

5 OCT. 1999



SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO  
INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACIÓN.  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 131, HIDALGO



LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA EN EL LABORATORIO DE DOCENCIA EN LA  
ESCUELA NORMAL.

TESIS  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN:  
CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

PRESENTA:

EVA ISLAS CUÉLLAR



PACHUCA, HGO.

MAYO 1999

## ÍNDICE

Introducción.	Página 5
---------------	-------------

### CAPÍTULO I

<u>La Educación Normal en el contexto sociohistórico</u>	
• Su origen, evolución y expansión en la sociedad mexicana	11
• La Educación Normal dentro del Sistema Educativo Nacional	33
• La atención a la Educación Normal en el Estado de Hidalgo	36
• Contexto institucional: Breve reseña histórica del municipio de Pachuca, Hgo.	38
• Historia institucional: Creación de la escuela Normal en Pachuca Hgo.	41

### CAPÍTULO II

<u>La Preparación para la docencia: Objetivo de las normales.</u>	
• Preparar para enseñar: Una función de la escuela normal.	45
• El proyecto institucional: Guía para la formación docente.	97
• La línea pedagógica: Rectora de la formación del futuro docente	99
• La significación del curriculum	105
• El Laboratorio de Docencia: Su conceptualización	110
• Los objetivos que se pretenden alcanzar en el Laboratorio de Docencia	113
• Aporte curricular del Laboratorio de Docencia a los alumnos y maestros, lo relevante de este curso para ellos.	116
• El Laboratorio de Docencia: eje integrador de la práctica docente	132

**CAPÍTULO III**La interacción didáctica

- La interacción didáctica dentro del Laboratorio de Docencia. 139
- La triada didáctica: Contenido-Método, Maestro y Alumno. 145
- La construcción del conocimiento en el Laboratorio de Docencia. 150
- Algunas de las teorías del aprendizaje que permean la práctica docente de los formadores en la escuela Normal. 162
- Las estrategias usadas para dirigir el trabajo del Laboratorio de Docencia. 166
- La interdisciplinariedad, quedó en el discurso. 169
- Los sujetos de la interacción didáctica: Maestros, Alumnos. 183
- El rol del maestro formador de docentes. 189
- Cómo describen los maestros de Laboratorio de Docencia a los alumnos normalistas 202
- El rol del alumno normalista 209
- Estrategias usadas por los normalistas para cumplir con el Laboratorio de Docencia. 226

**CAPÍTULO IV**

- Propuesta alternativa para mejorar la práctica curricular. 231
- Conclusiones 271
- Bibliografía 275
- Anexos 280

## **AGRADECIMIENTOS**

**A tí, Padre, porque en todo momento recibí tu apoyo incondicional, mil gracias.**

**A mis hijos Jorge, Cenim y Adma por su paciencia y amor.**

**A mi madre con admiración y respeto.**

**Gracias infinitas por sus atinadas observaciones para la conformación de esta tesis a los docentes que condujeron la 2a. generación de Maestría en Educación:**

**Campo Práctica Educativa de la UPN, Unidad Hidalgo, maestros: Antonio Zamora, Antonio Gómez Nashiki, Juan Alfonseca, Julio Rafael Ochoa, Fernando Cuatpotzo, Adalberto Rangel, Citlali Aguilar, Adelina Castañeda; así como a los maestros Patricia Medina, Victor Cabello, Catalina Gutiérrez, y muy especialmente a la maestra Diana González.**

**Mi agradecimiento a los maestros Ignacio Pineda y José Cuatpotzo por el apoyo brindado para la realización de este trabajo.**

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo está conformado por 4 capítulos a través de los cuales se pretende dar cuenta de los resultados obtenidos como producto de la investigación realizada, cuyo objeto de estudio se denomina: La interacción didáctica en el Laboratorio de Docencia en la Escuela Normal e implicó ver la práctica docente que se llevó a efecto en ese espacio curricular como un conjunto de relaciones que se dan entre los sujetos: maestro, alumnos y contenido- método (abarcando además otros elementos como son la asignatura o materia, los objetivos que se pretenden, las estrategias utilizadas, el contexto, etc.) planteándose desde el Laboratorio de Docencia porque desde éste se solicita una relación más directa de la teoría con la práctica, para promover adecuadamente la enseñanza y el aprendizaje de los sujetos, pues lo que nos motivó a efectuar esta investigación fue el constante cuestionamiento que recibe la escuela Normal en cuanto a la insuficiente formación didáctica con la que egresan los futuros docentes.

En el capítulo I se parte de ubicar a la educación Normal dentro del contexto social, realizando para tal fin un recorrido histórico en el que se abordó desde sus orígenes, la creación de las instituciones formadoras de docentes, el impacto ejercido en la comunidad nacional y el papel que ejerció y ejerce aún en la formación inicial de los nuevos docentes. De manera deductiva se presenta primero el contexto nacional para ubicarse posteriormente en el Estado y Comunidad específica o municipio donde se llevó a cabo la indagación. Se pone de manifiesto la importancia asignada a este nivel educativo en cada período presidencial, haciendo hincapié en la atención a la educación Normal en el Estado de Hidalgo hasta llegar al momento en que se creó la institución formadora de docentes en Pachuca, Hgo., para lo cual se presenta una breve reseña histórica del municipio y de la creación de la escuela Normal con el fin de dar a conocer el papel tan importante que ha jugado dicha institución en la formación de los nuevos maestros desde que se fundó. Se hace tal ubicación contextual puesto que el medio geográfico, político, económico, social, cultural e institucional son determinantes, pues se sintetizan y materializan de manera singular en el quehacer cotidiano del maestro.

En el capítulo II denominado "La preparación para la docencia: una función de la Escuela Normal" se proporciona un panorama sobre los distintos planes de estudio que se han

aplicado en estas instituciones formadoras de docentes desde 1887 hasta la fecha con el objeto de apreciar en su justa dimensión el interés que las autoridades nacionales, estatales y municipales despliegan en beneficio de una preparación de mentores acorde con el momento que se vive y justo es reconocer lo que se solicita desde la parte prescriptiva, desde el deber ser, así como las estrategias que se siguen para que se lleve a cabo la implementación de los mismos, para posteriormente tener elementos para valorar los motivos que hacen que tales planes y programas se cumplan o no, pues se pudo apreciar el esfuerzo realizado por los programadores para vincular los planes y programas de educación Normal con la educación básica - cuestionándose que en algunos casos sólo se quedan en la parte intencional ; pero en otros se ve un buen intento de superación.

Se realiza así mismo el papel del formador de docentes, ya que mucho depende de éste para que se lleve a efecto una buena puesta en marcha de tales planes y programas de estudio, los que han surgido con el propósito de mejorar día con día la preparación de los maestros. En este mismo capítulo se aborda lo relativo a la importancia del proyecto institucional que presenta la Normal observada, en el cual se invita a involucrarse en el trabajo comprometido y productivo en bien de los sujetos que forma., así como lo referido al Laboratorio de docencia como núcleo integrador de la práctica docente que llevan a cabo los alumnos normalistas.

El capítulo III centra el interés en los procesos de interacción que se realizan dentro de un espacio curricular específico, como lo es el Laboratorio de Docencia; las actividades y prácticas que realizan las personas en la puesta en marcha de un programa, haciendo hincapié en la forma en que los sujetos construyen o reciben el conocimiento, las teorías de aprendizaje que permean la práctica docente de los formadores, así como las estrategias utilizadas tanto para dirigir el trabajo como para efectuarlo. Dentro de esa relación los sujetos juegan un papel relevante, puesto que cada formador de docentes y los mismos alumnos han recorrido trayectorias especiales, motivo por el cual también se retoman sus haceres, sentires, angustias y temores; describiendo el rol que desempeñan ambos, lo que , hace diferente o dificulta la puesta en marcha particular de cualquier Plan de Estudios y programas del nivel, pues desde su particularidad presentan intereses específicos, necesidades y a la vez dificultades o carencias.

Al ser el objetivo de esta investigación observar, analizar y reflexionar sobre la forma en que se da la interacción didáctica en el aula fue necesario solicitar la inserción a la misma y cabe aclarar que los sujetos observados durante las clases fueron 2 maestras: una de primaria y otra de preescolar que fueron las que permitieron el acceso a su sala de clase (de los 12 maestros que atienden los grupos de Laboratorio de Docencia -9 mujeres y tres hombres-, quienes respectivamente se hacen cargo de ocho grupos de la licenciatura en primaria y cuatro de licenciatura en educación preescolar, y de los cuales también se rescató su decir, en función a ese espacio curricular, el que virtieron al asistir con constancia a la academia de la línea Pedagógica.)

Como resultado de tal inserción al aula se pudo constatar a lo largo de esta investigación que la práctica docente que se lleva a cabo en la escuela Normal es heterogénea, es decir, varía en matices muy especiales incluso de un grupo A a un grupo B, aunque sea el mismo semestre, se trabaje con el mismo programa, y se acuda a las reuniones de planeación de la línea pedagógica, por lo que no se puede generalizar que todos los Laboratorios de docencia de esta escuela Normal trabajan muy bien o que todos lo hacen mal, pues depende mucho del sujeto que conduce, de su formación inicial, de la formación permanente así como de la actualización que ha recibido, lo cual es permeada por las dimensiones personal, institucional, interpersonal, social, pedagógica, valoral - que analiza C. Fierro<sup>1</sup>, lo que le permite en momentos llevar a cabo prácticas liberadoras u opresoras en su relación con los alumnos y eso hace que la interacción en tales espacios sea distinta y los productos logrados difieran en calidad y cantidad.

También es importante mencionar los requisitos que cubrieron o las razones que se dieron para ubicar a tales docentes en los espacios rectores de la práctica docente (como son los Laboratorios de Docencia) son diversas, sobresaliendo: a) Los años de servicio en el sistema de normales (la mayoría tiene más de 15 años de servicio); b) La atención de cursos de didáctica especial y práctica docente, en el plan de estudios anterior; c) La preparación profesional y actualización académica (la mayoría ha realizado estudios de posgrado: especialización o estaban estudiando la maestría); d) La responsabilidad, apertura y entrega que mostraron al

---

<sup>1</sup> Fierro C. et al. Más allá del salón de clase, pág. 12 a 15, dimensiones que posteriormente se analizan en el capítulo III con mayor profundidad.

trabajo docente; e) El cumplimiento e interés que desplegaron por el mejoramiento profesional; f) El haber trabajado en otras Instituciones de educación Superior atendiendo el curso de Pedagogía o materias afines; y g) el tener una preparación acorde al trabajo que se desarrolla en preescolar o primaria. Cabe aclarar que varios de los maestros cubrieron los anteriores requisitos y muestran estar a gusto con su trabajo; pero otros dejaron entrever que no están a gusto con tal designación por lo agotador del trabajo asignado e incluso repetidas veces en las academias mencionaban que era ideal que algunos de los compañeros que imparten otros de los seminarios diesen Laboratorio de Docencia, proponiendo a aquellos que casi nunca estaban de acuerdo con lo que se programaba.

Finalmente en el capítulo IV se presenta una propuesta alternativa para mejorar la práctica curricular (en la que está inserta la docente), ya que se detectó a lo largo de la investigación realizada que la forma en que se ha llevado a cabo la instrumentación, operación y evaluación de los planes y programas de estudio pueden mejorarse para alcanzar un óptimo rendimiento, haciendo hincapié en la concientización y reflexión que debe poseer el formador, para posteriormente estar en posibilidad de hacer que vivan tal proceso sus alumnos, los que a la vez lo permitirán a los grupos a su cargo, y así en esa espiral se estará en posibilidad de ir mejorando paulatinamente.

### **Metodología.**

Para dar cuenta de los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación, se recurrió a la etnografía, como herramienta metodológica, la que está enfocada a la observación directa del comportamiento humano, así como a la interacción que se efectúa entre los miembros, además de que permite comprender los procesos cotidianos que suceden en el interior de la institución escolar, pues el objetivo de esta investigación es dar a conocer lo desconocido, documentar lo no documentado, con la intención de colectivizar, socializar, reconstruir lo observado a la luz de conceptualizaciones posteriores más elaboradas, lo que permitió la construcción, enriquecimiento y contrastación de versiones sobre el mismo referente. Los registros de observación incluyen la versión lo más textual posible de lo dicho por los observados, para tal

efecto se tomó nota durante las conversaciones y reuniones en academia ( a donde asisten los 12 maestros de LD)

Se observaron, como ya se mencionó, las clases de Laboratorio de Docencia, tanto de la licenciatura en educación preescolar como de primaria con el fin de dar a conocer cómo se lleva a cabo la interacción didáctica en ese espacio curricular, las razones por las cuales se retoman los dos niveles son diversas, en primer lugar, porque al solicitar la inserción al aula, fueron 2 docentes las que autorizaron y mostraron apertura hacia la observación y el registro de su clase

(una de la licenciatura en preescolar y otra de primaria; y al principio se pensó la ubicación sólo en un salón; pero por las salidas que se programaron , para presentarse en sus respectivas escuelas de práctica, fue como se tomó la decisión de entrar al otro grupo, pues las clases de este espacio curricular se dan a todos los semestres -de primero a octavo- los días martes), otra de las razones fue que como miembro activo de la institución formadora de docentes (desde hace 24 años) se tiene acceso a las academias -tanto de la línea pedagógica, como del semestre- donde quienes rigieron la actividad antes fueron los cursos de Didáctica Especial y Práctica y actualmente son los laboratorios de docencia, además son los lugares donde los docentes formadores de nuevos maestros vierten sus puntos de vista sobre la planeación, ejecución y evaluación de la práctica docente que llevan a cabo los normalistas.

Se llevaron a cabo 10 registros de observación del aula, y 80 registros de lo que los maestros expresaban en las academias, las cuales sesionaron ininterrumpidamente cada semana a lo largo de los 3 años que duró el trabajo de campo ( de septiembre de 1995 a octubre de 1998); así como también 5 entrevistas no estructuradas a maestros y alumnos con el fin de expresaran su punto de vista sobre la operatividad del Laboratorio de Docencia y sus vivencias sobre los planes de estudio con los cuales fueron formados. Al concluir el período de práctica docente se llevaron también registros de la evaluación de tal práctica en el espacio de socialización de los resultados obtenidos en la ejecución de la misma y donde los actores principales son los alumnos quienes valoran los logros alcanzados y las limitantes encontradas.

El propósito de los registros de observación como lo cita E, Rockwell “fue asegurar la objetivación por escrito, para que esa experiencia de campo se pudiera someter posteriormente a la reflexión y análisis (proceso que permitió integrar teoría y descripción)”<sup>2</sup>. Cabe aquí hacer mención que el trabajo etnográfico es diferente al de confirmar o rechazar hipótesis, puesto que se hace análisis etnográfico cuando a consecuencia de la construcción de nuevas relaciones se da cuenta del orden particular, local y complejo del fenómeno estudiado, es matizar, enriquecer, dar contenido concreto a aquellas ideas abstractas, que provee la teoría como punto de partida.

El tiempo de observación fue de dos horas cada ocho días, más por tener asignado también otro Laboratorio de Docencia en otro semestre, no fue posible extender el tiempo de observación, por lo que la forma en que se programó la inserción al campo, fue entrar al aula tan pronto la titular se dirigía a la misma; y así cuando el grupo de preescolar tuvo necesidad de ausentarse de la Normal para la realización del diagnóstico de grupo en el jardín de niños asignado, se llevó a cabo la observación en el grupo de primaria. Para llevar un control de la información de campo, la forma de organizar los registros fue por fecha, siendo un total de 101 registros<sup>3</sup>, tanto de lo observado en el aula como de lo dicho en las academias.

El trabajo de campo fue paralelo al trabajo teórico, intercalándose períodos de análisis y de lectura sobre la temática objeto de estudio (elaboración conceptual) y precisión de categorías, las que se fueron agregando a la categoría central “La interacción didáctica”, que se tomó prestada de S. Delamont y que nos permitió ir reconstruyendo otras como son las relativas al Laboratorio de Docencia, y lo relacionado a la Educación Normal (contexto en que se lleva a cabo tal interacción), posteriormente se fueron focalizando paulatinamente otras categorías -- lo que no se conocía de tales situaciones y que tenían que ver con el mencionado eje-- . Tal eje ordenador fue el trabajo conceptual, la permanente explicitación de lo que se estaba viendo o construyendo, es decir, progresivamente se fueron aumentando otras categorías analíticas más precisas que permitieron unir los hechos cotidianos y separar los discontinuos, las

---

<sup>2</sup> Rockwell, E. Reflexiones sobre el proceso etnográfico, pág. 19.

<sup>3</sup> A tales registros se les numeró del 1 en adelante, según la fecha en que se llevaron a cabo, anotando registro No. y al mismo tiempo se les asignó determinado número de páginas, según la extensión de cada uno, esa es la razón por la cual a lo largo de esta investigación al hacer referencia a los mismos se anotará Reg. de Obser. No.--y página en que está lo dicho por los sujetos.

categorías que se buscaron fueron en función a dar cuenta de la especificidad de la realidad local y que explicaron mejor la dinámica observada al integrarse el trabajo teórico, estas otras categorías fueron las que conformaron finalmente el índice de este trabajo.

También se utilizó la interpretación hermenéutica, la que se centró en la comprensión de textos al recabar la información de la historia del normalismo, la que se fue integrando conforme al tiempo en que se dieron los hechos y que nos permitió tener una visión general de las distintas etapas que lo han ido conformando. Aclarando que se hizo uso de una combinación de estrategias metodológicas de la investigación tanto de corte cuantitativo como cualitativo, pues para conformar los primeros capítulos se realizó una revisión meticulosa de diversos textos para extraer solamente lo referido a la educación Normal, indagando a la vez cuales planes y programas de estudio habían estado en vigor a lo largo del recorrido histórico que se efectuó; pudiendo decirse que fue una indagación bibliográfica y documental triangulada con lo dicho por los sujetos formadores de docentes, responsables del Laboratorio de Docencia..

## CAPITULO I

### LA EDUCACIÓN NORMAL EN EL CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO

#### SU ORIGEN, EVOLUCIÓN Y EXPANSIÓN EN LA SOCIEDAD MEXICANA

Al ubicar el objeto de estudio de la investigación que se realizó, en la educación Normal, es necesario analizar los diversos momentos en que se ha dado prioridad a la formación inicial, pues ésta ha sido, es y será, el basamento sobre la que descansa la educación mexicana en general, puesto que a través del tiempo una de las preocupaciones mayores de la sociedad ha sido y es brindar educación a los sujetos que en ella se desenvuelven; para lograr impartir una educación de calidad surge la necesidad de crear instituciones que se encarguen a su vez de preparar a los maestros que la atenderán.

Así veríamos en el pasado que con la llegada de los españoles; al llevarse a cabo la conquista en 1521 se destruyó gran parte de la cultura mexicana, y la primer necesidad de los misioneros fue aprender la lengua de los nativos, fundando Fray Pedro de Gante en 1523 la escuela de Texcoco, misma que fue atendida casi por 50 años, en la que se enseñaba aparte de la doctrina cristiana, la lectura y escritura; escuelas de este tipo proliferaron al interior de la República Mexicana, abriendo junto a los conventos escuelas elementales gratuitas. Otros planteles similares, de manera rudimentaria se fundaron en 1528 cuando vino a México el obispo Fray Juan de Zumárraga, quien fundó el de Santa Cruz de Tlatelolco que produjo maestros, que no sólo enseñaban las lenguas indígenas, sino también las artes liberales, y al ser alumnos aventajados impartieron cátedra en los mismos colegios no solamente a indios sino a criollos y españoles, “ más estos últimos por envidia combaten a la institución formadora”<sup>4</sup>.

Como se observa en el párrafo anterior la idea de la fundación de escuelas normales en México no era nueva, puesto que si hay que enseñar, se debe formar a quien lo haga. Por ejemplo los jesuitas, religiosos de la Compañía de Jesús, y cuya orden fue fundada por Ignacio de Loyola en 1534, extendieron sus actividades educativas por todo el territorio de la Nueva

---

<sup>4</sup> Larroyo, Fco. Historia comparada de la Educación en México, pág. 129

España, estableciendo casas de estudio en Pátzcuaro, Mich., Valladolid (Morelia) Oaxaca, Puebla, Veracruz, Guadalajara; lugares en los que se modernizó la enseñanza e introdujeron estudios de filosofía moderna, física e historia natural, con lo que dieron mayor valor científico a la instrucción que impartían. Esa preocupación por formar a sujetos que enseñen a otros, podemos ubicarla históricamente en México, desde el año 1536 en el que el emperador Carlos V, ordenaba a través de una cédula real que veinte niños indios fueran llevados a monasterios y colegios de España, con el propósito de que recibieran educación superior, que a su vez deberían transmitir, de regreso a sus connaturales, ordenanza que no se llevó a efecto, pero que puso de manifiesto la necesidad de crear instituciones que formasen maestros, dándose cuenta más tarde de que “bastaba que los mentores fueran instruidos en la lengua latina para poder impartir la doctrina de los colonizadores”..., cita Larroyo, Francisco<sup>5</sup>. Años más tarde en 1547 se fundó el Colegio de San Juan de Letrán, en el que recayó la función de formar a enseñantes, lo mismo sucedió con la escuela de San José de los Naturales que se fundó en 1557 y que llegó a ser una verdadera escuela técnica y primera escuela normal del país<sup>6</sup>, de donde egresaron indígenas preparados como buenos canteros, zapateros, tejedores, sastres, orfebres, que después enseñaron en sus talleres a otros el oficio aprendido.

Existieron también preceptores (maestros) particulares, entre ellos algunos bachilleres, quienes cobrando determinada cantidad, impartieron sus conocimientos, pero sólo a la clase pudiente, lo que llevó a expedir en 1600 la ordenanza de “*los maestros del Nobilísimo arte de leer, escribir y contar*”, reglamentándose el ejercicio de la enseñanza y limitando la oportunidad sólo a quienes aprobaron el examen correspondiente: 36 maestros y 1 maestra se mencionaron como los aptos para dirigir a los infantes. Se expidieron además once artículos para establecer el gremio de maestros, determinándose que “sólo cristianos de buenas costumbres podían presentarse ante el grupo y examen”<sup>7</sup>. Así la ciudad de Puebla contó con 32 escuelas en las que se atienden a estos maestros y en menor proporción existieron otras en algunas ciudades de la República Mexicana, donde se les prepara para enseñar.

---

<sup>5</sup> Larroyo, Fco. Historia Comparada de la Educación en México. pág. 127

<sup>6</sup> Barbosa H. Antonio. Cien años en la Educación de México. pág. 24

<sup>7</sup> Bolaños Martínez V. Hugo. Introducción al Estudio de la Pedagogía. pág. 469

Al comenzar el siglo XVIII, los maestros de sangre española convencieron a las autoridades para añadir una cláusula que excluyese a los que no comprobasen su limpieza de sangre, razón por la cual se crearon las escuelas de las Amigas y en éstas enseñaron los maestros no agremiados. A partir de 1810, varios críticos hicieron hincapié en que el maestro debía ser como amigo, o padre de los alumnos, afable y paciente, criticando a los españoles, que a pesar de su pureza de sangre, usaban el azote para castigar, lográndolo abolir posteriormente en el dicho pero no en el hecho. Cuando se consuma la independencia de México (1821) se encarga al ayuntamiento la responsabilidad de abrir escuelas municipales donde se enseñó, además de las letras y religión, la instrucción política; los maestros tuvieron así una triple misión que desarrollaron no sin dificultad.

Para transmitir la enseñanza en 1822, se fundó *la Compañía Lancasteriana*, la que un año después establece la escuela de "*Filantropía*", misma que se encargó de preparar a los jóvenes en la práctica de la enseñanza. En medio del caos ideológico, político y económico que envolvía al país, después de la lucha de independencia, en la que los maestros prefirieron las armas a los libros, los políticos ven en las escuelas el terreno propicio para extender las ideas sociales, por lo que se organiza el sistema lancasteriano que sostuvo durante más de 40 años, cientos de rudimentarias escuelas normales, en las que se formaron miles de maestros. *"El sistema lancasteriano o de enseñanza mutua fue adaptado por los ingleses. Bell y Lancaster para subvenir a la falta de maestros... La organización de esta escuela consistió en que el maestro, en vez de ejercer de modo directo las tareas de instructor, seleccionaba previamente a los alumnos más aventajados (los monitores), los cuales transmitían después la enseñanza a los demás niños. El papel del maestro en las horas de clase se limita a vigilar la marcha del aprendizaje y a mantener la disciplina. Cada monitor tiene sus discípulos, de 10 a 20, que toman asiento en un banco, o se sientan en semicírculo frente al monitor, según la clase que se imparta"*<sup>8</sup>.

Una de las más celebres escuelas *lancasterianas* fue la fundada en el antiguo convento de Belén, dónde funcionó una verdadera escuela normal, en la que se preparaban a los monitores tanto en teoría como en la práctica de la enseñanza.

---

<sup>8</sup> Cárabes et. al. Fundamentos Políticos Jurídicos de la Educación en México, pág. 53

Bajo la administración interina del presidente Valentín Gómez Farías, el 26 de octubre de 1833, el Congreso Federal decretó el establecimiento de escuelas normales para maestros, bajo el control de la Dirección General de Instrucción Pública, dirección en la que recaía la organización y establecimiento de otras instituciones de enseñanza pública., “ promoviendo también el principio de la libertad de enseñanza”<sup>9</sup>. El objetivo de dicho establecimiento era transformar las instituciones culturales heredadas de la colonia, por lo que se pidió la creación de un sistema educativo que preparase a elementos de la clase media (liberal de preferencia), creando una conciencia nacional común al pueblo de México; y desde el punto de vista filosófico se debía aproximar al entendimiento del educando a la verdad, deseando crear para tal fin un espíritu de investigación y de duda, debiendo alejarlo de toda actividad dogmática, rechazando lo no comprobado; es así como se cuestiona la función del clero, ya que éste no enseña nada de objetivo; “*hay que colocar a la juventud ante la realidad de la vida, ante la vida común, ante los principios de justicia y honor*”, pide Gómez Farías.<sup>10</sup>

Sin duda alguna la ideología que se introyectó, con lo expuesto en el párrafo anterior, en los futuros docentes fue el de enseñar con métodos científicos, razón por la cual se irradiaron metodologías de trabajo acordes con tal pedimento (colocarlos ante la realidad) en algunas escuelas normales, como en la fundada en 1833 en el Estado de Veracruz, que bajo la dirección de Enrique Laubscher, llegó a ser ejemplo de organización escolar a otras normales que se fundaron posterior a esta época. Funcionaron así, separando la iglesia del poder civil dos escuelas normales en el Distrito Federal; pero los intereses religiosos empezaron a influir en el proceso de certificación de maestros, de tal forma que en 1841 “ una ley hizo obligatoria la presencia de la fe de bautismo para recibir el examen del gobierno, más los liberales exigieron que la enseñanza fuese libre”<sup>11</sup>

Nuestro país continuaba con problemas internos, la separación de la iglesia y el Estado no fue un hecho, las invasiones extranjeras siguieron, los cuartelazos estaban a la orden del día, corría el año de 1848, y pese a tratar de resolver primero la soberanía nacional no se descuidó el interés por la educación, surgiendo en otros Estados de la República, Normales rudimentarias como la Mixta de San Luis Potosí, instituida en 1849, en esos años se crearon también escuelas

<sup>9</sup> Barbosa H. Antonio. Op.cit. pág. 27

<sup>10</sup> En Cárabes et. al. Op.cit.pág.52

<sup>11</sup> Bolaños Martínez. Op.cit. pág. 480

normales en Oaxaca. En 1857 el presidente Comonfort, en su informe a la Cámara, dio a conocer que se estableció la Escuela Normal de profesores<sup>12</sup>. Asimismo en 1867 se enfocan a formar docentes en la escuela Nacional Preparatoria y en la escuela Secundaria para señoritas, carrera que es truncada, dos años más tarde por falta de recursos. En 1875 se establece la enseñanza de la Pedagogía en la Escuela Secundaria de Niñas, dándole el carácter de escuela normal; otras instituciones similares a ésta, como la normal de Puebla fundada en 1879, o la Normal de Guadalajara y de Nuevo León creadas en 1881.

Es hasta el año 1882 cuando se le brindó un gran impulso a la preparación de los maestros, solicitando que los mentores estén a la altura de las resoluciones de los Congresos higiénicos y se les invitó a participar en ellos; en ese mismo año se convirtió en inaplazable la fundación de escuelas normales en la capital de la República, solicitando al maestro Ignacio M. Altamirano formulara un proyecto para lograrlo, el ministro de Justicia e Instrucción Pública Joaquín Baranda junto con el oficio de comisión, le hizo llegar un ejemplar del reglamento General de las escuelas Normales Primarias del Estado Belga y el nuevo Código Educativo del Gobierno Británico, mismos que se discutieron y reformaron, de acuerdo a las necesidades del país, y tres años más tarde en 1885 se organiza en la escuela modelo de Orizaba, Veracruz una "Academia Normal", para la preparación en la enseñanza; esa preparación pedagógica renueva el tratamiento de temas docentes, diseñándose por primera vez un plan sistemático en los programas de ciencias pedagógicas que se llevó a cabo en la forma prevista<sup>13</sup>, los que al irse perfeccionando permitieron la fundación en 1886 de las Normales de Querétaro y Veracruz, mismas que proyectaron una mejor planeación y organización.

A partir de la proyección que tiene esa preparación pedagógica crece el número de escuelas Normales, por lo que en el año de 1887<sup>14</sup> el Presidente Porfirio Díaz inaugura la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria de la ciudad de México, con lo que se daba un paso importante en la finalidad de alcanzar una instrucción más acorde con los pedimentos de obligatoriedad, gratuidad y laicismo (pedimentos que no fueron interpretados adecuadamente). Un año más tarde (1888) siguiendo el sistema de las Escuelas Normales de Francia, se establecieron clases de labores manuales y dos años después, en 1890 se creó el lo.

<sup>12</sup> Barbosa H. Antonio Op. cit. pág. 27

<sup>13</sup> Larroyo Francisco Historia Comparada de la Educación en México, pág. 319.

<sup>14</sup> Ibid. pág. 343

de febrero la de profesoras o “*escuela normal de Señoritas*”.<sup>15</sup>, incorporándole la sección de párvulos. Con la fundación de estas dos escuelas normales se quita la facultad al Ayuntamiento de México de otorgar títulos de profesores a personas que carecían de la preparación necesaria para el ejercicio de la Docencia. Con tal fundación de esas escuelas normales, “el magisterio dejó de ser una profesión casi libre para convertirse en una profesión primero municipal y luego progresivamente federal y estatal”<sup>16</sup>, menciona A. Arnaut, es decir para ser profesor se necesitaba autorización oficial (licencia para establecer escuelas particulares), y con el tiempo esta licencia se convierte en el medio para que se contrate a los profesores.

En 1891 se realizó el 2o. Congreso de Instrucción Pública, el tema fundamental que se discutió fue el referente a la preparación de los maestros y la necesidad de estar titulados, no sólo los del Distrito Federal sino también los de los Estados, enfatizando que les darían prioridad en esa preparación a los maestros de instrucción primaria elemental, ya que ésta era obligatoria. El objetivo de las escuelas Normales a través del tiempo fue y ha sido formar maestros, superando el empirismo -procedimiento fundado en una mera práctica rutinaria- al imprimir unidad y uniformidad técnica o científica a sus planes y programas de estudio. ( los que se presentan y analizan en el segundo capítulo de este documento. Ver capítulo La Preparación para la docencia: Objetivo de las Normales)

En 1892 se reorganizó la enseñanza Normal en la capital de la República, ya no se cursa en 4 años sino en 5 proponiendo nuevas materias de enseñanza como la Didáctica especial o metodología relativa a cada asignatura, otras innovaciones implantadas fueron las nuevas formas para estimar el aprovechamiento de los alumnos, las mejoras a las escuelas anexas (para que fueran verdaderos centros de práctica y experimentación pedagógica y más acertados procedimientos para seleccionar a los maestros de los institutos normales.) “ bajo la influencia de estas reformas puestas en vigor en la capital se proyecta la fundación similar o mejoramiento de las ya existentes.” expone el autor Larroyo <sup>17</sup>

Once años transcurrieron en los cuales en esas Normales se trabajaron con los mismos planes de estudio; por lo que en 1901, Don Porfirio Díaz, que sigue en la presidencia, nombra como Director General de la Enseñanza Normal a Enrique C. Rébsamen, el cual se dedicó a

<sup>15</sup> Cárabes et.al. Op. cit. pág. 61.

<sup>16</sup> Arnaut, A. Historia de una profesión, pág. 24

<sup>17</sup> Larroyo, Fco. Historia Comparada de la Educación en México, pág. 349

redactar el nuevo plan de estudios, más la muerte lo sorprendió sin terminar dicha obra. Es en ese mismo año, cuando se formaron las Secretarías de Justicia e Instrucción Pública, al frente de ésta última se colocó a Justo Sierra, quien mejoró notablemente las escuelas normales.<sup>18</sup>

Hasta ese año (1901) la educación Normal sólo se ofreció en el medio urbano, “más la Revolución Mexicana interrumpe el proyecto educativo, particularmente en lo que se refiere a la centralización de la enseñanza primaria y a los esfuerzos que pretendían homogeneizar al magisterio mediante la unificación de planes de estudio en la enseñanza normal”<sup>19</sup> cita Arnaut.

A partir de 1922, doce años después del triunfo de la revolución mexicana, se aprueba la fundación de escuelas Normales rurales en las que se prepara a los maestros para la enseñanza en las comunidades rurales y de los centros indígenas, habiéndose de instalar en lugares próximos a las primarias rurales, dichas instalaciones serían internados con edificio, baños, dormitorios, cocinas y anexos para las oficinas e industrias, además de estar dotadas de tierra de cultivo para trabajos de hortaliza, jardinería, huertos, etc, se establece así la escuela Normal Rural de Tacámbaro, Michoacán; y posteriormente se fundan las de Molango, Hgo., San Antonio de la Cal, en Oaxaca. La formación de estos maestros rurales se proporcionaba en cuatro semestres, mediante tres áreas fundamentales: Las prácticas del campo, los trabajos de oficios - pequeñas industrias- y la educación física. Estas escuelas Normales rurales se crearon a través de muchos ensayos y fracasos, más han proporcionado al país, los maestros rurales necesarios para hacer posibles cambios sociales, políticos y económicos.

Sin embargo, las escuelas primarias y Normales fueron sometidas a intensas presiones por los conflictos políticos que vivió el país después de la revolución mexicana (lo que motivó en los Estados clausuras por meses o años de tales instituciones) “ algunos maestros padecieron desde retrasos temporales o indefinidos de sus sueldos hasta el cese por haber colaborado con el enemigo; otros se convierten en dirigentes o jefes políticos- por decreto de Carranza al ser leales al constitucionalismo”, cita Arnaut<sup>20</sup>

Por otro lado, la promoción de cambios que es posible lleve a cabo un docente, se ejemplifica, en los trabajos efectuados por ejemplo en las misiones culturales, que se promovieron a partir de 1928, proporcionando estímulos constantes a la superación profesional,

---

<sup>18</sup> Ibid. pág. 361.

<sup>19</sup> Arnaut, A. Op. cit. pág. 35.

<sup>20</sup> Arnaut, A. Op. cit. pág. 35.

suscitando por lo tanto el desarrollo económico y social de comunidades rurales en las que realizaron un trabajo de mucha proyección y mejora constante, bajo la guía de un grupo experto (un maestro, un agrónomo, un médico, una trabajadora social, un profesor de educación física, un músico, un especialista en industria rural y otro en arte popular) los que recorrieron el país, reuniendo a los maestros de la región, y durante un mes se instalaban en determinada escuela, daban a conocer las características que debía tener la escuela rural y la comunidad, “las que tomaban como laboratorio para estudiar los problemas que representaban y enseñar a resolverlos en el terreno mismo de la práctica”.<sup>21</sup>

Las misiones culturales, con tales actividades irradiadas: conocer y transformar, siguen teniendo gran impacto, convirtiéndose en el instrumento más efectivo de orientación socialista, por lo que se solicita a los jefes de las misiones de que aparte de coordinar y supervisar los trabajos y enseñanzas pedagógicas den orientación socialista a los maestros con el fin de que aumente la producción y que los campesinos tengan mayor rendimiento, evitando la explotación de que son víctimas por acaparadores y caciques. “Así también las escuelas debían ayudar a organizar cooperativas de producción y de consumo siempre que fuese posible- reconociendo que la escuela puede producir cambio permanente en la vida campesina.”<sup>22</sup> La ley de educación socialista era, en sentido estricto, una ley ambigua, que distaba mucho de tener contenido socialista en el sentido marxista, pero en la práctica era estímulo real para experimentos radicales educativos.

En 1934, hay una lucha ideológica para reestructurar la función educativa, después de la revolución armada<sup>23</sup>, pues apoyándose en la parte del artículo 3o. Constitucional que marcaba: “La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios (juicio y opinión sobre algo)”; el campo de la educación se convirtió por lo tanto en área prioritaria, donde los nuevos dirigentes se propusieron actuar buscando la refuncionalización de las acciones. Se habían creado problemas que afectaban tanto a la administración como a la docencia dentro de la Secretaría de Educación por la falta de una definición clara de la educación socialista y la disposición conservadora o moderada de la mayoría de los maestros. La violencia desatada por la población rural contra sus maestros era un

<sup>21</sup> Castillo, Isidro Desarrollo del Sistema de Educación en México y su Revolución Educativa, pág. 293 y ss.

<sup>22</sup> Ibid. pág. 306 y ss.

factor especialmente perturbador. “La oposición de los católicos en Estados Unidos había causado más preocupaciones al embajador Daniels que al gobierno mexicano, pero había un potencial de problemas en las relaciones entre México y Estados Unidos. La Secretaría de Educación Pública recibía críticas de parte de la derecha mexicana, pero en octubre de 1936, cuando Lombardo Toledano criticó públicamente la educación socialista, la situación alcanzó el nivel de crisis y el gobierno sintió que era necesario revalorar su programa educacional; así como hacer una selección estricta de maestros a fin de poner a los más competentes y revolucionarios en la posición que merecen” expone Raby<sup>24</sup>

Así, estas misiones culturales dejaron grandes enseñanzas a muchos formadores normalistas, los que vivieron tal proceso y que después formando a docentes enseñaron la manera de indagar sobre el vecindario, cómo era la gente, que pensaba, cómo vivía, cuáles eran sus problemas- estudio que se hacía en una semana- y que proporcionaba elementos para realizar proyectos hacia el cambio; dicha indagación estaba adicionada con principios generales que daban la base para formular programas de trabajo que se desarrollaban en las tres siguientes semanas, las bases sobre las que se sustentaba ese estudio eran coordinadas por un sociólogo. Sin embargo surgieron conflictos tanto locales como nacionales, sometiendo al magisterio a intensas presiones políticas e ideológicas, así como a ceses y cambios injustificados. Hubo confusión en torno a la orientación práctica que se debió imprimir al trabajo docente, multiplicándose los enfrentamientos del magisterio con caciques e iglesia y así “por la agitación agraria que realizaban decenas de maestros fueron heridos, mutilados o asesinados por grupos reaccionarios y conservadores locales”<sup>25</sup>

Otro gran aporte a la sociedad, hacia el cambio, se da a través de la práctica de circuitos rurales (en 1928) los que a través de los ejidatarios brindan ayuda para el sostenimiento de planteles docentes, los que en el medio rural auxilian a través de un centro de circuito y en las inmediaciones se fundan otras escuelas unitarias pagadas por la comunidad. En ese centro un maestro experimentado fungía como director de la de circuito, los jóvenes de las comunidades eran promotores ( y sólo con la preparación de primaria; pero con mucha disposición auxiliaban en el mejoramiento de la vida de esas comunidades). La finalidad de esos

<sup>23</sup> Cárabes, et. al. Op. cit. pág. 73

<sup>24</sup> Raby, David. “La Educación socialista, sus orígenes y aplicación”, en: Educación y Revolución Social en México. pág. 54.

centros de circuito era dotar a las comunidades rurales de técnicos, maestros y agentes capaces de mejorar las condiciones de atraso cultural y económico que se sufre en esos lugares marginados. Al constatar la gran ayuda que prestaron el gobierno los absorbe, sosteniéndolos a través de la Secretaría de Educación Pública.<sup>26</sup>

Más tarde al fundarse en 1933 la Escuela Regional Campesina toma a su cargo los estudios normales rurales, teniendo la carrera una duración de 4 años, tiempo después la institución desaparece, y fue hasta 1940 cuando obtienen autonomía las escuelas rurales.<sup>27</sup>

El apoyo a la educación del pueblo mexicano sigue siendo prioridad para los gobernantes razón por la cual durante el gobierno del C. Plutarco Elias Calles y con la colaboración de Moisés Sáenz, la enseñanza normal recibió significativo impulso, inaugurándose en la colonia de Santo Tomás, del D.F. la escuela Nacional de Maestros, dirigida por el pedagogo Lauro Aguirre. En este período presidencial se impusieron sanciones penales a quienes no acataran los preceptos en materia de educación laica (enseñanza independiente de la influencia religiosa), cita Larroyo, F.<sup>28</sup>. Calles realizó importantes reformas agrarias, sociales y docentes, reformas que se refieren al cambio al artículo 3o. Constitucional, sustituyendo a la educación laica por la socialista, en el intento por precisar orientaciones ideológicas a la política educativa, empero esa educación socialista fue combatida por la iglesia, la sociedad de padres de familia, y el presidente Calles pide que primero se anule la ley de inamovilidad del magisterio, "pues la mayoría de los maestros no podrían impartirla por ser elementos de ideas contrarias a la revolución y deja así mismo que sea el siguiente presidente (Cárdenas) el que libre esta batalla contra la reacción al asumir el poder"<sup>29</sup>.

También en el gobierno del general Cárdenas (1934-1940) el experimento que tuvo más éxito en el campo de la educación rural fue el de la creación de las Escuelas Regionales Campesinas, el plan de éstas fue amalgamar las escuelas centrales y las Normales rurales en una institución nueva, que era un internado mixto cuyo objetivo era producir tanto maestros rurales como campesinos con preparación técnica práctica. En dichas escuelas recibían tal preparación -los que ingresaban eran alumnos del medio rural- y los que deseaban continuar sus estudios lo

---

<sup>25</sup> Arnaut, A. Op. cit. pág. 89

<sup>26</sup> Notas de clase Corrientes del Pensamiento Educativo Mexicano I. UPN 131. Hidalgo. 1995

<sup>27</sup> Larroyo, Fco. Historia Comparada de la Educación en México, pág. 418

<sup>28</sup> Larroyo, Fco. Historia Comparada de la Educ. en México. pág. 485

<sup>29</sup> Arnaut, A. Op. cit. pág. 85.

hacían obteniendo así, la preparación de maestro. En general la educación normal fue incrementada, en 1936 se funda la Escuela Normal de Educación Física y se restableció la escuela Normal para maestros no titulados en 1938.

El período presidencial del general Manuel Ávila Camacho (1940-1946). Se denomina : “la educación para la unidad nacional”<sup>30</sup>. La educación para la unidad nacional “era un llamado a pensar por nuestra cuenta, a concebir un propio modelo, que no esté fundado en la dominación de los otros ni en la lucha contra las potencias fascistas”<sup>31</sup> - en donde el Estado es represor de los derechos individuales y públicos. por lo que dos objetivos primordiales ofreció este presidente durante su gobierno: Dar acceso en el campo educativo a la mejora del docente y dar preferencia a la iniciativa privada. Se proclamó por lo tanto la necesidad de formar a un hombre capacitado para participar en la tarea del desarrollo social. El educacionismo por lo tanto tuvo un carácter humanista, tendiente a la formación del hombre virtuoso, honesto, empeñoso y responsable. El paso del gran humanista don Jaime Torres Bodet por la Secretaría de Educación Pública, en este período presidencial, marcó un nuevo impulso a la educación popular, así su optimismo respecto al papel de la educación en el mejoramiento de la sociedad, promete su salvación, ya que la educación podrá producir mano de obra calificada para la naciente industrialización en México.

El sistema educativo nacional en el gobierno de Ávila Camacho queda por lo tanto integrado a través de tres líneas de escolarización: la primera es de carácter público; y en la que se califica a la inmensa mayoría de los cuadros intelectuales medios y a los dirigentes de la vida política y cultural. La segunda línea es aquella que se reserva para la gran masa de los hijos de los trabajadores del país. Esta línea la integra la escuela primaria y los centros de educación de “segunda categoría”, entre los que se encuentra la escuela normal - que forma a los profesores de primaria ( que en el medio rural siguen siendo la figura importante en la vida campesina típica, pues al egresar de la normal rural salen con ideas progresistas y desean servir a los habitantes de la comunidad, más otros reniegan de ellos y prefieren la vida citadina) -y los centros tecnológicos de distinto tipo (en los que se producen los técnicos medios para el servicio de la industria). La tercer línea es privada, reservándose a los hijos de burgueses, la que se inicia en la primaria y culmina en la universidad o Instituto tecnológico de Monterrey. En ella se

<sup>30</sup> Antología de diversos textos de la Especialización en Planeación, Desarrollo y Evaluación de la Práctica Docente. Área Histórico-social. Seminario Corrientes del Pensamiento Educativo Mexicano. UPN. Unidad 131. Hidalgo 1995.

<sup>31</sup> Cárabes. Op.cit. Pág. 77.

forman los cuadros que habrá de desempeñar principalmente funciones de dirección en el aparato económico privado.

Se implantan en este sexenio presidencial ( de Avila Camacho ) , específicamente en 1942, planes de estudio iguales para las escuelas normales urbanas y normales rurales, distinguiéndose solamente en aspectos relativos al medio socioeconómico en el que se habrían que aplicar. Otro hecho importante en este período presidencial es la constitución del Sindicato Nacional para Trabajadores de la Educación, el que se lleva a efecto en 1944<sup>32</sup>, y en el que se enfatiza la orientación liberal para la educación que el gobierno proponía impulsar plasmado en “ *la libertad de creencias es un principio indispensable y vital para la democracia*”, por lo que se prometió al sector magisterial el mejoramiento de las prestaciones materiales de que gozaba y proclamó un programa de capacitación docente a través de los cuales los profesores podían mejorar sus salarios. Se crea también el Instituto de Capacitación para maestros en servicio. sin embargo con la política de la unidad nacional se disuelven las misiones culturales.

La modificación al artículo 3o. constitucional también se lleva a cabo discrecionalmente y sin grandes contratiempos, por lo que las Cámaras de senadores y diputados del partido oficial aprueban el nuevo enfoque el que permaneció inalterable hasta que se le hicieron reformas en el sexenio de Salinas de Gortari (específicamente en el año de 1993). El texto que propuso Ávila Camacho decía: “*La educación que imparta el Estado, Federación, Estados y Municipios -tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia*”. “La enseñanza es libre pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares...”<sup>33</sup>

Dicho texto es totalmente ambiguo- incierto, confuso-; pero simbólicamente clausuraba un capítulo histórico en el que se habían revivido esperanzas y anhelos del pueblo mexicano y que había sido experimentado por la burguesía y por las capas medias como una pesadilla plena de sobresaltos y momentos amargos. Y aún en la actualidad (1998) el mencionado párrafo textualmente así sigue plasmando: “I Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias,

<sup>32</sup> Barbosa, H. Antonio, Op.cit. pág. 32.

<sup>33</sup> Cárabes, et. al. Op. cit. pág.67.

dicha educación será laica y, por tanto se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa” aunque como se mencionó en otras partes substanciales hubo reformas como el hecho de anotarse: “V- Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria siendo obligatorias las dos últimas, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos - incluyendo la educación superior-...” según se inscribe en la Constitución Mexicana actual.<sup>34</sup>

También en el periodo sexenal llamado de la Unidad Nacional, específicamente en el año de 1944 se lleva a cabo el primer Congreso Nacional de la Educación Normal sobre la profesionalización del magisterio, en Saltillo, Coahuila, producto de que en grandes regiones del país, “la mayoría de los maestros fueron los primeros y únicos agentes gubernamentales que tuvieron contacto con las comunidades rurales, crearon así intereses en el sindicato de trabajadores del Estado (SNTE), consiguieron su inamovilidad y obtuvieron la basificación sin tener título”<sup>35</sup>; señalándose que la educación normal debe conceptuarse dentro del tipo profesional, apartándola del carácter de institución de segunda enseñanza, por lo que *“Con el fin de lograr una auténtica profesionalización docente -en tanto es posible establecer el bachillerato como antecedente de la profesión-, es necesario poner en marcha un proceso sociopolítico, técnico -pedagógico y administrativo, de acuerdo a las posibilidades económicas del país, para garantizar el establecimiento de la carrera de profesor normalista”*.<sup>36</sup>

Durante el sexenio del presidente Lic. Miguel Alemán V.(1946-1952) se incrementó el desarrollo de la industria nacional, iniciado durante la segunda guerra mundial. La escuela es una emancipación social; su estructura y sus fines se hallan vinculados al desenvolvimiento general de la sociedad y al programa de la ciencia y de la técnica. Y el impulsó que se dio a la educación normal se vio reflejado en muy pocos hechos como fueron: La creación de la Dirección General de Enseñanza Normal en 1947, así como la fundación de la Escuela Normal de Educadoras, separándola de la Nacional de Maestros. La poca ayuda que se le dio se debió a que el interés estaba más centrado en la educación técnica superior, por lo que comenzaron a proliferar convenios de distinta naturaleza entre México y Estados Unidos de Norteamérica, como el referente a *“la ayuda técnica”* para investigar las necesidades presentes y futuras de

<sup>34</sup> Rabasa, E. et al. Mexicano ésta es tu Constitución, pág. 36.

<sup>35</sup> Arnaut, A. Op.cit. pág. 97.

<sup>36</sup> SEP. La profesionalización de la Educación Normal en México. Documentos 1944-1984. Cuadernos

técnicos para la industria y los servicios, lo que complementaba los planes de la nueva estrategia imperialista transnacional, razón por la cual a la escuela de agricultura Antonio Narro de Coahuila, llegaron norteamericanos a sustituir a los profesores mexicanos. Este intento fracasa gracias a la resistencia de los estudiantes; esta política desarrollista cita Guevara Niebla con el correr del tiempo fue mostrando su naturaleza anticonstitucional; caracterizándose ese período por la *“apertura indiscriminada que se hizo a la inversión extranjera en el país y por una política exterior de subordinación a los dictados del imperialismo norteamericano”*<sup>37</sup>

Durante el período presidencial del C. Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958). Se lleva a cabo una junta nacional de educación Normal, donde se pide que ésta sea considerada como profesional, y que su antecedente necesario es la segunda enseñanza. ...*“La escuela Normal debe ser un centro de enseñanza superior, teniendo en cuenta que la misión del educador no es o no debe ser de categoría social ni cultural inferior a la del médico, ingeniero, abogado, etc.”*<sup>38</sup> todos los cuales, como se sabe, se forman en instituciones superiores y universidades.

Así también al tomar posesión el Lic. Adolfo López Mateos (1958-1964) plantea la necesidad de ampliar las oportunidades educativas, dando prioridad a la Normal y a la capacitación de maestros para que aumente el rendimiento de los profesores. Se duplican gastos de operación para las instituciones formadoras de docentes -se les aumenta salario a los maestros-; más se restringe la inscripción de alumnos por la preocupación de su futura inserción al campo laboral, expone la autora M. Noriega<sup>39</sup>. Por otro lado sigue existiendo en las comunidades apartadas carencia de docentes por lo que para contribuir a solucionar ese problema de falta de maestros en algunos de los estados de la República Mexicana, -en los cuales no existen escuelas Normales- se crearon los centros regionales de educación normal (CREN) en 1960 se ponen en marcha los de Cd. Guzman en Jalisco y el de Iguala en Guerrero, proporcionan para tal fin becas en efectivo en lugar del internado, que ofrecen las normales rurales- las que eran consideradas conflictivas y costosas, ya que hay dar comida, alojamiento y educación-. *“El apoyo económico es para pagar la asistencia de los jóvenes”* cita R.Reyes<sup>40</sup>, que vienen de otros Estados a estudiar a esos centros, que se denominan regionales,”por el lugar

---

SEP México. 1984. pág. 13.

<sup>37</sup> Guevara Niebla G. *El Saber y el Poder*. cap. VI.

<sup>38</sup> SEP. *La Profesionalización de la Educación Normal en México. Documentos 1944-1984*. SEP. México 1984. pág. 14.

<sup>39</sup> Noriega B.Margarita. *La Política Educativa a través de la Política del financiamiento*. s.p.

estratégico en que se ubican<sup>40</sup> y la atención que se brinda a los Estados vecinos. Esas nuevas escuelas, consideradas centros piloto experimentan planes de estudio, mismos que se extienden posteriormente a otras escuelas normales.

Actualmente los Centros Regionales de Educación Normal siguen laborando bajo el mismo esquema académico de las otras normales; se sigue pagando la beca; pero los alumnos por lo regular son del propio Estado, es decir no aglutinan a alumnos de 3 Estados, puesto que si son 10 los que cuentan con estos (Aguascalientes, Baja California Sur, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Oaxaca, San Luis Potosí, Sonora y Veracruz), eran para atender a los de los Estados circunvecinos y ya no se hace, sobre todo en la actualidad cuando cada Estado se hace cargo de la educación del mismo, es decir quedó sólo la denominación de CREN.

Por otro lado en el período sexenal del Lic. Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), se supedita la educación a las necesidades del desarrollo económico y en 1966 se hace hincapié en elevar el nivel de la educación Normal, ya que se aduce que hasta ese momento la cultura general del maestro es pobre y debe superarse; razón por la cual en 1969 se agrega un año más a la carrera, la que a partir de entonces se cursa en 4 años. No se lleva a cabo la elevación del nivel profesional ya que no se pueden pagar mejores sueldos al magisterio. En el Congreso Nacional de Educación Normal, llevado a cabo en Saltillo, Coahuila, en 1969 se derivan acciones como las de separar el ciclo secundario del profesional, de ahí que la transformación de algunas escuelas normales rurales en técnicas agrícolas y la ampliación del ciclo de normal básica a cuatro años se hizo "para garantizar la mejor formación magisterial"<sup>41</sup>.

Un año después se asentó que no podría pensarse en una reforma educativa sino se definían primero las características específicas del maestro- que deberían inspirarse en la doctrina filosófica del pensamiento universal, compenetrado en los valores históricos, defensor de la riqueza cultural y natural del país- por lo que se queda la idea de crear el bachillerato así como la reforma a planes y programas a fin de armonizar el qué y el cómo enseñar y sólo de esa manera se estará en la posibilidad de incorporar a nuevos profesionistas con más competencias en la docencia y en diversas ramas del saber y de la cultura. M. Noriega <sup>42</sup> cita que la preocupación de este presidente (Díaz Ordaz) fue "dar impulso a la educación, reclamando un

<sup>40</sup> Reyes Ramiro Diagnóstico del Sistema de Formación Inicial, pág.23.

<sup>41</sup> SEP. La Profesionalización de la Educación Normal en México. Documentos 1944-1984. SEP. México 1984. pág. 19.

sistema educativo que atacara sin desmayo la ignorancia,<sup>42</sup> de ahí que en su discurso prometió que recibirían incesante apoyo los centros de alta cultura como las universidades, politécnicos, tecnológicos y normales; sin embargo se caracterizó por restricciones en el crecimiento de estos centros educativos lo que desembocó en el conflicto estudiantil de 1968.

Durante la presidencia del Lic. Luis Echeverría (1970-1976) Después del período en que las normales resintieron no sólo la falta de apoyo sino también el cierre de algunas escuelas rurales, en este sexenio se desarrolló un impulso restaurador en cuanto al crecimiento tanto en su matrícula como en el gasto de financiamiento, aunque la matrícula mayor seguía estando en manos de los particulares (43 % de la normal primaria y 58.3% de preescolar, mientras que los estados y la federación mantenían índices cercanos al 30%) esto fue porque se limitó el acceso a las normales públicas por razones presupuestales y de futuros compromisos laborales, los rechazados se iban a las escuelas normales particulares, con la esperanza de conseguir posteriormente una plaza en el sector federal, lo que llevó a la exigencia de revisar de manera profunda y permanente los objetivos, los conceptos y las técnicas que guían a la docencia y hay intentos de restauración en las normales, se canaliza por lo pronto la licenciatura a Mejoramiento Profesional, la que es única vía de actualización -para mejorar escalafón y salario-

Se lleva a cabo también la asamblea nacional de educación Normal, en la que se aprobaron los nuevos planes y programas para que los alumnos realizaran simultáneamente los estudios de bachillerato y los específicos de formación docente en las normales básicas. Coexisten por lo tanto tres planes de estudios a la vez en las escuelas normales (el 69, el 69 reestructurado o 72 y el 75) lo que molesta a los formadores, "los que denuncian que inician labores sin el conocimiento pleno de los programas, ignorando el contenido de las materias, desconociendo que materias se cursarían para el siguiente año, además de que eran asignaturas ajenas a su preparación profesional, pero que habría que impartirlas por las famosas necesidades del servicio" cita R. Vera <sup>43</sup>, lo que quiere decir que el ajuste a los Planes y programas se hace a nivel central, desde la Dirección de Normales, pero no se tomaron las medidas pertinentes para habilitar paralelamente a los formadores, los que de por si no tenían una preparación específica para atender la currícula de normal al no existir una institución que les brinde los elementos

<sup>42</sup> Noriega Margarita. op.cit. s.p.

<sup>43</sup> Vera Castillo Rosa. Las Reformas de La Educacion Normal. Tesis de Maestria. México DIE CINVESTAV. 1979 pág. 98

teórico-metodológicos específicos para atender este nivel, pues la mayoría “eran egresados de las normales básica y /o superior especializados en diversas disciplinas para atender a los alumnos de la secundaria”<sup>44</sup> pero no a los normalistas.

El desconocimiento de planes y programas en la educación normal trajo como consecuencia la falta de coordinación, lo que permitió el trabajo personal, con entera libertad, lo que reforzó los mecanismos inamovibles en la relación maestro-alumno al interior de estas instituciones. La educación se piensa debe ser para el desarrollo, el que se logra por medio de la industrialización, el que depende a su vez de la tecnología, razón por la cual la educación debe apoyar a esa tecnología. Es entonces, la reforma educativa de este sexenio, una reforma en que todo conocimiento que se adquiere y todo título que se posea debe tener de inmediato una aplicación útil, satisfactoria para su poseedor y benéfica para acelerar el proceso económico nacional, lo que llevará al impulso del auténtico progreso.

En el año 1973 aparece en el artículo 18 de la ley Federal de Educación la consigna de que el Tipo superior está compuesto por la licenciatura y los grados académicos de maestría y doctorado. Pudiéndose introducir en este tipo opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura y que dentro del tipo superior queda comprendida la educación normal en todos sus grados y especialidades. Dos años después (en 1975) al llevarse a cabo el Seminario Regional sobre educación Normal se reitera el compromiso de formular un nuevo plan de estudios que logre propiciar el cumplimiento de la ley Federal de Educación, en materia de educación normal, específicamente en el artículo 18 ya mencionado, precisando que la educación normal es una parte del Sistema Educativo Nacional, cuyo objetivo es la formación del personal docente para los tipos elemental, medio y superior, en sus modalidades escolares y extraescolares; y se expide el 26 de agosto de 1975 el acuerdo 11297 en el que se expresa: “*Para ingresar a los cursos de licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, será indispensable acreditar, como antecedente propedéutico, haber concluido los estudios completos de profesor de educación preescolar, de bachillerato o los declarados equivalentes por la dirección General de Asuntos Jurídicos y revalidación de estudios*”<sup>45</sup>.

Surge en ese mismo año, el plan de estudios 1975 reestructurado, con el fin de que se logre una formación sólida tanto cultural como científica, por lo que a través del acuerdo 11298

<sup>44</sup> Reyes R. Op.cit. pág. 69

<sup>45</sup> Documentos 1944-1984 La Profesionalización de la Educación Normal en México. pág. 29.

dado el 26 de agosto, se expresa que : “ se debe incluir el bachillerato general, y así junto con su certificado de profesor reciben el de bachiller, lo que les permitirá seguir otras licenciaturas. Esto será mientras no se exija el bachillerato como antecedente de la carrera de profesor de educ. primaria.” (Acuerdo del Srio. de Educ.Pública.)<sup>46</sup>

En el Período presidencial del Lic. José López Portillo (1976-1982) el crecimiento de la educación normal sufrió algunas alteraciones en 1981 y 1982 en función a las nuevas políticas del régimen- la reciente devaluación , la inflación , la crisis económica y financiera se agrava, por lo que las normales estatales crecieron poco (se aplican restricciones, al afirmar que existe una sobresaturación de maestros) cediendo más campo a las particulares. Y para elevar el nivel de preparación se crea la Universidad Pedagógica Nacional (1978) la que hará posible que el magisterio alcance el grado de licenciatura, maestría y doctorado, equiparándola con las instituciones de educación superior.

Un año más tarde (1979) se crea el Consejo Consultivo de Educación Normal con el propósito de coordinar las actividades de ese tipo de educación, orientando la celebración de convenios que sobre materia de educación superior se dan, así como contribuyendo a vincular dicha educación con los requerimientos del país de acuerdo a la política educativa nacional, y se vuelve a retomar la discusión sobre la necesidad de implantar el bachillerato pedagógico, así como la reestructuración de planes y programas de las normales para alcanzar el nivel de licenciatura, lo que traería como ventaja otorgar la licenciatura a todos los nuevos maestros que se formasen con ese plan de estudios. Los maestros de normales entonces reclaman ese derecho, sin embargo en 1982 se les hace saber que el convertir la normal en plantel de bachilleres es violación a la ley y por lo tanto se deben crear instituciones para ese fin.

En el gobierno del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) se crean las Unidades de Servicios Educativos a descentralizar, siendo sus funciones vigilar el seguimiento de los principios educativos, promoviendo el cumplimiento de los planes y programas de estudios establecidos, administrar los recursos federales, más la supervisión de normas, contenidos y presupuestos siguieron siendo vigilados por la Secretaría de Educación Pública (SEP ) a nivel central. Se promueve por lo tanto la transferencia a los gobiernos locales de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, así como de los recursos financieros correspondientes,

---

<sup>46</sup> Ibid pág. 30.

aclarando que los derechos laborales del magisterio y su autonomía sindical se respetarían; sin embargo en 1983 la Secretaría de Educación Pública demuestra que casi el 60% de los maestros egresados de las normales no podían ejercer su profesión por falta de plazas, anunciando así reformas a la educación normal para los niveles de preescolar, primaria y educación especial, a través de las cuales se integraría un sistema de formación de profesores a nivel nacional, proponiendo en primer término la implantación del bachillerato pedagógico como antecedente obligatorio para cursar la educación normal.

Es así como en 1984 mediante el acuerdo presidencial del Lic. Miguel de la Madrid se establece que “la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y modalidades tendrá el grado académico de licenciatura. Los planes y programas de estudio que regirán en estas instituciones se apegarán a lo que disponga la Secretaría de Educación Pública y la inscripción de nuevo ingreso en el ciclo escolar 1984-1985 se hará conforme a lo dispuesto: Haber cursado el bachillerato”<sup>47</sup>. La fundamentación que se da es que el país requiere de un nuevo tipo de educador con una más desarrollada cultura científica y general y con una mejor aptitud para la práctica de la investigación y de la docencia, con un amplio dominio de las técnicas didácticas así como el conocimiento amplio de la psicología evolutiva.

Sin embargo si retomamos la Ley Federal de Educación que está vigente en ese momento, observamos que en el capítulo II referido al Sistema Educativo Nacional, dice que éste comprende los tipos elemental, medio y superior, en sus modalidades escolar y extraescolar, abarcando también la educación especial y la que se requiere, de acuerdo a necesidades educativas de la población, y en su artículo 16 nos plantea: “El tipo elemental está compuesto por la educación preescolar y la primaria”, y el art. 17 expresa: “El tipo medio tiene carácter formativo y terminal y comprende la educación secundaria y el bachillerato” y art. 18: “El tipo superior está compuesto por la licenciatura y los grados académicos de maestría y doctorado” (en este tipo superior queda comprendida “la educación normal y todos sus grados y especialidades”<sup>48</sup>

Y si la contrastamos con la Ley General de Educación de 1993, observamos que diferencias: cambia su título, denominándose Capítulo IV: Del proceso educativo, Sección I:

<sup>47</sup> SEP. La Profesionalización de la Educación Normal en México. Documentos 1944-1984. SEP. México 1984. pág. 39.

<sup>48</sup> Ley Federal de Educación en Cárabes, Op.cit. pág. 98

De los tipos y modalidades de educación; por lo que textualmente expresa en su art. 37: "La educación de tipo básico está compuesta por el nivel preescolar, el de primaria y el de secundaria. El tipo medio medio-superior comprende el bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la profesional que no requiere bachillerato. El tipo superior, es el que se imparte después del bachillerato o sus equivalentes y está compuesto por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado. Comprende la educación normal en todos sus niveles (preescolar, primaria y secundaria.) y especialidades"<sup>49</sup>. También hay cambios en cuanto a tipos a la clasificación que abarca y atiende, por lo que podemos deducir que en aquel entonces 1984, no había total claridad al referirse a que en la educación normal se obtendría el grado académico de licenciatura en cualquiera de sus tipos y modalidades, puestos estos como se ve se refieren no sólo a preescolar, primaria y secundaria, sino también al bachillerato y al tipo superior ( Y hasta este momento desconocemos si existen normales que preparen a los docentes para atender el bachillerato o la misma licenciatura en educación normal o el tipo superior )tal como se estipula.

Por otro lado, de acuerdo con la estrategia, al elevar el grado de licenciatura a la educación normal, iba con el objetivo prioritario de que la acción educativa se elevara, es decir que la calidad de la educación en todos los niveles cambiaría a partir de la formación integral de los docentes, posibilitándose a partir de la preparación de estos, su superación, su mejoramiento profesional; sin embargo se concluye el sexenio sin haber alcanzado el objetivo de transformar la educación, ni haber elevado la calidad de los servicios, y una de las razones tal vez fue la falta de claridad de lo que significa el término calidad, el que a la distancia de ese tiempo se puede retomar, conceptualizándola - a pesar de ser un concepto ambiguo- pues se refiere a varias cuestiones - pero que las que interesan a los formadores son: la relación maestro-alumno o a las competencias que adquieren los alumnos; es decir se aborda como "un conjunto de acciones que tienen que ver con los propósitos educativos a futuro" tal como lo cita Casassus (1995)<sup>50</sup>; propósitos que se elaboran intencionalmente a diferentes plazos; y al ser un juicio sobre el resultado del proceso educativo tiene 6 características como: el ser formulado por un sujeto, acotado por criterios y estándares, socialmente construido, con significado histórico, de naturaleza múltiple, y al ser de dominio público se liga a la equidad

<sup>49</sup> SEP. Artículo 3o. y Ley General de Educación. México 1993, pág. 68

<sup>50</sup> Casassus, Juan. Acerca de la Calidad de la Educación. pág. 1

Lo que nos lleva a pensar acerca de esa calidad, es cuando se emite un juicio valorativo y nos damos cuenta que de existen alumnos con muy bajo rendimiento, o a que hay diferencias significativas según el nivel socioeconómico de los alumnos, etc. pero que a pesar de esos imponderables el maestro tiene una gran misión, es decir, su compromiso es ayudar a solventar la problemática, dar alternativas de solución; no siendo conformista o diciendo que debido a cuestiones en las que él no tiene mucha injerencia no puede hacer nada; pues el reto es mejorar el proceso y los resultados a partir del diagnóstico que se hace ( de lo que tenemos) para ir en pos de un México mejor, más justo y democrático.

Bajo esa misma línea de acción, en el sexenio 1988-1994 la situación del Sistema Educativo Nacional presenta problemas heredados de la administración anterior, razón por la cual, previo diagnóstico efectuado, el presidente Carlos Salinas de Gortari da a conocer, el 9 de octubre de 1989, a través del Programa Nacional para la Modernización Educativa (PNME) las orientaciones hacia las cuales debería dirigirse el desarrollo de dicho sistema, y así el 18 de mayo de 1991 se plasman en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) las medidas correspondientes a las enseñanzas preescolar, primaria, secundaria y normal, disposiciones que fueron incluidas, en mayor parte, en la Ley General de Educación (expedida en octubre de 1993), “y que solicitan la reorganización de sistema escolar, a través del federalismo educativo y de la participación social, transfiriéndose a los gobiernos estatales la administración de recursos para impartir la educación, deseando a la vez que maestros, alumnos, padres de familia, trabajadores e intelectuales promuevan acciones para elevar la calidad de la educación, lo que se dará al permitirse la reformulación de contenidos, materiales educativos, distribución equitativa de oportunidades así como la revaloración de la función magisterial”<sup>51</sup>.

Y se ordena a quien corresponda tomen las medidas necesarias para que la educación llegue a las regiones y grupos con mayor rezago educativo y lo incongruente es que se reduce considerablemente el ingreso a las normales, lo que da al traste con los buenos deseos, pues los maestros con más años en el magisterio desean acercarse a las comunidades con mayor número de servicios. En este sexenio, a pesar de que se dio mucha cobertura para que los particulares abriesen escuelas normales, la matrícula descendió considerablemente, una de las causas es la

<sup>51</sup> Muñoz Izquierdo Carlos. La Educación Nacional en el Sexenio 1988-1994. Coordinador del Programa Institucional de Investigación en Educación. Universidad Iberoamericana Santa Fe. Pág. 59 y ss.

Eriv  
 ↙  
 ↘

dificultad creciente para conseguir una plaza en la que se desempeñe el futuro docente, es decir empleo con las prestaciones que el Estado otorga.

Actualmente, en el gobierno del Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) al presentarse el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se señaló la urgencia de iniciar, otorgándole alta prioridad, así como acción intensa y adecuada actividad, para consolidar a las escuelas normales y mejorar de manera sustancial su funcionamiento, se pone en marcha para tal fin el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las escuelas Normales<sup>52</sup>, que plantea renovar la estructura (reorganizándose la infraestructura física, dotándose de materiales bibliográficos actualizados) así como la operación de planes de estudio; además de organizar las funciones de las instituciones formadoras de docentes; impulsar programas de desarrollo profesional para sus académicos y dignificar el quehacer de las escuelas. En 1997 se pone en marcha el actual plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria, en el que hay muchas esperanzas para que se reflexione y actúe de manera coherente con las necesidades demandantes actuales.

El interés puesto en la preparación que se lleva a cabo en las escuelas Normales, se enfatiza por que éstas tiene su fundamentación legal en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la Ley General de Educación, en la ley para la coordinación de la Educación Superior y en el reglamento interior de la Secretaría de Educación, y en tales documentos se establecen los criterios, finalidades, funciones y características de los Planes y Programas de Estudio, pidiendo se vigoricen los hábitos intelectuales que permitan el análisis objetivo de la realidad y propiciar el impulso de la investigación, la creación artística y la difusión cultural, por lo que a continuación ubicaremos a las normales dentro del Sistema Educativo.

---

<sup>52</sup> SEP Conalce. Periodico El Maestro. Año I. Octubre de 1997. No. 63

## LA EDUCACIÓN NORMAL DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

El sistema educativo mexicano es complejo, heterogéneo y variado. Se construye en niveles y modalidades educativas; presenta una estructura coherente sobre la cual se desarrolla todo el proceso educativo, que empieza desde la educación inicial -en la cual se atiende a los infantes desde los 45 días de nacidos- y termina con la universidad. Esta escala ascendente de atención consta fundamentalmente a partir del preescolar de tres niveles: básico- medio y superior.

Dentro de los diversos niveles que conforman el Sistema Educativo Nacional, en el nivel superior se ubica la educación normal, y se imparte después del bachillerato o su equivalente; ofreciéndose en los niveles preescolar, primaria y secundaria; pero que en función a la demanda que presenta se le otorga mayor prioridad a la especialidad en la secundaria, bajando la atención a la licenciatura en educación preescolar y primaria; lo que trajo como consecuencia la necesidad de capacitar a los elementos que atenderán a esos niveles; “aunque una de las razones por la que ya no se le dio impulso fue por los problemas de la oferta y la demanda del empleo”<sup>53</sup>

Cabe aclarar que la educación superior está compuesta por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado. Se agrupa en 4 subsistemas: El universitario que atiende el 68% de la matrícula, el tecnológico que atiende el 17.2%, el universitario tecnológico que cubre el 0.3%, otros como las escuelas militares, los centros de investigación y estudios especializados que atienden el 5.5 % y la educación normal que atiende el 9% del total que son 1420000 estudiantes<sup>54</sup>

La licenciatura en normales se ofreció en 1988 en 477 escuelas, bajo diferentes controles: federal, estatal, particular y autónoma -como es el caso de algunas universidades que ofrecen esta licenciatura a nivel primaria en algunos estados de la República Mexicana como son Colima, Guanajuato, Querétaro o Sinaloa.

“Así se observa que dentro de la matrícula de Educación Superior, dentro del subsistema de Educación Normal se atienden a nivel nacional en la licenciatura a 105 662

<sup>53</sup> Guevara Niebla, Gilberto (compilador) La Catástrofe Silenciosa, pág. 31 y s.s.

<sup>54</sup> SEP. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 pág. 57-59

alumnos, que vendría siendo aproximadamente el 9 % del 1 232 467 egresados de otras licenciaturas que se ofertan en las Universidades, Institutos tecnológicos y otros”<sup>55</sup>.

Existen autores, entre ellos R. Reyes que cuestionan los esfuerzos realizados , cuando se implanta la licenciatura en 1984, argumentando que hay un abandono total del sistema de normales y que no existieron políticas claramente definidas o programas orientados a elevar la calidad académica, tampoco hay un desarrollo de la investigación educativa por falta de recursos idóneos para realizarla, así como también el hecho de carecer también de una evaluación precisa. y una de las razones es que dominan en estas instituciones los intereses corporativos del gremio magisterial. De esta manera las Normales -según el diagnóstico global que se hace- están lejos de ser los campos de creatividad y experimentación pedagógica que se proponían con la implantación de la licenciatura, reproduciéndose aún prácticas conservadoras y tradicionalistas (puesto que algunos docentes siguen haciendo de sus espacio curricular algo vedado a los demás, no compartiendo sus vivencias o materiales de apoyo), “existiendo cursos secretos que analizan textos o realizan productos que no tienen una utilidad concreta”<sup>56</sup>; es decir se trabaja en torno a un proyecto pero cada quien le da mayor importancia a su curso.

Se insiste sin embargo en que se debe pensar la manera de involucrar a todos desde el inicio en lo que se quiere realizar, los productos a lograr y los apoyos teórico-metodológicos o de contenidos educativos, que cada uno debe dar. Lo que suena muy cuestionador y aberrante pero que en parte se da, y que a través de los capítulos que conforman este trabajo de investigación se irán precisando.

Existe asimismo -en algunas instituciones formadoras- según lo manifiestan docentes en servicio, una desvinculación entre los planes que se aplican en las escuelas donde se ejerce la docencia y el que se lleva en las escuelas normales, pese a los esfuerzos que hacen los programadores por mostrar la coherencia que debe existir en tales niveles , baste citar un ejemplo, en donde se solicita: “ Establecer un programa integral mínimo, en un trabajo mancomunado educadora-practicante, involucrando a autoridades educativas, padres de familia, etc. para que en una acción permanente de reflexión y análisis se replanteen acciones con el

<sup>55</sup> Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación. México Educación Superior. Organización para la cooperación y desarrollo económico. 1996 pág.166.

