



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA

DIFERENTES DIMENSIONES DE LA
PRACTICA DOCENTE EN EL NIVEL
MEDIO SUPERIOR:
UN ESTUDIO DE CASO



TESINA
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
PRESENTA:
CLAUDIA PATRICIA GARCIA OLALDE

ASESORA: LIC. EURIDICE SOSA PEINADO

MEXICO, D. F.

2000

TESINA

**DIFERENTES DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL NIVEL MEDIO
SUPERIOR: UN ESTUDIO DE CASO.**

ELABORADA POR: GARCÍA OLALDE CLAUDIA PATRICIA.

NÚMERO DE MATRÍCULA: 95198694.

GENERACIÓN 95-99.

ACADEMIA DE PEDAGOGÍA.

ASESORA: EURÍDICE SOSA PEINADO.

DEDICATORIA.

A Dios:

Porque solo tu sabes lo que significa para mí haber logrado esto, porque fuiste tú quien me dio sabiduría y por estar siempre a mi lado.

A mi Madre:

Por ser mi mejor amiga, por aconsejarme sobre lo que es mejor para mi vida, por tu apoyo y comprensión, por respetar mis decisiones y enseñarme el mejor camino.

A mi hermano y amigo Israel:

Por soportarme en mis malos momentos y hacerme sonreír. Que este logro te anime a alcanzar tus más locos sueños. ¡se que puedes hacer cosas mucho mejores!.

A la memoria de mi padre Isaías:

Por haberme enseñado el sentido de la responsabilidad.

A mi abuelita Mary Cruz:

Por tu apoyo incondicional.

A mi familia y amigos con cariño y respeto.

A mi asesora Eurídice Sosa Peinado:

Por su ayuda, apoyo y paciencia.

ÍNDICE.

Introducción.....	3
-------------------	---

CAPÍTULO PRIMERO

La influencia de la formación continua / permanente en el proceso de formación del profesorado.....	6
1.1 Tendencias y modelos en torno a la formación del profesorado.....	7
1.2 Fases de la formación docente.....	29

CAPÍTULO SEGUNDO

La labor docente y los elementos que la conforman.....	39
2.1 La docencia y su función de acuerdo a cuatro teorías de la educación.....	40
2.2 El trabajo docente dentro de la sociedad.....	45
2.3 El docente en la institución escolar.....	50
2.4 El aula, lugar del trabajo docente.....	55

CAPITULO TERCERO

Elementos de la labor docente, vista desde un estudio de caso.....	65
3.1 La relación maestro alumno.....	66
3.2 Estilos y estrategias docentes.....	78
3.3 La formación permanente: la reflexión de la práctica como medio para su transformación.....	86

CONCLUSIONES.....	94
-------------------	----

BIBLIOGRAFIA.....	97
-------------------	----

ANEXOS.

INTRODUCCIÓN.

Hablar de las dimensiones de la labor docente, es hablar de la práctica docente desde diferentes ángulos o planos, reconociendo la magnitud de ésta. Puede cometerse el error de considerar que la labor docente consiste solamente en transmitir los contenidos educativos, sin embargo, esta actividad es solamente una de las tantas que el docente debe de realizar. Es decir, al hablar de la práctica docente tenemos que contemplar todas aquellas actividades que éste realiza, en aquellos lugares en que se mueve tales como; la sociedad, la institución y el aula. Dentro de éstos marcos o espacios de acción docente se encuentran otra serie de elementos que deben ser considerados.

El principal objetivo de la presente investigación es describir las diferentes dimensiones que conforman la práctica docente analizando algunos de los elementos constitutivos de la misma.

La inquietud que originó el desarrollo de ésta investigación fue, en sus inicios, la cuestión o el interés de plantear que; debido a la evolución continua y drástica que ha tenido el mundo y los cambios e innovaciones que se han dado en los diferentes campos del conocimiento, contemplando entre ellos el educativo, dentro del cual se han dado muchos avances. Sin embargo, el docente se ha visto incapacitado para hacer un uso adecuado de estas innovaciones en su práctica, surgiendo con ello la idea de replantear su formación, para que el docente esté constantemente en proceso de actualización en conocimientos como en habilidades a fin de adecuar los contenidos escolares a la realidad política, económica y social que le rodean tanto a él como a quien ha de transmitir dichos conocimientos.

