivamente ser investigador desde el punto de vista de la investigación acción requiere del conocimiento y manejo de parte de quienes quieran llevarla a efecto de experiencia en el trabajo de campo, lectura de praxis, conocer los recursos de la aproximación etnográfica, de la observación participante y un gran abanico de procedimientos.

Los elementos de la figura del docente investigador arriba descritos han adquirido en las normales características particulares. Los supuestos teóricos del movimiento del docente investigador con el que comenzamos este apartado y de la investigación

¹⁹⁶Ardoino, J. "Las posturas (o imposturas) respectivas del investigador, del experto y del consulto". En: Patricia Ducoing y Monique Landesman (Coordinadoras). *Las nuevas formas de investigación, en educación*. Embajada de Francia. Universidad Autónoma de Hidalgo. México, 1993., p.28.

participativa en general, han incursionado en las normales a partir de lo que Glazman denomina investigación para la docencia. Han incursionado fundamentalmente como contenidos de las materias de investigación con la creación de la licenciatura en educación normal. Pensamos que lo que se rescata del movimiento de investigación - acción y de investigación participativa en las normales, es más el espíritu de participación de los docentes en investigación que la estructura de realizar investigación con asesores externos. La estructura organizativa (de un lado la docencia y de otro la investigación) de las normales plantea la necesidad adscribir y formar profesores especializados en investigación.

Los procesos de formación de los maestros en investigación en las normales, se han dado fundamentalmente a través de los postgrados. Al no existir líneas de investigación definidas, no se recurre a la contratación de personal para el desarrollo de proyectos de investigación (investigadores expertos) que colaboren con los maestros y los formen en esta práctica. Más que a investigadores externos la demanda de las escuelas formadoras de docentes ha sido orientada hacia los expertos y los consultores¹⁹⁷. Esto debido fundamentalmente a que estas instituciones han orientado su investigación a la evaluación y desarrollo curricular en el nivel de los proceso de la selección y organización de los contenidos, más que a los procesos educativos del aula. Esto encierra una diferencia sustancial con los movimientos de investigación acción que se han generado en países desarrollados como Inglaterra y Estados Unidos, donde la el impulso de la investigación - acción se orienta en este sentido a los niveles de educación básica. Guardan alguna similitud en el sentido de que la investigación que se realiza en las normales está orientada hacia el conocimiento y solución de problemáticas de la formación de docentes, que es en sí el sustento de estas instituciones. Por ejemplo, los trabajos de investigación de las normales - que promedian 250 trabajos de investigación por ciclo escolar - del Estado de México, tienen como "temáticas predominantes la docencia, la formación de docentes y evaluación".¹⁹⁸ Pero sobre todo, los movimientos de investigación participativa y de investigación - acción con las características que hemos descrito líneas arriba, promueven en las normales la generalización del espíritu de investigación en los maestros de estas instituciones. Esta generalización se objetiva en las prácticas de formación en las que participan los docentes de las normales a partir de la reforma de 1984, en la que explícitamente se pretende formar al docente investigador. En esta reforma se promueve una idea de docencia que implica el análisis de las prácticas de los maestros, a partir de la inclusión de materias que van del primero al último semestre de la carrera: observación de la práctica docente y laboratorio de docencia. Las habilidades que demanda esta situación

¹⁹⁷ Ardoino, distingue entre los roles que son demandados por los clientes entre el investigador, el experto y el consultor. El experto puede ser caracterizado como un especialista escogido por su competencia, porque puede aportar al tratamiento de una cuestión un cierto capital de conocimientos, constituidos por sus esfuerzos pero con frecuencia elaborados por otros. Ardoino Jacques. "Las posturas o imposturas del investigador, del experto y del consultor": Ducoing, Patricia, et al. *Las nuevas formas de investigación en educación*, Op. cit. pp. 20-35.

¹⁹⁸ Aguirre, Magdalena y Oresta López. "La investigación educativa en las escuelas normales del estado de México". En: Memoria del cuarto Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, México, 1998, p. 185.

(análisis de la práctica docente) de los maestros va más allá de apoyarse para su desarrollo de investigadores expertos. Estas prácticas implican estrategias de formación a partir de que los maestros de las normales se formen en programas de postgrados.

Hemos descrito las características de los enfoques teóricos en la educación. Los enfoques teóricos que discuten contra el funcionalismo, rescatan las subjetividades y la autonomía relativa de los individuos y promueven una actitud de acción en los actores pedagógicos. En este sentido los profesores se conciben como sujetos con posibilidades de problematizar y transformar las relaciones en las que se encuentran inmersos.

Para que se lleve a efecto esta función se requiere alejarse de las ideas que ven en la labor de los docentes solamente la reproducción de formas de conciencia, disposiciones y valores necesarios para el mantenimiento de las instituciones y relaciones sociales que faciliten la conversión del trabajo en ganancia.

Se requiere un alejamiento de la denominada corriente crítica de la educación (teorías de la reproducción) donde la educación se convierte en un proceso de selección y diferenciación de la fuerza de trabajo, restringe el acceso de las clases sociales al conocimiento y legitima el control social sobre el proceso de trabajo.

Pero también es necesario superar aquellas visiones de la acción del profesor, que se orientan principalmente a conformar y a legitimar esquemas tendientes a aumentar las habilidades de los maestros para transmitir contenidos, probablemente elaborados por otros y a los que no contribuye a construir y desarrollar. La capacitación exclusivamente en el manejo de técnicas, y en contadas ocasiones en métodos, es un límite muy estrecho para poder ejercer la práctica docente.

La caracterización de los enfoques teóricos que hemos desarrollado en torno a las prácticas pedagógicas, es con la idea de que las diversas formas de interpretar y analizar los procesos educativos dan lugar a prácticas acordes con las teorías que se comparten. Digamos que las teorías son elementos que están presentes en la selección de los contenidos de los currícula escolares; están presentes también en las formas de enseñanza y evaluación de tales contenidos; están presentes entorno a las metodologías para el análisis de las problemáticas educativas; están presentes en las aspiraciones de maestros y alumnos para alcanzar ciertos fines. En una palabra creemos que la teoría orienta y da luz a las acciones de los docentes.

En el caso de la participación de los docentes como investigadores, la teoría crítica de la enseñanza ha permitido que los docentes sean considerados y sean vistos por ellos mismos como sujetos, como profesores transformativos. En este proceso, la investigación se presenta como un elemento fundamental. En términos de Giroux, "el valor de la teoría radica en la potencialidad de establecer posibilidades para el pensamiento y la práctica reflexivos por parte de quienes la usan, en el caso de los maestros llega a ser invaluable como instrumento de crítica y de comprensión. El

elemento crucial de la teoría son los agentes humanos que la usan para dar significado a sus vidas”.¹⁹⁹ Pero sobre todo para la toma de decisiones.

En este sentido se arriba a un nuevo paradigma educativo donde se valoriza el conjunto de los actores sociales. Donde se incorpora el postulado según el cual todos toman decisiones educativas en función de sus necesidades.

3.2 La Investigación Educativa como Elemento Constitutivo de la Profesión de los Maestros

De acuerdo Carr²⁰⁰, en las últimas décadas, la imagen de los profesores como técnicos hábiles ha tratado de ser superada por ideas donde “el conocimiento profesional del maestro no se concibe como un cuerpo de origen ajeno, constituido por conocimiento teórico ajeno a los valores, sino como un cuerpo aceptado de conocimientos cargados de valores que los profesores utilizan para dar sentido a sus prácticas. Desde este punto de vista, los profesores perfeccionan su profesionalidad al reflexionar críticamente sobre su conocimiento tácito en lugar de aplicar el conocimiento teórico producido por académicos expertos. La adquisición de conocimiento profesional y la mejora de la práctica profesional, no pueden separarse. Esto quiere decir que los procesos de mejora no pueden ser otros que aquellos procesos de investigación en los que los profesores reflexionan su práctica utilizando los resultados de sus reflexiones para construir su práctica de forma sistemática y racional”.

El perfeccionamiento profesional de los profesores está orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza a partir de su propia investigación. Los métodos para el logro de tal fin son los de la investigación acción. “Desde esta perspectiva, los profesores perfeccionan su profesionalidad recogiendo y analizando <datos> de su propia práctica y reflexionando sobre cómo hacer su enseñanza más coherente con sus valores y creencias educativas”. Más que centrar el interés en las mejores formas de operarse los currícula se busca explicar las razones por las que debe operarse, discutir el valor y significados de sus contenidos mejorando la capacidad explicativa de los docentes.

Con la reforma de la normal de 1984 donde se eleva a nivel licenciatura la carrera de maestro normalista, se establece como rasgo fundamental de la profesión la realización de investigación. Al respecto el acuerdo de la reforma establece que: “El país requiere de un nuevo tipo de educador, con una más desarrollada cultura científica en general, y con una mejor aptitud para la práctica de la investigación y de la docencia y un amplio dominio de las técnicas didácticas y el conocimiento amplio de la psicología educativa. Se defina a la educación normal como el tipo de educación superior lo cual hace que se adquiera un compromiso aún mayor frente a la investigación”.²⁰¹ A partir de esta reforma

¹⁹⁹ Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. Op cit.p.42.

²⁰⁰ Carr, Wilfred. “*La calidad de la enseñanza*”. Op. cit. pp. 12-16.

²⁰¹ SEP. *Acuerdo que establece que la educación normal tendrá el grado de licenciatura*. Op.cit., pp. 15-16.

la investigación se convierte en la filigrana de la profesionalización del docente normalista.

La aspiración convertida en necesidad de formación en investigación por parte de los formadores de docentes es reforzada, impulsada y promovida por la política educativa del Estado.

Entre los objetivos del *Programa de Educación, Cultura, Recreación y Deporte del Plan nacional de desarrollo 1983-1988*, destaca el desarrollo de la función de investigación. "Son propósitos para la educación: elevar su calidad, racionalizar el uso de los recursos, **vincular educación con la investigación**, regionalizar y descentralizar la educación básica y normal". En el apartado de líneas de acción se dice: "Se estimularán las acciones que tiendan al establecimiento y fortalecimiento de la categoría profesor - investigador para los profesores en servicio. Se fomentará la vinculación de la actividad docente con la investigación propia de su interacción".

La argumentación sobre la formación de los docentes de educación superior en el ámbito de la investigación, estará manifiesta y formará parte de la política educativa hasta el momento actual. Por ejemplo, en el Programa de Modernización Educativa 1988-1994, en el apartado de formación de docentes, dice: "Se racionalizarán y fortalecerán los estudios de postgrado con líneas de investigación que apoyen la superación de los docentes. Para ello se implementarán programas nacionales, regionales o estatales que estimulen o vinculen la investigación con la docencia como una vía para propiciar la innovación pedagógica".²⁰² En este mismo documento se reitera que esta estrategias están orientadas a mejorar la calidad de la educación preparando docentes con las cualidades deseables tales como la reflexión y la creatividad en la práctica educativa.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 aunque cambiando un tanto su argumentación, en el apartado 3.1.2.2 referente al fomento de la investigación educativa dice: "Además de impulsar la generación y el uso de información estadística, se alentará la investigación educativa que se propone esclarecer la naturaleza de los fenómenos y contribuir a plantear la toma de decisiones estratégicas sobre bases más fundamentadas. Se estimularán las actividades que dentro y fuera del ámbito gubernamental, organizadas de manera sistemática hagan avanzar el conocimiento teórico y práctico de la realidad... El nuevo conocimiento es el elemento indispensable para estimular los cambios e identificar mejores cursos de acción. De ahí que el gobierno federal intensificará el diálogo constructivo con los investigadores de la educación, apoyará a los grupos y proyectos regionales y procurará contribuir al fortalecimiento de sus tareas". En esta última cita se diluye la orientación de la participación de los docentes en la investigación en el concepto o término de que los maestros de las normales sean investigadores de la educación. Hay sin embargo, un

²⁰² Secretaría de Educación Pública. *Programa de Modernización Educativa*, México, 1988- 1994., p. 73.

interés muy marcado en las expectativas de la política educativa de formar mejores docentes a través de que estos adquieran habilidades y conocimientos para la investigación. Los objetivos de las normales estarán orientados hacia la búsqueda de ese nuevo docente.