<sup>56</sup> Islas Cuéllar Eva. Registro de observación 99, mimeo. Universidad Pedagógica Nacional 131, Hgo. 1997. pág. 491.

(a partir de aquí se anotará sólo registro de observación número y página. )

propósito de elevar progresivamente la calidad docente”<sup>57</sup>, en tal cita se marca el hecho de estudiar críticamente textos sustantivos del nivel en que se aplicará y en ningún momento se desliga del hacer cotidiano en que se desenvolverán como futuros maestros.

Para erradicar los problemas que se viven en el Sistema Educativo se propone en primer lugar conceptualizar los fines específicos de cada nivel educativo, lo que llevará a definir los conocimientos idóneos para alcanzar tales objetivos; convirtiendo el plan de estudios en un instrumento relevante y significativo para los estudiantes y la comunidad, incorporando para tal fin los elementos culturales propios de la región. Asimismo los métodos que se usen deben impulsar la creatividad abandonando la postura activa del docente, el que emite un conocimiento, y receptiva del alumno.

La transformación del sistema de educación Normal es imperativa, como ya se mencionó, debiendo capacitar a los futuros docentes para realizar una práctica integral, en la que dominen métodos pedagógicos eficaces, (entendiendo el método pedagógico como el sistema para transmitir verdades conocidas, en el que se contempla tanto a la materia de aprendizaje) como al sujeto que lo adquiere, “requiriendo para tal fin de una planeación, realización y evaluación”<sup>58</sup>, en la que se involucra tanto el educador como los alumnos, enseñando al alumno a aprender a aprender, postulado fundamental de la educación que destaca la importancia de los procesos de construcción del conocimiento, es decir interesa que el estudiante se apropie de los elementos metodológicos e instrumentales que le den acceso al saber teniendo la capacidad de emplear tales conocimientos en la explicación y transformación de la realidad; ayudándolo a construir una personalidad creativa, libre y responsable, de acuerdo a la pedagogía moderna.

La capacitación debe ir en función de articular teoría, práctica y conocimiento escolar con los fenómenos de la vida cotidiana, para que a través de la investigación educativa pueda el egresado de normales evaluar su desempeño en forma sistemática, así como los resultados que se obtienen del proceso enseñanza- aprendizaje.

Después de haber hecho el recorrido histórico sobre el origen de la educación normal a nivel nacional, y su ubicación en el Sistema Educativo Nacional, es importante ubicar la creación de las escuelas normales en el Estado de Hidalgo y en Pachuca, Hgo. (contexto en que

---

<sup>57</sup> SEP. Programa del curso de Laboratorio de Docencia I. Lic- en Educ. Preesc. México 1987. pág. 31

se ubica nuestro objeto de estudio, motivo de esta investigación), presentamos a continuación lo indagado sobre tal cuestión.

## LA ATENCIÓN A LA EDUCACIÓN NORMAL EN EL ESTADO DE HIDALGO.

... “A lo largo de la época de la colonia, y en el siglo XIX, el territorio de lo que hoy es el Estado de Hidalgo, careció de escuelas formadoras de maestros”<sup>58</sup>. Más esto no fue obstáculo para que surgieran grandes pedagogos; entre los más destacados sobresalen Teodomiro Manzano y Francisco Noble.

Con la erección del Estado de Hidalgo, el 16 de enero de 1869, siendo el primer gobernador Don Juan C. Doria, se creó de inmediato en la ciudad de Pachuca, Hgo., la escuela de ciencias y artes, que posteriormente se transformó en Instituto Científico y literario. Este centro de cultura, no creó ninguna escuela normal, pero señaló las condiciones que debían reunir aquellos que deseaban ejercer la carrera magisterial. Sin embargo la inquietud de crear una escuela normal siguió latente en gente como don Teodomiro Manzano y Francisco Noble, los que lucharon hasta conseguirlo, hecho cristalizado el 11 de julio de 1913 con la creación de la escuela Normal Lic. “Benito Juárez”, inaugurada el 18 de julio de ese mismo año, siendo gobernador interino Agustín Sanginés. Dicha institución se ubicó en las calles de Allende y Victoria.

En ese año (1913), a pesar de los quebrantos ocurridos, después de la Revolución Mexicana, como en los que la educación fue relegada, algunos se comprometen con la reconstrucción, expresando su inconformidad contra la marginación, exigiendo derechos para la población rural, surgió así el anhelo por el Gobierno Federal de crear instituciones que formen a los docentes que los atendiesen, y confían a las comunidades locales la tarea principal de la enseñanza, siendo privilegiado en este aspecto, por ejemplo, el municipio de Pachuca, Hgo.,

<sup>58</sup> Solá M. J. *Pedagogía en Píldoras*. pág. 45.

<sup>59</sup> Serna Leal Donaciano. *Memorias de un Maestro Normalista y Político Hidalguense* mimeo.. Archivo de titulación del CREN de Pachuca, Hgo, 1986. s.p.

para que se convierta en semillero de esos formadores, que una vez preparados compartan sus conocimientos en las regiones alejadas, las que deben lograr el acceso a la cultura y por ende a la transformación de nuestra sociedad; más desaparece en 1929 como institución independiente y se integra al Departamento Normal del Instituto Científico y Literario, de las calles de Abasolo, hoy Universidad Autónoma de Hidalgo.<sup>60</sup>

En otro municipio del mismo Estado de Hidalgo, hacia 1923, se dispuso que se fundara la Normal Regional de Molango, con un plan de dos años inmediatos a la primaria superior, era entonces secretario de la SEP, el Lic. José Vasconcelos y delegado de Educación Federal en Hidalgo el educador José Refugio Belio. En ese mismo año (1923), por iniciativa del obispo de Huejutla, José de Jesús Manriquez y Zárate, se crea la católica Escuela Normal de la Huasteca, que estuvo incorporada al Instituto Científico y Literario, lo que le permitió tener sus propios planes de estudio con una orientación clerical, dicha Normal desaparece en 1936.

La vida de la normal Regional de Molango se acaba en 1928 al ser trasladada a Actopan, Hgo. cambiando su denominación por Escuela Normal Rural de Actopan. Su estancia en ese lugar es breve (4 años), puesto que finalmente en 1932, es llevada a su asiento definitivo: El Mexe, Hgo., en la que se le nombró, Escuela Central Agrícola, Regional Campesina y Normal Rural, hoy llamada Normal Rural "*Luis Villarreal*" del Mexe, Hgo.<sup>61</sup> En el municipio de Apan, Hgo. también existió una escuela normal rural, la que se fundó en 1935 y se clausuró tres años después -en 1938-, de sostenimiento estatal y que funcionó en el edificio de la escuela Primaria "*José Ma. Morelos*" de ese lugar.

En 1945 a pesar de los esfuerzos educativos que se habían hecho, la mitad de la población no sabía leer ni escribir. Torres Bodet, como Secretario de Educación a través de la campaña de alfabetización hizo un llamado a la Unidad Nacional para que se uniesen en favor de las causas populares. La demanda de escuelas fue un compromiso a solventar tanto en el aspecto material-edificación de escuelas- como a los requerimientos de maestros, lo que llevó a extender la educación normal, volviendo a reaparecer con más auge en el Estado de Hidalgo, específicamente en Pachuca, Hgo.

En 1957 el plan de 11 años generó un incremento sin precedente del presupuesto destinado al ramo educativo, así como el número de aulas construidas, de alumnos inscritos, y de

<sup>60</sup> Serna Leal, D. Op.cit. s.p.

<sup>61</sup> Serna Leal. Op. cit. s.p.

maestros formados en las escuelas normales; sin embargo la desproporción entre los recursos disponibles y las necesidades derivadas tanto del rezago existente como del crecimiento poblacional, no permitieron al Estado de Hidalgo asumir la responsabilidad de un Plan integral que considerara el crecimiento y la mejoría de los distintos ciclos y modalidades de la educación.

El Estado de Hidalgo, actualmente (en 1998) cuenta con escuelas normales en diversas regiones de la entidad, en la capital -Pachuca, Hgo. funciona el *CREN "Centro Regional de Educación Normal Benito Juárez"* formando en sus aulas licenciados en Educación Preescolar y Primaria; funciona también la escuela normal particular "*Javier Rojo Gómez*" -la que forma a los licenciados en educación media. En el Mexe, Hgo. está la Normal Rural "*Luis Villarreal*", que además de formar licenciados en educación primaria, recientemente prepara a los licenciados en educación especial; en Huejutla de Reyes existe la Normal Experimental también a nivel licenciatura, atendiendo a los docentes que desean guiar a los preescolares o a los alumnos de primaria. En Progreso Hidalgo está otra Normal experimental, así como la experimental en Tianquistingo, Hgo.

Las normales experimentales "se fundan en los años 70s expone R.Reyes<sup>62</sup>, cuando disminuyen las escuelas normales rurales y ante la necesidad de formar profesores para atender las comunidades rurales." Al inicio las comunidades asumieron el compromiso de sostenerlas pero con el tiempo la federación se hace cargo de las mismas y en la actualidad, con la descentralización educativa es el Estado de Hidalgo el encargado de las mismas<sup>63</sup>.

## **CONTEXTO INSTITUCIONAL:**

### **BREVE RESEÑA HISTÓRICA DEL MUNICIPIO DE PACHUCA, HGO.**

Nicastro Sandra opina que la historia institucional "es un conjunto de múltiples relatos donde aparece unificado en un discurso, en un argumento, lo múltiple, lo diferente, lo

<sup>62</sup> Reyes Ramiro. Op. cit. pág. 23.

<sup>63</sup> El Estado de Hidalgo las administra; pero la Federación sigue mandando el presupuesto y la normatividad para que funcione; si bien las autoridades educativas estatales tienen mayor ingerencia con las normales, su articulación con el centro sigue siendo determinante.

colectivo. Es una historia específica de una institución determinada, de un establecimiento particular<sup>64</sup>

Con el fin de contextualizar la historia institucional de esta investigación, se sintetiza a continuación un panorama general del desarrollo histórico, político y social de la capital del Estado de Hidalgo: Pachuca, ciudad en la que se localiza el CREN Benito Juárez y que es el contexto donde como ya se mencionó se lleva a cabo esta investigación.

A la palabra Pachuca se le han dado varios significados entre los que sobresalen: lugar de gobierno, lugar de fábricas o lugar de estrechez, lo que concuerda con la organización jurídica y administrativa que presenta, puesto que en ella está establecido el gobierno estatal. El esplendor de Pachuca se da en la época colonial a la llegada de los españoles capitaneados por Hernán Cortés en 1519, quienes el 18 de Noviembre se apoderan de la ciudad Pachuqueña; les atrajo esta ciudad por sus ricas vetas de plata, las que explotaron a través del método denominado amalgamación de patio (método para separar el oro y la plata de su ganga-piedra que le acompaña en estado bruto- por medio de la unión de mercurio con otros metales hasta llegar a la separación por destilación del oro y plata)<sup>65</sup>.

En 1746 se fundó el primer banco de Avío, destinado a resolver la falta de fierro magistral y otros efectos destinados a la minería. En 1770 se estableció el servicio de correo entre Pachuca y México. En 1803 visita la ciudad de Pachuca el barón de Humboldt, en cuyo ensayo político describió los trabajos mineros. En 1811 Pachuca fue atacada sin éxito, y entre los defensores destaca F. Villaldea quien compró el título de ciudad para Pachuca. En 1821 los generales Victoria y Bravo entraron a la ciudad y proclamaron el Plan de Iguala, en 1823 Pedro Espinoza gobernador de Pachuca se adhiere al Plan de Casa Mata y se pronuncia por la República. En 1824, llegan los primeros ingleses que explotaron sus minas. En 1850, hay tal bonanza que se quintuplica su población. En 1863<sup>66</sup> las autoridades municipales se proclamaron en favor de la monarquía y el emperador Maximiliano quedó hospedado en el edificio de las Cajas Reales y penetró en algunas minas.

---

<sup>64</sup> Nicastro Sandra. La Historia Institucional: Su Registro en la Cultura e Influencia en el Funcionamiento de la Institución Educativa. pág. 104-105

<sup>65</sup> Diccionario Enciclopédico Quillet. Tomo I. Ed. Cumbre. México 1985, pág. 245.

<sup>66</sup> Archivo de la enciclopedia de México. Ciudad de Pachuca, 1975, pág. 3 a 22.

En 1869 se erigió el Estado de Hidalgo y Pachuca fue designada su capital, la que contaba con servicio de diligencias, alumbrado eléctrico, imprenta y juzgado, en esta fecha (1869) fue cedido el edificio del hospital de Sn. Juan de Dios por el presidente Juárez para instalar ahí el instituto literario y escuela de artes y oficios, institución que antes estuvo en un pequeño local en la calle de Allende. Hacia 1918 se le cambió el nombre por el de Preparatoria del Estado y el 23 de diciembre de 1921 se eleva a la categoría de Universidad, integrada por las escuelas preparatoria, Normal, de comercio, de enfermería y obstetricia, farmacéutica, de artes y oficios, de jurisprudencia y de ingeniería. En 1948, se le concede la autonomía y sus siglas son ICLA: Instituto científico y literario autónomo del estado y finalmente en 1961, se le vuelve a dar el carácter de Universidad, ahora Autónoma de Hidalgo.

Entre los edificios públicos de la ciudad de Pachuca destaca el primer palacio de gobierno que en la actualidad (1998) ocupa la presidencia municipal, así como las oficinas de la plaza constitución, el teatro Bartolomé de Medina, el Banco de Comercio, el Nacional de México que después fue oficina federal de hacienda, la escuela Justo Sierra y las casas coloradas de la calle de Hidalgo y que actualmente albergan a una escuela primaria.

Algunas de las empresas más representativas establecidas en la ciudad de Pachuca son: Applied Power de México (Fabricación y ensamble de partes automotrices), Barromex (Artículos refractarios), Embotelladora la Minera (refrescos gaseosos), Herramientas Cleveland, Tenería de Pachuca, Molino el Dorado, Fábricas de fertilizantes, Silos y camiones neumáticos de Hidalgo.

Es Pachuca uno de los municipios del estado de Hidalgo que mayor número de habitantes tiene, su población consta de aproximadamente 220,485 habitantes<sup>67</sup>, de los cuales 105,778 son hombres y 114,707 son mujeres.

En la ciudad de Pachuca se presta el servicio educativo a través del Instituto Hidalguense de Educación, atendiendo la demanda según la edad y necesidades específicas que presentan sus habitantes; brindando la educación inicial, especial, extraescolar, preescolar, primaria, capacitación para el trabajo, educación secundaria, profesional medio técnico, bachillerato, educación superior, - en la que se ubica la normal licenciatura y las otras

---

<sup>67</sup> Fuente INEGI. Conteo de Población y Vivienda. Resultados preliminares de Hidalgo. 1995.

profesiones, también se ofrecen en las universidades, aparte de las licenciaturas, los grados de maestría.

### **HISTORIA INSTITUCIONAL: CREACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL EN PACHUCA HGO.**

El contenido de la historia institucional se refiere al origen, al momento de la creación, a los fundadores, a las etapas o acontecimientos que sobresalen. Sus autores son todos los actores institucionales en tanto sujetos participantes y “*hacedores*” que contemplan y revisan el pasado, que hablan de él y que lo comprenden a la luz del presente. El estilo y las características del relato tienen que ver con la cultura institucional y con los ángulos desde los que se organiza el testimonio.

La cronología de sucesos y grandes acontecimientos nos permiten entender los hechos y producciones de la vida institucional, en la que se inserta el objeto de estudio -la interacción didáctica en el laboratorio de docencia en la escuela Normal- de la investigación que se lleva a cabo, presentándose a continuación de manera general la historia del CREN Benito Juárez de Pachuca Hgo, el que tiene su antecedente en la normal con el mismo nombre.

... “Al clausurarse la Normal “Lic.Benito Juárez” de Pachuca, Hgo., en 1929 surge la inquietud de crear una nueva escuela normal por lo que los maestros Indolina García, Florentino Gómez Estrella y José Hernández Montaña, plantean esa inquietud al Gobernador Javier Rojo Gómez”<sup>68</sup>

En el año de 1936 surge el Sindicato Único Hidalguense de Trabajadores de la Educación, con el objetivo de suprimir el Departamento de Normal del Instituto Científico y Literario y fundar una institución formadora de maestros; por lo que el gobernador da su anuencia para la creación de la Escuela Normal Socialista.

La Escuela Normal Socialista abre sus puertas a alumnos de ambos sexos el 27 de junio de 1936, escuela que estaba situada en la calle de Hidalgo, donde hoy funciona el Jardín de Niños Amado Nervo. En su inicio tuvo serias dificultades económicas para funcionar, por lo que constantemente era atacada por elementos reaccionarios. El turno de atención era

---

<sup>68</sup> Serna Leal Donaciano. Op. cit. s.p.

vespertino, para que los profesores no titulados que trabajaban en las mañanas, acudieran a ella a prepararse por las tardes. También se atendía a otros jóvenes que realizaban otras actividades, pero que anhelaban ser profesores. El director de esta institución fue el Profr. Miguel Arroyo de la Parra y el secretario José Ma. Licona, durando en sus funciones dos años 1936-1937. El papel desempeñado por estos directivos fue de enlace con otros grupos como fueron los obreros, organizaciones sindicales -SUHTE (Sindicato Único Hidalguense de Trabajadores de la Educación), grupos de izquierda, con los que participaron en las manifestaciones proletarias así como en desfiles.

Esta Normal Socialista fue la precursora el I.F.C.M. (Instituto Federal de Capacitación Magisterial), ya que fundó los cursos por correspondencia -en los que se enviaban lecciones mimeografiadas - para que los maestros ubicados en los municipios alejados se pudiesen preparar técnica, científica y culturalmente. Así también en las vacaciones acudían maestros de Hidalgo y de otras entidades a los cursos intensivos. Muchos maestros a través de estos cursos por correspondencia pudieron titularse, y otros se trasladaban por las tardes para seguir preparándose<sup>69</sup>.

La labor de esta escuela no se ha circunscrito sólo a la preparación académica sino que sigue participado activamente en la vida de Pachuca y de Hidalgo, a través de actos culturales y sociales diversos (campañas, festivales, desfiles, servicio social que se presta a diferentes estancias - primordialmente jardines de Niños y escuelas primarias, etc.) Tuvo también publicaciones importantes, las que se difundían con constancia.

En 1939 la derrota del pueblo español por las fuerzas nazi-fascistas, hizo huir a otros países y asilarse principalmente en México, a un grupo de intelectuales, en este caso el director Arroyo dio asilo a los refugiados españoles, siendo así, como llegan a la normal socialista los profesores Antonio Ballesteros Usano, Emilia Elías de Ballesteros, Regina Lago y Juan Comas, los que elevaron el nivel profesional de la educación normal en el municipio, específicamente trabajaron en la escuela Normal de Pachuca, Hgo.

Años más tarde (en 1944) siendo director el Lic. Gaudencio Morales Hernández y subdirector técnico el Profr. Javier Hernández Lara cambia su nombre de Normal Socialista a Normal Urbana Federalizada del Estado de Hidalgo, así como también su domicilio a la calle

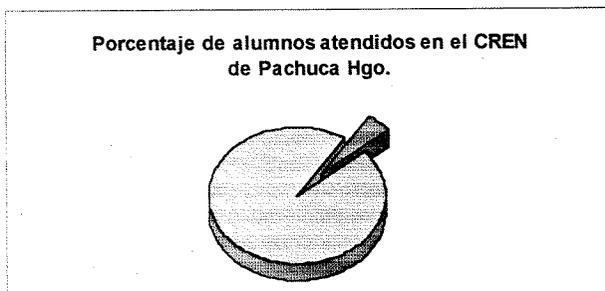
---

<sup>69</sup> Serna Leal. Op. cit. s.p.

de Mina, en un edificio que fue y es de la Compañía Minera, el que se adaptó para funcionar como escuela. En la actualidad ese edificio ocupa el museo de minería del Estado. En 1972 se traslada dicha institución al edificio que hoy ocupa, rodeado de inmensas áreas verdes. El edificio fue construido exprefeso para funcionar como escuela normal bajo los gobiernos del Lic. Luis Echeverría Álvarez, Presidente en aquel entonces de la República Mexicana y del Lic. Manuel Sánchez Vite, gobernador del estado de Hidalgo; inaugurando dicha institución el entonces gobernador interino de la entidad, Profr. Donaciano Serna Leal- ya que el titular de gobierno estaba a cargo del Partido Revolucionario Institucional a nivel nacional.

El CREN de Pachuca Hgo., como institución formadora de docentes, fue una de las escuelas de mayor proyección, caracterizándose por la preferencia de que fue objeto por parte de la ciudadanía, empero en los últimos años ha disminuido la matrícula considerablemente, ya que de un promedio de 230 alumnos que se formaban, a raíz de la implantación de la licenciatura en 1984, egresaron 70 maestros como promedio cada año escolar<sup>70</sup>.

Así esta institución (CREN) atendió el 5%, es decir un promedio de 70 alumnos, cada ciclo escolar, de los 1436 a los que se les presta el servicio a nivel estatal, los que se atienden en otras 4 escuelas estatales como son Progreso, Tianguistengo, Huejutla y el Mexe, Hgo. a continuación se muestra una gráfica con el porcentaje aludido



<sup>70</sup> Fuente archivo de titulación del CREN, Pachuca, Hgo.

Se aclara asimismo que de los 3501 alumnos que nos marca la estadística básica del sistema educativo de Hidalgo<sup>71</sup>, de ese total, 1436 pertenecen a preescolar y primaria y los otros (2065) son docentes del nivel de secundaria, mismos que se atienden en una normal particular de la Cd. de Pachuca, Hgo, en cursos ordinarios o intensivos.

Para la buena marcha del sistema educativo, específicamente en lo referente a la educación normal, fue necesario establecer mecanismos de supervisión, los que realmente, en algunos casos auxiliaron a los maestros para que se introdujeran cambios relevantes en su práctica cotidiana.

En el siguiente capítulo presentamos los diversos planes de estudio que se han puesto en práctica en la escuela Normal observada, y algo relevante que se observó es el hecho de que muchos docentes no recuerdan con exactitud con que plan de estudios fueron formados, más o menos dicen el lapso de tiempo que permanecieron como alumnos y el año en que egresaron, pero si les costó trabajo ubicarlo, más trabajo les costó decir que materias conformaban dicho plan de estudios, se acuerdan de los docentes según el impacto que causó en su formación, lo que nos permitió traer a la mente la frase de Sidney Hook, proporcionada en una invitación de mano, que se dió con motivo de la ceremonia inaugural del LXIII aniversario del CREN, que textualmente dice: "Cualquiera que recuerda su propia experiencia educativa, se acuerda de los profesores, no de métodos y técnicas. El profesor es la persona clave de la situación educativa. El hace y deshace programas", frase que sirve de preámbulo para presentar el siguiente capítulo denominado: "La preparación para la docencia: Objetivo de las Normales."

---

<sup>71</sup> S.E.P.H. Estadística Básica del Sistema Educativo. Inicio y fin de cursos, 1995-1996. Hidalgo 1996. pág. 104 - 107

## CAPÍTULO II

### LA PREPARACIÓN PARA LA DOCENCIA: OBJETIVO DE LAS NORMALES.

#### PREPARAR PARA ENSEÑAR: FUNCIÓN DE LA ESCUELA NORMAL.

A través de este capítulo se proporciona un panorama general sobre las actividades centrales que se llevan a cabo en la escuela normal, poniendo énfasis en la formación docente que los alumnos reciben, ya que al ingresar a una institución formadora de docentes -como se le denomina a la Normal-, es porque han elegido la profesión de la enseñanza. Si anotamos que el objetivo es preparar para la enseñanza es porque las materias pedagógicas que se incluyen en los diferentes planes de estudio ( los que posteriormente se presentan ) se basan más en la práctica docente y en el conocimiento previo de los contenidos, dando por hecho que los maestros que egresan de las normales no son los sabios, sino los que saben cómo enseñar los contenidos establecidos en los programas oficiales , es decir que tienen un saber técnico que los distingue de otros profesionistas, como lo menciona Arnaut A.: “es la exaltación del cómo enseñar frente y, a veces, contra los que saben el qué. Es lo que marca la diferencia entre el maestro, por un lado, y el sabio y el investigador por el otro.

El maestro es el que sabe enseñar y a eso se dedica profesionalmente. “Para eso, por eso y de eso vive: eso es lo que distingue a la enseñanza normal del resto de las otras profesiones”<sup>72</sup>. Es entonces en la escuela normal, donde se “ *hacen los estudios y la práctica necesarios para obtener el título de profesor o persona que enseña*”<sup>73</sup>. Así se le ha concebido tradicionalmente, sin embargo en la actualidad mucho se ha cuestionado a las escuelas normales, siendo los mismos alumnos y los docentes formadores los que reconocen que ya no existe la misma vocación- inclinación, entrega- que antes , que hace falta cambiar; más no se ha hecho una evaluación real que brinde elementos para fundamentar o justificar en que falla un plan de estudios; o cuáles son los aciertos rescatables en los diferentes programas que conforman

<sup>72</sup> Arnaut Alberto Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México.1887- 1994 . México SEP. Centro de Investigación y docencia Económicas 1998 pág. 26

<sup>73</sup> Diccionario Enciclopédico Quillet, pág. 720.

X diseño curricular, esa es una de las razones por lo que a lo largo de este capítulo se presentan los diferentes planes de estudio, para que el lector reconozca que a lo largo de la historia del normalismo, se han llevado a cabo diversas implantaciones de planes y programas; lo que dejó entrever el interés por parte de las autoridades civiles y educativas en elevar la calidad de la formación inicial de los docentes; pero que también dependerá mucho del docente formador y del equipo de trabajo con el cual colabore, para que al egresar una generación de la escuela normal y se inserte en una comunidad, pueda decir que lo aprendido le dio las bases para aprender a aprender - lo que seguirá haciendo, puesto que la formación no concluye con la obtención de un título o grado académico sino el reto será conscientizarlo de que debe seguir formándose a lo largo de su vida, por lo que vivido el proceso inicial a plenitud permitirá la transferencia a las nuevas generaciones que tendrá que dirigir.

Por otro lado Cortada de Kohan<sup>74</sup> dice que existen otras instituciones a nivel superior que también forman a los enseñantes como son algunas universidades, en las que al profesor en ciencias de la educación o pedagogo, se le imparten materias relativas al conocimiento del niño y del adolescente, especializándose en las técnicas y métodos necesarios para la enseñanza. Dicha carrera generalmente se cursa en 5 años, a diferencia de la normal que se hace en 4 años. Las asignaturas que conforman el plan de estudios de las universidades autónomas son de carácter filosófico, psicológico y específico, como la didáctica, organización y administración escolar, política educacional, técnicas de la investigación pedagógica, sociología de la educación, entre otras.

Se hace hincapié en lo anterior, en decir que hay otras instituciones que forman a los docentes aparte de las escuelas normales, ya que es común en los habitantes decir o pensar que sólo en normal se forman a los docentes, y ésta es sólo una más de las instituciones formadoras, puesto que también se forman en la Universidad Pedagógica Nacional, pues "hasta 1984 los únicos estudios con nivel de licenciatura, específicamente diseñados para maestros, eran los que impartía la UPN (Universidad Pedagógica Nacional), y por tal razón las estadísticas de esta institución se clasificaban, junto con las demás universidades"<sup>75</sup>. Más recordemos que la Universidad Pedagógica Nacional fue creada en 1978 con la finalidad de profesionalizar al

<sup>74</sup> Cortada de Kohan, N. El Profesor y la Orientación Vocacional. Pág. 126

<sup>75</sup> Exámenes de la políticas Nacionales de Educación, México: Educación Superior, Organización para la educación y desarrollo económicos 1996. pág. 60

magisterio en servicio, y al mencionar en servicio, quiere decir que anterior a esta actualización ya existía una formación previa, y esa tradicionalmente o por costumbre -aunque no necesariamente eso pasa en la actualidad- la han impartido las escuelas normales.

Esto se menciona ya que la Comisión Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE) a través de instancias específicas también se encarga ahora de proporcionar esa formación previa a los egresados de bachillerato o de secundaria, los que simultáneamente enseñan en sus grupos y a la vez también aprenden a ser maestros.

A esa formación previa que recibe el docente para ser maestro, se le denomina formación inicial, y el autor R.Reyes<sup>76</sup> la conceptualiza como “*la preparación escolarizada que se recibe antes de incorporarse al trabajo docente*”. Y si preparación significa: “*conjunto de conocimientos que se tienen sobre algo*” o “*enseñar a alguien la forma de llevar a cabo una acción*” o “*disponerse, prevenirse para ejecutar una cosa*”<sup>77</sup>, se sobreentiende que en las instituciones en que se recibe esta formación inicial, deben mantener una relación muy estrecha con la dinámica de la educación básica para la que preparan a los futuros docentes.

Y al referirnos al trabajo docente es necesario conceptualizar que es la docencia y así encontramos que Docencia significa: “*lo relativo a la enseñanza*”<sup>78</sup>, proviene de los vocablos latinos docens, docentis, docere: enseñar, o que enseña. Así también el autor C. García<sup>79</sup> define a la docencia “*como las formas particulares y concretas de la actividad educativa que manifiestan un tipo de relaciones entre las conceptualizaciones que de ella se hacen y el quehacer cotidiano de los maestros en diferentes escenarios*”, es un ámbito de prácticas que tanto construye, como transforma una relación entre el saber y los estudiantes, en donde el docente es portador de ideas particulares respecto a la relación entre los contenidos disciplinarios y las formas didácticas de su enseñanza.

La docencia por lo tanto una actividad diversa, heterogénea, rica en variaciones y matices, en la que no cabe la posibilidad de homogeneización, teniendo cada individuo su muy particular forma de conducir el proceso, el que lógico es, si tiene bases pedagógicas, psicológicas, sociológicas y disciplinares le llevará ventaja a aquel que no lo posee.

<sup>76</sup> Reyes R. Op. cit. pág. 15.

<sup>77</sup> Diccionario Enciclopédico Océano, Barcelona 1996, pág. 1304.

<sup>78</sup> Ibid. pág. 328.

<sup>79</sup> García González, Carlos. El Laboratorio de Docencia, las Prácticas Educativas y la Especialización. Área de Docencia. Coordinación de Posgrado UPN. México 1986. Mimeo. pág. 46 y 47.

Definidos los términos referidos a la docencia se deduce que es en la normal donde los futuros profesores adquirirán los elementos, capacidades y competencias necesarios para ejercer el oficio de enseñantes. Para hacer la anterior afirmación fue necesario hacer la revisión de los diversos planes de estudio que han regido la vida académica de esas instituciones formadoras de docentes. Otra de las razones por las que se hizo la revisión de los planes y programas de estudio es que la mayoría de los docentes en servicio, al llevarles a presentar a los alumnos normalistas y explicarles el proyecto a cubrir en Laboratorio de Docencia tienden a compararlo con los cursos de técnica de la enseñanza y observación de la práctica o con los cursos de Didáctica Especial y Práctica Docente del plan de estudios con el que egresaron, esbozando recuerdos de aquella materia o materias que más elementos teórico- metodológicos han aportado para la realización de su práctica docente cotidiana.

Resultó muy significativo en que mucho depende de la forma en que el docente formador ha abordado tales espacios curriculares y ha logrado la contactación con las instituciones de educación primaria o preescolar para que los titulares de tales escuelas recuerden con agrado o desagrado su inserción a las escuelas donde se lleva a cabo la práctica docente, y que viene siendo el laboratorio de experimentación, donde se vincula la teoría con la práctica, donde como lo expone C. García González "se aplican los conocimientos teóricos con la finalidad de completar y perfeccionar éstos mediante la confrontación directa y real con su actividad profesional. En la práctica se elabora y sostiene una teorización, no existiendo una relación subordinada entre ambas (teoría-práctica) sino que están unidas"<sup>80</sup>, más dependerá de la vinculación que logre el formador de docentes para que tanto normalistas como maestros en servicio valoren la importancia de ambas y no las desdeñen diciendo que la poca, regular o mucha teoría aprendida en la normal nada tiene de aplicación en la práctica, y que son mundos distintos, cuando en la revisión que se llevó de los planes de estudio se observa que cada espacio curricular tiene su razón de ser y fundamenta la práctica a efectuar por los normalistas.

Al contrastar los diferentes planes de estudio se constató que en nuestra República Mexicana el plan de estudios de la Escuela Normal de profesores de 1887 tenía como duración cuatro años; a diferencia de Francia, que sirvió como modelo del proyecto de normales, en la que se ingresaba a la normal a los 15 años cumplidos y los cursos duraban tres años. Así mismo

---

<sup>80</sup> García Gonzales, C. El Laboratorio de Docencia, las prácticas educativas y la especialización, pág. 53.

para cursar la normal se tenía sólo “como antecedente académico a la educación primaria”<sup>81</sup>. Razón por la que se puede observar que este plan de estudios va enfocado a brindar aparte de la formación en la docencia, una formación más general. A continuación se presentan la relación de materias que cursaban los alumnos normalistas para adquirir la preparación adecuada que les permitiera una vez que egresaran tener las capacidades para guiar a la niñez que cursaba la primaria

Así también aquí se retoma el curriculum como selección de cultura que sirve a una sociedad o a una visión de cómo ha de ser ésta y se determina a través de un proceso social, en el que juegan importante papel los condicionamientos económicos, políticos, presiones de especialistas, ideas sobre el valor de dicha selección de materias y cursos para el óptimo desarrollo individual y colectivo. “Depende de fuerzas dominantes en cada momento y de los valores que históricamente han ido perfilando lo que se cree que es valioso para ser enseñado, no son sólo decisiones de pedagogos sino son fruto de una historia”, cita G. Sacristán<sup>82</sup> y para conocer que hay detrás hay que explicar las ideas, intereses, valores y mecanismos de decisión que los determinan., es lo prescrito, lo que se pide que los maestros cubran.

De algunos de los planes de estudio se presenta un testimonio de los (las) docentes formadores, que actualmente atiende o ha atendido el LD, punto de vista que tiene mucho que ver con la inserción a la práctica docente, porque también ellos, al igual que los alumnos que forman , difieren en sus apreciaciones, casi no fueron impactantes los otros espacios curriculares, aunque no niegan que les brindaron elementos teóricos, lo que más les atrajo de los diferentes planes fue lo relativo a la enseñanza que ellos tenían que ejercer.

---

<sup>81</sup> Larroyo, F. *Historia General de la Pedagogía*. pág.596.

<sup>82</sup> Sacristán, G. et al. *Comprender y transformar la enseñanza*, pág.176

A continuación se presenta el plan de estudios de 1887<sup>83</sup>

*PLAN DE ESTUDIOS 1887 (Escuela Normal de Profesores)\**

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	CUARTO AÑO
Observación de los métodos de enseñanza en las escuelas Anexas	Práctica empírica de los métodos de Enseñanza en las Anexas	Psicología Lógica Moral Metodología Sistema Froebel Práctica en las escuelas Anexas	Metodología Organización y Disciplinas escolares Historia de la pedagogía Práctica de los métodos y Ejercicios de Crítica pedagógica
Aritmética Álgebra Geometría Mecánica	Física, Meteorología, Química Agrícola e industrial	Historia Natural Lecciones de Cosas, Fisiología	Medicina Doméstica y Escolar;
Cosmografía Historia Patria	Historia general	Gramática Española	Derecho Constitucional Economía Política
Lectura Superior	Inglés primer curso	Inglés Segundo curso	
Francés Primer curso	Francés Segundo curso		
Geografía general y de México			
Caligrafía, Dibujo, Gimnástica, Canto coral y Ejercicios militares	Caligrafía Dibujo Gimnástica, Canto coral Ejercicios militares	Caligrafía Dibujo Gimnástica, Canto Coral Ejercicios militares	Caligrafía Dibujo Gimnástica, Canto Coral Ejercicios militares

En dicho plan de estudios se puede apreciar que a través de cursos específicos los alumnos se involucran en el trabajo que se lleva a cabo en las escuelas primarias, tal es el caso de la Observación de los métodos de enseñanza en las escuelas anexas (en la que llama la atención que tanto la observación como la práctica la llevan a cabo sólo en éstas, y la razón es que estas escuelas se ubicaban dentro del mismo centro de estudios para que sirviera de centro de experimentación de los métodos de estudio, así como también para que observaran a los infantes del nivel de primaria con los cuales habrían que trabajar. En estas escuelas anexas adquieren por lo tanto los conocimientos sobre los métodos de enseñanza, para después llevar a cabo la práctica de esos métodos en las mismas escuelas, -práctica que se profundiza en el cuarto grado- de acuerdo al plan de estudios presentado, con la crítica pedagógica según avanza en su formación el normalista.

Tres años después (1902) surge el Plan de Estudios de la Escuela Normal de Profesores, al cual se le agregan dos años más de preparación, es decir en lugar de ser 4 años la duración ahora es de 6, -es decir- los que ingresan con el antecedente de primaria, ahora podrán cursar dentro de la normal la formación secundaria, pues es hasta tres años después de la implantación

<sup>83</sup> Fuente: De la Brena, L. *La vida en la escuela normal en medio siglo de ejercicio docente*. s.p.

de este plan de estudios, "en 1925, cuando se crea la secundaria, ante las nuevas necesidades y ante el aumento de la población estudiantil"<sup>84</sup>.

Si comparamos este Plan de estudios con el anterior de 1887 observamos que en el de 1902 se quitan los cursos referentes a la práctica en las escuelas primarias anexas.- Una de las posibles razones, es que muchos de los que ingresan a este tipo de escuelas, son maestros que están ya en servicio, dando clase en las primarias- "y que para mantenerse en su plaza requieren de la preparación formal adecuada que los avale como docentes"<sup>85</sup>.

A continuación observamos el plan de estudios de 1902:

**PLAN DE ESTUDIOS 1902 (Escuela Normal de Profesores)**

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	CUARTO AÑO	QUINTO AÑO	SEXTO AÑO
Antropología Primer curso	Antropología Segundo curso	Pedagogía Primer curso	Pedagogía Segundo curso	Pedagogía Tercer curso	Pedagogía Cuarto curso
Español Primer curso	Español Segundo curso	Español Tercer curso	literatura general	literatura	Psicología Experimental
Matemáticas Primer curso	Matemáticas Segundo curso	Matemáticas Tercer curso		contabilidad	Logica
Francés Primer curso	Francés Segundo curso	Inglés Primer curso	Inglés Segundo curso	Inglés Tercer curso	
Geografía Primer curso	Geografía Segundo curso	Geografía Tercer curso	Ciencias naturales	Física y Química	Biología
Historia Primer curso	Historia Segundo curso	Historia Tercer curso	Nociones de instrucción cívica		Nociones de sociología y Economía Política
Artes, Educación Física, Caligrafía, solfeo, Ejercicios militares Trabajos manuales	Artes, Educación Física, Caligrafía, solfeo, Ejercicios militares Trabajos manuales	Artes, Dibujo Estudio del armonio Gimnasia Ejercicios militares.	Artes, Dibujo, Armonio Gimnasia, Ejercicios militares, Trabajos manuales, Artes, Educación física	Gimnasia y trabajos manuales	Artes, Educación física, Moral, Gimnasia y trabajos manuales
		metodología Primer curso	metodología Segundo curso	metodología Tercer curso	Metodología Cuarto curso

Cursan los docentes un total de 35 materias las que van más enfocadas a una cultura general, y aunque se dan cuatro cursos de pedagogía y metodología, no se aprecia un espacio para la práctica en las escuelas primarias.

En los dos planes de estudios presentados (1887 y 1902) para cursar la carrera normalista no hace falta tener la secundaria, razón por la cual tan pronto egresan de la primaria se tiene acceso a la normal, esa fue una de las causas por las que al Plan 1887 se le agregan posteriormente otros dos años más de preparación, puesto que existe preocupación por renovar la enseñanza primaria y normal, e impulsar la rural e indígena, de ahí que era necesario

<sup>84</sup> Cárabes et al. Op. cit. pág. 70.

disciplinar el trabajo de los maestros, para unificar los métodos escolares, lo que sólo podría hacerse aumentando los años de preparación de los futuros mentores.

En el Plan de estudios de la Escuela Normal para maestros 1922-1928 (dependiente de la Secretaría de Educación Pública), cursan tres años de secundaria, y después los tres de profesional se ajustan al plan 1925, es decir de 1922 que ingresan, después de cursar tres años de secundaria pasan a cursar el plan 1925. Razón por la cual aunque se denomina Plan para maestros no llevan materias docentes como se puede apreciar:

#### PLAN DE ESTUDIOS 1922

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Lectura y Redacción	Ejercicios de Lenguaje	Literatura Castellana
Lengua Nacional	Inglés	Trigonometría y Geometría en el Espacio
Escritura	Álgebra y Geometría	Química
Inglés	Cosmografía y geografía física	Anatomía, Fisiología e Higiene
Aritmética	Física	2o curso de Geografía
Botánica y Zoología	Civismo	Economía política
Solféo y Canto Coral	Dibujo	Historia General
Dibujo	Solféo	Historia Patria
Trabajos manuales	Trabajos manuales	Música
Cultura física	Educación Física	Dibujo Constructivo
		Educación Física y Oficio

En el plan de estudios de 1922 hay intentos para reorientar, "buscándose una enseñanza normal más comprometida con el pueblo y con la revolución, introduciéndose cursos técnicos de carácter práctico y materias como economía política"<sup>86</sup>.

En la Escuela Nacional de Maestros se aplica el Plan de Estudios Lauro Aguirre ( de 1925 a 1932) en el que se observan algunas variantes que se presentan en los tres años que se cursan de secundaria como son:

#### PLAN DE ESTUDIOS 1925-1932 (Secundaria)

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
lengua castellana	lengua castellana	literatura castellana
Matemáticas (aritmética)	Matemáticas (álgebra y geometría)	Matemáticas (Trigonometría y Geometría en el espacio)
Geografía física y del viejo continente	Geografía Patria y Americana	Descripción de Hechos Económicos
Inglés o francés	Inglés o francés	
Dibujo de imitación	Dibujo constructivo	dibujo
Escritura	Historia General	Historia Patria
Música y orfeones	Música y orfeones	Música y orfeones
Botánica con práctica	Zoología	Anatomía, fisiología e Higiene
Cultura física	Cultura física	Cultura física
	Física	Química

<sup>85</sup> Serna D. Op. cit. s.p.

<sup>86</sup> Arnaut. Op.cit. pág. 36

Es en el ciclo profesional (del plan de estudios Lauro Aguirre) donde se imparten materias más enfocadas al terreno de la docencia en educación primaria<sup>87</sup>, como son:

**PLAN DE ESTUDIOS 1925-1932 (Profesional)**

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Higiene escolar	Principios de la Educación (primer curso)	Principios de la Educación (Segundo curso)
Psicología de la Educación (primer curso)	Psicología de la educación (Segundo curso)	Organización escolar
Prácticas Escolares	Sociología aplicada a la educación	historia de la Educación
literatura general	Prácticas escolares y Técnicas	práctica y técnica escolar
Biología		Lógica y Ética
Pequeñas industrias(Química aplicada)	Pequeñas industrias	
Cosmografía y elementos de Meteorología	Geografía económica y social	Historia moderna
Cultura física	Cultura física	Cultura física
Música	Música	
Prácticas agrícolas	Prácticas agrícolas	Prácticas agrícolas
Oficio o Labores	Oficio	

*Nota:* Se les enseña durante dos cursos un oficio o labor (aclarando que las señoritas cursarán Artes domésticas, Labores femeninas y Puericultura, en lugar de un oficio) También se agrega la nota de que a final del año escolar practicarán los alumnos de 2o. y 3er.año, durante una semana completa, en las escuelas oficiales, bajo la dirección de los maestros de Práctica. Asimismo se menciona que la cultura física, que la cursan durante los tres años, la practicarán durante todo el año, en las mañanas de los sábados.

En la empresa por organizar el plan de estudios de la manera presentada se distinguió como se mencionó ya, Lauro Aguirre, quien junto con otros prestigiados maestros, entre los que sobresalen Torres Quintero, Uruchurtu, Chávez y Bonilla<sup>88</sup>, quienes se preocuparon por hacer un cambio, en el que el problema de mejorar la educación primaria se tomaba desde abajo, más el defecto fue la unilateralidad, pues el problema no sólo era técnico sino concernía también al contenido mismo de la enseñanza, sobreestimándose el valor del procedimiento y se perdió de vista la substancia misma de la educación, es decir se da importancia al cómo enseñar y no se tenía claridad sobre el qué enseñar; sin embargo, pese a los cuestionamientos dicho plan respondió a las necesidades de ese momento de la vida escolar.

Al ser nuestro objeto de estudio la interacción en el Laboratorio de Docencia en la escuela normal y al haber justificado porque se retomaban ambos niveles (ver introducción), nos llevó a indagar como se llevaron a cabo las relaciones maestro- alumno, contenido- método, y

<sup>87</sup> Fuente Planes de Estudio de Educación Normal. Mimeo, s.p. Archivo de titulación CREN. Pachuca, Hgo.

<sup>88</sup> Curiel Méndez, Martha, en Historia de la Educación Pública en México, citado por Solana Fernando, Fondo de la Cultura Económica, México 1981. Pág. 439

consideramos de suma importancia incluir la información recabada sobre los planes de estudio que se aplicó en la formación inicial en el nivel preescolar.

A partir de 1912 en que se gradúa la primer generación de egresadas de la Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños, se sigue patrocinando dicha preparación de las educadoras, la que se efectúa en dos años, cursando materias también enfocadas a la educación de los infantes como son:

**PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCADORAS (1912)**

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO
Ciencia de la Educación (primer curso)	Ciencia de la Educación (segundo curso)
Psicología aplicada a la infancia (primer curso)	Psicología aplicada a la infancia (segundo curso)
higiene de la infancia	Literatura infantil
dibujo	Cantos y Juegos
piano (primer curso)	piano (segundo curso)
pequeñas industrias	Ciencia Doméstica
prácticas agrícolas	
cultura física (primer curso)	cultura física (segundo curso)
prácticas profesionales	Prácticas en el Kindergarden

Si se comparan las materias con las cuales se les brindan los elementos teórico metodológicos a los alumnos que atenderán a un nivel de primarias o de preescolar se constata que van dirigidos a conocer y comprender al sujeto - niño - que guiarán, así como también los cursos les brindan las herramientas necesarias para formarlo de acuerdo a lo que solicitan los programas de esos niveles.

El Plan de estudios de la Escuela Nacional de Maestros 1936 de Normal Primaria, se cursa en 6 años: ( En tres de ellos se cursan materias de cultura específica, que corresponderían a la secundaria, y en los 3 últimos materias profesionales; a las que corresponde propiamente la formación en la docencia). (Ver siguiente hoja) Las materias que se llevan son:

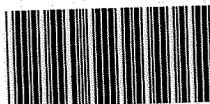
**PLAN DE ESTUDIOS 1936 (Escuela Nacional de Maestros: Cultura específica o Secundaria)**

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Primer curso de Matemáticas Fundamentalmente aritmética, elementos de geometría y nociones de álgebra.	Segundo curso de Matemáticas. Álgebra y geometría plana	Tercer curso de Matemáticas. Geometría en el espacio y trigonometría
Primer curso de Ciencias biológicas. Fundamentalmente botánica	Segundo curso de Ciencias biológicas. Fundamentalmente zoología	Tercer curso de Ciencias biológicas. Anatomía, fisiología e higiene
Español (primer curso)	Español (segundo curso)	Literatura española e hispanoamericana
Geografía física	Geografía universal. Fundamentalmente humana	Geografía de México
Civismo	Civismo	Historia de la cultura (de la ciencia, movimiento obrero, de las religiones, etc.)
Inglés o francés	Inglés o francés	Inglés o francés
	*Orientación vocacional	*Observaciones escolares
Escritura		Historia de México
	Física	Química
Dibujo de imitación	Dibujo constructivo	Modelado
Economía doméstica	Economía doméstica u oficio	Economía doméstica u oficio
Música y orfeones	Música y orfeones	Música
Prácticas agrícolas y zootécnicas	Prácticas agrícolas y zootécnicas	Prácticas agrícolas y zootécnicas
Cultura física	Cultura física	Cultura física

**PLAN DE ESTUDIOS 1936 (Escuela Nacional de Maestros: Materias Profesionales o Educ. Normal)**

CUARTO AÑO	QUINTO AÑO	SEXTO AÑO
Psicología (primer curso)	Psicología (segundo curso)	
Técnica de la Enseñanza (primer curso)	Técnica de la Enseñanza (segundo curso)	Técnica de la Enseñanza (tercer curso)
Higiene Escolar y Social	Iniciación en la psicología y pedagogía de anormales	Organización y Estadística Escolares
Biología con referencia a la fisiología del niño	Sociología aplicada a la educación	Psicotécnica Pedagógica
Economía política y problemas económicos de México.	Ciencia de la Educación (primer curso)	Ciencia de la Educación (segundo curso)
Geografía Económica y social	Cosmografía	
Música		
Teoría del Cooperativismo	Teoría de la Ciencia (lógica)	Ética y Estética
Prácticas agrícolas y zootécnicas. (primer curso)	Prácticas agrícolas y zootécnicas. (segundo curso)	Prácticas agrícolas y zootécnicas. (tercer curso)
Dibujo y Artes Plásticas (aplicados a la escuela primaria)		Historia de la Educación
Historia de la cultura (de la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones, del arte, etc.)	Arte y Literatura al Servicio del proletariado.	Legislación Revolucionaria (del trabajo, agraria, educacional, etc.)
Economía doméstica u oficio (primer curso)	Economía doméstica u oficio (segundo curso)	Economía doméstica u oficio (tercer curso)
Educación Física (primer curso)	Educación Física (segundo curso)	Educación Física (tercer curso)

Es importante mencionar que la ideología que predominó, en este Plan de Estudios de 1936, fue el socialismo en lugar del racionalismo -pues en las escuelas se había propuesto que se impartiera un concepto racional y exacto del universo y de la vida social- impartándose cursos



157811

157811

como el de Historia de la cultura (de la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones, del arte, etc, así como Arte y literatura al servicio del proletariado. Dicho plan de estudios<sup>89</sup> comprendía tres años posteriores a la educación primaria completa: dos para estudios y prácticas agrícolas y uno para las materias profesionales . . .

No olvidemos que en 1940, México entraba en una nueva etapa de su desarrollo. El país vivía serios conflictos, resultado de las discrepancias ideológicas entre los diversos sectores políticos del país, lo que repercutió en la disminución del ritmo del cambio social. Al declarar la guerra al eje en 1943, se adquirieron serios compromisos internacionales.

El siguiente Plan de Estudios de 1942<sup>90</sup> de la Escuela Nacional de Maestros, se cursa también en 6 años, siendo las materias de los tres primeros grados de cultura general (las que corresponden a la educación secundaria), aunque desde el 2o grado de este nivel cursan algunas materias profesionales como son: la orientación vocacional, y Observaciones escolares (en 3o.) A partir del 4o.año las materias que van enfocadas a la formación profesional del maestro. Cabe recordar que cuando se cursa este Plan de Estudios, como cita Arnaut: “ la profesión de maestro tiene poco crédito social y una insuficiente remuneración económica”<sup>91</sup>, lo que lleva a proponer: a) Que la educación normal afirme su carácter profesional, diferenciándose por sus propósitos y métodos de la educación secundaria, a la que se encuentra ligada; b) Que la segunda enseñanza - en este caso la secundaria, pues la enseñanza secundaria y normal como se puede observar en el plan de estudios correspondiente; formaban una sola unidad administrativa, dependían del mismo director y eran atendidos por la misma planta de docentes en el mismo edificio- pase a ser un ciclo independiente y antecedente necesario para ingresar a las escuelas normales, c) Que la enseñanza se divida en dos ciclos profesionales, uno de carácter general y otro especializado; y d) Que se ofrezcan a los egresados de las normales estudios de posgrado, es decir, oportunidades de mejoramiento profesional, promovidas y organizadas por el propio sistema de Educación Normal.

<sup>89</sup> Curiel Méndez, Martha. Op.Cit. pág. 444

<sup>90</sup> Fuente: Planes de Educación Normal. Archivo de titulación CREN. Pachuca Hgo.

<sup>91</sup> Arnaut, A. Op.cit. pág. 106 y 107

Para tener un visión de las asignaturas que componen el plan de estudios, 1942, a continuación se presenta:

**PLAN DE ESTUDIOS 1942 (Materias de cultura general: Secundaria y Profesionales\*)**

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Primer curso de Matemáticas Fundamentalmente aritmética, elementos de geometría y nociones de álgebra.	Segundo curso de Matemáticas. Álgebra y geometría plana	Tercer curso de Matemáticas. Geometría en el espacio y trigonometría
Primer curso de Ciencias biológicas. Fundamentalmente botánica	Segundo curso de Ciencias biológicas. Fundamentalmente zoología	Tercer curso de Ciencias biológicas. Anatomía, fisiología e higiene
Español (primer curso)	Español (segundo curso)	Literatura española e hispanoamericana
Geografía física	Geografía universal. Fundamentalmente humana	Geografía de México
Civismo	Civismo	Historia de la cultura (de la ciencia, movimiento obrero, de las religiones, etc.)
Inglés o francés	Inglés o francés	Inglés o francés
Escritura	*Orientación vocacional	*Observaciones escolares
	Física	Química
Dibujo de imitación	Dibujo constructivo	Modelado
Economía doméstica	Economía doméstica u oficio	Economía doméstica u oficio
Música y orfeones	Música y orfeones	Música
Prácticas agrícolas y zootécnicas	Prácticas agrícolas y zootécnicas	Prácticas agrícolas y zootécnicas
Cultura física	Cultura física	Cultura física

**PLAN DE ESTUDIOS 1942 (Materias profesionales: Normal)**

CUARTO AÑO	QUINTO AÑO	SEXTO AÑO
Psicología	psicología	Psicotécnica Pedagógica
Técnica de la Enseñanza (primer curso)	Técnica de la Enseñanza (segundo curso)	Técnica de la Enseñanza (tercer curso)
Higiene escolar y social	Iniciación a la psicología y Pedagogía de anormales	Organización y Estadística escolares
Biología con referencia a la fisiología del niño		
Dibujo y artes plásticas (aplicados a la escuela primaria)		
Teoría del cooperativismo	Ciencias de la Educación (primer curso)	Ciencias de la Educación (segundo curso)
Prácticas agrícolas y zootécnicas	Prácticas agrícolas y zootécnicas	Prácticas agrícolas y zootécnicas
Economía política y problemas económicos de México	Sociología aplicada a la Educación	Historia de la Educación
Historia de la cultura (de la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones, del arte, etc.) (segundo curso)	Arte y literatura al servicio del proletariado	Legislación revolucionaria (del trabajo, agraria, educación, etc.)
Economía doméstica u oficio	Economía doméstica u oficio	Economía doméstica u oficio
Geografía económica y social	Cosmografía	
Educación física	Educación física	Educación física

Se nota en este Plan 1942 a diferencia del Plan de 1936 el aumento del curso de Psicología, y más tarde en el Plan de 1945 se toma en cuenta a las normales rurales, aumentando materias profesionales expresas para la preparación del futuro maestro que habrá de desempeñar su labor en el campo rural. El plan de estudios 1942 después de estarse aplicando y

diferenciando sus contenidos (unos relativos a la ciudad y otros al campo rural ) posteriormente es cuestionado y se argumenta que “todos los estudiantes normalistas del país tenían derecho a recibir la misma preparación que los alumnos de la Escuela Nacional de Maestros ( ENM) así como de encontrar acomodo en la ciudad”<sup>92</sup>, lo que lleva a que al paso del tiempo el maestro egresado de las normales rurales se desligue de la comunidad al reducir drásticamente las actividades extraescolares. Aclarando que en las escuelas rurales fundadas en 1922 (Tacámbaro Mich., Molando Hgo, San Antonio de la Sal , Oax.) sus planes de estudio iban enfocados a proporcionar en 4 semestres, mediante 3 áreas fundamentales las prácticas de campo, los trabajos de oficios o pequeñas industrias y la educación física.

Una de las docentes formadas con este plan de Estudios expresa:

*“Mira, yo egresé con el Plan 42, y te puedo decir que era muy completo, pero mucho depende de los maestros que te impartan clase, para que tengas un panorama más amplio sobre lo que va a ser tu campo de acción , que en este caso es la docencia; mi maestro de práctica pedagógica, por ejemplo nos mandaba a una observación a los alumnos de primero, segundo y tercero, después durante una semana realizábamos lo planeado, pero practicando con todas las materias, nada que primero con matemáticas, y después con español; sino que nos íbamos desde el primer día con la idea de que aparte de dar clases, y bien planeadas, aunque no nos daba un formato específico, teníamos que diseñarlo, además de hacer un diario en el que se relataban las experiencias obtenidas en la puesta en práctica. Ni tampoco nos supervisaba; pero nosotros teníamos la consigna de hacer bien las cosas y las hacíamos, porque lógico tuvimos excelentes maestros, como fueron los maestros españoles refugiados, entre ellos la maestra Emilia Elías de Ballesteros y su esposo Antonio Ballesteros y Usano , de quienes incluso ahora se retoman en el Plan 97 temas para ser analizados, como es el referido a las tareas y otros,*

<sup>92</sup> Arnaut, A. Op.cit. pág. 94

*por lo que te puedo decir que nos dieron las bases para conducir los cursos pedagógicos.”<sup>93</sup>*

En este testimonio podemos apreciar que algunos alumnos tienden a ser creativos tan pronto se les permita y lo siguen siendo ya como formadores, pero otros siguen siendo dependientes, buscando el apoyo constante del guía, además de que permea la influencia positiva de los buenos maestros, de aquellos que les ayudan a crecer y que sin importar tiempo y espacio, se entregan de manera decisiva a formar a los nuevos maestros que después los reemplazarán, podríamos también deducir que la formación y el trabajo docente de tan renombrados maestros esta atravesada por diversas dimensiones, como las indicadas por C. Fierro<sup>94</sup>: personal, institucional, pedagógica, valoral, interpersonal y social.

El siguiente Plan de Estudios que se pone en vigor posterior al 1942, es el de 1945, y es que presentamos a continuación:

**PLAN DE ESTUDIOS 1945 (Para las Escuelas Normales Rurales)**

PRIMER AÑO (Profesional)	SEGUNDO AÑO (Profesional)	TERCER AÑO (Profesional)
Ciencia de la Educación con especial orientación al medio rural	Ciencia de la Educación	Ciencia de la Educación
Técnica de la enseñanza	Técnica de la enseñanza	Técnica de la enseñanza
Biología con aplicación biotécnica a las industrias agropecuarias	Higiene escolar, incluyendo primeros auxilios y puericultura	Organización Escolar y Administración es de escuelas rurales
Psicología general	Psicología	Psicotécnica pedagógica
Economía política con especial aplicación a la economía del lugar	Sociología con seminario de investigaciones y aplicaciones al medio rural	
Etimología española, griega, latina e indígena		
Nociones de Mineralogía y Geología	Cosmografía	
Lógica	Ética	Historia del Arte y Nociones de estética
Literatura universal	Historia de la educación	Historia de la educación en México
Escriura		
Educación musical	Educación musical	Educación musical
Dibujo y Artes plásticas	Dibujo y Artes plásticas	Dibujo y Artes plásticas
Educación Física y pre militar	Educación Física y pre militar	Educación Física y pre militar

*Nota:* Para llevar a cabo las trece materias que corresponden al primer año y cubrir el horario (42 horas), se tomarán en cuenta las condiciones de cada lugar; además de que los alumnos de estas escuelas normales rurales están obligados a empeñarse en las actividades agrícolas demandas por la escuela cuando el caso así lo reclame. En el segundo año profesional aparte de algunas materias que llevan en el plan 45 para las normales urbanas, se implementan otras como son la de. A Los tres cursos de Educación física que llevan, se les aumenta el término “y pre militar”. En tercer año profesional la.

<sup>93</sup> Entrevista no estructurada a formadora de docentes No. 1, sobre los aportes brindados del Plan de estudios con que se formó en la escuela normal, lo significativo de los contenidos abordados y la trascendencia de la práctica docente efectuada. A partir de este momento al abordar las otras entrevistas se anotará la sigla ENEAFD, que significa entrevista no estructurada a formadora de docentes No..

<sup>94</sup> Fierro, C. Op. cit. pág. 12 a 15

En el mencionado plan de estudios 1945 permea la política de Unidad Nacional propuesta por Ávila Camacho (1940-46), así como la visión del secretario de educación Don Jaime Torres Bodet (1943-46) quien marcó un nuevo impulso a la educación popular, con la campaña nacional contra el analfabetismo, dentro de la cual se imprimieron diez millones de cartillas, no sólo en español, sino en varias lenguas indígenas.<sup>95</sup> Si se comparan ambos planes de estudio, el de la normal rural y el de la urbana, se distingue que el primero incluye actividades relativas a la enseñanza agrícola y el aprendizaje de industrias agropecuarias, así como Sociología con seminario de investigaciones y aplicaciones al medio rural y Organización Escolar y administración de escuelas rurales.

Lo que más llama la atención en este plan de estudios es que se anotan como materias optativas (o sea que pueden cursarlas o no los alumnos) algunas de las materias que dan elementos teórico-metodológicos básicos para poder realizar la práctica cotidiana, entre esas materias se citan: Técnica de la enseñanza del dibujo de la escuela primaria, Técnica de la Enseñanza de la música en la escuela primaria, Educación de adultos, Elementos de Psicología para anormales. Estadística escolar, Biología. Lengua y Literatura Castellana (aclarando: particularmente ortografía. Matemáticas, y francés para los que estudiaron inglés y viceversa.) En este documento que está emitido en el año de 1954 por la Dirección de Enseñanza Normal, se agrega: "En las escuelas Normales rurales se considerarán obligatorias las actividades agropecuarias e industriales, disponiéndose de 18 horas semanales para los alumnos de lo.2o. 3o del ciclo profesional, de conformidad con el Plan General de Estudios y Prácticas agrícolas y ganaderas e industriales para las escuelas normales del sistema rural" Además de que el "tiempo señalado para los alumnos del ciclo profesional se ampliará cuando las prácticas de dichas actividades o las necesidades de las escuelas, así lo exijan en este sentido"<sup>96</sup>. concluyendo: "A fin de que los certificados de estudios expedidos a favor de los alumnos de dichas escuelas se acrediten tales actividades, deberán figurar bajo el rubro "ACTIVIDADES AGROPECUARIAS E INDUSTRIALES", con la calificación correspondiente."<sup>97</sup>

Continúa percibiéndose en el plan de estudios descrito el nuevo enfoque de la política sexenal de Ávila Camacho, en la que se trata de perfeccionar la preparación de los maestros de

<sup>95</sup> Notas de clase Corrientes del Pensamiento Educativo Mexicano. UPN 131 Hidalgo. 1995

<sup>96</sup> Plan de estudios 1945 fuente Archivo de titulación del CREM, Pachuca Hgo.

la primaria, con el objeto de que cuenten con los requerimientos necesarios para enfrentar su labor de la manera más adecuada.

Posterior al anterior plan presentado, el Departamento de Estudios Pedagógicos de Educación Normal, emite el PLAN DE ESTUDIOS PARA LA CARRERA DE PROFESOR NORMALISTA URBANO Y RURAL; del que se extraen textualmente las materias que se imparten del 4o a 6o. año de profesional:

**PLAN DE ESTUDIOS PARA LA CARRERA DE PROFESOR NORMALISTA URBANO Y RURAL**

Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año	Quinto año	Sexto año
			técnica de la enseñanza	Psicología	3er curso de Técnica de la enseñanza
			prácticas pedagógicas diarias intensas de una, dos o tres semanas	Psicología del aprendizaje	Ciencias biológicas, Anatomía, Fisiología e Higiene
			Ciencias de la Educación	Técnica de la enseñanza Prácticas pedagógicas diarias intensas de una, dos y tres semanas	Química
			Biología	2o curso de ciencias de la Educación	Literatura Española e Hispano Americana
			Psicología aplicada a la Educación	Psicología Pedagógica	Geografía General fundamentalmente humana
			Literatura general	Lógica	3er curso de civismo (Legislación agraria y obrera);
			Segundo curso de historia general	Sociología General (problemas sociales de México)	1er curso de Historia General
			Economía política	1er curso de francés para las urbanas	3er curso de inglés para las urbanas
			Etimologías: Raíces griegas y latinas	Danza y Teatro	Observación Escolar (2 periodos de observación intensa de una semana cada uno).
			Música vocal e instrumental	Música vocal e instrumental	Música vocal e instrumental
			Dibujo y Artes Plásticas aplicadas a la escuela primaria	Educación Física y militar	Economía Doméstica y oficios para las urbanas (economía doméstica para las rurales).
			Economía doméstica para las rurales		
			Prácticas agropecuarias para las urbanas; para las rurales agricultura, Ganadería, industrias rurales y oficios rurales: 3 horas de 30 minutos diariamente.		
			Educación física y militar		

En estos tres grados se cursan materias de cultura general correspondientes a la educación secundaria

Se agrega la nota de que deberán “cursar extraordinario de enfermería los grupos de señoritas, y que las prácticas pedagógicas diarias serán intensas de una, dos o tres semanas”<sup>98</sup>.

En este plan de estudios se agregan los oficios, ya que se incrementó el desarrollo de la industria nacional, iniciado durante la segunda guerra mundial, por lo que la escuela es “una emancipación social; su estructura y sus fines se hallan vinculados al desenvolvimiento general de la sociedad y al programa de la ciencia y de la técnica”<sup>99</sup>. Al homologarse (autorizarse oficialmente) este plan de estudios se hace con el fin de que “todo maestro reciba substancialmente la misma formación”<sup>100</sup>, más después se propone introducir algunas diferencias como:

1: Se puede apreciar que los planes pedagógicos se reorganizan conforme a los principios de la escuela productiva, es decir, se encauza la enseñanza con vista a. y en función de un rendimiento económico por parte de los alumnos.

2.- Con la instauración de este plan de estudios, se instaura un régimen específico de enseñanza normal, se renuevan programas, se organiza la formación pedagógica, asociando el trabajo de la Federación con la de los gobiernos de los Estados y la iniciativa privada.

A partir del Plan de Estudios de 1960<sup>101</sup>, los cursos se vuelven semestrales algunos y anuales continúan otros, impartándose en las normales urbanas solamente el nivel profesional, por lo que solamente se presentan las materias de 1o. a 3o., que son los 3 años en los que se efectúa la carrera. Se transcriben de cada grado primero las materias semestrales y posteriormente las anuales (ver la siguiente página)

---

<sup>98</sup> Plan de Estudios para la Carrera de Profesor Normalista Urbano y Rural. Mimeo, 1954.

<sup>99</sup> Cárabes et al. op. cit. pág. 80.

<sup>100</sup> Arnaut, A. Op. cit. pág. 105

<sup>101</sup> Plan de estudios 1960. Archivo del CREN, Pachuca Hgo.

**PLAN DE ESTUDIOS 1960**

Primer año	Segundo año	Tercer año
Asignaturas	Asignaturas	Asignaturas
Primer semestre	Primer semestre	Primer semestre
Problemas económicos, sociales y culturales de México	Didáctica General	Historia General de la Educación
Psicología General.	Psicología de la Educación	Legislación y Administración Escolares
Lógica	Optativa (Materia complementaria o suplementaria).	Optativa (materia complementaria o suplementaria).
Segundo semestre	Segundo semestre	Segundo semestre
Antropología social y cultural	Ciencia de la Educación	Historia de la Educación en México
ética	Educación para la salud (para los varones énfasis en la educación sanitaria. Para las señoritas énfasis en puericultura )	Conocimiento del Educando y Psicotécnica pedagógica
Optativa (complementaria o suplementaria: Español Superior, Matemáticas; Ciencias)	Optativa (Materia complementaria o suplementaria).	Sociología de la Educación
Actividades o cursos anuales	Actividades o cursos anuales	Actividades o cursos anuales
Talleres, Laboratorios o Economía doméstica	Técnica de la enseñanza y Práctica escolar, Taller de material y recursos didácticos	Técnica de la enseñanza y Práctica escolar así como taller de material y recursos didácticos
Actividades artísticas	Taller de actividades artísticas (aplicadas a la escuela primaria)	Taller de actividades artísticas aplicadas a la escuela primaria
Observación Escolar	Educación física (opción personal).	Educación física aplicada a la Escuela primaria
Educación Física		

Se agrega nota aclaratoria de que en este primer año: "En la asignatura de Problemas Económicos, Sociales y culturales de México y Antropología Social y Cultural, se incluyen actividades de investigación y participación en campañas y servicios sociales"<sup>102</sup>.

También se agrega otra nota en la que se expresa: "Las dos primeras semanas de labores se dedicarán a la realización de un seminario para estudiar la realidad socioeconómica de la región, a efecto de proyectar las campañas y servicios sociales y económicos adecuados."

Anotando finalmente: " Las dos primeras semanas se dedicarán a la realización de un seminario de estudios e investigación de las condiciones educativas de la región, a efecto de llevar a cabo proyectos de mejoramiento de la escuela y de la comunidad."<sup>103</sup> El plan de estudios 1960 surge al reformularse los planes y programas de estudio de la normal, vigentes desde 1945, el ciclo de educación secundaria por considerarse un nivel con fines y rasgos propios se independiza y pasa a ser antecedente de la enseñanza Normal, además de que el Plan se integraba por dos ciclos: el preparatorio que abarca el primer año de estudios, en el que el

<sup>102</sup> Plan de Estudios 1960: Archivo de titulación del CREN Pachuca, Hgo. Mimeo. s.f.

<sup>103</sup> Plan de estudios 1960: Archivo de titulación del CREN Pachuca, Hgo. Mimeo. s.f.

alumno recibe “ los conocimientos científicos y teórico- prácticos ”<sup>104</sup> que complementaban la cultura general humanística indispensable en la formación de todo ser humano, y el profesional que comprende dos años cursando las materias que se estipulan en dicho plan.

El Plan de estudios 1960 como se mencionó se estuvo aplicando en algunas escuelas normales urbanas, importante es no olvidar que en 1959, siendo presidente de la República Mexicana el Lic. Adolfo López Mateos se puso en marcha el Plan Nacional para el mejoramiento y la expansión de la educación primaria en México y para contribuir a solucionar el problema de la falta de maestros, se crearon en 1960, 2 centros regionales de educación Normal- en Jalisco: Cd. Guzmán, y en Guerrero: Iguala- en donde se experimentó “ un plan de estudios, cuya aplicación fue extendida, tres años después a todas las normales del país ”<sup>105</sup>, así que tres años más tarde sufre algunas modificaciones, mismas que se justifican de la siguiente manera: El Plan de estudios y los programas de educación normal urbana, después de su aplicación consecutiva de 3 años en los centros normales regionales de Cd. Guzmán, Jalisco y de Iguala Gro. a propuesta de la Sección Permanente de Planes y Programas y con la aprobación unánime del Comité Directivo, han sufrido las siguientes modificaciones: 1.-El cambio de ubicación de algunas asignaturas, con la mira de que el Plan de Estudios presente una mejor funcionalidad y continuidad. 2.-El aumento de horas a algunas asignaturas y actividades con el fin de que los respectivos programas cubran mejor las áreas de eficiencia profesional y los objetivos generales y particulares a ella señalados.

Por las razones antes enumeradas se pasa para el primer año, al primer semestre los cursos de: Problemas económicos, sociales y culturales de México, Lógica y la optativa (materia complementaria : español superior, matemáticas, ciencias, etc.).Al segundo semestre: Antropología cultural y social, Psicología general; Ética, y como cursos anuales las actividades de: Talleres. Laboratorios o economía doméstica, Actividades artísticas, Observación escolar y Educación Física Agregando una nota al final donde se fundamenta que: “1.- Las asignaturas de

<sup>104</sup> Larroyo, F. Historia Comparada de la Educación en México, pag. 419

<sup>105</sup> Arnaut. A. Op. cit. pág. 166

Problemas Económicos, Sociales y culturales de México y Antropología Social y cultural, incluyen actividades de investigación y participación en campañas y servicios sociales.<sup>106</sup>

En este sentido se puede apreciar que desde el primer año de ingreso el futuro maestro se involucra a la práctica educativa a través de la observación -investigación y participación -del entorno escolar. Entendiendo a la Práctica Educativa como aquella que involucra otras dimensiones (su historia, su vinculación con la dinámica social y personal de los sujetos, abanderadas de planteamientos políticos y que “ han experimentado la determinación de lo económico, institucional, cultural y técnico”<sup>107</sup>, siendo de mayor complejidad que la docencia, la que se circunscribe a la posibilidad de accionar en el aula, en forma individual y concreta, diferenciando a la Práctica Educativa como aquella que toca más las dimensiones social, económica, política y que se proyecta a la comunidad, de acuerdo a las necesidades y problemas específicos que ésta plantea, esa es una de las razones que hacen que la escuela irradie actividades diversas como campañas, vendimias, conferencias,, talleres y cursos con padres de familia o adultos , además del involucramiento que logra de los padres de familia en las mejoras materiales de la institución.

Sin embargo si los formadores de docentes no tienen idea clara de esta práctica educativa, la que es de interés social; se concretan sólo a las actividades de docencia., no traspasando lo rutinario: el dar clases y retirarse sin percatarse que no existen servicios mínimos indispensables que con la ayuda de todos pueden prodigarse al cooperar en su establecimiento (por ejemplo defecan al aire libre y existen muchas enfermedades gastrointestinales, y nadie promueve la construcción de letrinas rústicas).

Otra modificación que se hace en 1964 a ese plan 1960 es que el conocimiento del educando y Psicotécnica Pedagógica quedó incluido en el 3er. año en el primer semestre; así como la Legislación, Organización y Administración Escolar en el 2o. semestre. Ampliándose además la clase de técnica de la enseñanza y Práctica escolar con Taller de material y recursos didácticos 4 horas, ya que originalmente sólo se atendía en 10 horas y ahora se le asignaban 14 a la semana.

---

<sup>106</sup> Plan de Estudios 1960, Op. cit. s.p.

<sup>107</sup> García G. Op. cit. pág.53

En la aplicación del plan de estudios que se describió resalta la importancia que da Torres Bodet, nuevamente como secretario de educación pero ahora en el sexenio de López Mateos, a la creación de los libros de texto, con el fin de que los niños “sepan más para que valgan más”<sup>108</sup>.

También es importante señalar que en el período presidencial antes señalado, ante la necesidad urgente de maestros, sobre todo en las áreas rurales, se dan plazas sin tener la preparación adecuada, por lo que posteriormente para proseguir o iniciar los estudios de maestro se abre el Instituto de Capacitación del magisterio.

La función del Instituto Federal para la capacitación y mejoramiento del magisterio (IFCM) es promover como su nombre lo dice la capacitación de los maestros que están en servicio y que no cuentan con título que avale tal preparación, “se convierte por tal razón en la escuela normal más grande del mundo”<sup>109</sup> cita Arnaut, y se le llama así porque reclutó en cursos intensivos a tales docentes, los cuales se vinculan a un sistema de movilidad escalafonaria, hasta llegar a recibir un sueldo de maestro titulado. Se puede valorar por lo tanto como notable el efecto del IFCM sobre el perfil profesional, la situación laboral, los sueldos, la clasificación escalafonaria y el mercado ocupacional del magisterio, puesto que al titular a los docentes, que por diversas razones habían obtenido una plaza sin tener algunos ni remota idea de lo que significaba la docencia, con los elementos teórico- metodológicos que allí obtienen en mucho mejoran la atención del alumno, aunado a lo que ellos siempre desearon su basificación y por ende la mejoría progresiva de sueldos al ascender conforme avanzaban sus estudios.