Al ir investigando y desarrollando el tema de la formación docente, se fueron encontrando en el camino una serie de cuestiones relacionadas con la práctica docente, mismas que merecieron ser estudiadas. Por ello ésta investigación; se inclinó, más que en estudiar la formación docente, en analizar las diferentes dimensiones de la práctica docente.

Para poder hablar más ampliamente de los elementos que conforman la práctica docente, fue necesario analizarlos desde casos particulares, es decir, se hizo un estudio de

caso con la finalidad de sustentar el elemento teórico a partir de referentes empíricos. Por ello considere adecuado ubicar esta investigación en el nivel medio superior, no porque los otros niveles sean menos importantes, sino por el hecho de que los niveles básicos han sido por lo general, objeto de estudio para realizar varias investigaciones.

Esta tesina está dividida en tres capítulos: En el primer capítulo abordaremos el tema de la formación docente; primeramente se hablará de las concepciones que se tienen en torno a la formación, formación permanente y formación del profesorado, así como de las tendencias y modelos que a lo largo del tiempo han surgido con respecto a la formación docente entre las que analizaremos están las mencionadas por, Gilles Ferry, P. Ducoing y Liston Y Zeichner. También hablaré sobre las facetas de la formación docente retomando la caracterización que Rodríguez José María menciona, finalmente se considerará la necesidad de vincular las fases de la formación docente, en específico la fase inicial con la continua.

Sería fácil decir que las deficiencias de la formación docente originan las deficiencias en el sistema educativo, pero también sería irresponsable pensar así y creer que el problema está nada más en la formación y dejar de lado todas las implicaciones que los componentes de la práctica docente ocasionan. Es decir, no se pueden tomar como dos mundos aparte la formación y la práctica docente, ya que uno influye y determina en el otro y viceversa. Tampoco debemos pasar por alto que la práctica docente tiene diferentes dimensiones. En otras palabras, con esta investigación pretendo recalcar que no es factible hacer modificaciones y mejorar tan solo a nivel de la formación sin considerar las situaciones que se dan en la práctica docente, sin tomar en cuenta los elementos que giran en torno a ella y que de una u otra forma son modificados por la formación, estos elementos no pueden ni deben ser omitidos.

El segundo capítulo trata de ubicar la función docente, llegando a una concepción general de ella, en cuatro teorías de la educación; Educación Tradicional, Tecnología Educativa, Pedagogía Institucional y Teoría Constructivista, es decir, se describe la labor docente de acuerdo a los supuestos que cada una de estas teorías persiguen, resaltando la relación entre docente, contenido y alumno; también se hablará del trabajo docente dentro de la sociedad, en qué consiste y cómo está considerado, así como la manera en que influye el ámbito social en la vida escolar; así mismo se hablará de la docencia dentro de la institución escolar y del trabajo que el docente realiza en la escuela aparte del de transmitir

el contenido escolar a los alumnos, al cual le hemos llamado trabajo extraenseñanza; finalmente se plantea que la docencia debe ser considerada como una actividad profesional.

En el tercer capítulo hablaremos de los elementos abordados en el capítulo dos, a partir de un estudio de caso, es decir, se dará fundamento empírico al estudio teórico, tomando una institución del nivel medio superior; el Bachillerato General #1 Maestro Moisés Saenz Garza, en el cual se llevaron a cabo observaciones en salones de clase en los sextos semestres; se aplicaron entrevistas y cuestionarios a cuatro profesores de la academia de psicopedagogía y cuestionarios a cuatro grupos conformando una muestra total de 193 alumnos. Gracias a la información que arrojaron estos instrumentos se examinó: la relación maestro alumno vista tanto desde la óptica de los docentes como de los alumnos; las situaciones que se originan a partir de ésta relación; y los estilos y estrategias que son utilizados por los docentes al desarrollar su labor, así como también la formación permanente como espacio de reflexión para la transformación de la práctica docente.