Existe un reconocimiento de la necesidad de reorientar las funciones de los docentes de las escuelas normales. Las funciones de este docente girarán ahora no solo entorno a la docencia sino también entorno a la investigación, de hecho el acomodo de la investigación en los proyectos de formación docente dan lugar a una nueva figura del docente normalista, el *docente investigador*. Pero, ¿cuáles son las características, del perfil del docente investigador?, ¿en que lugares encontramos estas características?

El docente (tanto el formador como el que se está formando) que se busca formar en las normales, es aquel que integre la investigación en sus funciones, el docente investigador. La mejora de la práctica educativa se logrará si los profesores inciden en la interpretación y solución de los problemas de la enseñanza a través de la investigación. Este perfil se va a ir delineando en los discursos plasmados en documentos y programas de formación que se dan en la década de los ochenta y hasta mediado de los noventa.

La preocupación por formar al docente investigador no es exclusiva de las escuelas normales, más bien es una inquietud generalizada en la educación superior. A fines de los setenta y principios de los ochenta hay una interés manifiesto de las instituciones de educación superior por elevar el nivel académico a partir de incluir la investigación en la formación de sus profesores. Este interés se manifiesta en documentos que describen modelos y programas de formación y en artículos y ensayos sobre lo que debe ser e incluir la formación de profesores.

Los documentos enfatizan "la necesidad de vincular estrechamente la formación docente y la práctica cotidiana del profesor en relación con la problemática institucional y social... Cada vez con mayor frecuencia y por numerosas autoridades universitarias y autores se habla del indispensable nexo entre la docencia y la investigación"²⁰³

En la UNAM, el doctor Octavio Rivero Serrano²⁰⁴, planteó en el Colegio de Directores de Facultades y Escuelas la necesidad de una mayor vinculación entre la investigación y la docencia, para que el investigador a la vez imparta cátedra y el profesor, por su parte también realice investigación.

²⁰³Hirsch, Adler Ana. *La formación de profesores investigadores universitarios en México*. Universidad Autónoma de Sinaloa, México, 1985. p.55.

²⁰⁴Gaceta UNAM. 5ª época Vol. I, núm.-45, 21 de junio de 1982. Cit. por: Hirsch. *Ibid.*, p.105.

Barabtarlo²⁰⁵, considera que desde la perspectiva de la docencia investigación, el proceso de formación de profesores es un proceso de modificación que se configura como una situación en donde se generan vínculos específicos a partir de situaciones de problematización, concientización y socialización, orientadas a conocer, comprender, explicar y valorar así como transformar la realidad de la práctica educativa. Se trata de buscar nuevas formas de conocimiento y expresión, nuevos instrumentos y procedimientos así como nuevas posibilidades de aprender a diagnosticar la realidad a partir de un nuevo tipo de relaciones pedagógicas. Esta autora señala como apropiado para la formación del docente, recurrir a la investigación acción puesto que esta concibe al sujeto como su propio objeto de investigación y transformación.

En general los autores que impulsan la relación entre docencia e investigación aspiran a lograr una formación integral en los docentes. "Se despliega una imagen del docente como agente activo, participativo e innovador en los planos relacionados con los profesionales y disciplinares propios".²⁰⁶

Se busca formar en el maestro el pensamiento crítico y la formación teórica. Díaz Barriga, utiliza estos términos como sinónimos que se deben promover en el docente intelectual. "Para tal fin, se debe tomar la docencia como profesión y considerarla en todas sus dimensiones de trabajo, en donde el maestro esté en condiciones de debatir con el objeto de conocimiento disciplinar y penetrar en el debate de la pedagogía como ámbito que expresa la polémica de las ciencias sociales, tarea delegada, en especial, al formador".²⁰⁷ Como se deja ver en estos discursos, se ha construido una imagen de maestro informado y conocedor de su contexto elementos que solamente serán adquiridos por acciones como la indagación o la investigación.

Las ideas y discursos referidos a la formación del docente investigador se manifiestan también en los programas de formación de docentes de algunas instituciones educativas de educación superior. En estos programas se reitera la orientación de la formación de docentes hacia la investigación, veamos: "En el Centro Regional de Desarrollo académico (CREDA) de la Universidad Autónoma de Coahuila, se concibe al maestro como promotor de cambio y con base en ello se establecen grupos de investigación y desarrollo académico cuyo objetivo es la solución de problemas que afectan a la comunidad universitaria... Aunque se expresa que el maestro es el promotor del cambio,

²⁰⁵ Barabtarlo, Anita. "La investigación - acción en los currícula de formación docente." En: Colección Pedagógica Universitaria. N°. 16 julio - dic. México, 1987.

²⁰⁶ En esta perspectiva encontramos los siguientes trabajos: Velazco, José. "La ciencia y su articulación social" en Colección Pedagógica Universitaria. núm.16, Universidad Veracruzana. Xalapa, México, 1987. pp. 9-12; Arredondo, Martiniano José. et al. "Vinculación docencia - investigación." *Ibid.* p. 13-29; Tovar y Chamorro. "La investigación como estrategia integradora de la práctica docente", *Ibid.* p., 52-62; Quiroz, Rafael "introducción", en: Rafael Quiroz, (coord.) *Formación de maestros e investigación educativa*, Memoria DIE, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, Departamento de Investigación Educativa, México, 1988, pp. 9-16.

²⁰⁷ Díaz Barriga. "La Formación de profesores: un problema estructural". en Foro Universitario 48(4) Sindicato de Trabajadores de la UNAM, México, 1988. pp. 21-28.

el rol central del proceso de enseñanza aprendizaje se sitúa en la formación y desarrollo en grupos orientados hacia la investigación”²⁰⁸.

El centro de Investigaciones y Servicios educativos de la UNAM “incorpora la temática de la formación educativa como ámbito privilegiado y fundamental de la formación y la afirmación de la enseñanza aprendizaje y de la preparación de los profesores en términos de procesos cambiantes, complejos y multideterminados”²⁰⁹.

Como vemos, los discursos sobre la figura del docente investigador se encuentran generalizados en los ámbitos de la formación y la intervención profesional de los docentes; están en todas partes y a nuestro juicio han influido en la constitución de la visión particular de la formación del docente investigador de la escuelas normales; se presentan a los formadores de una manera amorfa, no sistematizada muchas veces (salvo en el caso de los programas de actualización) pero son llevados a los programas de sus asignaturas ayudando a adquirir nuevos conceptos y a reconceptualizar otros sobre la práctica educativa que desarrollan; generan dispositivos institucionales y de formación; crean nuevos mecanismos de regulación de las prácticas educativas y en fin crean nuevos saberes en la práctica de los docentes de las normales.

Una de las vías para alcanzar el objetivo de realizar investigación en las normales es la formación de sus docentes a partir de impulsar programas de postgrado. En la Escuela Nacional de Maestros, “se ha instrumentado un programa de formación de maestros, que contempla la formación larga, de manera simultánea a diversos cursos sin seriación, cursos de idiomas, facilidades para la titulación, a la que se busca establecer convenios institucionales que permitan el intercambio de maestros, las becas, etc., así como crear las bases para el postgrado en la misma normal”²¹⁰. Esto se puede explicar en gran medida, “como consecuencia del aumento de la escolaridad promedio de la población los maestros ya no se incluyen en los segmentos más y mejores educados de muchas comunidades. Esto termina por aceptar su status y (honor estamental). Los maestros serían víctimas de la expansión sostenida de las credenciales educativas. En consecuencia la solución aparece obvia: es preciso jerarquizar la formación de los maestros hasta llevarlo al nivel que es el propio de las profesiones más establecidas”²¹¹. Nivelar el status si, pero a la par de la idea de ponerse a nivel de los profesionales universitarios, de obtener credenciales para ascender a mejores puestos o para un mayor reconocimiento social existe la idea de sacudirse el rol reproductor que históricamente ha desempeñado el maestro. Esto se logrará a partir de una concepción diferente de docencia, donde se incluye la relación docencia investigación. En este sentido la aspiración de elevar la escolaridad de los docentes vía los programas de

²⁰⁸ Hirsch, Ana. *La formación de profesores...* Op. cit., p.56-57.

²⁰⁹ *Idem.*

²¹⁰ Reyes Esparza Ramiro. “Nuevas necesidades en la formación de maestros”, Formación de maestros y práctica docente. DIE memorias. México, 1988, p.37.

²¹¹ Ornelas, Carlos. *El Sistema Educativo Mexicano.* Op. cit. p. 234.

postgrados va acompañada de un elemento que va a diferenciar a los cursos de licenciatura, y que se promueve fundamentalmente en tales programas, la investigación.

La profesionalización del docente a partir de incluir la tarea de investigación (docente investigador) va a tratar de superar aquellos significados de docencia que venían campeando desde los inicios mismos de la normales pero es a partir de los setenta cuando se incide con nuevos bríos objetivados en nuevas estrategias. Estos significados de profesionalización de la docencia que se pretenden superar, se caracterizan por otorgar al profesor "un saber ser del maestro" con una alta carga valorativa que lo hacen verse así mismo como el representante, promotor y vigía de los valores educativos del Estado: La educación como promotora del desarrollo y del bienestar social e individual. Esta vertiente de la profesionalización de la docencia también tiene que ver con "otorgarle un saber hacer al maestro, que le permita resolver los problemas técnicos de la enseñanza. La formación pedagógico - didáctica adquiere un carácter instrumental. Se insiste en proporcionar una formación científica a los maestros, pero desde una perspectiva donde lo fundamental es el cómo y el qué enseñar, más no el para qué o por qué educar. Esparza, denomina a esta concepción tradicional y la caracteriza como: " Una función mesiánica del profesor que lo ubica como segundo padre, más que como profesional de la educación, por lo que lo principal por formar es actitud, más que brindar una sólida preparación, la que se suple con los pasos didácticos, la motivación del cuento y la lámina o las horas y horas dedicadas a elaborar el llamado material didáctico."²¹²

En este sentido hay una desprofesionalización de los maestros que implica no tanto una pérdida de control sobre las formas de realización del trabajo, sino la "ideológica, relacionada con la pérdida de control sobre los fines y los propósitos sociales a los que se dirige el trabajo"²¹³.

En el ámbito de regulación de las prácticas de selección y trabajo de los maestros profesionalización del maestro de había obstaculizado por prácticas tradicionales. Según Ibarrola,²¹⁴ producto de la reacción del crecimiento del Sistema de Educación Superior hay un incremento en la planta de maestros de tiempo completo. No sería aventurado generalizar para todo el país que las lógicas de contratación del personal académico de tiempo completo estuvieron determinadas en particular por las demandas derivadas de la docencia y por la institucional y división de tareas que marcan los planes de estudio; la experiencia que tenían los profesores se centró en el rubro de la docencia más que en el de investigación. El crecimiento del profesorado se da también conforme procesos que rompen con la vida académica, contrataciones apresuradas de recién egresados de las licenciaturas, sin experiencia docente ni profesional, quienes buscaron en los sindicatos académicos y en los partidos políticos su apoyo a la

²¹² Reyes, Esparza R. "Nuevas necesidades en la formación de maestros". Op. cit. p 31.

²¹³ Derber. (1982). Cit. por:, Contreras, Domingo. *La autonomía del profesorado*. Op cit. p. 25.

²¹⁴ Ibarrola, María. *Sistemas Nacionales de Incentivo al Investigador*. Op. cit. p. 3.

consolidación laboral de la nueva profesión y descuidaron a fondo la consolidación académica de la misma.