Después de lo anteriormente expuesto la mayoría ya tenía título y por tanto plaza definitiva en la SEP, y la mayor parte de tales docentes estaban trabajando en zonas urbanas.

Otra de las docentes formadoras que llevó el plan de estudios 1960 externa:

*“El plan con el que yo me formé me dio lo básico, pero he ido reelaborando en mi actuar cotidiano varias cuestiones en función a los contenidos que se deben manejar con los alumnos, más nunca he olvidado la formación recibida de aquel maestro encargado de la práctica; sus actitudes, el respeto, la sistematicidad, responsabilidad,*

<sup>108</sup> Notas de clase de Política Educativa. UPN 131, Hgo. 1995.

<sup>109</sup> Arnaut, A. Op.cit pág 101

*los valores, lo ordenado que era para llevar a cabo la planeación, la revisión de la misma, lo que ahora yo trato de recuperar y eso es lo que trato de hacer con mis alumnas.*"<sup>110</sup>

Podemos deducir por lo expresado , que la docente inconscientemente infiere que no sólo importa el aspecto intelectual, ya que el conocimiento o contenidos educativos que se proponen en los planes de estudio en determinado sexenio van cambiando , es decir no son estáticos, por lo que hay que mostrar esa apertura, pues mucho va a depender de las necesidades individuales y sociales de determinado momento, así como de los avances científicos y tecnológicos para que los saberes cambien, pero lo que más valora ella de su formación inicial , y que sería la base para adquirir tales conocimientos son los valores, y las actitudes de su maestro, puesto que con tales cuestiones adquiridas ya se tiene lo necesario para acceder con disposición y compromiso a los conocimientos teóricos, es decir la visión de formación es más amplia, no se circunscribe sólo al saber sino al valer, maestros que han dejado huella profunda en cuanto a personalidad y conducta digna de imitar.

Otra formadora, sin embargo no tuvo la suerte de tener maestros con las valores de honestidad, entrega, justicia, responsabilidad , por lo que expresa:

*"Mira a mi lo que dejó el Plan de Estudios fue de algunos maestros una influencia muy positiva, docentes que realmente leían, , que sabían mucho, que te transportaban a lugares fantásticos, y que insensiblemente despertaron el mi, el deseo de leer cada vez más; pero así como hubo buenos, te diré que los que tenían que darme más elementos para la práctica no lo hicieron, eran maestros que se pasaban la clase dictando, eran muy pasivos, nunca que yo recuerde, me dijeron si mi planeación estuvo bien o mal, y la ejecución , pues menos, ya que tampoco me iban a observar. Para poder salir bien de mi trabajo desarrollando en las escuelas mucho me ayudó una hermana que es maestra, así como retomaba lo que había aprendido*

---

<sup>110</sup> ENEAFD No. 2 ( Entrevista no estructurada a formadora de docentes)

*de mis maestros de la primaria, sobre todo de uno que me sirvió de modelo".<sup>111</sup>*

Esta docente también conscientemente cuestiona el actuar de aquel docente encargado de darle elementos para la práctica y que no lo hizo, pero que afortunadamente hubo otras personas que le ayudaron a salir adelante, y también está convencida que la influencia positiva ayudará mucho más que la negativa

La Educación Normal durante la aplicación de los planes presentados, preparó a los docentes en tres años, más en 1969 se aumenta un año más a la carrera, por lo que dentro de las características del Plan de estudios 1969 se justifica:

- 1.-El Plan contiene cuatro años de estudios.
- 2.-El primer año presenta un carácter general, porque contiene materiales que sirven de base a los estudios definitivamente profesionales y ofrece un curso de Iniciación a la Técnica de la enseñanza, que se propone ambientar a los alumnos en las tareas docentes.
- 3.- El segundo y tercer años contienen materias gradualmente más profesionales y especializadas. 4.- El cuarto año es profesional y de práctica docente, y está dispuesto de modo que los estudios se realicen por medio de procedimientos didácticos altamente calificados y se efectúen investigaciones y prácticas de campo.
- 5.- En el último semestre del cuarto año, se dispone de un seminario de orientación docente y para la elaboración del documento que servirá de base al examen profesional, con lo cual se propone cumplir con lo dispuesto por la ley de profesiones, que en su parte relativa establece que: "Los planes de estudio de las escuelas profesionales preverán los procedimientos para la recepción profesional"<sup>112</sup>.

Es por lo tanto a partir de la aplicación del Plan 1969, cuando se hace la carrera de profesor de educación en cuatro años y cuando existe una mayor titulación, ya que anterior a esto los maestros después de haber egresado y estar un año o a veces más en servicio regresaban

<sup>111</sup> ENEAFD No. 3 ( Entrevista no estructurada a formadora de docentes)

<sup>112</sup> Plan de Estudios 1969. Archivo CREN Pachuca, Hgo

para titularse, ya que antes tenían que cubrir con un servicio social en la comunidad asignada. Con este Plan -1969- se apoya de gran manera la titulación de los egresados.

En el Plan de Estudios 1969 a los cursos se les denomina materias, y también se dan de manera semestral algunas y otras son anuales. En la siguiente hoja lo observamos:

**PLAN DE ESTUDIOS 1969**

Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año
Materias semestrales	Materias semestrales	Materias semestrales	Materias semestrales
Primer semestre	Primer semestre	Primer semestre	Primer semestre
Historia de la cultura I	Ciencia de la Educación	Psicología Educativa	Técnica de la Enseñanza
Introducción a las ciencias sociales	Lógica	Historia General de la Educación	Seminario de Problemas Económicos en los últimos 50 años
Psicología General		Ciencias Biológicas	Seminario de Dinámica de grupos
			Seminario de Legislación, Organización y Administración Escolares
Segundo semestre	Segundo semestre	Segundo semestre	Segundo semestre
Historia de la cultura II	Didáctica general	Psicotécnica Pedagógica	Práctica Docente
Antropología social	Ética y Estética	Historia de la Educación en México	seminarios de Orientación Docente y Elaboración del informe recepcional
Psicología Infantil		Higiene Escolar	Seminario de Desarrollo de la Comunidad
Materias anuales	Materias anuales	Materias anuales	Materias anuales
Iniciación a la Técnica de la Enseñanza	Técnica de la Enseñanza	Técnica de la Enseñanza	Literatura infantil
Introducción a la filosofía	Aritmética y Geometría	Geografía y Cosmografía	
Español I	Español II	Español III	
Actividades tecnológicas	Actividades tecnológicas	Teatro	Teatro
Educación Física	Educación Física	Educación Física	Educación Física
Artes Plásticas	Artes Plásticas	Danza	Danza
Música	Música		
Actividades optativas -tiempo libre	Actividades optativas -tiempo libre	Actividades optativas -tiempo libre	Actividades optativas -tiempo libre
	Ciencias experimentales (física y química)		
Diferenciales	Diferenciales	Diferenciales	Diferenciales
Actividades agropecuarias e industriales -6 horas para las normales rurales-	Actividades agropecuarias e industriales -6 horas para las normales rurales-	Actividades agropecuarias e industriales -6 horas para las normales rurales-	

Asimismo se subraya "Una semana de práctica docente en el penúltimo mes del 2o. semestre."

Al igual que en el primer curso se agrega que debe existir una semana de práctica docente, en el penúltimo mes, pero ahora de cada semestre.

La nota que se agrega es “ Una semana de práctica docente, en el penúltimo mes del primer semestre”, porque la práctica docente del segundo semestre es permanente- es decir se lleva a cabo cada día en el espacio de la materia de técnica de la enseñanza.

En este sentido una de las maestras egresadas con este Plan de estudios expresa:

*“ Aquí depende mucho del maestro que imparta Técnica de la enseñanza, ya que nosotros nos involucramos en el trabajo docente desde el primer semestre, observamos y practicamos tanto en el medio urbano como en el rural, la verdad casi vivíamos en la normal, apenas nos daba tiempo de ir a comer, pues teníamos que regresar por las tardes, entrábamos a las 7 de la mañana, salíamos a los 8 de la noche, y ésta se hacia corta para preparar los planes de clase y materiales para realizar nuestra práctica. Será que con nosotros experimentaron, pero fue muy halagador- el llegar a esos lugares a practicar y a involucrarte con otros quehaceres que los maestros constantemente hacen como era preparar los festivales del día del niño, del día de la madre..., en fin, conocimos muchas cosas que ningún libro te narra de manera tan real como lo vives...Fue una bella experiencia el hacer visitas domiciliarias, en fin, tantas cosas que aprendimos...que cuando llegamos al cuarto grado y nos asignaron una comunidad rural , ya no nos fue difícil integrarnos a ella y realizar muchos eventos para recabar fondos y mejorar la escuela. En ese último año vivimos en el lugar designado, desde allá veníamos a clase, cuando se acabo el año, la gente quería que nos quedáramos allá., al grado de que tuvimos problemas con las maestras titulares, pero lo único que hicimos fue trabajar como habíamos aprendido, entregándonos de manera total”<sup>113</sup>.*

---

<sup>113</sup> Testimonio: Reg. Obser. No 47, pág. 242. plática Informal egresada de este plan de estudios (para abreviar la palabra registro se usará Reg., y observación Obser. y se refiere a lo dicho por los sujetos y anotado por la sustentante, abreviaturas que se utilizarán a lo largo de esta investigación)

Con el recorte del registro anterior que se presenta, se puede observar que no es hasta el servicio en el magisterio cuando el maestro vivencia otras actividades distintas a la enseñanza, como son “la realización de festivales, venta de boletos de Cruz Roja, visitas domiciliarias, etc.” que cita Rockwell<sup>114</sup> sino antes de ser titular de un grupo, ya como practicante en las escuelas normales viven ese involucramiento a esas otras acciones tan cotidianas en la vida del maestro.

Las técnicas de conducción del aprendizaje que se preconizaron -que se defendieron o recomendaron en esa época estuvieron basadas en las dinámicas grupales, de allí que como lo manifiesta el recorte de registro anterior, las técnicas buscaron apoyar las buenas relaciones humanas, la integración y por ende la socialización.

Lo anterior también depende mucho de la persona que emite su punto de vista, ya que otro egresado a preguntarle su opinión sobre la preparación que recibió en la escuela Normal, con la aplicación del mismo plan (1969), expresa:

Mo<sup>115</sup>: “Sentí muy abrumador el trabajo, siempre te estaban exigiendo, pero yo me llevé la carrera de manera tranquila, al punto de que tenía tiempo para seguir realizando otras actividades como son mi deporte favorito; varias veces no iba ,y la verdad, pasé todas mis materias y bien; otras veces pedí materiales prestados, les cambié la carátula, así los presenté y ni cuenta se dieron los maestros, yo creo que porque éramos muchos en mi grupo (40) y no les daba tiempo de revisar o a veces ni pasaban lista”<sup>116</sup>.

Así se puede observar que mucho depende de la formación personal (la historia biográfica familiar, cultural, escolar y profesional, así como la serie de capacidades, limitaciones, intereses, motivaciones y experiencia particular) que cada alumno tiene, pues mientras hay algunos muy responsables que procuran cumplir con todo lo solicitado, hay otros, que a pesar de lo difícil que es ser admitido en las instituciones de educación Normal, una vez

<sup>114</sup> Rockwell, E. De Huellas, Bardas y Veredas: *Una Historia Cotidiana en la Escuela*. CINVESTAV-IPN. pág. 3-56.

<sup>115</sup> A partir de esta página, se utilizará la abreviatura Mo. al referirse a maestro, Ma. a maestra y As. a alumnos (as)

<sup>116</sup> Reg. Obser. No 47, pág. 243 (plática informal Egresado plan 69)

dentro de ellas, no se comprometen y pasan por las aulas, tratando de sobrevivir, sacando sus materias, pasando de año, pero sin que realmente exista un cambio real en su forma de pensar y actuar; además de que entre los propios alumnos se ayudan, prestándose los materiales, para que sus compañeros que no asisten sean evaluados, compadeciéndolos, pero haciéndoles un gran daño, ya que fingen ante el docente que son cumplidos, pero en el fondo se están engañando, ya que el proceso de aprendizaje no es vivido por ellos, esa puede ser una de las razones por las cuales algunos exalumnos comentan que salieron mal preparados, que la normal no les dio lo necesario para enfrentar el reto de educar, y otros, a diferencia de lo que exponen y cuestionan estos alumnos, comentan que fue ardua la formación, que recibieron lo necesario y ahora son buenos profesionistas.

Y es que *“el aprendizaje en una profesión hecha de relaciones entre personas, no puede entenderse solamente como la adquisición de nuevos conocimientos. Esto sería tan incompleto como pensar que el trabajo docente no pasa de ser una transmisión de ideas del intelecto del maestro al intelecto de los alumnos, cosa bastante lejana de la realidad. Por el contrario, aprender a ser maestro envuelve cantidad de afectos, actitudes, ideas, prejuicios, rutinas, imágenes, modelos”*<sup>117</sup> cita: Cecilia Fierro.

Esa es una de las razones por las cuales en la Educación Superior se tiende a equilibrar en los programas la educación humanística con los estudios realistas., se concede mayor atención a la investigación científica y técnica, así como a los estudios económicos y psicológicos.

Por otro lado, en ese tiempo (década de los 70s) la secundaria se convierte en opción de movilidad ascendente de los maestros de primaria en servicio y lo que llama la atención es que varios de esos docentes fueron contratados para trabajar con un nivel, como es la educación normal, sin tener una formación específica para ese fin.

A pesar de las bondades (desde el primer año de la carrera se introduce al normalista a la tarea docente), pero tomando en cuenta también sus defectos (que los egresados de secundaria no tienen el perfil de formación adecuado). El Plan de estudios 1969, se reestructura en 1972, clasificándose las materias en formación científica, humanística, psicopedagógica, tecnológica, y físico artística, como se puede observar a continuación en dicho plan (ver la siguiente página)

---

<sup>117</sup> Fierro, C. et. al. en más allá del salón de clases. La investigación participativa aplicada al mejoramiento de la práctica docente, pág. 21

**PLAN DE ESTUDIOS 1972 (1969 Reestructurado)**

Sem.	formación científica	formación humanística	formación psicopedagógica	formación tecnológica	formación físico artística
1º	matemáticas Y física I	Actividades de Lenguaje I Introducción al estudio de la filosofía I Antropología General I	Psicología General I Ciencia de la Educación I Didáctica General I	Actividades tecnológicas e Industriales I Actividades tecnológicas agropecuarias I	Educación física I Artes Plásticas I Música I
2º	matemáticas II física II	Actividades de Lenguaje II Introducción al estudio de la filosofía II Antropología General II	Psicología General II Ciencia de la Educación II Didáctica General II	Actividades tecnológicas e Industriales II Actividades tecnológicas agropecuarias II	Educación física II Artes Plásticas II Música II
3º	matemáticas III Química I	Actividades de Lenguaje III Lógica I Historia de la cultura I	Psicología Infantil I Didáctica Especial y Práctica Docente	Actividades tecnológicas e Industriales III Actividades tecnológicas agropecuarias III	Educación física III Artes Plásticas III Música III
4º	matemáticas IV Química II	Actividades de Lenguaje IV Lógica II Historia de la cultura II	Psicología Infantil II Didáctica Especial y Práctica Docente	Actividades tecnológicas e Industriales IV Actividades tecnológicas agropecuarias IV	Educación física IV Artes Plásticas IV Música IV
5º	Biología I Geografía I	Actividades de Lenguaje V Ética I Historia de la cultura III Lengua extranjera: Traducción I	Psicología del Aprendizaje I Didáctica Especial y Práctica Docente	Actividades tecnológicas e Industriales V Actividades tecnológicas agropecuarias V	Educación física V Teatro I Danza I
6º	Biología II Geografía II	Actividades de Lenguaje VI Ética II Historia de la cultura IV Lengua extranjera: Traducción II	Psicología del Aprendizaje II Didáctica Especial y Práctica Docente	Actividades tecnológicas e Industriales VI Actividades tecnológicas agropecuarias VI	Educación física VI Teatro II Danza II
	formación científica	formación humanística	formación psicopedagógica	formación tecnológica	formación físico artística
7º	matemáticas, estadística, ciencia de la salud o geografía	Estética I Seminario de Problemas, económicos, sociales y culturales del México contemporáneo Lengua extranjera: Traducción III Serie de: Ciencia de la comunicación, Administración, Economía	Medición y Evaluación Pedagógica Didáctica Especial y Práctica Docente Seminario de Legislación y Administración escolares	Agregando que en las escuelas normales rurales y centros regionales, se aumenta el número de horas para ser cubierta dicha preparación tecnológica).	Educación física VII Teatro III Danza III
8º	matemáticas, estadística, ciencia de la salud o geografía	Filosofía de la Educación Seminario de desarrollo de la comunidad Lengua extranjera: Traducción IV Serie de: Ciencia de la comunicación, Administración, Economía	Seminario de Dinámica de Grupos Práctica Docente y Elaboración del Informe Recepcional Seminario de Organización de la Enseñanza en la escuela unitaria		Educación física VIII Teatro IV Danza IV

El mencionado Plan 1972 (1969 reestructurado) se divide ya en líneas de formación, recibiendo -en teoría- el normalista muchos elementos que le permitirán involucrarse de una mejor manera a la práctica docente, pues junto a ésta se le agrega la didáctica especial; es decir con mayor precisión se va avanzando de manera paulatina en la atención del niño de primaria o preescolar. Y al igual que en el anterior algunos de los egresados con esa formación recuerdan los elementos que se les proporcionan para insertarse al campo docente, a algunos les parece adecuado aunque muy extenso, y otros por el contrario lo cuestionan diciendo que:

*“tanto se les quiso dar que se perdieron en mucha información, además de que así como había buenos maestros, existían otros que no dejaron nada bueno a la formación, antes bien sus mañas”*<sup>118</sup>

Otro de los motivos fue que los nuevos maestros como cita Arnaut “eran cada vez más urbanos, por su lugar de origen y su formación, pero estaban condenados a trabajar en zonas cada vez más rurales, en aquellos lugares a los que no había llegado la acción educativa de las décadas anteriores”<sup>119</sup>.

Cabe citar que la mayoría de esos alumnos egresan de las escuelas normales ubicadas en las capitales de los Estados, y los Centros Regionales están en su apogeo, pues no olvidemos el gran impulso que dio en 1970 a éstos el gobierno federal.

Tal vez lo que faltó fue una mayor conscientización hacia los alumnos, o lecturas diversas que expusiesen las vivencias en esos lugares apartados y cómo el maestro tenía un papel tan importante como promotor de cambio, por otro lado, al no estar claramente enterados desde el inicio sobre la posible ubicación al egresar, muchos pedían su ingreso sin tener claridad de las funciones y donde es probable que un nuevo docente sea adscrito, por otro lado las mismas autoridades educativas y sindicales contribuyeron en gran medida para que los alumnos se negaran a ocupar plazas distantes cuando observaban que algunos egresados por ser parientes,

---

<sup>118</sup> Reg. Obser. No 47, pág. 243

<sup>119</sup> Arnaut, A. Op.cit. 126

hijos, ahijados o con cualquier parentesco o relación eran dejados en la ciudad, comparando su trayectoria de estudiantes con el favorecido, y cuestionaban agriamente las incongruencias en tales ubicaciones.

Políticamente se reconoce el papel importante que juega el magisterio en la formación de las nuevas generaciones y así V. Bravo Ahúja, menciona: "El maestro de Primaria no debe de ser un profesional relegado, y para que pueda cumplir su labor como agente de cambio social, es necesario propiciarle una mayor preparación académica y mejores condiciones en el aspecto económico, pero especialmente, un franco y decidido reconocimiento social"<sup>120</sup>, más si se le preguntaba al docente que prefería de lo que pretendía dársele, inmediatamente contestaba, que el deseaba mil veces su cambio, dejar aquellas rancherías, y volver a vivir con su familia.

Surge posteriormente el Plan de Estudios 1975 de Educación Normal Primaria y Preescolar, el que se publica el 8 de septiembre del mismo año en el diario oficial, aquí llama la atención que es el mismo plan para ambas modalidades, sólo que en el momento de operativizar los programas, según sea la atención del niño de preescolar o de primaria se especifican los contenidos a trabajar.

---

<sup>120</sup> Ibid. pág. 129

**PLAN DE ESTUDIOS 1975**

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre
matemática y su didáctica I	matemática y su didáctica II	matemática y su didáctica III	matemática y su didáctica IV
español y su didáctica I	español y su didáctica II	español y su didáctica III	español y su didáctica IV
ciencias naturales y su didáctica I	ciencias naturales y su didáctica II	ciencias naturales y su didáctica III	ciencias naturales y su didáctica IV
ciencias sociales y su didáctica I	ciencias sociales y su didáctica II	ciencias sociales y su didáctica III	ciencias sociales y su didáctica IV
educación artística y su didáctica I	educación artística y su didáctica II	educación artística y su didáctica III	educación artística y su didáctica IV
Educación Física y su didáctica I	Educación Física y su didáctica II	Educación Física y su didáctica III	Educación Física y su didáctica IV
Educación Tecnológica y su didáctica I	Educación Tecnológica y su didáctica II	Educación Tecnológica y su didáctica III	Educación Tecnológica y su didáctica IV
psicología I	psicología II	psicología III	psicología IV
filosofía I	filosofía de la educación	Historia de la Educación I	Historia de la Educación II
Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
matemática y su didáctica V	matemática y su didáctica VI	matemáticas, práctica docente I	matemáticas, práctica docente II
español y su didáctica V	español y su didáctica VI	español, práctica docente I	español, práctica docente II
ciencias naturales y su didáctica V	ciencias naturales y su didáctica VI	ciencias naturales, práctica docente I	ciencias naturales, práctica docente II
ciencias sociales y su didáctica V	ciencias sociales y su didáctica VI	ciencias sociales, práctica docente I	ciencias sociales, práctica docente II
educación artística y su didáctica V	educación artística y su didáctica VI	educación artística, práctica docente I	educación artística, práctica docente II
Educación Física y su didáctica V	Educación Física y su didáctica VI	Educación Física, práctica docente I	Educación Física, práctica docente II
Educación Tecnológica y su didáctica V	Educación Tecnológica y su didáctica VI	Educación Tecnológica, práctica docente I	Educación Tecnológica, práctica docente II
Tecnología Educativa I	Tecnología Educativa II	administración y legislación educativa I	administración y legislación educativa II
Historia de la Educación III	Historia de la Educación IV	problemas sociales y económicos de México	conocimiento y desarrollo de la comunidad

Ya no se presenta dividido en líneas de formación sino que se presentan los cursos de manera general.

Así también otra formadora de docentes expresa:

*Ma. "El plan de estudios con el que yo me formé, permitía también que una vez terminados los estudios de la normal se podía seguir una carrera universitaria, es decir, salía uno como bachiller también, muchos de mis compañeros ahora son licenciados en derecho, a mi, sin embargo, me gustó solamente la docencia y se debió a que tuve*

*una maestra que me sirvió de modelo, la admiraba tanto que lo que ahora hago me llena, el curso que más me gustó fue el de Didáctica Especial y en este momento lo aprendido en aquel entonces me sirve para entender el nuevo Plan de Estudios de la Normal, no niego que los otros cursos eran importantes, pero siempre diré que depende mucho de quien imparta la materia,- pues mientras algunos comparten, otros se cierran. Sin embargo esto no es privativo sólo de los maestros de la normal, ya que también nosotros como alumnos a veces no asimilamos o sencillamente somos peores y caemos en aquello que criticamos de los que nos formaron”.*<sup>121</sup>

Esta docente confirma que a pesar de haber tenido cuatro maestros que le dieron elementos para realizar su práctica docente, con uno se identificó más por su dedicación, por la forma en que se organizaba para mandarlos a las escuelas, como planeaban y la forma de operar y evaluar tal planeación. También deja entrever que hay críticas muy duras hacia los maestros, pero que al ser críticas destructivas no pasan por el tamiz de la reflexión y que a veces, aquello que se repudia es lo que se imita.

Posteriormente este Plan 1975 se reestructura, quedando de la siguiente manera:

**PLAN DE ESTUDIOS 1975 (Reestructurado)**

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre
matemática I	matemática II	matemática III	matemática IV
español I	español II	español III	español IV
ciencias naturales I	ciencias naturales II	ciencias naturales y III	ciencias naturales IV
ciencias sociales I	ciencias sociales II	ciencias sociales III	ciencias sociales IV
educación artística I	educación artística II	educación artística III	educación artística IV
Educación Física I	Educación Física II	Educación Física III	Educación Física IV
Educación Tecnológica I	Educación Tecnológica II	Educación Tecnológica III	Educación Tecnológica IV
psicología I	psicología II	psicología III	psicología IV
filosofía I	filosofía II	filosofía III	filosofía IV
Pedagogía general	Didáctica general	Didáctica especial y práctica docente I	Didáctica especial y práctica docente II
Inglés I	Inglés II		

<sup>121</sup> ENEAFD No. 4 (Entrevista no estructurada a formadora de docentes)

Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
matemática V	matemática VI	Seminario de problemas sociales y económicos de México	Seminario de problemas sociales y económicos de México
español V	español VI	Seminario de análisis de programas, libros del maestro y del alumno	Seminario de análisis de programas, libros del maestro y del alumno
ciencias naturales V	ciencias naturales VI	Seminario de elaboración del informe recepcional	Seminario de elaboración del informe recepcional
ciencias sociales V	ciencias sociales VI		
educación artística V	educación artística VI		
Educación Física V	Educación Física VI		Seminario de la organización de la educación extraescolar
Educación Tecnológica V	Educación Tecnológica VI		
Psicología V	Psicología VI	Seminario de administración y legislación educativa	
Historia de la Educación I	Historia de la Educación II	Seminario de desarrollo de la comunidad	Seminario de desarrollo de la comunidad
Didáctica especial y práctica docente III	Didáctica especial y práctica docente IV	Didáctica especial y práctica docente V	Didáctica especial y práctica docente VI

La reestructuración se observa más en el 7o. semestre y el 8o. en los que se imparten como materias anuales las siguientes: Didáctica especial y práctica docente, seminario de análisis de programas, libros del maestro y del alumno (1o.y 2o.grados de educación primaria) y seminario de elaboración del informe recepcional.

Lo extraño es que durante un año se les va a dar informe recepcional, para que ellos informen sobre las vivencias obtenidas en su práctica docente, pero debido a tanta carga de trabajo, el alumno en el último semestre, trata de recopilar la información para conformar tal documento, recurriendo a la copia, más que a la consulta, la más de las veces a los trabajos ya elaborados por los otros egresados, otra estrategia que también se implantó en la escuela normal observada, fue la elaboración de tal documento recepcional por un equipo de trabajo, algo trascendente que también sucedió fue que casi todos se titulaban, y si se es más preciso contados eran los casos de alumnos que no lograban tal meta.

Otro docente egresado con el mismo Plan de Estudios (75 reestructurado) constantemente exclama que lo que se ve en teoría dista mucho de la realidad, que en la Normal les enseñan cosas que difieren mucho de lo que tiene que enfrentar cotidianamente.

*Mo. "Mire, ahorita me da gusto que a los muchachos de la Licenciatura los manden a los pueblos, aunque lógico, lo ideal sería que los ubicaran en comunidades donde realmente constaten lo que uno tiene que pasar, ya que yo siempre recriminaré que a nosotros nos sobreprotegeron, y cuando egresamos y nos mandan a un lugar*

*donde hay que trasladarse a caballo o hay que caminar 6 horas para llegar al pueblo, hay que llenar muchos documentos (los cuales nunca nos enseñaron a hacer) o la verdad no me acuerdo, pero no, no creo, uno recuerda a su maestro de didáctica que si nos enseñó como trabajar con los niños, pero con niños de la ciudad, y allá donde nos asignan nuestra plaza, vemos que los alumnos no responden como aquí, porque tienen otras necesidades más apremiantes, trabajar, sembrar, ir por el agua,...en fin es un mundo totalmente distinto al enseñado, por eso que bueno que a las nuevas generaciones les den aunque sea una probadita de lo que será su realidad".<sup>122</sup>*

El sentir de este maestro es común escucharlo entre muchos de los egresados, los que cuestionan el paternalismo con que se les trata, sin embargo los maestros encargados de la práctica muchas de las veces en los grupos son cuestionados por los propios alumnos, cuando a algunos los mandan más lejos, argumentando que hay predilección, que porque a fulano lo ponen cerca, y a Zutano también; que se deben considerar sus necesidades económicas ( que no tienen dinero, que su situación es precaria) y que para practicar lo ideal es que queden cerca, y que cuando salgan, otra cosa será. Los formadores, responsables de planear también defienden sus puntos de vista, argumentando que hay áreas de influencia para el CREN, que si los mandan muy lejos menos van a poder observar si cumplen adecuadamente, que ya cuando sean docentes estarán en otra posición, no tan dependiente, pero que ahorita ellos no pueden exponerlos a que algo les pase.

Y como se ha venido sosteniendo a lo largo de toda esta investigación, mucho tiene que ver con el docente que conduce este espacio de la Práctica Docente, ya que algunos son emprendedores y para acercar a los alumnos de una manera más real a lo que será su futuro trabajo, realizan proyectos para hacer salidas a comunidades muy alejadas, contactan con autoridades municipales, con supervisores, para que brinden apoyo a los normalistas y les permitan poner en práctica la teoría analizada, y los alumnos después de estas experiencias socializan lo vivido con sus demás compañeros, los que tienden a comparar a los mismos

---

<sup>122</sup> ENEAFD No. 5

maestros de LD, exclamando que con el suyo a pesar de ser del mismo semestre no han tenido como vivencia nada parecido.

Cabe señalar que al año siguiente -1976- se le quita la palabra: "y su didáctica" a las matemáticas, español, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación artística, Educación física y Educación tecnológica, por lo que se plasma solamente Matemáticas I a VI, así como en las demás áreas, las que se cursan de lo.a 6o. semestre, además de que se agrega un curso de Pedagogía General, uno de didáctica general, así como dos cursos de inglés que se imparten respectivamente en el 1er.y 2o. semestre.

Ya se había señalado que en preescolar era el mismo plan de estudios 1975 que para primaria, es decir se cursaban las mismas materias, en el reestructurado siguen siendo las mismas que se señalan de 1o. a 6o.semestre, cambiándose sustancialmente en 7o. y 8o. semestre, en las que se cursan materias completamente distintas en algunos casos como los seminarios de Técnicas de investigación educativa, tecnología educativa (la que cursan hasta 8o. semestre, pues se les dan otro curso de psicología I, II, III, IV, psicología educativa y técnicas de evaluación) mismas que se reparten a lo largo de los 6 semestres anteriores, además de impartirseles un seminario de organización de la educación extraescolar. Los otros cursos son similares a primaria: Didáctica Especial y Práctica Docente, seminario de administración y legislación educativa, a otros sólo se les agrega I o II como al seminario de elaboración del informe recepcional I y II, seminario de problemas sociales y económicos de México I y II, seminario de la comunidad I y II.

Durante 15 años, a raíz de implantarse el plan 1969, hasta 1983, la carrera para maestro se realizaba en 4 años, y no tenía como antecedente obligatorio el cursar la preparatoria; más a partir de 1984 se eleva al grado de licenciatura, pidiendo que los que deseen ingresar a la normal deben tener los estudios de bachillerato y que seguirá teniendo la misma duración - 4 años-, el elevarla de grado fue lo que hizo que aún tuviese mayor demanda, ya que se equipararía a las carreras universitarias, además de que se manejó que debido a que se aumentaba la preparación, el sueldo de un egresado con licenciatura sería también más alto que el que percibían en ese momento los de la básica.

Con todos los antecedentes , que desde 1975 clamaban la elevación a licenciatura de la educación normal, se logra por fin tal designación; tal modelo académico se denomina propuesta

“ revolucionaria de formación de un nuevo educador” : Plan de estudios 1984., y a tal formación se le da un gran peso sociológico, asignándole una responsabilidad permanente al maestro para que ayude a las comunidades a superar los obstáculos que frenan su desarrollo y ofrecer una mejor forma de vida, el laboratorio de docencia tiene una especial razón de ser, uniéndosele la investigación como disciplina con la pedagogía, que será objeto de investigación, por lo que a través de un ejercicio recíproco se aplicará la investigación en los LD, y el español y la estadística darán las herramientas para iniciarla; sin embargo eso no fue entendido en toda su extensión, ya que la línea social no trabajó en función a concebir a la escuela como institución que participa de manera relevante en los cambios sociales, ni tampoco favoreció la solidaridad en la resolución de problemas que afectan a la comunidad, sino que es hasta 8o. semestre y eso presionados por el Servicio Social que se pide como requisito para titulación ( y que además es objeto de evaluación por el Seminario de Comunidad y Desarrollo), es como se les exige un mayor involucramiento de 480 horas en las mejoras materiales, la más de las veces, de las comunidades; acciones que proyectan tanto las escuelas primarias o jardines de niños donde se les ubica a los alumnos.

Muchos comentarios se vertieron en función a que ahora si los nuevos licenciados iban a obtener un grado más alto, que su preparación iba a ser mucho mejor, y por ende iban a ganar más, comentarios mordaces que se hicieron del dominio público; sin embargo a diferencia de los egresados con Licenciatura hecha en la UPN, que recibían un sueldo mayor, los egresados de normales recibían el mismo salario que un docente egresado de la básica, y cuando se enteraron los otros docentes de que no hubo tal mejoría salarial se les deja de cuestionar, por otro lado muchos de los egresados al incorporarse al magisterio dieron pauta a que se cumpliera el dicho: a la tierra que fueres haz lo que vieres, y después de tanto mencionar que iban a revolucionar, a cambiar, a ser diferentes a los maestros en servicio, caen en la cuenta que por no haber cubierto sus expectativas de recibir un mejor sueldo, optan algunos por ser igual a los docentes que cuestionaban, es decir no amplían sus expectativas, sus deseos de superación se minimizan, en cambio para otros se convierte en un reto y son los que incursionan en busca de mejores salarios, lo que trajo consigo el ingresar a posgrados y continuar de manera permanente su actualización.

Los rumores que se hicieron del dominio público trajeron como consecuencia que una vez que el alumno normalista asistía a las escuelas de práctica era muy cuestionado por los

maestros titulares, rechazándose las más de las veces su actuar, minimizando su trabajo, en una palabra diciendo que lo que hacía no estaba a la altura de la preparación necesaria para atender a los infantes.

Más cuando egresa la primer generación y se integra al mercado laboral y los docentes en servicio constatan que a pesar de que tanto se dijo de que se elevaba el nivel profesional y por tanto el sueldo -lo que no se hizo una realidad- dejaron de cuestionar a los normalistas, considerándolos igual que ellos. Empero muchos de los egresados que durante su formación manifestaron interés por cambiar cuestiones problemáticas que imperaban en la docencia, al darse cuenta que no hay tal mejora a sus condiciones de vida y de profesionalización, algunos se integran a sus grupos y al paso del tiempo, se les encuentra haciendo lo mismo que tanto cuestionaban: prácticas rutinarias en las que la innovación no se hacía presente. Otros a pesar de que manifestaban el deseo de servir a las clases marginadas y oprimidas al enterarse de que los lugares de adscripción asignados estaban demasiado alejados de sus hogares, prefirieron renunciar, sobre todo al constatar que elementos que sus formadores consideraron como brillantes estudiantes buscaron acomodo en dependencias públicas o privadas.

Durante el desarrollo curricular tanto el alumno y el formador por su parte vivieron un proceso muy complejo ya que las materias que conformaban el plan de estudio 1984 eran, desde el nombre asignado, distintas a las que se habían manejado con anterioridad, lo que llevó a algunos a buscar información o a realizar otros estudios para entender tal plan de estudios, y otros formadores de maestros simplemente argumentaron que eran las mismas materias del plan anterior sólo con nombre distinto; sin embargo probablemente el principal problema del Plan 84, cita R.Reyes haya sido “ la transposición mecánica que se hizo de las propuestas elaboradas en el ámbito universitario, olvidando que en las escuelas normales se atiende la formación inicial de los futuros maestros, en tanto que en las universidades se habían diseñado procesos para la actualización de los docentes en servicio”<sup>123</sup>, y que el formador de docentes adecua a su real entender con el fin de no mostrar carencias, repitiendo algunas veces el discurso que escucha, pero sin fundamentarlo, es decir, habla de oídas, por lo que dicen, y algunas veces no lo reflexiona.

---

<sup>123</sup> Reyes R. Op. cit. pág. 83

A continuación se observa el Plan de Licenciatura 1984<sup>124</sup>, formado por los siguientes cursos, seminarios y laboratorios - los que se siguen impartiendo de manera semestral:-

**PLAN DE ESTUDIOS 1984 (Licenciatura)**

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer Semestre	Cuarto Semestre	Quinto Semestre	Sexto Semestre	Séptimo Semestre	Octavo Semestre
Matemáticas	Estadística	Investigación Educativa I	Investigación Educativa II	Laboratorio de Docencia II	Laboratorio de Docencia III	Lab.de Docencia IV	Laboratorio de Docencia V
Psicología Evolutiva I	Psicología Evolutiva II	Psicología Educativa	Psicología Del Aprendizaje	Psicología Social		Seminario de Pedagogía Comparada	Seminario de Modelos Educativos Contemporáneos, Seminario de Aportes de La Educación Mexicana a la Pedagogía
teoría educativa I <i>bases epistemológicas</i>	Teoría Educativa II <i>axiología y teleología</i>	Tecnología Educativa I	Tecnología Educativa II	Planeación educativa	Sociología de la Educación	Comunidad y Desarrollo	Seminario de Administración Educativa
Seminario de desarrollo económico, político y social de México I (antecedentes)	Seminario de desarrollo económico, político y social de México II (época actual)	Problemas económicos, políticos y sociales de México I	Problemas económicos, políticos y sociales de México II	El estado mexicano y el sistema educativo nacional	Contenidos de Aprendizaje de la Educación primaria III	Contenidos de aprendizaje de la educación primaria IV	Seminario de Identidad y valores nacionales Seminario de Prospectiva de la política educativa
Español I	Español II	Literatura Infantil	Contenidos de Aprendizaje de la educación primaria I	Contenidos de aprendizaje de la Educación Primaria II	Teatro infantil II		Seminario de Administración Escolar de la Educación primaria Seminario de Responsabilidad Social del licenciado en Educación Primaria
observación de la práctica educativa I	Observación de la práctica Educativa II	Introducción al laboratorio de docencia	Laboratorio de docencia I	Computación y tecnología educativa	Educación tecnológica II	Evaluación educativa	Seminario de Elaboración del documento recepcional
Educación para la salud I	Educación para la salud II <i>higiene escolar</i>	Psicología evolutiva III	Creatividad y desarrollo científico	educación tecnológica I	Diseño curricular	Problemas de aprendizaje	Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria
Apreciación y expresión artísticas I	Apreciación y expresión artística II.	Apreciación y expresión artística III.	Educación física I	Educación física II	Educación física III	Diferencial I	Diferencial II*

<sup>124</sup> Plan de estudios 1984. SEP, México, 1984. s/p.

\*que en el caso del CREN para dar seguimiento al servicio social iniciado en el séptimo semestre se imparte Comunidad y Desarrollo)

Para la licenciatura de preescolar<sup>125</sup> el plan de estudios es el mismo, variando solamente en algunos cursos como son el introducir en el curso de apreciación y expresión artísticas Ritmos, cántos y juegos (en el tercer semestre), otro curso de literatura infantil (II), y Educación física III en lugar de creatividad y desarrollo científico que llevan en primaria en el cuarto semestre-, en 5o. y 6o. semestre llevan teatro infantil I y II en lugar de computación y tecnología educativa y de Psicología educativa II. Finalmente en 7o. cursan Prevención y detección de alteraciones del desarrollo del niño, en lugar de problemas de aprendizaje de primaria. Y en 8o. sólo se cambia el nombre del seminario de Responsabilidad Social del Licenciado -de primaria o Educación Preescolar.

Una de las egresadas formadas con tal plan de estudios (1984) expresa:

*“ Mire maestra, yo le puedo decir que aquí en el CREN, hay de todo, desde maestros responsables, hasta otros que no lo son tanto, y uno como alumno se comporta como cada maestro quiere que lo haga, yo puedo pensar que todos me dieron elementos para realizar mi práctica, sin embargo hubo un espacio de X semestre (de LD) que me dio más elementos que cualquiera de los otros, al grado que si soy bien aceptada ahorita en el lugar en que estoy es porque tengo fundamentos pedagógicos muy bien definidos, en la zona escolar donde estoy siempre son bien recibidas las alumnas del CREN; pero desgraciadamente también tengo compañeros (as) que no tienen la misma aceptación, en una palabra como que no saben bien cual es su misión, y mucho se debe, perdóneme que le diga a los maestros que imparten las clases, pues uno va tomando elementos, formas de trabajo, modelos, y hay maestros que no sienten compromiso, medio cumplen o a veces ni eso”<sup>126</sup>*

<sup>125</sup> Plan de Estudios 1984. Archivo del CREN. Hgo.

<sup>126</sup> Entrevista no estructurada a egresada de la Lic. formada con el Plan de Estudios 1984.

En esta intervención podemos nuevamente constatar que los alumnos (as) recuerdan con cariño al maestro comprometido con el trabajo, pero también vuelven a poner en la silla de los acusados a aquellos maestros, especialmente a los encargados de la práctica docente, que no cumplen con sus programas o que no tienen un conocimiento claro de los objetivos a cumplir., y no sólo los alumnos sino también los mismos docentes encargados de los otros cursos o seminarios expresan:

*Ma. "Mira, yo opino que el maestro de LD, si no tiene conocimiento pedagógico, se verá muy limitado, en cambio si sabe, puede proyectar infinidad de acciones, pues lo bueno de este curso (LD) es que te daba libertad de aplicar varios métodos o técnicas , no te encajonaba, realmente estaba ubicado en el constructivismo."*<sup>127</sup>

En esta participación se realiza lo relativo al conocimiento pedagógico, es decir, si el docente tiene elementos para dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje, usará determinado método didáctico para organizar (planear, ejecutar y evaluar) el trabajo con los alumnos, los que a la vez harán lo mismo en sus escuelas de práctica, pero si él o la que coordina el trabajo no domina o no conoce o no interpreta adecuadamente el programa de LD no apoyará a los que guía en tal proceso, que este caso es el normalista, esa es una de las razones por la cual las opiniones de los alumnos inscritos y egresados difieren, pues mientras unos maestros de LD ponen su mejor esfuerzo otros no logran tal integración.

Al mencionar lo relativo al método va en función a diferenciarlo de la metodología, que en este caso se asigna a la investigación participativa para que el alumno problematice y proponga alternativas de solución, sino aquí nos referimos específicamente a la forma en que el maestro enfoca la enseñanza, es decir, cómo conduce el pensamiento o las acciones para alcanzar un objetivo, como lo plantea Nérici " El procedimiento lógicamente coordinado que tiende a dirigir el aprendizaje- desde la presentación de la materia hasta la verificación y competente rectificación del aprendizaje"<sup>128</sup> . Y cabría también aquí aclarar citando al mismo autor la diferencia de técnica de la enseñanza "la que se refiere al modo de actuar objetivamente

<sup>127</sup> ENEAFD No. 6 (Entrevista no estructurada a formadora de docentes que atiende un espacio curricular distinto al LD)

<sup>128</sup> Nérici, I. Hacia una Didáctica General Dinámica. pág. 237.

para alcanzar una meta, es decir se refiere a la manera de utilizar los recursos didácticos para la efectivización del aprendizaje” (por eso se habla a veces de técnicas de trabajo individual,- que son sugerencias, que en forma de secuencia, le son presentadas al alumno para realizar actividades, que lo llevarán a la adquisición de conocimientos y desarrollo de múltiples capacidades personales-, o de dinámicas grupales- que a diferencia del trabajo individual, son procedimientos que permiten reunir en equipos a los alumnos para informar, dialogar, analizar, discutir, juzgar, sintetizar y evaluar lo relacionado con un tema o aspecto), por lo que el método es más general.

Del análisis realizado, los programas específicos de cada curso para la licenciatura de preescolar y primaria van enfocados al nivel que se atiende, y aunque los nombres de los cursos son los mismos, difieren en mucho- sobre todo los de la línea pedagógica y del área específica del nivel en que se les prepara.

El plan de estudios 1984 ( que está por terminar su vigencia porque quedan tres generaciones por egresar con la formación que éste propone, en primaria, y en preescolar sigue en la actualidad el mismo 84) recibió desde el inicio un gran cuestionamiento tanto de los maestros en servicio, como de los docentes formadores ya que los cursos tenían nombres para ellos no conocidos- y como ya se mencionó- , lo que llevó a muchos a movilizarse para buscar bibliografía pertinente y poder sacar airosos su programa. Esto se vio sobre todo en los cursos de formación pedagógica, específicamente en el de Laboratorio de Docencia.

Para los alumnos que cursan actualmente con el Plan de Estudios 84, el espacio que más elementos les ha aportado es el Laboratorio de Docencia, pues es el que les permite interactuar con su objeto de estudio, que en este caso es la práctica docente, conceptualizada como la “actuación de los sujetos en relación a, con y sobre la realidad, el practicante en este caso es el que enseña, y es portador de ideas particulares respecto a la relación entre los contenidos disciplinarios y las formas de su enseñanza.”<sup>129</sup> y esa es una de las razones por las que algunos de los normalistas argumentan que a lo largo de su formación les ha tocado trabajar con maestros creativos, entusiastas, que dan pauta o ejemplo a seguir, más hay otros indiferentes, es decir cada uno tiene su lado bueno o malo, algunos son más exigentes que otros, y hay temporadas en que el tiempo no alcanza para nada, pues se junta la planeación, la revisión de

---

<sup>129</sup> García G. Op. cit. pág. 53

ésta, la elaboración del proyecto de PD, la búsqueda de contenidos a manejar con los alumnos de las escuelas primarias o los jardines de niños, las evidencias o productos de aprendizaje, la elaboración del diario de campo, de materiales, la evaluación, en fin, son demasiadas actividades a realizar en un sólo curso, y aunque como ya se dijo reiteradamente depende mucho de quien dirija, es como se sale bien, mal o medianamente preparado; aunque también se sigue diciendo que faltan elementos teóricos y prácticos sobre algunos cursos que deben aportar conocimientos específicos para la formación de los infantes en la educación básica.

Retomando los comentarios vertidos por los alumnos, nuevamente se vio que delegan gran responsabilidad en el curso que promueve la práctica docente, y aunque se quejan de los otros que les dejan muchas lecturas, también para determinadas fechas, pocos son los Ms. de LD de docencia que retoman esos aportes para habilitar mejor la práctica docente, y por otro lado los titulares de tales cursos o seminarios no hacen el intento de integrarse de manera natural, como lo expresan en las academias, al decir que los programas del Plan de estudios 84, están hechos de tal manera que el normalista recibe de cada curso los elementos necesarios para realizar una práctica distinta, no alienada, ni fragmentada; más pese a toda la fundamentación que dan, no se observa con claridad que se lleve a cabo la vinculación (En el capítulo 3 se retoma y fundamenta el apartado referente a la interdisciplinariedad)

Pero así como existieron docentes que trataron de buscar formas de solución, otros al asignarles cursos con nombres parecidos (o argumentaban que era lo mismo, nada más que con otro nombre) continuaron realizando el mismo tipo de práctica tradicional, presentando los contenidos casi siempre en forma verbal, tomando sólo ellos las decisiones y recayendo la responsabilidad de aprendizaje básicamente en el estudiante, el que repite la información o la memoriza<sup>130</sup>, sobre todo porque a los que les asignaron el curso de Laboratorio de Docencia antes atendieron Didáctica especial y Práctica Docente.

Los alumnos también resintieron gravemente el impacto de insertarlos en una currícula distinta no sólo por los nombres, sino porque a algunos grupos -dependiendo del docente, se les involucró en una dinámica de mucho más trabajo, dejándoles muchas de las veces la responsabilidad a ellos de exponer los materiales de las antologías que dieron en las asesorías a los maestros para la implantación de ese plan de estudios. Lo grave de la aplicación de este plan

---

<sup>130</sup> Chadwick, C. Tecnología Educativa para el Docente, pág. 55.

de estudios 1984 fue que no todos los formadores se comprometieron con el cumplimiento cabal de sus programas -de los que infinidad de veces mencionaron que estaban muy bien hechos en teoría, pero que les faltaban elementos teóricos a los alumnos para comprender los alcances que pretendía cada programa-.

Pocos maestros reconocieron la falta de referentes teórico metodológicos y los que así lo hicieron trataron día con día de ir superando las deficiencias encontradas, esos docentes propusieron a la institución cambios internos en la aplicación de los programas o bien la ampliación de tiempo para dar determinado seminario, con el fin de que los alumnos hiciesen un mejor trabajo. Por tal motivo se amplió el semestre que se proponía para la elaboración de tesis a dos semestres y se buscaron también estrategias para que en ese último año de la carrera trataran de trabajar coordinadamente los cursos de Laboratorio de Docencia junto con contenidos de aprendizaje, documento recepcional y comunidad y desarrollo. Lo que fue posible sólo en algunos casos.

Esta vinculación lo que buscó fue específicamente trabajar en pos de lograr un único documento, que permitió en ese último año de la carrera la titulación del normalista, aclarando que dependió mucho de la cooperación entre los docentes, pues mientras en algunos grupos de primaria o preescolar no presentaron dificultades, en otros si, pese a que en las academias se informaba que se habían puesto de acuerdo para que unos diesen elementos para conformar un capítulo, por ejemplo Comunidad realizaba trabajo de análisis documental y de campo y apoyaba para realizar el marco situacional, y las alumnas con la guía de documento recepcional completaban o quitaban información no tan acorde con los planteamientos hechos inicialmente; LD fundamentaba la propuesta, su instrumentación, operatividad y evaluación, al menos así ya se dividía el trabajo en varias personas y lo que se investigaba iba en relación a la docencia.

El cuestionamiento hacia ese plan no sólo fue de parte de los formadores de las Normales sino de otros investigadores quienes consideraban que las carencias que presenta el Plan 84 podían solventarse si se reducía el número de materias, debido a que eran demasiadas -sobre todo en el último grado-, donde los alumnos se sienten presionados por todo, y que para sacar los cursos

medio cumplen, es decir hay una simulación excesiva, así una docente al igual que R. Reyes<sup>131</sup> propuso que se fortalecieran espacios para la investigación-, esto es con el fin de que se brindaran en tal curso los fundamentos adecuados para que los alumnos realmente lleven a cabo la investigación de la práctica, misma que será retomada por el Laboratorio de Docencia y no al revés.

Mucho se pugnó por integrar materias que lejos de ayudar al futuro docente a tener una concepción verdadera sobre aspectos específicos de su formación docente, lo absorbían en actividades las cuales no se relacionaban -y no porque el enfoque no lo tuviera así, sino por la visión parcializada de algunos docentes- con las necesidades imperantes que en determinado momento les da su práctica en las escuelas primarias o jardines de niños, tal era el caso de los seminarios de desarrollo económico, político y social de México I,II o de Educación para la salud I y II, o Educación artística entre otros (los que trabajan por su lado) ; pero que en el momento de pedir su integración, manifestaban los docentes de la Normal que:

*“Para no herir susceptibilidades del responsable de la práctica docente, mejor no cuestionamos lo que está mal, nosotros nos abocamos a cumplir con nuestro programa, y así como no molestamos, pedimos no se nos moleste”<sup>132</sup>*

Lo que refleja una total falta de compromiso con la formación del futuro docente, por el desconocimiento de todos los programas que conforman la currícula, pues así cada curso da sus contenidos y mencionan que brindan elementos teórico metodológicos para llevar a cabo la práctica docente. Mucho depende también de la estructura laboral que impera, por tal razón, se valoran más unos conocimientos que otros, se le da más peso al desarrollo de ciertas habilidades, por la presión por participar en el mundo económico, de conservación de servicios, de creación de conocimientos, lo que refleja los cambios sociales, que se convierten después en exigencias para la escolarización.

---

<sup>131</sup>R.Reyes Op. cit. pág .12l

<sup>132</sup>Reg. Obs. No. 31, pág. 155

Tampoco hay que olvidar que la Normal, desde antaño ha sido considerada como la que sirve de norma o regla, y que por su propia naturaleza se ajusta a ciertas normas fijadas, al deber ser, como lo expresan algunos mentores y lo transmiten a sus alumnos:

Ma.: *“Debemos ser ejemplo, debemos mostrar virtudes, valores, hábitos, conocimientos, actitudes, como todo buen maestro”*<sup>133</sup>

Y si el docente se ajusta a lo que pide algunas veces es imitado y otras veces cuando no lo hace es cuestionado por los futuros docentes o por los mismos compañeros de trabajo; algunos docentes han interiorizado que la enseñanza es dar ejemplo, nociones, instrucción, como el caudal de conocimientos adquiridos o el conjunto de reglas para ejecutar algo.

Otros formadores en cambio perciben a la enseñanza en un sentido más amplio, por lo que expresan que “los normalistas no van a enseñar sino a educar”, tomando el término como dirección, en el cual la persona a través de un proceso va a desarrollar sus capacidades, para enfrentarse positivamente a un medio social determinado y a integrarse a él. Esas concepciones sobre educación o enseñanza nos lleva a otras más como lo que dice Renan: *“Educar a un joven no es hacerle aprender algo que no sabía, sino hacer de él alguien que no existía”*<sup>134</sup> en la que se advierte que no se le toma como una tabla rasa, ya que el alumno es un sujeto consciente, actuante y creativo.

Otros docentes formadores van más allá, al considerar que la educación, formación o enseñanza nunca termina, Azeglio<sup>135</sup> dice: “Cada cual debe aplicarse a la educación propia, hasta el último día de su vida. Los hombres realmente educados son los autodidactas”. aquí se valora al individuo en su potencialidad real, ilustrando como el propio maestro a pesar de que ya obtuvo un título al egresar de una escuela normal, debe seguir formándose de manera permanente.

Finalmente, en 1997 entra en vigor la aplicación del actual plan de estudios para la licenciatura en educación primaria y que a continuación se presenta:

<sup>133</sup> Reg. Obs. No. 53, pág. 265

<sup>134</sup> Renan... en Zamora, A. Antología del Curso: Taller de Diseño de Proyectos. UPN 131 Pachuca Hgo. 1995. s.p.

<sup>135</sup> Azeglio en Zamora, A. Antología del Curso: Taller de Diseño de Proyectos. UPN 131 Pachuca Hgo. 1995. s.p.

**PLAN DE ESTUDIOS 1997 (Lic. en educación Primaria)**

Primer semestre	Segundo semestre.	Tercer semestre.	Cuarto semestre.	Quinto semestre.	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano.	La educación en el desarrollo histórico de México I	La educación en el desarrollo histórico de México II	Temas selectos de pedagogía I	Temas selectos de pedagogía II	Temas selectos de pedagogía III		
Problemas y políticas de la educación básica.	Matemáticas y su enseñanza I	Matemáticas y su enseñanza II	Ciencias Naturales y su enseñanza I	Ciencias Naturales y su enseñanza II	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje		
Desarrollo infantil I	Desarrollo infantil II	Necesidades educativas especiales	Geografía y su enseñanza I	Geografía y su enseñanza II	Gestión escolar		
Estrategias para el estudio y la comunicación I	Estrategias para el estudio y la comunicación II	Educación física I	Educación física II	Educación física III	Asignatura regional II		
Escuela y contexto social.	Iniciación al trabajo escolar	Observación y práctica docente I	Observación y práctica docente II	Observación y práctica docente III	Observación y práctica docente IV	Trabajo Docente I	Trabajo Docente II
	Español y su enseñanza I	Español y su enseñanza II	Asignatura regional I	Formación ética y cívica en la esc. primaria I	Formación ética y cívica en la esc. primaria II	Seminario de análisis del trabajo docente I	Seminario de análisis del trabajo docente II
				Historia y su enseñanza I	Historia y su enseñanza II		
			Educación artística I	Educación artística II	Educación artística III		

Existieron así también comentarios positivos y negativos cuando se hizo público el hecho de poner en práctica un nuevo plan, por lo que una docente expresó:

“Debo reconocer que al inicio sentí muy limitado el Plan de estudios y los programas, los ubicaba como muy conductistas, pero a medida que voy involucrándome más en su análisis me doy cuenta que tiene cosas muy positivas que se dejaron de lado o que no supimos interpretar en el plan 84, por ejemplo, el aporte ahora más comprometido de las demás materias, es decir tenemos que planear las demás disciplinas y su didáctica junto con Observación y Práctica Docente, y ya no se dejará sólo a lo que antes era LD, pues todos somos responsables de la planeación, ejecución y evaluación de la práctica que harán los alumnos.”

La encargada de dirigir el programa de Observación y PD, tiene confianza en que todo saldrá bien, en que se brindará el apoyo, sin embargo los maestros encargados de las disciplinas y su didáctica, aunque en su mayoría son especialistas en tal materia ( tienen la licenciatura en español, matemáticas, historia, etc.) cuestionan que aunque a las Normales se les ha asignado mucho material actualizado, no cuentan con los libros del maestro y del alumno de primaria, lo

que limita mucho- a los normalistas- según ellos, pues cómo van a practicar si no conocen lo mínimo para dirigir la actividad con los alumnos, además de que otros aparentemente están de acuerdo, pero en el momento de ejecutar los proyectos de los alumnos o de llevar a cabo la supervisión se hacen a un lado.

Se deja entrever entre los formadores un trabajo no tan compartido, faltando mayor cooperación, razón por lo cual en el capítulo IV se presenta una propuesta para mejorar la operatividad del plan de estudios vigente.

Para concluir este apartado de la presentación de los diversos planes de estudio con los cuales se han formado muchas generaciones de docentes, presentamos una interpretación somera:

### *Análisis y crítica a los planes de estudio presentados*

Plan de estudios	Años escolares y/o Semestres en que se cursa (Tiempo en que se cursa)	Número de materias o asignaturas que se cursan a lo largo de la carrera (profesional)	Horas de clase a la semana	Bondades que presenta	Errores en su aplicación	Impacto causado	Contradicciones
1887		23 (49)	Sin referencia	A partir del segundo año inician con práctica de los métodos de enseñanza	Es tan extenso el currículum, lo que lleva a aumentar el periodo de escolaridad en el corto tiempo que se le asigna.	El éxito de las reformas induce a implantar ese plan a otras entidades.	Sólo se imparte un curso de psicología general, desconociendo como es el educando
1902		21 (55)	35	Se aumentan cursos de pedagogía.	Con este plan se forman dos tipos de profesores: para la primaria elemental y para la superior, empero al egresar, están sujetos a atender cualquiera de éstas dos.	Hay preocupación por controlar, dirigir, administrar, dar unidad y coherencia a las escuelas normales	Se quita la práctica en las escuelas primarias.
1912 (Preesc.)		17	Sin referencia	Existe preocupación por atender adecuadamente al púrvulo.	La preparación se lleva a cabo sólo en dos años de diferencia del plan de primaria que forma a los docentes en tres años, requiriendo las educadoras una mayor preparación pues son las que sientan las bases para una óptima educación del futuro ciudadano.	Se realizan prácticas en el kindergarden	Se minimiza la cultura general y profesional de la educadora.

Plan de estudios	Años escolares y/o Semestres en que se cursa (Tiempo en que se cursa)	Número de materias o asignaturas que se cursan a lo largo de la carrera (profesional)	Horas de clase a la semana	Bondades que presenta	Errores en su aplicación	Impacto causado	Contradicciones
1922		31	Sin referencia	Se realizan prácticas escolares en los tres años de la carrera.	Sólo se aplicó en los sectores urbanos. Sólo existía plan para la secundaria y no para los estudios profesionales del docente, pues para obtener este grado pasaron a cursar el plan 1925.	A pesar de los conflictos, deterioro y crisis de las instituciones formadoras se continuó la obra.	El plan marca seis años de estudio y por otros se establece que la educación normal se impartiría en cinco. <sup>136</sup>
1925		29	Secundaria 1° Año 27 2° Año 29 3° Año 27 Profesional 1° Año 30 2° Año 30 3° Año 30	A este plan se ajustó el plan 1922 en la formación profesional.	La introducción de teorías pedagógicas novedosas sin ser analizadas se implantan de manera forzada	La pedagogía de la acción se aplica con contratiempos.	La teoría proveniente de países industrializados si no se adapta ocasiona serios daños.
1936		34	Materias de cultura específica 1° Año 34 2° Año 36 3° Año 36 Materias profesionales 1° Año 36 2° Año 36 3° Año 36	En el segundo año (correspondiente a la secundaria) se imparten materias enfocadas a la docencia.	Se aplicó el plan de estudios de la escuela nacional de maestros a algunos Estados de la República, los cuales presentaban necesidades distintas de formación en relación al socialismo que se trató de impulsar.	La finalidad de las normales era preparar maestros para las escuelas de los centros indígenas, por lo que debían establecerse en esos sitios.	El plan comprende tres años posteriores a la primaria y dos para prácticas agrícolas más uno para las materias profesionales.
1942		31	Materias de cultura general 1° Año 34 2° Año 36 3° Año 36 Materias profesionales 4° Año 36 5° Año 36 6° Año 36	Se introducen materias con referencia al conocimiento y comprensión del educando.	Por las críticas recibidas, este plan sólo es para la nacional de maestros, sin tomar en cuenta que todos los estudiantes normalistas del país tenían derecho a recibir la misma preparación que los de la ENM.	A partir de éste, los planes de urbanas y rurales se unificaron	No se especifica la práctica a realizar en las escuelas primarias.
1945(Rurales)		33	Sec. 33 Prof. 37 Más horas de estudio igual a 42 hrs.	Tomando en cuenta que los egresados se ubicarán en el medio rural hay empeño para que se dediquen a las actividades agrícolas, mismas que proyectarán a la comunidad.	Por los dictados de la unidad nacional se introducen materias que no tienen aplicación en el medio rural.	Los lineamientos que deberían guiar a la educación eran la paz, la democracia y la justicia social.	A pesar de las propuestas para reformar, estos planes, estuvieron presentes durante 15 años, lo que repercutió desfavorablemente en la escuela rural.

<sup>136</sup> Confr. Curiel, Martha E. en Solana F. Historia de la Educación Pública en México, pág. 437.

Plan de estudios	Años escolares y/o Semestres en que se cursa (Tiempo en que se cursa)	Número de materias o asignaturas que se cursan a lo largo de la carrera (profesional)	Horas de clase a la semana	Bondades que presenta	Errores en su aplicación	Impacto causado	Contradicciones
1945 (Urb. y Rural.)		36	Secundaria 1° Año 36 2° Año 38 3° Año 36 Profesional 1° Año 37 2° Año 33 3° Año 31	Las ideas de la unidad nacional siguen permeando, por primera vez se aplica un mismo programa a nivel nacional, con la misma orientación, propósitos e iguales contenidos.	En las escuelas normales urbanas se cubren los programas tal cual se proponen, no haciendo modificaciones según el contexto en que se inserta la normal, los alumnos no encuentran en esos momentos justificación del por qué es necesario tal curso.	Al unificar los planes de estudio, se introduce modificación únicamente en que aparte del curriculum general habrían que ofrecerse materias de carácter específico, como las de la industria agrícola.	Los egresados de las urbanas se resisten a realizar labor docente en zonas rurales, por escasa remuneración.
1960	3 años	28	1° Semestre 34 2° Semestre 30 3° Semestre 32 4° Semestre 32 5° Semestre 32 6° Semestre 32	Hay buenos intentos por vincular la docencia y mejorar a través de propuestas y proyectos de SS; pero por la depresión económica no se logra.	En 3 gdos. es imposible que se proporcione cultura general conveniente, además de preparar para la docencia y se sea profesional.	Con este plan se pretende responder a las demandas culturales de la población	Al incluirse nuevas materias y actividades, el tiempo es insuficiente para realizar un documento que permita la titulación.
1969	4 años / 8sem.	55	36	Desde el primer año de la carrera se introduce al normalista a las tareas docente.	Se desea se adquiera cultura general y dominio de lo que habrá que impartir, pero por deficiencias con que egresan del nivel medio no es posible.	La normal es el eslabón para subsanar deficiencias, de lo contrario se seguirá improvisando.	A pesar de la calidad del plan y sin evaluación real de los egresados se propone su reforma.
1972 (69 Reest.)	4 años / 8sem.	100	36	Se delimitan las asignaturas dentro de las líneas de formación (científica, humanística, psicopedagógica, tecnológica, y físico-artística.	Son demasiadas materias, por lo cual no se analiza ni se aplica lo que se aprende, por ejemplo: la lengua extranjera (inglés), pues a veces ni les da tiempo de abordar los contenidos temáticos	El contenido del 69 no sufre grandes modificaciones, teniendo por mística la idea de servicio y apoyo a los que sujetos que forma.	Los normalistas realizan simultáneamente estudios de bachillerato y formación profesional, lo que le da la alternativa de trabajar como docente y continuar estudios universitarios descuidando su actividad de enseñante

Plan de estudios	Años escolares y/o Semestres en que se cursa (Tiempo en que se cursa)	Número de materias o asignaturas que se cursan a lo largo de la carrera (profesional)	Horas de clase a la semana	Bondades que presenta	Errores en su aplicación	Impacto causado	Contradicciones
1975	4años / 8sem.	78	30	Se introduce curso de T.E para estar a la par con dño.económico y político.	Se introducen materias y su didáctica, sin entender que junto con la disciplina va implícita la forma de enseñarla	Se aplica el mismo plan de estudios para preescolar y primaria con el fin de que exista enlace entre ambos niveles.	No se marcan momentos específicos para llevar a cabo la práctica docente.
1975 (Reestruct.)	4años / 8sem.	74	1° Semestre 30 2° Semestre 30 3° Semestre 30 4° Semestre 30 5° Semestre 32 6° Semestre 32 7° Semestre 32 8° Semestre 32	Se corrigen fallas anteriores, se hace hincapié en el qué enseñar,	Para su aplicación hay confusión e improvisación, ya que se están abordando tres planes al mismo tiempo(72,75 y éste)	Hay interés por conformar al maestro que impulse a nuestro país hacia el desarrollo.	Los formadores de maestros no terminan de aplicar un plan cuando les imponen otro.
1984	4años / 8sem.	65	1° Semestre 30 2° Semestre 30 3° Semestre 30 4° Semestre 30 5° Semestre 29 6° Semestre 28 7° Semestre 31 8° Semestre 30	Abre el horizonte intelectual a nuevas perspectivas que permitan incorporar a la práctica los resultados de la investigación.	Se debilita la formación en la docencia, criticando que los egresados no saben enseñar.	Con este plan se intenta esta-blecer una respuesta congruente a las finalidades, funciones, organización, metodología y operación de la educ. preesc. y prim., llevando como meta educar para lograr cambio, pues a partir de la detección de la problemática y previo apoyo teórico se buscan alternativas de solución	Hay espacios como el Lab. de Doc. que permite la vinculación de la docencia con la investigación, pero al ser curso nuevo en los primeros años no se comprende su alcance además que no todos los cursos aportan elementos teórico metodológicos que permitan que realmente se convierta en eje integrador.

Plan de estudios	Años escolares y/o Semestres en que se cursa (Tiempo en que se cursa)	Número de materias o asignaturas que se cursan a lo largo de la carrera (profesional)	Horas de clase a la semana	Bondades que presenta	Errores en su aplicación	Impacto causado	Contradicciones
1997	4 años / 8sem.	45	32	Se enfoca hacia una formación donde el eje central lo constituye la observación y la práctica docente	Se pretende que al concluir la formación inicial el normalista domine ampliamente los contenidos de las disciplinas, ciencias y actividades del programa de la prim. (Más no olvidemos que también estos dependiendo del sexenio también sufren modificaciones o cambios drásticos en su enfoque.	Este plan servirá de base para reformar el de la licenciatura en preescolar, educación especial, de física y el de la normal superior con el fin de impulsar y hacer que avance la educación en todos sus niveles., y se responda a las necesidades del presente y a los retos del futuro.	El futuro maestro debe tener dominio de conocimientos científicos y culturales, mismos que pondrá en práctica, por lo que en último año de estudios habrá asesoría y evaluación constante de las normales, emp e ro hasta este momento aún hay descontrol en algunos de los formadores, quienes añoran el plan 84, ya que permitía la vinculación docencia-investigación.

Cada institución formadora de docentes busca las estrategias específicas para implementar acciones tendientes a concretizar los planes y programas de estudio, por lo que a continuación presentamos lo que hizo (y hace) específicamente el CREN, para vincular los contenidos educativos o de aprendizaje con la práctica que llevan a efecto los normalistas.

## EL PROYECTO INSTITUCIONAL: GUÍA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE.

El vocablo proyecto se consideró para esta investigación como el pensar anticipadamente lo que se piensa hacer. El enfoque de la administración por proyectos, mencionan Aguilar y Block<sup>137</sup>, "permite responsabilizar a un funcionario del cumplimiento de un objetivo en términos de resultados concretos y a una fecha determinada de acuerdo a una programación".

Es ese el enfoque que retoma la dirección y subdirección técnica del Centro Regional de Educación Normal de Pachuca, Hgo. al planear en cada inicio de semestre el calendario de actividades académicas de los docentes, las fechas a considerar para planear sus comisiones y cursos a coordinar durante el período semestral. Para tener una idea clara de lo que se programa, se transcribe el documento del proyecto de la normal observado en donde se presenta la mayoría de las actividades planeadas en dicha institución, las que giran en torno a las prácticas docentes o pedagógicas a realizar por los alumnos normalistas (ver anexo 1).

Anexo a este documento entregado a cada uno de los docentes que conforman la planta de maestros responsables de los cursos y seminarios de la licenciatura, se entrega un formato en el cual se presenta el tiempo disponible en el semestre, por meses, anotando cuantas semanas lo conforman, el número de días hábiles, y el número de días reales. El objetivo que se persigue es tomar en cuenta las actividades de planeación, realización y evaluación de la práctica que llevarán a cabo los alumnos normalistas, abordándose claramente al LD<sup>138</sup> como proyecto institucional<sup>139</sup>.

Con lo que se pudo ver que las actividades en torno a las cuales deben planear los otros cursos no se desvinculan del conjunto de actividades pedagógicas orientadas a contribuir a la formación de un profesional de la docencia, desde una triple dimensión: como ser humano, como maestro conocedor de su realidad sociohistórica y como agente de transformación y superación de la práctica docente. Así se dieron a conocer las diversas actividades que deben llevarse a cabo en función a la preparación del nuevo docente para lograr una inserción

<sup>137</sup> Aguilar y Block. Planeación Escolar y Formulación de Proyectos. pág. 35

<sup>138</sup> Las siglas LD se referirán a Laboratorio de Docencia.

<sup>139</sup> SEP. El Laboratorio de Docencia. Mimeo. México 1984 pág. 4.

paulatina, dependiendo del semestre, a lo que será su campo de acción: la escuela y la comunidad.

Los maestros de los diversos cursos constantemente son exhortados, por la dirección y subdirección de la institución a considerar en su planeación personal, según el curso que imparten, estas fechas, sobre todo porque se gira a las distintas estancias- escuelas primarias, jardines de niños, o CENDI- oficios de presentación de los alumnos ( los que llevarán a cabo sus observaciones o prácticas docentes). Así también existe un contacto oficial previo con las autoridades del Instituto Hidalguense de Educación, informando por orden jerárquico a los Jefes de Departamento, Supervisores, jefes de sector, directores las fechas en que habrán que presentarse los alumnos en las escuelas.

El proyecto que se presenta, es acatado por la totalidad de los maestros de LD, pues es el que sirve de guía para insertar al alumno a la docencia, y llama la atención que se realcen con cursivas (en el documento anexo de planeación general) lo relacionado a que apoyen los demás cursos de cada semestre, ya que continuamente los responsables de los Laboratorios de quejan de que todo el trabajo de planeación, preparación, ejecución y evaluación de la práctica, se le deja a este espacio, lo que se hace evidente, razón por la cual se remarca la importancia de la participación de todos los formadores.

Por buenas intenciones de quienes dirigen la institución no se para, ya que no tan sólo de manera escrita sino también verbalmente en las reuniones (ya sea general o en las academias de maestros) se hace el llamado a todos los docentes para adecuar su planeación al calendario presentado, sobre todo porque se han revisado los programas de cada curso y estos coinciden en que se trabaje coordinadamente, ya que si se hace de la manera propuesta, los alumnos tendrán los elementos teórico-metodológicos adecuados para llevar a cabo de la mejor manera su práctica docente, y si no se lleva a cabo repercutirá notablemente en la formación inicial del futuro maestro.

Se constató que no todos los maestros formadores de los otros cursos lo toman como un compromiso institucional, pues dejan la carga de la docencia al LD, argumentando: "Es el laboratorio de docencia el eje, el responsable de preparar para la docencia"<sup>140</sup> o simplemente se hacen a un lado, objetando que con cumplir su programa es más que suficiente para que los

---

<sup>140</sup> Reg. Obs. No. 29, pág. 138

alumnos tengan los fundamentos necesarios. Esta actitud de no integración, cita Reyes R.<sup>141</sup>, agudiza la contradicción entre su propia formación como maestro y las demandas del sistema educativo, que exige un profesor con características distintas, y si no desean reconocer sus limitaciones ni aceptar sus carencias lo cual agrava la situación imperante.

Sin embargo varios de los maestros hacen caso omiso al llamado de integración, dejando sólo a los de LD la responsabilidad de instrumentar, planear ejecutar y evaluar la práctica docente, pues así lo hacen saber:

Ma.: "Los proyectos de diagnóstico y práctica docente sólo están elaborados por el LD y en contadas ocasiones se involucran otros dos o tres cursos, más debe ser incumbencia de todos los maestros del semestre"<sup>142</sup>

Lo que quiere decir que pese a los imponderables de integración se cubre la planeación. Una vez que se cumple lo proyectado se replantea acciones posteriores a la valoración de la práctica, así que para iniciar el nuevo semestre, se convoca a otra reunión en la cual se entrega el calendario de actividades a realizar para el siguiente curso escolar y se concluye con la evaluación de la práctica llevada a cabo por los alumnos.

Para apoyar constantemente la planeación, ejecución y evaluación de la práctica docente existe una línea, dentro del Plan de estudios 1984, que se denomina Pedagógica y de la que entresacamos la siguiente categoría, que se titula:

### **LA LÍNEA PEDAGÓGICA: RECTORA EN LA FORMACIÓN DEL FUTURO DOCENTE.**

El objetivo de la línea de formación pedagógica "es desarrollar una conciencia crítica y científica sobre el proceso educativo como fenómeno social, donde se considera a la pedagogía como una reflexión teórica, metodológica y técnica, relacionando dialécticamente la praxis

---

<sup>141</sup> R. Reyes Op. cit. pág. 68

<sup>142</sup> Reg. Obs. No. 20, pág. 113

educativa con las teorías que la sustentan; por lo que se deben integrar aportes de ciencias particulares a problemas educativos concretos".<sup>143</sup>

Se intenta a través de la línea pedagógica vincular el análisis empírico de la problemática educativa con los supuestos teórico-metodológicos que le confieren validez, a fin de que los docentes desarrollen su actividad profesional con mayor eficiencia y sentido innovador. El alcance de esta línea parte de la observación dinámica de la práctica educativa para concluir con una perspectiva integral y científica del proceso educativo, estableciendo los nexos causales entre realidad-teoría- realidad, a efecto de proponer alternativas viables para la acción educativa; pues principia con dos cursos de Observación de la Práctica Educativa en estrecha relación con los dos cursos de Teoría Educativa, que dan cuenta de los fundamentos epistemológicos, de los valores, y los fines de la Educación.