Finalmente al término de ésta investigación se anexarán los resultados obtenidos de los elementos cualitativos del método que se llevó a cabo, el cual consta: de la reunión de las observaciones de clase, tres cuadros; uno de las entrevistas a los docentes, otro de los cuestionarios aplicados a los mismos y por último, un cuadro del cuestionario aplicado a los alumnos.

CAPITULO 1

LA INFLUENCIA DE LA FORMACION CONTINUA Y/O PERMANENTE EN EL PROCESO DE FORMACION DEL PROFESORADO.

Para abordar el tema de la vinculación de las fases de la formación docente necesariamente tengo que definir en primer instancia qué es lo que entiendo por formación, es decir, partir de las diferentes concepciones que se tienen de la formación, desglosando las derivaciones de la misma como lo son: la formación profesional y concretamente la formación del profesorado, estableciendo una definición propia que sea el eje que guíe o sustente todo este capítulo, así como también analizar un poco sobre las diferentes tendencias o modelos que han surgido a partir de la preocupación de la formación de los docentes analizando sobre las características, supuestos y limitaciones de las mismas, relacionando lo dicho por un autor y otro y al mismo tiempo dar una postura o preferencia, para así entrar de lleno a las fases de la formación docente, describir cada una de ellas y al mismo tiempo proporcionar algunos ejemplos tomados del estudio de caso y finalmente abordar el tema de la vinculación de las fases de la formación del profesorado que es el objetivo primordial de este capítulo.

El presente capítulo se divide en los siguientes apartados: primero, partiendo de las definiciones de formación, formación profesional y formación del profesorado y dando una concepción propia, analizaré las tendencias y modelos de formación propuestos o descritos por: Gilles Ferry (1990), Daniel Liston y Kenneth Zeichner (1993) y Patricia Ducoing (1993), identificando las características de cada una, el eje de formación que siguen, las limitaciones y similitudes entre ellas, para finalmente dar mi postura o preferencia y al mismo tiempo tratar de ejemplificarlas con algunos elementos tomados del estudio de caso perteneciente a esta investigación.

Segundo; describiré y ejemplificaré las fases de formación que Rodríguez José María (1995) menciona las cuales son: preentrenamiento, preservicio, inducción y servicio, para así detenerme en la de preservicio o formación inicial y servicio o formación permanente con la finalidad de analizarlas más detalladamente y describir los componentes

que otro autor, Francisco Imbernon (1994) le adjudica a las mismas. Teniendo estos elementos podré concluir dando especial énfasis en la necesidad que existe de vincular las fases de la formación del profesorado.

1.1 TENDENCIAS Y MODELOS EN TORNO A LA FORMACION DEL PROFESORADO.

Para abordar el análisis de las diferentes tendencias o modelos que han surgido en torno a la formación del profesorado es necesario dejar en claro qué es lo que se entiende sobre los conceptos de formación, formación profesional y formación del profesorado y analizar la lógica que persigue cada una de estos. Por lo cual a continuación comenzaré mencionando algunas definiciones del concepto de formación y la lógica de las mismas:

Formación: "Del latín formatio, acción y efecto de formar."¹

Formación: "Aplicado al hombre: acción de desarrollar principalmente en los jóvenes las virtualidades propiamente humanas; inteligencia, conciencia moral, sentido social, etc."²

Formación: "acción y efecto de formarse una cosa o de darle forma."³

En estas tres definiciones la formación es considerada como una acción externa al que va a ser formado. Otra definición es la siguiente:

"Es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Es decir, "(...)un trabajo sobre si mismo, libremente imaginado deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura."⁴

En esta definición la formación es considerada, a diferencia de las anteriores, como un proceso elaborado personalmente, donde uno se va formando sobre su propia ley y deseos, es decir, buscar a juicio propio lo que sirve y apropiarse de ello. Aunque no se descarta la idea de un mediador. Otra definición es la siguiente:

¹ Diccionario de las Ciencias de la Educación. Vol. 1 Ed. Santillana de México, marzo, 1993 p. 256.

² FOULQUIE, Paul. Diccionario de Pedagogía. Ed. Oikos-Tao, España, 1976 p.207.

³ Diccionario Ilustrado de las ciencias. Tomo 1 Ed. Larousse, México 1987 p.620.

⁴ GUILLES, Ferry. El travecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Ed. Paidós, México, 1990, p.52 y 43.