Ante esta situación pedagógica que guardan los maestros de las normales se requiere de un formador que se oriente el mismo y a sus alumnos a reflexionar sobre los fines de la educación a la problematización de su práctica. Con la investigación como elemento sustantivo de la práctica de los docente se llega a una nueva idea de la profesionalización desde donde se pretende superar la acción puramente técnica de los maestros.

En el ámbito del hacer técnico de los maestros y las formas tradicionales de regulación de las prácticas de selección, tratan de superarse con una nueva idea de profesionalización, (ya no solamente es el status, la categoría y el salario) aquella que permita al maestro no solamente ser repetidor del conocimiento que otros elaboran, sino elaborador del mismo. Participar en la elaboración y recreación del conocimiento con el que trabajan los docentes es una reivindicación en busca de un reconocimiento como profesionales, es decir, como dignos de respeto y de reconocimiento como expertos en su oficio, y por tanto el rechazo a la injerencia de extraños en sus decisiones y actuaciones. En este momento de la historia de las normales el realizar investigación por parte de los maestros de las normales es un rasgo que caracteriza su profesión. Pero, ¿cuáles son los dispositivos institucionales que se han implementado para la formación del docente investigador? Cuáles son los efectos de la aspiración de la idea de que los docentes de las normales desarrollen investigación?. En el apartado siguiente trataremos de dar respuestas a de dar respuesta a estas interrogantes.

3.3 La Objetivación de las Estrategias y las Prácticas de Investigación en las Normales

3.3.1 El dispositivo institucional

Cuando el Estado se abroga la responsabilidad e impulsar investigación educativa se van conformando una red de aparatos para tal finalidad. La responsabilidad de hacer investigación educativa es rescatada de los brazos de la universidad.

Las funciones práctico utilitarias del maestro de las normales están orientadas por la política educativa y los procesos curriculares que se objetivan en las normas y en las prácticas que orientan dichas normas. El papel de los maestros será el de hacer que la teoría pedagógica se ponga en movimiento. Los maestros van a rendir una especie de respeto y culto a la teoría pedagógica (en este momento la pedagogía). En este sentido las prácticas de los docentes de las escuelas normales respecto a la ciencia pedagógica, no serían las de crearla sino las de aplicarla en función de las necesidades educativas que le demandan las problemáticas y políticas en que se formarán los formadores de docentes.

Tradicionalmente al Estado le interesa fundamentalmente cubrir la demanda de actualización y formación de los maestros del subsistema de educación básica, a partir de ofrecerles cursos de actualización, donde se trabajaran los avances de los conocimientos pedagógicos que se producen en esos momentos. Lo que se demanda y se ofrece son los avances en los contenidos disciplinarios y más y mejores métodos para enseñar tales contenidos, se busca una especie de formulario para la mejora de la práctica.

Estas ideas se ven reforzadas por las políticas el espíritu modernizador de corte desarrollista que empieza a gestarse a principio de los cincuenta y cobra fuerza en la década de los setenta.

En la década de los sesenta el proyecto educativo del Estado ya no pretende redimir una clase social, ahora el objetivo será el desarrollo de la nación, el hombre pasa a segundo plano y en su lugar el blanco es el sistema social. En las instituciones de educación superior se da un movimiento que consistía en vincularse con los grandes problemas y desafíos del desarrollo nacional. Ahora la escuela debía engancharse al país y constituirse en factor dinámico y creativo del proyecto nacional. El modelo "desarrollo hacia adentro" que consistía en la sustitución de importaciones a través de crear y fortalecer programas de industrialización demandaba una estrecha relación entre la universidad y el desarrollo nacional. La división técnica del trabajo, la competitividad en las empresas, los requerimientos en incrementar índices de producción y de productividad, se percibían como inseparables del que hacer de las instituciones de educación superior que serían las responsables de la formación de cuadros medios y de personal directivo con una mentalidad emprendedora y audaz. Se demanda pues, una reestructuración de las instituciones de educación superior a nivel propiamente estructural y organizativo y a nivel pedagógico didáctico.

A nivel estructural la planeación es la que va a orientar en todos los sectores la idea de modernización de la educación. "A la educación, como toda actividad nacional, se le aplicó la racionalidad científica y ésta se tradujo en un que hacer riguroso de planeación, según los principios de la teoría general de sistemas. La planeación transitó inundó, casi ahogó todo lo educativo y en muchos sectores terminó siendo el eje de la reforma"²¹⁵.

A nivel pedagógico didáctico, la idea de vincular la docencia con la investigación en las escuelas superiores, sobre todo en la UNAM, aparece como una de las estrategias de la profesionalización de la docencia y, en términos generales, de la revolución educativa.

²¹⁵ Sánchez, Puente Ricardo. "La vinculación de la docencia con la investigación: una tarea teórica y práctica en proceso de construcción". En Revista de la Educación Superior. No.2(74), abril - junio de 1990 pp. 23. Sánchez abunda la idea de la planeación en el sentido de que a final de los años sesenta se realizó el célebre seminario de planeación universitaria organizado por la ANUIES y la UNAM, cuya influencia fue decisiva en las universidades del país; el mismo presidente Díaz Ordaz (1964-1974) crea a nivel nacional el Consejo Nacional de Planeación Integral de la Educación.

La profesionalización de los docentes está ligada a la idea de mejorar la calidad de la educación en estas instituciones.

Estos procesos de reforma van a tocar a las normales hasta finales de la década de los setenta y principios de los ochenta. Dicha situación se debe fundamentalmente a que la normal básica no es una institución de educación superior y a que su objeto de trabajo (la formación de profesores de educación primaria) no está directamente relacionada con las necesidades de desarrollo e industrialización que demanda el sistema productivo. Había que transformar la normal en institución de educación superior para que se llevara al interior de sus reformas de los planes de estudio y su orientación social, la discusión impulsada por organismos internacionales como la CEPAL y el Banco Mundial sobre la necesidad de relacionar estrechamente el sistema educativo y en particular el sistema de educación superior con las necesidades del sistema productivo. El sistema educativo que tradicionalmente se había abocado a la formación del ciudadano para su convivencia en una sociedad democrática, tendrá que ocuparse con más fuerza de satisfacer las demandas del sistema productivo. Dichas demandas no se pueden satisfacer con un sistema educativo donde campea el bajo rendimiento escolar. En el caso particular de las normales Guevara Niebla²¹⁶ plantea que las normales se encuentran en una postración académica manifestada en: "La ausencia de políticas y programas específicos orientados a elevar la calidad académica, el hecho de que la formación de profesores está desvinculada de los centros de investigación científica, la circunstancia de que no habido en México un desarrollo vigoroso de la investigación educativa, la falta de recursos humanos para realizarla, la débil infraestructura de investigación, la ausencia de recursos financieros y la ausencia de mecanismos adecuados de evaluación". Esta situación da como resultado que las escuelas normales están lejos de ser los campos de creatividad y experimentación pedagógica que deben ser; en ellas se reproducen los métodos tradicionales de enseñanza y las prácticas educativas más conservadoras.

"La postración académica de las normales no produce los profesionales que se encarguen a su vez de producir alumnos que demandan las nuevas necesidades sociales, es decir, alumnos capaces de innovar, de adaptar y desarrollar nuevas tecnologías".²¹⁷ La elevación de la normal a nivel licenciatura es un esfuerzo para cambiar esta situación, con esta reforma se crea una nueva institución que en gran medida acompaña a la idea de desarrollo.

La idea de desarrollo económico y social de los países latinoamericanos como es el caso de México, está estrechamente ligada al impulso de la investigación educativa, pues esta se propone como una de las estrategias necesarias para tal fin.

²¹⁶ Guevara, Niebla, Gilberto. (Coordinador). *La catástrofe silenciosa*. Fondo de Cultura Económica. México, 1995. p.54.

²¹⁷ Vid. Trejo, Guillermo et al., *Educación para una economía competitiva: Hacia una estrategia de reforma*, Diana-CIDAC, México, 1992, pp. 29-35.

En realidad no hubo muchas instituciones que se crearon con fines de desarrollar la investigación pedagógica. Mas bien, como hemos visto, se tuvieron que reformar las que habían. El proceso de reforma de la UNAM respecto a la profesionalización de la docencia se da en este sentido.

En 1936 se funda el Instituto Nacional de Pedagogía "con el propósito de realizar investigaciones científicas en materia educativa De acuerdo con Meneses, y en vista de la publicación de varias obras y de la revista del Instituto Nacional de Pedagogía, puede afirmarse que la institución tubo una actividad significativa."²¹⁸

"El objetivo del Instituto era realizar investigación científica general de los problemas educativos de México y aplicar concretamente los resultados de sus estudios al sistema escolar nacional".²¹⁹

Se crea también, el Consejo Nacional de Educación Superior y de la Investigación Científica. El Consejo, controlaría toda la obra educativa posterior a la escuela primaria, con excepción de la enseñanza secundaria y la normal.

Al igual que en otros países, la investigación educativa en México se vio estimulada por alguna instituciones de carácter internacional. Hasta principios de los años sesenta sólo se habían fundado otras dos instituciones de investigación: el Centro Regional de Educación Funcional y Alfabetización para América Latina (CREFAL), fundado en 1951 con el apoyo de la UNESCO, y el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), constituido también con el apoyo de la UNESCO, en 1956.

Estas instancias y la universidad con las particularidades que hemos descrito en este apartado, serían las encargadas de producción de investigación pedagógica. Serían las encargadas de nutrir y de hacer avanzar el conocimiento pedagógico, en lo que Martínez Rizo²²⁰ denomina la primera etapa, la prehistoria de la investigación. En realidad el conocimiento teórico pedagógico que se consumía en las normales llegaba del extranjero. Ya no tanto por la vía de enviar a los maestros en busca del conocimiento como en la se da en la etapa del porfiriato, sino fundamentalmente por el esfuerzo de las casas editoriales.

Lo que se observa en la todavía incipiente estructura a nivel de la conformación de instituciones para el desarrollo de la investigación, es la necesidad de desarrollar instituciones que creen investigaciones para que sean consultadas por potenciales consumidores. De un lado están las instituciones de élite, (donde se encuentran los investigadores "más capacitados") encargadas de producir investigaciones sobre las problemáticas educativas; del otro están las instituciones consumidoras, (donde se

²¹⁸Meneses, Morales E. *Tendencias educativas*. 1988, Op. cit. p. 301.

²¹⁹Meneses Morales E. *Tendencias Educativas... 1934-1964*, Op. cit., pág. 145.

²²⁰Martínez, Rizo Felipe. "La investigación educativa en México en el contexto latinoamericano." En Landsheere. *La investigación en...* Op cit. p.336.

encuentran los expertos y los clientes) de los productos elaborados por los investigadores de élite. Digamos que con esta idea se han venido estableciendo hasta la actualidad las instituciones que producen investigación educativa.

Siguiendo a Martínez Rizo en su clasificación. La segunda etapa del desarrollo de las instituciones de investigación educativa en nuestro país podríamos definirla comprendiendo el decenio que va de principios de los años sesenta a principios de los setenta y que denomina "los inicios". En 1963 se funda el Centro de Estudios Educativos, la institución pionera que más ha contribuido al desarrollo de la investigación educativa mexicana. Lo más significativo de esta etapa es la creación de nuevas instancias para el desarrollo de la investigación educativa en la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional. En 1969, se constituyeron en la UNAM el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de enseñanza, que posteriormente se fusionan para dar lugar al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE).