Esta línea se continúa con la línea de formación específica, que es donde se dan los lineamientos para la preparación docente del licenciado en educación preescolar o primaria, constituyéndose los cursos de Introducción del LD y Laboratorio de Docencia I a V, ejes que permitirán la vinculación de los otros cursos como la formación artística, teatro, danza, literatura infantil, Educación física, Educación tecnológica, Contenidos de Aprendizaje, espacios que favorecen el desarrollo de sus capacidades, habilidades, destrezas y hábitos, y por las características específicas del educando que va a atender, se cursan para tal fin, materias como psicología, prevención y detección de alteraciones en el niño.

La línea pedagógica es considerada como el espacio curricular fundamental que define y da sentido a la Práctica que habrá de desarrollar el futuro licenciado. El objetivo fundamental de la misma es el desarrollo de una conciencia crítica y científica sobre el proceso educativo como fenómeno social, así como de la pedagogía entendida en términos de reflexión teórica, metodológica y técnica sobre tal proceso, con el propósito de relacionar dialécticamente la praxis educativa con las teorías que las sustentan, ya que. " la pedagogía procede de la educación, depende de ella, la analiza, examina, critica, valora su importancia, función y necesidades; censura en función a lo que debe ser" <sup>144</sup> cita Pasillas, para que de esa manera el

<sup>143</sup> SEP, Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Normal, 1984, pág. 67

<sup>144</sup> Pasillas, M. "Pedagogía, Educación y Formación". en Formación Docente. Antología para el docente. UPN. 1995. pág.23

maestro esté en posibilidad de modificar y sustituir, ya que lo que se persigue es mejorar , requiriendo de la participación deliberada del que aprende y precaución de quien educa.

Asimismo, "el carácter interdisciplinario del quehacer educativo hace necesaria la integración de los aportes que sobre los problemas educativos concretos nos proporcionan las ciencias particulares o disciplinas especializadas que se hacen cargo de la salud, capacitación, sociedad, etc"<sup>145</sup>.

Esta línea pedagógica intenta vincular el análisis empírico de la problemática educativa con los supuestos teórico-metodológicos que le confieren validez, a fin de desarrollar la actividad profesional con eficiencia y sentido innovador. Se parte de la observación dinámica de la práctica educativa a través de dos cursos antecedentes al LD que se denominan observación de la práctica, para conducir una perspectiva integral y científica del proceso educativo, estableciendo nexos de causa-efecto, realidad-teoría realidad, a efecto de proponer alternativas viables para la acción educativa.

Dicha línea de formación pedagógica , que concreta su actuar en la academia denominada precisamente Academia de Pedagogía, y que tiene una larga trayectoria en este Centro Regional de Educación Normal, donde se lleva a cabo la investigación de la interacción didáctica, va marcando pautas específicas, para que todos los maestros que atienden desde observación de la práctica hasta LD V, se involucren en la planeación, ejecución y evaluación de la práctica docente, (práctica que se circunscribe a la posibilidad de accionar en el aula, en forma individual y concreta, y que conforme avanza el alumno en su formación se extiende a la comunidad al realizar una práctica social). Esto quiere decir, que la academia de Pedagogía por un lado lleva el control de lo que hace el docente formador respecto a la relación entre los contenidos que marca su programa y las formas de su enseñanza, y por otro lado está muy al tanto de que los alumnos dependiendo de los semestres vayan cubriendo tales contenidos, mismos que les proporcionan elementos teórico-metodológicos para llevar a cabo su práctica en una escuela primaria o jardín de niños.

Se continúa esta formación pedagógica (como ya mencionamos) a través de la denominada formación específica la que está constituida por los cursos de Observación de la práctica docente I y II, introducción al laboratorio de docencia, laboratorio de docencia I a V,

---

<sup>145</sup> SEP. Plan de Estudios de Lic. en Educ. Prim., 1984, pág. 63

que se llevan a cabo de 4o. a 8o.semestre, Contenidos de Aprendizaje, Administración y organización de instituciones preescolares o de primaria.

La línea pedagógica da la visión general del Sistema Educativo Nacional, así como de la dificultad del fenómeno educativo, "el que es complejo, heterogéneo y variado; se construye en niveles y modalidades educativas y en su seno los alumnos, los docentes y los investigadores enseñan, investigan y se hacen cargo de la difusión de la cultura"<sup>146</sup>, por lo que es imprescindible analizar la práctica educativa dentro del contexto de práctica social para llegar a la caracterización de la práctica docente.

Con el fin de apoyar la práctica docente se integra la formación artística y el teatro infantil, además del curso de educación para la salud y educación física - para preservar la salud física y mental necesarias en la realización de una adecuada práctica profesional. Además el curso de Tecnología educativa aporta recursos necesarios en la práctica docente tendientes a promover el desarrollo de hábitos, habilidades, conocimientos y actitudes acordes al nivel en que se desempeñará la función docente. Se integra otro curso de psicología evolutiva y el de Prevención y alteración del niño escolar y el de Diferencial I y II con el fin de resolver situaciones educativas de cada escuela normal, puesto que dependiendo del contexto específico donde se ubica presenta necesidades especiales, mismas que son abordadas con la implementación de cursos diferenciales.

El trabajo de esta academia de Pedagogía es constante y variado, no se circunscribe sólo a la instrumentación de la práctica docente sino que lleva control de la planeación, ejecución y evaluación, por tal razón desde el mismo momento en que se le asigna a uno de los docentes un Laboratorio de Docencia, tiene que tener muy claro en primer lugar que debe estar constantemente informando a esta academia la forma en que planeó su curso, el que debe ajustarse a lo que institucionalmente se ha proyectado en función a tiempo y espacio, es decir, debe ajustar sus contenidos al tiempo en que se hará el proyecto de diagnóstico, el proyecto de práctica docente, su operación, su supervisión, su valoración, etc. y para poder llevar a cabo esas acciones tiene que tener claro en que espacio (escuelas primarias, jardines de niños, Cendi, etc.) va a ubicar a sus alumnos, actividad que parece muy sencilla, pero que involucra otras acciones complejas, como la elaboración de oficios, solicitando permiso para ocupar tales

---

<sup>146</sup> Exámenes de las políticas nacionales, pág. 38

lugares, el traslado -dependiendo del maestro de LD- pues algunos argumentando que los alumnos deben ser independientes, deciden mandarlos solos, pero quien no, tiene que ir primero con los jefes de sector, después con los directores hasta llegar a contactar con los directamente responsables de los grupos - aunque hay algunos que lo hacen a la inversa: primero ven a los titulares de grupo, después a directores, y finalmente a los que tienen mayor jerarquía-argumentando que muchas veces no tiene caso que autoricen las altas autoridades si el que debe apoyar más directamente al alumno es el docente de grupo; otros primero asisten con los directores, y con la anuencia de esta autoridad se agiliza mucho el buen recibimiento de los practicantes.

Sin embargo sea cual sea el procedimiento para lograr la inserción de los normalistas a los espacios asignados, una de las obligaciones de los maestros de LD es contactar para que se autoricen los lugares para llevar a cabo la práctica docente, acciones que hacen fuera de clase, pues el tiempo dedicado a ésta, apenas les alcanza para instrumentar ,dando los elementos teóricos para las actividades antes mencionadas.

La valioso de esta academia de Pedagogía es que los maestros de más antigüedad informan cómo le hacen y los más jóvenes aprenden en esa interacción constante, porque cabe aclarar que esta academia de Pedagogía, sesiona cada 8 días con un orden del día, ( que toma en cuenta el proyecto institucional ) y en el que se van retomando las necesidades de la práctica docente que presenta cada semestre de la licenciatura, por lo que hay muchas otras acciones que llevan a cabo los mentores que asisten a ella, por ejemplo, a través de está se irradian también acciones como el organizar exposiciones, paneles, mesas redondas, coloquios, para que las autoridades, maestros de grupo asistan y conozcan cual es la función primordial de la Normal, y si es enseñar, constantemente se está pidiendo el apoyo de los maestros con mayor experiencia ( y que son los titulares de grupo, donde se asigna al practicante) para que vayan dando también su aporte en la formación inicial de ese futuro docente.

Las tareas a emprender son diversas y apenas se está cubriendo una y ya está la otra en espera, y así sucesivamente, y es el LD, el encargado de dar cuenta de todo ese proceso de formación seguido. Algo también rescatable de esta academia de Pedagogía es la sistematicidad con que se van cubriendo las fechas de prácticas, que institucionalmente año con año se programan , y es el responsable de LD en la academia de semestre quien da a conocer las

actividades a emprender -ya sea para la presentación de alumnas, planeación u otras actividades, más se observó que algunas veces reciben cuestionamientos álgidos de parte de los otros docentes (los que atienden los otros cursos o seminarios) , como el hecho de decirles que quieren cambiar el mundo, de que son los "sabios".

Los cuestionamientos que reciben es porque tales maestros de LD constantemente les están recordando las actividades que hay que llevar a cabo para que los alumnos realicen una buena práctica, (lo que hacen en función a los lineamientos que reciben de la línea Pedagógica) y los otros docentes a veces sencillamente no asistían o realizaban otra actividad (leían materiales de sus clases , calificaban o revisaban trabajos de sus alumnos) lo que impedía posteriormente una buena comunicación y apoyo a la práctica que los alumnos efectuaban.

Lo que sabemos era una limitante, pues a partir de la propia ubicación histórico-social de la práctica docente, educativa y social que se efectúa se debe tomar conciencia de las limitaciones o posibilidades existentes, en la que el conocimiento se puede ampliar, profundizar o rectificar a través de la confrontación de realidad con la teoría analizada, al buscar y manejar la información teórica sistematizada con la observación y entrevista, sobre todo porque los programas de LD proponía como estrategia metodológica la investigación participativa y así la concepción histórico social de la práctica que se pedía en esta línea pedagógica, considera a la praxis como un proceso histórico en el cual sujeto y objeto se unifican y se transforman en un intercambio constante; al transformar la realidad en la medida que ésta es creada por el hombre, por lo que sujeto y objeto forman parte de un proceso dialéctico.

Desde esta tendencia -histórico social- la ciencia, la teoría o lo verdadero no está dado ni predestinado, pues es un producto social, donde el hombre puede realizar su propia verdad, la que no es inaccesible para los demás. El propósito de los espacios de LD es ver a la práctica docente como área problemática, que permite comprenderla como práctica social, en la que intervienen sujetos e instituciones históricamente construidas, razón por la que se aborda el estudio de las dimensiones social, política, cultural e institucional, que se sintetizan y materializan de manera singular en el hacer cotidiano del docente.

Para lograr lo anterior se propone a través de la línea pedagógica vincular el análisis empírico de la problemática educativa con los supuestos teórico-metodológicos que le confieren validez, a fin de que los docentes desarrollen su actividad con mayor eficiencia y sentido innovador, estableciendo los nexos causales entre realidad-teoría -realidad. Esta es una de las

razones por las que se plantea a la interdisciplinariedad como un carácter propio del quehacer educativo que se asume como criterio de colaboración, integración de los distintos cursos; colocando al Laboratorio de Docencia como crisol o espacio de experimentación y análisis al cual han de arribar los contenidos de las otras líneas de formación, por lo que “este laboratorio se convierte en núcleo integrador tanto de la línea pedagógica como de las otras (social, psicológica, específica e instrumental) con base en el análisis crítico de las cuestiones educativas más relevantes”<sup>147</sup>.

El plan de estudios de la Licenciatura 1984 para lograr integrar las líneas de formación, arriba mencionadas, concibe a la academia como “el espacio para la comunicación permanente que permite a través del análisis y la discusión, se organicen y se unifiquen criterios que orienten el enfoque de los diferentes cursos que integran determinado semestre de la licenciatura en educación normal”<sup>148</sup>. Es un vehículo de transformación porque propicia que los docentes se actualicen permanentemente para poder hacer frente a las necesidades de cambio en el plano individual, institucional y social. Por lo regular responde a la exigencia de un grupo coordinado para planear, realizar y evaluar el proceso enseñanza aprendizaje, exigencia que se proyecta en los normalistas, de ahí que “*la importancia que dan a la planificación de la lección los que se forman es relevante, en contraste incluso a sus mismos formadores, los que en el ejercicio, no se han sentido obligados a realizarla*” como lo cita Wilson<sup>149</sup>; aunque en su discurso los formadores, en el aula hablen de la importancia de llevar a cabo la planeación, de que es el pilar más importante de la tarea educativa, argumentando que el futuro educador debe tener claramente el punto de llegada, u objetivo; para que en función a esa intención determine los contenidos y medios adecuados para el mejor desarrollo de la tarea docente.

### LA SIGNIFICACIÓN DEL CURRÍCULUM

El abordar la significación del Currículum en el Laboratorio de Docencia es porque a partir de que exista claridad en el docente formador de lo que significa, podrá socializar tal información, pues muchos de los docentes aún no definen claramente en que consiste éste, a

<sup>147</sup> SEP. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. México 1984, pág. 14

<sup>148</sup> Ibid.

<sup>149</sup> Wilson, J. Como Valorar la Calidad de la Enseñanza, Ed. Paidós, España 1992 p.63.

veces hacen alusiones muy restringidas en las academias sobre lo que significa, y mencionan que sencillamente es el programa, por lo que cumpliendo lo que éste marque es más que suficiente; otros con un poco más de visión empiezan a ampliar tan concepto, por lo que consideramos que era importante rescatar como lo ha entendido y aplica el formador de docentes.

El curriculum al igual que la práctica docente tiene un amplio significado, no circunscribiéndose de manera lineal a un sólo concepto como lo sería *"plan de estudios o conjunto de estudios y prácticas destinados a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades"*<sup>150</sup> sino que también el curriculum es un objeto social e histórico, ente sustancial dentro del sistema educativo. Para aclarar el concepto es necesario por lo tanto recurrir a diversos autores para tener un panorama más amplio sobre los diversos significados asignados al curriculum. así Alexander en 1961 menciona que " es un plan para facilitar conjunto de oportunidades para alcanzar amplias metas y objetivos específicos relacionados, para una población identificable atendidas por una unidad escolar, es guía del proceso de enseñanza-aprendizaje"<sup>151</sup>.

Así el curriculum, en el orden de ideas expuesto anteriormente , expresa la filosofía e ideales que tiene la sociedad y que se transforman en fines socio-educativos, mismos que se tratan de materializar u operativizar en estrategias de enseñanza.

También el curriculum *"es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma que quede abierta al examen minucioso y pueda ser traducida efectivamente a la práctica"*.<sup>152</sup> *El curriculum visto así, viene a ser entonces: todas las experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o tenidos en cuenta por él , en el sentido de alcanzar los fines de la educación.*

El autor J. Eggleston menciona que *"el curriculum es uno de los sistemas de interacción dentro de la escuela, configurando la compleja y amplia pauta que denominamos educación, en la que se enlazan y superponen los sistemas administrativos, de enseñanza, de control, y de exámenes"*.<sup>153</sup> Pone además énfasis en el curriculum oculto ( que vendrían siendo aquellas

<sup>150</sup> Arnaz, J. La Planeación curricular, México, Ed. Trillas. 1987. pág. 9

<sup>151</sup> Arnaz. Op.cit.pág 10.

<sup>152</sup> En kemmis, S. El Curriculum más allá de la Teoría de la Reproducción. s.p.

<sup>153</sup> Eggleston , J. Sociología del Currículo Escolar. pág. 134.

normas no dichas, valores y creencias implicados en la transmisión a los estudiantes, por medio de las reglas implícitas, que estructuran la rutina y las relaciones sociales en la escuela y en aula) el que facilita o limita la aplicación del currículum oficial ( que constituye la oferta educativa y expresa las intenciones educativas de la sociedad. La concreción del mismo es el que determina qué y cómo deben aprender los alumnos, al especificar y justificar que debe ser enseñado, a quién, bajo que normas de enseñanza y sus interrelaciones)

En el mismo orden de ideas Castañeda A. expresa que: *“ El currículum tiene que ver con la organización curricular y estructura social, siendo el lugar que refleja y articula estrategias, en el que se hace la representación de conocimientos que responden a la idea que tiene la sociedad sobre la esencia, distribución y accesibilidad al mismo ”*<sup>154</sup> En este enfoque la práctica social debe ser pensada en su existencia real, en la forma en que se materializan los intereses, aspiraciones y valores se efectúan y en la que participan no sólo los especialistas y autoridades educativas sino también los maestros y los alumnos.

Podríamos seguir enumerando un sin fin de conceptualizaciones y decir que hay poco acuerdo en constreñir esa definición de currículum, pues mientras unos autores dicen que son todas las experiencias que el alumno tiene dentro de la escuela, razón por la que se crea la escolarización, para que por medio del aprendizaje tales experiencias se den ; otros mencionan que el currículum es un plan detallado para un año escolar y hoy se dice que es el plan de estudios de un determinado nivel; más la diferenciación entre plan de estudios y currículum es analítica, ya no depende tanto de las decisiones del sistema educativo como del contexto donde se aplicará, y lo principal es que los detalles concretos del currículum sólo se pueden describir después de que la enseñanza ha tenido lugar.

Si se retoman cada una de las definiciones arriba citadas se observa que unas más que otras tienen elementos que en su mayoría los docentes toman a la hora de realizar su práctica docente (y que mucho tiene que ver con la que interacción didáctica, la que no se circunscribe sólo a los sujetos, sino tiene que ver con el currículum y con todo lo que éste implica ). Asimismo se ve que no es posible la conceptualización uniforme, pues tiene mucha amplitud y complejidad y es cuando se comprende que efectivamente como dice Aguilar C. *“ El currículum como se vive en las escuelas condiciona la práctica docente pero a la vez la cotidianidad*

<sup>154</sup> Castañeda, A. Razón, Ciencia y Conocimiento. en Landesmann Monique (comp.). currículum, racionalidad y conocimiento, UAS México 1987.

*escolar se modifica por la acción e interpretación de los sujetos y sus prácticas particulares.”*

155

Así también G. Sacristán <sup>156</sup> menciona varios de los aspectos básicos que regulan o constriñen -afectan- el aprendizaje en el momento en que el currículum se operativiza, entre los cuales se destacan en la escuela normal, en que se lleva a cabo la presente investigación los siguientes:

1.1 El conjunto arquitectónico ( o dimensión física) en el que de acuerdo a la estructura de las aulas observadas, tiende a regular las relaciones humanas, los comportamientos, pues en dichos salones existe la tradicional tarima o estrado -hecho de cemento- sobre el cual está atornillado el escritorio, por lo que desde esa altura el maestro observa y dirige el trabajo de los alumnos. Aclarando que algunos docentes de acuerdo a la forma en que organizan su trabajo y por la baja matrícula, desciende de ese especie de pedestal para relacionarse con los alumnos en el momento de la clase.

1.2 El material y los recursos tecnológicos también inciden en la estimulación, observándose que la mayoría de los alumnos para exponer sus temas usan láminas de papel bond en las que resumen el contenido analizado. El tradicional pizarrón verde y el moderno de color blanco es usado para hacer algunas anotaciones muy esquemáticas o cuadros sinópticos. Algunas veces usan los proyectores de acetatos, debido a la poca existencia de los mismos dentro de la institución.

1.3 El sistema simbólico de información, es el aspecto genuino del currículum, razón por la cual los contenidos está plasmados en el plan de estudios del nivel, así como los otros elementos (ya descritos en los puntos anteriores); expresándose en dicho documento: “En la elaboración de este plan de licenciatura se siguió con rigorismo la metodología del diseño curricular que responde al para qué: Objetivos de la licenciatura, hacia que: rasgos del perfil del nuevo educador; mediante qué: que son los programas de cada curso; y al cómo: que es el tratamiento didáctico. Por lo que a través de los cursos, laboratorios de docencia, talleres y seminarios se imparten diversos contenidos, mismos que se justifican en función a los objetivos de la

<sup>155</sup> Aguilar, C. Notas de clase curso Análisis de la práctica docente. Maestría en Educación campo práctica educativa. UPN 131, Pachuca Hgo. 1996

<sup>156</sup> Gimeno S. *El currículum una reflexión sobre la práctica*. pág. 107 a 113.

licenciatura que va a preparar al nuevo educador con los elementos culturales que el Estado mexicano necesita.

De los elementos que conforman el curriculum se retoman otras cuestiones, también aplicadas a los sujetos como son las referidas a la planificación del currículo en el ámbito de la escuela, realzando el papel del profesor en dicha aplicación, pues *“la aplicación del currículo atañe tanto a lo que el docente hace como, más significativamente, a lo que permite hacer a sus alumnos”* Wilson <sup>157</sup>.

Abordamos esta categoría, denominada la significación del curriculum, ya que de acuerdo a lo observado, registrado y analizado, éste está inserto en todo el quehacer docente, dependiendo mucho del mentor, fue así como observamos que le dé poca o mucha importancia a la sistematización, planeación, ejecución y de evaluación del conocimiento (a curriculum oficial) explotándose muy poco a veces o lo suficiente, tal vez debido al poco tiempo que se tiene al grupo en la clase de LD, y dentro de la cual hay tantas cosas que preparar, pues apenas terminan de hacer el diagnóstico y ya está en vísperas la elaboración del proyecto de práctica docente, después su realización y evaluación para después volver a replantear, lo que no es limitante para que algunos otros docentes le den mayor importancia a los valores, hábitos o actitudes que deben tener los alumnos (curriculum oculto)

Así también constantemente los titulares de LD oralmente mencionan determinado avance en los grupos, misma información que se valida o refuta con la que presentan los alumnos, a veces lo visto no es tan elocuente como el informe verbal, pues los profesores observados dan por hecho lo que pueden hacer los alumnos sin hacer un repaso preliminar del aprendizaje previo, razón por la cual se quejan muchas de las veces que no tienen los alumnos, (pese a que ya cursaron el anterior LD, ya que reiteradamente se marca el avance en espiral)-los aprendizajes básicos para permitir la realización de los objetivos para el nivel siguiente que ellos imparten-

---

<sup>157</sup> Wilson Op. cit. pág.69

## EL LABORATORIO DE DOCENCIA

( Su conceptualización )

Recurriendo a una definición restringida, enciclopédica, al laboratorio se le conceptualiza como "*Local dispuesto y equipado para [la investigación] o "Local donde se realizan experimentos"*"<sup>158</sup> y a la docencia se le concibe como sinónimo de enseñanza. Esta fuente primaria nos da los elementos necesarios para comprender que son las aulas las que se disponen para llevar a cabo el proceso de investigación de la práctica docente y ese precisamente es uno de los objetivos del LD : el incrementar la preparación de los estudiantes en la investigación y la experimentación educativa, para realizarlas en el campo en el que ejercerán la docencia, con actitud dispuesta a las innovaciones pedagógicas.

En el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria o preescolar se entiende al LD "*como un centro activo para el análisis y la aplicación interdisciplinaria de los contenidos de las diversas líneas de formación*"<sup>159</sup> lo que permitirá que a partir de la observación de la práctica social, educativa y docente, se formule un marco teórico conceptual que será contrastado con la realidad del ejercicio de la docencia y de la experiencia profesional de los participantes. Es decir, se trata de vincular teoría y práctica, la docencia con la investigación (convirtiéndose en objeto y sujeto de su propia investigación) con el objeto de proponer alternativas didácticas congruentes a los problemas encontrados en dicha práctica.

En el programa específico de cada curso al LD se concibe como la "*realización de actividades que tienen el propósito de dar solución a los problemas concretos encontrados en la práctica docente*"<sup>160</sup> Por lo que se pide que los demás cursos que conforman el semestre se integren en la solución de dichos problemas, los que quedarán como propuestas hipotéticas para ser retomadas en los cursos posteriores, es el lugar de acción-reflexión permanente acerca de la docencia, porque el estudiante a la vez que tiene la oportunidad de investigar la realidad de la práctica docente, analizando sus manifestaciones externas e internas, genera nuevos

<sup>158</sup> Diccionario Enciclopédico Quillet. pág. 339.

<sup>159</sup> SEP. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educ. primaria. México, 1984. pág. 83.

<sup>160</sup> SEP Programa de Laboratorio de Docencia 1984. pág. 5.

conocimientos que le ayudan a transformar la realidad educativa, estableciendo una relación estrecha entre teoría y práctica.

La concepción original del LD era retomarlo como centro de experimentación y a la vez de reflexión, cuestión que se fue construyendo paulatinamente y que no logró una concreción real, porque no había claridad en muchos docentes sobre como llevarlo a cabo, aunque uno que otro entendió que tiene su sustento en la Investigación participativa.

Así en algunos casos al LD se le retoma como proceso metodológico, el que tiene su sustento en el curso de Investigación Educativa, el que dará elementos teórico conceptuales para hacer investigación, con el propósito de construir conocimientos de educación y en particular de la docencia a través del análisis y la reflexión de los momentos de planeación, realización y evaluación de la práctica docente; por lo que parte de la realidad, se hace análisis de los fenómenos que se manifiestan en la práctica docente; para que posteriormente a través del análisis y síntesis se hagan abstracciones del conocimiento, elaborando hipótesis, teorías, principios y leyes, las que serán contrastadas al regresar nuevamente a la realidad y que servirán de pauta para generar nuevos conocimientos.

En algunos LD; dependiendo del docente formador, se promueve la reflexión entre los participantes, es decir, vuelven a considerar detenidamente y con profundidad un hecho para sugerir si es necesario un cambio sobre sus propias actitudes (disposiciones docentes), con la ayuda del grupo, lo anterior implica partir de una teoría, desde la cual se analizan situaciones concretas de la docencia en la que ha participado el alumno, lo que hace imprescindible la elaboración de un registro de la evolución del grupo, así como la delimitación de los criterios en base a los cuales se practicará la retroalimentación.

El LD de acuerdo a lo anotado anteriormente, es el espacio donde se construirá el conocimiento pedagógico (conocimiento relativo a la enseñanza) a partir del replanteamiento de problemas de docencia; propiciando el análisis y tratamiento de tales problemas a partir de la reestructuración de un marco teórico-metodológico, que lleve al diseño, instrumentación, operación y evaluación de los proyectos educativos alternativos propuestos en función a solucionar los mencionados problemas detectados.

Otra concepción del LD que retoman otros de los docentes es el considerarlo como lugar de experimentación para la confirmación o descubrimiento de teorías en las ciencias

experimentales, y aplicado a la docencia fue ir a poner en práctica lo analizado en la teoría, para cuyo caso se requirió de las instalaciones (escuelas y grupos de práctica) así como los materiales para llevar a cabo lo planeado, es decir, es lo que comúnmente hacen los docentes y sus alumnos: en el aula de la Normal analizan los materiales y posteriormente se van a las escuelas a ponerlo en práctica.

Para seleccionar cualquiera de las 3 anteriores formas de unidades didácticas, que propone M. Pansza<sup>161</sup> para conformar un programa (Curso: enfatiza el manejo y comprensión de aspectos teóricos de determinada área de conocimiento, no se aboca al desarrollo de habilidades específicas, da visión panorámica; Seminario: se centra en la investigación de determinados temas, desde diferentes puntos de vista, para que juntos elaboren nuevos conocimientos a partir de lo indagado; Laboratorio: forma de trabajo que permite profundizar en la reflexión sobre las actitudes individuales y grupales, en relación a las habilidades necesarias para el desempeño de una actividad, a partir de la ejecución de las mismas) conlleva a abordar una problemática determinada, seleccionando un cuerpo teórico de saberes, que se manejarán profundamente relacionándolos con la práctica, es decir, permiten abordar y resolver una problemática.

En el LD, los docentes, enfatizan reiteradamente que para abordar la problemática detectada debe antes propiciarse el aprendizaje grupal y el conocimiento como un proceso de construcción. Se insiste mucho en el trabajo en equipo, puesto que el trabajo sobre currículo requiere la integración de conocimientos variados, lo cual difícilmente se puede hallar en una sola persona, sino, cada uno debe a partir de un trabajo planificado, concentrarse en su propia tarea asignada, pero donde la serie de habilidades necesarias se combinan de modo que puedan complementarse y apoyarse entre sí, necesitándose la empatía (caerse bien ambos), interés por los problemas de la enseñanza, disposición para intercambiar experiencias, que tengan un mismo enfoque teórico y que se delimiten y cronogramen las actividades a emprender, lo que contados docentes logran en sus grupos, pues la gran mayoría menciona que el trabajo debe ser personal, para no apoyar el fomento de malos hábitos, como son la dependencia del otro.

También se le considera como el espacio para el tratamiento de problemas de formación docente (o proceso constructivo), ya que favorece que el estudiante organice sus experiencias previas -marco referencial- para penetrar en la realidad objetiva de la práctica a fin de

---

<sup>161</sup> Pansza, M. et. al. Operatividad de la Didáctica. Tomo 2, México, Ed. Gernika 1991, pág.17 y ss.

transformarla y a la vez se transforme él mismo. Al referirse a las experiencias va en función a darle oportunidad de diseñar, instrumentar, ejecutar, evaluar proyectos para superar la planeación, realización y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje después de analizar modelos didácticos diversos, por eso se le designa ámbito de elaboración de modelos y estilos alternativos de docencia porque le da la oportunidad al futuro licenciado para que con base en el conocimiento de la realidad educativa y el análisis de algunos modelos didácticos, diseñe, instrumente, ejecute y evalúe proyectos académicos que constituyan opciones emergentes para la planeación, realización y evaluación de su práctica docente convirtiéndose así en medio para coadyuvar en la transformación de la realidad educativa.

### LOS OBJETIVOS QUE SE PRETENDEN ALCANZAR EN EL LABORATORIO DE DOCENCIA

El laboratorio de docencia sólo tiene sentido en tanto en él se promuevan procesos científicos de indagación -acción de la realidad educativa, por lo que es prioritario que en ese proceso se tengan presentes los objetivos del laboratorio de docencia, los cuales son :<sup>162</sup>

<p style="text-align: center;">Objetivos Generales del L.D.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Ubicar al futuro docente en el contexto institucional en el que realizará su práctica cotidiana, para comprender y mejorar esa realidad a través de la permanente reestructuración de sus esquemas conceptual y operativo.</li> <li>*Comprender los fundamentos filosóficos, políticos y psicológicos que guían la práctica docente en vigor con el fin de retomar las necesidades y limitaciones de los educandos.</li> <li>*Promover situaciones pedagógicas tendientes a conocer integralmente la práctica docente, a través del análisis, evaluación y la promoción de estrategias para su desarrollo.</li> <li>*Construir elementos teórico-metodológicos que permitan instrumentar y operar programas de aprendizaje con los educandos.</li> <li>* Replantear y mejorar el ejercicio profesional a través de la integración de contenidos de la curricula del nivel de licenciatura con la de los planteles educativos en los que practicará.</li> <li>*Propiciar la convivencia y confrontación de experiencias para comprender los procesos de aprendizaje, recursos metodológicos usados, comportamiento de los grupos y relaciones entre los involucrados.</li> <li>*Comprender la docencia como un proceso vinculado a fenómenos naturales y sociales, con el fin de descubrir las causas y proponer alternativas de solución.</li> <li>*Reflexionar sobre sus actitudes docentes, adaptándose a diferentes situaciones profesionales de manera creativa.</li> <li>*Desarrollar una actitud crítica de su propia práctica docente.</li> <li>*Desarrollar actitudes de apertura hacia el cambio.</li> </ul>
---	---

<sup>162</sup> SEP, Programa de laboratorio de docencia, 1984. d/p. (se anota d/p porque se consultaron todos los programas del L.D. y se conforman por diferentes páginas )

Como se puede observar se persigue a través de los objetivos planteados que el futuro docente manifieste una actitud de compromiso, así como una toma de conciencia de la repercusión social que tiene su desempeño crítico y reflexivo permanente, que lo llevarán a investigar e innovar su quehacer profesional. Más para la consecución de tales fines debe existir el compromiso no tan sólo de los alumnos normalistas sino también de los formadores, los que si tienen claro el punto de arribo o sea lo que se pretende lograr, así como el manejo de los contenidos ideales para hacerlo será factible arribar a lo solicitado, de lo contrario, lejos de que egrese un alumno crítico y propositivo saldrá un criticón y repetidor, al que nada le parece, que todo lo ve mal en las escuelas de práctica y que no hace nada por mejorar, cuando lo que se pretende es acercar al alumno normalista al campo de la práctica docente para que a través del análisis crítico de diferentes conceptualizaciones teóricas y metodológicas comprenda a dicha docencia como una actividad intencional, instrumental, de interacción humana y circunstanciada. A los objetivos generales van encaminados los objetivos de cada uno de los semestres, mismos que a continuación se presentan:

Los objetivos que se pretenden alcanzar (en educación preescolar):

3o y 4o. semestres	Reestructurar un marco teórico metodológico de la educación para niños en edad maternal. Analizar permanentemente el ejercicio de la práctica docente en las diferentes modalidades de educación para los niños en edad maternal, existentes en la región. Diseñar, instrumentar, operar y evaluar proyectos educativos alternativos para niños en edad maternal con un carácter interdisciplinario. Construir conocimientos pedagógicos relativos a la docencia investigación con niños de 2 a 4 años.
5o y 6o. Semestres	Revalorar la educación para niños de 4 a 5 años dentro del sistema Educativo Nacional. Tomar conciencia del papel de la innovación en los procesos pedagógicos. Estructurar un marco teórico-metodológico de la educación preescolar en particular la correspondiente a los niños de esta edad con referencia a las directrices del laboratorio. Analizar críticamente la práctica docente que se realiza en el nivel preescolar, según las diferentes modalidades de educación de este tipo existentes en la región. Construir explicaciones socio-históricas de las características, condiciones y problemáticas de la docencia con niños de 4 a 5 años. Diseñar, instrumentar y evaluar proyectos alternativos para niños de esa edad en consideración a un programa pedagógico particularizado. Integrar una propuesta alternativa para la educación de niños 4 a 5 años. Construir conocimientos pedagógicos relativos a la docencia investigación con esos niños. Reconceptualizar al jardín de niños mexicano como una producción sociohistórica. Estructurar un marco teórico-metodológico de la educación de niños de 5 a 6 años, con un enfoque sociohistórico. Diseñar, operar y evaluar proyectos alternativos de docencia, investigación y servicio con niños de 5 a 6 años que respondan a la problemática sociopedagógica que presentan las instituciones. Construir conocimientos pedagógicos relativos a la atención de niños de 5 a 6 años que se concreten en una propuesta alternativa de educación.

7o. y 8o. semestres	Concientizar en la necesidad de transformar la práctica docente alienada en práctica profesional responsable y humanizada. Abordar en unidades de transformación la problemática que ofrece la docencia y el servicio social en comunidades marginadas urbanas o rurales por medio de la investigación -participativa. Construir una teoría y práctica profesional alternativa de la educación preescolar en comunidades marginadas desde un marco valorativo referencial que recupere la totalidad, la historicidad, la creatividad, la coparticipación, la responsabilidad social, a partir del trabajo en equipos docentes. Sistematizar una nueva teoría y práctica de la educación preescolar en comunidades marginadas que integre y desarrolle las modalidades formal, no formal e informal con dirección al cambio social y evaluar la formación profesional tomando como referencia una producción teórico-metodológica que plantee las síntesis construidas
---------------------	---

En Educación Primaria se pretende que el alumno:

3o semestre (Introducción al L.D.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Ubique a la práctica docente en el contexto sociohistórico de la práctica educativa, para que tenga una visión general de las relaciones interpersonales, alcances y limitaciones del proceso didáctico; así como la precisión de los elementos que intervienen en el proceso educativo co. la finalidad de que lleguen a proponer un proyecto de planeación didáctica.</li> </ul>
4o semestre (L.D. I)	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Percibir los propósitos y las tareas más generales de la práctica docente de Educ.Primaria, desde una perspectiva crítica.</li> <li>*Explicar los problemas más relevantes de este nivel educativo en base a la estructuración de un marco conceptual referencial.</li> <li>*Adquirir el compromiso para contribuir a descartar los errores y limitaciones detectados.</li> <li>*Iniciar la estructuración y experimentación de modelos de docencia tendientes a elevar la calidad de la educación primaria.</li> </ul>
5o semestre (L. D. II)	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Caracterizar la práctica docente de tercer grado de educación primaria, desde una perspectiva totalizadora y crítica.</li> <li>*Explicar los problemas más relevantes que con mayor frecuencia se presentan en la realización de las tareas de la docencia, con base en un marco conceptual referencial que se estructure con el apoyo de integración de los contenidos de los diferentes cursos del 5o. semestre de la lic.</li> <li>*Valorar críticamente diferentes modelos de docencia para desarrollar los programas de cada una de las áreas de aprendizaje del tercer grado de educación primaria, con base en la planeación, ejecución y evaluación de proyectos de docencia..</li> <li>*Adquirir el compromiso para contribuir en la ejecución de propuestas educativas tendientes a mejorar la situación actual del país, a través de la planeación, ejecución y evaluación de proyectos que vinculen la acción de la escuela con las necesidades sociales de la comunidad.</li> </ul>
6o semestre (L.D. III)	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Caracterizar la práctica docente orientada a promover el desarrollo científico, crítico y creativo del alumno de la educación primaria, desde una perspectiva fundamentada en las categorías de totalidad, historicidad y praxis.</li> <li>*Explicar los problemas más relevantes que con mayor frecuencia se presentan en la realización de las tareas de la docencia tendientes a desarrollar el pensamiento científico, crítico y creativo del niño, con base en un marco conceptual, referencial que se estructure con el apoyo e integración de los contenidos de las diferentes unidades didácticas del sexto semestre de la licenciatura.</li> <li>*Valorar críticamente diferentes modelos de docencia para desarrollar los programas de matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales de educ.primaria con base en la planeación, ejecución y evaluación del proyecto orientado a promover el desarrollo científico crítico y creativo del niño.</li> </ul>

7o semestre	<p>*Valorar la trascendencia individual, social y cultural de la ejecución de proyectos que integren los contenidos de aprendizaje hacia el logro de ciertos niveles de formación, especialmente por medio de la aplicación de modalidades de globalización didáctica.</p> <p>*Adquirir el compromiso para contribuir a elevar la calidad de la práctica docente de educación primaria y de la formación profesional de la docencia, mediante la generación de propuestas que tomen en cuenta los avances de la teoría educativa, los lineamientos institucionales y la realidad natural y social.</p>
8o semestre (L. D. V)	<p>*Conceptualizar la docencia como un proceso totalizador y sociohistórico, circunstanciado por el contexto en que se desarrolla y por los actores intervinientes; contexto en el que se investiga, analiza, reflexiona, planea, ejecuta y evalúan proyectos alternativos de solución a los problemas de la práctica educativa.</p> <p>*Planear ejecutar y evaluar proyectos de práctica docente de educación primaria, fundamentados teórica y metodológicamente, tendientes a desarrollar aprendizajes significativos en los niños de los diferentes grados de la escuela primaria, tomando como base los vínculos: contenido -método, maestro alumno, y escuela -comunidad.</p> <p>*Ser consciente de la participación responsable, individual y colectiva que determina el compromiso de superar y propiciar el cambio de la práctica profesional, de acuerdo con los requerimientos del ámbito en que se realice.</p>

Conocidos ya los objetivos que se pretendieron alcanzar por los alumnos, los que consideramos son muy abarcativos, a continuación presentamos lo que ellos consideran de mayor trascendencia y que les sirve para su posterior práctica docente.

**APORTE CURRICULAR DEL LABORATORIO DE DOCENCIA  
A LOS ALUMNOS Y MAESTROS, LO RELEVANTE DE ESTE CURSO PARA  
ELLOS.**

Partimos del hecho de que existen objetivos específicos para abordar en el LD (Del I al V los que van en función a lograr una formación docente que se traduzca en práctica profesional comprometida con las necesidades educativas del país) y que es necesario que los distintos LD ofrezcan la oportunidad de desarrollar las actitudes, habilidades y conocimientos indispensables

para realizar una práctica de calidad. Definimos a los objetivos como enunciados técnicos que constituyen puntos de llegada a todo esfuerzo intencional, y como tales orientan las acciones que procuran su consecución, determinando predictivamente la medida de dicho esfuerzo, por tal razón se retoman, ya que en función a ellos se espera que los alumnos opinen.

Los objetivos que se pretenden en educación preescolar son los siguientes:

En el 3ero. y 4o. semestres: Reestructurar un marco teórico metodológico de la educación para niños en edad maternal; analizar permanentemente el ejercicio de la práctica docente en las diferentes modalidades de educación para los niños en edad maternal, existentes en la región; diseñar, instrumentar, operar y evaluar proyectos educativos alternativos para niños en edad maternal con un carácter interdisciplinario; construir conocimientos pedagógicos relativos a la docencia investigación con niños de 2 a 4 años.

En relación con los objetivos antes anotados las alumnas expresan que no tuvieron problemas al llevar a cabo lo planeado a la práctica, que "todos los contenidos que se dieron se entendieron bien, sobre todo el marco metodológico y teórico del LD, así como la reflexión que se hizo sobre la docencia, el tratamiento de diversos problemas, la metodología de la construcción de todo conocimiento pedagógico, así como el conocimiento de la educación maternal en todos sus aspectos."<sup>163</sup> Sin embargo algunas alumnas mencionan que:

"Se dificultó elaborar los proyectos de diagnóstico y práctica docente a pesar de que entre titular y compañeras se explicaban con diversos ejemplos, finalmente pude realizarlos aún con mucho trabajo."<sup>164</sup>

Otra alumna de este semestre expresa:

"Me he apropiado un poco de todo, ya que considero que el LD es la base de nuestra carrera, es fundamental porque permite el acercamiento al ámbito escolar, más lo difícil fue la planeación y la ejecución de la práctica, y aunque ya antes había practicado no lo

<sup>163</sup> Reg. Obser. No. 93 pág. 452

<sup>164</sup> Ibid. pág. 453

había hecho con un proyecto de diagnóstico que le antecediera y mucho menos con una fundamentación que lo respaldara”<sup>165</sup>

Las alumnas, según se observó, dicen lo que la maestra de LD quiere oír: es decir que todo les salió bien, pocas son las que cuestionan de manera crítica los logros o dificultades que se presentaron en la práctica, pues entre ellas comentan muchas de las veces, que es difícil, que no entienden como conformar sus proyectos.

En el 5o y 6o. Semestres los objetivos que se pretenden son: Revalorar la educación para niños de 4 a 5 años dentro del Sistema Educativo Nacional; tomar conciencia del papel de la innovación en los procesos pedagógicos, estructurar un marco teórico-metodológico de la educación preescolar en particular la correspondiente a los niños de esta edad con referencia a las directrices del laboratorio; analizar críticamente la práctica docente que se realiza en el nivel preescolar, según las diferentes modalidades de educación de este tipo existentes en la región; construir explicaciones socio-históricas de las características, condiciones y problemáticas de la docencia con niños de 4 a 5 años; diseñar, instrumentar y evaluar proyectos alternativos para niños de esa edad en consideración a un programa pedagógico particularizado; integrar una propuesta alternativa para la educación de niños 4 a 5 años; construir conocimientos pedagógicos relativos a la docencia investigación con esos niños; reconceptualizar al jardín de niños mexicano como una producción sociohistórica; estructurar un marco teórico-metodológico de la educación de niños de 5 a 6 años, con un enfoque sociohistórico; diseñar, operar y evaluar proyectos alternativos de docencia, investigación y servicio con niños de 5 a 6 años que respondan a la problemática sociopedagógica que presentan las instituciones ; construir conocimientos pedagógicos relativos a la atención de niños de 5 a 6 años que se concreten en una propuesta alternativa de educación.

Una de las alumnas de estos semestres , en función a los objetivos anotados en el párrafo anterior expresan que :

“La teoría que se analizó ayudó bastante para resolver la problemática, vinculando las actividades de psicología y matemáticas con el proyecto. La planeación fue adecuada, se abordaron los 5

---

<sup>165</sup> Ibid pág. 458

bloques; practicamos con lecto-escritura y matemáticas; se analizaron documentos que proporcionan elementos para los niveles de la conceptualización de tales asignaturas, me gustó trabajar la propuesta de lecto-escritura, en ciencia se abordaron temas con procedimientos novedosos; en EF tampoco hubo problema ya que se nos dieron elementos precisos para estructurar tal clase. Se trato de vincular teoría-práctica al realizar los proyectos con los niños, RCJ se trabajó tomando en cuenta las sugerencias de los niños, puedo decir que la planeación, ejecución y evaluación se llevó a cabo satisfactoriamente<sup>166</sup>

En el 7o. y 8o. semestres , se pide: Concientizar en la necesidad de transformar la práctica docente alienada en práctica profesional responsable y humanizada; abordar en unidades de transformación la problemática que ofrece la docencia y el servicio social en comunidades marginadas urbanas o rurales por medio de la investigación -participativa; construir una teoría y práctica profesional alternativa de la educación preescolar en comunidades marginadas desde un marco valorativo referencial que recupere la totalidad, la historicidad, la creatividad, la coparticipación, la responsabilidad social, a partir del trabajo en equipos docentes; sistematizar una nueva teoría y práctica de la educación preescolar en comunidades marginadas que integre y desarrolle las modalidades formal, no formal e informal con dirección al cambio social y evaluar la formación profesional tomando como referencia una producción teórico-metodológica que plantee las síntesis construidas.

Las alumnas de séptimo y octavo semestre expresan que en función a los objetivos planteados lo relevante es que :

“Todos los cursos de la currícula sirven para hacer las propuestas. Aquí es donde aplicamos todo lo visto en los otros semestres, aquí pones en práctica todos los conocimientos anteriores. El diagnóstico se hace en comunidades alejadas, tienes que recorrerla, te involucras

<sup>166</sup> Reg. Obser. No. 86 pág. 393

con las gentes, a veces los talleres que propones no funcionan por cuestiones socioeconómicas, por lo que debes buscar otras alternativas; realizamos obras materiales tanto en la comunidad como en el jardín de niños, detectamos problemas en grupo y en algunos casos por el tiempo no fue posible resolverlos en su totalidad, la interacción con los padres de familia es muy notoria, es una relación de respeto y amistad; con la educadora hay compañerismo, nos da sugerencias para mejorar nuestra práctica, pues vamos en pos de un mismo fin: lo formación del niño preescolar.”<sup>167</sup>

Sin embargo otra de las alumnas difiere, a pesar de que reconoce que el servicio social le permitió contactar con padres de familia, la experiencia obtenida con la titular en el grupo de práctica no fue así, por lo que expresa:

“En mi caso hubo negativa terrible, no deseaban practicantes... la relación fue tirante, me cuestionaba la titular de grupo, interrumpía mi clase; hice lo que la teoría propone en cuanto a relaciones humanas pero no funcionó a pesar de que en mis anteriores prácticas no había tenido ninguna mala observación, tal vez se debió a que tú llegas queriendo cambiar muchas cosas que ves mal, pues sigues un proceso de investigación participativa, por lo que propones alternativas ante los problemas que encuentras,”<sup>168</sup>

En educación primaria se pretende que el alumno:

En Tercer semestre (Introducción al lab.de docencia):Ubique a la práctica docente en el contexto sociohistórico de la práctica educativa, para que tenga una visión general de las relaciones interpersonales, alcances y limitaciones del proceso didáctico; así como la precisión de los elementos que intervienen en el proceso educativo con la finalidad de que lleguen a proponer un proyecto de planeación didáctica.

---

<sup>167</sup> Reg. Obser.No 86 pág. 394.

<sup>168</sup> Reg. Obser. No. 86 pág. 398

En 4o.semestre LD.I :Percibir los propósitos y las tareas más generales de la práctica docente de Educ.Primaria, desde una perspectiva crítica; explicar los problemas más relevantes de este nivel educativo en base a la estructuración de un marco conceptual referencial; adquirir el compromiso para contribuir a descartar los errores y limitaciones detectados; iniciar la estructuración y experimentación de modelos de docencia tendientes a elevar la calidad de la educación primaria.

Lo relevante para los alumnos del LD, si definimos como relevante lo importante o significativo según el semestre que cursan, así para los alumnos de tercer y cuarto semestre de primaria lo que más les impactó fue el realizar por primera vez la práctica docente en un grupo asignado, el llevar a cabo por primera vez un proyecto diagnóstico y de práctica docente, considerando su importancia ya que les ayudó a tener un conocimiento más amplio sobre la realidad escolar y grupal, y así lo hacen saber:

*“El LD nos dio las bases para insertarnos por primera vez a la escuela”. Nos permitió planear con coherencia, así como buscar estrategias para llevar a cabo las actividades pedagógicas tomando en cuenta la edad del niño” “Podimos contrastar los contextos urbano y rural.” “En algunos casos recibimos mucho apoyo de los directivos y personal docente para lograr los objetivos de la práctica docente, pero en otros fue nulo el apoyo lo que perjudicó los propósitos planeados.”“El celo profesional de algunos docentes ocasionó distanciamiento y el no involucrarse por completo en las actividades”.”La buena interacción o mala ayudaba u obstaculizaba la realización de las actividades” La metodología aplicada fue de gran apoyo, ya que hizo más fácil el logro de objetivos; ésta estaba muy vinculada con el contenido que se trató, sin embargo sugerimos se integren más los cursos para que se tenga una formación más acorde con la realidad escolar, y que propicien la investigación, la elaboración de material didáctico adecuado, el reforzar conocimientos*

de las áreas con las cuales practican que en este caso son educación tecnológica, artísticas, y educación física”<sup>169</sup>.

Lo más relevante fue el interés que despertaron en los niños, por lo que les llama mucho la atención del uso que hicieron de los materiales reales y de las láminas, ya que eso atrajo la atención de los niños, comentando que en los grupos eso casi no se hace, por lo que los infantes estuvieron atentos y aprendieron.

Sin embargo algunos opinan que no hicieron proyecto antes de ir a las prácticas, razón por la cual no tenían claramente definido que hacer en cada clase, sin embargo se adquirió experiencia, ya que no es tan fácil estar frente a un grupo, manifiestan también constantemente su desagrado ante la falta de supervisión, o el hecho de que los maestros sólo están 15 o 20 minutos-tiempo insuficiente para ver realmente el proceso de la práctica que se lleva a cabo.

En 5o.semestre: LD.II: Caracterizar la práctica docente de tercer grado de educación primaria, desde una perspectiva totalizadora y crítica; explicar los problemas más relevantes que con mayor frecuencia se presentan en la realización de las tareas de la docencia, con base en un marco conceptual referencial que se estructure con el apoyo de integración de los contenidos de los diferentes cursos del 5o.semestre de la licenciatura; valorar críticamente diferentes modelos de docencia para desarrollar los programas de cada una de las áreas de aprendizaje con base en la planeación, ejecución y evaluación de proyectos de docencia; adquirir el compromiso para contribuir en la ejecución de propuestas educativas tendientes a mejorar la situación actual del país a través de la planeación, ejecución y evaluación de proyectos que vinculen la acción de la escuela con las necesidades sociales de la comunidad.

En el 6o. semestre (LD III ) se pretende: Caracterizar la práctica docente orientada a promover el desarrollo científico, crítico y creativo del alumno de la educación primaria, desde una perspectiva fundamentada en las categorías de totalidad, historicidad y praxis; explicar los problemas más relevantes que con mayor frecuencia se presentan en la realización de las tareas de la docencia tendientes a desarrollar los programas de matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales de educ.primaria con base en la planeación, ejecución y evaluación del proyecto orientado a promover el desarrollo científico, crítico y creativo del alumno de educ.

---

<sup>169</sup> Reg. obser. No.59 pág. 297

primaria; valorar la trascendencia individual, social y cultural de la ejecución de proyectos que integren los contenidos de aprendizaje hacia el logro de ciertos niveles de formación, especialmente por medio de la aplicación de modalidades de globalización didáctica; adquirir el compromiso para contribuir a elevar la calidad de la práctica docente de educación primaria y de la formación profesional de la docencia, mediante la generación de propuestas que tomen en cuenta los avances de la teoría educativa, los lineamientos institucionales y la realidad natural y social.....

Así en función de lo prescrito, (y anotado en los párrafos anteriores) en el caso de 5o. y 6o. semestres los alumnos comentan que lo más importante es que se aplican los conocimientos teóricos recibidos en la institución en el ámbito educativo real, y que favorecen “el desarrollo biopsicosocial del niño, por conducto de actividades pedagógicas, dinámicas e innovadoras” y que fundamentan teóricamente y prácticamente las actividades realizadas por los alumnos. “Se propician en un marco de respeto mutuo, cordialidad y apoyo total la integración del practicante en la realización de las actividades señaladas en el plan de trabajo, obteniendo calidad y eficacia en la guía y construcción infantil” “se fundamentan teóricamente los contenidos específicos”<sup>170</sup> mediante la consulta de bibliografías recomendadas por los profesores de LD.

En el 8o.sem.Lab.de Doc.V se propone: Conceptualizar la docencia como un proceso totalizador y sociohistórico, circunstanciado por el contexto en que se desarrolla y por los actores intervinientes; contexto en el que se investiga, analiza, reflexiona, planea, ejecuta y evalúan proyectos alternativos de solución a los problemas de la práctica educativa. planear ejecutar y evaluar proyectos de práctica docente de educación primaria, fundamentados teórica y metodológicamente, tendientes a desarrollar aprendizajes significativos en los niños de los diferentes grados de la escuela primaria, tomando como base los vínculos: contenido -método, maestro alumno, y escuela -comunidad; ser consciente de la participación responsable, individual y colectiva que determina el compromiso de superar y propiciar el cambio de la práctica profesional, de acuerdo con los requerimientos del ámbito en que se realice.

En el caso de 7o. y 8o. semestres manifiestan que los contenidos teóricos que se emplearon para sustentar las acciones pedagógicas de la práctica docente se encuentran insertos

---

<sup>170</sup> Al referirse a la fundamentación científica de los contenidos a manejar en el aula, es en función a que de acuerdo al tema que los alumnos desarrollaron, consultaron diversas fuentes bibliográficas para conceptualizar en primer lugar el asunto a tratar, y en función a esto sacaron información pertinente.

en las diversas materias que cursan a lo largo de su carrera como son el LD, Contenidos de Aprendizaje, Psicología Evolutiva, Literatura infantil, Investigación educativa, Expresión y apreciación artística, Educación física y ritmos cantos y juegos. Pero que pese “que lograron los objetivos de su proyecto de práctica, aun quedan errores cometidos en la práctica que deben superarse, por lo que requieren del asesoramiento teórico-práctico de los docentes formadores de la escuela normal, para así obtener una mayor cantidad y calidad de conocimientos de técnicas de integración, dinámicas grupales y técnicas de elaboración de materiales didácticos. Además a algunos les falta fundamentar y profundizar en los contenidos que manejan con los niños, según se pudo observar en las prácticas cuando interactuaban con ellos.

Lo anterior nos lleva a analizar que en cada momento de su formación el alumno le da mayor o menor importancia a los elementos de la interacción didáctica, para algunos los contenidos que se manejan recobran un interés mayor, según el semestre que cursan, ya Bruner había resaltado la importancia de esta competencia intelectual para la enseñanza cuando postuló que la forma de producir un aprendizaje valioso en los alumnos era prestar atención a los principios que estructuran los contenidos en función a que son más comprensibles para el alumno y más resistentes al olvido y porque se reduce el tiempo para el dominio del conocimiento superior a partir del más elemental., así “se aprende a resolver problemas por medio del descubrimiento, solamente practicando y probando una y otra vez, y cuando el estudiante forma parte activa, es actor principal, llega a conocer bien las alternativas y puede valorar la importancia de la información al ir presentándose y la incorpora en una estructura cognoscitiva que el mismo ha desarrollado”<sup>171</sup>, de suerte que lo que se aprende adquiere sentido, y por lo tanto, no solamente se retiene en la memoria, sino que se puede recuperar en cualquier momento con mayor facilidad; sin embargo en algunos casos es menester primero fomentarlo en el profesor, pues de lo contrario mal pueden ser ellos guías de los alumnos.

Algo que también llama la atención es que de acuerdo a los objetivos que pretende alcanzar el LD hay cuestiones que más impactan a los alumnos y eso es la planeación y operación de la práctica pero la evaluación que deben hacer de ella, como proceso a llevar a

---

<sup>171</sup> Bruner, en Antología Psicología y Educación UPN, pág.152

cabo con sus alumnos, es poco mencionada, así también tal parece que el LD sólo se circunscribe a la práctica docente, pues para algunos de los alumnos no son relevantes las explicaciones socio-históricas construidas ni las habilidades docentes e investigativas construidas, una de las razones será que aún no tienen los fundamentos necesarios para hacer la reflexión de tales experiencias, aunque algunos sí las expresan.

El papel del maestro de LD es el de promover y coordinar situaciones adecuadas que permitan la convergencia de los objetivos en la apropiación y transformación del objeto de estudio, debiendo canalizar los estados emocionales del grupo, proporcionarles información si se requiere, centrarse en la consecución de tareas, propiciar las condiciones adecuadas para que el alumno aprehenda las características y relaciones esenciales de la práctica docente, lo que implica retomar las relaciones entre la teoría y la práctica, contenido-método, tarea-actividad, información-experiencia, evaluación, la que es entendida como un proceso inherente a la realización de la enseñanza-aprendizaje; permitiendo diagnosticar los logros o deficiencias, con el fin de proponer alternativas para el mejoramiento del proceso y la acreditación (que es la que valida el aprendizaje, debiendo tomarlo como manifestaciones de conducta que se incorporan a la formación profesional y que se hace evidente a través de la elaboración de resúmenes, informes o trabajos que ponen de manifiesto lo alcanzado); porque dichos elementos se influyen o modifican reciprocamente.

Empero aparte de lo enumerado el responsable de LD tiene inherentes otras muchas actividades que realizar, pues dependiendo del enfoque del Programa de la Licenciatura en educación primaria o preescolar, que se cursa en la Normal se le aborda en algunos casos como: *“ una unidad didáctica, conceptualizándola como un componente del Plan de Estudios con objetivos propios y una carga académica bien delimitada, presentada por un conjunto de contenidos organizados para promover su enseñanza-aprendizaje de manera integrada y onforme un enfoque metodológico específico”*.<sup>172</sup> Tal unidad didáctica puede adquirir la modalidad de curso, taller, seminario o laboratorio.

---

<sup>172</sup> SEP. Programa de Lab. de Doc. II de Educación Primaria, 1984, pág. 6.

A este respecto se pudo observar, que si se retoma como curso, se va dando dirección al proceso enseñanza-aprendizaje, desde el diagnóstico que se hace en las escuelas de práctica, así como la instrumentación, operación y evaluación del proyecto de práctica que se lleva a cabo en los jardines de niños o escuelas primarias por los normalistas y cada uno de los maestros de LD que labora en la escuela Normal de la Cd. de Pachuca Hgo. se inclina la mayoría de las veces por abordarlo como curso, ya que en sus aulas analizan una serie de documentos bibliográficos; es decir, realizan una serie de eventos, cuya evolución da cuenta de todo un proceso. Se parte de la elaboración de un proyecto, que hace el maestro de grupo el cual se da a conocer a los alumnos para que estos conozcan la finalidad, los objetivos que se persiguen en el curso, las actividades propuestas, y los tiempos en que se deben cubrir las tareas o actividades programadas.

En esta modalidad de curso hay una etapa de diagnóstico, cuyo fin es conocer a través de un primer acercamiento a las diversas escuelas primarias o jardines de niños, en las cuales realizarán sus prácticas docentes los estudiantes normalistas. El objetivo de este diagnóstico es que recaben información sobre las condiciones del edificio escolar -su organización y administración- en lo referente a los aspectos material, técnico (personal que labora, puestos que desempeña) horarios que se cubren, normas a que se ajustan, planificación general que realizan, etc.

Para cubrir el proyecto de diagnóstico (del cual los alumnos entregan un informe) se centran más tiempo dentro del aula, en la que los futuros maestros observan como se da el proceso enseñanza -aprendizaje, cómo organiza la maestra titular al grupo, que aspectos formativos y sociales promueve, además de que en algunos casos se dan a la tarea de realizar entrevistas a los padres de familia para llenar cédulas de datos globales del niño (especie de historial clínico), en el que se anotan datos familiares, alimenticios, de salud, recreación, vivienda, etc. por lo que para completar el estudio: Pesan, miden, toman agudeza visual y auditiva a los infantes; actividades que son controladas por el titular de laboratorio de docencia. Toda esa información recopilada la plasman en algunos casos en fichas de trabajo, o en un diario de campo; el que posteriormente es analizado, puesto que de esa información escrita, una vez que se regresa a la escuela normal, les sirve a los alumnos para detectar algunas problemáticas en el aula de práctica como son:

La falta de recursos didácticos o espacios de ambientación para dirigir el proceso de aprendizaje de los niños; o la falta de estimulación o motivación en alguna área específica de formación del infante (pudiendo ser del lenguaje, afectiva, física o psicomotriz (problemas de educ.física), o cognoscitiva (matemática, ciencia, ritmos, cantos y juegos) o algunas veces se percibe el maltrato al infante o la falta de involucramiento de los padres de familia al proceso de desarrollo integral del niño.

Por lo que una vez que se ha detectado la problemática en esa semana de diagnóstico, durante un mes (4 sesiones de lab.de doc.) se dan a la tarea de fundamentarse teóricamente, es decir, analizan que dicen los científicos o teóricos a través de diversa bibliografía sobre los temas o problemas detectados. Posteriormente se dan a la tarea de elaborar un proyecto pedagógico que se aplicará en 15 días de práctica continua (o intensiva). A través de ese proyecto elaborado por los alumnos se pretende resolver la problemática detectada en las escuelas de práctica, pues para tal fin, los alumnos coordinados por el titular de LD en la mayoría de las veces (y en algunas ocasiones participan otros maestros de los otros cursos que componen la currícula de la licenciatura en educ.normal) hacen su proyecto recurriendo por ejemplo a autores como Aguilar y Block <sup>173</sup>y anotan:

\*Qué se quiere hacer y por qué razón se hace (cuál es la necesidad que lo origina e incluyen los datos del diagnóstico; ya sea porque el servicio es insuficiente o bien no existe.

\*En el para qué se hace indican cual es la finalidad u objetivo de dicho proyecto; lo que posteriormente se retoma para evaluar si se logró dicho propósito o no.

\*También anotan en dónde o en que lugar se lleva a cabo ese proyecto (que en este caso es la escuela de práctica que se les asignó, ya sea en la ciudad o en algunos casos en zonas semiurbanas o marginadas o rurales.

\*En dicho proyecto anotan y establecen una trayectoria de actividades a realizar para el logro de los objetivos del proyecto, especificando en algunas ocasiones lo que llevarán a cabo a veces de manera previa, paralela o posteriormente. Registran para tal fin la duración de los eventos, estableciendo plazos de tiempo para cubrirlos.

---

<sup>173</sup> Aguilar y Block. Op.cit. pág. 271.

\*Describen además la metodología que se proponen llevar a cabo para realizar las actividades, si son fuera del aula de clase o dentro del salón de los infantes. Por lo que algunas veces se refiere a cambios en los objetos materiales o en los sujetos.

\*Por último explicitan o determinan los recursos humanos, técnicos, materiales o financieros de que se servirán para resolver la problemática detectada en ese diagnóstico.

Con la puesta en operación o ejecución del proyecto pedagógico en las escuelas de práctica, se tendrán elementos, para llevar a cabo posteriormente la evaluación del mismo, ocupándose para tal fin, una sesión completa de laboratorio de docencia para hacer la evaluación individual, por equipo y grupal, misma que se compartirá en cuanto a las vivencias y experiencias obtenidas con el otro semestre paralelo (preescolar y primaria) y en otro momento con los alumnos del mismo nivel.

Al socializar los resultados de esa puesta en operación los alumnos a veces comentan que les fue bien, es decir que el proyecto se llevó a cabo y que se pudo resolver la problemática a través de las actividades alternativas que propusieron o en otros casos manifiestan que no fue posible el abordaje de la problemática (a veces por la falta de apoyo del personal humano, técnico o financiero) para resolverlo, por lo que se replantea para un segundo momento, para la práctica del siguiente semestre.

Con la descripción anterior de lo que se observó a lo largo de un año lectivo, se puede decir que paralelo a la modalidad de curso, también se trabaja la modalidad de laboratorio, pues los alumnos tienen oportunidad de experimentar la puesta en práctica de lo que proponen y al llevar a cabo la evaluación emiten juicios de valor sobre la pertinencia o no de las actividades propuestas en dicho proyecto.

Los programas de laboratorio de docencia están organizados de manera integrada, promoviendo que se lleve a cabo un proceso de acción reflexión, (aunque en algunos casos se vio de manera incipiente), por lo que la teorización y ejecución se orientan a la organización de experiencias, conceptos y teorías relacionadas con el propósito de lograr un mejor desarrollo de los infantes que están a cargo de los alumnos normalistas.

De manera prescriptiva se menciona en los programas de LD, que en este espacio que el futuro licenciado tendrá la oportunidad de profundizar en el conocimiento de su futura práctica profesional en contacto directo con problemas reales que ha de enfrentar más tarde, ejercitará

para ello sus habilidades para observar, analizar y criticar, desarrollando así actitudes favorables para trabajar coordinadamente en proyectos que requieren de esfuerzo, capacidad, compromiso y autoevaluación personal y grupal, con miras a lograr una nueva imagen del futuro docente. En el siguiente extracto de informe de una de las alumnas de tercer semestre, que se rindió en el momento de la evaluación se hace patente en parte lo explicitado antes y que textualmente se transcribe a continuación:

*“ Antes de mencionar el material que ocupé para realizar mis prácticas, hablaré del que me ayudó a realizar mi planeación, uno de estos materiales fueron: Diccionario Universal danae vol. II Ed. Océano, algunos manuales, libros de manualidades, materiales que nos ayudaron a sacar tanto el contenido científico como el material que iríamos a ocupar en estas prácticas.*

*Además de todo el material que nos proporcionó la maestra titular de la materia de Lab. de Doc. para que nosotros supiéramos planear y así mismo practicar, ya que sin esto no hubiesen sido posible nuestras prácticas.*

*Algo muy importante que también nos ayudó a planear fueron las observaciones que realizamos anteriormente (del 7 de octubre al 11 de 1996) ya que el material que ocupamos fueron nuestro proyecto de diagnóstico y el diario de campo, ya que con esto nos dimos cuenta de la rutina que se seguía en la guardería, para que así después se pudiera practicar.*

*Con lo que respecta al material didáctico que utilizamos durante nuestra práctica, a mi en lo particular, las maestras de la sala donde me tocó me dijeron que estaba muy bien, ya que todo era muy vistoso, estaba grande, bueno me dijeron que era el adecuado para la edad de los niños (de 1 1/2 a 2 años), este fue para que yo pudiera explicarles a los niños, ya que también el que les llevé para que trabajaran estuvo bien y si me dio resultado.*

(La alumna enlista una variedad de materiales usados)

*"Como ya lo mencioné anteriormente, el material que yo realicé y ocupé durante mis prácticas me ayudó mucho ya que mantenía la atención de los niños, ya que si no hubiera llevado material vistoso y adecuado a la edad de los niños (1 1/2 a 2 años) no me hubieran resultado mis prácticas."*<sup>174</sup>

En el anterior recorte podemos observar el proceso de construcción que va realizando la alumna, es decir, va incorporando nuevos elementos a los que ya tenía, los que le sirven de basamento para entender lo siguiente., ya que reconoce que para llegar a determinada etapa tuvieron que cubrirse otras (como fueron las de diagnóstico y planeación) además de que ve la importancia de involucrarse antes en un proceso de observación, el que dio elementos para poder posteriormente realizar una práctica (valorando la experiencia de las educadoras en servicio, pues de ellas aprendió un rutina -concebida como un proceso que va desde el recibimiento de los niños, prácticas de higiene, administración de alimentos, lavado de dientes, control de esfínteres, actividades pedagógicas, descanso, recreo, arreglo de la sala, juegos de salón, siesta, comida, higiene personal, entrega de los niños -actividades que a la vez requieren un involucramiento total de la practicante y en las que se ve la disposición o no que tiene hacia el trabajo con los infantes-.

Otro de los fundamentos importantes de la estrategia planteada para el laboratorio de docencia es la *"Concepción de práctica docente"*<sup>175</sup> la que se caracteriza como la relación de acciones encaminadas a la formación de sujetos sociales, críticos, creativos y productivos mediante la interrelación que se establece entre propósitos institucionales y necesidades sociales; función coordinadora del profesor y acción participativa del grupo, contenidos de aprendizaje, y elementos de instrumentación didáctica, tarea del grupo y circunstancias del aula, de la escuela y de la comunidad así como del interjuego entre todos estos elementos y factores.

Vemos por lo tanto que el Laboratorio de Docencia orienta su operación

<sup>174</sup> Informe de Práctica Docente que de manera sintética rinde una alumna. s/r (al anotar s/r se refiere a que no hay registro de observación, pero se cuenta con el informe escrito elaborado por la(s) alumna(s))

<sup>175</sup> Citado en el programa de Lab. de Doc. II de educación primaria, pág. 4.

académica hacia la creación de experiencias de aprendizaje, relacionadas con el conocimiento, comprensión, explicación y valoración de la práctica docente, en contacto directo con el quehacer de la escuela maternal, preescolar o primaria; a efecto de que el futuro licenciado se forme a través de un proceso que vincule permanentemente teoría y práctica, dentro del ambiente en el que desarrollará su acción profesional y en el que prive siempre la afectividad, la comprensión, la colaboración y el compromiso social.

Parte de ese logro se puede apreciar en algunas de las alumnas cuando informan sobre lo realizado durante la ejecución de la práctica docente, al irradiar satisfacción y compromiso con la labor docente que desempeñan y que lo podemos constatar mínimamente en el siguiente recorte de informe dado por otra de las alumnas:

*“ Uno de los procesos logrados que más me encantó fue la presentación del teatro guiñol, (en la que) con la ayuda de un teatrino en donde los niños expresaron diferentes emociones; la percepción auditiva, visual, junto con la curiosidad fue uno de los aspectos mejor estimulados, ya que se les permitieron a los niños gozar de los títeres y que los manejaran utilizando su imaginación, y platicaban y movían como a ellos se les ocurría; y (aunque )lo hicieron por imitación - cambiando el tono de voz- diciendo frases cortas; pero entre ellos se entendían. En cuanto a la expresión de emociones fue bastante agradable observar cómo se emocionaban al terminar algunos de sus trabajos, o simplemente al cantar alguna canción decían “bravo ”<sup>176</sup>*

Y son las alumnas las que de acuerdo a su formación personal y con los elementos que en el proceso adquieren en cuanto a su formación profesional; aquí nos referimos a la formación como: “las experiencias, saberes, influencias educativas que ha tenido a lo largo de la escolarización recibida”<sup>177</sup> (preesc.prim.sec.bachillerato y ahora licenciatura), en la que la adquisición de conocimientos se ha realizado a través de otros medios de comunicación masiva: radio, TV, revistas, etc. y por otras instancias: padres, amigos, etc.

<sup>176</sup> Informe de evaluación de la práctica docente. s/r.

<sup>177</sup> Fierro, C. et. al. Más allá del salón de clases, pág 12.

Pero tal proyecto de formación es propio, se asumió personalmente, por lo que dependiendo de su historia familiar, cultural, escolar y social, mostraba el alumno una serie de capacidades, intereses y motivaciones o en su defecto limitaciones u obstáculos, y dependiendo de esto, es como recurren a una serie de estrategias que al llevarlas al terreno de la experimentación les proporcionan conocimientos y sentimientos que de otra manera no sería posible constatar, ya que en el LD, el alumno debe ser capaz de establecer o comprobar la veracidad de un hecho en la PD, pues es en ese espacio donde elabora y sostiene una teorización, y no porque no lo pueda llevar a efecto en el aula de la normal, sino que es más significativo aplicarlo en el terreno de los hechos- escuela primaria o jardín de niños, externando a veces que efectivamente funciona lo que ha construido o a la inversa.

### **EL LABORATORIO DE DOCENCIA EJE INTEGRADOR DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

El LD es considerado eje de formación porque se le confiere la responsabilidad de organizar los cursos del plan de la licenciatura hacia el logro de los objetivos y rasgos del perfil profesional, denominándosele también núcleo integrador de los diferentes contenidos de los cursos con el fin de abordar la comprensión, explicación y valoración de la práctica docente; a partir del análisis global de la práctica social y después de la educativa para llegar a la especificidad de la práctica docente.

Así pudimos constatar que lo prescrito oficialmente en el programa de estudios es abordado por una de las maestras observadas, la que con seguridad expone:

*“Se ve al laboratorio como un planteamiento integral, su objetivo es formar docentes investigadores, de allí la importancia de tomar antecedentes pero es sólo uno”<sup>178</sup>.*

---

<sup>178</sup>Reg. Obser. No. 30, pág. 147.

Cuando la docente expresa que es uno solo, se refiere al hecho de que se sigue un proceso de formación en el mismo; así por ejemplo en el nivel de preescolar, se inicia con la atención de niños maternos (de 1 1/2 a 4 años) que abordarán en tercer y cuarto semestre de la licenciatura; posteriormente la atención va dirigida a infantes de 4 a 5 años (segundo grado preesc.) y de 5 a 6 años (tercer grado de preesc.) asignándoseles al quinto y sexto semestre su atención; y por último pueden retomar cualquier grado de preescolar o maternal pero en zonas marginadas, con el fin de que los proyectos que realicen trasciendan y transformen la educación preescolar formal, no formal e informalmente, siendo las responsables de esta tarea las alumnas de 7o. y 8o. semestres.

Otro aspecto que se maneja, pero, discursivamente, porque se observó la dificultad que se tiene por parte algunos docentes para integrarse en un proyecto común, es el referente al laboratorio como eje integrador y así lo expresa una maestra:

Ma: El laboratorio de docencia es eje integrador, y ustedes (señalando con su brazo derecho a las alumnas) llevan otros cursos, por ejemplo Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México; y en esa clase han visto lo que ha ocurrido en el Sistema Educativo a lo largo de la historia; por lo que *en ese espacio les aportarán elementos sociohistóricos, se explicarán así el presente para diseñar a futuro, con esas bases que les dan se está diseñando el perfil de alumnado, que el día de mañana será adulto; se les está proponiendo material que les servirá para entender lo que pasa ahora y estar en posibilidad de proponer*<sup>179</sup>.

Esto lo ha interiorizado la docente ya que preescriptivamente se menciona en el enfoque de LD que se trata de un sólo LD orientado hacia la preparación de docentes investigadores de allí que sea un eje de formación y núcleo integrador que da coherencia a los contenidos de los cursos y seminarios del Plan de Estudios, cuya metodología posibilitará que el alumno pueda comprender, explicar, valorar la práctica docente y abordar la problemática que la misma

<sup>179</sup>Reg. Obser. No30, pág. 146.

presenta con miras a proponer soluciones alternativas y que la división por semestres es convencional y obedece únicamente a necesidades de carácter institucional.