(fil. Educ.) la formación del hombre se considera el fin de la educación, que R Nassif define así, formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente (heteroeducación), o por un "estímulo" que, si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en el una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley (autoeducación).⁵

En esta última definición si bien es considerada la formación como una influencia exterior al individuo, ésta va a servir de mediación para que el individuo se pueda formar. Un individuo por sí solo en el aislamiento no puede formarse puesto que necesita un mediador, el cual va a crear condiciones propicias en las que el otro se pueda formar en su propia ley y deseos.

A todo esto se puede decir que la formación tiene en general dos dimensiones: una como acción exterior al individuo y la otra como proceso individual o personal donde las dos están dirigidas al desarrollo de capacidades y habilidades.

Considero que la formación es un proceso individual en donde la persona va adquiriendo, de un mediador, las capacidades, habilidades y conocimientos los cuales tienen necesariamente que ser analizados por el mismo individuo, ésta sería la definición de formación sobre la cual esta estructurada la presente investigación.

A fin de irnos aproximando al proceso de formación del profesorado, considero que es necesario tomar en cuenta el concepto de formación profesional y hacer un análisis del mismo.

Formación profesional: "Se entiende como la preparación para llevar a cabo actividades laborales productivas, ha de estar en estrecha conexión con la dinámica del empleo y, dada la frecuencia con que hoy se producen los cambios de actualidad laboral, ha de preparar para una posible reconversión profesional; esto se consigue fundamentalmente a través de una preparación básica polivalente."⁶

En esta definición la formación profesional es considerada como la alternativa para perfeccionar la actividad laboral, al hablar de preparación básica polivalente se refiere a una formación completa que no se limita a una sola área del conocimiento, sino que por el contrario permite el desarrollo de la persona en todas sus facetas, es decir, se forma al individuo para que éste desarrolle con eficacia su labor profesional.

⁵ Diccionario de las Ciencias de la Educación. Vol. I Ed. Santillana de México, marzo, 1993 p 256.

⁶ Diccionario de las Ciencias de la Educación. Op. Cit. p. 656

Otras definiciones de formación profesional son las siguientes:

"(enseñanza) nivel educativo destinado a proporcionar una capacitación para el ejercicio profesional, y permitir la continuación de estudios posteriores a la educación general básica."⁷ O también, consiste en un "Conjunto de los medios puestos en práctica para desarrollar el saber y el tacto que exige una determinada profesión."⁸

En estas dos últimas definiciones el objetivo de la formación profesional es desarrollar capacidades que exige una labor profesional, cualquiera que esta fuese. Pero ahora sería interesante mencionar una definición de formación profesional dirigida a la profesión del docente, puesto que muchas veces se le nombra como un oficio, como algo que se va aprendiendo en la práctica, y sin embargo, como profesión demanda un tipo específico de formación la cual ha sido considerada como:

El proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores en formación o en ejercicio se implican, individual o colectivamente, en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicia la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional."⁹

Es decir, es un proceso estructurado ya pensado, a través del cual el profesor aprende a enseñar a fin de desarrollar con eficacia su labor profesional, pero siempre haciendo un análisis crítico reflexivo del mismo. Es así como el docente va tomando una posición sobre lo que es la formación, y dependiendo de la concepción que éste tenga es como va a actuar.

Ya hemos visto las dos vertientes del concepto de formación, si el docente la considera como una acción, pensando en que si él da el otro recibe va a ir negando la capacidad de este otro, pero si por el contrario, la considera como un proceso interior estará consiente de que su papel es, el de facilitador, el que crea para el otro las condiciones propicias para poderse formar.

Algunos autores han propuesto modelos o tendencias en torno a la formación docente. A continuación mencionaré algunos de estos explicando los supuestos básicos que

⁷ Diccionario enciclopédico. Tomo 4, Ed. Larousse, México, 1992 p.983

⁸ FOULQUIE, Paul. Diccionario de Pedagogía. Ed. Oikos-Tao. España 1976 p. 208

⁹ RODRIGUEZ, José María. Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso. P.19 Aput. Marcelo (1989,30)

los sustentan y las limitaciones que tiene cada uno de ellos, así como también la relación que pude encontrar en estos y la concepción de formación a la que pude llegar al inicio del presente apartado.