Los reclamos de las deficiencias en la preparación profesional y sobre todo en la formación pedagógica y didáctica de los maestros; las críticas a la planeación universitaria entendida como un acto administrativo, sensible a los aspectos eficientistas y a resultados cuantitativos según Sánchez Puente²²¹, dan lugar a la creación de instituciones que tienen que ver con la idea de vincular la docencia con la investigación: Centro de Didáctica de la UNAM (1969); Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM (1969); Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (1970); Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV del IPN (1971); Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana (1971); Colegio de Ciencia y Humanidades (1971); Centro para el Estudio Métodos y Procedimientos Avanzados para la Educación, CEMPAE (1972); Universidad Autónoma Metropolitana (1973); Centro de Investigación Pedagógica de la F.F y L de la UNAM (1973); Consejo Nacional de Fomento Educativo, CONAFE (1973); Centro de Investigaciones Superiores del INAH, posteriormente Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social CIESAS (1973); Escuela Nacional de Estudios Profesionales Cuautitlán (1974); Fundación Barrios Sierra (1975); ENEP Acatán (1975); ENEP-Iztacala (1975); Centro de Investigación y Docencia en Educación Técnica CIDET (1976); ENEP-Aragón (1976); ENEP-Zaragoza (1976); Centro de Investigaciones y Servicios Educativos CISE (1977); Universidad Pedagógica Nacional UPN (1978); Coordinación General de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados COPLAMAR (1978); Instituto Nacional para la Educación de Adultos, INEA, 1981. La mayoría de estas instituciones en la actualidad tiene presencia respecto a la producción de investigación educativa y en la formación de los docentes de todos los niveles. A través fundamentalmente del ofrecimiento de postgrados y la organización de eventos académicos que tienen que ver con la difusión de la producción del conocimiento educativo.

²²¹ Sánchez, Puente Ricardo. *La vinculación...* Op. cit. p. 26.

La tercera etapa del desarrollo de la investigación educativa en México, siguiendo la clasificación de Martínez, comprende desde los años setenta hasta principios de los ochenta y le denomina "la primera consolidación". En esta etapa aunque aparecen pocas instituciones abocadas a la investigación el desarrollo de esta es considerable.

La necesidad de impulsar la investigación educativa tiene que ver con la búsqueda de eficiencia sobre las decisiones educativas mismas. Como manifiesta Meneses,²²² Hasta antes de los setenta no hubo una investigación seria sobre las toma de decisiones del sistema educativo a pesar de que estos implicaban cientos de millones de pesos. El Estado, consciente de esta problemática comienza a hacer algunos cambios. En 1971 crea el Instituto de Investigación Educativa (INIE) con el objeto de organizar y desarrollar investigaciones y proporcionar orientación pedagógica.

El Instituto contaba con un equipo de 36 investigadores. De ellos, uno fungía como asesor y cinco más como asesores técnicos: Los treinta restantes se distribuían así: ocho en el Departamento de Estudios Pedagógicos; nueve en el de Psicología Educativa; cuatro en el de Biomédica Escolar, seis en el de Estudios Sociales, Económicos y Culturales y tres en la sección de Estadística. De 1971 a 1976, el INIE efectuó 51 trabajos de investigación y colaboró en estudios de organismos nacionales e internacionales.

En este periodo de la "primera consolidación" sin embargo es todavía precaria. De las 21 Instituciones que efectuaban investigaciones sobre educación solo dos podían considerarse dignas de mención. En ellas se realizaba probablemente el 80% de la investigación educativa del país. Únicamente cinco universidades ofrecían maestrías en educación: existían tres revistas especializadas de buena calidad y dos bibliotecas sobre este tema con más de 10 000 volúmenes.²²³

Para finales de los setenta y principios de los ochenta hay ciertos indicadores de desarrollo de la investigación educativa. Da testimonio de este desarrollo las publicaciones de los trabajos del Grupo de Estudios Sobre el Financiamiento de la Educación (GEFE) impulsado por la Secretaría de Educación Pública. El desarrollo de la investigación en esta década se constata también por los resultados del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa celebrado en 1981.

Mención especial merecen dos instituciones que específicamente van orientadas a la formación de los maestros normalistas y al desarrollo de la investigación educativa en las normales. En 1981 inaugura sus cursos el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. En el acuerdo de creación de esta institución se le asignan como funciones las de: "Docencia e investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, y la difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general; y como objetivos fundamentales las de elevar el nivel

²²² Meneses, Morales. *Tendencias Educativas Oficiales en México*. CEE - UIA. México, 1991. Op. cit. p. 250.

²²³ Latapí, Pablo. "Excélsior", enero 17 de 1976.

profesional técnico pedagógico del magisterio; la formación de profesionales docentes investigadores, que en materia educativa demande el desarrollo de la entidad; la promoción y el desarrollo de proyectos de investigación sobre problemas prioritarios en materia educativa en el estado y la difusión de conocimientos científicos relativos a la educación".²²⁴

Con la constitución del Programa Nacional Indicativo de la investigación educativa en el seno del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Además de apoyar financieramente algunos proyectos, desarrolló un trabajo de gran importancia al realizar un diagnóstico de la situación que guardaba la investigación educativa en ese momento y elaborar un Plan Maestro para orientar el desarrollo de la investigación educativa en ese momento.

En la década de los ochenta se da un estancamiento de la investigación educativa, como de la economía en general. Desaparece el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa del CONACYT. Lo mismo sucedió con la Dirección de Planeación Educativa de la SEP, con su Departamento de Fomento a la Investigación Educativa.

En la década de los noventa se dan cambios significativos en lo referente a: la investigación que se realiza en los centros especializados e instituciones universitarias; la que efectúan los organismos públicos responsables del manejo de los sistemas educativos y las que llevan a cabo las instituciones formadoras de maestros de educación básica. Con respecto a estos últimos, el impulso a la investigación se da por la creación de plazas de investigadores, la creación de medios facilitadores para la formación de los docentes de estos centros y por los nuevos sistemas de estímulos.

Como hemos visto en este apartado, hay una efervescencia de instituciones que se conforman para el desarrollo de la investigación educativa y para la formación en investigación de los docentes de las instituciones de educación superior a principio de la década de los setenta. Esto hace suponer que desde aquel momento algunos docentes de las escuelas normales sobre todo las que se encuentran en o cercanas a los centros culturales como es el caso de la capital, por iniciativa propia se anexaron a los programas de formación que ofrecían algunas universidades. La creación de plazas de profesores investigadores en las normales se crean en forma irregular y tardíamente. En las normales del Estado de México por ejemplo, se crean las primeras 6 plazas en 1985, este número crece en forma paulatina hasta llegar a 73 en 1996.²²⁵

²²⁴ Vivero, Castañeda Ranulfo y David Sandoval Zedillo. "El Instituto de ciencias de la educación y la formación de profesores de educación básica", Rafael Quiroz (coordinador). *Formación de maestros e investigación educativa*. DIE -Memorias. México, 1988. p. 109.

²²⁵ Gobierno del Estado de México. "Documento indicativo para el desarrollo de la investigación educativa en las Escuelas Normales del Estado de México". Toluca, México, 1997. p.63

3.3.2 La Investigación de los Maestros de las Normales

Hemos visto en el apartado anterior que a partir de los setenta se opera un dispositivo institucional para el desarrollo de la investigación educativa orientado por un espíritu evaluativo del sistema educativo mexicano en aras de mejorar su eficacia. En este sentido, la labor racionalizadora del Estado en materia de investigación educativa se da a la par de los procesos de subjetividad de los docentes para que ellos mismos realicen investigación. Estos dos procesos influyen para que las normales se conviertan en licenciaturas. Pero ¿qué características reviste la producción de investigación de las escuelas normales a partir de la reforma de estas instituciones en 1985?

El desarrollo de la investigación educativa se manifiesta por los resultados del segundo y tercer congreso de investigación educativa. "En el segundo congreso participaron 6432 trabajos de los cuales 2000 constituyen productos de investigación"²²⁶.

En el caso particular de la SEP, el auge cuantitativo se manifiesta al interior de sus instituciones. Hasta 1991, podemos decir que en su mayoría las instituciones dependientes de la SEP realizan investigación educativa. De los diferentes grupos que conforman el Sistema de Información sobre Investigación Educativa: (I. Área Central del Sector Educación, Cultura, Recreación y Deporte. II. Organismos desconcentrados del Sector Educación, Cultura, Recreación y Deporte. III. Direcciones Generales de Servicios Coordinados de Educación Pública en los Estados. IV. Escuelas de educación Normal. V. Institutos Tecnológicos. VI. Universidades. VII. Asociaciones Civiles y Centros de Investigación Estatales y particulares), se reportan los siguientes datos:

- 334 Unidades de investigación distribuidas en los centros citados en el párrafo anterior realizaron investigación educativa en 1991. Se desarrollaron un total de 1624 proyectos, de los cuales se concluyeron 501; 950 se encuentran en proceso y se suspenden 81.²²⁷
- "El crecimiento cuantitativo de las unidades de investigación educativa se puede documentar contrastando el dato que ofrece el Programa Nacional Indicativo en Investigación Educativa para 1981, con el que ofrece el Directorio de Unidades de Investigación Educativa para 1991 (SEP). En el primer caso se mencionan 70 instituciones y 123 unidades de investigación educativa. Mientras que en el segundo se halan de 347 unidades de investigación educativa".²²⁸ En esta cita se asume que el crecimiento está determinado fundamentalmente por la incorporación de 167 unidades de investigación de las escuelas normales.

²²⁶ *Ibid.* 367.

²²⁷ Secretaría de Educación Pública. *Estadística y Directorio de Investigación Educativa por Institución Unidad y Proyecto*, 1991. México, 1993. pp. 13 -26

²²⁸ Cit. en: Quintanilla, Susana (Coordinadora). *Teoría, campo e historia de la educación*. COMIE, México, 1995, pp.100

En la última década se ha dado un impulso considerable al postgrado²²⁹ y la orientación de este hacia la investigación. Al respecto coincidimos con Sánchez: "En los planes de estudio del postgrado en México, la tríada docencia-investigación, vinculación con la sociedad va tomando cada vez más importancia. Se proponen programas de postgrado mucho más vinculados con los requerimientos de la sociedad y se trata de relacionar la investigación con las necesidades concretas del sector productivo de bienes y servicios"²³⁰.

Podemos decir que en los noventa vivimos un auge de la investigación educativa, auge en cuanto a la producción de investigación fomentada por organizaciones públicas como el Sistema Nacional de Investigadores y los centros de investigación educativa. Y auge en cuanto a la diversidad de ofrecimientos de formación en investigación educativa a través de los postgrados. Pero ¿cómo se manifiesta este auge de la investigación educativa en las escuelas normales?, ¿qué características ha asumido la investigación en estas instituciones?

Hasta los ochenta, la aspiración de conformar instituciones para el desarrollo de la investigación educativa establece una lógica de consumo de investigación en las normales. Esta lógica no mueve los resortes para el impulso de la investigación en las normales. Esto no quiere decir que no haya preocupación por desarrollar investigación, solamente que esta preocupación se da en forma aislada, a través de iniciativas particulares de los maestros. No existen proyectos institucionales de formación en investigación para la planta de docentes ni proyectos institucionales para el desarrollo de la investigación educativa.

A mitad de los ochenta se comienzan a ver los resultados del impulso que se da a la investigación educativa en el último tercio de la década anterior. Se puede decir que hay una efervescencia de la investigación educativa que se manifiesta en un número considerable de postgrados orientados al desarrollo de la investigación; de

²²⁹ A partir de los setenta hay un crecimiento acelerado del postgrado. Se señalan algunos indicadores.

1. Número de programas de postgrados:

1970	226
1980	1,232
1989	1,604

2. Número de Instituciones de Educación Superior con postgrado.

1970	13
1980	98
1989	153

3. Matricula de estudiantes en el postgrado nacional.

1970	5,763
1979	16,459
1989	42,655

FUENTE: *PROGRAMA NACIONAL DEL POSGRADO*, Cuaderno 6 de Modernización Educativa, SEP-COMPES-CONAPOS, 1991. p.31, Sánchez Puentes R. *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*. CESU-ANUIES, México, 1995. p.27.