Al analizar el discurso de la docente y la conceptualización de la palabra núcleo integrador, veremos en primer lugar que núcleo, para los fines que nos ocupan en esta investigación, es un elemento primordial, al cual se van agregando otros para formar un todo; e integrador sería el proceso de acumulación mediante el cual se vinculan de manera natural las materias que auxilian, si embargo mientras no se entienda primero que cada curso que conforma la licenciatura debe tener claro como llevar a cabo tal vinculación, los alumnos aunque escuchen, lean o repitan la información, ésta será sin trascendencia, pues no podrán comprender y menos aplicar si no saben el por qué los demás programas proponen tales conocimientos.

Muestra de lo anterior, es el hecho de que en las salas de clase, los alumnos tapizan las paredes con láminas que presentan resúmenes de diversos contenidos vistos en los otros espacios curriculares, y al alumno se le dificulta transferir hacia el L.D. lo de otros cursos - sobre todo cuando no tiene nada que ver con lo que enseñará a los niños- o con lo que contendrá su proyecto de PD; así, por ejemplo, varias alumnas mostraron no tener claridad sobre lo que se anotaría en su proyecto de fundamentación sociológica (en la que deben considerar a la educación como fenómeno social, estableciendo su relación con los factores político, económico, social y cultural, que influyen y determinan los proyectos y tendencias pedagógicas), de esta forma, en determinado momento la tecnología educativa o modelo tecnológico tiene su auge al:

- Enfatizar el desarrollo de habilidades para elaborar objetivos.
- Diseñar actividades de aprendizaje.
- Conocer y aplicar técnicas y confeccionar instrumentos de evaluación.
- Obtener capacidades para aplicar y elaborar programas para transmitir contenidos seleccionados.
- Pretender modernizar el sistema educativo transformándose en programas estructurados.

Esto se impulsó institucionalmente en determinado momento, y si el encargado de dar los elementos teóricos para fundamentar la propuesta no lo hacía, nuevamente el responsable de la PD, desde su muy particular interpretación sugería que poner en tal fundamentación.

Con esto se comprende que la metodología en cada semestre se repetirá, es decir el hecho de partir de la realidad, hacer análisis de fenómenos para detectar problemas, mismos que se abordarán de manera interdisciplinaria (es decir que ayudarán los demás cursos verticales y horizontales en la solución de esos problemas) con el fin de vincular teoría con práctica, docencia con investigación, al convertirse el estudiante en sujeto y objeto de su propia investigación. Lo que suena muy halagador; pero que en la práctica en contados casos, al menos en la escuela Normal, que se examinó, poco se da, y en algunos casos los que logran esa integración de los contenidos son los alumnos, como en el caso que a continuación se expresa:

*"En su totalidad los productos que se dieron (sic) creo que fueron notables y satisfactorios a comparación de los observado en el período de observación diagnóstica."* prosiguiendo:

*"También hay que tomar en cuenta que gracias a la planeación, la orientación de los maestros del CREN, las educadoras titulares de la sala y el interés puesto por los niños y nosotras las practicantes, todos esos productos se hubieron podido lograr."* concluyendo:

*"Así como también hay que estar conscientes de que todo esto no es suficiente y hay que afinar poco a poco detalles para lograr con esto una práctica cada vez mejor..."<sup>180</sup>*

Esos productos se refieren a los trabajos hechos por lo infantiles, en la que involucran actividades de Ritmos, Cantos y juegos, educación física, educación artística, contenidos de aprendizaje, tecnología educativa, reconociendo que es lo mínimo que se hizo y que queda como reto profundizar; sin embargo varios de los cursos mencionados ya no se vuelven a impartir en los ciclos escolares que les quedan por cursar mientras concluyen su carrera.

Sin embargo también hay alumnos que se quejan amargamente de que no hay ayuda de los otros maestros y a veces lejos de que ayuden en la planeación de la prácticas les dejan más trabajo así lo expresan:

<sup>180</sup>Recorte de informe de evaluación; alumna de 3er.sem. s/r

As: *"Pero, deje claro en la academia que esos días (la semana que se propone para planeación de la práctica) son para planear, ya que si no vienen a darnos clase, dejándonos más trabajo"*.<sup>181</sup>

De lo que se infiere que cada maestro está con su tema sin involucrarse en los momentos sustantivos de la metodología que se propone para el LD, pues la sugerencia metodológica se refiere a "revisar el marco teórico referencial a partir del cual se van a aplicar los programas"<sup>182</sup> (analizándolos en función de problemas y fines comunes, buscando la coordinación de asesores para contribuir a la innovación - al cambio a través de introducir novedades, cosas nuevas ) de la práctica docente a partir de puntualizar las necesidades de formación profesional para la atención educativa de los niños que atenderá y las estrategias para satisfacerlas

Por otra parte también algunos maestros de LD se quejan de su grupo, y expresan:

*"Hay trabajo incierto, se toma la integración de áreas en que se trabajará- artísticas, español, matemática, educación física. Y en los alumnos se detectan problemas en ortografía o escritura, como muy sentidos. Por lo que su proyecto es muy superficial, poco entendido, les falta justificación, fundamentación, por lo que le dan poca importancia al desarrollo. Hay alumnos que no cambian actitudes, es grupo difícil, tal parece que los alumnos conceden su tiempo y nos hacen un gran favor al venir a la escuela, y no olvidemos que la práctica docente que realizan es parte esencial de su formación"*.<sup>183</sup>

En este caso que se describe efectivamente se observó en el grupo falta de interés por involucrarse en actividades de análisis de textos, comentando incluso que prefieren otro tipo de actividades que no sean referidas a la lectura, pues consideran que es tedioso, cansado, aburrido. Si el docente los pone a leer en equipo, --y no se solicita reporte de tal lectura, síntesis o cuadro sinóptico- , algunos equipos o alumnas, reparten el número de hojas de manera equitativa, cada

<sup>181</sup> Reg. Obser. No. 33 pág. 180.

<sup>182</sup> SEP. Programa de LD III Preesc. pág. 14.

<sup>183</sup> Reg. Obser. 69 pág. 336.

quien después comenta la parte que leyó, más no hay integración de todo el tema ni participan en todo el proceso, ya que sólo conocen una parte, otra conducta que asumen es que tan pronto terminan de leer inmediatamente inician conversaciones personales o escolares.; pero en cambio demuestran mucha disposición por las actividades manuales o lúdicas, por lo que algunos docentes durante su clase los ponen a jugar y los alumnos están felices.

Lo anterior nos permite vislumbrar la falta de integración entre los diversos cursos hacia ese LD; Sin embargo pese a los imponderables y falta de integración de los demás cursos el LD es considerado, aparte de eje integrador, un recurso de educación permanente porque habilita en la adquisición de instrumentos teórico metodológicos que se habrán de emplear con iniciativa y creatividad en pos de soluciones que eleven la calidad de la práctica docente; por lo que se pide intercambie esas vivencias y experiencias pues son nuevos conocimientos que es necesario socializar.

La metodología que se propone para abordar el laboratorio de docencia es la de investigación participativa, la que llevará a la construcción del conocimiento pedagógico y exige un permanente acercamiento y participación al trabajo que desarrollan las instituciones educativas que atienden a los alumnos, así como una elaboración concienzuda por medio del análisis, la confrontación y la síntesis teórico-práctica de las informaciones y los datos recabados; de lo que resultará un proyecto pedagógico comunitario y de experimentación a desarrollar en la localidad, al que le antecede y prosigue una reflexión y teorización que haga posible la unidad teoría-práctica (reflexión-acción).

Este LD tiene sentido en tanto en él se promuevan procesos científicos de indagación-acción de la realidad educativa, por lo que será necesario intensificar y desarrollar formas más elaboradas de organización y rendimiento; promoviendo permanentemente la problematización, la concientización, la dinamización y la socialización (a través del trabajo grupal, individual o por equipo), Y desde luego significa mayor trabajo para los alumnos, pues aparte de que debe cumplir con los otros docentes, de las otras materias del semestre, que de por si son muchas (ver mapa curricular Plan 84, en capítulo 2), debe tener un adecuado manejo de lo que es la investigación participativa, por lo que tal curso debe dar los fundamentos y sustentos para llevarlo a cabo, y sobre todo los formadores deben vivir primero este proceso, pues sólo así estarán en posibilidad de promoverla, esa es una de las razones por las que solicitan los

responsables de LD constantemente en sus reuniones analizar la metodología propia del laboratorio que consiste en:

\* Percibir una situación real problemática o no, como un fenómeno interdependiente de otros fenómenos.

\*Elaboración de un esquema conceptual relativo a la situación percibida, a través del acopio de informaciones y experiencias previas.

\*Elaboración de hipótesis como tentativas iniciales de solución al problema, recurriendo a un esquema conceptual referencial previo.

\*Diferenciación y explicación de las relaciones entre los elementos del problema, a través del análisis, síntesis, abstracción y generalización, que se apoyan en conceptos, categorías o leyes de diversas disciplinas científicas.

\*Elaboración de una nueva síntesis del conocimiento y explicación de la realidad.

\*Contrastación de los resultados obtenidos con la realidad, la que genera nuevas situaciones problemáticas que dan pauta para iniciar nuevamente el proceso.

## CAPÍTULO III

### LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA

#### LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA DENTRO DEL LABORATORIO DE DOCENCIA.

Partimos de una conceptualización teórica, definiendo a la interacción como: “un proceso cognoscitivo de la experiencia, dentro del cual una persona se pone en contacto simultáneamente con su ambiente, realiza algo con respecto a él, actúa en relación a él y ve las consecuencias de sus actos”<sup>185</sup>; ambiente que no se circunscribe sólo a los objetos materiales sino al entorno general en el cual existen otros sujetos; y a la didáctica como “el conjunto de técnicas destinadas a dirigir la enseñanza mediante principios y procedimientos aplicables a todas las disciplinas, para lograr que su aprendizaje se efectúe con mayor facilidad, interesando lo que se va a enseñar y cómo se va a hacer en un todo integrado (el cómo y el qué)”<sup>186</sup>.

Las definiciones anteriores se toman como punto de partida, más para los fines de esta investigación se aborda a la docencia como un proceso histórico, circunstanciado, de interacción humana y que requiere de instrumentación para llevar a cabo la tarea de enseñar, por lo que consideramos relevante partir de la conceptualización de la didáctica, entendiéndola como aquello que le da vida y carácter a los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas, variando los modelos didácticos notablemente con las edades de los sujetos que aprenden -así como de las características culturales de estos aprendices-, los tipos y nivel de contenidos, los propósitos curriculares, los recursos que se utilizan, los tiempos efectivos que se trabajan, los tipos de aprendizajes propiciados (actitudes, habilidades, formas de razonar), intereses y motivaciones.

En función al objeto de estudio que nos ocupa, referido a la interacción didáctica en el Laboratorio de Docencia-, S.Delamont <sup>187</sup> la enmarca en un tiempo y espacio específico, en

<sup>185</sup> Moreno, G. Psicología del Aprendizaje. pág. 78.

<sup>186</sup> Pruneda M. Didáctica General. pág. 21

<sup>187</sup> Delamont, S. La Interacción Didáctica. pág. 34 y 35.

dicha interacción se profundiza sobre el rol -papel- que desempeñan los protagonistas de ésta, como son los profesores y los alumnos; cómo son sus encuentros dentro de las clases, cómo se lleva a efecto la negociación y el control, así como las estrategias que usan los docentes para enseñar y los alumnos para aprender el contenido de la enseñanza.

En este mismo enfoque D. Hargreaves define a la interacción didáctica como “ las situaciones que desempeñan tanto los profesores como los alumnos en el aula, en la que el contenido en la enseñanza, determina la actividad docente y la participación del alumno”<sup>188</sup> por tal motivo se tomará a la interacción didáctica a través de los diferentes componentes de la acción educativa, como son los contenidos con su secuencia y organización; las actividades y experiencias que propone el docente para desarrollar los contenidos; las técnicas, recursos y materiales que usa para conducir las acciones y experiencias,- en las que algunas veces, según el tipo de docente, se llevó a cabo de manera muy sistemática y rígida, y en otros casos, o a veces, de manera asistemática o intuitiva- y por lo tanto a veces se constató el manejo o dominio de los contenidos de aprendizaje vistos, o el logro de productos a través de la evaluación, vista como proceso y en otros como resultado (es decir al final con un producto final que se solicitó, se evaluaba .

Es por tanto, todo un proceso en que se hace presente la instrumentación didáctica desde la planeación, operación o desarrollo hasta llegar a la evaluación , aunque en algunos momentos de dicho proceso se pudo observar que a pesar de las buenas intenciones de una de las docentes al planear , al momento en que tenía que recuperar la información - producto del análisis de las lecturas dejadas con anterioridad-, las alumnas no respondían como ella lo esperaba , razón por lo cual se dieron conflictos que alteraron el trabajo, teniendo ella que cambiar su actuación, y en lugar de coordinar se convertía en expositora. Lo que indica que el alumno normalista cuenta con un promedio de edad cronológica entre los 18 a 24 años, en la cual según los teóricos ha obtenido la responsabilidad suficiente para cuestionar, pero si no es conducido adecuadamente por un docente que tenga claras metas a alcanzar y que vea el aprendizaje y evaluación como un proceso, el cual día a día debe realimentarse, requiriendo para su mayor control un registro de cumplimiento de tareas, el alumno no se ajustará, aunque lo ideal es que ambos docente y alumno obtengan el compromiso de sacar adelante las actividades programadas.

<sup>188</sup> Hargreaves, D. Las Relaciones Interpersonales en la Educación, pág, 100

Lo anterior se deduce porque otro docente, que les dio clase el ciclo anterior durante las academias regularmente informó que era un grupo cumplido, con una capacidad de análisis y proposición muy aceptable, que lo que hacía era negociar constantemente con los alumnos sobre la tarea a cumplir, insistiendo que si alguno fallaba, el producto se retrasaría y por ende si se lleva un control del cronograma, se detectan más rápidamente las limitantes así como los logros alcanzados. Aunque es importante señalar que hay grupos que cuando un maestro externa que es muy cumplido, bueno en una palabra, el docente siguiente de LD en base a ese estigma se relaciona con ellos, les brinda mayor apoyo y por ende salen mejor preparados, en cambio si al grupo ya se le tachó de incumplido, rebelde, malo, lo más seguro es que no cubra las expectativas del maestro y éste no redoble esfuerzos para cubrir sus deficiencias dando finalmente un informe de que no se puede hacer mucho si no hay disposición y las bases suficientes para desarrollar un buen trabajo.

Respecto a la interacción, Ball expone: "Mi experiencia es que la interacción comúnmente cambia de una forma a otra, según las situaciones que imperen en el aula. El análisis reposa en la interacción entre las aspiraciones e identidades personales, los procesos micropolíticos y las limitaciones de la organización, el uso de la influencia y el poder son decisivos para el avance o bloqueo de las carreras individuales y los de grupos particulares de profesores"<sup>189</sup>. Esto se cita ya que mucho de lo que ocurre en el aula o en las escuelas se caracteriza por la disputa o disensiones (oposición en los pareceres) entre los profesores, puesto que la vida escolar está dominada por lo más acuciante e inmediato; las prioridades se establecen sobre la base de las necesidades prácticas, de la supervivencia. Y lo mismo se puede aplicar a la vida del aula, en la cual se da un "orden negociado" como en una construcción pautada de contrastes, arreglos, acuerdos que proporcionan la base para la acción concreta. Estos conflictos, como se anotó, surgen cuando aparecen problemas, y es entonces cuando ese orden requiere de negociación, de reevaluación.

Lo anterior se pudo observar también durante la práctica docente que llevan a cabo los alumnos normalistas, ya que un suceso de particular significación alteró el orden- al grado de que los contenidos que tenía planeados para ese día no se abarcaron - la maestra de L.D. tuvo que renegociar con ellas, después de tratar por un rato de hacerles entender las razones posibles

<sup>189</sup> Ball, S. La Micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar, pág.170

por las cuales no recibieron bien a las practicantes en la escuela donde fueron ubicadas les explica a las alumnas :

*Maestra: " Miren, tal vez hubiese sido mejor mi presencia antes en ese lugar, y como no fui las trataron mal; pero déjenme ir , ya les dije, voy a ir a explicar el motivo de su visita, voy a replantear"<sup>190</sup>*

Si bien no hubo éxito en el convencimiento, se debe reconocer que "el conflicto a veces es saludable, revitaliza a la persona y al sistema que de otro modo se estancaría",<sup>191</sup> es decir la persona reconoce su error como es el caso de la maestra, que reconsideró que lo ideal hubiese sido ir primero ella a explicar el motivo de la presencia de las normalistas en las escuelas de práctica; esto también les ha permitido a algunos de los otros docentes que dan (LD) Laboratorio de Docencia<sup>192</sup> considerarlo, y para evitarse fricciones posteriores con las escuelas de práctica o con los alumnos ,deciden contactar con las autoridades educativas , visitándolos por orden jerárquico, según el puesto que desempeñan , antes de que oficialmente se mande el documento en el que se solicita el apoyo decidido de directores y maestros titulares.

Tales maestros, explican así el motivo de los primeros acercamientos a la práctica docente y educativa, a quienes con comedimiento lo solicitan comentan que no hay problemas de inserción de los normalistas al contexto en que se les asigna ; pero otros que deciden que los alumnos sean los que busquen sus escuelas de práctica o que sean ellos quienes negocien la entrada, en algunos casos si comentan que hay problema. Aunque los programas de LD<sup>193</sup> son específicos al marcar: " Es conveniente que el profesor responsable de este curso disponga de tres horas más a las que se señalan en el Plan de Estudios, con el objeto de implementar las acciones que son indispensables como el planear las actividades en forma interdisciplinaria, implementar las visitas de observación, diseñar instrumentos y llevar un control de las acciones que se desarrollen durante el curso". Tiempo que para algunos docentes es suficiente; pero que

<sup>190</sup> Reg. Obser. No. 31, pág.154.

<sup>191</sup> Ball, S. Op.Cit. pág 45

<sup>192</sup> Con el fin de abreviar el nombre del curso de Laboratorio de Docencia puesto que se hace alusión a él repetidas veces, se registrará a lo largo de esta investigación con las siglas LD.

<sup>193</sup> Programa de Introducción al Laboratorio de Docencia . Licenciatura en Educación Primaria 1984, pág. 6.

para otros, dependiendo del semestre que atienden , del nivel (inicial, preescolar o primaria) , de las escuelas atendidas y del lugar en que se ubiquen es insuficiente.

Ese tiempo que se asigna oficialmente en el horario respectivo de cada docente de L.D se utilizó (según se observó) no sólo en las actividades que se marcaron dentro del aula, sino aparte, en tiempo extraclase prepararon los contenidos temáticos que marca su programa, además de efectuar revisión de proyectos, propuestas, planeaciones diarias -cuando se efectúa la práctica-, supervisión más comprometida de la ejecución de lo planeado , ya que es el titular de la materia, por lo que va guiando el proceso didáctico más de cerca, razón por lo cual los alumnos practicantes solicitan su presencia, siendo ese maestro quien asignará finalmente una calificación sobre lo realizado en las escuelas primarias o jardines de niños. Las mencionadas son sólo algunas de las acciones que lleva a cabo cotidianamente, a diferencia de otros maestros que imparten otros cursos , y esa es una de las principales razones por las cuales algunos docentes solicitan mejor impartir otro curso y no el Laboratorio de Docencia, su queja la hacen a veces entre amigos, otras veces la externalan en las academias al exclamar:

*Ma. L.: "Nosotros los de Laboratorio vamos por las tardes, los sábados, para estar al tanto de lo que hacen (los practicantes) tanto con los niños como con los padres de familia... Hace falta que nos organicemos, si hay maestros con tiempo libre, se les debe involucrar, ya que es mucha carga para uno solo, y si no tenemos auto propio, nos vamos en autobús, a veces hay que caminar para llegar al poblado donde están ubicados los alumnos y nos dejan solos<sup>194</sup> ; Además, los alumnos se quejan de que nosotros califiquemos cumplimiento, actitudes, comportamiento , interés tanto al planear como al ejecutar el trabajo, porque somos los que estamos más tiempo con ellos, y en los otros cursos sólo con entregar un trabajo pasan y bien, cuestionan también el tiempo asignado dentro del horario de clase, ya que no se toma en cuenta el tiempo de traslado*

---

<sup>194</sup> Reg. Obser. No. 69 pág. 338.

*para las escuelas de práctica y las revisiones extraclase que se llevan a cabo de los documentos para instrumentar la práctica docente que ejecutan*<sup>195</sup>. Entre los mismos docentes también se aclara que: *“Hay maestros que cumplen, otros que medio cumplen y los que no cumplen”*<sup>196</sup>

Enfatizando que algunos pese a la carga tan grande de trabajo les gusta realizar lo que hacen y concluyen así que como maestros de LD deben tomar decisiones específicas para avalar y mejorar la práctica, ya que mínimamente deben cubrir determinados aspectos para acreditar.

De acuerdo con lo observado y escuchado de parte de maestros y alumnos es a través del LD donde se logra la inserción del normalista a la práctica docente, llevándose a cabo la interacción didáctica de diversos modos, dependiendo de la personalidad, experiencia, contexto, filosofía y valores del maestro formador, proyectándose en las actividades que emprende, en el uso del tiempo, la organización, los métodos que pone en práctica, la forma de comunicarse, así como la conducta interpersonal que tiene con los alumnos; elementos que conforman el estilo de enseñanza propio de un docente, entendiendo al estilo como la forma en que hace las cosas el maestro. Dean Joan<sup>197</sup> trata ampliamente los aspectos que influyen sobre el estilo por lo que al referirse a la personalidad menciona que depende del tipo de persona que se sea, se mostrará abierta y flexible o lo contrario.

La experiencia y conocimientos que tiene el docente jugaron un papel importante, dando la oportunidad de elegir entre una variedad de formas de trabajo, mostrándose mayor seguridad y confianza. Las creencias sobre educación y buena enseñanza, así como los valores en general afectan la forma de conducirse dentro del aula. Finalmente el grupo concreto de alumnos a los que se enseña, así como los muchos o pocos recursos hacen que se enseñe de distinta manera.

<sup>195</sup> Reg. de Obser. No. 69 pág. 339.

<sup>196</sup> Reg. Obser. No. 70 pág. 346.

<sup>197</sup> Dean Joan. La organización del Aprendizaje en la Educación Primaria, pág. 39 a 57.

## LA TRIADA DIDÁCTICA: CONTENIDO-MÉTODO, MAESTRO, ALUMNO.

La triada es retomada como el conjunto de tres cosas estrecha y especialmente vinculadas entre sí, para los fines que nos ocupan en este análisis de la docencia, es entendida como los tres elementos fundamentales en todo proceso de enseñanza aprendizaje: *El qué* referido al contenido-el que se pretende que junto con el método *-El cómo-* formen una unidad indivisible en el que se abordan dinámicamente los problemas objeto de estudio. En esta especificidad del contenido el docente tiene que saber cómo se estructura, que se requiere como andamiaje (antecedente) conceptual o referencial para acceder a él, ya que muchas de las veces se pide sólo el cómo y si no se tiene el manejo claro del contenido, de lo que es, de nada sirve que propongan dinámicas o técnicas, sino se tiene una idea clara sobre el qué. Así, Stenhouse, considera “unida la relación y la importancia de la materia a enseñar respecto a la estrategia didáctica”<sup>198</sup> pues la materia a enseñar es el fin mientras que la estrategia docente o método es el medio, siendo mejores aquellos que resultan más eficaces para alcanzar la finalidad perseguida, lo que quiere decir que contenido y método no se dan separados.

Quien dirige el proceso de aprendizaje es el maestro (segundo elemento de la triada), por lo que todo docente frente a grupo tiene el reto de delimitar el qué enseñar y para qué hacerlo. Institucionalmente hay un contenido programático que cubrir, sin embargo el maestro a través de la formación recibida como estudiante ha interiorizado lo que es operante o no, razón por lo cual no cubre la mayoría de las veces lo solicitado, o él, de acuerdo a sus expectativas de vida propone los contenidos que considera adecuados. Por ejemplo se observó que uno de los maestros de LD le propone a otro:

---

<sup>198</sup> Stenhouse, L. *Investigación y Desarrollo del Currículum*, pág. 63.

Maestro E: *“Mire analice Usted el acto de leer de P.Freire, después el artículo del niño, que describe tal cómo es, la forma en que el maestro ignora sus conocimientos, actitudes y destrezas al llegar al aula; posteriormente el enfoque del español, los propósitos de esta área; lo que es un eje temático y lo que comprende el español en función a la lengua hablada, escrita ,etc. y finalmente le propongo el libro de Fredericks, de editorial trillas, el que trae 36 técnicas muy sencillas para ayudar a fomentar las habilidades, destrezas y actitudes de los niños de 3o.a 6o.grado en lecto-escritura.”*<sup>199</sup> Y agrega: *“Esto es con el propósito de que tengan fundamentos para la práctica ,pues si en este tercer semestre de la licenciatura van a practicar con Español es necesario que manejen esos contenidos en el curso que así se denomina (refiriéndose al curso de Contenidos de Aprendizaje) . Le aclaro que esto no viene en el programa”*, concluye.

Lo anterior es cuestionado por otro docente, preguntando si es el enfoque que marca el curso de LD, por lo que podemos apreciar que tal como lo menciona R. Medina<sup>200</sup> “la primer fuente de conflicto es la libertad de enseñanza o de cátedra, que le da derecho al profesional de autonomía al proponer los contenidos que considera adecuados, y que al no tener un control adecuado no permite valorar el grado de los resultados alcanzados de acuerdo a los objetivos, lo que puede ser más conflictivo si no coincide el funcionamiento con los resultados, y eso es lo que origina que se pida que “los centros de educación superior deben contar con sistemas efectivos de evaluación de los alumnos, de los maestros, y de la institución. El principio de libertad de cátedra deberá ajustarse al cumplimiento estricto de determinados programas”<sup>201</sup>

Además de esos conflictos que afectan la unidad y coordinación está el hecho de que no todos están contribuyendo a la educación integral del alumno, la que es entendida como “el

<sup>199</sup> Reg. Obser. No. 65 pág.322.

<sup>200</sup> Fuentes fundamentales de conflicto en las organizaciones escolares, en: Antología del curso categorías básicas para el análisis social de las prácticas educativas. MECPE, UPN 131 Pachuca Hgo. 1995. s/p.

<sup>201</sup> Guevara N.Gilberto. La catástrofe Silenciosa. pág. 85

desarrollo progresivo, bien equilibrado de todo el ser, de todos los aspectos<sup>202</sup>, tanto el desarrollo:

- a) Cognoscitivo (referido a la adquisición y desarrollo de conocimientos que incluyen la adquisición de habilidades y destrezas intelectuales, entendida la habilidad y destreza como la facilidad que se adquiere mediante el ejercicio para realizar actividades como recordar, reconocer, identificar, definir, aplicar, analizar y sintetizar)
- b) Afectivo (referido a la adquisición, cambio y desarrollo de sentimientos, temores, reacciones, intereses, valores y actitudes hacia el aprendizaje, el profesor, la materia, los compañeros, la familia, la escuela, hacia si mismo, hacia la vida).
- c) Psicomotor ( referido a la adquisición de hábitos y destrezas que se traducen en movimientos motrices finos: escritura, movimientos óculo motores: lectura (habilidades mentales ) movimientos fonoarticuladores ( hablar ) y en general en movimientos corporales como son la preparación física para caminar, danzar, correr, hacer deportes, etc.

Como se puede observar todo está en función de un crecimiento y desarrollo total del educando, estimulándose de manera conjunta; esa es una de las razones por las cuales los planes y programas de educación sea cual sea el nivel abarcan no sólo materias de corte intelectual (por ejemplo matemáticas), recordando que dentro de ésta, el docente debe ir desarrollando en el alumno no sólo el aspecto cognoscitivo sino los otros paralelamente, y así se podrían mencionar todos los demás cursos, por tal razón la escuela Normal observada aparte de la currícula, ha creado otros espacios extracurriculares, llamados talleres para completar de la mejor manera posible esa formación integral, espacios que muchas de las veces son desaprovechados, pues los alumnos por diversas razones como el vivir en otra comunidad, o el dedicarse a otras actividades por las tardes, no asiste y por ende varias habilidades artísticas o destrezas en todos los órdenes no se explotan totalmente en la persona e ideal sería que todos los docentes planearan y coordinaran un mismo proyecto de integración y coordinación de esfuerzos, sobre todo porque al sujeto principal a quien se guiará es el alumno (tercer elemento de la triada), del cuál debe conocerse su desarrollo y evolución de acuerdo a su edad, necesidades e intereses para que el docente lo conduzca, ya que los referentes cognitivos de cada sujeto son distintos según el medio en que se desenvuelve. Y que de acuerdo con lo externado por el mencionado docente al no

---

<sup>202</sup> Ferrini, R. Bases Didácticas, Pág. 14.

recurrir a la experiencia o conocimientos previos con que cuenta el estudiante corren el riesgo de proponer contenidos ya abordados por otro seminario.

Los programas de LD analizados marcan los distintos contenidos a abordar en cada una de las unidades, más son los docentes, como se mencionó anteriormente quienes deciden si se cubren o no; así por ejemplo, si ellos los dominan y saben a que se refieren, los retoman y si no optan por otros. Los contenidos son definidos generalmente como "un cuerpo de saberes, valores, actitudes, habilidades destrezas, que se proponen a los alumnos en las escuelas para ser aprendidos; son el conjunto de aprendizajes que se dan en la escuela y comprenden todas actividades previstas para contribuir a la educación de los alumnos". mismos que el Programa para la Modernización Educativa<sup>203</sup> los retoma como "El conjunto tanto de aprendizajes necesarios como de los procesos que los hacen posibles, y que el sistema educativo organiza y propone en planes y programas de estudio para alcanzar los fines de la educación, lo que se intenta lograr al término del proceso educativo completo y que deben acercarse paulatinamente en cada actividad que se planea."<sup>204</sup> Y en el programa de LD es la información que fundamenta y da cuerpo al objeto de estudio propuesto por la unidad, así si la unidad se denomina "La docencia como proceso histórico", los contenidos que se sugieren van en función a caracterizar cómo ha sido, es, y debería ser la docencia.

Otro ejemplo respecto al manejo de contenido temático se observa cuando una de las maestras solicita a las alumnas que investiguen lo referente a un contenido relativo al aprendizaje grupal, a las relaciones interpersonales de cooperación, al desarrollo curricular totalizador y al vínculo transformador escuela-comunidad. (porque textualmente se marca así en los contenidos temáticos a abordar) Las alumnas asisten a la biblioteca, después de varias horas regresan sólo con definiciones de esos términos, los dan a conocer al grupo y de esa manera se evalúa. Cuando la docente expone la dificultad encontrada para indagar esos términos, otra de las maestras que ya había trabajado con el LD. en ese semestre, le explica que esas son las directrices que marca el curso y que tendrían que haber analizado la problematización de la docencia en función al aprendizaje grupal, etc.

El ejemplo anterior nos remite a la importancia de aclarar primero como docente -los contenidos a abordar - que se quiere y para qué, con el propósito de evitar pérdida de tiempo o

---

<sup>203</sup> Consejo Nacional Técnico de la Educación. Hacia un Nuevo Modelo Educativo. Pág. 19

<sup>204</sup> Ibid.

que no se tenga claridad a lo que se quiere llegar, y solamente así tendrá sentido el promover procesos de indagación, cuando ese proceder metódico incluya el trabajo grupal (individual primero, en pequeños grupos y en plenario ) en los que se dará a conocer los datos obtenidos, la programación de acciones y los resultados obtenidos, por lo que al socializar esta información a todo el grupo se reafirma lo hecho o se buscan otras alternativas si es que lo que se indagó no era lo solicitado.

Más así como se observa claridad en varios docentes al conducir el curso de L.D ,también se encuentran incongruencias en otros, tal es el caso de la duplicidad de contenidos que se manejan, sin aclarar que determinado seminario debe dar los fundamentos generales, y que en el espacio de LD al tener las características de proyecto institucional, eje de formación, núcleo integrador, proceso constructivo, campo de experiencias, instrumento de interacción, espacio de acción reflexión , le permitirá al estudiante la integración de los diferentes contenidos de los cursos que constituyen el plan de estudios.

Para lograr la integración de los contenidos en un aula se explicó que habría que comprender, explicar y valorar y después se llegó a la conclusión que para abordar: a) la comprensión ( hay primero que conocer y posterior a la comprensión se aplica, analiza, sintetiza y evalúa),b) la explicación ( se logra como resultado de la comprensión) y c) la valoración (pertenece al dominio afectivo y es resultado de un proceso de internalización en el que se hace la recepción de información, se da respuesta y se valora para una posterior organización y caracterización) de la práctica docente, la que, la mayoría de las veces la llevan a cabo algunos alumnos, pues los maestros de los otros cursos rara vez se involucran de manera directa en todo el proceso de análisis, síntesis y reflexión, esa es una de las razones por las cuales se les deja casi todo el trabajo al curso de LD agregándose además la falta de un análisis total de todos los programas que conforman la currícula y una asignación clara de tareas.

## LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL LABORATORIO DE DOCENCIA.

Para poder analizar en qué consiste la construcción del conocimiento en el LD es menester recurrir al autor Gómez Fuentes<sup>205</sup> quien describe 5 problemas de la teoría del conocimiento. El primer problema va dirigido a que si puede el sujeto aprehender realmente al objeto y en la que aborda las posturas del dogmatismo y escepticismo como posiciones radicales en contraposición al criticismo que afirma que es posible alcanzar el conocimiento investigando sistemáticamente sus fuentes, afirmaciones, objeciones y razones que lo fundamentan, es decir si se apoya en una creencia justificada.

El segundo problema se refiere al origen o fuente del conocimiento en la que varias escuelas filosóficas enfatizan que se encuentra en el sujeto o en el objeto (ponen énfasis en uno o en otro elemento del dualismo S-O), así el racionalismo sostiene que la única fuente es la razón; el empirismo por su parte menciona que es la experiencia interna y externa dicha fuente; el intelectualismo sostiene que el pensamiento y los elementos de sus juicios son derivados de la experiencia; y el apriorismo admite que pensamiento y experiencia son fuentes del conocimiento da más importancia al pensamiento, sosteniendo la existencia de elementos apriori independientes de la experiencia.

El tercer problema se relaciona con la esencia, con el factor determinante del conocimiento, dando respuestas metafísicas ( a través del realismo-hay cosas reales independientes de la conciencia, se perciben las cosas dependiendo del sujeto-, idealismo: subjetivo o psicológico- la realidad está encerrada en la conciencia del sujeto, dejan de existir los contenidos sino los percibimos. I.Objetivo o lógico: Los objetos están formados por el pensamiento, no son de la conciencia ni reales, sino conceptos, el conocimiento no es real sino ideal, y el fenomenalismo sostiene que no conocemos las cosas como son en sí sino como se nos aparecen, es decir hay cosas reales, pero no podemos conocer su esencia).

---

<sup>205</sup> Gómez Fuentes, citado por Mario Rueda Compilador de Procesos de enseñanza y Aprendizaje I.3er. Congreso de Investigación Educativa 1996. pág. 19 a 21.

El cuarto problema se refiere a las especies del conocimiento relacionándose con los métodos de la filosofía que son el discursivo -que utiliza el razonamiento para obtener el conocimiento mediato de los objetos -y el intuitivo dirigido a la obtención inmediata del conocimiento y

El quinto problema referido al concepto y criterio de verdad sostiene que si no hay contradicción y se justifica y valida por una comunidad científica se puede hablar de criterio de verdad

El conocimiento filosófico es reflexión sobre práctica social y ciencia y se influyen ambas. Los asociacionistas y conductistas insisten en el papel que el ambiente tiene en el aprendizaje, más los racionalistas defienden la postura de que el conocimiento se funda en la razón, hay conocimiento apriori, sin necesidad de estar en contacto directo con experiencia.

La mayor parte de la enseñanza que se proporciona a los alumnos es verbal, se les habla sobre los temas, o se les proporcionan copias fotostáticas del tema motivo de aprendizaje.

El alumno escucha, contesta, realiza ejercicios, a veces es espectador del desarrollo de experimentos que se hacen ante la clase, para que después trate de imitarlo. Básicamente utilizan algunos maestros tres procedimientos para enseñar: la exposición verbal, la demostración y el aprendizaje práctico (haciendo las cosas).

La mayoría de los estudiantes comenta el saber, es decir devuelven la información del texto. Las alumnas en su mayoría discursivamente mencionan, dependiendo del formador, que propugnan por la enseñanza, que se apoye en los sentidos y la intuición del que aprende, a través de la interacción con el objeto de estudio, que vea, toque, pruebe, en una palabra que realicen actividades a través de las cuales aprehenda, haga suyas las características del objeto, y a partir de la actuación sobre las cosas se formará sus propias ideas. Están conscientes algunos normalistas de que las ideas se forman a partir de sensaciones, hay interés por psicología infantil y educativa.

Si se define que es construir veremos que hace alusión a fabricar, erigir, edificar, hacer de nuevo una cosa, y según se pudo observar algunos alumnos sólo repiten la información, presentando dificultades para parafrasear (decir con sus propias palabras lo que entendió), para que realmente pensásemos que realmente construyó, así como lo plantea Delval J: "El alumno

recibe los conocimientos ya construidos y lo único que tiene que hacer es incorporarlos, a pesar de que se dice que es activo, tiene que reconstruir a cada momento lo que se le transmite, más en algunos casos sólo se le exige la memorización, el saber se presenta como algo inmutable y estático que se reproduce, se repite la información que dice el texto o el maestro, frecuentemente sin entender nada<sup>206</sup>.

Explicado ya lo referente a la construcción del conocimiento se pudo observar que varios de los maestros formadores manejan en su discurso al aprendizaje como una construcción, en la que parten de una reflexión crítica sobre la teoría, pero varias de las veces algunos se acercan al conocimiento en forma tópica y esquemática como lo señala la autora V. Edwards<sup>207</sup> develando su verdadera concepción de aprendizaje en sus acciones a través de la repetición de información que solicitaban de los alumnos. Para aclarar este señalamiento se considera necesario primero abordar lo que propone la autora como conocimiento, ya que en el aprendizaje dicho conocimiento se construye o se descubre, y al ser la materia prima del aprendizaje, es necesario tener claridad de la forma en cómo éste se construye.

**Tres formas de conocimiento aborda la autora V. Edwards:** A) El conocimiento tópico, B) el conocimiento como operación y C) el conocimiento situacional.

A) El conocimiento tópico está orientado hacia la identificación de un espacio de la realidad<sup>208</sup>, en torno al cual se estructura el contenido. El pensamiento produce configuración de contenido, se presenta más a través de términos que de conceptos (los que pueden ser nombrados con precisión, no admitiendo ambigüedad-es decir que se entiendan de varios modos o que se les dé distinta interpretación- lo que algunas veces se da, puesto que se les interroga sobre lo que significa debiendo nombrar correctamente los términos aislados más que utilizarse operativamente:

*Ma: " Se ve al Laboratorio como un planteamiento integral. Su objetivo es formar docentes investigadores. De allí la importancia de retomar antecedentes. Pero es uno sólo."*

<sup>206</sup> Delval, J. *Creer y Pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*, pág. 31.

<sup>207</sup> Edwards, V. *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar. Un estudio etnográfico*. Tesis de maestría. CINVESTAV IPN-DIE. pág. 58 y ss.

<sup>208</sup> Sin embargo la realidad, cita Romilio Tambutti en *Didáctica y formación científica*. Revista Mexicana de Sociología 1991 pag. 110, no es estática, ni está ya construida, ni determinada, ni acabada, sino que está en

Algunas de las alumnas atentas, al pedirles que den su opinión responden;

Aa: El LD es dónde convergen distintas materias. Se verán relaciones teoría-práctica.

Ab: Es espacio de experimentación.

Ac: Es eje integrador."<sup>209</sup>

En el anterior recorte se observa que sólo van repitiéndose los términos, más en ningún momento se cuestiona a qué se refieren o qué les dice, las alumnas no externan dudas respecto a la información, se da por hecho que entienden lo que es un planteamiento integral, la teoría se repite en la secuencia del texto presentado. Se enfatiza la ubicación del contenido en determinado orden y secuencia, las respuestas que se esperan son únicas, precisas, textuales, ya que representan a la realidad conformada por elementos abstractos con una ubicación fija en el espacio.

El conocimiento tópico en un rito se concretiza, negando su elaboración por parte de los alumnos, pues el conocimiento tiene un status (un lugar) el que es presentado como verdad incuestionable, y el papel del maestro es enseñar verdades, maneras de entender la disciplina, de la que no se distancia, mostrando la realidad como algo ya conquistado, como verdad absoluta.

En su transmisión se utiliza el lenguaje científico, se presenta a los alumnos como familiar, sin serlo, puesto que no es práctica común entre los alumnos razonar sobre tal formalismo, generándose deficiencias en la capacidad de cuestionamiento en ambas partes (alumno y maestro) y de desarrollar nuevas formas de abordar la realidad. En otro recorte de observación hecha a otro grupo vuelve a repetirse el rito de presentación del material.

*La maestra atenta escucha a una alumna e interroga: -"¿Qué hicieron con la maestra de planeación?, puesto que ya habíamos quedado que hacer.*

*Un alumno le contesta:-" Hicimos una descripción oral, ocupando media hora en dicha actividad, y otra media hora la utilizó la maestra*

---

movimiento, es lo posible y lo viable.

<sup>209</sup> Reg. Obser. No. 30 pág. 147.

*en justificarse, porque se había equivocado de cuadro, pues ella había dicho primero que se iba a hacer de tal forma y después siempre que no."*

Otro de los alumnos interviene y aclara: A3: *"Trabajamos con otro tema, abordamos elementos de Planeación.*

La maestra de LD. después de escuchar primero con atención, pero después molesta les dice:

*Ma: "Habíamos quedado que se iba a abordar el cuadro de necesidades para luego clasificar por categorías."*

Los alumnos al ver su molestia comentan en voz baja, por lo que la maestra les llama la atención, diciéndoles: *"A ver, a ver, que les pasa?, no estoy diciendo nada raro, por favor revisen su cuaderno, en que habíamos quedado?"*

Una alumna que hablaba con otra le responde: *"Es que estoy acordándome"*<sup>210</sup>

El ordenamiento es la parte central del conocimiento tópico, en el que se transmite la imagen del todo, lo que supuestamente es objeto de conocimiento. El maestro solicita que el alumno se ciña al texto, no permitiéndole vincularlo con su experiencia, es decir se hace caso omiso de sus vivencias, lo que lleva al alumno a olvidar sus propias elaboraciones ya que tiene que dar sólo la respuesta correcta. Se pone énfasis en el lugar y secuencia en que se producen los datos de la lección y el lenguaje utilizado es poco cotidiano o conocido; por lo que para aprehenderlo, se lee la información, primero por el maestro o el equipo que expone y después por los alumnos que asisten como oyentes. El texto analizado forma partes en determinada secuencia, la información transmitida se apega al texto, no siendo ampliada ni modificada, es decir se asume como verdad acabada.

El maestro asegura la transmisión de la información correcta al dictarla de enciclopedias, diccionarios o textos y los alumnos repiten en forma oral lo escrito en las láminas o sus cuadernos. La apropiación del conocimiento consiste en recordar y nombrarlo en determinado

<sup>210</sup> Reg. Obser. No.34 pág 181

orden; recurriendo a la memorización, al uso del detalle, a la fragmentación y a la atomización del conocimiento. No se admite explicitación de parte de los que aprenden, solo importa que respondan más no que relacionen ni apliquen. Por lo que al concluir el maestro pregunta y da por supuesto que los alumnos conocen la definición.

El maestro al dar la respuesta no agrega ningún conocimiento, da sólo pistas, ya que la forma de conocimiento tópico se estructura como ordenamiento abstracto de lugares, en donde el contenido mismo pierde sentido en función de la forma paradójica-idea opuesta a lo común en que se presenta; bajo la presunción de dar cuenta de todo el saber sobre el tema que se discute, de allí que se fragmente la realidad, en la cual se ubican los elementos del todo.

Otro ejemplo del conocimiento tópico se observó en otro grupo en el que un equipo de tres alumnas pasan al pizarrón, pegan 8 diversas láminas que contienen un tema desarrollado, y van leyendo lo escrito en ellas, que a la letra dicen:

*“Capítulo II :Criterios metodológicos.*

*1.-La clasificación ,seriación y conservación en la adquisición del concepto de número en el período preoperatorio.*

*-Uno de los procesos fundamentales que operan en este período son la organización y preparación de las operaciones concretas ,las cuales se refieren a las acciones que el niño realiza con objetos concretos y a través de las cuales coordina las relaciones entre ellos.*

*Las operaciones más importantes son: Clasificación, seriación y la noción de conservación de número.*

*La función de la matemática es desarrollar el pensamiento lógico, interpretar la realidad y la comprensión de una forma de lenguaje.*

*El nivel preescolar da importancia a las primeras estructuras conceptuales: La clasificación y la seriación, ya que consolidan el concepto de número.*

*-El desarrollo de las nociones lógicas-matemáticas, es un proceso paulatino que construye el niño a partir de las experiencias que le brinda la interacción con los objetos...<sup>211</sup>*

No se hace la transcripción total del registro, más se pudo observar la copia textual que se hizo del documento en algunas partes, lo que se reproduce sin mediar la intervención de la expositora, pues sólo va leyendo lo escrito tal como aparece en la hoja de papel bond que le sirve de apoyo a su exposición. Las oyentes tampoco cuestionan términos que se les dan a conocer, sólo cumplen con la tarea de exponer la teoría, pues un poco después se les vio en evaluación de la práctica, y en la misma expusieron que la ambientación por áreas, en donde hay materiales para que los niños manipulen, debido a que los indisciplinaba, mejor optaron por no usarlas. Se pudo observar al evaluar la práctica que la teoría analizada a pesar de que les quitó tiempo para hacer de la mejor manera su material, y manejar la información al exponer y que fue objeto de calificación, no fue retomada o no les sirvió en el momento de la práctica realizada.

**B)** El conocimiento como operación o aplicación, es otra forma en que se genera el saber, y los principios en que se funda no son distintos al *conocimiento tópic*o, sin embargo el nivel de relación entre los elementos es más compleja. Es la forma de conocimiento que encontramos con más frecuencia en algunas alumnas o alumnos, como intento de superación del conocimiento tópico y se estructura como una orientación hacia la operación con el conocimiento al interior de un sistema de discernimiento, por ejemplo usar palabras clave para discriminar objetos al interior del tema. Se presenta como una aplicación de un conocimiento general altamente formalizado a casos más específicos, por lo que el eje estructurante de su razonamiento es: "conocidas ciertas características generales", éstas se pueden aplicar a situaciones específicas para obtener un producto (aprendizaje).

Los conocimientos más generales (fórmulas, definiciones, preguntas clave) son presentadas como aquello que es garantía del buen pensar, pues se supone que aplicando tal definición efectivamente se discrimina; luego entonces la enseñanza pone énfasis en la aprehensión de la forma, de la estructura abstracta, independientemente del contenido. El

---

<sup>211</sup> Reg. Obser. No.45 pág. 231.

conocimiento como operación se presenta como mecanismo e instrumento que permite pensar - oponiéndose a la memorización- por lo que si se utilizan adecuadamente los instrumentos es garantía del conocer. El conocimiento se apoya en la utilización de un lenguaje científico y técnico, - Así se escuchó en una de las clases de laboratorio la siguiente disertación por parte de la docente:

*“ La epistemología se refiere a la revisión científica, y si hablamos del laboratorio de docencia, nos lleva a la interacción, es decir, se hace la revisión de todo lo que atañe a este proceso de enseñanza aprendizaje. No es empírico, es algo que tiene elementos científicos, que está basado en teorías. A esa revisión se le llama fundamentación epistemológica.”<sup>212</sup>*

Ese lenguaje científico y técnico es el que legitima su validez al presentar la formalización del conocimiento, - y al cuestionar que fue lo que entendieron, las alumnas tratan de reconstruir lo que dijo la docente, lo que permite el ahorro de razonamiento por la aplicación eficiente y rápida de las fórmulas o palabras clave con las que responde el alumno.

Lo que se debe aprender es a asociar el término con el tipo de objeto que le corresponde. El alumno aprende por lo tanto a repetir la información al responder lo que se le solicita, así por ejemplo cuando se le interroga sobre lo que hará la futura licenciada una vez que observó la realidad, analizó los fenómenos aparentes que se manifiestan en la práctica docente, sintetizó, responde:

*Aa: “Daré hipótesis”* Por lo que vuelve la docente a interrogarla:

*Maestra: y ¿ qué es una hipótesis.? Y la alumna contesta:*

*Aa: Es Una respuesta tentativa.*

*( cómo le respondió lo que solicitaba ahora se dirige a otra alumna para seguir preguntando):*

*Ma: ¿Qué más? ,¿Qué otra cosa? ... ¿Y qué más?*

<sup>212</sup> Reg. Obser. No.31 pág. 164.

*Las alumnas revisan sus copias fotostáticas -para contestar de acuerdo a lo que está escrito-<sup>213</sup>*

En este proceso el tipo de preguntas es rápido, de ahí que el énfasis está en la prontitud y seguridad al emitir las respuestas, lo que supone la apropiación por parte de los alumnos- lo que supone también dejar de lado las propias elaboraciones- La maestra interrumpe a una alumna cuando no le satisfizo la respuesta y le pide a otra que mejor siga leyendo; por lo que las demás sacan su libreta y atentas van leyendo en silencio, pues no saben cuando les tocará leer o cuando les preguntará-

Lo que se define como conocer es la correcta aplicación del mecanismo, al que se le atribuye importancia, pues muestra al conocimiento como operación de un modo bastante claro, ya que lleva a discriminar o clasificar, por lo que el conocimiento es un tipo de razonamiento deductivo; usándose al interior de un sistema lógico que se tiene.

El proceso didáctico va acompañado de uno emocional que puede o no facilitar la relación con el conocimiento (las alumnas ponen esfuerzo, tratan de concentrarse; la maestra hace esfuerzo por enseñar, -pregunta con insistencia : “Se comprende, entienden”, las alumnas escuchan con atención y asienten afirmativamente con la cabeza- o a veces negativamente- por lo que la estructura supone hacer cierto tipo de operaciones en relación a determinados problemas para poder resolverlos.

Las pistas que la maestra da conducen a productos tópicos ya que la lógica del contenido es demasiado formal y abstracta y la de la interacción insuficiente, de ahí que el no entender o no poder, no proviene de la incapacidad de la alumna de hacer razonamientos ni de la complejidad del problema sino de la formalidad lógica a través de la cual se presenta este conocimiento -el que se presenta como problema tipo, pidiendo que se haga repetición para apropiarse de la estructura lógica.

Hay en algunos casos ,una gran distancia entre lo que se desea lograr y lo que resulta, pues al decir; “piensen, razonen, busquen su propia de manera de resolver” se observa que el énfasis se pone en la correcta aplicación de fórmulas, de palabras clave o de definiciones plasmadas en los textos.

---

<sup>213</sup>Reg. Obser. No. 31 pág. 163.

C) La forma de conocimiento situacional se estructura en torno al interés de conocer una realidad que se crea en torno a la presencia de un sujeto. Es un conocimiento centrado en el punto de intersección -donde se encuentran-el "mundo" y el hombre para el cual ese mundo es significativo y está conformado por usos y costumbres actuales, desde una cierta posición de clase en la sociedad. Son los propios alumnos los que le dan significado, por lo que la interacción fluye de manera natural y sin obstáculos pues el lenguaje que se utiliza es el cotidiano, el propio de los alumnos, lo que hace comprensible entre ellos lo que se dice. La realidad es resignificada como perteneciente a su mundo. Este conocimiento aunque significativo para los alumnos (pues se genera a partir de su conceptualización y de su sentido), para la maestra es colocarlo en subordinación respecto de su visión, la que va en función a introducir otro tipo de conocimiento.

"Esta forma de conocimiento se presenta con valor intrínseco (íntimo, esencial) para los sujetos", con valor en relación a su autoconstrucción por medio de un tipo de pensamiento que permite establecer un continuum desde lo conceptual a lo personal y viceversa." cita textualmente V. Edwards (1985)<sup>214</sup>

Los significados sociales que se le atribuyen surgen de una historia cotidiana que se comparte en la interacción diaria, por lo que los diálogos que se desarrollan son reflejo del conocimiento que tienen sobre las cosas, es una forma de conocimiento que se presenta al margen o antecedendo dicha funcionalidad o utilidad del conocimiento. Y en el aula observada se pretende esa forma de conocimiento, se da apertura a veces de que expresen su punto de vista, y les solicita:

*Ma: " Quiero escuchar, ¿qué opinan del trabajo?*

*Aa: El plan de actividades cómo se va a hacer ,si no tenemos actividades?*

*Ma: A ver, a ver que dice la metodología, cómo lo entiendes tú?*

*Ab: Se planea por proyecto, es diaria la planeación.*

.....

---

<sup>214</sup> Edwards, V. Op cit. pág. 82

*Aa: Pero, debemos llevar como mínimo una planeación para iniciar, porque las maestras no creo que nos acepten sin plan.*

.....

*An: Primero vamos a planear con los niños y regresamos aquí a la escuela a organizar.*

*Ma: Y si vamos a sacar el proyecto por medio de que lo haremos?*

*As: Por medio de tantas cosas como: cuentos, fábulas, visitas, juegos, etc.*

*Después comentan que de eso ya tienen varios materiales.*<sup>215</sup>

Entre sí las alumnas se auxilian para disipar sus dudas, anteponen la necesidad de planear no tanto por la exigencia de la maestra de laboratorio sino porque en sus contactos con las otras educadoras titulares es lo primero que les solicitan, la no improvisación de actividades, lo que las lleva a buscar medios adecuados para cumplir con ese pedimento.

Por otra parte es necesario reflexionar que un conocimiento no es algo dado, no es sólo un producto, sino la manera de pensar ese producto y por tanto de recrearse como producto o crear a partir de el otro producto, razón por la cual, cita Morán Oviedo (1990)<sup>216</sup> no se debe presentar el conocimiento como algo acabado, sino que se debe promover el desarrollo de habilidades y actividades críticas y creativas para que puedan transformar sus productos en algo abierto a nuevos contenidos, recreando la teoría y no repetir lo que dice determinado libro o profesor, siendo el objetivo hacerlo reflexionar y enfrentar la realidad; porque si la enseñanza es libresca, pasiva, poco creativa se impide la construcción, propiciando la receptividad y repetición de un saber legitimado y cerrado, absolutizando las verdades, por lo que lo ideal es recurrir a recursos que son mejores fuentes de conocimiento, como el cine, la experiencia directa, el teatro, el texto que muestra diversas realidades, etc.

<sup>215</sup> Reg. Obs.No. 33 pág.180

<sup>216</sup> Morán O. El papel del docente en la transmisión y construcción del conocimiento. Revista perfiles educativos No.47 y 48. CISE.

Lo que se pide es que se avance en el campo de producción del conocimiento, concibiéndolo como un proceso de reflexión- acción, que descifre claves no comprendidas, en donde el conocimiento sea considerado como un proceso de reconstrucción-construcción, en el que se despoje de ese halo casi sobrenatural que hace pensar que sólo lo pueden abordar o crear seres sobrenaturales; más es el sujeto el que vive la realidad, el que puede cambiarla, ante la necesidad de articular sus intereses a condiciones históricas concretas. Es el sujeto el único que puede plantearse problemas en el escenario que le brindan sus circunstancias, las que no son ajenas a su propio devenir y el desafío es crear nuevas formas de pensar, exigiendo construir la relación con la realidad, en donde la teoría es una herramienta que posibilita problematizar y delimitar y hace viable la construcción de un razonamiento.

Habermas,<sup>217</sup> hace un planteamiento en relación al conocimiento, mencionando que éste es construido bajo interés, al relacionarse sujeto con objeto, construyendo concepción de mundo y las teorías que sustenta. En la que la teoría aparece como conjunto de conexiones hipotético-deductivas, de preposiciones aplicables a la realidad estructurada. Los intereses técnicos y prácticos determinan así lo que habrá de conocerse, cómo se constituirán los objetos del conocimiento y las posibles aseveraciones teóricas; qué es a lo que va enfocado el LD al mencionar que para la instrumentación y operación de proyectos de docencia investigación se debe hacer : La planeación e instrumentación de acciones, a través del abordaje de situaciones educativas con creatividad, lo que llevará a la reflexión y evaluación permanente de las acciones, para la determinación e instrumentación de las nuevas; haciendo los ajustes permanentes de las estrategias como resultado de la reflexión-investigación-práctica-reflexión.

Se parte entonces de la formulación de la trilogía: problema-marco teórico-hipótesis; lo que lleva a la indagación de la realidad, de ésta se categorizan las informaciones y datos obtenidos, se programa las acciones docentes coherentes con la problemática, se sistematizan los conocimientos, se difunden los productos y resultados.

---

<sup>217</sup> Castañeda, A. Op. cit. pág. 159.

Finalmente es posible establecer una relación entre la triada didáctica y la trilogía que sugieren los programas del LD a saber: El contenido-método abarca el problema-marco teórico-hipótesis, pues sin la presencia del problema es imposible generar el contenido dentro de un área específica de enseñanza (marco teórico), por otro lado quienes programan las acciones son los alumnos supervisados por los docentes, lo cual exige la generación de vínculos de trabajo entre ambas partes.

### **ALGUNAS DE LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE QUE PERMEAN LA PRACTICA DOCENTE DE LOS FORMADORES EN LA ESCUELA NORMAL.**

De acuerdo a los autores analizados (Sacristán y P.G.<sup>218</sup>) fue posible hacer una formulación general sobre las distintas posturas de las principales teorías del aprendizaje, desde la potencialidad de sus implicaciones didácticas, por lo que recurriendo a sus planteamientos se puede decir que algunos docentes usan en determinados momentos, el conductismo, en el cual el alumno aprende a partir de los estímulos, por lo que la educación se convierte en simple tecnología( partiendo de definir los objetivos de enseñanza con rigor y detalle, para que sea posible en determinado momento determinar si se han alcanzado o no, así al redactar el objetivo se incluye la acción clara de lo que debe hacer el alumno, la forma, los instrumentos a utilizar, el tiempo, la condición y el criterio de evaluación) con el fin de programar refuerzos; , el tipo de medio y la forma de presentación del contenido que utilizan es el verbal auxiliados por algunos textos, siendo el docente el único que toma decisiones y controla de manera grupal, recayendo la responsabilidad del aprendizaje sólo en el alumno, el que debe memorizar, hacer o repetir la información de acuerdo a lo solicitado.

Por otro lado también el cognoscitivismo está presente en algunas de las prácticas de los docentes de LD, ya que como menciona Aguilar <sup>219</sup> éste remite a la consideración de que el

---

<sup>218</sup> Gimeno, S. y Pérez, G. Comprender y Transformar la Enseñanza págs. 34 a 57.

<sup>219</sup> Aguilar, C. Notas de clase curso Análisis de la práctica docente. Maestría en Educación campo práctica educativa. UPN 131, Pachuca Hgo. 1996.

aprendizaje no sólo depende de lo externo-estímulo- sino de lo que posee el sujeto, de algo intrínseco,-interno-, llamándole a esa postura Sacristán mediación, la que tiene a la vez fundamento en el apriorismo (se razona antes de...) y en el estructuralismo (se aprende la realidad no partiendo del análisis o síntesis sino a partir de la totalidad), es decir que el sujeto no posee antecedentes visibles de algún tema, sino que por el sólo hecho de ser humano los tiene.

Tomando en cuenta lo anteriormente expuesto se puede deducir que en la práctica que se lleva a cabo en los LD no hay una sola teoría de aprendizaje, pues se observa que se aplican principios, muchas de las veces sin referirse a determinada teoría del conocimiento específico ya que los modelos de enseñanza pueden generarse inductiva o deductivamente a partir de sus hallazgos sobre procesos generales del aprendizaje. Empero para ejemplificar se retomarán algunos recortes de observación para mostrar que algunos se inscriben en las teorías asociacionistas o mediacionales como son: el condicionamiento clásico de Pavlov, Watson y Guthrie que se produce cuando un estímulo antes neutro se vuelve capaz de provocar una respuesta aprendida. Este condicionamiento se vincula con una gran cantidad de respuestas del organismo en la vida cotidiana y así al hacer constantemente cuestionamientos sobre lo mal preparados que salen los alumnos de la escuela normal, puesto que comentan que no se les forma de acuerdo a la realidad en la que van a trabajar, se produce en varios de sus formadores, respuestas a veces involuntarias -como el enojo, proyectándose en la mayoría de los docentes cuestionados una respuesta de indisposición (no contestan, sólo se ven sus facciones contraídas) ante la agresión verbal que se hace.

En otros casos los formadores responden ante estos cuestionamientos con enojo, su cara enrojece, y por lo regular están a la defensiva, algunos de ellos han ido cambiando su práctica, se ha observado un cambio en su conducción, han reaccionado más con el corazón que con la razón, ante cualquier estímulo del medio, responde con una acción que se ajusta a sus propias necesidades

Dentro de las teorías mediacionales se encuentra el aprendizaje por imitación de modelos y las teorías cognitivas (dentro de las cuales se ubica la psicología genético cognitiva y la genético dialéctica, pudiéndose rescatar de la primera la idea de que Piaget se ocupó principalmente del desarrollo intelectual más Wallon insistía en la evolución afectiva,

---

considerando que el desarrollo experimenta diversas crisis o conflictos que implican un ajuste, una nueva organización de las estructuras mentales. Dichas cuestiones se pudieron observar que son retomadas por algunos docentes a la hora de conducir el proceso de enseñanza- aprendizaje, insistiendo con sus alumnos que si realmente quieren resultados positivos no se debe desligar el desarrollo socio-emocional de la formación intelectual, ya que el primero es importante no por sí mismo sino también para la evolución cognoscitiva, lo que hace que preparen un clima propicio para que se logre el aprendizaje deseado. Una docente en ese aspecto comenta:

“ Por vivencias personales tenidas como alumna y que me llevaron a la marginación, he tratado ahora como docente de que la relación con mis subordinados sea lo más adecuada posible, tanto para enseñarlo, como para motivarlos a que realicen las actividades por su propio beneficio y el de los demás, que sientan orgullo de su profesión, curiosidad por saber más, además de que día con día interactúen mejor con sus compañeros (as)”<sup>220</sup>

Cuestiones que plantea como de vital importancia el autor Fernández P (1994)<sup>221</sup> al mencionar que el plano de la afectividad, actitudes, motivaciones y cognoscitivas son primordiales de dominar. Se observa en esta escuela normal en el discurso la importancia que se da a esa formación integral (ver en el apartado de la triada didáctica).

Otros docentes de LD. aplican principios del psicoanálisis, tomando al aprendizaje como un proceso a veces inconsciente que genera cambios integrales en las pautas de comportamiento , usando el aprendizaje grupal y en grupo operativo abordan la tarea en forma colectiva, analizando obstáculos emocionales latentes, buscan dar solución a la problemática, primero los motiva, les da seguridad de que el reto es fácil de vencer, que si pueden hacerlo, que tienen los elementos teórico metodológicos- los que previamente han ido analizando-, posteriormente se analizan los contenidos, en exposiciones discusiones, lecturas comentadas y en la plenaria se plantean puntos problemáticos o incomprensibles, así como sus temores, y entre todos se

<sup>220</sup> Reg. Obser. No. 93, pág. 460.

<sup>221</sup> Fernández, M. Las tareas de la profesión de enseñar, pág. 29.

auxilian se dan ánimos, se apoyan; y finalmente evalúan logros obtenidos y en autoevaluación y coevaluación deciden su calificación.

Sin embargo otros alumnos insisten en que una cosa es lo que enseña la escuela y otra muy aparte lo que se necesita para la vida, siguen siendo cosas alejadas, por esa razón dicen que la enseñanza no es de interés para el alumno, ya que no se adapta a sus necesidades, y así lo que él critica, también se observa en algunas clases de LD, a algunos alumnos no les llama la atención el tema que se analiza, no participan, por tal motivo prefieren estar al margen o realizan otras actividades distintas: dialogan, ven revistas, fotografías, se retocan su maquillaje, etc.)

Otro aprendizaje que se observa se proyecta en las aulas es el referido a la imitación de conducta de otros, al que se denomina modelamiento o aprendizaje social, en la que se copia o imita la conducta de otros, en cuando a lo metódico que se es para cubrir los programas, así como el ver la forma en que llevan a cabo la planeación o el buscar anticipadamente las lecturas y presentarse con las fichas de las mismas. Ya en el aula se proponen estrategias de lectura, permitiendo que el alumno exponga dudas o que pongan ejemplos de como entendieron los textos.

También se han retomado algunos puntos sobre el aprendizaje profundo, en el que depende del maestro el que se ofrezca un contexto adecuado para analizar la información, además de su personalidad y estilo cognitivo (formal o informal), lo que conducirá a la preferencia por un estilo específico de enseñanza, sin olvidar que se debe evitar la adopción de un estilo en forma extrema, lo que creará dificultades de aprendizaje en los alumnos a quienes les cuadra el estilo opuesto. Y es que en ningún momento se puede pensar en una teoría única.

En consecuencia de lo anterior hay que tomar en cuenta lo que dice P. Pérez "no hay una única manera de aprender, puesto que el aprendizaje depende de múltiples factores y por consiguiente, tampoco hay una única forma de enseñar; el rendimiento en el aprendizaje puede ser muy diferente dependiendo si se planea en función a una intención y dependerá de las

conexiones que los sujetos logren establecer entre lo que ya conocen y lo que no saben<sup>222</sup>. Esta es la razón por la cual la presentación de contenidos adquiere mucha importancia, requiriéndose en primer lugar una contextualización, una coherencia lógica y una metodología adecuada a la construcción del conocimiento y no a la acumulación o transmisión de la enseñanza, ya que por la gran cantidad de contenidos conceptuales, el maestro se dedica a transmitir en lugar de enseñar a aprender.

### **LAS ESTRATEGIAS USADAS POR LOS DOCENTES AL DIRIGIR EL LABORATORIO DE DOCENCIA.**

Algunos de los docentes del LD de la normal observada han recurrido, para un mejor resultado a la estrategia de solicitar con anticipación las lecturas de los textos, registradas en una ficha, lo que mencionan les garantiza que los alumnos han hecho la lectura, realizan esto porque están conscientes de que los alumnos están adquiriendo su formación inicial, por tal motivo si exigen llevan un control en sus listas sobre el cumplimiento que se lleva a efecto. Lo que ha permitido avanzar, y al socializar la información la mayoría de las alumnas participa, pues previamente leyó los materiales.

Cuando hay mucha complejidad en la lectura o es densa o pesada se va guiando el análisis de manera más detenida. Constantemente se cuestionan a las alumnas, se les hace participar en algunos grupos y aunque no sea a la totalidad si a la mayoría se le interroga sobre lo que aprendió del texto, buscando la manera en que relacionen con otros puntos de vista o autores. Así la enseñanza son las estrategias que adopta la escuela para cumplir con una responsabilidad, la enseñanza se facilita gracias al lenguaje, el cual, desgraciadamente en muchos docentes termina siendo no sólo el medio destinado al intercambio de información y socialización, sino también el instrumento único, pues es la voz del docente la que impera, por ejemplo de 4 horas que dura la clase de LD

Hay otros docentes que la mayor parte del tiempo lo consumen dando orientaciones, abordando el contenido (porque si el alumno no lo prepara y no tiene antecedentes, quien lo

<sup>222</sup> Pérez, P. Organización de los contenidos en programa de observación y práctica docente II, 1999, pág. 65.

expone es la docente ) 2 o 3 alumnas son las que regularmente participan de las 25 alumnas que conforman el grupo, el resto escucha y de vez en cuando asienten afirmativamente con la cabeza si es que el tema que se trabaja es de su interés, o contestan sólo con monosílabos si o no, según sea la respuesta que espera la docente. Empero hay otros docentes que realizan la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios, y “el lenguaje es , uno más de los elemento que después utiliza el alumno para dar a conocer lo que aprendió y para ordenar el medio que rodea”<sup>223</sup>.

La estrategia de la enseñanza alude a una planificación de la misma, así como del aprendizaje, a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta, es decir, si antes no se sabía un concepto, ahora se observará como lo maneja y los alumnos escuchan el punto de vista de los demás y ellos deben escuchar el que emite.

Sin embargo, también se pudo ver que cuando las alumnas platican amenamente con sus compañera de a lado inmediatamente la docente trata de centrar su atención, si mencionan que no entendieron o no comprendieron se sabe que el sujeto no da respuesta porque su mente está en otro lado, la docente las invita a que escuchen con atención lo que se discute y a los acuerdos a que se llega, lo que ha sido barrera para no acatar las disposiciones pues algunas no saben escuchar, es decir , aparentemente están atentas, con la vista fija en el interlocutor, pero al interrogarlas tienen problemas para dar la respuesta que se solicita

Otras docentes buscan otras formas para cubrir los contenidos observándose simulacros sobre la forma que proponen los autores para trabajar, procuran ir vinculando la teoría con la práctica., así en un grupo se llevaron a cabo intentos de microlección, se les dio un determinado tiempo para efectuar lo que previamente habían planeado ( con el uso de diversos recursos), y en equipos de 6 integrantes, el que dirigió la actividad fungió como docente, otro tres representaron el rol de alumnos y los otros dos fueron observadores, levantando un registro de la forma en que se abordó el contenido, las interacciones que se dieron, y la forma de conducción. Posteriormente se cambiaron los roles, al concluir la actividad y en función a lo anotado se ubicaba el tipo de práctica realizada, dando sugerencias el propio grupo y la docente sobre lo

---

<sup>223</sup> Stenhouse, L. *Investigación y Desarrollo curricular*. pág.53.

congruente o no que resultaba la práctica en el momento de conducir. En esta actividad se notó por parte de las alumnas compromiso para preparar y conducir de acuerdo a lo planificado.

Así las vivencias de las alumnas se procuraron vincular con la información que se analizó, pretendiendo que fuese un aprendizaje significativo, ya que como lo señala Ausubel (citado por G.Sacristán)<sup>224</sup> *“el aprendizaje significativo ocurre cuando se enlaza la nueva información con los conceptos pertinentes que existen ya en la estructura cognoscitiva del que aprende”*. El grado de significatividad para una experiencia de aprendizaje variará de un estudiante a otro, de acuerdo a la adecuación de los conceptos pertinentes que posea. Así el aprendizaje acerca de un nuevo concepto que se encuentra no será igualmente de significativo para un estudiante que sabe poco de un determinado tema a otro que ha leído o profundizado sobre el mismo.

Otra cuestión que es importante retomar se refiere al hecho de que los enfoques del aprendizaje se ven reflejados o influenciados por los procedimientos de evaluación, por la dependencia con respecto al maestro que conduce, por el tiempo disponible, por la calidad de la enseñanza, etc. Ahora se han ideado técnicas para concientizar a los alumnos sobre su forma de proceder para lograr el aprendizaje, reflexionando sobre su experiencia, puntos que sirven de interrogatorio y a la vez como tentativas para mejorar la práctica docente.

Algunas otras estrategias que se usan son: el hacer preguntas, definir respuestas tentativas, objetivos, tareas-relacionándolo con trabajos anteriores. Hacer planes, decidir reglas, horarios para ejecutar tareas, reducir el problema a sus componentes-tomando en cuenta la aptitud: cualidad idoneidad, tanto física como mental del alumno. Controlar continuamente correspondiendo esfuerzos con respuestas con propósitos iniciales. Verificar evaluando rendimiento y resultados. Revisando :Haciendo una nueva redacción y fijando metas. Autocomprobar a través de la autoevaluación final, viendo el resultado y el desarrollo de la tarea, algunos alumnos llevan ese autocontrol para que sea capaces de emitir el juicio correspondiente más acorde con la realidad en que se está inserto.

Observamos por lo tanto que cada maestro tiene distintos modos de conducir a los alumnos hacia el objetivo previsto, cada quien a su manera guía, algunos se aíslan para revisar los avances de los alumnos, otros los animan para que colectivamente resuelvan los problemas.

---

<sup>224</sup> Gimeno, S. y Pérez, G. Comprender y Transformar la Enseñanza. pág.46.

Sin embargo, hay casos en esta escuela en cuanto a la relación maestro-alumno que es de autoritarismo a veces despótico o represivo.

Hay por lo tanto autores que dicen que el enseñante no se impone por su status; aunque conserva una situación privilegiada que le da el mismo, esto es que algunos perciben el status del alumno más en función del impulso y el ánimo que éste da a la organización, son los que están conscientes de que crear una forma agradable de aprender constituye un reto para los modelos educativos actuales y la búsqueda de nuevas metodologías es una responsabilidad que sólo compete al maestro.

Y así también se expresó en un aula que *enseñar a los alumnos a pensar y ejercer la reflexión crítica es una meta que frecuentemente se menciona como inherente a la función docente*; sin embargo eso sólo es enunciación de buenos propósitos por eso el desafío de los docentes es “crear una nueva imagen del hombre, contribuyendo al nacimiento de ese nuevo hombre (asumiendo el compromiso de humanista, de ciudadano, de científico, de auténtico revolucionario” citado por Bohoslavsky<sup>225</sup>

### **LA INTERDISCIPLINARIEDAD QUEDO EN EL DISCURSO.**

Para aseverar el hecho de que la interdisciplinariedad quedó en la parte prescrita del plan de estudios fue necesario observar la forma en que los maestros de la escuela normal sesionaban, los acuerdos a los que llegaban, la forma en que interactuaban, como se relacionaban entre sí y lo que manifestaban sobre el término tan cuestionado como es el de la interdisciplinariedad.

En primer término conceptualizamos lo que significa, ya que no se puede pedir a un grupo, que con sólo la esperanza de éxito pueda emprender un trabajo interdisciplinario, si no tiene la formación específica sobre una disciplina, puesto que la interdisciplinariedad demanda relación entre disciplinas.

<sup>225</sup>Bohoslavsky,R. La psicopatología del vínculo profesor-alumno, aportes de teoría y práctica, No. 1 en Problemas de Psicología Educativa. Revista de ciencias de la educación. en Antología del seminario Desarrollo y Evaluación de Laboratorio de Docencia. UPN.Hidalgo. pág.10 a 37

Por lo que se debe responder a la pregunta sobre lo que compone una ciencia, cómo se constituye, clarificando lo que se entiende por disciplina, sobrepasando los problemas de terminología, pues bien lo plantea G. Palmade <sup>226</sup>. “La interdisciplinariedad no se aprende ni se enseña, se vive; se realiza desarrollando un estado del espíritu hecho de curiosidad, apertura, sentido de aventura, de descubrimiento”. Es por lo tanto una palabra sin contenido real sino se lleva a cabo.

La interdisciplinariedad viene a ser “ la integración interna y conceptual que rompe la estructura de cada disciplina para construir una valoración nueva y común a todo desarrollo con el fin de dar una visión unitaria de un sector del saber”.<sup>227</sup> O bien es el intercambio mutuo e integraciones reciprocas entre varias ciencias”. se cita en el glosario del texto del autor antes citado.