Uno de los autores es Gilles Ferry (1990), quien no esta de acuerdo en hacer dicotomías en donde se presenten dos modelos en oposición que se rechacen e impongan entre ellos, por ello, propone tres modelos de formación: el modelo de formación centrado en las adquisiciones, el modelo de formación centrado en el proceso y por último el modelo de formación centrado en el análisis. Donde cada uno de estos tiene un concepto o supuesto de formación. A continuación explicaré estos modelos y las características de cada uno de ellos.

Modelo de formación centrado en las adquisiciones.

En este modelo la formación es considerada como: “(...) *adquirir o perfeccionar un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento, es decir, lograr una capacitación.*”¹⁰

De acuerdo a las dos dimensiones de formación que se analizaron al principio del presente apartado, la anterior definición la ubico en aquella dimensión que hace referencia a la formación como una acción externa al individuo reduciéndola (como el mismo Ferry menciona) a la simple noción de aprendizaje. Donde la formación se va a organizar tomando en cuenta los resultados constatables y evaluables a fin de lograr un nivel de competencia tanto en conocimientos como en habilidades.

Lo central en este modelo es adquirir o perfeccionar un saber de acuerdo a objetivos predeterminados y fijos, por tanto se puede decir que dentro de este modelo surge la formación basada o inspirada en el Conductismo y la pedagogía por objetivos donde la enseñanza es concebida como una serie de técnicas y habilidades que deben ser dominadas por el estudiante - profesor (como Ferry le llama al que se esta formando). Además se establecen programas de formación donde lo importante es evaluar si los objetivos jerarquizados que el estudiante debería lograr se cumplieron o fueron alcanzados.

¹⁰ GILLES. Ferry. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Ed. Paidós. Mexico, 1990 P 70.

En este modelo el conocimiento es considerado como algo existente, ya acabado y por lo tanto que no puede ser mejorado o superado puesto que posee una validez universal, donde el formado no tiene que cuestionar al conocimiento ya que este es legítimo, incuestionable y científico; se dice que es científico porque se basa en investigaciones del trabajo docente donde se describe lo que funciona y lo que no funciona.

Otra característica de este modelo es que no hay un vínculo entre teoría y práctica puesto que esta última es considerada como una aplicación de la teoría y la teoría es distinta a la situación real donde pretende ser aplicada, es decir son dos momentos distintos.

El supuesto que este modelo establece es: Prepárate, fórmate, adquiere y domina el conocimiento y después podrás contar con la competencia necesaria para ejercer tu práctica, puesto que en este modelo se considera que todas las situaciones educativas son homogéneas, por tanto lo que se le proporciona al que se está formando es tan sólo una única forma de hacer las cosas, como una especie de recetario que posteriormente en su práctica tendrá que aplicar al pie de la letra.

Dentro de este modelo aparecen algunas limitaciones siendo una de ellas la falta de cuestionamiento al conocimiento científico por considerarlo como legítimo y acabado, cuartando el proceso de racionalización del que se está formando, al no permitirle analizar, aportar e incluso elaborar su propio conocimiento convirtiéndolo en un agente pasivo que no participa en la elaboración de objetivos, puesto que no se respeta su heterogeneidad ni se responde a sus necesidades personales, es decir, se forma en él un espíritu de dependencia hacia el que lo está formando.

Otra limitante sería que dentro de este modelo todas las situaciones educativas son consideradas como homogéneas, predeterminadas, no conflictivas y al dotar al que se está formando tan solo de una serie de patrones a seguir, aparte de negar la diversidad de las situaciones educativas, niega la capacidad de análisis por parte del que se está formando y he aquí el punto en donde difieren la concepción de formación a la que llegué al inicio del presente apartado y la concepción de formación que plantea este modelo, donde respectivamente uno toma en consideración la capacidad de análisis y reflexión del que se está formando y la otra niega esa capacidad coartando el proceso de análisis al dar una serie de recetas que necesariamente tienen que ser aplicados al presentársele una problemática educativa sin tomar en consideración la diversidad de la misma.