²³⁰ *Ídem*.

publicaciones sobre la materia; de reformas y creación de instituciones para este fin. La investigación en educación se manifiesta en todos los rincones del sistema educativo (aparece en los programas de todos los niveles educativos). Esta situación de alguna manera influye en las aspiraciones de los docentes por realizar ellos mismos investigación educativa. Esta influencia se observa en la necesidad de reestructuración de las escuelas normales a partir de que se convierten en licenciaturas aún en situaciones precarias se han habilitado a los mismos docentes de las normales para ser investigadores, pero también la influencia de la que hablamos se manifiesta en la multitud de trabajos con los que ha participado las normales en los eventos sobre educación.

A casi tres lustros de esta reforma hay un saldo positivo y una toma de conciencia que hacen a las autoridades de la SEP presentarse como más cautelosos ante las expectativas que había despertado la figura del docente - investigador y proponen impulsar la investigación pero sin la energía que se da en los inicios de los ochenta. Respecto al saldo positivo, las normales en 1988 cuentan con el mayor número de investigaciones respecto a otras instituciones como las universidades y centros de investigación educativa que venían encabezando esta actividad.

Como se aprecia en el catálogo de investigaciones educativas (SESIC, CNTE, UPN), las escuelas normales cuentan con el mayor número de unidades de investigación, concentrando 41.9% del total. En segundo lugar están las universidades públicas que concentran 25.8%

Cuadro 1. Distribución de Unidades de Investigación por Instituciones

INSTITUCIÓN	UNIDADES DE INVESTIGACIÓN	PORCENTAJE
Escuelas Normales	39	41.9
Universidades Públicas	24	25.8
Direcciones	12	12.9
Institutos y asociaciones	9	9.7
Institutos tecnológicos	4	4.3
Centros	3	3.2
Universidades Particulares	2	2.2

Fuente: Catálogo de investigaciones educativas, SESIC, CNTE, UPN, México, 1988.

No se pueden negar los avances en el desarrollo de la investigación en las normales, situación que en la década de los setenta era todavía una aspiración. Crece el número de investigadores y de investigaciones. Se puede decir que esta especie de "boom" de la investigación en las normales es paralelo al desarrollo de la investigación en el sistema educativo. **El incremento sustancial de investigación educativa y de investigadores deberá ser tomado sin embargo con algunas reservas.**

Martínez Rizo²³¹ plantea estas reservas de la manera siguiente. El incremento puede ser afectado si se consideran como investigadores a todas las personas que tienen un nombramiento que lo consigna como tal extendido por las dependencias de la SEP y organismos educativos estatales en escuelas normales y universidades. La figura docente - investigador surgida en los ochenta, contribuye a que se tome en sentido amplio los términos investigador e investigación educativa. La Asociación Mexicana de Investigadores Educativos adoptó este sentido amplio y dio cabida a investigadores universitarios pero también a un número de maestros deseosos de superarse y de innovar su práctica docente.

Por otro lado los esfuerzos que se han hecho en las normales para que los docentes de estas instituciones se dediquen al desarrollo de la investigación son todavía insuficientes.

"En una investigación realizada entre noviembre y diciembre de 1991 por la Subdirección de Investigación Educativa de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, se reporta que de un universo que contempló a 79 escuelas normales federales y 46 Centros de Actualización del Magisterio se obtuvieron los siguientes datos: 106 planteles cuentan con una área de investigación integrada; en promedio tres docentes tienen asignada ocho horas al área de investigación; 87 instituciones reportan 292 proyectos en realización, de los cuales 72 se encuentra en diseño, 145 en proceso y 75 terminados"²³². El hecho de que los docentes asignados a las unidades de investigación tengan asignadas ocho horas en promedio dice mucho de las condiciones precarias para el desarrollo de esta función. Y que para asignarles el rol de docentes investigadores es necesario adoptar una definición amplia del concepto de investigación.

En el otro extremo, una definición restrictiva de lo que es un investigador limita el concepto a aquellas personas que poseen cierta producción escrita significativa en publicaciones de nivel internacional. Desde esta perspectiva, el Sistema Nacional de Investigadores en 1984 incluye alrededor de 80 personas dedicadas a estudiar temas educativos de los aproximadamente 7000 investigadores que figuran en total.

Una posición intermedia considera investigador educativo a quien se dedique al estudio sistemático de temas educativos sin incluir los ensayos reflexión o relatos de experiencia. Con este enfoque el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, aceptó como investigadores educativos a 142 personas.

Aunque se ha dicho (nos incluimos nosotros en líneas arriba en este apartado) que la producción en investigación se ha incrementado, mucho de lo realizado no se considera como producto de investigación. En el segundo Congreso de Investigación Educativa, lo

²³¹Martínez, Rizo, Felipe. "La investigación educativa en México en el contexto latinoamericano", Landsheere, Gilbert. *La investigación educativa en el mundo*. Op. cit. p. 368-369.

²³²Quintanilla, Susana. (coordinadora) *Teoría, campo e historia de la educación*. Op. cit. p.105.

trabajos se dividieron en 30 estados de conocimiento y se trató con muchas dificultades de diferenciar los trabajos de resultados de investigación de escritos como informes de experiencias educativas, artículos, etc. De esta manera de los 6432 trabajos revisados solo 2000 se consideraron como productos de investigación educativa. Y estos no corresponden precisamente a las escuelas normales lo que por lógica demuestra que hay una efervescencia del espíritu investigativo en los profesores de las normales que todavía no ha dado sus logros.

El "boom" de la investigación en las escuelas normales, se da fundamentalmente habilitando (a partir de conformar los recursos o las plazas), a los mismos docente que han venido laborando en las escuelas normales. En estas instituciones no ha habido contratación de investigadores. Los mismos docentes se han formado la mayoría por sus propios medios.

Por otro lado hay una especie de desencanto que a establecer vía la política educativa nuevos rumbos entorno a la propuesta del docente investigador en las normales, sobre todo por parte de aquellos encargados de la administración de los recursos, las autoridades. En una entrevista reciente con Olac Fuentes Molinar, Subsecretario de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, plantea que el proyecto de reforma a los planes de estudio de las normales debe poner más atención a la docencia que a la investigación. A este respecto cuando se le pregunta si en la reforma a los planes se adoptará la figura del docente investigador responde: "En México cometimos un gravísimo error hace unas décadas cuando pensamos que la figura universal de referencia debía ser la de profesor investigador. Nos ha costado mucho dinero y simulación. Hemos confundido, que es una actividad necesaria de estudio, de estar actualizado en el oficio. Eso ha llevado a devaluar la docencia... En nuestra propuesta enmendamos ese error, y sí promovemos la investigación pero no se universaliza esa figura"²³³ La investigación es un saber costoso, hay que ordenarlo y en este ordenamiento la participación de las normales es muy poca como veremos más adelante.

La figura del "docente-investigador" es un imaginario del discurso oficial educativo precisamente porque la formación que se ofrece hasta ahora en las normales resulta precaria. Es aceptado por la SEP²³⁴ que la educación normal está en crisis. Hay un reconocimiento de que existe una desvinculación entre planes, programas y materiales de estudio vigentes en las escuelas normales y los currícula de educación básica. Se propone que las escuelas normales salgan de sus propios muros para que puedan establecer un diálogo académico con sus propios interlocutores con el fin de enriquecer su trabajo. Entre las líneas de acción para la reestructuración de las escuelas normales están:

²³³ *Maestros: Cambios en la Profesión*. "Revista Educación 2001, Número 24, marzo de 1997, pp. 6-11.

²³⁴ Silva, Vargas Sergio. "La reforma de las normales". En: Educación 2001. No. 15, agosto, México, 1996. Cit. en: Galván, Luz Elena. *Análisis a partir de la nueva propuesta para la formación de los maestros en México*. Huaxyácat. No. 13. septiembre - diciembre, México, 1997, pp. 26-27.

- "La línea de desarrollo curricular. Aquí se plantea la modificación de programas y planes de estudios.
- La línea de apoyo a la actualización y formación continua. Orientada para la actualización, capacitación y desarrollo profesional de los docentes de las escuelas normales.
- La línea de fortalecimiento institucional. Está enfocada a la modernización de los recursos de apoyo para la enseñanza y el mejoramiento de su infraestructura."²³⁵

Como se observa en las citas anteriores, en los actuales procesos de reforma de las normales, los esfuerzos y las estrategias están orientadas a reorganizar la docencia. La labor de los docentes de las normales estará orientada a impulsar y desarrollar en forma meticulosa la práctica de la enseñanza. La investigación, cuando menos en el ámbito del curriculum de las normales a diferencia de los anteriores 10 años, no aparece en forma explícita. "En el citado documento de reestructuración de las normales, se habla de que la formación de maestro durará cuatro años, dividida en dos etapas. La primera de tres años que será escolarizada y la segunda, de un año dedicada a la práctica en condiciones reales, bajo la tutoría de un maestro. Aquí, el alumno presentará un trabajo final de integración. De este modo desde los primeros semestres se incorporará la observación de la práctica escolar y, en el quinto y sexto semestre, se llevará a cabo un taller para desarrollar trabajos didácticos. En cuanto a la segunda etapa, ésta se realizará en el interior del aula durante el año escolar. Se analizará el ejercicio docente y, durante el verano se dará un taller de preingreso al trabajo. Con esta actividad se terminará el octavo semestre"²³⁶.

En la propuesta oficial hay un reconocimiento que lo que se ha invertido en la idea de impulsar la investigación al interior de las normales, no es compatible con los resultados que se han arrojado al respecto. Sin embargo no se abandona la idea de formar investigadores al interior de las normales. Lo que se propone es una racionalización tanto en el sentido presupuestario como en el de como en las formas de impulso y de organización respecto a las posibilidades de que todos los maestros de las normales se formen para realizar investigación. La idea de democratización de la figura del docente - investigador en las normales se diluye en la actual política educativa, ya no se aspira a que todos los docentes realicen investigación o cuando menos luchen por armar las condiciones para llevar a efecto esta función se vuelve a una posición tradicional que implica la realización de la investigación por unos cuantos.

La tarea sustantiva de las normales sigue siendo la docencia. La idea que se recupera es que en el oficio de los docentes de las normales se fundamente en la observación y el análisis de las problemáticas de la enseñanza, elementos que a nuestro juicio son nodales para todo proceso de investigación. Ahora bien, hasta este momento no hay

²³⁵ *Ídem.*

²³⁶ *Ibid.*

claridad en las estrategias de formación y actualización de los docentes de las normales para llevar a efecto ese objetivo. Por ejemplo, en el Programa de Mejoras del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior (Promep), las normales no son consideradas como instituciones que enfrentan los problemas, ni las mismas expectativas de los docentes de las demás Instituciones de Educación Superior (IES) como el hecho de que "La investigación y la aplicación del conocimiento reciben poca atención en las dependencias docentes; el hecho de que por su formación, la mayoría de los profesores de tiempo completo no fue capacitado ni habilitado para la investigación o la aplicación de conocimientos de frontera; una última característica del profesorado es la tendencia al autoreclutamiento y la escasa movilidad de los profesores entre instituciones"²³⁷ Como situación deseable para los maestros de la IES se propone: Una formación de doctorado que los capacite y habilite para el conjunto de funciones académicas que les competen; equilibrar el número de profesores de tiempo completo respecto de los de asignatura para promover actividades de generación y aplicación del conocimiento; distribución equilibrada del tiempo de los profesores entre las tareas donde incluya la generación o aplicación avanzada del conocimiento; los profesores deben constituir cuerpos académicos articulados en su interior y vinculados activamente con el exterior para desarrollar valores y hábitos académicos modernos.

Estos problemas y estas expectativas contemplados en el (Promep) que "Está abierto a todas la IES, salvo las escuelas Normales, las cuales tienen una problemática particular"²³⁸ Cabe señalar que hasta el momento se desconoce como se abordará la "problemática particular" de normales. En las estrategias gubernamentales se reitera la separación de la investigación y dejan a las normales a su propia lógica de desarrollo caracterizado por el encierro de estas instituciones y por ende de sus maestros.