Y si se parte de esa conceptualización se puede inferir que no es posible situar a la interdisciplinariedad como método sino se explicitan suficientemente las relaciones entre las nociones de disciplina, teoría, ideología, método y ciencia- y si no se extraen y separan las relaciones que se tienen con una época y con un campo de conocimiento. Esto se anota ya que tan solo “ la disciplina es un conjunto específico de conocimiento que tiene sus características propias en el terreno de la enseñanza, de la formación, de los mecanismos, métodos y materias”<sup>228</sup>

Existe por lo tanto un obstáculo interno esencial que justifica el por qué lo que se planteó a alcanzar en el plan de estudios de educación Normal quedó sólo en el discurso, en primer lugar porque los maestros que atendieron dicha licenciatura se encontraron con que las disciplinas que impartirían eran desde el nombre asignado nuevas para ellos, y si no se tiene la preparación adecuada por muy buenas intenciones que tengan no será posible pedir que otros se relacionen tal como lo piden los programas de LD y de los otros cursos o seminarios a lo largo de cada unidad, en los que se expresa textualmente:

“ Integrados los profesores en academia interdisciplinaria, analicen los programas, y de acuerdo a la institución, diseñen un proyecto general de trabajo, en el cual se deslinden los

<sup>226</sup> Palmade, G. en Interdisciplinariedad e ideologías. d/p.

<sup>227</sup> Ibid

<sup>228</sup> Ibid

campos en estrategias de cada curso, laboratorio o seminario, a partir de los cuales se plantearán los proyectos particulares de los mismos”<sup>229</sup>.

Discursivamente parece fácil que los docentes analicen, diseñen y hagan proyectos, pero en el terreno de los hechos se pudo constatar que los maestros que atienden la licenciatura en educación normal no están formados en su gran mayoría en la disciplina que atienden e imparten; lo que implica que los docentes que han tenido acceso a otras lecturas ya sea porque son autodidactas o han seguido cursos de actualización muestran más apertura para que sea el alumno el que analice el material, y al llegar al aula checan que todos lleven esos reportes, les piden sus comentarios, sus dudas, sus cuestionamientos, aportaciones, es decir promueven relaciones distintas con el saber, sintetizan, analizan y proponen; a diferencia de otros que se conforman con escuchar y obedecer y que si el maestro no se presenta al no tener claridad sobre los productos que tienen que entregar suelen retirarse del aula, es decir si entra el maestro ellos se meten al aula, y si no lo hace se quedan fuera.

Lo anterior también lo plantea Díaz Barrigaal mencionar “En la actualidad los planes de estudio de nivel superior son contruidos bajo la noción de interdisciplinariedad, y esta noción actúa como encubridora de las concepciones clásicas de ciencia y a la vez se convierte en referencia hueca”<sup>231</sup>. Es esta referencia hueca porque no influye en la modificación de la relación que debe existir entre las disciplinas sobre todo cuando éstas se han desarrollado históricamente en relación a un objeto de conocimiento, logrando categorías teóricas y métodos de trabajo propios, lo que impide esa relación, pues cada docente prefiere mejor, - por comodidad o por no saber como - trabajar solo, para evitar conflictuar al alumno con distintos puntos de vista.

Sin embargo hasta que el docente vive en carne propia el peso de un trabajo, que necesita forzosamente del apoyo de otras disciplinas, es cuando desea la ayuda de los otros cursos, en el que se manifiesta que el tiempo no alcanza para habilitar en todo lo que necesitan los alumnos para su práctica en las escuelas de educación básica o en el hecho de cubrir lo que el programa nos solicita o nos dedicamos a desarrollar otras destrezas y actitudes necesarias en todo buen docente.

<sup>229</sup> Programa de estudios de la Lic. en Educ. Preesc.I, 1984. pág. 12.

<sup>230</sup> Díaz, Barriga Didáctica y Currículum. pág.81.

<sup>231</sup> Díaz, Barriga Didáctica y Currículum. pág.81.

Otra situación que no ha permitido avanzar en la relación de las disciplinas es el celo profesional que manifiesta el docente formador, sobre todo cuando no presenta apertura hacia nuevas formas de trabajo, o hacia materiales bibliográficos que le brindan la oportunidad de ver su práctica en sus aciertos o errores con el fin de reforzarla o modificarla, según el caso que presente. Sin embargo pese a los imponderables la búsqueda de la interdisciplinariedad fue retomada a lo largo de los 12 años en que estuvo vigente el plan de estudios de la licenciatura 1984, más no fue posible ponerla en práctica por las razones anteriormente enumeradas, y así se explica constantemente en las academias:

Mo 1: “ Yo manejo un curso de Laboratorio de Docencia y otro de evaluación educativa, sabiendo las necesidades del laboratorio he procurado dar indicadores para los momentos de diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación de la práctica, sin embargo en el momento de hacer el análisis de dicha información, se ha cuestionado mi actuar, pues se piensa que tengo que respetar cada espacio”<sup>232</sup>

Mo 2: “ Constantemente se nos pide que trabajemos de forma paralela, insistiendo en que se apoye a la práctica- que realizan los alumnos dentro del curso de Lab. de Doc., el trabajo por lo tanto debe ser más acorde a las necesidades y problemas reales , y mientras no nos apoyemos se duplicarán esfuerzos de los alumnos y el producto logrado no tendrá la calidad requerida”<sup>233</sup>

Esto se debe a que tampoco el formador tiene claridad sobre que es el trabajo grupal, el trabajo compartido, por lo regular cuestiona que otros no se involucran, más al solicitarle que él lo haga, se hace a un lado.

Mo 3 : “Estoy consciente de que aún -pese a que han pasado 12 años, desde que se implantó este nuevo plan de estudios de la licenciatura- no se sabe dar la orientación adecuada referente a la

<sup>232</sup> Reg. Obser. No. 10 pág. 55. (Puntos de vista que emiten los docentes titulares del laboratorio de docencia.)

<sup>233</sup> Ibid.

interdisciplinariedad, pues ha sido difícil la interpretación de los materiales, ha sido problemático que puedan recurrir los alumnos a la teoría para explicar los fenómenos que suceden en la realidad, y aunque se insiste en que el problema eje es el que guía todo el proceso de la práctica por lo que en función a éste se necesitan instrumentar y aplicar los otros programas de los cursos que conforman el plan de estudios del nivel de normal.”<sup>234</sup>

Otra de las razones es que no se llevó a cabo una lectura completa de los programas y tampoco se revisaron los fundamentos de los nuevos planes, no se indagó en que consistía la interdisciplinariedad en todas las academias, se creyó que por el solo hecho de asistir a los cursos se iba a poder aplicar.

Mo 4: “Mucho se nos ha dicho insistido sobre las acciones integradas que se deben llevarse a cabo al vincular los diversos cursos; pero aún no se logra esa integración. La respuesta que dan los maestros de los otros cursos al pedir su colaboración es que la vinculación se da de manera natural de acuerdo al seguimiento que se haga de cada uno de los programas de los otros cursos.”

Los maestros toman lo referente a acción integrada como el aglutinamiento, confían en que su espacio da elementos teóricos para fundamentar la práctica docente, más no se insiste específicamente cuáles son éstos y cómo ayudan al alumno.

Mo 5: “Debemos pensar de que manera hacer posible que los demás cursos se involucren desde el principio con el laboratorio de docencia en lo que se tiene planeado realizar, teniendo claro los productos que se desean lograr y los apoyos que los otros cursos deben dar, ya que mientras cada quien trabaje por su lado lo único a

---

<sup>234</sup> Reg. Obser. No.10 pág.55.

lo que se llega es a vaciar contenidos en las mentes de los alumnos, más en el momento en que se requieren para ponerlos en práctica los alumnos no saben como recuperarlos.”

Hay mucho desgaste en pensar cómo, a veces se desvían del tema ya que anteponen cuestiones personales o cuestionan al de LD , que si no revisa bien los planes, que si éstos llevan faltas de ortografía y los aludidos se sienten ofendidos, decidiendo finalmente dar a conocer que se hará conforme a sus programas, pero sin contar en algunos casos con la integración de al menos otro curso para que compartan responsabilidades.

Mo 6: “La mayoría de los maestros al principio del curso en el momento de entregar su documento de planeación individual ,planean siguiendo lo que marcan los programas, es decir anotan que en academia de manera interdisciplinaria se pondrán de acuerdo; pero eso queda en el escrito, ya que no se lleva a la práctica. Y si el alumno normalista tiene que llevar a cabo la investigación ,debe vivir ese proceso; pues de lo contrario se llega con idea desvinculada de lo que es la investigación y la docencia.”

No se tiene cultura de compartir, cada quien se encierra en su curso, los que buscan ayuda a veces no la encuentran, ya que siempre se argumenta que no hay tiempo, y efectivamente se constató que el de LD a diferencia de otros maestros, en algunos casos, es el que permanece más tiempo en la escuela normal y en las escuelas de práctica donde ubica a sus alumnos.

Mo 7: “La interdisciplinaria es un proceso que no se puede violentar, poco a poco los maestros se deben integrar, existe buena disposición por parte de ellos y también de la línea pedagógica para que se integren, irradiaremos diversos materiales para que después de su análisis los maestros de los otros cursos se concienticen de lo

importante que es trabajar para un fin común, nuestro objetivo es realimentar el proceso de involucramiento de todos los maestros.<sup>235</sup>

No hay compromiso, algunos maestros piden materiales, algunos los comparten, pero no se socializa la información, por otro lado algunos son irresponsables para regresar materiales que se les presta, lo que hace que para otra ocasión mejor ya no les prestan nada, tampoco hay cultura de la lectura y escritura en otros, ya que cuando se dejan estas tareas pocos son quienes las llevan a cabo, los demás por lo tanto sólo escuchan, hay acuerdos de trascendencia y algunos tampoco toman nota, lo que quiere decir que cuando tienen que acatarlos los olvidan por las múltiples actividades que realizan.

Después de presentarlos planteamientos de algunos de los maestros que atienden el laboratorio de docencia, se llega a la conclusión de que efectivamente lo que tanto solicitaron los diversos programas sobre : “La elaboración de un proyecto de curso a partir del estudio interdisciplinario de los programas de la línea pedagógica y de la estrategia general resultante se pondrá a consideración de los alumnos para su análisis y enriquecimiento al inicio del curso”<sup>236</sup> quedó en el discurso, ya que no se establecieron las vinculaciones pertinentes no con los otros cursos al momento de instrumentar los diversos proyectos, por lo tanto tampoco fue posible evaluar los constructos teórico metodológicos interdisciplinariamente, que se fueron obteniendo a lo largo del proceso de formación profesional, pues en muchos de los casos no se continuó su reformulación, ampliación o profundización, porque sencillamente no existían en algunos casos esos antecedentes y aunque mucho se insistía en acoger en el documento Recepcional el trabajo interdisciplinario generado en el plan de estudios de la licenciatura no había productos del trabajo elaborado conjuntamente en semestres anteriores- fueron los alumnos los que pagaron las consecuencias de la no interdisciplinariedad de parte de los docentes.

Sin embargo, pese al constante cuestionamiento que se hace sobre la no vinculación o relación que deben tener los demás cursos con el LD, es este espacio el que trata de sacar adelante el trabajo que se solicita, pues se observó que si se solicita la elaboración de un proyecto de diagnóstico o de práctica docente, al constatar el titular que aún no tienen los elementos teóricos

---

<sup>235</sup> Reg. Obser.No. 10, pág. 55.

<sup>236</sup> SEP Programas de la Lic.en Educ. Preesc. México, 1984. pág. 25.

para hacerlo, dentro de su espacio da un tiempo para instrumentarlo, aunque se haga no con la calidad requerida, puesto que la mayoría de las veces trabaja muy de prisa, cuestión que constantemente critican los alumnos<sup>237</sup> al decir:

Aa 1 : “Se cumplieron las expectativas personales en cuanto a la planeación sin embargo nos sentimos muy carrereados para realizar tantas actividades en tan poco tiempo que se asigna al LD( 4 horas cada 8 días , por lo que se hace mucho trabajo extraclase y aún así nos faltan muchos elementos”.<sup>238</sup>

Esto se ve reflejado en lo agotador que es tanto para el alumno como para el docente de LD, ya que su compromiso es preparar para la PD, y así mientras hay un curso que debe dar elementos específicos para la planeación, instrumentación o evaluación de la PD, y estar en esos tiempos revisando que efectivamente el alumno lo retome, es muchas de las veces un maestro al que se le ha designado otro LD en otro semestre, lo que impide que apoye y se justifica, sin embargo hay otros cursos que sencillamente mejor se hacen a un lado, argumentando que para no entrar en contradicción es mejor que un sólo espacio curricular dirija.

Aa 2: “Nos encontramos con varias dificultades como es el hecho de que se exige mucho en este espacio de Lab. de Doc. pues aparte de elaborar un proyecto de diagnóstico, se pide también un proyecto de práctica docente, del cuál se desprende un cuadernillo de planeación diaria del trabajo a desarrollar con los niños, y para poder llevar a cabo esa planeación hay que elaborar material didáctico, buscar los contenidos y actividades para poder resolver la problemática detectada y planteada. En fin es poco tiempo para tantas cosas que se piden.”

---

<sup>237</sup> Puntos de vista al llevar a cabo la Evaluación de la Práctica Docente ( la que se abreviará P.D.)

<sup>238</sup> Reg. Obser. No. 93, pág.458

Tanta culpa tienen los docentes de LD como los alumnos si lo planeado no resulta, y desgraciadamente los mismos alumnos van soslayando varias actividades, cuando tienen tiempo de llevarlo a cabo no lo hacen sino hasta que saben que se les va a evaluar es cuando quisiesen que el tiempo regresase para estar en posibilidades de poner en práctica todo lo escrito en su proyecto de práctica docente.

Ao 3 : “Nos piden que seamos creativos, que propongamos, sin embargo apenas si nos da tiempo para analizar el material bibliográfico y de hacer los diversos productos que solicita el laboratorio de Docencia., así que cuando llega el momento de la práctica en las escuelas nos vemos muy apremiados de tiempo y aunque hay cosas que nos parecieron valiosas en el momento de leerlas y comentarlas nos cuesta trabajo recuperarlas por la prisa con que se trabaja.”<sup>239</sup>

Los alumnos son los que viven el proceso de una manera muy rápida ya que el maestro titular del laboratorio de docencia sabe que si no se hace así no pueden sacar adelante las prácticas, razón por la cual tiene que habilitar con los elementos teóricos que considera pertinentes y que otros cursos tendrían que auxiliar para que el alumno no sintiese esa carga tan pesada y pudiese hacer un mejor papel, pues no se debe olvidar que “El laboratorio de docencia brinda la oportunidad de contrastar la teoría con la práctica y de aplicar la investigación participativa, dando la oportunidad de practicar la docencia-investigación-servicio, con miras a replantear y mejorar permanentemente el ejercicio profesional”<sup>240</sup>

Sin embargo se puede deducir de acuerdo a lo que expresan los alumnos que no se promueven los procesos científicos de indagación- acción en el que el estudio y el trabajo de los profesores y estudiantes se intensifique y desarrolle hacia formas más elaboradas de organización y rendimiento, pues sigue siendo sólo un espacio el que saca regularmente un trabajo, aunque se recomiende no perder de vista que uno de los productos esenciales del proceso son los “constructos teóricos” sobre la docencia del nivel en que se preparan ya sea

---

<sup>239</sup> Ibid. pág. 459.

<sup>240</sup> Programa de Lab. de Doc. II, pág. 28.

preescolar o primaria, puesto que por falta de tiempo, como aducen los alumnos apenas se verifican sus planteamientos hipotéticos (o intentos explicativos) que se esbozaron inicialmente, y poco se determinan nuevas categorías en torno a las cuales se plantan, esquematizan y relacionan las conceptualizaciones, elementos, factores y circunstancias, lo que medianamente lleva a reconstruir y confrontar las explicaciones construidas considerando los nuevos nexos y relaciones.

Para resolver en parte los problemas que constantemente se cuestionan: la no vinculación con los otros cursos, la subdirección técnica de la escuela normal, -previo pedimento por parte de los titulares de LD- les ha asignado otro espacio como lo es el de atender el curso de contenidos de aprendizaje o Tecnología Educativa, justificando que si se desea promover la vinculación de teoría con la práctica, así como integrar los contenidos de los diferentes cursos debe existir una relación muy estrecha entre ambos espacios, ya que los contenidos de aprendizaje son la materia prima que nutre directamente al laboratorio de docencia proporcionando los elementos para la práctica docente. Empero al ser un sólo docente el que coordina ambos cursos se ha presentado en algunos casos dificultad de comprensión por parte de los alumnos, quienes expresan:

Aa 1.- "Siento que nos revuelve las clases de contenidos con Laboratorio y no sé que apuntes son de cada materia", además es muy tedioso tener a la misma docente en dos cursos."<sup>241</sup>

Presionadas por el trabajo las (os) docentes solicitan impartir otro curso, en el mismo grupo, para tener a las alumnas más a la mano y poder dar elementos que los programas sugieren y que apoyan directamente a la PD, sin embargo algunos (as) alumnos (as) no aceptan de buena manera esa asignación.

Aa 2: Las clases son muy pesadas, tanto por las horas como por los temas, ya sé que son necesarios para la carrera, pero podrían verse en forma de juego, para que no se haga tan aburrido, debemos estar en constante movimiento, aplicando dinámicas en las que se involucre

---

<sup>241</sup> Reg. Obser. No. 93, pág. 452.

todo el grupo. Además me confundo mucho, no sé cuando se está hablando de contenidos y cuando de LD, ya no sé cuando un material es de que materia...”<sup>242</sup>

Algunas alumnas siempre se quejan de la teoría, casi no les agrada leer, prefieren realizar otras actividades manuales o juegos dentro del salón, les gustan mucho las dinámicas de grupo (escenificaciones, corrillos, phillis 6-6, debate, asamblea) más el invitarlas a la lectura constante les aburre; sin embargo cuando es tiempo de preparación de la práctica docente y tienen que fundamentar su proyecto o buscar los contenidos a trabajar con los infantes, sin tanto presión asisten a la biblioteca y consultan infinidad de libros y ni sienten el paso del tiempo por estando buscando información, así también al llegar al 7o. u 8o. semestre valoran la importancia de la teoría, la razón estriba en que es allí donde van conformar su documento recepcional, e incluso buscan a los docentes de semestres anteriores y les solicitan libros que en otros años ya se resumieron.

Aa 3 “Se revuelve contenidos con Laboratorio y después ya no sabemos si el tema visto es de otra materia. Es muy pesada la teoría.”

Aa 4: “Lo que no me gusta es que en laboratorio nos da cosas o nos deja tareas de contenidos. En una materia nos pide trabajos de los otros y a veces no sabemos que materia nos está dando, aunque se sabe que están íntimamente relacionadas, pero por lo menos debería de aclarar de que materia es cada cosa.”<sup>243</sup>

Los alumnos se quejan de la carga pesada argumentando que es tedioso, a pesar de que algunos docentes hacen un buen intento por explicar en los cursos correspondientes los temas que se abordarán, la relación directa que existe, y como el laboratorio es eje integrador; más de acuerdo a la madurez del alumno éste desea que se puntualice cuál material pertenece a cada curso lo que dificulta la integración y convergencia de los otros seminarios a este laboratorio.

---

<sup>242</sup> Ibid. pág. 454.

<sup>243</sup> Reg. Obser. No. 93, pág. 453.

Por otro lado los docentes también manifiestan lo pesado del trabajo; sin embargo argumentan que es la única manera de poder sacar adelante el trabajo, sobre todo cuando no es posible ponerse de acuerdo con el otro encargado de impartir el curso de contenidos. Lo que los anima es que hay alumnos que expresan lo positivo que resulta que el mismo docente imparta los dos cursos, pues eso les permite relacionar con mayor facilidad y sobre todo haber hecho el análisis y organización de los contenidos de aprendizaje en una propuesta que pondrán en práctica en las escuelas asignadas, según el nivel preescolar o primaria. Algunas de las expresiones en favor son:

Ao 6: “En lo particular a mi me gusta como se da la clase, las relaciones que se hacen entre un curso y otro, lo que nos permite avanzar más rápidamente, los temas analizados son básicos en nuestra formación, y si es la misma docente sólo se pide un producto, mismo que llevamos a la práctica evitando saturarnos de tanto trabajo a veces sin ninguna aplicación.”

Aa 7: “Las sesiones a pesar de ser seguidas- 4 horas- en el curso de laboratorio de docencia y 4 en contenidos nos permiten vincular los conocimientos de una materia con la otra, vemos la aplicabilidad que tiene una en la otra, me parecen las clases interesantes y motivadoras, nos ponemos de acuerdo, nos organizamos y todo ha salido bien.”<sup>244</sup>

De acuerdo a los anteriores comentarios vertidos se podría visualizar que en algunos alumnos al relacionarse por lo menos dos disciplinas se ha convertido el LD en el espacio curricular donde pueden construir, reflexionar y experimentar, al brindársele las oportunidades de utilizar los elementos teórico metodológicos con que cuentan y ponen en juego su iniciativa con el fin de elevar la calidad de la práctica docente y aunque no se puede hablar de la relación de varias disciplinas al menos ya 2 o 3 se han puesto de acuerdo y entre ellos el trabajo es menos y sale mejor. Más algunas veces los docentes se quejan de que dicho proyecto o propuesta de PD no cuenta con una fundamentación pedagógica sólida, presentando problemas de razonamiento

---

<sup>244</sup> Reg. Obser. No. 93, pág. 453.

al no saber discernir entre la fundamentación psicológica o epistemológica, argumentando que ésta última es una disciplina o materia y no la explicación o reflexión sobre el significado, fundamento, ubicación, sentido de cualquier ciencia. O bien fundamentan su trabajo sobre la escuela activa, pero a la hora de conducir es la alumna quien realiza la mayoría de las actividades que el infante debería llevar a cabo.

Empero a pesar de buenos intentos no se ha logrado la integración de los otros cursos del semestre para dar solución a los problemas concretos encontrados en la práctica docente, pues las alumnas en su mayoría siguen aduciendo en los momentos en que se lleva a cabo la evaluación de la práctica que les faltan elementos de ritmos cantos y juegos, materiales adecuados para conducir el proceso de aprendizaje de los niños, otros referentes teóricos para una mejor motivación, comprensión y dirección del infante- entre otros aspectos.

Importante es considerar este punto, porque ha sido uno de los más cuestionados por los docentes de las normales, y es que sencillamente no se comprendió, por que no se tenía la formación específica de la disciplina a impartir y tampoco se logró establecer el compromiso de los otros cursos con la formación docente del futuro maestro.

Si se analiza desde el primer semestre hasta el octavo, es decir a todo lo largo de la carrera se pidió que los maestros trabajaran vinculándose al LD, el que se relaciona en forma vertical con los cursos de observación de la práctica educativa, y con los demás laboratorios de docencia del I al V, y que son núcleos integradores y ejes de formación de la licenciatura, es decir, son los espacios curriculares que componen el eje teórico-metodológico que ha permitido la integración de los objetivos y de las distintas áreas y líneas de formación del plan de estudios, dado que su objeto de estudio ha sido y es la práctica docente. Para esquematizar lo mencionado se presenta en la siguiente página una visión general de la secuencia de contenidos de aprendizaje propuesta en los programas respectivos:

CURSO	CONTENIDOS PROPUESTOS
Observación de la Práctica Educativa I	Se da una visión general de la complejidad de la docencia ubicando la práctica educativa en el contexto de la práctica social, hasta llegar a la especificidad de la práctica docente, caracterizando al fenómeno educativo.
Observación de la Práctica Educativa II	Se caracteriza la docencia de acuerdo a cuatro dimensiones: Intencionalidad, interacción, circunstancialidad e instrumentación.
Introducción al Laboratorio de Docencia	Se proporcionan las bases generales del enfoque y metodología propuesta para el desarrollo del eje de formación.
Laboratorio de Docencia I	Se analizan los objetivos generales de Educación Primaria, las opciones pedagógicas vigentes, análisis situacional, fundamentación, instrumentación y operación de la práctica docente de educación primaria.
Laboratorio de Docencia II	Analiza el tratamiento de problemas de docencia del tercer grado de la escuela primaria.
Laboratorio de Docencia III	Orienta la organización de experiencias, conceptos y teorías, relacionadas con el propósito de desarrollar el pensamiento científico crítico y creativo del niño en educación primaria.
Laboratorio de docencia IV	Analiza críticamente los problemas que confronta la práctica docente de los primeros grados de la escuela primaria. El programa integrado, haciendo énfasis en la lecto-escritura.
Laboratorio de Docencia V	Concretiza, profundiza, reconstruye y propone el tratamiento de situaciones de docencia, con el objeto de superar la práctica docente de la escuela primaria.

## LOS SUJETOS DE LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA: MAESTROS ALUMNOS

Un elemento importante dentro de la interacción didáctica lo constituyen los sujetos tanto maestro como alumno; el primero porque es orientador y guía, para la formación del educando, y el segundo porque es aquel por quien y para quien existe la labor del docente, es la materia prima que desea modelarse de acuerdo a los requerimientos sociales.

Los responsables de la educación de las nuevas generaciones dentro de la institución escolar son los maestros, quienes bajo una acción intencional cubren determinado programa inserto a la vez en un plan de estudios, su papel es decisivo para lograr el interés y comprensión por parte del alumno, y esa es una de las razones por las que los alumnos varias de las veces van conformando su ideal de maestro, a los que cubren sus expectativas les denominan buenos maestros y a los que no, los llaman malos maestros.

Varias son las características que piden los normalistas acerca de los docentes que deben dirigir el laboratorio de docencia, entre las que sobresalen en orden de importancia: "que tenga un conocimiento preciso de varias disciplinas como son la psicología, sociología y sobre todo de Pedagogía y de la asignatura que se le da, así como de los temas y actividades a efectuar; que no sea faltista, que llegue a tiempo, que exija con el ejemplo; que sea tolerante, comprensivo y que apoye en todos momentos; que proporcione lecturas de textos acorde con lo que será el campo de acción, es decir, la docencia; que sea paciente, amable, respetuoso, responsable, creativo, cariñoso, comprensivo, con vocación de servicio; que se ame a él mismo para que pueda amar a los demás, honesto, optimista; que conozca las características, intereses y necesidades del alumno; que establezca buena comunicación con los alumnos, padres de familia, demás docentes y autoridades educativas así como sea buen oyente y que sepa escuchar y compartir; con capacidad para proponer alternativas de trabajo que eviten la monotonía; con deseos de superación y con capacidad de aceptar sus errores y corregirlos, innovador, intuitivo, solidario, cuidadoso, sensible, cortés, cooperativo, sencillo, crítico, emprendedor, investigador, con buen sentido del humor, dinámico, atento, limpio, con buena presencia, carismático"<sup>245</sup>

<sup>245</sup> Características que solicita el normalista del buen maestro al hacer la evaluación de su práctica docente y que el alumno ya como docente frente al grupo en algunos casos trata de imitar.

Por otro lado los malos maestros “son los que no valoran el esfuerzo que hace el alumno, califican mal, tienen preferencias, son elitistas, son los que faltan, no saben ni que, pues se llega el día de la práctica y no saben ni que hacer, es decir no tienen claridad, no manejan el programa del curso, pues mientras los otros grupos ya están preparando todo para irse a sus grupos, y se escucha que hablan de proyectos de PD, de materiales didácticos para dar las clases, y en algunos casos hay alumnos que ni saben que es eso y así lo expresan:

“ pero eso sí ellos bien que te exigen. Durante las clases, mientras no hay que planear, se la llevan bien tranquila, sin presiones, realizan juegos, dinámicas, cotorrean en una palabra; pero cuando el tiempo se viene y cómo no hay organización allí está el problema”<sup>246</sup>.

Según se puede apreciar el normalista ha interiorizado cual es el rol que el maestro debe cubrir, en corrillos comenta cuando un docente cumple con sus expectativas y cuando no, más lo significativo es que pocas veces se atreve a cuestionar cara a cara , y si uno de los docentes de LD le pregunta como es su actuar siempre le dice que está bien, aunque posteriormente con sus amigos desdiga tal actuación.

Por tanto una de las categorías que se abordaron a lo largo de esta investigación fue precisamente la referida a los sujetos que se involucran en el curso de laboratorio de docencia y que como lo refiere la autora J.Ezpeleta<sup>247</sup>: “Las actividades observadas en una escuela o en cualquier contexto-entendiéndolo como el medio que rodea a un objeto o individuo sobre los que influye íntimamente-pueden ser comprendidas sólo con referencia a los sujetos que en ella actúan, el sujeto se constituye en el cruce de múltiples relaciones sociales y decanta intereses y valores personales múltiples y aún contradictorios”

Para fundamentar aún más la razón de este abordaje de los sujetos como objeto de investigación se recurre a la autora A.Heller<sup>248</sup> quien enfatiza: “El sujeto debe ser el primer nivel analítico que se estudie, por el carácter histórico y específico de las relaciones en las que está inserto, ya que al realizar su trabajo, este sujeto emprende diversas actividades para poder

<sup>246</sup> Reg. Obser. No. 70, pág. 330.

<sup>247</sup> Ezpeleta, J. Escuelas y Maestros Condiciones del trabajo docente en Argentina. pág. 109

<sup>248</sup> Heller, A. Sociología de la vida cotidiana. pág. 22.

reproducirse en el mundo en que vive.”; razón por la cual se le conceptualiza de la siguiente manera:

“El sujeto es sujeto en la medida que se encuentra sometido a usos, costumbres, sentidos dentro de una determinada formación cultural, familiar o política; es decir, cuando se manifiesta ante los demás, dando sentido a las acciones y expresiones de la cultura predominante en la que está inmerso” cita P.Aristi (1987)<sup>249</sup>.

Otros autores también plantean la necesidad de investigar, indagar, conocer la práctica docente real en las instituciones formadoras de docentes, puesto que no se conoce lo que es el quehacer en el contexto en que se realiza, existiendo muchas suposiciones, más importa documentar lo que realizan los maestros en las condiciones usuales del trabajo escolar diario; y si mucho se cuestiona a las escuelas normales por lo medianamente o mal preparado que egresa el futuro docente, la información que se recaba en este momento nos da indicios de cómo se lleva a cabo la labor en este nivel educativo.

En esta lógica se pudo observar que dependiendo del nivel al que se adscriben las docentes que conducen el LD, ya sea preescolar o primaria asumen una postura acorde con la forma en que desean que sus alumnas(os) se involucren a la vez con sus alumnos de las escuelas primarias o jardines de niños en que se les ubica; por lo que dada esa particularidad hay características específicas que los diferencian a unos de otros, pues mientras la maestra de preescolar se dirige a las alumnas de manera maternal, llamándolas “mis niñas” o hijas; las maestras que coordinan el LD de primaria se dirige a los alumnos con mayor distanciamiento, y así al dirigirse a ellos expresa:

Ma. “*A ver Ud. que opina sobre el tema.*”<sup>250</sup>

En el primer caso la maestra desea, y así lo ha hecho saber en repetidas ocasiones a las alumnas que deben ser cariñosas con los niños, que deben involucrarse en las actividades que realicen con ellos, ya que en el jardín de niños ocurre el primer desprendimiento del infante del núcleo familiar, es involucrarlo en un mundo nuevo, donde necesariamente debe ser bien

<sup>249</sup> Aristi, P. La identidad de una actividad: ser maestro. México. DIE, CINVESTAV. pág. 8.

<sup>250</sup> Reg. Obser. No. 34, pág. 187.

recibido, debiendo por lo tanto sentir que es una prolongación del hogar, en donde se le quiere, se le respeta; ya que la afectividad en esta etapa preescolar es vital, para que poco a poco adquiriera conciencia de los derechos de los demás, se controle emocionalmente y desarrolle capacidades afectivas y de colaboración con los demás, teniendo presente que el fin primordial de la educación es la socialización del niño. Lo que quiere decir que va introyectando en el ser de las futuras educadoras, "el deber ser", es decir que si no se les permite una relación afectiva positiva habrá probablemente problemas futuros de adaptación de ese pequeño a la escuela.

En el nivel de primaria se ha observado que ya no hay tanta relación afectiva de los sujetos, sino que van más con la consigna de que desarrollen el área cognoscitiva, soslayando un tanto la primera, y así al inicio el alumno normalista también se dirige al niño hablándole de "usted", aunque poco a poco, conforme pasa el tiempo le habla de tú, pero siempre distanciándose de él, con el fin de infundir el respeto que debe existir entre ambos.

Así el alumno en la medida que se socializa, se va apropiando de valores, normas, costumbres, hábitos, actitudes, saberes e ideología a través del uso de objetos y de las relaciones sociales, así como de su propia manera de vivir su relación con las instituciones (llámesele escuela o familia). Lo que quiere decir que somos producto de una sociedad que nos va conformando paulatinamente y que no hay total libertad para actuar como cada quien desease, puesto que hay normas, leyes a las cuales ajustarse, pues bien lo señalaba un filósofo: "El hombre libre es esclavo de las leyes" sean éstas provenientes de la naturaleza o elaboradas por los hombres con el fin de que la convivencia entre los mismos sea lo más armoniosa posible. Lógico es, no todos los seres humanos se ajustan de manera natural y sin presiones a determinado núcleo social, algunos lo hacen bajo la presión coercitiva de los que los forman; a veces bajo la amenaza de recibir determinado castigo sino se comporta como la mayoría lo establece, otros actúan como esperan que ellos lo hagan aún sin estar plenamente convencidos. Así el sujeto se realiza en cuanto se reconoce y es reconocido en y por los demás, a través de las acciones que emprende para "ser", puesto que cada quien vive en forma particular, su enfrentamiento ante el mundo, lo que hace identificarlo como único en ese enfrentamiento.

En este sentido podríamos retomar el concepto de educación: "Educar a un joven no es hacerle aprender algo que no sabía, sino hacer de él alguien que no existía" citado por Renan<sup>251</sup>.

---

<sup>251</sup> Zamora, A. Op cit s/p.

Lo que nos lleva a la reflexión de que se es claro ejemplo de la imperfección más el ideal insertarnos en un proceso de constante perfección, en el cual se tenga el constante deseo de superación, puesto que nada es estable: el conocimiento y las técnicas de todo el saber humano se renuevan constantemente, debiendo tener la apertura necesaria para aceptarlo y ese es el reto que debe vencer el maestro y el alumno, como sujetos de la educación.

Se hace el anterior planteamiento ya que los diversos autores abordados a lo largo de esta investigación hacen alusión a la importancia de conocer, analizar y transformar el quehacer docente asignándole al maestro una responsabilidad de gran magnitud, pues es él, el que mantiene un contacto más prolongado con el educando; cuestión que también retoman desde la parte discursiva algunos de los maestros de LD la escuela normal observada, razón por la cual después de que los alumnos han hecho referencia a infinidad de problemas encontrados en su primero acercamiento a las escuelas de práctica, como por ejemplo que las bancas son pequeñas, y que los alumnos de 6o grado debido a su desarrollo ahora encuentran que les queda chico el mobiliario, que no hay talleres, que hay mucha desnutrición, así como condiciones económicas deficientes, obscuridad en los sanitarios y falta de limpieza en los mismos, enfermedades, violencia en los niños, bajo nivel de aprovechamiento, desaseo, etc. infinidad de cuestiones que obstaculizan el proceso enseñanza -aprendizaje en las escuelas que les fueron asignadas, por lo que la titutar de docencia les hace saber a sus alumnos:

*Ma. "Recuerden que estamos ubicados en una escuela de práctica en la periferia, la cual tiene muchas necesidades; y allí entra la labor del maestro, ya que si por ejemplo detectamos problemas de higiene, y si no pueden bañarse diario, al menos que lo hagan una vez a la semana. Se debe concientizar a los padres de familia y a los niños de que se debe formar hábitos de limpieza; pues una cosa es ser pobre y otra es ser sucio; y si a la pobreza le agregamos estos malos hábitos imagínense a donde vamos a dar. Entonces hay que ver que estrategias implementamos para que nos apoyen fuertemente los padres y los maestros de esa escuela, no los necesitamos elegantes sino limpios, y así si nuestros zapatos están gastados, cambiaran*

*mucho si les damos un trapazo. "Esas son actividades que el maestro debe promover"*<sup>252</sup>

Observamos así que al futuro docente desde el aula, siendo aún alumno normalista se le comenta que el maestro en servicio no sólo tiene el deber de prepararse en las actividades que conciernen a la enseñanza de contenidos que marcan los planes y programas de estudio sino que inherente a su rol, hay otras acciones que debe promover (como son los hábitos de higiene, las habilidades, actitudes y valores). Varias de esas actividades son evaluadas por los maestros de Laboratorio de Docencia, solicitando que sea primero el practicante quien las lleve a cabo, razón por la cual piden que los alumnos que usan arete se lo quiten o si su pelo es largo, en las prácticas deben de cortárselo, que las alumnas de preescolar asistan con zapato bajo, pantalón y su bata -enfaticando en que ésta debe estar limpia, ya que ellos son ejemplo de sus alumnos.... Los alumnos se ajustan a los pedimentos que hacen los titulares no tan convencidos de los argumentos que exponen los docentes, pero los ejecutan por temor a que se les suspenda la práctica o se les baje la calificación. Aunque algunos con el tiempo lleguen a realizarlo por el beneficio de aceptación positiva que les reportó con sus maestros de práctica, con los niños y con los padres de familia.

Elementos que forman parte de la dimensión personal, ya que cada sujeto al tener particularidades propias, no se puede definir sólo en términos del rol que desempeña o de las expectativas que sobre él se han creado, sino que también es un ser humano "con conflictos, contradicciones, problemas provenientes tanto de su relación con la sociedad, como los relativos a su individualidad"<sup>253</sup>. Está por lo tanto en constante conflicto entre lo que se espera de él y lo que él desea ser, entre las imágenes que proyecta y su autoimagen; entre las expectativas sociales y su mundo interior; esto es, debe adecuar su actuar ante determinada situación.

A continuación se desarrollará el tema referido al rol del maestro y del alumno en el LD (aclarando que no se circunscribe el trabajo del laboratorio solo al proceso enseñanza -dentro del aula sino que trasciende a las escuelas de práctica y por ende a la comunidad donde se insertan dichas escuelas)

Con fines analíticos se abordará primero el rol del docente.

<sup>252</sup> Reg. Obser. No. 34, pág. 182.

<sup>253</sup> Ochoa, F. Julio, Programa de Diseño de LD, mimeo UPN, Unidad 131, Pachuca, Hgo, pág. 8

## EL ROL DEL MAESTRO FORMADOR DE DOCENTES.

La noción de rol la referiremos como “ la estructura de los actos terminados que se pueden observar en sujetos que tienen una posición definida en una organización social.” cita Postic y se representa al rol como el tipo de conducta requerida o esperada en un individuo que ocupa una cierta posición en un sistema de relaciones, de la que se desprenden modos de jerarquización en las que se manifiestan distancias diversas que son introducidas en la comunicación. El rol prescribe ciertos modos de comportamiento, pero también permiten una gran cantidad de interpretación creativa.

El maestro se realiza y manifiesta como superior en función a los alumnos; Ferry, citado por Postic<sup>254</sup> “atribuye la causa a la diferencia de edades, a la competencia supuesta del maestro, que ha sido encargado de enseñar porque se supone detenta un saber superior al de los alumnos, a su status o puesto que ocupa en un sistema en un determinado momento en una vida escolar estructurada que le confiere autoridad”<sup>255</sup>, poder de calificar, de juzgar -por lo cual vigila y selecciona -, controla y sanciona. Esa autoridad y poder que se le otorga al maestro se hace patente en cualquier momento ya sea dentro del aula o fuera de la misma, al dirigirse a los alumnos, al dar la palabra o al negarla, como se puede observar en el siguiente recorte de observación:

*En uno de los grupos los alumnos están sentados en semicírculo como acostumbran hacerlo, y al llegar la docente les pide que cierren el semicírculo más, es decir que quede un círculo; los alumnos jalan sus butacas y obedecen la orden, sentándose como lo indicó la docente, algunas alumnas lo hacen de mal modo, otras no tan convencidas y una que otra mostrando mucha disposición y apertura.*

*Sentados como lo solicitó la docente va dando la palabra a uno y otro simultáneamente:*

*Ma:” Qué le pareció el comentario que hizo su compañero?*

<sup>254</sup> Postic, M. La Relación Educativa. pág. 56.

<sup>255</sup> Ibid. pág. 57.

*Al (le contesta) bien.*

*Ma: "No se trata de decir bien o mal, sino cómo podemos mejorar. los alumnos se miran entre sí extrañados, y la alumna aludida palidece".<sup>256</sup>*

Aquí cabe aclarar que si se analiza la pregunta hecha por la docente, la respuesta dada por la alumna podríamos darla por buena; pero por no cubrir las expectativas de la maestra, y al tener ella la autoridad, la respuesta toma otro giro al tener ella el poder de decisión, de decir si está bien o mal, y ninguno de los alumnos se atreve a contradecir o a cuestionar frente a la docente, aunque más tarde si lo comente con sus compañeras del grupo.

Mucho depende también del estado anímico con que venga el docente al grupo, la presión de trabajo que tenga ya que si son momentos de planeación o de clase normal incide para que les permita más tiempo en sus comentarios, porque si hay mucho "quehacer"<sup>257</sup> pide que sean breves en sus aportaciones, también mucho tiene que ver la manera en que sea aceptado o no en el grupo, ya que por lo regular en la misma institución corren rumores de la forma en que es el maestro, si es exigente, los alumnos que no están acostumbrados a cumplir empiezan a tener problemas con él; si es "bueno" con todos, no dejándoles mucho trabajo, y se lleva tranquilo el curso, con la mayoría no tiene problema.

El maestro entonces recurre según su ética profesional, la cual según el autor Nérici se refiere al "compromiso que adquiere el hombre de respetar a sus semejantes, de comportarse según la propia acción del trabajo"<sup>258</sup> y su compromiso está con la evolución, con el cambio, con el progreso social, debiendo estimular los cambios de actitud y de normas sociales, debe por lo tanto verificar si está traicionando los principios fundamentales de la sociedad a la cual sirve, y si los ideales de renovación no se contradicen. La ética profesional expresa, por sobre todo "profundo respeto a la formación de las nuevas generaciones, herederas de un presente estructurado sobre las bases de un pasado cultural que no puede ser omitido sin grave perjuicio

<sup>256</sup> Reg. Obs.No. 59, pág. 297.

<sup>257</sup> "El quehacer" se refiere a que exista mucho trabajo, una de las quejas constantes de los maestros de LD es esa, siempre tienen cosas que hacer, cuando no es la planeación, es la ejecución de la práctica, o sino la evaluación, o el tener que ir a supervisar o visitar las escuelas donde se ubican a las (os) alumnos.

<sup>258</sup> Nérici. Op.cit. pág.512

para la colectividad"<sup>259</sup>; así, el docente trata de formarlos como se lo pide su programa - poniendo la calificación que considera adecuada; escuchándolos o no, al fin el tiene el poder, o sobrellevando al grupo, haciendo como que cumple aunque al final no se haya aportado lo necesario para lograr el perfil de egreso deseado, lo cual no es ético si consideramos los términos anteriormente descritos.

Así lo hace saber una de las docentes del último semestre de la carrera:

“No me explico como han pasado por todos los otros semestres, el alumno no tiene hábitos de lectura ni escritura, no le gusta trabajar. Recuerdo que en las evaluaciones de la práctica siempre se hablaron maravillas, que sabían hacer, que hacían, pero en este momento que están conmigo, pese a que yo tengo que consolidar la formación profesional, y deben ser capaces de transformar la práctica, pues mi programa hace hincapié en que se lleve a cabo una buena propuesta innovadora, veo que no es posible, pues revisando los logros alcanzados de los objetivos de la licenciatura, hay muchas alumnas que ni los conocen. Y les aclaro que a mi no me importa que no me quieran pero si no cumplen conmigo no tienen diez.”<sup>260</sup>

Esa misma autoridad de ser docente de los últimos semestres le da al mismo maestro el derecho de cuestionar a los otros compañeros de los grados inferiores, lo que tampoco es ético, ya que no sólo es cuestionando como se arreglarían las cosas, y si existiese mayor unidad con los colegas los resultados serían mucho mejores, debe pugnarse por el entendimiento para que sea mejor la interacción e integración con los alumnos y la comprensión del alumno es fundamental para que se establezcan lazos de simpatía y de amistad con el profesor, cuestiones que contribuyen a que los objetivos que se pretenden sean alcanzados de mejor manera..

Algunos de los maestros aceptan los cuestionamientos callando, más otros también polemizan que no sólo es responsabilidad de los de LD, ya que todos los cursos y seminarios

<sup>259</sup> Ibid. pág. 513.

<sup>260</sup> Registro plática informal sin página.

tienen la obligación de contribuir desde su espacio en la formación inicial del docente. Otro poder que le confiere su status al maestro de este nivel de educación superior es el de alterar el horario de salida, no así el de entrada para los alumnos; ya que si los alumnos llegan tarde - dependiendo de los docentes- con mucho cuidado abren la puerta y sigilosamente entran al aula, después de pedir permiso. La mayoría de los maestros de LD les ponen retardo, y uno que otro de los otros seminarios. Razón por la cual los únicos días que se apresuran a llegar los alumnos son los martes que toca LD, y los lunes que toca homenaje- porque se cierra la puerta de acceso a la escuela- para realizar con solemnidad los honores a la Bandera Nacional- Cuestión que también es acatada por los formadores de maestros de esta escuela normal.

Se notó que depende del maestro, ya que si se lleva bien con el grupo, es permisivo o no tan coercitivo, no hay problema; más si existen problemas con el docente el alumno también busca la manera de implementar estrategias para hacer valer sus derechos a veces libera sus tensiones hablando del docente en cuanto a su forma de ser, con otros docentes en otros seminarios o cursos, o bien en corrillos con sus compañeros de grupo, o exponiendo sus quejas con los asesores de grupo- quienes sirven de enlace con la dirección para tratar de resolver los conflictos. Otras veces liberan su tensión sólo con el hecho de decirle a su anterior maestra de LD.

*“Mejor nos hubiera dado Ud.” o “¿Nos dará clase en el siguiente año?”*<sup>261</sup>

La anterior expresión es una manera de manifestar su inconformidad. Sin embargo en el momento en que el docente está ante el grupo él tiene la autoridad y queriéndolo o no los alumnos se ajustan a su forma de ser. Sólo en casos muy extremos, después de que se ha negociado con los alumnos y que éstos argumentan la prepotencia o la ineptitud de un docente, se han hecho cambios del maestro de LD lo que se ha dado muy esporádicamente, pues de los otros docentes que imparten los otros seminarios ninguno desea atender este espacio, hacen así algunos titulares de LD gala de su poder y tienen problemas con el grupo expresan a los alumnos:

---

<sup>261</sup> Registro plática informal s/p.

“ Miren, lo mejor es que trabajemos de común acuerdo, ya que si no lo desean pueden pedir mi cambio, pero no sé quien los atendería, ya que no hay maestros de LD, así que ya saben...”<sup>262</sup>

El maestro muestra el poder que tiene ante el alumno, porque se supone detenta un conocimiento mayor que los alumnos y también los otros docentes toman partido, si el que es cuestionado es de su aceptación y agrado lo apoyan ; pero si no, en los propios grupos son los que lo cuestionan o sin involucrarse mucho hacen comentarios como:

“es su decisión muchachos, recuerden que deben salir bien preparados”<sup>263</sup>

comentarios que sin afirmar o negar dan pauta para que los alumnos pidan la salida de un docente.

El conflicto la más de las veces revitaliza al sistema, que de lo contrario se estancaría cita S.Ball<sup>264</sup>. Esto es porque el docente que ha tenido que salir de un grupo, la más de las veces busca el salir adelante y si acaso se conformara, el que lo ha sustituido busca por todos los medios posibles hacer lo mejor que se pueda el trabajo, dando su mejor esfuerzo para no defraudar a los que han confiado en él, cuestión que no siempre se da, pues algunas veces al nuevo maestro que le asignan el LD, antes las autoridades educativas tuvieron que negociar con él, y a veces el maestro en lugar de tomarlo como algo positivo, como un premio, lo toma como un castigo, acepta pero por diversas limitantes (es la primer vez que trabaja el LD, no tiene experiencia, no se relaciona bien con los otros maestros, trabaja en otras dependencias, no tiene el tiempo suficiente o sencillamente no quiere cederlo, etc.) los resultados no son los esperados

Otro punto de tensión en la escuela normal es el referido a la salida, ya que aunque existe un horario de entrada, al que la mayoría se ajusta, esto no opera para la salida, y aunque se ha institucionalizado un descanso de 20 minutos cada 2 horas, las mayoría de los docentes dependiendo de la carga de trabajo que tengan lo recorren, señalando:

<sup>262</sup> Reg. Obser.No. 13, pág. 69.

<sup>263</sup> Ibid.

<sup>264</sup> Ball, S. Op. cit. pág. 36.

*Ma: "Necesitamos terminar de analizar la información, así que ¿qué les parece si terminamos y después salimos?"*

*Los alumnos se miran unos a otros y asienten con la cabeza afirmativamente, y algunos aunque muestran molestia, continúan trabajando, pues saben que de nada les sirve oponerse, ya que la que manda es la maestra.<sup>265</sup>*

En este recorte observamos lo que señala R.H.Bohoslavsky<sup>266</sup> "quien define el proceso de comunicación es el que está arriba (el maestro en este caso), mostrándonos que la educación no es más que un adiestramiento: consecuencia inevitable de la forma en que la relación es establecida", aprendiendo que el saber es poder, y que es el profesor quien tiene en su poder el control de la situación, por lo que parafraseando: es el que maneja la marioneta como desea, pues si tira de un hilo el títere ocupa una posición y si tira de otro hilo mueve dicho muñeco otra extremidad o adopta otra posición.

En otro grupo se volvió a observar que el que tiene el control de la situación es la maestra, quien pide que se sienten en semicírculo para terminar de analizar un documento que no se concluyó la semana pasada; las alumnas en ese momento van a copiar en su cuaderno lo que está anotado en las láminas de papel bond, que le auxilió a la docente para la disertación, pues proceden a jalar su butaca hacia el pizarrón, más la docente, con un ademán las detiene y les dice que eso lo harán en otro momento, ya que pasarán a otro tema.

*Las alumnas, que ya habían acomodado su silla cerca del pizarrón, la arrastran para regresarla a su lugar, la maestra (sonriendo, pero un poco molesta por el ruido que hacen) les pide que se queden en ese lugar y que las otras compañeras se acerquen y cierren el semicírculo un poco más. Las alumnas se sujetan a la orden y continúan trabajando pese a su molestia.<sup>267</sup>*

<sup>265</sup> Reg. Obser. No. 34, pág. 187.

<sup>266</sup> Bohoslavsky, R. Op. cit. pág.13.

<sup>267</sup> Reg. Obser. No. 30, pág. 151

A este respecto S Ball menciona: *“El control es uno de los problemas, pues las escuelas albergan respecto a éste, estrategias diversas y contradictorias: ocupando un lugar intermedio entre las organizaciones laborales jerárquicas y las controladas por sus miembros. Los profesores conservan también control de sus propias actividades en la intimidad de su aula”*<sup>268</sup>. Sin embargo las escuelas son dirigidas como si en ellas todos participasen y fuesen democráticas y al decir contradictorias se hace referencia al hecho de que por un lado la maestra habla de dar libertad a los niños, de respetar su ritmo de desarrollo y por otro lado cuando las alumnas le comentan que nos les dará tiempo de llegar a la clase que tienen posterior a su clase, ya que en una hora no es posible trasladarse a la escuela de práctica, conocerla, presentarse con las autoridades, traer los datos solicitados, argumentando que algunas escuelas están más lejos que otras, la maestra les dice:

Ma: *“Ese es su problema, ustedes saben su responsabilidad”*.<sup>269</sup>

Así las alumnas deben ajustarse a lo solicitado por la docente, y es allí donde los alumnos cuestionan la contradicción entre lo que se dice y hace.

Otro recurso de poder que tiene el Prof. es el acceso al conocimiento, de ahí que defina lo que debiera o no aprenderse., así se observa en un grupo de preescolar que la titular de LD les dice:

Ma: *“Les recuerdo, que esta primera unidad se va a ajustar con la lectura de la educación hacia el año 2000, que es la que revisaremos hoy ,y después veremos la didáctica de la problematización relacionándola con el diagnóstico”*<sup>270</sup>

Más si nos remitimos a lo que marca el programa de estudios<sup>271</sup> en esa primera unidad se expresa que los contenidos que deben abordarse son:

<sup>268</sup> Ball, S. Op. cit, pág. 45.

<sup>269</sup> Reg. Obser. No. 30, pág. 151

<sup>270</sup> Reg. Obser. No. 30 pág. 142.

<sup>271</sup> SEP. Programa de L. D. II (V Sem.). pág. 26.

“Las directrices de formación del Laboratorio de Docencia (el aprendizaje grupal, las relaciones interpersonales de colaboración, el desarrollo curricular totalizador, el vínculo transformador escuela comunidad), así como “Las conceptualizaciones técnicas modernas en torno al proceso didáctico y su utilización en la educación preescolar (planificación, programación, planeación, estrategia, proyecto, propuesta, etc.) además de “El papel transformador de las instituciones preescolares que asumen funciones de investigación en apoyo a la docencia”; y “El carácter sociohistórico del jardín de niños mexicanos”

Sin embargo, pese a que hay un currículum prescrito, son los maestros los que están definiendo y redefiniendo constantemente el programa, mostrando a los alumnos de modo implícito lo que es realmente relevante e importante de aprender, tal como lo expresa G. Sacristán “ El currículum regula los contenidos que se distribuyen socialmente, son decisiones políticas en las que socialmente se pone de manifiesto desiguales cotas de poder en la toma de decisiones. En el proceso de decisión de contenidos intervienen quienes pueden hacerlo dentro de determinado grupo social”<sup>272</sup>. El maestro en este caso asume ese poder y propone contenidos que él considera pertinentes, así, él lo considera valioso porque está avalado por la sociedad, la que determina tal validez, y esto se toma así porque tal docente en la actualización en que está inmersa le proporcionaron tal contenido y en ese momento consideró que responde a necesidades y tareas sociales.

Algo revelador que se encontró en la práctica docente que efectúan los docentes del curso de LD (que fueron a los que se observaron en su interacción con los alumnos y con el contenido) fue el acomodo flexible de contenidos que hacen al programa, lo que mucho depende de la proposición de planeación que hagan al inicio del semestre o del hecho de continuar insertos en un proceso de educación permanente o de actualización o la influencia que ejerció el plan de estudios de la normal básica en su formación, ya que al arbitrio algunos profesores imponen lo que consideran necesario debe manejar el alumno normalista en sus prácticas.

No hay un modelo único para tratar el contenido, de esta forma se retomaría el hecho de que una disciplina desarrolla sus propios métodos, los cuales son varios como por ejemplo los que cita Nérci<sup>273</sup>: en cuanto a la forma de razonamiento deductivo e inductivo, de coordinación

<sup>272</sup> G. Sacristán, Comprender y transformar la enseñanza, pág. 179.

<sup>273</sup> Nérci, Op.cit. pág.240.

de la materia (lógico y psicológico), en cuanto a la concretización de la enseñanza ya sea simbólico o verbalista e intuitivo auxiliándose de concretizaciones; de sistematización de la materia ya sea rígida -no permite flexibilidad-, semirígida u ocasional -se aprovecha la motivación del momento-; en cuanto a la actividad de los alumnos, ya sea pasiva a activa; en cuanto a la globalización de los conocimientos (ensamble de disciplinas o de especialización sin articulación); en cuanto al abordaje del tema de estudio ya sea analítico o sintético.

Por otro lado, aunque se ponen de acuerdo en academia de la línea pedagógica sobre posibles contenidos a tratar en el aula, algunos al llegar al aula lo abordan, pero otros proponen lo que les parece pertinente. Así se pudo observar que un docente en una academia con su programa en la mano le dice a otro:

*“la investigación participativa es la propuesta metodológica que marcan los programas, y que de acuerdo al semestre se va avanzando en espiral, ya que los alumnos deben egresar siendo críticos, reflexivos y propositivos.”<sup>274</sup>*

Empero pese a ese discurso tan convincente se pudo ver que sigue prevaleciendo en algunos de los docentes formadores un control tanto sobre el conocimiento como sobre la conducta de los alumnos. Así mientras una docente les dice:

*“Muy bien, desprendí de sus fichas de diagnóstico su problemática; en algunos casos si coincidió; en otras no son tan trascendentales. Después daré otra revisada”<sup>275</sup>.*

Las alumnas la escuchan sin cuestionar, por lo que ante el silencio, les informa lo que trabajarán ese día:

*“Primero -dice-trabajarán planteamiento de problema, después vamos a ver algunos materiales y técnicas para apoyar la práctica y al final veremos la historia de los jardines de niños”<sup>276</sup>*

<sup>274</sup> Reg. Obser. No. 8, pág. 45.

<sup>275</sup> Reg. Obser. No.33, pág. 174.

Paralela a esta actividad pide a una de las alumnas que pase al pizarrón a anotar el esquema de proyecto que vieron con la maestra de contenidos. Solicita que se sienten por escuelas para ver la convergencia y divergencia de problemáticas (las alumnas ya en equipo comentan otras cuestiones personales), por lo que al escuchar mucho ruido dice:

*“El trabajo en equipo propicia la socialización, es bueno para enriquecer; pero cada quien hará su propio proyecto”<sup>277</sup>*

Y cuando la compañera termina de anotar lo solicitado se centra en ese contenido y deja de lado el trabajo en equipo que iban a iniciar. Se puede ver por lo tanto las contradicciones, ya que la problemática tal parece que ella sólo la aborda, ella sola la revisa, mientras que los otros cursos están al margen, cuando repetidas veces se plasma en los programas *“ la exigencia de un trabajo interdisciplinario a emprender en torno a problemas y objetivos comunes, que implica la previsión de los procesos para obtener aquellas síntesis parciales y totales en las que coinciden los conocimientos aportados por los diferentes cursos y que se plasman en los productos fundamentales como son: marco-conceptual referencial; programación educativa para niños de 4 a 5 años, proyecto global de docencia-investigación-servicio y propuesta alternativa de educación preescolar”<sup>278</sup>*

Por otro lado las alumnas no cuestionan, esperan a que la docente diga que trabajar, si ella llega, ellas se meten al salón, de lo contrario esperan hasta que la docente se presente, si por alguna razón no asistiese se retiran, mientras esperan hacen comentarios diferentes a su profesión -más encaminado a sus experiencias personales; sólo que tengan que entregar un trabajo y que tengan dudas entre ellas se aclaran cómo lo entendieron y se disponen a hacerlo, más si no hay presión académica prefieren estar en el sol, o fuera del salón platicando.

Respecto al aprendizaje grupal como directriz del laboratorio, las alumnas aprovechan los momentos del trabajo en equipo para tratar otros temas ajenos a la unidad que se trabaja, no hay mucho interés de su parte en cuanto al estudio y análisis crítico de los documentos que se

---

<sup>276</sup> Reg. Obser. No. 33 pág. 174.

<sup>277</sup> Ibid

<sup>278</sup> Programa L.D. II pág. 14.

les proponen. Primero partimos de considerar que el aprendizaje grupal debe asegurar vivencias gratificantes para que se aprecien los beneficios y dificultades de este tipo de actividad, el objetivo es experimentar para transformarse, "debe ser un conjunto de personas que trabajan por objetivos comunes y por un proyecto de cambio compartido"<sup>279</sup>.

Esto se hace ya que las alumnas no tienen claridad sobre cual es el fin del trabajo grupal, asumiéndolo como la división de un tema, el que se reparte entre el equipo, a cada quien se le asigna tareas e individualmente realizan la síntesis, la cual después se presenta ante el grupo; sin embargo a los que no les toca exponer no participan (algunos porque no tienen el referente, es decir no hicieron la lectura previa) por lo que se dedican a copiar textualmente lo que escriben en el pizarrón los ponentes o a copiar lo escrito en láminas de papel bond., cuando son interrogados contestan con monosílabos, y muy pocos realmente cuestionan en función al tema sintetizado.

Otra de las docentes de LD para abordar su clase al llegar al grupo les pregunta que tienen de trabajo para hoy, por lo que remite a que vean lo anotado en su cronograma de actividades, y uno de los alumnos le dice:

"Hoy veremos lo referente a la construcción del problema de investigación"<sup>280</sup>

Después de interrogarlos sobre cómo les enseñaron a plantearlo en el curso de investigación y al no recordarlo los alumnos, la maestra sigue sondeando sobre lo que vieron en el aula de práctica asignada y qué consideran como problema y cuando una alumna dice:

*A3.- "lo que noté fue la falta de planeación"*

*La maestra anota en el pizarrón:*

*-falta de planeación y organización de actividades*

*( Y les recuerda): " no queremos inventores, sino queremos situaciones vividas. ¿Qué fue lo que vieron a este respecto? por lo que los alumnos van mencionando:*

<sup>279</sup> Pérez J. en Pansza M. Op.cit. pág. 68

<sup>280</sup> Reg. Obser.No.34 pág.184.

A5: Hay aburrimiento en los niños

Ma: ¿Qué más?

A4: Falta de interés

A5: Falta de material didáctico

(la maestra va anotando en una especie de escarabajo, en diferentes líneas que asemejan sus patas lo que los alumnos van diciendo); después al ver que algunos no hacen anotaciones les dice:

Ma: "Vayan haciendo también lo suyo en su cuaderno" (los alumnos acatan la orden).

Los alumnos después siguen diciendo:

A3: Escasa participación del alumno.

A5: Falta motivación

A4: las actividades son escasas, 2 o 3 para un tema (al ser muy grande el enunciado la maestra le pide a quien lo dijo como se puede anotar de manera más breve )y el aludido contesta:

A4: Falta de actividades.

A5: Metodología (Cuando menciona esto la alumna) la maestra exclama:

Ma: Si, ya que si estamos en geografía debe de haber una metodología a seguir, un proceso didáctico específico a seguir, ya que no se dan las clases de la misma manera si estamos en Español o matemática, y después una alumna dice:

A3: Carencia de metodología.

Los alumnos dictan a la maestra la problemática percibida por ellos por lo que después la maestra riendo se dirige a todos y les dice: ¿ Así como hicimos este planteamiento de problema, costará trabajo hacer el suyo?

Los alumnos contestan que un poco<sup>281</sup>.

<sup>281</sup> Reg. Obser No. 34, pág 184

*Después los invita a que trabajen sobre su problemática y los alumnos proceden a trabajar por binas, ayudándose, pues la consigna fue:*

*"Ahorita vamos a tomar otra situación problemática al azar, así que apúrense."<sup>282</sup>*

En el caso de esta docente se observa que existe claridad en el hecho de que el LD propicia en el futuro licenciado la oportunidad de penetrar en el conocimiento de la práctica docente de tercer grado de educación primaria en contacto directo con los problemas reales de los planteles de este nivel educativo; proporcionándoles un espacio para que ejerciten habilidades para observar, analizar, criticar y desarrollar actitudes de creatividad y de cooperación para trabajar coordinadamente en proyectos que requieren esfuerzo, capacidad personal y autoevaluación, siempre con miras a mejorar cualitativamente su formación personal. Más lo contradictorio fue que ella, nuevamente sola se queda en la revisión de proyectos y propuestas como se puede constatar en el siguiente recorte:

*Una alumna le muestra su cuaderno a la maestra para que le revise si esta bien planteado su problema, la titular de LD inicia la revisión de lo escrito y procede a corregir algunas faltas de ortografía con su lápiz, la alumna después le dice:*

*AlO: - "aún no sé, si este será realmente mi problema"<sup>283</sup>.*

(Por lo que le pide a la maestra le auxilie y ésta procede a explicarle.)

Pese a que nuevamente con claridad en los programas se expone: "Las vinculaciones entre los cursos de la línea pedagógica se llevan a cabo mediante referentes curriculares de carácter teórico y metodológico" y para mayor claridad se inserta un cuadro en el que se anotan los espacios curriculares de Contenidos de aprendizaje, Planeación Educativa, Computación y

<sup>282</sup> Ibid

<sup>283</sup> Reg. Obser. No. 34 pág. 188

Tecnología Educativa, en los que se plasma lo que se habrá de abordar en los momentos de apertura, desarrollo y culminación, pero que en la realidad no se observó.

En el primer caso presentado vemos que la docente revisa las problemáticas en su hogar, son las alumnas las que trabajan individualmente y no se refuerza si están bien o mal, además de que no se retoma- al menos para saber si lo analizaron en investigación educativa - lo relativo a la problematización, sino que la maestra da como un hecho de que saben hacerlo; en el segundo caso se involucran más tanto docente como los alumnos en la revisión de la mencionada problemática. Empero en ninguno de los dos casos se vio la participación de los otros docentes.

### **CÓMO DESCRIBEN LOS MAESTROS DE LABORATORIO DE DOCENCIA A LOS ALUMNOS NORMALISTAS.**

Si volvemos a reconsiderar a la interacción como la posibilidad que tiene el sujeto de relacionarse con otros cara a cara, veremos que es en el contacto constante con otros como van aprendiendo de ellos, se va imitando por lo regular lo positivo, lo que es aceptado por la mayoría de la gente, esa es una de las razones que si se alaba la responsabilidad, el alumno tiende, mientras dure la práctica, a repetir esta conducta.

Muchas de las veces se considera que el normalista por el sólo hecho de estar en una escuela de nivel superior ya ha alcanzado plena madurez en todos los aspectos, sin embargo constantemente a algunos se les ve llenos de imperfecciones, son rebeldes, aprovechan cualquier momento para salirse del orden establecido, son inquietos, entran y salen del aula, sólo que se les esté constantemente recordándoles las buenas maneras de conducirse las acatan y a veces ni así, ya que esperan el descuido del formador para realizar acciones impropias como el subir los pies al respaldo de la silla de enfrente, no guardar la compostura adecuada en una conferencia, etc.

Como se pudo observar en el anterior párrafo, la mayoría de formadores responsables del LD tienen como preocupación constante la formación adecuada de los futuros maestros, razón por la cual continuamente en las reuniones de academia emiten juicios de valor sobre como observan el avance de los alumnos; una de las docentes de LD comenta que cada grupo tiene su

estilo muy particular de trabajo; pero que los productos de los mismos contienen las mismas generalidades ya que:

*“ la interacción entre las compañeras, les permite de vez en cuando ser autocríticas, y que en la mayoría durante las prácticas se observa responsabilidad e inclinación afectuosa hacia los niños que atienden”*<sup>284</sup>

Otra de las docentes expresa que los alumnos están inmersos en un proceso de formación, y que a lo largo del mismo se van mostrando una serie de evidencias que permiten hacer una valoración de la personalidad real del futuro maestro.

*“Existen por lo tanto más bajas que altas, pues por ejemplo,- argumenta- ayer tuvimos una experiencias donde se invitó a un docente para que dirigiera un simulacro de taller, en algunos momentos nos hicieron sentir muy bien los alumnos; pero de pronto sacaron a luz una situación realmente que avergüenza, es decir, se percibió una actitud nada correcta para la edad y formación que están recibiendo, puesto que si van a ser maestros lo menos que se esperaba era respeto hacia el expositor y no lo hubo”*<sup>285</sup>

Interviene otra titular para reafirmar la conducta negativa e informa:

*“ No hay disposición de los alumnos , no reflexionan antes de actuar, nos impresionan con el tipo y la calidad de trabajos que realizan; pero eso no es todo, debemos hacer más hincapié en la formación de actitudes, a veces son tan inmaduros que no les gusta que se les cuestione”*<sup>286</sup>

<sup>284</sup> Reg. Obser. No. 47 pág. 246

<sup>285</sup> Ibid

<sup>286</sup> Reg. Obser. No. 46, pág. 242

*“No se observa vocación en muchos de los normalistas, están estudiando la carrera más por obligación que por convencimiento, llegan tarde o no se presentan, entregan su trabajo cuando quieren, se les deja el material y no lo analizan, quieren que uno haga las cosas por ellos; sabemos bien que el tiempo no alcanza; y por ser más fácil se adopta una posición alienada y receptiva, pocos son propositivos. No hay amor por su carrera, se les paga por venir a la escuela”<sup>287</sup> -comenta otro docente.*

Hay una pérdida de valores, más se señalan por lo regular las debilidades, las faltas, los errores y a veces no se ven las pocas cosas positivas. Sin embargo existe algunos formadores que inciden en lo positivo como lo cita Nérici: “ fortalecen el ánimo, destacando los méritos de todo lo bueno que tenga, explicándole sin prepotencia, es decir, la orientación positiva sustituye a la negativa.”<sup>288</sup>

*“ El asunto de actitud es consecuencia de la escuela que los forma, y recordemos que lo que estamos haciendo es privilegiando la competitividad más que la colaboración, redefinamos los rasgos del perfil, vayamos en pos de la formación de un alumno que se sienta convencido de que importa su formación integral y no sólo el aspecto cognoscitivo, ya que de que nos sirve que haga sus trabajos con calidad en la presentación y letra, si no es capaz de compartir y trascender. Nuestro trabajo es encauzar, debemos cerrar filas y exigir más”<sup>289</sup> reconce otra docente.*

*“Hay que reconocer -fundamenta otra docente- la pertinencia y sobre todo el esfuerzo que hacemos los docentes que atendemos el primer semestre, ya que llegan los alumnos sin hábitos formados, el trabajo que hacemos con ellos ni se lo imaginan, ellos al principio no me*

<sup>287</sup> Reg. Obser. No 68, pág.331

<sup>288</sup> Nérici. Op. cit. pág. 526.

<sup>289</sup> Reg. Obser. No 68, pág.333

*quieren, critican duramente mi forma de ser, me rechazan por exigente, sin embargo conforme se avanza y notamos que poco a poco se introducen en el gusto por la lectura y escritura, ellos me agradecen que gracias a esa presión ahora entienden a los autores.*<sup>290</sup>

El problema es que a veces como docentes formadores se desgastan y no toman en cuenta que es todo un proceso, que si se han sentado bases en los primeros semestres, los demás deben cerrar filas y seguir en la misma línea de exigencia y formación, ya que muchas de las veces pese al arduo trabajo realizado antes, se piensa que ya aprendieron y ya no se refuerza, y al no ejercitarse lo olvidan y otra vez hay que empezar.

*“No nos extraña el fuerte cuestionamiento que hacen a la escuela que los formó-deduca otra docente- pero algunos de los que más nos critican están en estos momentos en puestos directivos, entonces pensemos que la formación que también traen influye mucho para que sean algo más o se conformen, puesto que el alumno también vive conflictos y a veces cuando no cubrimos sus expectativas, nos recuerda mal por las cosas negativas y no por las positivas”*<sup>291</sup>

Efectivamente al igual que el docente, en el alumno también permean una serie de cuestiones, que son producto del medio en que se desenvuelve, de las escuelas que lo han ido formando, del contacto con otras instituciones, de los valores introyectados, de las dificultades que ha enfrentado.

*“Aquí en la normal se les llama la atención hasta como se sientan o se visten, ya que muchas de las veces a mi clase llegaban en short y yo les exhortaba:- Muchachos yo voy a dar clase, por lo que deben venir adecuadamente vestidos.pues no estamos en la playa ; así también*

<sup>290</sup> Ibid.

<sup>291</sup> Reg. Obser. No. 46 pág. 242

*con los alumnos que usan arete, primero les decía: Define primero tu sexo, un hombre no usa arete, así que piensa tú vas a ser modelo, guía de los niños. Crees que eso sea correcto. Gracias a tanta insistencia se nota el cambio. Los alumnos son el mejor termómetro para medir los logros alcanzados<sup>292</sup>.*” concluye la docente.

El formador no sólo se enfrenta al hecho de tener que desarrollar la esfera cognoscitiva sino constantemente involucra el desarrollar la afectiva, en función a las actitudes que debe ir corrigiendo el futuro maestro, mucho tiene que ver los valores que le han inculcado al formador para que posteriormente los solicite del que forma, y aunque esto es muy cuestionado por otros formadores más liberales, los que aducen que en nada influye que lleve el pelo largo el practicante, si el responsable de la práctica le niega el llevarla a cabo hasta que exista un acatamiento a que se lo corte, el alumno lo lleva a cabo.

*“Es una constante corrección en muchas de sus actitudes, alumnos que se sientan y ponen sus botas arriba del respaldo de la otra silla, se les llama la atención, muchas de las veces el grupo se alebresta porque se les corrige al grado de que la agarran contra nosotros, pero ni modo, si se les deja será peor ya que no queremos imaginar el tipo de alumnos que van a formar.”<sup>293</sup>* - informa otro docente.

Hay una constante preocupación sobre los modales con los que ingresa el normalista y un continuo limarlos, a veces bajo presión, para que se cambie de actitud, más desafortunadamente no todos exigen lo mismo, lo que ocasiona que el mismo alumno critique a veces más a un docente de LD que a otro más permisivo.

Se habla de ejemplo, más no todos los docentes que conforman la planta de maestros lo son, y el normalista se identifica muchas de las veces más con el que lo deja ser, con el que lo solapa o lo escucha o con aquel que no está de acuerdo con posiciones tan rígidas, lo que promueve posteriormente en las academias de maestros polémicas, pues mientras en la normal

<sup>292</sup> Reg. Obser. No. 69 pág. 337

<sup>293</sup> Reg. Obser. No. 68 pág. 333

se le da libertad allá en las escuelas de práctica se le restringe, pues es un rol distinto el que desempeña, allá es maestro, aquí es alumno, y en ese vaivén el alumno a veces se confunde, y otras de las veces se afianza, demostrando una mayor madurez, incluso que el formador.

*“Muchos aún no tienen claro lo que quieren ser, por lo que es importante que nosotros como formadores prediquemos con el ejemplo, ya que ellos también serán adultos, tendrán a su cargo a muchos alumnos y si continúan siendo como niños, actuando con tanta irresponsabilidad que será del futuro de la niñez. Uno debe ser ejemplo, porque ¿cómo voy a pedir que hagan si ni yo sé con precisión lo que deseo?”<sup>294</sup> expresa otro docente.*

Este comentario es muestra clara de que el normalista está en plena etapa de formación inicial, aún no logra estabilidad, a veces sobresale en el aspecto cognoscitivo o psicomotriz, tiene muchas habilidades para hacer bien sus trabajos, más existe una parte de su personalidad que requiere ser corregida, varios de los docentes incluso manifiestan que algunos alumnos aprenden a simular, es decir, hacen lo que el docente esperan que haga, más tan pronto deje de sentir esa presión, dejará de hacerlo, esto es, no lo hace por pleno convencimiento sino porque se le exige, no sabe valorar, acude a clase porque le pasan lista y lo dejan sin derecho si no cubre determinado número de asistencias. El trabajo del formador es arduo si es que realmente quiere lograr un cambio conductual, y la escuela es, antes que nada, el lugar donde se encamina al individuo para que haga uso de la razón, siendo “obligación del profesor fundamentar y justificar sus exigencias y explicaciones de manera lógica, con sentido, permitiendo el debate acerca de las mismas”<sup>295</sup> cita Nérici.

*“De que les sirve que puedan hacer muchos trabajos y bien, si sus actitudes dejan mucho que desear; sólo hasta el momento en que necesitan- cuando sienten que el zapato aprieta- van con otros*

<sup>294</sup> Reg. Obser. No. 47 pág. 246

<sup>295</sup> Nérici, Op. cit. pág. 517.