Por tal motivo considero que a este modelo le faltan varios elementos y no se apega a lo que en este trabajo se entiende como formación, es decir, al proceso individual a través del cual se adquiere de un medidor, una serie de conocimientos, habilidades y capacidades, mismas que tienen que ser analizados por quién se está formando.

Modelo de formación centrado en el proceso.

En este modelo la concepción de formación es más amplia que la que propone el modelo anteriormente mencionado, ya que a pesar de tomar en cuenta la adquisición de conocimientos sistemáticos su acento recae en todo tipo de experiencias, en donde aprender no necesariamente produce un cambio en el comportamiento, sino que aprender es saber enfrentarse a situaciones complejas y responder a demandas inesperadas.

Hay veces que al estar en el aula no se puede echar mano de todo aquello que se aprendió durante la formación puesto que surgen situaciones que no tienen relación alguna (al menos a simple vista) con aquello que se aprendió, es decir, con las técnicas y teorías que se aprendieron en la formación, pero que es necesario abordarlas y darles solución de forma inmediata.

En este modelo se plantea que es necesaria como parte de la formación del futuro enseñante, una etapa de práctica, en donde éste se enfrente a la realidad escolar a fin de familiarizarse con las situaciones educativas, puesto que éstas le brindarán una experiencia formadora.

Dentro de este modelo las experiencias que tiene el docente, ya sea a partir de su historia personal o de situaciones escolares, contribuyen de manera decisiva a la formación de la personalidad profesional. Además de que hay la posibilidad de que estas experiencias vividas se trasladen (Gilles utiliza el término de transferencia) a la hora de enfrentarse a una problemática educativa a fin de encontrar soluciones o también existe la posibilidad de los intercambios grupales, los cuales le permiten apoyarse en las experiencias de otros.

El supuesto que sustenta este modelo es: el vivir experiencias resulta formativo, es decir, en ningún momento niega las adquisiciones del conocimiento y las habilidades sólo que hace hincapié en un proceso continuo o de alternancia entre teoría y práctica dentro del aula.

Una de las limitaciones que se pueden encontrar en este modelo es, considerar que la práctica por sí sola es formadora, puesto que se debe tomar en cuenta que los conocimientos previos obtenidos de las experiencias a veces ayudan a enfrentarse a problemáticas educativas semejantes pero también pueden obstaculizar la resolución de las mismas.

A pesar que dentro de este modelo hay un proceso de alternancia entre teoría y práctica no se hace mención alguna de un proceso de análisis sobre dicha práctica, por lo cual no tiene plena concordancia con la concepción de formación que he tratado de sustentar a lo largo de este apartado en donde se hace hincapié en el análisis individual sobre los conocimientos, habilidades y capacidades adquiridos tanto en la formación inicial como en el proceso mismo de la labor profesional.

Finalmente, el modelo de formación centrado en el análisis que Gilles propone, si he podido encontrar una relación con la concepción de formación a la que me apego.

Modelo de formación centrado en el análisis

Para este modelo *“formarse es adquirir y aprender continuamente, es siempre un proceso cuyas implicaciones son complejas, donde los efectos formadores y deformadores son parciales, pero principalmente pueden ser inesperados y paradójicos.”*¹¹

Su fundamento está en lo imprevisible y en lo no dominable, donde el que es formado hace un trabajo sobre sí mismo desestructurando y reestructurando las singulares situaciones a las que se enfrenta, su objetivo es enseñar al futuro docente a aprender a tomar decisiones en el momento.

Todas las situaciones educativas por muy semejantes que sean entre sí; siempre van a ser impredecibles, complejas, diferentes y singulares, por lo tanto en este modelo el docente juega un doble papel, el de actor y el de observador, debe tener una enorme disposición a fin de que puede reflexionar sobre su propia práctica y analizar sobre las situaciones por las que pasa y sobre las reacciones que le provocan, debe de tomar conciencia para poder analizar y observar su práctica como si fuera otro.

¹¹ GILLES F. *Op.cit.* p. 76

A diferencia del modelo centrado en el proceso en este modelo no se considera que la práctica sea por sí sola formadora puesto que necesita el sustento teórico para “iluminarla”, regularla y transformarla, por lo cual este modelo plantea una articulación entre teoría y práctica y no los ve como dos momentos distintos, como se dan en el modelo centrado en las adquisiciones, por el contrario es un ir y venir entre teoría y práctica.