Con respecto a la racionalización del presupuesto, es verdad que no bastan los dineros también se necesitan ideas que se expresen en políticas que faciliten el acceso de los docentes a la necesaria formación para la investigación, a la participación en proyectos interinstitucionales, a generar espacios para la realización de investigación (años sabáticos, becas comisión, estancias académicas, etc.). Es claro que para impulsar estas medidas se necesita más presupuesto ya que los maestros tendrán necesariamente menos carga en el desempeño de la docencia.

Se deben superar muchos obstáculos para que se desarrolle investigación en las normales. Es necesario mejorar la infraestructura de apoyo a la investigación. "Salvo en escasos centros o institutos de investigación educativa que existen en el país, donde la infraestructura forma parte constitutiva y natural de los organismos (CESU, DIE, CEE, UIA, etcétera), la ausencia de instalaciones, recursos y apoyos en la inmensa mayoría de educación superior, es una condición permanente y común que redunde en

²³⁷ SEP. - ANUIES *Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior*. México, 1996.2 -9.

²³⁸ *Ibid.* p.12.

obstáculos, improductividad, desgaste y pérdida de tiempo en materia de investigación".²³⁹

El futuro de la investigación en las normales requiere de que el Estado se convierta en un eficiente patrocinador ya que el maestro de las normales ha formado parte de su aparato. Difícilmente la iniciativa privada se interesará por financiar los proyectos que tienen que ver con el desarrollo curricular de la educación básica que de hecho son interés exclusivos del Estado.

²³⁹ Ducoing, Patricia y Monique Landesman (coordinadoras). *Sujeto de la educación y formación Análisis a partir de la nueva propuesta para la formación de los maestros en México*. Huaxyáac. No. 13. septiembre - diciembre, México, 1997, pp. 26-27.

CONCLUSIONES

Las argumentaciones que hemos desarrollado en este trabajo nos permiten ir más allá de la idea de que la figura del docente - investigador "es una moda pedagógica, una pose o un intento de restituir una imagen desgastada del docente que no se puede reconocerse así mismo, una imagen socialmente deteriorada, que trata de ser restituida a partir de asignarle un nuevo rol, así como se le asigna el rol de político o de apóstol". Las argumentaciones van más allá de establecer la discusión en términos de si es posible o no que los docentes de las instituciones de educación superior donde se incluyen las normales desarrollen investigación. Hemos establecido la discusión en términos de que la idea de que los docentes de las normales sean también investigadores, ha estado presente como aspiración a lo largo del desarrollo de estas instituciones, aunque tal aspiración se ha visto bloqueada por diferentes factores. Sin embargo en este momento de la historia de las normales se arriba a una intensificación de la idea de establecer un acoplamiento entre la docencia y la investigación a partir de formar al docente - investigador. Este acoplamiento se va a expresar con mucha fuerza en una nueva subjetividad expresada en: nuevas formas de pensar la docencia, la investigación y la acción de los docentes; en discursos y prácticas que se objetivan en nuevos programas de formación y nuevas condiciones de trabajo y en un nuevo disciplinamiento de los saberes. La aspiración de realizar investigación por parte de los maestros de las normales está orientada hacia dos objetivos: El primero tiene que ver con la idea de que por la vía de elevar la calidad de la educación se busca incidir en el desarrollo del país y el segundo con la búsqueda de nuevas ideas de profesionalización que den al maestro un status diferente, similar al de las profesiones tradicionales, pero sobre todo con la búsqueda de un rol docente que haga a los maestros sentirse y ser más libres.

Hemos desarrollado las características de los procesos teóricos y prácticos que se dan en el tránsito de las figuras del maestro apóstol, del maestro trabajador o burócrata y del maestro investigador. El tránsito de la figura del maestro que fundamentalmente se han dedicado a la enseñanza, al que conjuga docencia con investigación en las escuelas normales. Los procesos están referidos principalmente a la pérdida de hegemonía de la figura de maestros apóstol, el establecimiento y afianzamiento de la idea de maestro como trabajador, y la emergencia del maestro investigador como una figura que pese a los bloqueos, sobre todo por la política educativa de las normales, está en vías de consolidación pues representa una salida a los métodos tradicionales de enseñanza y a los mecanismos de organización burocrática de la práctica de los docentes.

En inicios del siglo XX y hasta finales de los cuarenta, los maestros e inclusive el mismo Estado consideraban que la función del maestro (en la modalidad de líder, de apóstol y de político) estaba ligada a la doble tarea de la interpretación y la agitación social. Esta ambivalencia producía tensiones lo que hace que surja una estrategia de reforma en la

denominada unidad nacional. El nuevo papel del maestro se va a caracterizar por el desinterés y la neutralidad. "El experto, se decía, debe decidir, no sobre los propósitos últimos sino sobre los procedimientos más inmediatos"²⁴⁰.

El modelo de maestro burócrata se acompaña entre otros elementos de una idea de profesionalización donde el maestro tiene una función de técnico en cuanto no es productor de conocimientos, o en la cadena de producción del "producto conocimiento" solo conoce y se especializa en un eslabón. Desde la idea del maestro como investigador se pretende superar ese modelo burocrático a partir de establecer un modelo sustentado en la participación democrática de los docentes. Desde la tendencia democrática del trabajo profesional que se instala con la figura del maestro - investigador, no se puede consistir solo en que uno o uno cuantos maestros normalistas se conviertan en investigadores, sino en que cada maestro se pueda convertir en investigador y que la escuela normal lo coloque aun que en "abstracto" en condiciones generales de poder hacerlo. Como hemos visto en 3.3.2, esta idea ha sido bloqueada por la política educativa de las normales a finales de la década actual que restringe y anula la idea del "nosotros" como investigadores educativos de vuelta a las divisiones de grupos. La figura del maestro - investigador adquiere hegemonía a principios de los ochenta hasta finales de los noventa. En el momento actual cuando menos a nivel de la política educativa esta figura se pretende reestructurar.

La figura del docente - investigador en las normales se acompaña de fuerzas de separación entre la función de docencia e investigación promovidas por la ideología y la política, pero también de fuerzas de vinculación de la investigación a las funciones de los docentes.

En los discursos de la figura del maestro-investigador el acoplamiento entre investigación y docencia se promueve a partir de que las prácticas de los maestros se apoyen en productos de la investigación educativa que toma como objeto de estudio a la enseñanza y al aprendizaje en el aula. Se trata ante todo que los docentes de las normales problematizen y enseñen a problematizar a sus alumnos las prácticas que se les ha encomendado observar y desarrollar.

"En el plan de estudios vigente de las normales incluye la observación de la práctica docente y el laboratorio de docencia como materias que van del primero al último semestre de la carrera. Estas dos materias van a dar elementos para conocer mediante la observación y el análisis las problemáticas de la docencia particular que desarrolle cada alumno".²⁴¹

Vista así la docencia, se considera un elemento de unión con la investigación porque problematizar no implica solamente identificar problemas en la docencia (aquello que

²⁴⁰Popkewitz, Thomas. *Formación del profesorado. Tradición, Teoría y Práctica*. Op. cit. p.12.

²⁴¹ Vid. Mercado Ruth. "Formar para la docencia: reto de la educación normal". Universidad. Vol. 6, Nº16 Invierno, México, 1994.

está mal o bien desde la óptica de maestros y alumnos que hacen la observación), implica de acuerdo con una visión interpretativa de la ciencia conocer, interpretar, explicar, buscar los sentidos; implica tener imaginación sociológica para relacionar esas problemáticas particulares que observa el alumno en su práctica docente y la de los demás, con procesos estructurales más generales. El maestro de la normal enfrenta pues un doble trabajo: el de conocer y enseñar a sus alumnos lo que se dice sobre la docencia en general para apropiarse de un deber ser (de teorías) por un lado y por otro el de apropiarse de técnicas y procedimientos metodológicos para explicar e interpretar su propia práctica y la de los demás. Esta idea de docencia compromete a los formadores de docentes en las normales a una práctica reflexiva, a acrecentar sus capacidades de observación, a hacer uso de los medios de comunicación, demanda del maestro de las normales un perfil de su oficio que implica formación académica permanente, materiales y acervos a su disposición, pero también del tiempo necesario para realizar investigación y hacer sus propios hallazgos.

Esta idea de docencia se ha visto bloqueada por las condiciones de trabajo pero sobre todo de formación de los docentes. Como sabemos no se cuenta con suficientes ofertas académicas para proporcionar formación al magisterio de normales en toda la estructura de postgrados, ni existen mecanismos que liberen a esos maestros de otras funciones y del tiempo para que reciban una formación de calidad en ese campo. Tampoco se cuenta con acervos bibliográficos adecuados, ni con los recursos elementales para el desarrollo de investigación.

Hay pues en las normales una situación precaria. En estas instituciones todavía está en proceso de construcción una estructura adecuada para el desarrollo de la investigación. Por ejemplo, de 321 escuelas normales solamente 132 cuentan con biblioteca propia. Del total anterior solamente 167 escuelas normales manifiestan contar con unidades de investigación. De esta última cantidad, solamente 153 manifiestan haber realizado investigación educativa.²⁴²

Las 167 escuelas normales que cuentan con unidades de investigación tienen 525 investigadores responsables²⁴³. Sin embargo hay una distribución muy heterogénea de este personal, de tal forma que hay unidades de investigación que no tienen investigadores responsables, es decir, investigadores con nombramiento. Lo que hace suponer que la investigación que se realiza en estas normales (con un volumen bastante considerable) es a iniciativa propia de algunos docentes. Es verdad que los datos son un poco antiguos, pero la situación de profunda crisis en que se encuentra el país, sobre todo a partir de 1995, hacen pensar que la tendencia de las cifras comentadas persiste.

Ahora bien, respecto a las condiciones (para desarrollar una docencia que involucre la investigación), no todo apunta de una manera abrupta a separar la labor docente de los maestros de la función investigativa, más bien o tratando de ser más puntuales, respecto

²⁴² SEP. *Estadística y directorio de investigación educativa por institución, unidad y proyecto*. 1991.

²⁴³ *Ibid.* p. 42.

a las condiciones, así como no hay una infraestructura para que "todos" los maestros se formen, ni "todos" ellos hagan investigación. No todo apunta a coartar el desarrollo de una docencia que incluya la búsqueda de conocimientos o la investigación, ni a que muchos maestros expongan sus hallazgos en este rubro. En la actualidad se miran algunos signos, que influyen en el acoplamiento de la docencia con la investigación en las normales. Estos cambios son promovidos por el desarrollo en los medios de comunicación, (basta con recordar que estamos viviendo en lo que se ha dado en llamar la tercera revolución, era de la de la telemática y la robótica), los cambios en la industria de la producción bibliográfica, (cada vez tenemos a nuestro alcance con mayor prontitud las publicaciones del extranjero). Producto de la generalización de la cultura de la fotocopia tenemos cada vez menos maestros que hacen uso del dictado ya que el conocimiento está mas al alcance de todos por este medio. Cada vez son más los maestros que tienen acceso las computadoras y por tanto a los beneficios entorno a las facilidades para escribir, ordenar datos y recabar información que ofrecen estos aparatos.

Las condiciones mencionadas crean un ambiente con el que no se contaba cuando la figura del maestro apóstol era hegemónica, inclusive ni en el proyecto desarrollista de la tecnología educativa de los sesenta donde emerge con mucha fuerza el maestro burócrata.