*docentes y les dicen que uno es de lo peor y nos evidencian; pero durante las clases a veces no asisten o no le dan importancia. No sólo son importantes sus actitudes sino también los valores.”*<sup>296</sup> expresa otro formador.

Como se puede observar en lo expuesto anteriormente hay mucho cuestionamiento sobre la forma de comportarse de los alumnos, a los docentes les interesa no sólo el aspecto cognoscitivo sino también la actitud que demuestran en varios de sus actos tanto dentro como fuera del aula, se habla de la formación del alumno y también reflexionan sobre la formación propia, algunos piensan que no todo es culpa de los docentes formadores ya que los alumnos son producto o reflejo de los problemas familiares, puesto que si se les llama la atención algunos se ponen histéricos y otros responden con apatía, más existen otros que si cambian .

Más no todo es negativo ya que existen también opiniones positivas como las que una de las docente expresa:

*“Los alumnos no son malos estudiantes, están en proceso de formación, de reflexión, poco a poco van modificando sus conductas, pero no esperemos que esto sea de la noche a la mañana, tenemos que reconocer que todos, al igual que nosotros, seguimos aprendiendo, algunos realmente se sienten mal y necesitan el apoyo y guía de los formadores, por eso están aquí para que nosotros los eduquemos, para que sentemos realmente las bases de la formación inicial. Se les debe por lo tanto enseñar a ser fuertes para afrontar los problemas que les depara la vida futura, ya que algunos de los alumnos antes los cuestionamientos que se les hacen responden llorando”*<sup>297</sup>

---

<sup>296</sup> Reg. Obser. No.68 pág. 333

<sup>297</sup> Reg. Obser. No.46 pág.242

otra opinión positiva es:

Ma : "Algunos alumnos actúan con mucha responsabilidad, existe creatividad, disposición, hacen un buen papel por lo que los titulares del grupo de práctica los felicitan constantemente"<sup>298</sup>

Sin embargo es preocupante la situación que impera, cuando los maestros de LD vierten sus comentarios, lo hacen con el fin de que los demás docentes se enteren de lo complicado que es la labor de formar al nuevo docente, ya que saben que su influencia será decisiva para formar al tipo de hombre que necesita la sociedad mexicana en estos momentos, por eso en la mayoría de esos formadores sigue latente el deseo de una formación continua, valoran lo importante que es seguir preparándose y reconocen dichos docentes que muchas de sus relaciones han sido anacrónicas, paternalistas, arbitrarias y de baja calidad, lo que mucho ha tenido que ver con los resultados obtenidos, más están conscientes de la necesidad imperante de hacer un frente común para asumir actitudes congruentes con lo que solicitan.

### **EL ROL DEL ALUMNO NORMALISTA.**

Otro de los protagonistas observados en la interacción didáctica fue el alumno; importó ver el papel que desempeñaba durante las clases de LD, aclarando que en la sala de la normal donde se le observó, la mayoría de las veces se le captó como receptor pasivo de la información, la cual se dio casi siempre de forma grupal y oral, y contados fueron los alumnos que participaban, lógico esto dependió mucho de quien conducía, pues en algunos grupos se hacía el esfuerzo por que lo que analizaron lo pusieran en práctica, así se vio que las alumnas realizaron micro-lecciones, o ambientaran su salón de acuerdo con los autores leídos, o realizaran

---

<sup>298</sup> Reg. Obser. No.23 pág.122

experimentos diversos; actividades que después volvían a experimentar en sus escuelas de práctica.

Reafirmando que en la mayoría de los casos ser alumno en nuestro sistema de educación, es recibir informaciones, consejos, incitaciones que conciernen al aprendizaje que hay que realizar; es también “depender de un adulto que posee la autoridad, que juzga, persigue, amonesta o ignora” menciona Cousinet <sup>299</sup>.

Lo que se espera de los alumnos es que aprendan y se comporten de manera que faciliten el aprendizaje (puesto que el aprendizaje como lo aborda Hargreaves<sup>300</sup> no es meramente adquisición de conocimientos, sino un proceso de cambio que afecta al modo en que la persona se contempla, contempla el mundo, y considera también la relación que con el mundo mantiene), por tal razón se espera de los alumnos docilidad para ser dirigidos y corregidos, y cuando esto se da, los docentes los consideran buenos alumnos o aceptables porque no alteran el orden permitiendo trabajar sin amenazar la buena marcha de la clase; hay así alumnos que muestran lo contrario, son rebeldes, indisciplinados, obstaculizan el logro de objetivos, lo que no es privativo de niveles básicos sino también se observan en el nivel superior.

A pesar de que se repite que el alumno posee ya la madurez suficiente, que sabe el por qué está realizando una carrera de tipo profesional, se sigue en muchas de las veces portando como un adolescente, el cual al sentir mucho trabajo o al no sentir la presión de los formadores “mata clase”, “aplica la ley del cuarto”<sup>301</sup>, se molesta si le quitan su tiempo de receso o si el docente no cubre sus expectativas.

En algunos aún no hay claridad suficiente sobre el compromiso que tendrá como docente, así la mayoría al preguntarles por qué eligieron estudiar la normal contestan que porque les gustan los niños, pocos son los que mencionan que la eligieron para poder guiar en el proceso de aprendizaje a los alumnos. Sigue en ellos latente la idea de transmitir conocimientos, de hacer las cosas por el infante, y eso mismo esperan de quien los conduce, que sea amable con ellos, amistoso, que los quiera, que no les deje tanto trabajo, en una palabra que se pase el curso sin tanta presión y con buena calificación. Respetan, como lo expresa S. Delamont <sup>302</sup>, a maestros

<sup>299</sup> Postic, M. La Relación Educativa. Madrid. Narcea 1982 pág. 73.

<sup>300</sup> Hargreaves. Las Relaciones Interpersonales en la Educación. pág. 191

<sup>301</sup> “Matar clase” es no entrar a ella por acuerdo grupal, “la ley del cuarto” es decidir retirarse del aula una vez que dieron un cuarto de hora para que se presentase el profesor, el que dentro de ese lapso no llega.

<sup>302</sup> Delamont, S. La Interacción Didáctica. pág. 108

justos, competentes, joviales y que estructuran su clase de manera razonable y que no sean favoritistas, que no la tomen con ciertos individuos, y así lo hacen saber:

Ao. "Lo que no me gusta de los maestros es su abuso de autoridad, que no sean abiertos a nuestras opiniones, aunque tengamos razón" además "en algunos maestros se nota una gran aceptación por algunas compañeras y por otras no, a unas les tienen más consideraciones y preferencia."<sup>303</sup>

El alumno cuestiona al docente a sus espaldas, pues no siente la confianza para hacerlo de frente y así estar en posibilidad de cambiar su forma de conducir la clase, la mayoría de las veces al pedir su opinión tanto oral como escrita el alumno manifiesta estar conforme.

Al hablar los alumnos de abuso de autoridad se refieren al hecho de que el docente valiéndose del poder que le da tal status, puede decidir dejar entrar o no a la clase, o a llamarles la atención, evidenciándolos ante el grupo, o dejar de un día para otro trabajos que requieren un lapso de tiempo mayor para poder ser presentados adecuadamente. Sin embargo también se observó que el alumno ya sea valiéndose de su representante de grupo o a veces de manera individual hace negociaciones con el maestro, lo que hace que se dé más tiempo para la entrega de trabajos si es que no afecta la realización o evaluación de la PD.

Los alumnos normalistas no sólo cuestionan el mal trato de parte de algunos de los formadores sino también de algunos de los titulares de las escuelas de práctica, ya que si no son recibidos adecuadamente- con una amplia aceptación y benevolencia, presionan de distintas maneras para que se les cambie de escuela primaria o jardín de niños, argumentando que las relaciones humanas positivas influyen de manera decisiva para rendir adecuadamente; lo que es cuestionado también por los respectivos maestros de grupo al reflexionar sobre la forma en que se insertan por primera vez a estos lugares, la manera de conducirse a las autoridades o a las maestras de la escuela. "creen que por el hecho de ser estudiantes a nivel licenciatura las (os) docentes de los otros niveles deben subordinarse"<sup>304</sup>.

---

<sup>303</sup> Reg. Obser. No 93 pág. 461

<sup>304</sup> Reg. Obser. No. 46 pág. 242

También se pudo observar la inclinación de determinados maestros varones hacia las jovencitas, no disimulando tal preferencia, aclarando que algunas de ellas responden con coquetería, más otras de manera confidencial exponen su inconformidad con docentes de su total confianza, esta es una cuestión a veces difícil de manejar ya que los maestros no aceptan las acusaciones y se revierten los argumentos, lo que resulta penoso y a veces degradante para los involucrados. Afortunadamente los mismos alumnos reconocen que no todos son así.

Se observó que después de que las alumnas han regresado de la escuela de prácticas asignada, comentan enfadadas con la docente de LD que las trataron muy mal y que no aceptarán irse a ese lugar; la maestra gentilmente trata de convencerlas diciéndoles:

*Ma: " Miren, el año pasado en otra escuela también hubo problema al inicio; pero poco a poco les demostramos con hechos que íbamos a trabajar y con mucha diplomacia nos ganamos a la gente. Al final vencimos"*<sup>305</sup>

En el diálogo que se establece el clima se torna muy tenso, las alumnas no están dispuestas a que se les deje allí, proponen alternativas de otros lugares, donde han asistido y saben que las maestras son condescendientes o que al menos las recibieron con una sonrisa. La maestra viendo que no las convence con diversas razones como el hecho de que *"todos somos distintos en el trato, lo que no quiere decir que siempre encontraremos malas caras"*<sup>306</sup>; pretende que piensen en que como humanos tenemos malos momentos, angustias, dolores,, enojos, etc.. Más después de un rato en que amablemente las invita a que acepten y no lográndolo, volviéndose a todo el grupo les dice:

*Ma: "Si no hay otro comentario pasamos al análisis del documento de Laboratorio de Docencia"*<sup>307</sup>

<sup>305</sup> Reg. Obser. No.31 pag. 158

<sup>306</sup> Ibid.

<sup>307</sup> Ibid.

Las alumnas ya en sus lugares comentan entre sí en voz baja, que no aceptarán irse a esa escuela de práctica; por lo que una vez que termina la sesión, en el receso, vuelven al escritorio de la docente a negociar su no permanencia en un lugar donde, según ellas, no fueron bien recibidas ... (al final lo logran ya que se les busca otra escuela )

En este recorte se observa que también el alumno tiene poder y este poder está directamente relacionado con el número de personas que se movilizan en contra de la orden de la docente; ya que son 8 las del equipo asignado, Furlong citado por S.Delamont<sup>308</sup> define a ese grupo de interacción como “ un grupo que en cualquier momento estará compuesto por aquellos alumnos que perciben lo que está sucediendo de forma similar, se comunican unos con otros y definen juntos la acción apropiada”, que en este caso las llevó a movilizarse y buscar otras alternativas de escuelas donde las recibieran sin tanto problema.

Se dio también el caso de no permitir cambios, ya que en otro grupo cuando también solicitaban el traslado a otra escuela de práctica, sencillamente la docente les dijo a los 4 alumnos asignados:

Ma: “Mucho depende de la forma de llegar y pedir, nosotros somos los que tenemos que condescender, no podemos llegar a exigir lo que no somos capaces de dar, necesitamos de las escuelas, no vamos a cambiar la forma de ser del personal de las instituciones, pero si debemos estar dispuestos a cambiar la nuestra. Ustedes se están formando y si desde ahorita no aceptan que hay barreras u obstáculos y los sortean, que será dentro de tres años que se les asigne determinado lugar en el cual no los reciban como según ustedes merecen, tendríamos que cambiar a todos los que nos rodean y eso es imposible; así que aceptemos las diferencias y trabajemos.”<sup>309</sup>

---

<sup>308</sup> Delamont, S. Op. cit. pág. 92

<sup>309</sup> Reg. Obser. No. 34 pág. 187

Los alumnos no aceptan de tan buena manera la imposición, en este recorte de observación se puede observar que el maestro de LD no sólo está pendiente del aspecto cognoscitivo del alumno, sino a través de los diálogos que sostiene con los alumnos va introyectando maneras específicas que la propia sociedad exige de los ciudadanos, “se tiende a formar a jóvenes que sean lo más parecido al ideal social, para que sean bien aceptados”<sup>310</sup> tal como lo cita Delval.

Algunos alumnos lo aceptan de buena manera, otros lo cuestionan, y estos últimos hacen que la relación sea tirante con la docente que no se subordina a sus pedimentos; buscan así entre ellos la manera de aflorar su inconformidad, por lo que en los momentos de descanso realizan otro tipo de tareas o hacen comentarios como : “Claro como ella no tiene que soportar estar todo el día con esas personas” o “Es muy fácil decir pero a ver que conviva más tiempo con ellos”<sup>311</sup>. Otra forma de rechazo a la imposición o a no ser condescendiente es ignorar, o hablar mal de la persona sobre su forma de vestir, de conducirse. Los alumnos también están constantemente ocupados en juzgar a los profesores, de su apariencia física, ropas, edad, sexo, postura, gestos.<sup>312</sup>

También en esta escuela normal observada ( nivel superior) se pudo advertir lo que los investigadores denominan la reputación o etiquetación de los alumnos, de allí que si la docente considera que X alumna tiene una capacidad alta, porque los otros docentes en corrillos o en las academias lo han hecho saber, espera más tiempo a que le conteste, le ofrece más pistas, es decir actúa la profecía de la autorrealización, razón por la cual la toman como ejemplo, alabando y dando a conocer ante los demás maestros el esfuerzo que esta alumna realiza, pues “a todos los profesores les gusta la gente que se esfuerza y trabaja duro, valoran más su capacidad y esfuerzo”<sup>313</sup> y así lo hacen saber:

Ma. “Mira, (dirigiéndose a una de sus compañeras maestras) ve el trabajo de X, es uno de los mejores, observa como está hecho, con

<sup>310</sup> Delval, Op cit. pág.33.

<sup>311</sup> Reg. Obser. No 34 pág.187

<sup>312</sup> Delamont. S. Op.Cit. pág. 108

mucha dedicación y creatividad, además debo decirte que es una de las más atentas en clase, para mi es la mejor.”<sup>314</sup>

Cuando este tipo de alumna participa se le da más tiempo que a las demás para que exprese su punto de vista, aunque algunas veces se salga del tema, se le respeta su comentario; se le toma más en cuenta:

Aa.X : (le recuerda a la maestra) *“Si la primer actividad es sacar el proyecto a lo mejor podríamos ir el jueves a ver cómo trabajan”*. La maestra respondiéndole sonriente le contesta *“bien lo tomaremos en cuenta.”*<sup>315</sup>

En varias ocasiones se vio que mucho depende de quien se dirigía a la maestra, para que ésta aceptara las sugerencias, no a todos se les tiene la misma consideración, a algunos(as) basta con escucharlos (as) para que se note incomodidad, y con la vista se apresura su participación y en determinado momento se corta la comunicación si no es del agrado del docente.

(las otras alumnas, ante esta intervención comentan entre sí, con la compañera de a lado, escuchándose mucho ruido, por lo que la maestra les dice-molesta-:

Ma: *“Guarden silencio, es incomodo hablar si no escuchan”* y después tomando un libro entre sus manos, dirige su mirada a la alumna X que sugería y les dice: *“Miren en este libro de ambientación les dice la manera de hacerlo, si la maestra titular de grupo les dará libertad de ambientar espacios”*. Esta alumna asiente afirmativamente con la cabeza y tan pronto termina la clase se lo deja a ella para que lo fotocopie<sup>316</sup>.

---

<sup>313</sup> Ibid. pág.103

<sup>314</sup> Reg. Obser. No.33 pág.180

<sup>315</sup> Reg. Obser. No.31 pág.162

<sup>316</sup> Ibid.

La profecía de autorrealización es cuando se cree que un alumno es listo o caso contrario es torpe, lo tratan de modo distinto, el mismo alumno va interiorizando ese juicio y se comporta como tal, es decir llega a tiempo o tarde, cumple o no cumple, y si no se les hubiese prestado la atención adecuada a esa alumna no hubiese respondido como los otros esperaban de ella, sin embargo los alumnos ya la etiquetaron como la mejor, la alumna así lo cree, y por eso cuando se encuentra con algún obstáculo piensa que los demás están mal, pero no ella. Algo contradictorio que se observó en el actuar de esta "buena alumna" es que como ya hay una reputación ganada, puede dedicarse a espaldas de los maestros a realizar otro tipo de actividades como: tejer, hacer trabajos manuales, cortarse las uñas, llegar tarde, hacer comentarios con su compañera de a lado, etc. mientras las compañeras exponen y si acaso le preguntan sobre el tema, ella responde aunque sea otra respuesta y se le acepta.

Así como hay apoyo para algunas alumnas en especial, se observa que para aquel alumno que no tiene la suerte de caerle bien al maestro o que en algún momento hizo dentro del aula algo indebido, constantemente se le va a estar cuestionando y juzgando, tal como sucedió con el caso de una alumna denominada "A", la cual siempre se le cuestiono en diferentes aspectos (forma de ser, vestirse, comportarse, etc.), así mientras la maestra está dando una clase la alumna "A" se dedica a maquillarse los ojos, en eso la maestra voltea y la sorprende, preguntándole sobre el tema que tratan, la alumna no sabe que contestar, por lo que la docente ante el grupo comenta:

Ma: "Miren a ésta (refiriéndose a la alumna que no contestó) está en brazos de morfeo"<sup>317</sup>. (es decir que está dormida).

Al referirse a la alumna se deja entrever un tono de ironía, la alumna enrojece primero, después palidece y posteriormente (en algunos casos) busca un momento propicio para acercarse y pedir una disculpa, en el caso que no se haga, aparentemente se olvida, pero surge de vez en cuando la recriminación, el llamar la atención con constancia o el bajar calificación.

---

<sup>317</sup> Reg. Obser. No.32 pág.172.

A partir de ese momento, aunque la alumna trata de ser amigable se observa rechazo por parte de la maestra; de vez en cuando le pregunta; la alumna por lo tanto por lo regular llega tarde a clase y al final la docente hace el comentario con otra docente:

*Ma: "A esta alumna "A" no le importa la clase, llega tarde, no cumple es un caso perdido."*<sup>318</sup>

La alumna por su lado también se dedica a cuestionar a la docente, hablado las más de las veces mal de ella, ya sea porque tiene preferencias de alumnas o porque no le hace caso. Importante es mencionar que tiene eco lo que dice dependiendo de las compañeras y cómo les haya ido con la docente en la calificación asignada; pues si van bien con la maestra no recibe contestación para profundizar en lo negativo; pero si ha sido también cuestionada la aludida hace comentarios no tan apropiados acerca de la forma en que las trata o a veces metiéndose en cuestiones particulares, juzgándola por la cantidad de trabajo que deja, porque no revisa a profundidad los trabajos o porque pone calificaciones no adecuadas; la alumna afectada así lo externa:

*Aa: "Lo que me molesta de la maestra es que abuse de su autoridad y trate con prepotencia y despectivamente a los alumnos, a veces es impuntual pero ella si exige puntualidad además no domina el tema y es indiferente a nuestros problemas, pide trabajos extensos y no da tiempo suficiente para elaborarlos"*<sup>319</sup>

Una forma de mostrar la inconformidad es a través del comentario mordaz que se hace en ausencia del aludido, el simple hecho de platicar con otro le sirve al cuestionado de liberación, de catarxis, sobre todo, cuando el docente muestra abiertamente (unas veces) y otras veladamente, la no aceptación de X alumno (a).

<sup>318</sup> Ibid.

<sup>319</sup> Reg. Obser. No.93 pág. 461.

Lo que más molesta o inconforma a los alumnos es que no exista uniformidad en el trato, y que si alguien muestra problemas- faltas por enfermedad u otra razón- no se sea parejo a la hora de calificar, pues mientras para sus allegados no se aplica rigor, para aquellos que no lo son si se hace.

Con estos recortes de observación podemos deducir que el alumno aunque siempre se somete a lo que dice el docente, también juega un rol importante en la interacción, ya que a veces debido a su organización y fuerza puede hacer que se cambie lo planeado por el docente - como es el caso en que las alumnas no deciden irse a determinada escuela, ya elegida con anterioridad y que trae como consecuencia el buscar otro lugar donde ubicarlas-.

También se observa en esta escuela normal que dependiendo de las expectativas que tienen los docentes de los alumnos, éstos se desarrollan positiva o negativamente según el caso; ya que si el maestro por los comentarios favorables que vierten los otros espera mucho de él, lo apoya y refuerza y si son negativos los comentarios no lo cuestiona o ignora, y al no apoyarlo, el alumno con mucha mayor dificultad algunas veces sale adelante.

Existe elitismo en algunos de los docentes, preferencia o rechazo por determinada clase social, si sabe que es el hijo o sobrino de determinado funcionario o amigo o bien lo apoya o rechaza -dependiendo del docente, de los nexos que tiene con esas personas ya sean positivos o negativos. En el caso negativo se percibe rechazo o indiferencia del docente hacia el alumno, se le exige o exhibe más que a la totalidad:

*Ma: "A esta alumna no entiendo por que los otros maestros le ponen diez si casi siempre se le ve fuera y no cumple"<sup>320</sup> - argumenta en academia una de las docentes.- "En cambio a fulana no estoy de acuerdo en que no se le valore como es debido, pero en fin ,hay incongruencias"<sup>321</sup> , concluye molesta.*

<sup>320</sup> Reg. Obser. No. 46 pag. 242

<sup>321</sup> Ibid.

A este respecto Delamont <sup>322</sup> expone: “El rol del alumno característico es el de un subordinado, cuyos principales deberes son seguir la dirección del profesor”, y para no tener problemas con el docente no lo cuestiona directamente, hacen lo que él dice aunque no estén totalmente de acuerdo; sin embargo hay alumnos que pueden rechazar el rol del docente y aliarse para interrumpir el proceso de la clase. Cuando más unidos estén los alumnos, menos capaz es el profesor de imponer lo que se debe hacer, -aunque una de las armas a las que acude el docente en estos casos es la baja calificación que le asigna al estudiante. El rol como se ha visto es tradicional porque no existe la apertura suficiente para cuestionar al docente, se le guarda respeto, consideración, atención y mientras el docente no lleva un control del avance del alumno, éste no siente el compromiso de cumplir.

Otra cosa importante que se pudo percibir también es que el alumno se atribuye ciertas cualidades, o insuficiencias o defectos, en función de la forma en que se siente contemplado por los demás y en función de las actitudes que tienen los demás respecto a él; por lo que el mal alumno se subestima y el buen alumno se sobrestima, al inicio de la carrera; pero conforme avanza en los siguientes grados, al estar escuchando insistentemente en que fue uno de los elegidos de entre tantos aspirantes que presentaron examen recurre a estrategias de sobrevivencia de que si el otro compañero puede, él también ,además de que aprende a sobrellevar el trabajo aliándose con los que no tienen problemas con los docentes o con los que no tienen dificultad para comprender los trabajos que se les dejan.

Esa es una de las razones por las que se pone a cuestionar a un maestro cuando le pone menos de ocho de calificación, pues sabe que eso trae como consecuencia la pérdida de su beca, y para que no pierda ese apoyo económico se subordina cuando no le resulta el cuestionar al docente, prometiendo se apurará y hará el mejor esfuerzo.

El alumno espera que el maestro le dé todo, si el formador no va preparado e improvisa, no se le cuestiona, reconociendo que muchas de las veces casi al final del bimestre, cuando se

---

<sup>322</sup> Delamont, S Op.Cit. .pág. 92

tienen que rendir evaluaciones es cuando se le abruma de trabajo y de esa manera cuenta con elementos que justifican la asignación de calificaciones.

...Así una alumna se acerca a la docente de LD y le suplica:

“ Maestra, le prometo en la próxima práctica no faltar, llegar a tiempo, entregar a tiempo mi planeación, ya que esta vez por asuntos familiares (enfermedad de mi mamá) reconozco que no cumplí como debía, pero en lo sucesivo, le prometo que mejoraré, pero no me ponga baja calificación.”<sup>323</sup>

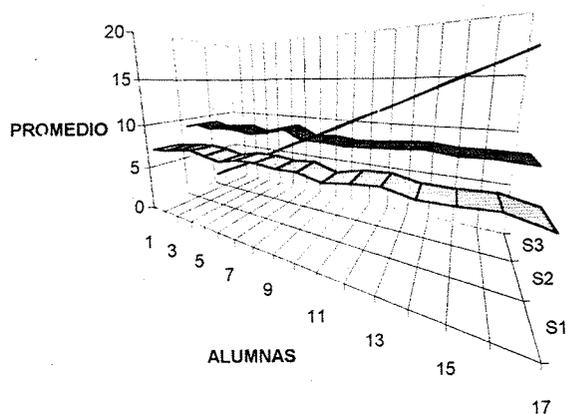
Cabe reflexionar que algunas cosas que se prometen están al alcance probable de efectuarlas, como es el entregar a tiempo los trabajos; pero no se garantiza con esto una ejecución adecuada de la PD ni su evaluación adecuada. Sin embargo algunos logran convencer con sus argumentos, los cuales son aceptados como válidos, más en otros casos el docente fundamenta sus razones y no cede a la petición de cambiar la calificación.

Llama la atención la manera en que en este nivel superior se eleva la calificación del alumno, pues al ingresar la mayoría tiene promedio del bachillerato de 7.5 u 8, contados son los casos de alumnos de 9 de promedio; más en su estancia en la normal se observa que la mayoría egresa con un promedio de 9.2; lo anterior se resume en la siguiente gráfica comparativa en la que se tomó un grupo aleatoriamente

---

<sup>323</sup> Reg. Obser. No. 32, pág. 172.

## GRAFICA COMPARATIVA



Pero lo más significativo es que los propios alumnos(as) al pedirles que se autoevaluen, la mayoría se asigna 10 y al preguntarles las razones argumentan que porque es mucho el trabajo que se efectúa en el LD.

De igual forma, en su examen profesional muchos aprueban con felicitación o mención honorífica; aunque entre ellos mismos comentan que hay algunos incumplidos o desaplicados; lo que ha llevado a los docentes a buscar distintas maneras de valorar el aprovechamiento de los alumnos, se cuestiona que la calificación asignada por injusta, más caen en la cuenta de que el alumno cumple y que son muchos rasgos los que toman en cuenta para asignarles lo que merecen; sin embargo aún sigue siendo motivo de polémica, razón por la cual se sigue insistiendo en las academias la necesidad de que la evaluación sea continúa e integral, para evitar el abaratamiento de la carrera y proponen que para que se sea más justo desde un inicio se tengan claros los objetivos formativos e informativos.

Zarzar Charur<sup>324</sup> a este respecto se orienta a definir los objetivos en función a lo que se quiere que aprendan los alumnos, se analizan los niveles de conocer, comprender, y manejar o aplicar la información. Proponen los formadores de LD ir más allá pidiendo el apoyo de toda la planta docente para que los alumnos en su formación intelectual adquieran métodos, habilidades,, actitudes, valores y destrezas referidos al entendimiento o mente. Cuestionan la exposición oral más en el aula aún se sigue dando prioridad a la técnica expositiva. También piden la formación humana, a través del fomento de la honestidad, el recato, el pudor, la decencia, la responsabilidad, la búsqueda de la verdad y de la superación continua a través de la calidad y excelencia. En la formación social proponen que se debe incluir el desarrollo de actitudes y habilidades para trabajar en equipo y que aprenda a convivir; colaborar y participar con otros a través del respeto a normas, culturas y tradiciones.

Empero al concluir un semestre y hacer el balance de los logros vuelven a insistir en que no hay avance total , que algunos de los alumnos no cambiaron, que se sigue igual. “Que en el momento, cuando se está con ellos parece que lo han comprendido; pero que basta que tengan otra interacción con sujetos extraños ,”para que enseñen el cobre”<sup>325</sup> -dice un docente-y se lamenta de que no están dispuestos a dar lo mejor de sí mismos, algunos si buscan la manera de sacar adelante con creatividad el trabajo, con responsabilidad; pero no todos; de ahí que muchos terminan la carrera y no saben buscar y localizar los datos que requieren , no indagan lo que no

<sup>324</sup>Zarzar Charur “ La definición de objetivos de aprendizaje”, en Antología Tendencias en la Formación docente. Maestría en Educación, campo: Práctica Educativa. UPN. Hidalgo 1997, pp 8-15 .

<sup>325</sup> “Enseñar el cobre” es lo equivalente a mostrarse tal como se es realmente, sin recubrimientos, sin hipocrecia.

saben, prefieren quedarse con la duda, en una palabra no aplican los conocimientos teóricos a la práctica”<sup>326</sup>

Por un lado se cuestiona en las academias el proceder de los alumnos, pero por otro en el aula se es permisivo, pues no se pide a todos los alumnos la misma forma de comportarse, ya que esto varía según las expectativas que se tienen de ellos, pues como ya se mencionó en otro apartado si se piensa que es buen alumno, con que maneje los objetivos informativos basta, aunque su formación personal deje mucho que desear. Se exige por lo tanto una adaptación a los roles más diversificados cuando están en el aula si no cumplen no hay sanción, pero en la práctica se les exigen cambios de actitudes, y hábitos que aún no adquieren, como son el respeto, la puntualidad y asistencia, etc. El enseñante ya no tiene la seguridad del que sabe a donde conducir al alumno y sobre todo que éste le responderá tal como lo prevé, por lo que debe buscar sin cesar como situarse adecuadamente ante la sociedad, ante los padres y ante los alumnos para que no sea tan cuestionado su actuar.

Se toman las características de este alumno ( el que tiene una edad comprendida entre 18 y 24 años y presenta un desarrollo e intereses específicos) y se retoman a los sujetos de esta edad, porque es la edad que tiene cuando se inserta a las escuelas primarias o jardines de niños como practicante, y es el LD el espacio que propicia esta vinculación.

Así partimos de ubicar a estos normalistas en la juventud, y la consideramos si igual que algunos autores como “una etapa de transición preparatoria y anterior al momento de asumir las funciones de adulto” tal como lo cita Aquino et.al (1982)<sup>327</sup> Cronológicamente se le ubica a la juventud entre los 16 a los 25 años aproximadamente. La autora Carlota Bühler considera a la juventud “como un período intermedio, que comienza con la adquisición de la madurez fisiológica y finaliza con el logro de la madurez social, o sea con el ejercicio pleno de los derechos y deberes sexuales, económicos, legales y sociales del adulto”<sup>328</sup>.

La amplitud de esta etapa aumenta con el grado de desarrollo de la sociedad, variando notablemente en un mismo país de acuerdo con la clase social en donde se encuentre el joven. Por ejemplo en lo referente a lo social laboral, a medida que se dificultan los conocimientos instrumentales para ejercer los distintos oficios sociales, se retrasa la incorporación al papel de

<sup>326</sup> Reg. Obser. No. 56 pág. 282

<sup>327</sup> Aquino, F. et. al. Psicopedagogía de la Educación Motriz en la Juventud, pág. 13 a 20

<sup>328</sup> Ibid

adulto. Así también en los estratos sociales bajos (ya sea en las clases proletarias o campesinas) este periodo es casi inexistente ya que el desarrollo fisiológico coincide con la necesidad de adoptar la función laboral del adulto con las responsabilidades inherentes que conlleva.

La etapa denominada juventud- que es en la que se ubica el alumno normalista- en la mayoría de las sociedades se enfrenta a problemas ya que ni se es niño ni adulto; no depende completamente del adulto ni es independiente de él. Esto se hace más complejo a medida que necesita mayor entrenamiento para adquirir las habilidades para desempeñarse como el profesional que desea ser, pues se supone que en esa formación inicial se está preparando para realizar un buen papel. Durante este periodo o etapa se define la relación final con sus progenitores, está en la búsqueda hacia el logro de relaciones sociales maduras, está en pos de la adquisición de dos identidades fundamentales para la vida y la felicidad de cualquier sujeto. Una es la identidad sexual -aprende a ser hombre o mujer (según corresponda) - y la otra su identidad laboral- definiendo cuál es la función productiva que ejercerán y en la que consistirá su identidad ocupacional; sin embargo "cuanto más complicada es la realidad social más difícil es la juventud, debido a que son más complejos los aprendizajes por realizar."<sup>329</sup>

Es conocido por la mayoría de las personas que en la medida que los sistemas educativos se han ido extendiendo, han aumentado proporcionalmente las exigencias de calificación para el desempeño de diferentes labores -tal es el caso de solicitar el bachillerato como requisito obligatorio y antecedente para cursar los estudios de normal- puesto que la educación también ha sido visualizada como un medio de eludir la condición de trabajador manual, atribuyéndole a la institución escolar la de ser canal de movilidad social. Por otro lado se percibe un desigual acceso a los sistemas educacionales de nuestro país, lo que genera ventajas en el mercado de trabajo a favor de ciertos grupos sociales en cualquiera de los niveles educativos.

Peter Modison<sup>330</sup> describe cómo el estudiante cumple un proceso general de desarrollo y cambio de personalidad que se produce en tres etapas:

La primera es denominada organización inicial, ya que al ingresar a la institución superior (llámesele universidad o normal) la gran mayoría de los estudiantes no tienen un conocimiento claro de lo que allí sucederá tanto en lo académico como en lo social; por lo que se relacionan de acuerdo con la estructura de personalidad previa que traen del bachillerato. Esa

<sup>329</sup> Aquino. Op. cit., pág. 13 a 20.

<sup>330</sup> Ibidl pág. 11 4

puede ser una de las razones por las que en el primer año de la carrera, está marcado por una gran dispersión de intereses, el alumno normalista durante este lapso se integra fácilmente a todas las actividades extracurriculares, llámese taller de danza, música, rondalla, coro, excursiones, visitas, bailes, etc.

En el segundo momento se produce una evasión de la organización inicial, cuando los sujetos descubren la realidad de su situación y adquieren conciencia de muchas de las contradicciones que existen en relación con las ideas que traían. Si se compara este segundo momento con lo que cita A. León sería "un año de equilibrio e integración, hay una adhesión a los valores escolares, de apego a aspectos técnicos del oficio"<sup>331</sup>; el alumno está más centrado en las actividades que desarrollará, su preocupación metodológica es cómo lo llevará a cabo.

En la tercera fase o "resíntesis", se produce cuando los estudiantes se adaptan a la nueva realidad con que se encuentran en la institución de nivel superior y esto permite que puedan comprenderse mejor y comiencen a entender a los otros. Empieza a existir una madurez con respecto a los objetivos personales y a las relaciones sociales, (esto se produce aproximadamente a partir del tercer año de estudios en algunos casos), por lo que en el tercero y cuarto año de la carrera hay en algunos casos "una retribución en función a tres grandes temas: la forma en que conducirá su profesión (por o que surgen algunos intereses teóricos), los salarios (cuanto pagarán) y la graduación"<sup>332</sup>

El proceso psicológico que vive el estudiante en estas fases opina el mismo autor ya citado (Madison) es de "integración" y "reintegración"<sup>333</sup> de sus experiencias previas. Definiendo que la organización inicial de la personalidad del estudiante -que puede traer diferentes conjuntos de valores integrados en ciertas experiencias anteriores de adolescente- se pueden reintegrar en la decisión por la carrera por estudiar, el tipo de profesional que se va a configurar o en algún otro fin reintegrador, esa es una de las razones por las que las instituciones de educación superior tienen como objetivo preparar futuros egresados con calidad para operar con ideas a fin de trabajar cooperativamente con los demás.

Esto último es producto de que en el medio de educación superior se cuenta con variados "agentes de cambio", que hacen que los estudiantes deban evaluar con más realismo y cuidado

<sup>331</sup> León, A. Psicopedagogía de los adultos. pág. 176

<sup>332</sup> Ibid.

<sup>333</sup> Aquino. Op. Cit. pág. 114

sus ideas. Estos agentes modificadores son el personal docente con quienes interactúan, las distintas tareas a las que se deben enfrentar y sus amigos o compañeros de estudio. Mucho tiene que ver el tipo y la calidad de las relaciones, ya que si todos los docentes de los diferentes cursos actúan exigiendo en función a lograr el mismo objetivo el resultado será positivo, pero si no hay compromiso de esos docentes no se le motivará a reintegrarse adecuadamente. Los agentes modificadores ya señalados producen en el estudiante reacciones emocionales que los va a asociar con importantes experiencias pasadas, estas confrontaciones lo fuerzan a reintegrar en una forma nueva y diferente estas experiencias significativas pasadas en relación con el presente, conduciéndolo a reelaborar la resíntesis, en donde el estudiante reorganiza el conocimiento de sí mismo.

#### **ESTRATEGIAS USADAS POR LOS NORMALISTAS PARA CUMPLIR CON EL LABORATORIO DE DOCENCIA.**

La estrategia la retomamos como un procedimiento o medio para alcanzar un fin. Se refieren a los instrumentos que ayudan a organizar el aprendizaje y a mejorar los resultados. Haremos referencia a la estrategia de aprendizaje, y el aprendizaje más importante es aprender a aprender, como ya se señaló, el conocimiento más importante es el conocimiento en sí mismo, para lograrlo no es importante cambiar el curriculum, se debe introducir la estrategia de aprendizaje en el contexto de los estudios escolares establecidos, lo que quiere decir que los cursos o materias que se llevan, pueden proporcionar la base para esa enseñanza, una vez que sus contenidos se trabajen de tal manera que estimulen la transferencia, es decir que los alumnos vean la utilidad de estos conocimientos en sus aulas.

Más no olvidemos que los objetivos planteados por el LD son muy abarcativos en función al tiempo asignado a este espacio, razón por la cual, a pesar de que se le deja a este espacio todo el peso de la práctica docente, los titulares de estos cursos tienen que recurrir al trabajo grupal para dirigir las acciones de manera que para los tiempos planeados institucionalmente, los alumnos tengan los instrumentos necesarios para llevar a cabo su práctica, y dependiendo del semestre se va profundizando en requerimientos, pero se observó que a todos los LD se les solicita un proyecto de diagnóstico, después un proyecto de práctica docente, y conforme avanza la formación del normalista una propuesta alternativa o un proyecto global interdisciplinario., por lo que el proceso es largo y tedioso para algunos alumnos como por ejemplo, tan sólo para plantear la problemática se observa en un grupo la dificultad que esto propició:

La maestra dice: *¿que más? ¿qué otro problema detectaron?*

A9: lo referente a las medidas antropométricas.

La maestra viendo directamente a esta alumna le dice: *“Pero en relación con el aspecto pedagógico”*

Y la alumna le contesta: *“La buena participación de los niños”*

Por lo que la docente le responde: *“Eso no es problema”*.

(los alumnos que escucharon esto sonríen, mientras que los otros siguen revisando en sus notas del diario de campo),

A10: (levanta la mano) y dice: la comunicación, la que se centra sólo en algunos, ya que el resto no participa, es decir la maestra sólo se dedica a unos cuantos, los que siempre le contestan y a los otros no les hace caso.”

A11: *“Otro problema son los alumnos que son traviosos siempre.”*

A12: *“Un problema que yo observé en mi grupo, es que la maestra usa poco material didáctico”*

A13: *“Yo en mi grupo vi la falta de atención del alumno hacia el maestro”*.<sup>342</sup>

<sup>342</sup> Reg. Obser. No. 34 pág. 183

Los trece alumnos que conforman el grupo fueron diciendo los problemas que detectaron en la observación diagnóstica realizada en la primer semana del mes de octubre de 1996.

La maestra después de haberlos escuchado, tratando de orientar a cada uno les dice:

“Vean el punto 4 allí en su cuaderno,vean que dice: ESFUERZO POR LOCALIZACION,y así como yo lo hice en el pizarrón al anotar lo de la rabia, ustedes en la práctica, en el terreno pedagógico, van a buscar la relación. Es decir vamos a tomar nuestra información,lo que consideramos como problema, para buscarle lo que nos mueve.Porque cuando lo enunciamos esta aislado, pero ahora,cómo podemos relacionarlo con lo demás.Con la situación que están considerando cómo podemos relacionarla?

-Y continúa al no responderle nadie-:

Ma: - *“Por ejemplo: su compañera decía que el problema es la planeación.”*

(e iyendo al pizarrón escribe con letras mayúsculas:PLANEACION)

e interroga a la alumna : -Cuál es el problema a considerar?

La alumna aludida le contesta: “ Bueno,es que no se atienden a los niños.”<sup>343</sup>

Se pudo observar que depende del docente -en cuanto a la claridad que tenga sobre la ejecución de tales tareas y productos para que los oriente y les aclare sus dudas y son los alumnos finalmente los encargados de realizarlos, por lo que cuando no hay claridad recurren a diversas estrategias para cumplir con lo solicitado por el titular de LD, a veces por ejemplo para preparar la práctica docente el trabajar por equipo o bina la planeación, organizando previamente las actividades a llevar a cabo, les da resultado, es decir deciden como enfocar el problema en general, una vez que en las escuelas les proporciona el objetivo a trabajar.

---

<sup>343</sup> Reg. Obser.No.34 pág.184

Posteriormente deciden cuales son las acciones deseables para alcanzar ese fin y resolver el problema, en función a esto especifican los medios y su secuencia de utilización.

Otras veces solicitan apoyo a otros docentes de LD de otros cursos cuando tienen dificultad en la planeación de sus proyectos o en los elementos que deben contener. o bien recurren a los compañeros más cumplidos o que han entendido bien el proceso. Otros retoman la metodología del LD -según el semestre- y llevan a cabo un marco situacional, que se refiere a la toma de conciencia de la problemática, problemática que hacen significativa y controlable-a través del análisis y clasificación de datos-; formulan hipótesis o respuestas tentativas a esa problemática, buscando relaciones, extrayendo inferencias, lo que los lleva a fundamentar teórica y metodológicamente el proyecto, en el que precisan objetivos, contenidos, selección y organización de experiencias de aprendizaje, seleccionando recursos, criterios de evaluación, así como actividades de servicio a la comunidad. Proyecto que después ejecutan, evalúan, a partir de evidencias en las que se buscan relaciones significativas y conclusiones.

Lo anterior sólo se podrá lograr a través del trabajo grupal que es el propuesto al LD para que el grupo elabore intencionalmente las transformaciones de una práctica docente cotidiana hacia la innovación, poniendo en juego interpretaciones y señalamientos grupales más profundos, respecto a la práctica docente alienada y será por el trabajo en equipo y grupal que se obtengan constructos teórico-metodológicos integrales, entre ellos una propuesta pedagógica alternativa para la educación preescolar o primaria, "que partirá de un planteamiento curricular alternativo y se objetivará en un proyecto de transformación que se aplicará con el objeto de confrontar la teoría y la práctica con el propósito de hacer realidad una vinculación transformadora de la escuela"<sup>344</sup>

Como se pudo observar a lo largo de esta exposición, no todos los formadores, responsables del LD ( y se infiere que ni de los otros cursos) propician en sus grupos una práctica que permita innovar, pues para que se pueda promover es necesario primero que los formadores dominen el espacio curricular que se les ha asignado, que se sientan atraídos por los contenidos a desarrollar, que sean conscientes de su proyección, que cooperen de manera comprometida en la formación inicial de los futuros docentes, que estén ávidos de conocimientos que les permitan una constante superación, pues de lo contrario si se continúa

<sup>344</sup> SEP. Programa de Lab. de Doc. IV pág. 11.

echándose la culpa unos a otros y no se es consciente del significado y alcance de la tarea que se ejerce como docente formador no se podrá en aislado promover la transformación que tanto han solicitado y solicitan los planes y programas de estudio de Educación Normal. Esa es la primordial razón por la cual en el capítulo siguiente se presenta una propuesta alternativa para mejorar la práctica curricular, la que necesariamente incidirá en el mejoramiento de la práctica docente que el alumno realiza dentro del LD o del actual espacio que se denomina Observación y Práctica Docente.

## CAPÍTULO IV

### PROPUESTA ALTERNATIVA PARA MEJORAR LA PRÁCTICA CURRICULAR.

La presente propuesta<sup>345</sup> se centra en el interés de mejorar las condiciones actuales en las que se desarrolla la práctica curricular en la escuela normal. Para tal fin definimos lo que se entiende por práctica curricular, refiriéndola como el conjunto de acciones que los docentes formadores implementan con el propósito de operar determinado plan de estudios (en los que se contemplan los fines educativos, los objetivos, los contenidos, los enfoques teóricos sobre conocimiento, aprendizaje y evaluación; así como los criterios sobre los que se sustentarán las relaciones entre el maestro, alumno, contenido y método). Dicho de otra manera, la práctica curricular se refiere a las acciones pedagógicas que permiten concretar un plan de estudios. “Es por lo tanto un constructo teórico para el análisis y la reflexión de las dimensiones de la práctica docente, normada y orientada por un currículum determinado y, en el caso que nos ocupa, de formación inicial”.<sup>346</sup>

Si advertimos al currículum como lo define G.Sacristán<sup>347</sup> “un plan de acción pedagógica mucho más amplio que un programa de enseñanza” comprendiendo también una definición de las finalidades educativas previstas, las actividades de enseñanza y de aprendizaje que implican los contenidos, así como los criterios generales con los que han de ser evaluados, se observa que es un proceso, un trayecto en el que los fines del proyecto educativo se materializan en la formación de los alumnos, proceso que se desarrolla en diferentes niveles de concreción, los

---

<sup>345</sup> Esta propuesta fue elaborada por los compañeros Cuatepotzo, Bautista e Islas, en la que se retoma como problemática específica la implementación no adecuada de los nuevos planes de estudio, lo que finalmente desemboca en una mala comprensión y aplicación de los mismos, lo que repercute en la ejecución de la práctica que los normalistas realizan en los jardines de niños o escuelas primarias, razón por lo cual se reformula y anexa a tal propuesta una alternativa para el trabajo en el curso de LD.

<sup>346</sup> Construcción teórica del Maestro J Rafael Ochoa. Notas de clase Seminario de Innovación Educativa. MECPE UPN Hidalgo.

<sup>347</sup> Sacristán G. En Niveles y fases de elaboración del currículum. Material de análisis de la Especialización en Planeación, desarrollo y evaluación de la práctica docente. UPN Unidad I31. Pachuca, Hidalgo, s/p.

cuales son explicados por C.Coll<sup>348</sup> en relación a: “1o. Formulación y diseño del curriculum, 2o. la implementación de la propuesta ,3o. la operación curricular”, niveles que consisten en:

1o.- La formulación y diseño curricular se encomienda generalmente a un cuerpo de especialistas, quienes con base en un marco legal básico y estudios sociales, antropológicos, psicológicos, pedagógicos y epistemológicos, determinan las intenciones educativas y formulan los objetivos generales de un plan de estudios, así como la selección, organización de contenidos y los criterios-guías para la enseñanza y la evaluación. Se determina en este nivel el qué enseñar. Se visualiza en esta fase al diseño curricular como un proyecto educativo abierto a una constante mejora, enriquecimiento y revisión , como un proyecto de acción educativa.

2o.- La implementación es encomendada a los mandos técnicos administrativos, quienes se encargan de estructurar las estrategias, definir los medios y organizar las acciones para la aplicación del proyecto educativo.

3o.- La operación del curriculum, o puesta en práctica, es la programación de actividades pedagógicas mediante la construcción de unidades didácticas, es decir, es el diseño de la enseñanza que el docente desarrolla frente al grupo escolar, a partir de la interpretación que hace de las intenciones educativas implicadas en la propuesta formal, misma que recae en el actor principal que la ejecuta y que en este caso es el profesor.

Es en este último nivel de concreción en el que los docentes, al determinar las formas y procedimientos didácticos, así como los criterios de evaluación, imprimen en ello- consciente o inconscientemente- las concepciones y saberes construidos a lo largo de su historia personal y profesional, es decir, como sujetos históricamente determinados, lo que se traduce finalmente en resultados educativos diversos; situación referida por Sacristán y Gómez como: “La vida cotidiana de cualquier profesional práctico depende del conocimiento tácito que activa y elabora durante su propia intervención, por lo que bajo múltiples presiones y simultáneas demandas, el maestro activa sus recursos intelectuales como son conceptos, teorías, creencias, procedimientos para diseñar estrategias y prever el curso de los acontecimientos que tienen lugar en el aula.”<sup>349</sup>

<sup>348</sup> Coll, César. Psicología y Curriculum. pp 131-163

<sup>349</sup> Sacristán G y Pérez G. Comprender y transformar la enseñanza. pág. 417.

La dimensión personal permite conocer la problemática que enfrenta el docente ante los requerimientos específicos de la propuesta curricular y su saber, su saber hacer y el valer de la profesión. el saber son los contenidos teóricos que se solicita debe dominar el profesor para ejercer la enseñanza; el saber hacer es el toque especial que imprime el maestro a su práctica y que lo diferencia de otro que tiene los mismos conocimientos que él; el valer son los valores morales prototípicos (por ejemplo: honradez, solidaridad, justicia, democracia, etc.) solicitados por los diversos grupos sociales) Lo que nos permite reconocer que las pretensiones de un plan de estudios no necesariamente se concretan tal como se prevén en el curriculum prescrito, siendo los resultados tan diversos como los sujetos que participan en su operación; de ahí la importancia de que el docente cobre conciencia sobre la repercusión de su toma de decisiones y de sus formas de actuación como mediador entre un programa de estudios y el logro formativo de sus alumnos.

Esa mediación es la que conforma la práctica curricular en la que el docente determina el enfoque, la profundidad y la forma en que se han de abordar los contenidos de la enseñanza en función de su propia visión de vida, de hombre, del sentido de la enseñanza, y de su papel en la dirección de la misma; aspectos todos ellos que se funden en una permanente negociación con otros elementos de su contexto inmediato, tales como la organización institucional, las condiciones materiales con que se cuenta y las características socioeconómicas de sus alumnos, entre otros aspectos.

La práctica curricular como categoría de análisis enfatiza su compromiso en los fines e intenciones educativas expresadas en el proyecto sociocultural del curriculum, a diferencia de la práctica docente que generalmente se desarrolla en la perspectiva del cumplimiento de un programa específico de estudios, ya sea de grado escolar o de una disciplina determinada. Habla también de un enfoque en el que las labores de la enseñanza se asumen como un trabajo colectivo entre los docentes, ya que la práctica docente en lo individual es insuficiente para lograr en toda su amplitud la concreción de una propuesta de formación. Los fines curriculares se advierten entonces como el compromiso fundamental que hay que tratar de alcanzar; pero

---

que sin conciencia y conocimiento de los mismos es imposible establecer la congruencia entre las distintas prácticas docentes que intervienen en la formación de un determinado tipo de alumno al hablar de su trayectoria escolar. No por ello el currículum debe interpretarse como un propuesta rígida o cerrada sino que como señala Coll "Un buen diseño curricular es el que ofrece o proporciona elementos útiles para que puedan elaborar en cada caso soluciones más adecuadas en función de las circunstancias particulares en las que tiene lugar su actividad profesional."<sup>350</sup>

Cabe señalar entonces, retomando lo anterior, que pese a la multitud de regulaciones y limitantes educativas, administrativas e institucionales, el profesor siempre dispondrá de márgenes de libertad ( tal como se dió a conocer a lo largo de esta investigación), si no para hacer lo que le plazca, si para desarrollar un estilo de práctica docente diferente , que a lo largo de su trayectoria de desempeño habrá de ser reconocida (a favor o en contra) por sus compañeros docentes, alumnos y padres de familia. Sin embargo para consolidar una práctica curricular, es necesario que coordine su trabajo con el de sus colegas, para poder cumplir cabalmente con lo que se le encomienda a la institución educativa del nivel superior, en que está inserta la educación normal y se supere lo que hasta este momento se ha venido haciendo de trabajar desvinculada y fragmentariamente.

Los razonamientos antes expuestos aunados a la constante necesidad y preocupación por elevar la calidad de los resultados de la acción educativa, nos lleva a considerar que en función de ese propósito se determinan acciones tales como la adecuación de planes y programas de estudio, el mejoramiento de materiales de apoyo e instaciones y equipo; pero como punto principal del cambio cualitativo se ubica en el tipo de práctica curricular que desarrollamos los docentes; práctica que se convierte así; en el factor que catalizará - para bien o para mal- a todos los elementos anteriores.

Ahora bien, si la práctica curricular de los docentes es crucial entonces aquella que desarrollen los formadores de docentes, o sea : los maestros de los futuros maestros, adquiere una importancia que se multiplica geométricamente ( o sea la práctica de un formador de docentes impactará directamente a las formas de práctica curricular de muchos otros futuros docentes); lo que les convierte en un punto-clave en la aspiración de elevar la calidad de los resultados educativos, puesto que de la manera cómo se enseñe a los maestros depende, en

---

<sup>350</sup>Coll,César. Psicología y Currículum. pág. 161.

buena parte, como ellos enseñen a los alumnos. Por tal motivo y conscientizándonos de la profunda trascendencia de la práctica curricular de los maestros que laboran en la escuela normal, nos cuestionamos constantemente: ¿Cómo se podrían mejorar los resultados de la misma?. Interrogante que es el punto de partida hacia la propuesta de innovación pedagógica en la que se asume como lógica de trabajo los criterios respecto a los tres niveles de concreción curricular ya citados.

Dado que la práctica curricular involucra a los niveles de diseño y operación de una curricula la presente propuesta se estructura en dos apartados: El primero denominado “ El Plan de Estudios de Educación Primaria 1997”, hace referencia a este proyecto educativo, el cual recientemente se puso en vigor y que por lo tanto se encuentra en un proceso de implantación, por lo que la profundidad de apreciación depende de las informaciones iniciales con que se cuenta en este momento, a dos años de haberse puesto en marcha, tratando de organizar a éstas, en función a los distintos niveles y momentos de concreción, es decir: El diseño, la implementación y finalmente las formas en que se esta operando actualmente la práctica curricular. Y como resultado de estas reflexiones se plantea en un segundo momento una propuesta alternativa, cuyo propósito fundamental es el de apoyar al mejoramiento de la práctica curricular en la escuela normal. En dicha propuesta se exponen los criterios y sustentos del cambio y la innovación pedagógica así como la metodología de la investigación - acción como una ruta viable hacia el perfeccionamiento profesional, lo que posibilitará el ejercicio de una práctica curricular reflexiva (en la que los docentes analizarán críticamente en grupo colegiado el proceso y los resultados de la aplicación del plan de estudios en vigor)

## **EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA DE EDUCACION NORMAL 1997.**

**(Antecedentes)**

Dentro del marco del programa educativo 1995-2000 y como consecuencia a la reforma de los materiales y contenidos de la educación básica efectuado en 1993, se ha puesto en marcha actualmente el Programa para la transformación y fortalecimiento de las escuelas normales, en el que se manifiesta la pretensión general de recuperar “ ... la tradición e identidad del

*Se puso en 1996  
academico*

normalismo...<sup>351</sup> sobre la convicción de que las escuelas normales deben seguir formando a los maestros de la educación básica como lo han hecho en el pasado, pero respondiendo a las demandas cada vez mayores y más complejas que se derivan de la necesidad de una educación suficiente para todos, de alta calidad formativa y que distribuya con equidad sus beneficios, así pues, al normalismo se le asigna y confirma como función principal la formación para la enseñanza.

A partir de esta perspectiva se deja de lado la anterior postura de formación de “ docente-investigador” argumentando que su aplicación motivó que el estudiante se acercara a la escuela más como un investigador en proceso de formación (el que no iba con la preparación suficiente para llevar a cabo plenamente la tarea de investigar, en primer lugar por la diversidad de materias que debía cursar, y después porque no había claridad sobre la forma de operar tal programa) que como un docente, lo que ocasionó que su formación perdiera varias de las características fundamentales como profesionales de la enseñanza, en las que se solicita como cualidades el dominio de las destrezas culturales básicas, la capacidad de aprendizaje autónomo, la formación científica para manejar con seguridad los contenidos de la enseñanza y la comprensión de los fenómenos sociales y culturales que se desarrollan en la escuela, así como las relaciones de ésta con la comunidad. Sin embargo no se descarta la idea de que algunas instituciones que contaron con las condiciones adecuadas promovieron la investigación relacionada con problemas centrales de la educación y la formación de docentes.

El citado programa de Transformación<sup>352</sup> se plantea 4 líneas principales de trabajo como son:

1.- **Transformación curricular.** Comprende la elaboración de nuevos planes y programas de estudio así como la definición de criterios y orientaciones sobre las actividades de enseñanza y aprendizaje con el fin de que se establezcan condiciones adecuadas para el cumplimiento de los objetivos del curriculum.

2.- **Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales.** En donde a partir de un proceso de actualización y formación permanente se

<sup>351</sup> SEP. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, pág. 59.

<sup>352</sup> SEP. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997. Programa para la transformación y fortalecimiento académicos de las escuelas normales. pág. 23.

promueva en los formadores de maestros y en los alumnos el análisis individual y colegiado fortaleciendo la comprensión de su tarea, mejorando sus prácticas y abriendo nuevos campos a la reflexión educativa.

**3.- Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico.** A partir de la promoción de mecanismos más ágiles y eficaces de gestión escolar que posibilite la participación y la posibilidad de que la propia escuela evalúe y establezca sus planes de desarrollo institucional. Estableciendo formas de organización que permitan la sistematización de las comunidades académicas en el desarrollo de las prácticas curriculares, con el objetivo de elevar la calidad de formación en los futuros docentes.( reconociendo como señala J. Casassus que “tanto la calidad como la educación son objetos culturales, siendo uno de esos conceptos significantes, movilizadores y cargados de fuerza emotiva que se manejan extensivamente en la sociedad”<sup>353</sup>, reflejando un algo más que es necesario construir socialmente como todo objeto cultural, por lo que su fuerza y riqueza radican precisamente en la ambigüedad de su conceptualización.

**4.- Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales.** El trabajo académico de las escuelas normales públicas deberá contar con los apoyos de la infraestructura necesarios para lograr un proceso realmente transformador. Cuestión planteada en el programa educativo 1995-2000 y que se ha hecho ya una realidad, puesto que se ha llevado a cabo lo ofrecido en este rubro, prueba de ello son las mejoras materiales, ampliación de espacios, remodelamiento de instituciones, dotación de bibliotecas actualizadas, videoteca, audioteca, equipos de computo, red Edusat, y que se pueden constatar en estas instituciones.

En relación con las líneas de trabajo mencionadas será necesario valorar el desarrollo curricular en sus distintos niveles de concreción, es decir, el diseño, la implementación y su puesta en marcha u operación; niveles que se desarrollan a continuación :

---

<sup>353</sup> Cassasus, J. Acerca de la calidad de la Educación. pág. 2.

## NIVEL DE DISEÑO CURRICULAR.

### Perspectivas curriculares del plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación primaria.

El documento denominado Plan de Estudios de Licenciatura en educación primaria 1997 toma como punto de partida para el diseño curricular a la identificación de los rasgos del maestro de educación primaria que México requiere en un futuro inmediato, señala que estos deberán responder no sólo a las necesidades de conocimiento y competencia profesional que plantea la aplicación del curriculum de educación primaria, sino también a las actitudes y valores que caracterizan al "buen educado-" en el ámbito más amplio de sus relaciones con los niños, con las familias y con el entorno social de la escuela. Aspectos que Cousinet<sup>354</sup> refiere como esenciales en la formación docente y a los cuales denomina como ya se señaló anteriormente: "Saber, saber hacer y el valer." "El saber" es el que se muestra en los distintos programas de formación de docentes, el que ha sido diferente según los diversos planes y programas de formación de docentes, así como de la tendencia (llámese "tecnología Educativa, profesionalización de la docencia, relación de la docencia con la investigación o formación intelectual del docente" según P. Ducoing,<sup>355</sup>) que impacta en ese momento desarrollados en cada uno lo que se espera del maestro, debiendo dominar el saber, de por lo menos lo que enseña. Es decir debe dominar un saber sobre su profesión, su práctica; los contenidos curriculares: planes y programas de estudio. Es decir un saber pedagógico y didáctico que requieren una concepción de aprendizaje, así como un conocimiento del educando y del contexto donde está ubicada la escuela en que realiza su práctica.

"El Saber hacer". Es el saber que está ligado a la experiencia del maestro en tanto significa y da un toque distinto al guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje así como su evaluación. Es lo que diferencia a dos maestros que poseen el mismo contenido. Mucho tiene que ver también la organización académica y administrativa, el dominio del contenido y las

<sup>354</sup> Cousinet, R. Formación del educador. pp. 35 a 64.

<sup>355</sup> Ducoing P. et. al. Formación de Docentes y profesionales de la Educación, en Antología Tendencias en la Formación Docente, Maestría en Educ. Campo: Práctica Educativa. UPN Hidalgo. 1997. pág. 147.

formas de enseñar que garanticen que el destinatario aprenda, es un tipo de saber que se va adquiriendo a lo largo de la práctica y que se evidencia en los productos obtenidos.

“El valer” está relacionado con los valores morales que son los legítimamente valiosos para la cultura, representativos de los diversos grupos sociales. Viene siendo lo ético de la profesión.

El plan de estudios de educación normal 1997 establece “criterios y orientaciones para la elaboración del plan y la organización de las actividades académicas”<sup>356</sup>, donde se citan algunas de las características de la organización del currículum y del trabajo académico, de cuya existencia depende que los rasgos del perfil profesional puedan realmente ser logrados por los alumnos. Los dos componentes anteriores: perfil profesional y criterios se utilizan como referentes fundamentales para la comprensión de las intenciones curriculares, lo cual será la base para la programación de las actividades académicas en las instituciones.

**Los rasgos deseables del nuevo maestro: Perfil de egreso, que solicita el Plan de Estudios de la Licenciatura de educación primaria 1997 son:**

Las competencias que definen el perfil de egreso<sup>357</sup> se agrupan en 5 grandes campos:

*1.- Habilidades intelectuales específicas.*

- . Comprende críticamente material escrito en relación con su práctica profesional -
- . Expresa sus ideas de manera clara, sencilla y concreta en forma escrita y oral.
- . Plantea análisis y resolución de problemas.
- . Localiza, selecciona y utiliza diversas fuentes de información .

*2.- Dominio de los contenidos de enseñanza.*

- . Conoce los propósitos, los contenidos, los enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudio .
- . Tiene dominio de los campos disciplinares para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio. °

<sup>356</sup> SEP. Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria 1997 .pág.5 y ss

<sup>357</sup> SEP. Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria 1997 .pág. 31 a 35.

Reconoce la verticalidad y horizontalidad del plan de estudios del plan de estudios de educación

primaria.

Sabe establecer una correspondencia entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

### 3.- Competencias didácticas

Sabe diseñar, organizar, poner en práctica y evaluar estrategias didácticas, adecuándolas al grado

de desarrollo, características sociales y formas de desarrollo de los alumnos.

Reconoce las diferencias individuales que influyen en los procesos de aprendizaje, aplicando estrategias adecuadas para favorecerlo.

Identifica, atiende y/o canaliza las necesidades especiales de los alumnos.

Favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer

por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía de los educandos.

Conoce y utiliza creativamente los materiales y recursos didácticos.

### 4.- Identidad profesional y ética.

Asume como principios de su acción los valores universales.

Reconoce y valora el significado que su trabajo tiene para la sociedad en general.

Comprende los principios legales, filosóficos y de organización del sistema educativo mexicano

así como sus principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse.

Asume su profesión como una carrera de vida al conocer sus derechos y obligaciones.

Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, a través de la cooperación y el diálogo con sus colegas.

Reconoce la importancia de la educación pública al identificar y valorar los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana.

5.- *Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.*

- . Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural, y ética del país.
- . Valora la función educativa de la familia, orientándolos para que participen en la formación del educando.
- . Promueve la solidaridad.
- . Reconoce los principales problemas comunitarios, contribuyendo a la solución de los mismos.
- . Asume y promueve personal y colectivamente el uso racional de los recursos naturales.

Una vez enunciado el perfil de egreso, y en el que se puede apreciar que se solicita el saber, saber hacer y valer, el documento precisa la determinación de un mapa curricular que considera tres áreas de actividad de formación, diferentes por su naturaleza, pero en estrecha interrelación, y se refieren a; 1.- *Actividades principalmente escolarizadas*, las que se llevan a cabo en la institución formadora de docentes y comprenden 35 asignaturas de duración semestral, durante los seis primeros semestres. 2.- *Actividades de observación y práctica*, las que se desarrollan también a lo largo de los seis semestres con un promedio de 6 horas (de primero a cuarto semestre) y de 8 horas semanales (en quinto y sexto semestre), pretendiendo asociar el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas del plan de educación normal con el quehacer de la escuela primaria. y 3.- *Actividades de práctica intensiva en condiciones reales*, en las cuales el normalista durante los dos últimos semestres (7o. y 8o.) se hará cargo de un grupo escolar en la escuela primaria, por todo el ciclo escolar, bajo la tutoría del docente titular, procurando que éste sea un maestro experimentado, reforzándose con la asesoría y supervisión del personal académico de la escuela normal.

**Crterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas.**

A partir de reconocer la importancia nacional que reviste esta propuesta curricular en razón de que contribuye a la formación de la identidad de los mexicanos y promueve la igualdad de oportunidades a través del acceso de todos los niños del país al dominio de los códigos culturales y las competencias fundamentales que les permita una participación plena en la vida social no desconoce la diversidad regional, social y cultural del país propiciando los espacios

adecuados para una formación que responda a las necesidades específicas de esos contextos, dando libertad de que se implementen propuestas acordes a la especificidad de cada región

El mencionado Plan de Estudios para la licenciatura en Educ. Primaria 1997 refiere como una de las condiciones que más positivamente favorece a la comunicación y por ende el mejoramiento de los mecanismos de intercambio de información, la coordinación entre los maestros así como el fortalecimiento de las formas de trabajo concertadas, que den origen a verdaderos colectivos docentes, y en el mismo sentido subraya la necesidad de articular las actividades de los profesores de las escuelas normales, de tal forma que los estudiantes atiendan exigencias semejantes y no contradictorias y que los recursos que forman parte de una misma línea tomen en cuenta efectivamente los contenidos antecedentes y consecuentes, es decir, se trata de lograr una adecuada articulación vertical (cursos que anteceden en la formación inicial) y horizontal (materias que se cursan en el mismo semestre) entre las mismas asignaturas y actividades que conforman el plan de estudios., por lo que solicitan que: "en cada institución sean fortalecidas las formas colectivas del trabajo docente y la planeación académica"<sup>358</sup>

Para lograr la vinculación anterior se señala que es necesario revitalizar el funcionamiento de las academias, las que deberán integrarse atendiendo a las áreas de contenidos afines (por líneas o dimensiones de formación) y por semestres, cuyo objetivo será identificar las relaciones entre los contenidos de las distintas asignaturas, el avance académico de los alumnos así como revisar e intercambiar materiales de estudio, lo que dará sentido y contenido al trabajo y será medio más eficaz para apoyar la superación profesional de los maestros de las escuelas normales.

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación primaria 1997 define ciertos rasgos comunes de las formas de trabajo académico y del desempeño del personal docente como indispensables para que los propósitos educativos se alcancen realmente en la práctica "... un plan de estudios por correcta que sea su formulación sólo tiene la posibilidad de alcanzar sus objetivos cuando su aplicación se realiza en un ambiente educativo y bajo prácticas que sean congruentes con las finalidades del plan." <sup>359</sup>

<sup>358</sup> SEP. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997. pág. 49

<sup>359</sup> SEP. Plan de Estudios Licenciatura de Educación Primaria 1997. Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales. Versión final para consulta. SEP. México pág. 33.

### Interpretación crítica del plan de estudios.

Partimos de hacer un análisis sobre la concepción de formación docente inicial. puesto que en el apartado referente a la fundamentación de la reforma al plan de estudios de la licenciatura de educación normal 1997, se marca como uno de los propósitos recuperar la tradición histórica del normalismo, modificándose la idea del nuevo docente que la escuela normal debe formar para afrontar los retos y necesidades que plantean las condiciones actuales y las que social y políticamente se vislumbran en los tiempos venideros. Así el nuevo docente que el plan de estudios visualiza es un "profesional"<sup>360</sup> de la enseñanza, constituido mediante el desarrollo de las competencias, dominios y valores, que se califican para conducir profesionalmente los procesos de construcción del conocimiento en el nivel de educación básica en el que la enseñanza se orienta hacia la recuperación de los contenidos fundamentales ( lo básico de lo básico) como es la lectura y escritura, la capacidad para resolver problemas aritméticos, los valores cívicos, la comprensión geográfica e histórica de la realidad, así como el desarrollo de una cultura ecológica , por lo que los estudios normalistas al ser considerados como la formación inicial de los docentes de la educación básica evitan la saturación del plan de estudios con asignaturas de cultura general - sin que por ello se desconozca que en posteriores niveles de la formación permanente puedan ser abordados, ya que la profesión docente se asume como " un proyecto de vida".

Gilles Ferry (1990) en ese sentido de "proyecto de vida" muestra su posición al mencionar que " formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido,.. aquel que se forma emprende y prosigue a todo lo largo de su carrera un trabajo de desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad, aquí la teoría se retoma como la base de regulación de la práctica, por lo que tal proyecto es realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura..."<sup>361</sup>

Los medios se nos ofrecen tanto por la educación formal - referida ésta a la que ofrece cualquier institución escolar en los distintos niveles , la no formal como la que capacita para el mejoramiento del trabajo a través de talleres o cursos diversos, y la informal que se nos brinda

<sup>360</sup> Profesional abordado como no " propenso a la mecanización, comprometido con la autorreflexión y el análisis de las necesidades del alumnado, así como responsable en las decisiones curriculares que se comparten" Imberñón. Op.cit pág 19.

<sup>361</sup> Ferry G. El trayecto de la Formación. en Antología para el Docente. Módulo Formación Docente UPN. México 1995. pág. 108 a 113.

en la familia, la iglesia, o con los amigos. De esta manera apreciamos a la formación como un proyecto de vida y por lo tanto permanente, que implica un compromiso personal, ya que no es posible de ser otorgada o recibida sin ese compromiso que debe asumir el sujeto al construirla a partir de la interrelación con los demás y con su contexto.

En ese orden de ideas la formación inicial - competencia de las escuelas normales- comprenderá entonces la formación previa del maestro, implicando una adquisición de saberes, habilidades y valores que se consideran fundamentales para el desarrollo de la actividad docente, por lo que con ese compromiso es necesario que el proceso formativo que vive un estudiante normalista sienta las bases hacia el perfeccionamiento que vivirá posteriormente, ya que no se puede pensar en mejoramiento o actualización si se carecen de las bases fundamentales, mismas que le permitirán continuar superándose a todo lo largo del ejercicio de la profesión docente, la formación se proyectaría así en "interrogarse sobre sí mismo y sobre lo que se enseña, es contribuir a pensar distinto, es tener una relación crítica con el conocimiento y con el mundo"<sup>362</sup>

Y si la tarea de las escuelas normales es preparar para la docencia, es necesario definir que se entiende por docencia, razón por la cual se recurre a la definición que hace a este respecto la autora Ofelia Eusse, quien la ubica como una "profesión, en la medida en que satisface expectativas y necesidades de la comunidad, necesitando por lo tanto bases de tipo social, cognoscitivas y éticas, mismas que permitirán un ejercicio comprensivo del fenómeno educativo"<sup>363</sup>.

El aprendizaje del alumno normalista por lo tanto se visualiza en una relación estrecha entre la teoría y la práctica, asumiendo el conocimiento de los contenidos y el dominio de las formas de su enseñanza no de manera separada, en la cual por un lado se enseñe la disciplina y por otro su didáctica sino que son aspectos inseparables en la formación de los educadores; sólo así el aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas. ✓

---

<sup>362</sup> Abraham M. Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente. pág. 42.

<sup>363</sup> Eusse, O. Proceso de Construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente. México. Revista Perfiles Educativos No. 63, 1994, pág. 32.

### **Sobre la tendencia de formación.**

En el interés de ubicar esta propuesta curricular dentro de las tendencias teóricas de formación docente, encontramos que dentro del documento no se expresa una definición específica y que en cuanto a su perspectiva y estructura pueden hacerse distintas lecturas de la misma, dependiendo de la formación profesional e intencionalidad de quien la realice. De esta manera se podrían llegar a establecer conclusiones divergentes, y en un momento dado hasta contradictorias, ya que el documento si se toma como un propuesta abierta permite asumir, por ejemplo una correspondencia con el enfoque que Pérez Angel denomina como “la perspectiva técnica”<sup>364</sup> cuyas características generales señalan el asumir a la enseñanza como parte de una ciencia aplicada; al docente como un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento producido por otros y convertido en reglas de actuación, y a la formación como el dominio de técnicas derivadas desde fuera, por especialistas que determinan su aplicación, por lo que la formación no requiere de un curriculum dilatado ni un nivel superior de preparación.

En esa perspectiva esto correspondería a lo que enuncia el plan de estudios 1997 en la que se plasma que los estudios normalistas como formación inicial evitan la saturación del plan de estudios con asignaturas que busquen cubrir las deficiencias de la formación previa o satisfacer las necesidades hipotéticas de formación, se evita la inclusión de los contenidos que atienden la formación cultural general, en el entendido que los contenidos de ese tipo están presentes en las asignaturas. Así “el dominio de los contenidos de la educación primaria se realiza de manera integrada con la capacidad para enseñarlos y orientar su apropiación por parte de los niños”<sup>365</sup>, esto es porque los infantes están envueltos en un proceso de desarrollo de las capacidades cognoscitivas y tienen por vez primera contacto sistemático con objetos de conocimiento que no han formado parte de sus experiencias cotidianas, por tal razón, es conveniente que al estudiar cualquier campo disciplinario de la educación básica, el normalista tenga presente los procesos y modelos mentales, así como las respuestas afectivas de los niños cuando aprenden y le dan sentido a los contenidos educativos incluidos en el curriculum, a ese proceso se le llamaría mentalidad didáctica.

---

<sup>364</sup> Pérez, A. en Comprender y Transformar la Enseñanza, pág. 96.

<sup>365</sup> SEP Plan de Estudios de la licenciatura en Educación Primaria 1997, pág. 40.

Pérez Angel señala que la formación, desde la perspectiva técnica se orienta fundamentalmente al entrenamiento del profesor en las técnicas, procedimientos y habilidades que han demostrado eficacia en investigaciones previas. En este modelo los profesores deben, por lo tanto, aprender técnicas de intervención en el aula, sabiendo discernir cuando utilizar unas y cuando usar otras, requiriendo en ese sentido una formación de competencias estratégicas de formas de pensar, las que se apoyarán en principios y procedimientos de intervención. Siendo el objetivo prioritario de esta dimensión técnica “el logro de la eficacia en la actuación intentando regular la práctica como un modo de intervención tecnológica que se apoya en las derivaciones del conocimiento científico”. Sin embargo es necesario señalar que el mismo autor arriba citado - Pérez A. considera que esta visión instrumentalista de la formación docente, invalida la comprensión de las prácticas en su complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores, en donde las “decisiones en la práctica del aula, son siempre, en alguna medida, decisiones también ético-políticas y no meramente técnicas.”<sup>366</sup>

Pero también es necesario reconocer, que ese modelo curricular en algunos de sus apartados nos remonta a la época de la ciencia aplicada o perspectiva técnica, como tradición en el estudio de la educación, cuando el pragmatismo sustentado por Dewey fue modificado en la práctica educativa norteamericana, dándole un giro que hizo abandonar la pretensión del “cultivo del individuo civilizado, dotado de la sensibilidad moral para construir una sociedad más justa”<sup>367</sup>, transformándose en un pragmatismo cuyo propósito se centra en un espíritu de conservación de estructuras políticas y culturales para hacer frente a las ideas que privilegiaban el carácter tecnológico de la ciencia, tomándose muy en cuenta la psicología conductista como una prioridad preponderante, por lo que el modelo de R. Tyler de llevar el curriculum a ser el medio para la consecución de los fines educacionales predefinidos alcanza gran influencia, al esbozar una forma de encarar el programa de estudios como instrumento funcional de la educación al formular cuatro preguntas: 1- ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?, 2.-De las experiencias educativas que se brindan ¿Cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos

<sup>366</sup> Pérez A. Op.cit. pág. 402.