Un discurso que ha contribuido al distanciamiento de la docencia y de la investigación, característico de la figura de maestro apóstol y del maestro burócrata, es la idea de que la investigación solo está reservada por decirlo así "a aquellos que solamente se dedican a este oficio y no a otro, a los científicos, a los investigadores". En este sentido los discursos que llegan a formular los maestros para muchos no son científicos y no tienen el carácter de una investigación. Hemos planteado en este trabajo que esta forma de pensamiento excluyente y descalificadora es parte de un discurso científico que ha tenido efectos de poder centralizadores y que han tomado cuerpo en las teorías, en acciones políticas y en las instituciones pedagógicas. Los discursos que se plantean sobre la figura del docente - investigador han sido una "tentativa de liberarse de la sujeción de ese discurso teórico unitario formal y científico".²⁴⁴ Beillerot,²⁴⁵ propone algunos puntos sobre la idea de investigación de cara a superar los obstáculos conceptuales sobre esta función para que sea realizada por los docentes. La investigación es una práctica muy compleja, que tiene voces distintas, maneras de hacer distintas y se puede considerar que esta investigación es más noble que la otra pero no existe el derecho de decretar desde lo más alto de la soberanía que esto si es investigación y esto no; es más interesante mirar el trabajo hecho, su objeto de estudio y a partir de eso determinar si el trabajo es interesante o no, buscando los criterios específicos en la investigación específica; la diferencia entre estudio e investigación es una diferencia de distinciones, como dice Bordieu, es más distinguido hacer investigación que estudio, y se hace investigación o estudio según la posición social que

²⁴⁴ Vid. Foucault, M. *Genealogía del racismo*. La piqueta, España, 1992.

²⁴⁵ Vid. Beillerot, Jacky. *La formación de formadores*. Op. cit.

se tiene; en las ciencias sociales y humanas la noción de ciencia no es un concepto, sino, un emblema ideológico. Por lo que uno se ve en la necesidad de reivindicar su científicidad.

En relación a las instituciones, a partir de finales de los setenta se impulsa en la educación superior una serie de instituciones que se dedicarán a la formación y al desarrollo de la investigación educativa. La creación de centros y programas de investigación posibilitan por un lado una renovación del pensamiento pedagógico y un tipo de investigación educativa centrado en las prácticas de los docentes y en los procesos más reticulares de la práctica educativa.

En estos momentos como hemos argumentado en el capítulo (3), se han emparejado un poco las fuerzas a partir de la emergencia de instituciones y programas que se ofrecen para la formación en el ámbito de la investigación. El empate de las fuerzas se manifiesta a partir del alto índice de "producción de investigación" educativa por parte de las normales.

Las fuerzas de unión de la investigación en el rol de los docentes se manifiestan también en nuevas formas de pensar las prácticas de los mismos. Se construye una teorización alternativa a las formas dominantes de ver el rol del maestro, la relación teoría práctica. Esas nuevas formas de teorización alternativa han pasado por un proceso de reconceptualización donde se arriba a nuevos discursos teóricos (investigación acción, investigación participativa) que invitan a participar a los docentes en procesos de investigación. Desde los nuevos discursos teóricos se busca despertar en los docentes la participación reflexiva en el desarrollo de sus prácticas. El objeto de estudio que se privilegia no son las estructuras macro sociales promovida por la sociología de la educación de cuño estructuralista, ni los problemas de aprendizaje promovidos por el paradigma experimentalista que tiene como base la psicología. Son los problemas reticulares de la práctica de los mismos docentes, la que está en el tapete de la discusión. Desde estos discursos se ofrece también indagación y comprensión de la práctica al poner el énfasis en procedimientos de participación y colaboración de los maestros. Dichos discursos teóricos se encuentran en las materias de investigación que imparten los docentes; en los programas de estudio de las materia de investigación en el curriculum se trabaja como alternativa a los métodos tradicionales de investigación, la investigación participativa y la etnografía elementos útiles para el objeto de investigación en las escuelas formadoras de docentes.

Los anteriores factores (los cambios en los roles del maestro, en los entramados teóricos y en los dispositivos institucionales para la formación y el desarrollo de la investigación) van a conformar y a establecer la figura del docente investigador en las escuelas normales de una forma que aunque precaria, suscita y produce efectos al cuerpo de los docentes de las normales. De esta manera paulatinamente dichos docentes luchan por mejores espacios, más y mejores recursos, por menos controles en su trabajo, en fin, por crear un ambiente más adecuado para impulsar una docencia

fundada en la investigación y para desarrollar la investigación sobre los procesos de la enseñanza de una manera sustantiva. Así la figura del docente investigador con todo y que pretende ser eliminada por la actual política educativa, la identificamos con lo que Foucault llama "maquinaria abstracta", ya que es una especie de fuerza que se define por su poder de afectar a otras en cuanto incita, suscita y produce efectos útiles.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, Michel. *Educación y poder*. Paidós. España. 1987.
- BARABTARLO, Anita y Zedansky. *Investigación Acción*. Castellanos. UNAM. México, 1995.
- BEILLEROT, Jacky. *La formación de formadores*. Ediciones novedades educativas. Argentina. 1998.
- BURTON, R. Clark. *Las universidades Modernas: Espacios de investigación y docencia*. UNAM - Porrúa. México, 1997.
- BACHELARD, Gastón. *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI 19ª edición, México, 1993.
- CABALLERO, Arquímedes. *La Escuela Normal Superior de México: su desarrollo y proyecciones*, Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, 1988.
- CALVO, Beatriz. *Educación Normal y control político*. Ediciones de la Casa Chata, No. 31. CIESAS-SEP, México, 1989.
- CARR, Wilfred. *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Diada. España. 1997.
- CASTILLO, Francisco. *La vinculación de la investigación y la docencia en la ESEM*, Escuela Normal Superior de México, México, 1985.
- CEPAL. *Educación, Conocimiento y Desarrollo en América Latina*. CEPAL - UNESCO. Chile, 1992
- CONTRERAS, Domingo. *La autonomía del profesorado*. Morata. España, 1997.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Paidós. España 1987.
- DÍAZ, Barriga Ángel. *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México, 1995
- DÍAZ, Covarrubias José. *La Instrucción Pública en México*. Porrúa -CONALTE. México. 1993.

DUCOING W. Patricia y Azucena Rodríguez. (compiladoras) *Formación de profesionales de la educación*. UNAM - UNESCO - ANUIES. México, 1990.

DUCOING, Patricia y Monique Landesman. (compiladoras) *Las nuevas formas de investigación en educación*. Universidad Autónoma de Hidalgo. México, 1993.

- *Sujetos de la formación y formación docente*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México, 1996.

ELIZONDO, Aurora. La UPN. *Un nuevo discurso magisterial*. UPN, México 1988.

ELLIOT, J. *La investigación acción en Educación*. Morata. Madrid, 1994.

FELL, Claude. *José Vasconcelos Los años del Aguila*. Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1989.

FERRY, Gilles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. UNAM - Piados. México, 1990.

FLORES, Manuel. *Tratado elemental de pedagogía*. UNAM. México, 1986.

FOUCAULT, Michel. *Genealogía del racismo*. La Piqueta. Madrid, 1992.

- *Vigilar y castigar. Siglo XXI*. México, 1993.

GALVAN, Luz Elena y Beatriz Calvo. *Análisis del proceso de formación del Maestros Federal de Educación Primaria*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Investigación Social. México, 1980.

GALVÁN, Luz Elena. *Análisis del proceso de formación de maestros durante el porfiriato*, en Simposio sobre el magisterio nacional, Vol. I cuadernos de la Casa Chata, 29. México, 1980.

- *Soledad compartida. Una historia de maestros*. CIESAS, México, 1991.
- *Los maestros y la educación pública en México*, SEP, Colección Miguel Othón De Mendizábal, México, 1985.

GIMENO, Sacristán José. *El curriculum*. Una reflexión sobre la práctica. Morata. Madrid 1981.

- *Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Morata. España. 1997.

GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales*. Paidós. Barcelona 1989.

- *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. UNAM-S.XXI. México, 1993.

- *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI, 2ª edición, México, 1995.

GLAZMAN, R. *El vínculo investigación docencia en la universidad pública: La ideología en el vínculo investigación docencia*. Ediciones el caballito. México, 1984.

GUARDADO, Salvador y Marco A. Villatoro. *La formación de docentes de enseñanza primaria en México*. UPN. México, 1988.

GUEVARA, Niebla Gilberto. *El saber y el poder*. UAS, México 1983.

- *La catástrofe silenciosa*. FCE. México, México, 1995.

GUTIÉRREZ, Laura Elena. *La escuela Normal, clave en el control y reproducción del Sistema Educativo*. UIA, México 1990.

HABERMAS J. *El discurso filosófico de la modernidad*. Taurus. Barcelona 1981.

HIDALGO, Guzmán Juan. *Investigación educativa. Una estrategia constructivista*. Paradigma Ediciones. México, 1992.

HIRSCH, Alder Ana. *La formación de profesores investigadores universitarios en México*. Universidad Autónoma de Sinaloa. México, 1985.

JAQUES, Ardoino. "Las posturas (o imposturas respectivas del investigador, el experto y el consultor". En: Patricia Ducóing y M. Landesmann. *Las nuevas formas de investigación en educación*. AFIRSE, Embajada de Francia. U.A.H. México, 1993.

JIMÉNEZ, Alarcón Concepción. *La Escuela Nacional de Maestros sus orígenes*. Secretaría de Educación Pública. México, 1987.

KEMIS, Stephen. *El curriculum. Mas allá de la teoría de la reproducción*. Morata. Madrid. 1988.

KUHN, La estructura de las revoluciones científicas. F.C.E. México, 1996.

LARROSA, B. Jorge. *Escuela, poder y subjetivación*. La piqueta; Madrid, 1995.

LARROYO, Francisco. *Historia comparada de la educación en México*. Porrúa. México, 1986.

LATAPI, Pablo. *Análisis de un sexenio de la educación en México 1970-1976*. Nueva Imagen México 1980.

- *La investigación educativa en México*. FCE, México, 1994

LYOTARD, J. F. *La condición Posmoderna*. Planeta, Buenos Aires, 1993.

MARCUSE, Herbert. *El hombre unidimensional*. Planeta. México, 1993

MARDONES y Ursua. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Fontamara. México. 1988.

MENESES, Morales Ernesto. *Tendencia Educativa Oficiales en México. 1821-1911*. Centro de Estudios Educativos. México. 1989.

- *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1911-1934*. Centro de Estudios Educativos. México. 1990.

- *Tendencias Educativas oficiales en México. 1964-1976*. CEE-UIA. México, 1991.

- *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1976 - 1984* CEE - UIA. México, 1992.

- *Tendencias educativas Oficiales en México. 1934 -1964*. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes. CEE-UIA. México, 1988.

OLSON. W. Mary. (comp.) *La investigación acción entra al aula*. Aique. Argentina, 1991.

ORNELAS, Carlos. *El Sistema Educativo Mexicano*. FCE. México. 1995.

PARAMIO, Ludolfo. *Tras el diluvio*. S XXI. México, 1989

POPKEWITZ, T. S. *Formación del Profesorado Tradición, Teoría y Práctica*. Universidad de Valencia. España. 1990.

- *Sociología política de las reformas educativas*. Morata. España, 1994.
- "Los paradigmas de las ciencias de la educación. Su significado y la finalidad de la teoría". En: *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Mondadori, Madrid, 1988.

PUIGGROS, Adriana. *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*. Paidós, México. 1994.

QUINTANILLA, Susana. (coordinadora), *Teoría, campo e historia de la educación*. Consejo Mexicano de investigación. México, 1995.

QUIROZ, Rafael. *El maestro y el saber especializado*. Centro de Investigación y estudios avanzados del IPN. Departamento de Investigación educativa. México, 1988.

REMEDI, Eduardo A., et, al. *Maestros, entrevistas e identidad*. Departamento de Investigaciones Educativas del IPN. México, 1989

REYES, Esparza Ramiro. *Diagnostico del subsistema de formación inicial*. De, Fundación SNTE, México 1994.

RUIZ, Luis E. *Tratado elemental de pedagogía*. UNAM, México, 1986.

SÁNCHEZ, Puente, R. *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. Revista Perfiles Educativos, No. 61, CISE-UNAM. 1993.

SANTONI, Rugio Antonio. *Nostalgia del Maestro Artesano*. CESU - Porrúa. México, 1996.

SOLANA, Fernando. et al. *Historia de la Educación Pública en México*. SEP-FCE. México, 1982.

STENHOUSE. *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid. 1987.

SUÁREZ, Iñiguez E. *Los intelectuales en México*. Ediciones el Caballito. México, 1980.

TAMARIT, José. *Escuela Crítica y formación docente*. Niño y Dávila Editores. Argentina, 1997.

TENTI, Emilio. *El arte del buen Maestro*. Pax - Mex. México. 1988.

- Política de investigación y producción de ciencias sociales en México. Universidad Autónoma de Querétaro. México, 1984.

TORRES, Santomé Jurjo. *El curriculum oculto*. Morata. Madrid. 1992.

TOURAIN, Alain. *El destino del hombre en la aldea global*. F.C.E., Argentina. 1997.

TREJO, Guillermo. et. al. *Educación para una economía competitiva*. Diana - CIDAC, México. 1992.

UAM. *La identidad de una actividad: ser maestro*. UAM - Xochimilco. México, 1988

VAZQUEZ, Josefina y Dorothy Tannck. *Ensayos sobre historia de la educación en México*. El Colegio de México. México, 1995.

ZILLI, Juan. *Historia de la Escuela Normal Veracruzana*. Colección Suma Veracruzana. Serie Historiografía. México: Citaltépetl, 1961.

ZORAIDA, Vázquez Josefina. et. al. *Ensayos sobre historia de la educación en México*. El Colegio de México. México, 1995.

ARTÍCULOS DE FOROS Y REVISTAS

AGUIRRE, Magdalena y Oresta López. " *La investigación educativa en la escuelas normales del Estado de México*". Memorias del IV Congreso de Investigación Educativa. México, 1998.

ALVAREZ, Isaías. " *La difusión de las ideas y el cambio en la formación de maestros de primaria en México un caso histórico exploratorio*", en: Pablo Latapí (coord.) Educación y Escuela. Lecturas básicas para investigadores de la educación formal. Tomo I. La educación formal. SEP - Nueva imagen, México. 1990. 329-354.

ARREDONDO, Martiniano. et. al. "Vinculación docencia investigación". En: Universidad Veracruzana. Revista: Colección Pedagógica Universitaria. No.16, Julio - dic. México, 1987.

ARTEAGA, Gloria y Javier Mendiola. "*La reforma a la educación normal y sus implicaciones en la normal de preescolar*", en R. Quiroz (coord.), formación de maestros e investigación educativa. Memorias DIE, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN - Departamento de Investigaciones Educativas, México, 1988. 25-28.

BARABTARLO, Anita. "*La investigación acción en la currícula de formación docente*". En: Universidad Veracruzana. Revista: Colección Pedagógica Universitaria. No.16, Julio - dic. México, 1987.

- "*La academia como espacio de formación del docente investigador en las escuelas normales*", en: R. Quiroz, (coord.), op cit.

BEUCHOT, Mauricio. "*Sujeto e intencionalidad en la filosofía hermenéutica*". Revista pedagogía, UPN; Vol. 10, No. 3, México, 1995.

CANTÓN, Arjona V. "*Hacia la definición de una pedagogía del particular o cómo formar herejes*". Revista pedagogía. UPN. Vol. 10, No. 3, México, 1995.

CARR, Wilfred y Sthephen Kemmis. "*Hacia una ciencia educativa crítica*". en: *Teoría crítica de la enseñanza, (la investigación acción en la formación del profesorado)*. Martínez Roca, España, 1988, pp. 167-189.

- "*La investigación acción como ciencia educativa crítica*" En: *Teoría crítica de la enseñanza*.

CHEHAIBAR. "*Profesionalización de la docencia: Perfil y determinaciones de una demanda universitaria*". CESU-UNAM: México, 1987. Pp34-50.

CUESTA, P. y Medina Andrade. "*La valoración social de los maestros en la década de los ochenta*". Fusión educativa. UPN, Año 3, No. 5. Agosto, México, 1993.

DE LEÓN, González Manuel de Jesús. "*La investigación en: la UPN*". Revista universitaria de análisis educativo. UPN Zacatecas. México, 1996.

DÍAZ, Barriga Ángel. "Investigación Educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación". *"Evolución pedagógica de los profesores universitarios en México"*. Cuadernos del CESU, No.20. México 1996.

- "La formación de profesores: un problema estructural". Foro Universitario. No. 48, UNAM, México. 1988.

DIDRIKSSON, Axel. "Política e investigación educativa" Perfiles educativos, No 29 -30. UNAM, México, jul. - dic., 1985.

ELIZONDO, Aurora. "Algunas nociones para reconceptualizar la tarea de formación de docentes", en: R. Mercado (coord.) Formación de maestros y práctica educativa, Centros de Estudios Avanzados del IPN - Departamento de Investigaciones Educativas, México, 1988. pp. 77-83.

Escuela Normal Superior de México. *Simposio sobre la historia de la Escuela Normal Superior de México. Memoria*, México. 1991.

ESPELETA, Justa y Elsie Rockwell. "Escuela y clases subalternas" En Cuadernos políticos, No. 37 julio - septiembre, México, 1983.

FARFÁN, Jesús. (s/f). "Los orígenes de la pedagogía normalista en México", documento interno, Dirección General de Educación Normal y actualización del magisterio, México.

FUENTES, Molinar Olac. "Maestros: cambios en la profesión". Revista Educación 2000. No 24 marzo. México. 1997, pp. 12 - 18

FURLÁN, Alfredo. "Concepciones y problemas de la formación de profesores. (Algunos puntos críticos)", en: Cuadernos de trabajo. Foro Nacional sobre Formación de Profesores universitarios. ANUIES-SEP-CISE-UNAM, México, 1987.

FURLAN, Alfredo. "La enseñanza de la pedagogía en las universidades". Comités Internacionales para la evaluación de la educación superior. Agosto. México, 1995.

GARCÍA, Noemí. "El proceso curricular en la Escuela Normal de Especialización", documento interno, Dirección General de Educación Normal, México, 1990.

GLAZMAN, Raquel. "*Formación de investigadores y docentes*", en Cuadernos de Trabajo. Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios, ANUIES, SEP, CISE, UNAM, México, 1987.

GLAZMAN, Raquel. "*investigación y docencia: encuentros y desencuentros*", en: Pedagogía 1(8) UPN, México. pp.54-59.

GÓMEZ, Daniel y Geronimo Reyes. "*Formación en investigación educativa*", en Integración ¾, Xalapa, 1990, p. 93-103

GONZÁLEZ, Pablo. "*La enseñanza y la investigación en la Universidad (el caso de las ciencias sociales)*", en: Revista Universidad de México, No. 435, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1987.

GUTIÉRREZ, Serrano Norma G. "*La institucionalización de la investigación educativa en México. Entre la recepción y la construcción*". en: Instituto Mexicano de Ciencias de la Educación. Memoria del XI Encuentro de Investigación Educativa. Michoacán, México 1996.

HIDALGO, Guzmán, J.L. "*Docencia e investigación. Una relación controvertida*". Perfiles Educativos No. 61. CISE-UNAM. México 1993.

HIRSCH, Ana. "Propuesta de formación de profesores con énfasis en la investigación educativa", en Revista de la educación superior 15 (57), ANUIES, México, 1987, pp.100-114.

KEMIS, Sthepen. "*La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores*". Revista: Investigación en la escuela. No.19. Revista de investigación e innovación escolar. Sevilla. Diada. 1993.

MACGREGOR, J. "*La docencia ¿tarea académica de segunda?*". En: Perfiles Educativos No. 61. CISE-UNAM, 1993.

MARÍN, Enriqueta y Martha Uribe. "*Propuesta de formación para la práctica de la docencia y de la investigación educativa*", en Perfiles educativos No.33, Universidad Nacional Autónoma de México, CISE, México, 1986, pp.-31-36.

MERCADO; Ruth. "*Formar para la docencia: Reto de la educación normal*" Universidad, Vol.6, Nº 16. México, 1994.

- MORAN, P. "*La vinculación Docencia - Investigación como estrategia pedagógica*". En: La relación docencia investigación. Perfiles educativos No. 61, CISE- UNAM, 1993.
- "*Problemática de la vinculación docencia - investigación en el proceso de enseñanza aprendizaje*", en: Problemática de la relación docencia - investigación. Antología. UNAM-CISE, México, 1990.
- MUÑOZ, Humberto. "*Vinculación entre la investigación y la docencia*" en: Universidad de México, 435 (42), UNAM, México, pp. 8-10.
- NORIEGA, Margarita. "*La investigación y la docencia en las escuelas normales*". En: Universidad Veracruzana. Revista: Colección Pedagógica Universitaria. No.16, Julio - dic. México, 1987.
- OLMEDO, R. "*Reformas a la enseñanza y a la investigación*". En: Revista de ciencia y desarrollo. No.9. julio - agosto, México, 1976.
- PASILLAS, Miguel A. "*El docente investigador de su propia práctica*". En: Universidad Veracruzana. Revista: Colección Pedagógica Universitaria. No.16, Julio - diciembre. México, 1987.
- PASILLAS, Miguel A. y José A. Serrano. "*Docencia Investigación: Propuestas y dificultades de integración*". En: Universidad Veracruzana. Revista: Colección Pedagógica Universitaria. No.16, Julio - dic. México, 1987.
- PICO, Contreras Ma. Cecilia. "*La investigación en educación Normal*". Revista de Educación Superior. ANUIES. Abril-junio. México, 1987.
- ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado. "*La práctica docente y la formación de maestros*". En: La escuela, lugar de trabajo docente. DIE-CINVESTAV. México 1989.
- SÁNCHEZ, Puente Ricardo. "*La vinculación de la docencia con la investigación: una tarea teórica y práctica en proceso de construcción (el caso de la UNAM)*". Revista de Educación Superior No. 74 ANUIES. Abril-junio, México 1990.
- SÁNCHEZ, Rogelio. "*La formación docente en México*. Revista de la Escuela Normal Superior de México, S/N, México. 1985.
- SILVA, Vargas Sergio. "*La reforma de las normales.*" Educación 2001, NO. 15, Agosto, México, 1996.

TAMAYO, Orozco Xóchitl. "*Propuesta para mejorar la enseñanza de la investigación en la escuela normal estatal*". En: Instituto Mexicano de Ciencias de la Educación. Memoria del XI Encuentro de Investigación Educativa. Michoacán, México 1996.

TEDESCO, J. Carlos. "*Los paradigmas de la Investigación educativa*". Revista Universitaria Futura, Vol. 1, N° 2, junio, México, 1989.

TENTI, Fanfani Emilio. "*La educación como violencia simbólica: P. Bordieu y J. C. Passeron*". En Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas. Centro de Estudios Educativos. México, 1981.

- "*Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente*". En Simposio Internacional sobre Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización. Documento de trabajo. SEP- Universidad Pedagógica Nacional. México, 1995

TORRES, Rosa María. et al. "*Curriculum maestro, y conocimiento*". Temas universitarios. No.12, UAM - Xochimilco. México 1985.

DOCUMENTOS OFICIALES

Gobierno del Estado de México. *Documento indicativo para el fomento y desarrollo de la investigación educativa en las escuelas normales del estado de México*. Toluca, México, 1997.

Gobierno Federal. *Ley federal de educación 1970-1976*.

Gobierno federal. Programa de desarrollo educativo 1995-2000.

Gobierno Federal. *Programa de educación, Cultura, Recreación y Nacional Deporte. 1984-1988*.

Pallan Figueroa Carlos. *El programa Nacional de Superación académica*. revista de la educación superior No. 91. Julio sep. 1974.

Secretaría de Educación Pública. *Decreto de creación del grado de licenciatura en la educación normal*. Diario Oficial de la Federación. México, 23 de marzo de 1984.

Secretaría de Educación Pública. *Programa de Mejora del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior.*

Universidad Pedagógica Nacional *Proyecto Académico.* México, 1992.