<sup>367</sup> Dewey, J. Democracia y Educación. pág. 109.

finés? 3.-Cómo organizar esas experiencias de manera eficaz? y 4- ¿Cómo podemos comprobar si se alcanzaron los objetivos propuestos?.”<sup>368</sup>

Más tarde también al docente se le ve como una “máquina de enseñar”, cuando se rescata lo referente a la teoría de sistemas, que se retoma como “ un proceso de desarrollo, ordenado y analítico, o conjunto de procedimientos que se pueden utilizar continuamente para analizar, evaluar y diagnosticar la naturaleza y los resultados del desempeño, para captar todo lo necesario con el fin de promover la continua autocorrección del funcionamiento con el propósito de alcanzar los objetivos”<sup>369</sup>. Es un criterio para actuar de manera lógica y ordenada, tal sistema consta de una estructura que engloba la entrada, el proceso, la salida, la realimentación y el ambiente, pues se reproducen currículos elaborados, en el que el profesor es un ingeniero de los aprendizajes, siendo el sistema educativo un sistema de aprovisionamiento de conocimientos y habilidades que permitieran el desarrollo de las conductas requeridas por el sistema social.

El papel del docente, dentro de esta perspectiva, es el de aplicar fielmente esos lineamientos, reduciendo su rol al de mero operador del currículum, bastándole solamente tener un programa y reproducir las actividades propuestas por los programadores, en la que los programas de estudio, los textos y los materiales escolares se asumen como manuales y herramientas de operación, y sin ellos el docente es incapaz de conducir sus actividades- El maestro sólo debe desarrollar lo preestablecido, quedando la toma de decisiones en manos de los especialistas, no incumbiéndoles a los docentes aportar o desarrollar ideas para mejorar el currículum, pues es más sencillo llevar a cabo lo prescrito que pensar en cómo lograr los fines de la educación.

La educación se orienta así hacia lo eminentemente práctico, en la que se desecha la actitud hacia el mejor pensar, fundamentar y decidir sobre los haceres. Empero, aún cuando en el plan de estudios de normales se pudieran reconocer algunos de esos rasgos, también puede ser interpretado desde otra perspectiva, puesto que se nos habla del desarrollo de competencias profesionales, en las que no necesariamente se restringe al nivel técnico, sino que se puede hacer una diferenciación entre el conocimiento técnico habitual y el conocimiento técnico inteligente, pues mientras el técnico habitual capacita a una persona para desarrollar de manera refleja

<sup>368</sup> Tyler, R. Principios Básicos del Currículo. pág. 7 y 8.

<sup>369</sup> Chadwin, Tecnología educacional para el docente. pag. 29.

ciertas rutinas necesarias; el conocimiento técnico inteligente implica además de lo anterior, el ejercicio de capacidades de discernimiento, discriminación y acción inteligente.

Elliot, citando a Pearson considera que la ideología conductista se ha equivocado al centrar su preocupación en el conocimiento técnico habitual, lo que ha implicado un reduccionismo en la concepción de competencia, la que se estima como: "...la descripción de algo que debe ser capaz de hacer una persona que trabaje en un área concreta, se trata además de una acción, conducta o resultado que una persona debe poder realizar; describe lo que puede hacerse o evidenciarse...siendo por lo tanto susceptible de ser evaluada por su objetividad y mensurabilidad."<sup>370</sup>

Al reconocer Elliot el reduccionismo considera que debe tomarse a la competencia como una acción inteligente, no basándose solamente en el dominio de la capacidad técnica, sino que debe trascender al conocimiento del qué y el para qué se hacen las cosas, es decir: "el hacer consciente a la acción"<sup>371</sup>, puesto que la diferencia esta puesta en la conciencia que hay en el sujeto, el que debe tener claros los fines y valores que se llevan a cabo a través de la acción educativa, visualiza de esta manera a la enseñanza como una práctica moral, la que se desarrolla a partir de los criterios de los campos de competencia citados en el plan de estudios como "Identidad profesional y ética", en donde la competencia profesional se advierte como la capacidad de llevar a la práctica los valores universales, accediendo con ello a la comprensión de la formación docente desde una tendencia reflexiva y no meramente instrumental.

Así pues en esta misma disyuntiva, el grado de compromiso ético político con el que se asuma el apartado del plan considerado como "La capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela" para su comprensión y transformación permitirán en un momento dado su interpretación desde la perspectiva crítica o de la reconstrucción<sup>372</sup>, sin que ello implique (como advierte el plan de estudios) "el descuido de las tareas educativas".

En esta forma podemos concluir que el dominio de los conocimientos y habilidades técnicas dentro de la formación inicial de los docentes, son aspectos de gran importancia en la competencia profesional, pero que su dominio debe trascender el mero instrumentalismo que convierte al docente en un simple reproductor y ejecutor de prescripciones tendientes al éxito

---

<sup>370</sup> Elliot, J. El cambio Educativo desde la investigación-acción, pág. 145.

<sup>371</sup> Ibid. pág. 146.

<sup>372</sup> Pérez, A. Op.cit. pág. 422.

fincado en una eficiencia irracional<sup>373</sup> para acceder a su uso como consecuencia del ejercicio de la reflexión, o como antes se ha señalado “un saber hacer inteligente” que le permita reconocer, analizar y tomar decisiones profesionales al respecto de su propia práctica, por lo que se retoma a Elliot, quien infiere “La atribución de competencias a individuos reclama de una comprensión y acción inteligente que no se basa en previsiones, ya que el carácter complejo y dinámico de las situaciones educativas en las que ha de desenvolverse el docente implica una necesidad de discernimiento por parte de éste”<sup>374</sup>

Lo que recuerda que la enseñanza es una actividad tan amplia que nos permite prever acciones y actitudes específicas del docente ante su grupo. La enseñanza se desarrolla en eventos singulares entre personas y contextos, por lo que entonces se concibe a la competencia como: El dominio del conocimiento y desarrollo de facultades cognoscitivas que permite hacer consciente a la acción, y se concibe al docente como un sujeto activo que participa críticamente en el desarrollo de la práctica curricular.

#### **Dimensiones (líneas) de formación y su carga curricular.**

Aun cuando en la propuesta del Plan de Licenciatura en Educación Primaria no son referidas explícitamente las líneas de formación como parte de la estructura curricular, se recuperan como elementos centrales de estudio, a las teorías pedagógicas, sociológicas y psicológicas, organizadas y abordadas mediante las asignaturas y seminarios; resultando notable la fuerte carga hacia el aspecto pedagógico (y más específicamente: didáctico), al cual se dirigen directamente 36 espacios curriculares de los 45 en total; lo cual confirma la tendencia del normalismo hacia la formación de un docente con las habilidades, conocimientos, actitudes y valores para ejercer adecuadamente las tareas de la enseñanza, sin que por ello se descarte el estudio sociológico que permita la concepción histórica de la educación, así como lo psicológico que aborda aspectos fundamentales como el conocimiento y comprensión del desarrollo del niño.

Además el plan de estudios reserva espacios curriculares con temas optativos, en la idea de que se permita al alumno introducirse en el estudio de algunas cuestiones particulares, que el

<sup>373</sup> Carr, W. Hacia una ciencia crítica de la educación, pág. 96.

<sup>374</sup> Elliot, Op. cit, pág. 148.

ejercicio de la docencia debe considerar según las características sociales, culturales y étnicas de las comunidades y de la organización institucional.

### **La vinculación teoría-práctica**

La práctica alimenta a la teoría y la teoría debe volverse a la práctica para enriquecerla, en tal relación teoría-práctica se plasman en este plan de estudios más espacios curriculares orientados hacia la observación, análisis e interpretación de la realidad educativa, razón por la cual se resalta la importancia de vincular los aspectos teóricos que se analizan a través de los diversos cursos y que le servirán de fundamento al alumno normalista para llevar a cabo tanto la observación como la práctica, así “las actividades de observación y de práctica que se realizan en la escuela primaria les permiten conocer las condiciones reales del trabajo docente y los cursos que Corresponden a la enseñanza de la asignatura de la educación primaria preparan y analizan los temas que habrán de aprenderse, asesorados por los maestros que imparten esas asignaturas”<sup>375</sup>.

Por lo que desde los primeros acercamientos a la Escuela y contexto escolar se sugiere se haga el análisis de las observaciones con la intención de que se percatan lo que significa un día de trabajo en diferentes escuelas, en Iniciación al Trabajo escolar incorporan las necesidades de observación que surgen de las asignaturas de Español y matemáticas (y su enseñanza) así como lo referente al desarrollo infantil, que prepararán la entrada a la escuela primaria de manera más organizada y con metas claras, sugiriendo que los normalistas realicen actividades con el grupo escolar y obtener confianza y destreza en ese involucramiento.

En Observación y Práctica Docente I y II: se continúa con la observación y se profundiza en el estudio de aspectos relativos a la enseñanza de la escuela primaria, analizando temas de estrategias didácticas, interacciones de niños y maestros, uso de recursos educativos y paralelo a los cursos que se imparten en el semestre, se organizan y llevan a cabo prácticas de matemáticas, geografía, historia, educación física y educación artística (cursos en que se va analizando su enseñanza y son los responsables de la planeación y evaluación), corresponde a Observación y PD. elaborar el plan de trabajo para la escuela primaria que integre y jerarquice las necesidades

---

<sup>375</sup> SEP. Plan de Estudios de la licenciatura en Educación Primaria 1997. pág. 57

de todos los cursos, valorando las experiencias de los normalistas en la escuela y procurando que practique en las asignaturas analizadas.

El desarrollo de este proceso educativo se contempla en una relación permanente con el ejercicio de la docencia, especialmente en lo que refiere a las asignaturas y su didáctica, en la perspectiva de que el nuevo maestro domine como rasgo fundamental la competencia didáctica que lo califique como un profesional de la enseñanza.

En ese mismo interés se pretende recuperar la formación que los futuros docentes construyen a partir de una relación directa con maestros en servicio (quienes orientan y ayudan a corregir el desempeño del normalista al intercambiar puntos de vista sobre su desempeño con el formador de docentes). En los espacios de Trabajo Docente I y II (7o. y 8o. sem.) al alumno de la normal se le responsabiliza de un grupo durante un ciclo escolar, en el que se pondrá en juego la formación adquirida en condiciones y exigencias reales, bajo la tutoría de maestros experimentados que orientan y transmiten experiencias y recomendaciones sobre los aspectos que hay que modificar, curso que se complementa y desarrolla paralelamente al de Análisis de Trabajo Docente, en el que se realiza un permanente proceso de reflexión-acción, que será valorado tanto por los titulares de grupo como por los maestros de la normal, y que culmina con la elaboración de un documento en el que apoyarán los otros maestros formadores de acuerdo con el tema de trabajo a desarrollar.

Y tal como se visualiza no hay entonces una separación tajante entre teoría y práctica, puesto que se trabajan paralelamente y por tal motivo es conveniente reconocer, como plantea Imbernón (1994) que "es importante que la institución de formación inicial se replante tanto los contenidos como la metodología con los que se transmiten ya que los modelos con los cuales aprenden se extienden con el ejercicio de su profesión, convirtiéndose de manera involuntaria en un modelo de actuación"<sup>376</sup>, lo que nos recuerda que el proceso que se espera de los alumnos debe vivirlo antes o paralelamente el formador, ya que no podemos pedirle a los alumnos lo que no somos capaces de realizar nosotros mismos.

<sup>376</sup> Imbernón, F. Op cit pág. 19.

## NIVEL DE IMPLEMENTACIÓN.

Congruentes con lo que proponemos, partimos del conocimiento de la realidad que impera en este momento en la implementación del nuevo plan de estudios, en la que se vuelve a manifestar las situaciones problemáticas que se generan de la aplicación de un sistema de información en "cascada" en el que se van perdiendo gradualmente orientaciones valiosas para la comprensión total de la propuesta curricular. Los especialistas tienen la visión completa, pero el docente sólo recibe informaciones parciales y generalmente incompletas, lo cual se traduce en confusión, angustia, desconfianza, que finalmente se expresa en diversas formas de cuestionamiento y rechazo.

A partir de observaciones y entrevistas hechas a maestros y directivos de una escuela normal, se hace evidente lo anterior, lo que desgraciadamente no es un fenómeno desconocido, ya que permanece en la memoria institucional situaciones similares vividas en la implementación del plan anterior (1984), y que fueron ampliamente reconocidas por diversos autores como una de las causas de que los resultados formativos fuesen limitados.

Se manifiesta actualmente un conocimiento superficial de las perspectivas y enfoques de formación inicial encomendada a las escuelas normales debido a que, para su implementación han sido llamados sólo unos cuantos compañeros, responsables de la atención de los primeros semestres así como a los responsables del área técnica encomendando a ellos la multiplicación de la información al interior de las instituciones; sin embargo, debido a que la información recibida se califica como insuficiente y confusa, la multiplicación se reduce a charlas informales sustentadas en apreciaciones personales, más que en el conocimiento pleno y fundamentado del nuevo plan de estudios, independientemente de que en las instituciones se han intentado procesos de análisis colegiado en los espacios de reunión de academias por semestre, de donde surgen conclusiones muy generales que son informadas al colegio de maestros; ejemplo de esto detectó en una entrevista realizada a una docente, quien expresó:

“...pues<<se escucha que dicen>> que el *nuevo plan de estudios* se basa en el desarrollo técnico, más opino que debe estar más allá. Lo malo es que cuando se cambian planes y programas hay resistencias y cada quien interpreta según su punto de vista.”

Es conveniente reconocer que los maestros que atienden los primeros semestres, tienen a la vez otro tipo de responsabilidades en los otros semestres en los que imparten otros cursos, lo que les impide la concentración óptima en el análisis profundo del nuevo modelo, así como en la determinación de los apoyos necesarios, por lo que generalmente afrontan el compromiso de operación en forma individual y partiendo de las prácticas y rutinas ya institucionalizadas, por lo que no se observa hasta el momento una dinámica distinta a la establecida con el plan anterior (es decir los que daban LD ahora se les asigna Observación de la PD). Existe además la queja generalizada de no contar todos los docentes que atienden la licenciatura con los materiales y apoyos que la operación del plan implica, tales como antologías, cursos de actualización y especialmente criterios guía de tipo metodológico y de evaluación, lo que se traduce en una práctica intuitiva, individual, desarticulada y ausente de objetivos precisos y comunes.

Se vive así un proceso de transición en el que se manifiesta diversas expresiones de resistencia al cambio, las que probablemente no han sido suficientemente previstas y atendidas como sabemos, todo cambio curricular genera conflicto en el docente, motivándose reacciones de tipo psicológico, como son las referidas a incertidumbre ante lo desconocido y el apego a una supuesta economía de esfuerzo que implica el seguir haciendo lo mismo, situación de la que nos advierte Fernández Miguel<sup>377</sup> y que se manifiesta en un cumplimiento, que él interpreta más bien como: el “cumplimiento”, es decir, obedecer las indicaciones, sin el convencimiento del por qué las realiza y sin el compromiso profesional hacia sus resultados. Dicho autor menciona que, en esa resistencia no declarada, el magisterio finca su fuerza estratégica para no cambiar; lo cual limita las posibilidades y expectativas de las distintas reformas educativas. En el reconocimiento de este fenómeno, Fernández propone que, si de esta forma “no se puede vencer al magisterio”, habrá que optar por “convencerlo”; lo que evidencia la necesidad de que el

---

<sup>377</sup> Fernández M. Las tareas de la profesión de enseñar. pág. 821.

docente cuente con información oportuna, precisa y completa, así como con espacios para su análisis, intercambio e interpretación, con personal competente y suficientemente compenetrado en el conocimiento de los criterios, fundamentos y enfoque del plan que se implanta.

Finalmente cabe agregar que esto sólo será posible en la medida en que se supere la crónica emergencia que caracteriza a estos procesos de implementación, ya que generalmente se hacen a destiempo, improvisando personal, acciones, y materiales, a pesar de que con mucha anticipación se dan a conocer las disposiciones políticas y administrativas del cambio.

### **NIVEL DE OPERACIÓN.**

En virtud de las condiciones antes expuestas, la práctica curricular de los docentes se desarrolla en una condición de aislamiento y generalmente desarticulada, debido a las diferencias de formación del docente que atiende la currícula en las escuelas normales, manifestándose en prácticas que además de ser diversas, resultan incongruentes a los enfoques curriculares y son desarrolladas frente al grupo en ocasiones, en forma contradictoria; lo cual denuncia la indefinición de criterios comunes que guíen el trabajo académico. Además de que la falta de reflexión y conciencia profesional en el ejercicio de las tareas de la enseñanza, genera barreras, tales como hacer de las aulas, espacios impenetrables a los que no tiene acceso la crítica, la cual se asume como intromisión, no prestando atención a las opiniones, las que si llegan a vertirse, lejos de agradecerse se asumen como agresiones personales.

Por otra parte, resulta difícil pensar que los docentes logren establecer relaciones comunicativas y de intercambio de significados, en ambientes democráticos de aprendizaje con sus alumnos, cuando no han sido capaces de consolidarlos entre colegas.

Es evidente en la desarticulación de actividades docentes, la no comprensión de la formación, como un compromiso compartido a nivel institucional, así como, la falta de claridad sobre cuales son los fines educativos encomendados a la escuela normal, y así difícilmente se podrá responder a los requerimientos y demandas de la sociedad, lo que le despoja de todo el sentido del servicio que justifica su existencia, siendo urgente buscar las alternativas que permitan la transformación de prácticas docentes mecanísticas, rutinarias, ahistóricas y acríticas,

que contravienen el sentido fundamental de la educación, en la medida que inhiben el pensamiento creador., ese es el panorama desolador que nos mueve a realizar la siguiente:

**PROPUESTA:**  
**“UN MODELO ALTERNATIVO DE PRÁCTICA CURRICULAR”**

**OBJETIVO:** *MEJORAR LA PRÁCTICA CURRICULAR A PARTIR DEL TRABAJO COLEGIADO.*

Para llegar a construir prácticas curriculares reflexivas, entendiendo a la reflexión como un sistemático esfuerzo de análisis, es decir, que haciendo uso del raciocinio logren precisamente “enseñar a pensar”. Una alternativa metodológica en ese sentido se plantea el siguiente apartado.

Para la mejor comprensión del enfoque e intencionalidad de esta propuesta se toman como base algunas consideraciones y fundamentos apuntados a lo largo de esta investigación, por ello, se puntualizan las conclusiones sobre las cuales se finca la presente propuesta y que son producto del análisis y reflexión a que llegamos:

1. El currículo expresa una demanda social de formación.
2. Los fines curriculares implican la responsabilidad encomendada a la escuela y sólo mediante el cumplimiento de los mismos, justifica social y éticamente su existencia.
3. La formación se concibe como un proyecto de crecimiento y perfeccionamiento permanente y personal que se construye en la interrelación con los demás.
4. La formación inicial de los docentes es la preparación previa al ejercicio de su labor, cuyo propósito general es desarrollar en él, competencias específicas que le califiquen como un profesional de la enseñanza.
5. La formación docente orientada al “Desarrollo de las competencias” puede ser interpretada desde distintas perspectivas teóricas.<sup>378</sup>

---

<sup>378</sup> Entre esas perspectivas, señalamos -por su polaridad- a la visión funcionalista de “la ciencia de la dirección del comportamiento”, que privilegia a la competencia técnica habitual tendiente a la reproducción y conservación del estatus quo, y a la visión dialéctica de la “Ciencia crítica”, que propone una competencia técnica inteligente tendiente a la transformación.

6. La calidad de formación profesional de los futuros docentes de dominios de conocimientos básicos (saber), habilidades didácticas (saber hacer) y actitudes fincadas en valores éticos y universales (valer).
7. El currículo se desarrolla en distintos niveles de concreción. (Diseño, implementación y operación).
8. Una propuesta curricular es un plan de acción abierto y flexible a la reflexión, interpretación y adecuación en el diseño de la enseñanza (programación pedagógica) que elaboren y apliquen los docentes encargados de su operación.
9. La práctica curricular es la forma en que los docentes como parte de las instituciones concretizan los fines e intenciones educativas.
10. El docente aplica y conduce un diseño de enseñanza que constituye desde su condición de sujeto, es decir, a partir de su biografía personal y profesional y en relación a un contexto específico.
11. La concretización de los fines curriculares no es tarea que el docente pueda lograr en condiciones de aislamiento; es una responsabilidad compartida con todos los elementos de la institución (directivos, colegas, alumnos, padres), por lo que sólo es posible construir a partir de la acción colectiva.
12. El trabajo colegiado es el recurso organizacional que permite orientar, coordinar y evaluar a una práctica curricular reflexiva y profesional, partiendo de un significado acerca de los fines y funciones de la acción educativa.
13. El intercambio de significados educativos sólo es posible en un proceso comunicativo, donde el diálogo y la participación democrática y profesional, son el medio y el marco de un trabajo productivo.
14. El trabajo colegiado asumido profesionalmente, implica la problematización de la práctica institucionalizada, para su análisis y toma de decisiones tendientes a su mejoramiento. Proceso que a la vez permitirá un perfeccionamiento permanente de los formadores a través de tener claridad en las tareas por desarrollar y del establecimiento de reglas para su buen funcionamiento

15. La preparación de los futuros docentes debe ser consecuencia de un proyecto académico institucional, que parta de la precisión de objetivos comunes congruentes a una postura consensada y sustentada, respecto al tipo de maestro que se desea formar.

16. El mayor y mejor impacto sobre la formación previa de los futuros docentes, dependerá de ser participe de una práctica curricular reflexiva, racional e inteligente, compartiendo apreciaciones sobre los aspectos en los que han detectado cambios, no sólo en las formas de proceder de los normalistas, sino en el conjunto de actividades que se realizan en la escuela como parte de ese proceso.

Si algo caracteriza a los tiempos actuales es la velocidad de cambio que se aprecia en la dinámica social; cambios en las formas de resolver necesidades, en el desarrollo del conocimiento, de la tecnología y de la comunicación y con ello, las modificaciones en las perspectivas políticas, económicas y culturales del desarrollo social, éste dentro de una idea de "progreso", que centra su propósito en elevar la calidad de los procesos y con ello, la productividad. La búsqueda de la eficiencia se promueve mediante la idea del desarrollo de habilidades, dominios del conocimiento básico; aspectos que se traducen en las llamadas "competencias específicas"<sup>379</sup>, las que en su conjunto o unidad, integran criterios de actuación que dan sentido a una calificación profesional.

Indudablemente que los términos de progreso, calidad y eficiencia parecerían inoperantes y hasta inadmisibles sino fuesen filtrados en la visión economicista de la enseñanza donde el proceso formativo se orienta al afán de generar ejércitos de empleados y consumidores; situación que despoja al educando de su capacidad humana fundamental: El pensar por sí mismo. Capacidad en la cual descansa la comprensión de su realidad y de participación consciente en la construcción de la misma. Hacer congruente la acción educativa con las necesidades de producción que garanticen la satisfacción de las necesidades sociales, no puede ser el motivo ni el pretexto para privar o enajenar el libre pensamiento del individuo. El ser productivo no riñe con el ser reflexivo; por lo contrario, ambas capacidades son conjugables.

Obviamente un trabajador productivo "pero" inteligente, requerirá el mejoramiento de su nivel de vida; pero -quizá- no aquel que se base en la posesión de bienes o cosas materiales, sino en el que se refleje en el crecimiento cultural y ético que le transforme cada vez más en un mejor

<sup>379</sup> Competencia entendida como el desempeño de una actividad en la que se hace lo que se sabe.

ser humano. La educación puede contribuir a hacernos más humanos esto en la medida que se oriente menos hacia los valores materiales, y se enfoque con certeza y profundidad al desarrollo de los valores morales universales; tales como la libertad, la equidad, la solidaridad y la paz.<sup>380</sup> La paz entendida no tan sólo como la ausencia de hostilidad y violencia física, sino también en el respeto y aceptación igualitaria del otro; independientemente de su condición económica, género, etnia, credo o ideología. Todos estos valores implican para su desarrollo y ejercicio, del fortalecimiento y participación democrática de todos los hombres, en la construcción de la sociedad regional, nacional y/o mundial, de la cual forman parte y en la que habitarán sus descendientes. Pensemos que ese es el sentido ideal de una educación con calidad humana para los humanos.

La educación como herramienta que permite la conservación y transformación de los bienes culturales, no es ajena a esa reestructuración permanente, so pena de hacerse anacrónica y retardataria.<sup>381</sup> Situación que involucra específicamente al docente, ya que si entendemos que el "cambio" implica movimiento, transformación, evolución y en síntesis vitalidad, ya que el cambio es esencia y signo de vida<sup>382</sup> y por tanto, vivir es crecer, modificarse, por lo que no hacerlo nos remite invariablemente a la condición de materia inerte.

En esa lógica, el docente que procura su perfeccionamiento, se adecua a las nuevas condiciones y exigencias del desarrollo social; mientras que aquellos que se refugian en el conservadurismo conceptual e inmovilismo rutinario, lejos de contribuir al avance, lo obstaculizan y lo frenan sin que por ello puedan evadirse de él, es decir, que aun quien se rebele a los cambios, no podrá ser ajeno a ellos; se presentan por lo tanto dos alternativas: 1a de resistir irracionalmente ante lo inevitable, o 2a. asumir concientemente el reto y tomar las riendas de nuestro propio cambio. Esta segunda opción nos remite a la siguiente conclusión: El cambio puede ser asumido y por lo tanto conducido, es decir, que al tiempo que es inevitable, también es susceptible de ser construido; podemos ser participantes en él y no simplemente sus observadores.

---

<sup>380</sup> Hicks, David. Educación para la paz. pp. 23 a 25.

<sup>381</sup> Por retardatario entendemos que una educación obsoleta constriñe la posibilidad del desarrollo social, cultural y hasta personal.

<sup>382</sup> Delorme Ch. De la animación pedagógica a la investigación acción. pp. 134 y 135.

“En la medida que el cambio sea deliberado, voluntario y tenga un sentido hacia el mejoramiento de un fenómeno, estaremos asumiendo una actitud innovadora”<sup>383</sup> cita Escudero Muñoz, actitud que requiere estrategias, recursos, procesos y prácticas acordes con la naturaleza y discurrir real del cambio generalmente nos abate la sensación de impotencia ante las situaciones problemáticas que rebasan nuestras posibilidades de intervención.

Es claro que el docente puede lograr cambios trascendentes si se lo propone, desde su quehacer; en el ejercicio del margen de autonomía inherente a su propia práctica pues independientemente de las restricciones y regulaciones sociales, económicas e institucionales, frente al diseño y/o operación de la enseñanza él es quien toma las decisiones, en las que la única limitante real, será su propia formación (Aquí nuevamente aludimos a “nadie es capaz de dar lo que no tiene” y si aunado a limitantes personales, intereses, experiencias particulares, según su propia trayectoria familiar, cultural y profesional, no existe el deseo de mejorar, de acrecentar lo que se sabe, de hacerlo mejor; se verá que el proceso de mejoramiento de su práctica docente se estanca, y no olvidemos que el mejoramiento docente es un proceso de asimilación y dominio de conocimientos y técnicas, que implica juicios de valor cuyo contenido está determinado por los valores sociales dominantes en los respectivos contextos socioculturales que ( en este momento coyuntural 1997 ) solicita maestros sensibilizados ante la problemática social en general y la educación en particular, consciente del significado y alcance de su tarea como educador e investigador, a través de brindarles oportunidades para el aprendizaje de las distintas disciplinas, basadas en la ejecución y en la competencia, la cual determinará en gran medida el tipo de práctica curricular que realice y con ello, el alcance de sus logros profesionales.

De esta manera el cambio educativo lejos de poder ser generado por las decisiones de las políticas educativas, dependerá del tipo de práctica curricular que el maestro implemente, desarrolle y evalúe.

---

<sup>383</sup> Escudero M J. La innovación y la organización escolar, pág. 86.

## LA ESCUELA COMO UNIDAD ESTRATEGICA DEL CAMBIO.

La práctica curricular de la escuela normal, como se apuntó en apartados precedentes, implica necesariamente un trabajo colectivo, coordinado e institucional; comprometido con los fines de formación que justifican y dan sentido a su quehacer, implicando el juicio para buscar un equilibrio entre la normatividad y el ejercicio de la autonomía, lo que lleva a “la deliberación sobre lo que hay que operar y el cómo hacerlo” cita Franchi, G<sup>384</sup>. por lo tanto, la escuela debe constituir el foco y contexto más adecuado para el cambio.

En todas las escuelas hay sujetos con roles específicos de desempeño, en una división funcional del trabajo, pero para que exista un funcionamiento óptimo se deben precisar objetivos comunes a cumplir, tanto en lo particular como en lo colectivo. No podemos olvidar que a partir de esa denominación jerárquica de funciones y responsabilidades, la escuela cobra un carácter burocrático, el cual debe reconceptualizarse, entendiendo a la burocracia como un proceso racional de organización y administración, que conlleva a la consecución de los fines educativos encomendados.

En la formación de nuevos docentes se involucra a la escuela normal en su conjunto, por lo tanto su función educativa no admite el trabajo aislado, parcializado o fragmentado, pues ello rompería con las posibilidades de cumplir profesionalmente en la consecución consciente de los fines curriculares y con ello, quedaría en la imprecisión la satisfacción de la demanda y expectativa social de formación.

### **Los agentes institucionales y la práctica curricular.**

Las acciones educativas en la escuela normal no tendrían coherencia si no se desprendieran de un proyecto académico institucional en el cual debe quedar claro lo que se desea y el cómo lograrlo, además de las responsabilidades y tareas específicas a desarrollar por los directivos, los cuerpos técnicos, los maestros y los alumnos. Para ello se hacen las siguientes consideraciones, algunas de las cuales fueron observadas:

---

<sup>384</sup> Franchi, G. La instrucción como sistema. pág.100.

El director debe asumir una posición de líder transformacional (que promueve el cambio) que motive el despertar de una conciencia profesional, que permita atender racionalmente los problemas educativos, estimulando intelectualmente a los docentes con el fin de que exploren nuevas formas de realizar la misión de contribuir en la formación de los futuros docentes. Para crear una cultura participativa el director debe apoyar al colegio de maestros, a fin de constituirlo en un espacio de intercambio y de deliberación<sup>385</sup>, que procura mediante el diálogo el favorecer actitudes solidarias y la participación democrática en el cumplimiento de la función educativa (lo que hace en la escuela Normal observada; pero que desgraciadamente varios de los docentes no acatan, así, si se piden sugerencias para mejorar las actividades planeadas no hay aporte; pero una vez que se llevan a cabo son cuestionadas).

Los profesores deben empezar a pensar detenidamente lo que está ocurriendo en sus aulas, poniendo en cuestionamiento los rituales y formas de comportamiento institucionalizados, haciendo extraño lo conocido y aceptado como "normal". Problematicar su práctica docente en el marco de una práctica curricular, lo cual permitirá reflexionar de una manera seria, sistemática y crítica su ejercicio profesional. Se sugiere por lo tanto desarrollar actitudes que permitan realizar investigaciones personales sobre problemas concretos, partiendo de la recuperación de su experiencia conjugada con los apoyos teóricos que permitan comprenderla para mejorarla.

En su enseñanza debe alentar a sus alumnos hacia la reflexión, en el propósito de que construyan aprendizajes significativos y relevantes mediante procesos críticos de indagación. Aquí se vuelve a retomar el aprendizaje significativo y relevante como aquel en el que se aprenden los conceptos porque se utilizan dentro del contexto de una comunidad social donde adquieren significación, y se utilizan adecuadamente tales conceptos como herramientas de análisis y toma de decisiones porque se participa en las creencias, comportamientos y significados de la cultura de dicha comunidad y porque, para participar eficazmente en la vida compleja de tal comunidad, tales instrumentos parecen útiles y relevantes.

La significatividad de los aprendizajes dependerá de la relevancia y trascendencia de los conocimientos construidos. Puesto que el conocimiento será relevante sólo cuando recupera las experiencias que los estudiantes traen consigo en función a su cultura y origen; será crítico sólo

---

<sup>385</sup> La deliberación entendida como la discusión y análisis colectiva de los problemas de la enseñanza, comprometida con la toma de decisiones y el establecimiento de compromisos comunes.

si muestra que algunas de esas experiencias son problemáticas; será trascendente sólo si se usa para transformar su realidad, en la edificación de un mundo mejor. Ahí reside la importancia de que el formador primero viva ese proceso de reflexión para que en consecuencia sea capaz de proyectarlo.

Como maestros no debemos olvidar que el aula es el lugar más apto para vivir y sembrar la cultura del respeto, de la solidaridad (Solidaridad, no pensada como el "te ayudo porque mañana necesitaré de tí" sino en función a participar en tareas comunes de equipo, impulsándolas con nuestro propio trabajo y tezhón, apoyando a los alumnos para que mejoren y no haciendo listas de deficiencias de formación personal que presentan, sino cerrando filas para ayudarles a que las superen), de la integración colectiva, a partir del reconocimiento de nuestras diferencias; de esa manera se estará contribuyendo a la formación del nuevo docente que nos relevará en un futuro no lejano.

### ORIENTACIÓN METODOLÓGICA

La investigación acción se propone como herramienta metodológica, puesto que transformar la práctica curricular implica el reto de revisar, problematizar y cuestionar nuestro propio desempeño docente, indagar para mejorar, reflexionar para actuar. La investigación-acción es una tendencia a la formación, que es asumida en esta propuesta como una investigación desde la acción, para la acción. Constituye una forma alternativa de describir el tipo de reflexión ética y filosófica de la práctica. Su objetivo es mejorarla a través de la discriminación y juicio profesional en situaciones concretas, complejas y humanas. Reconoce a la realidad como una totalidad en la que el quehacer educativo está cruzado por dimensiones políticas, sociales, económicas, culturales e ideológicas, que determinan al acto educativo en función de un contexto histórico.

La investigación- acción parte de la reconstrucción empírica acudiendo a la teoría para su comprensión y transformación.

La investigación-acción perfecciona la práctica a través de la discriminación y juicio profesional en situaciones concretas, complejas y humanas, unificando a menudo procesos considerados como independientes como la investigación educativa, perfeccionamiento de la

práctica y desarrollo personal en el ejercicio profesional<sup>386</sup> argumenta Elliot. La perspectiva de investigación acción se usa con el fin de analizar y mejorar la propia práctica a través del estudio crítico, de la reflexión e investigación sistemática.

Esta propuesta se inscribe en la investigación-acción, la cual pretendemos se oriente hacia la perspectiva crítica, puesto que permitirá que los formadores piensen por sí mismos independientemente, planteándose problemas sobre los valores y objetivos del sistema educativo en una sociedad moderna, industrial y democrática por lo que se desea que cuestionen su propia práctica, es decir, que vayan más allá de su comprensión y conocimiento corriente cotidiano y común; a través del planteamiento de preguntas críticas como por ejemplo ¿por qué lo hago así?, ¿de dónde proviene este método?, ¿cuál es su finalidad?, ¿qué utilidad tiene?. ¿por qué es difícil cambiar las rutinas establecidas?, ¿qué concepción está vigente en esta forma de hacer las cosas?, Etc.

La investigación- acción como estrategia de formación contribuye al desarrollo profesional de los docentes, facilitando las innovaciones educativas. A través de ella se examina la posibilidad de transformar tanto la cultura profesional del que forma o actualiza, como del que trabaja en el aula. Es una guía práctica que implica la definición de los profesores como investigadores que reflexionan sobre su propia práctica, en su lugar de trabajo.

Los profesores pueden descubrir la postura crítica por sí mismos, si les interesa mejorar la eficacia técnica de sus prácticas, por lo que la investigación acción es un modo para hacerlo, proponiéndose como línea de trabajo para seguir un proyecto de investigación acción, que los profesores: recojan datos (en un diario de campo), o de grabaciones de sus clases y después, analicen colectivamente lo que se ha enseñado en cuanto a contenidos curriculares (si estos están adquiridos como comprensión o concienciación; si se están enseñando como hechos dados, acabados o contruidos, etc.), de manera que el valor educativo de lo que enseñan permitirá contribuir al desarrollo de la capacidad de comprensión, para pensar racionalmente por sí mismos, para liberar al alumno de la costumbre, las convenciones, el tradicionalismo y las rutinas irreflexivas.

---

<sup>386</sup> Elliot, J. Op.cit. pág. 67.

### Proceso metodológico

La integración de los sujetos a un trabajo colegiado profesional y productivo no es una tarea que pueda resolverse en función de una convocatoria o por disposiciones oficiales, ya que los maestros como sujetos presentan diferencias de formación, de intereses y de expectativas, lo que impide de entrada la concretización de objetivos comunes y cada quien ingresa con los propios. Esto nos lleva a la comprensión de que construir un cuerpo colegiado en una comunidad democrática de aprendizaje implica un proceso lento, complejo y gradual en donde los avances inicialmente son modestos y erráticos.

Cuando no hay posibilidad de conseguir una participación comprometida de todo el profesorado, cabe pensar en el establecimiento de pequeños grupos o equipos de trabajo que por afinidad o inteligentemente seleccionados, inicien los procesos. Aquí es clave la cuidadosa previsión de los apoyos institucionales a fin de que su trabajo y sus propuestas obtengan garantías de éxito.

Debemos recordar que el mayor riesgo de las actitudes innovadoras no es precisamente el que sus propuestas no se instalen en la vida escolar, aun cuando ello pudiera entenderse hasta cierto punto como un intento fallido, sino que en un momento dado una innovación rechazada puede como consecuencia, transformarse en actitudes de rechazo hacia el propio innovador.

Cambiar implica romper con los hábitos, costumbres, creencias, saberes y rutinas, lo cual no puede ser grato para nadie, por el contrario impone angustias, tensiones y conflictos, tanto con nosotros mismos como hacia los demás, pero sólo a través de ello lograremos un perfeccionamiento, por lo tanto deben ser situaciones a afrontar paulatina y constructivamente. El cambio en los sujetos tiene que partir de una sensación de necesidad, la cual debe surgir de hacer problemático lo que aparece como "cotidiano y natural", cuestionar la realidad. Problematizar nuestra práctica curricular será entonces, el momento inicial hacia su transformación; pero para poder hacerlo necesitamos antes reconocerla, describirla y posteriormente reflexionarla.

Para percibir y reconocer una realidad es necesario actuar en ella, ya que no existe conocimiento válido que no se origine y compruebe en la acción. El proceso de trabajo que se propone visualiza a la investigación- acción y a la educación como elementos de una misma

tarea, la investigación se transforma en un quehacer de aprendizaje colectivo, que puede desarrollarse a partir de las siguientes actividades:

**1.- Identificación y aclaración de la idea general.** Se refiere a la situación o estado del aspecto que deseamos mejorar, partiendo de las referencias empíricas del propio cambio de acción. Relacionar la idea con la acción. Ejemplo: Hay insatisfacción por logros obtenidos en práctica docente de alumnos. ¿Cómo podemos colaborar para mejorar su PD?

**2.- Reconocimiento y revisión.** Describir con la mayor exactitud posible la naturaleza de la situación problemática que se quiere mejorar, a partir de cuestionamientos organizados en función a conocer las razones por las que queremos cambiar la situación que impera. Ejem: ¿Qué hacen los alumnos y los maestros? ¿Hacen siempre lo mismo? ¿Qué deberían estar haciendo?,etc. Explicar además como surgen los hechos de la situación y hacer un análisis crítico del contexto en el que surgen, a través de elaborar hipótesis explicativas.

**3.- Estructuración del plan general.** Que responda al qué y para qué se va a actuar especificando el cuando, dónde y con qué así como los criterios de seguimiento y evaluación. Se debe enunciar idea general claramente, factores que se pretenden cambiar para mejorar situación, así como acciones a emprender para lograrlo; enunciar las negociaciones a realizar con otros con el fin de incluirlos para que ayuden y no obstaculicen; anotar recursos necesarios para emprender las acciones previstas así como el marco ético que regirá ( derechos sobre la divulgación de información)

**4.- Desarrollo de acciones conforme al plan general establecido.** ( Decidir cual de los cursos de acción se deben seguir,cómo se supervisarán tanto en la implementación como sus efectos,proponiendo técnicas que evidencien lo que se hace desde diversos puntos de vista; se propone utilizar los diversas técnicas y métodos que propone Elliot, como son: diarios que transmitan la sensación de estar participando, perfiles de actuación donde se anote tiempo,actividades del maestro y alumno así como recursos y materiales; datos fotográficos, análisis de documentos que proporcionarán información sobre los problemas sometidos a investigación , grabaciones en video , utilización de observadores externos a los que se les darán instrucciones precisas sobre lo que se necesita - ya sea tomando fotografías o haciendo grabaciones significativas , mismas que analizarán después; entrevistas a muestras de alumnos o a otros docentes; haciendo comentarios sobre la marcha que reflejen lo más literal y concreto lo

que se dice y hace; haciendo estudios de seguimiento, elaborando comentarios continuos sobre sus acciones y reacciones; elaborando listas de comprobación, cuestionarios e inventarios lo que permite cuantificar observaciones, interpretaciones y actitudes de las personas; aplicar la triangulación para establecer relaciones mutuas entre distintos tipos de pruebas, de manera que puedan compararse y contrastarse; y elaboración de informes analíticos los que recogen nuevas formas de conceptualización de la situación sometida a investigación que haya surgido, hipótesis que aparecieron y deseemos comprobar, pruebas que hay que recoger después, problemas que van apareciendo en el campo de acción.)

**5.- Evaluación y reprogramación de acciones.** Este aspecto destaca la cualidad del proceso investigación- acción de ser continuo en donde la obtención de resultados genera una nueva problematización, reiniciando el proceso.

Las actividades antes enunciadas de investigación acción se proponen para reflexionar sobre la práctica curricular que se implementa en las escuelas normales, complementando dicho análisis con algunos cuestionamientos, que estamos seguros servirán de punto de partida para lograr el tan anhelado trabajo cooperativo o colegiado en el que la participación y toma de decisión no sólo es un derecho sino que implica un compromiso para mejorar, aclarando que estas interrogantes son solamente el disparador, pues quien mejor que el docente formador es el más indicado para hacer otros cuestionamientos a las líneas de formación, más acordes con la realidad en que está inserto.

Las líneas que se proponen son la pedagógica, la sociológica y la institucional, la primera es por la necesidad de realizar investigaciones que detecten intereses y necesidades que surgen en el aula, lo que permitirá incorporar saberes y prácticas cotidianas de los formadores, dentro de la sociológica se permitirá debatir sobre la concepción de formación docente así como los modelos que imperan, reconstruir una historia, documentarla y avanzar en la construcción de un proyecto alternativo; la institucional va encaminada a recuperar la historia personal y profesional de los docentes, así como a historizar la institución en la que actúan.

**Propósito de esta propuesta:**

Que el formador de docentes valore el papel tan importante que tiene en la instrumentación, operación y evaluación de la propuesta curricular institucional, puesto que es

un espacio práctico sobre la cultura ( los contenidos - el qué enseñar- ) que debe conocer el futuro docente.

### **Objetivos específicos:**

- Ofrecer al formador de docentes elementos teórico-metodológicos que le permitan analizar, reflexionar y mejorar su práctica docente cotidiana.
- Proponer alternativas viables de trabajo docente,
- Realizar ejercicios de síntesis con el fin de valorar la capacidad de integración de los conceptos analizados en función a la comprensión total del tema.
- Reflexionar sobre la importancia de la selección, secuenciación y manejo de los contenidos en el proceso de elaboración del proyecto curricular

### **Actividades iniciales:**

- ◇ Hacer diagnóstico para saber cuáles son los problemas prioritarios, requerimientos, necesidades específicas de los integrantes de las academias, así como temas que se consideren motivo de indagación.
- ◇ Ampliar las interrogantes que se presentan ( ver ejemplo en cuadro adjunto), haciendo cuestionamientos permanentes sobre la práctica docente cotidiana que se desarrolla en la escuela normal
- ◇ Revisar en la biblioteca otros apoyos teóricos que permitan comprender o ampliar su campo de visión sobre el trabajo comprometido que tiene como formador de docentes, para completar lista de textos que se sugiere sean analizados ( ver ejemplo en cuadro adjunto)
- ◇ Consultar distintas manera de entregar fichas de trabajo o reportes de lectura efectuados: de síntesis, de comentario, textual, de paráfrasis, o mixta (así como también buscar la manera de que se lleve un control sobre las lecturas hechas, y la participación en función al tema.
- ◇ Hacer un seguimiento de cada uno de los docentes, registrando los cambios que se operan en su actuar en las academias, otras comisiones y en las aulas de clase.
- ◇ Inicialmente, conformar equipos de trabajo por afinidad, para que se efectuen los análisis de texto y las fichas de trabajo correspondientes,

Ejemplos de interrogantes y textos que se proponen para ser completados por los docentes, en grupo colegiado.

<p>Línea pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se concibe la formación inicial de los docentes?</li> <li>• ¿Qué comprensión y tratamiento hacen los docentes de sus programas de estudio?</li> <li>• ¿Cómo transformar y operar un currículo prescrito en una propuesta de acción?</li> <li>• ¿Cómo será posible desarrollar competencias inteligentes?</li> <li>• ¿De qué manera la clase puede responder a las expectativas reales de los alumnos?</li> <li>• ¿Qué implicaciones se detectan en los procesos evaluativos?</li> <li>• ¿Cómo construye el docente sus estrategias para la enseñanza?</li> <li>• ¿Qué estrategias y adecuación metodológica se requieren para las distintas áreas del conocimiento?</li> <li>• ¿De qué manera se pueden controlar los efectos no deseados de la acción educativa? (Por ejemplo el sometimiento, el aprendizaje libresco, memorístico, acritico, verbalista, etc.)</li> </ul>	<p>Textos que se sugiere sean analizados:</p> <p>Proyectos curriculares y Práctica Docente de Jaime Martínez B.</p> <p>La investigación -acción.- Elliot</p> <p>Investigación y Desarrollo del Curriculum (Cap. II y III). Madrid.Ed. Morata.1987</p> <p>Enseñanza, Curriculum y profesorado. José Contreras Domingo. España.Akal.1990.</p> <p>Psicología y Curriculum</p>
<p>Línea sociológica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo contextualizar política y socialmente su acción educativa? ( según el momento coyuntural que se vive)</li> <li>• ¿Cuales implicaciones político ideológicas y éticas están insertas en su práctica?</li> <li>• ¿Cómo se traduce la calidad, la pertinencia y la equidad en su aula? ( Según el proyecto educativo nacional )</li> <li>• ¿Cómo conjuga sus expectativas individuales y profesionales en el diseño de la enseñanza?</li> <li>• ¿Cómo se concibe la competencia profesional del docente?</li> </ul>	<p>Análisis y síntesis del Plan de Estudios y programas existentes 1997.</p> <p>Política Educativa y Movimiento Universitario 1983-1988 Axel Didrikson</p> <p>Programa Educativo 1995-2000</p> <p>La formación inicial de los docentes. Ramiro Basilio</p> <p>Historia de una profesión: Alberto Arnaut</p>
<p>Línea institucional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo a pesar de una organización institucional jerárquica y burocratizada se puede crear un ambiente de vida democrático?</li> <li>• ¿Que elementos debe considerar un proyecto académico viable en su escuela?</li> <li>• ¿Cómo consolidar un equipo de trabajo académico institucional?</li> <li>• ¿Cómo incentivar la formación permanente de los docentes a nivel de la vida escolar?</li> <li>• ¿Cual es el grado de compromiso de los formadores para asistir a talleres o a asesorías, coordinados por otros</li> </ul>	<p>Para enseñar no basta saber la asignatura.</p> <p>Comprender y Transformar la Enseñanza. G. Sacristán</p> <p>El Constructivismo: Bruner</p> <p>La Globalización. O. Decroly</p> <p>El trabajo cooperativo</p> <p>Desarrollo psicológico y educación. Compilación de César Coll, et. al.</p>

Línea institucional	<p>compañeros, con el fin de reflexionar sobre su quehacer docente?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son las dificultades que enfrenta y que obstaculizan una buena interacción con los alumnos, los demás docentes y el conocimiento (su asimilación y apropiación)?</li> <li>• ¿Cuáles son los intereses y actitudes manifiestas de los maestros en la escuela?</li> <li>• ¿Cuáles son las condiciones académicas y laborales que imperan y cómo influyen en el trabajo cotidiano que se desempeña?</li> <li>• ¿Que se propone de manera cooperativa para mejorar la práctica docente de los nuevos docentes?</li> <li>• ¿Que tan viable es permitir las observaciones en las aulas, con el fin de analizar y discutir los fenómenos que allí ocurren?</li> </ul>	
---------------------	---	--

#### Actividades complementarias que se sugieren:

- ⇒ En las academias, cada 8 días, favorecer el debate a través de implantación de dinámicas grupales.
- ⇒ Recolectar copias fotostáticas de todo el material que han dado en los cursos de capacitación para la implementación del Nuevo Plan de Estudios y armar una antología (los otros docentes deben fotocopiarla para su posterior lectura y análisis)
- ⇒ Comprometer a los docentes que asisten a los cursos a que entreguen un informe escrito sobre las orientaciones recibidas a las academias (tanto de semestre como de la línea pedagógica) (Esto se propone ya que si existen problemas después de la implementación de cada nuevo plan de estudios, es porque los maestros se quejan de no tener los materiales, ni la información vertida en las reuniones a la que asisten solamente una minoría de maestros. Por otro lado en tales reuniones se ha observado que algunos maestros asisten como espectadores pasivos- no toman nota-, sólo van por el material y a veces, después de tanta insistencia lo prestan, más hasta este momento no se cuenta por escrito con los lineamientos generales que dan los asesores en cada asignatura, lo que ocasiona que cada quien hace una interpretación personal, la que a veces obstaculiza la buena marcha de los programas.

Promover ante las autoridades de la SEP y de Normales que así como se asignan libros de texto para las escuelas primarias- tanto para escolares como guías para el maestro-, se tome en cuenta que los futuros docentes requieren de estos materiales e implementar estrategias para su préstamo, uso y devolución, ya que es queja generalizada no contar con ellos ni en preescolar ni en primaria.

**Nota:** Como se observa de cada línea sólo se presentan algunos cuestionamientos, así como textos, empero, como se aclaró, mucho dependerá de los problemas detectados en la institución formadora de docentes, para que se analice, se discuta, se debata o se intercambien opiniones en la academia o grupo colegiado, y sobre todo se formulen propuestas para enfrentar dichos núcleos problemáticos, lo que traerá en un futuro consecuencias positivas en la formación inicial de los futuros docentes.

## CONCLUSIONES

La intención de esta investigación fue recuperar la interacción didáctica en el espacio curricular de Laboratorio de Docencia, en el momento coyuntural en que se implementaba y ponía en práctica un nuevo Plan de Estudios (1997), lo que nos llevó a focalizar otros elementos insertos en la puesta en marcha de cualquier nuevo Plan, como fueron el contexto nacional e institucional, los que inciden en una buena o mala operación, y podemos confirmar que desde el origen de las escuelas formadoras de docentes ha existido por parte de las autoridades gubernamentales y educativas interés por la mejor preparación de los mentores, más lo que ha fallado son las estrategias seguidas para la implementación adecuada, pues al organizar por cascada, la información se pierde en el camino y la gran mayoría de los docentes formadores no tienen una visión completa de las pretenciones que se persiguen en determinado plan de estudios, pese a que las reformas administrativas y académicas en los últimos 15 años han sido constantes, pues a partir del Plan 84, en que se eleva la profesionalización del maestro egresado de Normales, se piensa que por decreto presidencial se hará, más faltó tomar en cuenta a uno de los elementos clave, como lo es el formador de docentes, al que se olvidó habilitarlo adecuadamente para que hiciese frente a un nuevo tipo de práctica que realmente elevase el nivel académico que se solicitaba.

El contextualizar a la educación normal dentro del ámbito socio-histórico nos permitió vislumbrar que ésta a lo largo del tiempo ha sido y es una preocupación política y social y que mucho ha tenido que ver la economía que subyace en el país para darle mayor énfasis a determinadas propuestas curriculares que se han aplicado y que pese a los cuestionamientos que se hacen a los diversos planes de estudio, en lo que se enfatiza que están desligados de los niveles en donde realiza la práctica cotidiana, se puede observar que existen espacios curriculares en los mismos que pugnan porque se logre esa articulación ( con la primaria o con el preescolar ), sin embargo el hecho de aplicar simultáneamente diversos planes de estudio, sin llevar a cabo una evaluación continua y permanente, no permite apreciar los aspectos positivos y se podría afirmar que si la falla existe desde la implementación, lógico es, se propagara a la operación y evaluación curricular, además de que si existiese una supervisión constante para valorar los alcances y limitaciones, se podría avisorar a tiempo la falta existente en el apoyo técnico e instrumental, pues aunque existe mucho material bibliográfico y tecnológico para la

formación del futuro docente, aún no se implementan estrategias para dotar a las escuelas normales de los libros de texto- tanto del alumno como del maestro, ficheros y avances programáticos que utiliza el normalista en su práctica docente, lo que conlleva a que exista una falta de congruencia entre el hacer y el decir, puesto que por un lado está la buena intención de que salga mejor preparado y por otro no cuenta con los contenidos de aprendizaje mínimos que debe promover con sus alumnos en las escuelas de práctica, pues tiene que andar pidiendo los libros de texto gratuitos prestados, pese a que en determinado espacio curricular se puntualiza el llevar a cabo su análisis y puesta en práctica.

Una de las principales preocupaciones de los directivos y docentes de LD de la escuela normal observada es la inserción de los normalistas al campo laboral en el que desarrollarán su práctica docente, razón por la cual desde el inicio del año escolar planean con anticipación los momentos en los cuales el futuro docente debe contar con los diversos fundamentos teórico-metodológicos que le permitan realizar tal actividad, de acuerdo al semestre que cursa, sin embargo aún no existe en todos los formadores el compromiso para que esto se lleve a cabo satisfactoriamente, pese a que las academias se rigen por el calendario de actividades programadas tendiente a cubrir la práctica docente del normalista; además es necesario para poder valorar el impacto en dichas estancias donde llevan a cabo la práctica docente, hacer un seguimiento de los normalistas para tener elementos de juicio que permitan hacer propuestas más viables respecto a su formación inicial.

La escuela normal en la que se llevó a cabo la presente investigación ha pugnado a través de muchas décadas de vincular sus planes de estudio con los programas y planes de estudio de las escuelas primarias o jardines de niños, donde los alumnos realizan su práctica docente, implementando diversas estrategias, ya sea dentro de los mismos cursos de la currícula o en actividades extracurriculares en cuyos espacios se hace el análisis correspondiente, y el que es retomado por el LD para llevar a cabo la planeación de dichas prácticas; empero esta responsabilidad debe recaer en todos los docentes formadores, quienes desempeñan un papel fundamental en el suministro y la calidad de la enseñanza al existir un vínculo muy estrecho entre el conocimiento que tiene el docente de la disciplina que dirige, con el estilo de enseñanza con que conduce y por ende con lo que se logre en los educandos.

Existe dentro de la currícula de educación normal un espacio sobre el que recae todo el compromiso para acercar al alumno normalista a la práctica docente, en el pasado fue el curso de Didáctica especial y práctica docente, después Laboratorio de Docencia, y actualmente Observación y práctica docente, los otros cursos en algunos casos apoyan al cubrir adecuadamente sus contenidos más no se involucran totalmente en esa relación teoría-práctica, al no estar al pendiente y observar si el alumno normalista logra vincular lo aprendido en la escuela normal proyectándolo a los grupos de práctica, y es el propio alumno el encargado de retomar contenidos específicos solamente bajo la presión de los titulares de grupo o del responsable de conducir la práctica docente, por lo que en la interacción didáctica que se estableció en la escuela Normal se observó en algunos casos el rol directivo y de poder que ejerce el docente formador de maestros y en otros casos una práctica laxa y permisiva, por lo que se deben buscar las estrategias idóneas para mejorar aquella que no cubra con los requerimientos institucionales.

Al alumno normalista se le configura como a sujeto carente, que asiste para aprender lo que otros ya saben, para que sea conducido a fines señalados. Se desconoce lo que es como persona en la actualidad, se le juzga en función de lo que va a llegar a ser, a partir de lo que se espera de él, más no ha existido interés en conocer realmente sus expectativas, lo que desea, cuáles son sus necesidades, intereses e ideales, y si algunos se preocupan por ello, no toman en cuenta tal diagnóstico para replantear acciones que conduzcan a una mejor comprensión del mismo y por ende a una mejor superación.

Pese a las sugerencias y reclamos que realizan los maestros de las escuelas normales sobre las estrategias que se utilizan para implementar los nuevos planes y programas de estudio, se sigue haciendo en cascada, es decir, desde la cúpula de la Dirección General de Normales giran instrucciones, invitando solamente a algunos maestros de primer semestre a recibir el curso y los materiales para el nuevo semestre, y por las diversas actividades que existen en la escuela normal, no es posible que se socialice la información completa y adecuadamente, lo que conlleva que los otros mentores apliquen el curriculum con una visión parcializada, repercutiendo en una no transformación de la práctica docente en su totalidad.

A pesar de que la fundamentación del Plan de Estudios 1984 está basada en la escuela activa, en la que educar no es transmitir conocimientos, sino crear situaciones pedagógicas en las

que la observación, experimentación, comprensión e interpretación vaya en pos de transformar la realidad educativa, en la que el alumno se descubra a sí mismo y tome conciencia al reflexionar y expresar sus vivencias, a través de esta investigación encontramos que algunos docentes que dirigen el espacio curricular de Laboratorio de Docencia, pregonan y pugnan por acercarse a ese ideal, sin embargo debido a múltiples factores -de los que se citan algunos como son la preparación del docente, su actualización permanente, "las limitantes culturales, económicas, comunicativas, que presenta el alumno y el mismo mentor- hacen que no se concreten los programas en idóneos resultados",<sup>387</sup> por lo que la propuesta que se presenta debe operarse a la mayor brevedad posible y hacer un seguimiento de la misma, así como de los maestros que se incorporan a ésta y a los programas de actualización, con el fin de estimular o ayudar a que la información recibida se socialice en el grupo colegiado.

La escuela es el lugar más importante del sistema educativo ya que es el espacio de la acción y de la materialización educacional, la cual está lejos de ser simple y clara; es quizá de lo que menos se sabe por la complejidad que encierra. Es el espacio en el que se celebra un encuentro humano de sujetos con fines formativos, del que sólo nos dan señas las teorizaciones de altura. Acerca de lo que ocurre realmente en él, sólo puede y debe hablar el docente mismo, quedando para posteriores investigaciones recuperar que sucede en los otros espacios curriculares, por ejemplo en la línea psicológica, sociológica o instrumental y cómo éstos coadyuvan a la realización de la práctica docente.

---

<sup>387</sup> Reyes, R. Op. cit pág. 129.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abraham M. Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente. México. UPN, 1994.
- Aguilar y Block. Planeación Escolar y Formulación de Proyectos. México, Ed. Trillas, 1986.
- Aquino, F. et. al. Psicopedagogía de la Educación Motriz en la Juventud. México, Ed. Trillas, 1990.
- Aristi, P. La Identidad de una Actividad: Ser Maestro. México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados, IPN, 1987.
- Arnaut Alberto. Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887- 1994. México. SEP. Centro de Investigación y docencia Económicas 1998.
- Arnaz, J. La Planeación curricular. México, Ed. Trillas. 1987
- Ball, S. La Micropolítica en la Escuela. Hacia una Teoría de la Organización Escolar. Barcelona, Ed Paidós, 1992.
- Barbosa, A. Cien años de la educación en México. México, Ed. Pax, 1985.
- Bass, B. La gestión educativa y el cambio II Congreso Mundial Vasco. Madrid, Narcea, 1988.
- Bautista, Antonio. Las nuevas tecnologías en la capacitación docente. Madrid, Ed. Visor, 1994.
- Bertely, M. "Enfoques, niveles de generalización y reflexiones metodológicas", en Zamora, A. Reflexiones desde la investigación interpretativa, el curriculum y la formación de docentes. Pachuca, SEPH-UPN, 1994.
- Boholslavsky, R. Problemas de Psicología Educativa. Revista de Ciencias de la Educación. Argentina, Ed. Axis. 1975.
- Bolaños, M. Víctor H. Introducción al estudio de la pedagogía. México, Ed. Educación, Ciencia y Cultura. 1983.
- Britton, J. Educación y radicalismo en México. Antología, área histórico social, seminario: Corrientes del Pensamiento Educativo Mexicano. UPN, Hidalgo, 1995.
- Bruner. Antología de Psicología y Educación. México, SEP-UPN, 1995.
- Candela, A. Investigación en la Escuela. Sevilla, Grupo Investigación en la escuela, 1987.
- Cárabes, et al. Fundamentos Político Jurídicos de la Educación en México. México, Ed. Progreso. 1979.
- Carr, W. Hacia una ciencia crítica de la educación. Barcelona, Ed. Laertes, 1990.
- Casassus, Juan. Acerca de la Calidad de la Educación. Mimeo. México, 1995.
- Castañeda, A. Razón, Ciencia y Conocimiento, en Landesmann Monique (comp.). Curriculum, Racionalidad y Conocimiento. México, UAS, 1987.

- Castillo, Isidro. Desarrollo del Sistema de Educación. México y su Revolución Educativa. México, Ed. Pax, 1976.
- Coll, César: "Un modelo para la enseñanza obligatoria" en Psicología y Currículum. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1987.
- Contreras, J. Enseñanza, Currículum y Profesorado. España, Ed. Akal, 1990.
- Cortada de Kohan, N. El profesor y la orientación vocacional. México, Ed. Trillas, 1987.
- Cousinet, R. "Examen Histórico" en Formación del Educador. Barcelona, Ed. Paideia, en Antología para el Docente, Módulo: Formación Docente, México, UPN, 1995.
- Chadwick, C. B. Tecnología Educativa para el Docente. España, Ed. Paidós, 1987.
- Dean Joan. La organización del Aprendizaje en la Educación Primaria. España, Ed. Paidós, 1993.
- De la Brena, L. La Vida en la Escuela Normal en Medio Siglo de Ejercicio Docente. 1937, en antología de la Especialización en Planeación, Desarrollo y Evaluación de la práctica docente, área Histórico-social, curso Corrientes del Pensamiento Educativo Mexicano UPN, Unidad 131 Hidalgo, 1995.
- Delamont, S. La Interacción Didáctica. Madrid, Ed. Cincel Kapelus, 1985.
- Delorme, Ch. De la animación pedagógica a la investigación acción. España. Ed. Narcea, 1985.
- Deival, J. Creer y Pensar. La construcción del conocimiento en la escuela. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1997.
- Dewey, J. Democracia y Educación. Madrid, Ed. Morata, 1916.
- Díaz Barriga. Didáctica y Currículum. México, Ed. Nuevomar, 1991.
- Edwards, V. Los Sujetos y la Construcción Social del Conocimiento Escolar. Un estudio etnográfico. Tesis de maestría. DIE, CINVESTAV-IPN. México 1985.
- Eggleston, J. Sociología del Currículo Escolar. Buenos Aires, Ed. Troquel, 1977.
- Elliot, Jhon. El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid, Ed. Morata, 1993.
- Escudero, J.M. La gestión educativa ante la innovación y el cambio. II Congreso Mundial Vasco. Madrid, Ed. Narcea, 1988.
- Eusse, Ofelia. Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente. México, Revista Perfiles Educativos, 1994.
- Ezpeleta, J. Escuelas y Maestros. Condiciones del Trabajo Docente en Argentina. Santiago, Chile, Unesco-Orelac, 1989.
- Fernández, Miguel. Las tareas de la profesión de enseñar. Madrid, Ed. Siglo XXI, 1994.
- Ferrini, R. Bases Didácticas, México, Ed. Progreso, 1975.
- Ferry, Gilles. "Las metas transformadoras" en el Trayecto de la formación (Los enseñantes entre la teoría y la práctica). México, Ed. Paidós, 1990.
- Fierro, C. et. al. Más allá del salón de clases. La investigación participativa aplicada al mejoramiento de la práctica docente. México, Centro de estudios educativos, 1989.

- Franchi, G. La instrucción como sistema. Barcelona. Ed. Laertes, 1988.
- Fuentes, Carlos: Por un progreso incluyente. México, Instituto de estudios educativos y sindicales de América. SNTE, 1997.
- Fuentes, Díaz, V. ( ) Gomez Farias , Padre de la Reforma. en Cárabes et. al. Fundamentos poéticos jurídicos de la educación en México, México, Ed. Progreso, 1979.
- García González, Carlos. El Laboratorio de Docencia, las Prácticas Educativas y la Especialización. Area de Docencia. Coordinación de Posgrado UPN. México, Mimeo, 1986.
- Gimeno, S. y Pérez, G. Comprender y Transformar la Enseñanza. España, Ed. Morata, 1992.
- Gimeno S. El curriculum una reflexión sobre la práctica. Madrid, Ed. Morata, 1988.
- Guevara Niebla, G. El Saber y el Poder. México, UAS, 1983.
- Guevara Niebla, Gilberto (compilador) La Catástrofe Silenciosa. México, Fondo de cultura Económica, 1992.
- Hargreaves, D. Las Relaciones Interpersonales en la Educación, Madrid, Ed. Narcea, 1986.
- Hicks, David. Educación para la paz. Madrid, Ed. Morata, 1993.
- Imberón, F. La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona. Biblioteca del aula, 1994. \*
- kemmis, S. El Curriculum más allá de la Teoría de la Reproducción. Madrid, Ed. Morata, 1998.
- Larroyo, F. Historia Comparada de la Educación en México. México, Ed. Porrúa, 1981.
- Larroyo, F. Historia General de la Pedagogía. México, Ed. Porrúa, 1967.
- Léon, A. Psicopedagogía de los adultos. México, Ed. Siglo XXI, 1979.
- Morán, O. El papel del docente en la transmisión y construcción del conocimiento. México, Revista perfiles educativos No.47 y 48. CISE, 1990.
- Moreno, G. Psicología del Aprendizaje, México, Ed. Siglo Nuevo, 1980.
- Muñoz Izquierdo Carlos. La Educación Nacional en el Sexenio 1988-1994. Coordinador del Programa Institucional de Investigación en Educación. Universidad Iberoamericana Santa Fe. México, 1995.
- Nérci I. Hacia una Didáctica General Dinámica. Buenos Aires Ed, Kapelus. 1986.
- Nicastro, Sandra. La Historia Institucional: Su Registro en la Cultura e Influencia en el Funcionamiento de la Institución Educativa. Buenos Aires, UNICEF, 1991.
- Noriega, B. Margarita. La Política Educativa a Través de la Política del Financiamiento. México, UAS, 1985.
- Ochoa, F. Julio. Programa de Diseño de Laboratorio de Docencia: Especialización en planeación, desarrollo y evaluación de la práctica docente, mimeo UPN, Unidad 131, Pachuca, Hgo. 1995.
- Pansa, M. et. al. Operatividad de la Didáctica. Tomo 2, México, Ed. Gernika 1991.
- Palmade, G. Interdisciplinariedad e ideologías. Madrid, Ed. Narcea, 1979.
- Postic, M. La Relación educativa. Madrid, Ed. Narcea, 1982.
- Pruneda M. Didáctica General. México, Ed. Nova Grupo, 1987.

- Rabasa, E. et al. Mexicano ésta es tu Constitución. México, Ed. Porrúa, 1996.
- Raby, D. Educación y Revolución Social en México. México, SEP, Setentas, 1973.
- Renan, en Z amora, A. Antología del curso: Seminario taller de diseño de proyectos. UPN, Pachuca Hgo. 1995.
- Reyes, Ramiro. Diagnóstico del Sistema de Formación Inicial. México, SNTE, 1994.
- Rockwell, E. De Huellas, Bardas y Veredas: Una Historia Cotidiana en la Escuela. CINVESTAV-IPN. Cuadernos de Investigación Educativa No 3, México, DIE, 1982.
- Rockwell, E. Reflexiones sobre el proceso etnográfico. México, CINVESTAV-IPN, 1987.
- Rueda, Mario. Procesos de Enseñanza y Aprendizaje. Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, Jalapa, 1993.
- Sacristán, G. y Pérez A: Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Ed. morata, 1994.
- Serna, L. Donaciano. Memorias de un Maestro Normalista y Politico hidalguense. mimeo. Archivo de titulación del CREN de Pachuca, Hgo. 1986.
- Solá M., J. Pedagogía en Pildoras. México, Ed. Trillas, 1989.
- Solana, Fernando, et. al. Historia de la Educación Pública en México. México, Fondo de Cultura económica, 1981.
- Stenhouse, L. Investigación y Desarrollo del Curriculum. Madrid, Ed. Morata, 1987.
- Tyler, Ralph. Principios básicos del curriculum. Buenos Aires, Ed. Troquel, 1979.
- Vera Castillo, Rosa. Las Reformas de la Educación Normal. Tesis de Maestría. México, DIE, CINVESTAV, 1979.
- Wilson, J. Como Valorar la Calidad de la Enseñanza, Ed. Paidós, España 1992
- Zarzar Charur " La definición de objetivos de aprendizaje ", en Antología Tendencias en la Formación docente. Maestría en Educación, campo: Práctica Educativa. UPN. Hidalgo 1997.

### OTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

- SEP. Plan de Estudios de Educación Normal: 1887, 1902, 1922, 1925, 1936, 1942. Antología de Especialización en planeación, desarrollo y evaluación de la práctica docente, Corrientes del Pensamiento Educativo Mexicano I, UPN, Hidalgo, 1995.
- SEP. Plan de Estudios de Educación Normal 1945, 1960, 1969, 1972, 1975, 1975 reestructurado, 1984 y 1997. México, SEP, en Archivo del CREN Benito Juárez, Pachuca, Hgo.
- SEP. La profesionalización de la Educación Normal en México. Documentos 1944-1984. Cuadernos SEP. México. 1984.
- SEP. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Normal, 1984.
- SEP. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. México 1984,
- SEP. El Laboratorio de Docencia. Mimeo. México 1984.

- SEP. Examinadores de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos). Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación. Educación Superior, México, Ed. SEP, 1996.
- SEP. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México, SEP, 1995.
- SEP. Periódico El Maestro. año I. México, CONALTE, 1997.
- SEP. Plan de Estudios. Licenciatura en educación primaria. México, SEP, 1997.
- SEPH. Estadística básica del sistema educativo. Hidalgo, IHE, 1996.
- Consejo Nacional Técnico de la Educación. Hacia un Nuevo Modelo Educativo. 1991.
- Diccionario Enciclopédico Océano Uno Color. Barcelona, Ed. Océano, 1996.
- Diccionario Enciclopédico Quillet. México, Ed. Cumbre, 1985.
- Aguilar, C. Notas de Clase Curso Análisis de la Práctica Docente. Maestría en Educación Campo Práctica Educativa. UPN 131, Pachuca Hgo. 1996
- Notas de clase Corrientes del Pensamiento Educativo Mexicano I. UPN 131. Hidalgo. 1995.
- Archivo de la enciclopedia de México. Ciudad de Pachuca, 1975.
- INEGI. Conteo de Población y Vivienda. Resultados preliminares de Hidalgo. 1995.
- Islas C. Eva. Registros de Observación. mimeo. UPN **unidad 131, Pachuca, Hgo. 1997.**

## ANEXO 1

**CALENDARIO DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS QUE SE LLEVARÁN A CABO Y  
QUE DEBERÁ CONSIDERAR EL DOCENTE PARA PLANEAR SUS CURSOS Y  
COMISIONES.**

**A) ACTIVIDADES INICIALES:** 1) Reunión general de personal docente. 2) Planeación de actividades académicas a realizar durante el ciclo escolar en Áreas, oficinas, departamentos y academias. 3) Ceremonia de inauguración del año escolar 1997-1998. 4) Elaboración de proyectos de trabajo para el año escolar, en lo general y del semestre agosto -enero; en lo particular por Áreas, oficinas, departamentos, academias y cursos. 5) Recepción de proyectos de trabajo de Áreas, oficinas, departamento, academias y cursos, por la subdirección académica.

**B) ACTIVIDADES ACADEMICAS DEL SEMESTRE:** 1) Realización de las actividades relativas al diagnóstico: a) Designación de comunidades y escuelas para la realización de las prácticas pedagógicas de los alumnos. b) fundamentación teórica y metodológica para la realización del diagnóstico. c) Primer acercamiento al ámbito socioeducativo de las comunidades y escuelas de práctica. d) Elaboración de un diagnóstico preliminar, con base en la información recabada. 2) Planeación: a) Fundamentación teórica y metodológica del proyecto de práctica docente, con base en la problemática elegida. b) Elaboración de los proyectos pedagógicos para aplicarse en los días de práctica. c) Semana de preparación de las prácticas pedagógicas, con la coordinación de los profesores titulares de Laboratorio de docencia y *el apoyo de los profesores de los demás cursos de cada semestre.* 3.- Realización: Primer período de prácticas pedagógicas continuas. 4) valoración de los resultados obtenidos en las prácticas pedagógicas. En este punto se realza la importancia de que *las experiencias obtenidas en las prácticas pedagógicas continuas en su primer período, serán valoradas por los participantes de estas actividades: titulares de los cursos de Lab. de docencia, así como de los profesores que apoyaron las actividades de planeación y realización de las mismas, y los alumnos que fueron quienes las llevaron a cabo.*

La finalidad de esta actividad de valoración pretende dar cuenta de los avances teóricos y metodológicos que los futuros docentes van alcanzando en cada semestre y que les permita al

término de su formación, un cierto nivel de profesionalización, y se realizará en base a los siguientes lineamientos generales:

- a) La coordinación del evento estará a cargo de la Subdirección Académica, Área de Docencia, profesores responsables de Laboratorio de Docencia y coordinadores de las diversas academias que funcionan en la institución, quienes determinarán las formas, criterios y los instrumentos para llevarlo a cabo.
- b) Participarán los alumnos de cada semestre, tanto preescolar como de primaria, con el apoyo de sus profesores de Laboratorio de Docencia y los responsables de los demás cursos de ese semestre.
- c) Las actividades acordadas por las academias para dar cumplimiento a este aspecto, tendrán que realizarse en los tiempos destinados para Laboratorio de Docencia y el de la propia academia.
- d) El producto de este proceso deberá ser una descripción de lo realizado y los alcances y limitaciones del mismo.

**C) Actividades de fin de año:** 1) Festivales navideños para la comunidad escolar y las casas de asistencia, coordinados por el área de Difusión y Extensión Educativa. 2) Integración del documento escrito acordado por las academias de cada semestre. 3) Evaluación del primer semestre del año escolar. 4) Recepción de evaluaciones del primer semestre, por el departamento de escolaridad<sup>388</sup>.

---

<sup>388</sup> Copia textual del calendario y actividades a las que se han de ajustar los docentes del CREN de Pachuca, Hgo.