En este modelo los formados deben ser preparados para que ellos mismos elaboren los instrumentos de su práctica y los medios de su formación, es decir, es un trabajo sobre sí mismo, es la reflexión de la propia práctica y es precisamente la reflexión y el análisis personal sobre sí mismo el punto modular de la concepción a la que me inclino. Por lo tanto dentro de los tres modelos de formación que plantea Gilles Ferry, es este último el que rescata varios puntos en los que estoy de acuerdo como lo son: la diversidad de las situaciones educativas, la vinculación entre la teoría y la práctica y finalmente y lo más importante la necesidad de análisis y reflexión sobre los contenidos, habilidades y capacidades con que cuenta el docente al desarrollar su labor profesional. .

Daniel Liston y Kenneth M. Zeichner (1993) son otros de los autores que describen algunos modelos de formación para el profesorado, sólo que éstos a diferencia de Gilles no hablan de modelos, sino de tradiciones, entendidas estas como: argumentos, ideas o discursos que se mantienen a lo largo del tiempo.

A pesar de que hubo rechazo, críticas e incluso debates con respecto al fundamento que las sustentan, estas tradiciones surgieron como reforma a fin de alcanzar el perfeccionamiento de la formación del profesorado en E.U. en el siglo XX y son las siguientes.

La tradición académica.

En esta tradición la forma más adecuada para preparar al futuro docente es formarlo en artes liberales y complementar esta formación con la experiencia de enseñanza en un centro docente, así el rol docente que ésta tradición establece es, la de especialista en una asignatura, es decir, el énfasis recae en la especialidad en una sola disciplina y se deja de lado la formación pedagógica, por tanto, aquí no hay un concepto de formación pedagógica

bien definida, puesto que donde se hace hincapié es en el saber, en el saber que adquiere el futuro docente en determinada disciplina.

Dentro de esta tradición se establece que la formación pedagógica se obtiene en la práctica, que lo primordial es formar al futuro docente en una determinada disciplina, transmitiéndole los conocimientos de la misma y luego ya en la práctica éste adquiriría los conocimientos pedagógicos, es decir, no hay una vinculación entre teoría y práctica.

Esta desvinculación entre teoría y práctica tal vez se debe a que los cursos de formación profesional para futuros profesores eran muy criticadas por esta tradición ya que se pensaba *“que el dominio de una materia es lo más importante en la formación de un profesor y que los cursos de ciencias de la educación obstaculizan la consecución de este objetivo fundamental.”*¹²

Algunos críticos de los cursos de formación profesional para los futuros docentes fueron; Flexner (1930), Bestor (1953), Lynd (1950), Koerner(1963) y Conant(1963), siendo estos dos últimos quienes fundamentan sus críticas en observaciones directas en aulas donde se impartía esta enseñanza. Las críticas que estos hacían se refieren a que los cursos eran demasiados, con un alto porcentaje de repetición y superficiales debido a la formación de quienes lo impartían señalando que era inferior la calidad intelectual.

Son varias las limitaciones que puede llegar a tener esta tradición, pero sin duda alguna la más importante es aquella que hace referencia a la comprensión que tienen los docentes de las diferentes disciplinas y la comprensión que tienen sobre los fundamentos conceptuales de la asignatura que en el futuro impartirán, es decir, adentrarse en los fundamentos básicos de la misma.

Con todo esto puede hacerse una pequeña similitud entre esta tradición que Liston y Zeichner presentan con el modelo de formación centrado en las adquisiciones que Guilles propone, puesto que en ambas el supuesto básico es prepararse, formarse y adquirir el conocimiento y después lo podrás aplicar en la práctica. Es decir, ver la teoría y la práctica como dos momentos distintos sin la posibilidad de alternancia entre ambas.

Por tal motivo considero que esta tradición no se apega al concepto de formación que pretendo defender en esta investigación, puesto que aunque es verdad que el docente va

¹² LISTON, Daniel y Kenneth M. Zeichner. “Las tradiciones de reforma en la formación del profesorado en los Estados Unidos” en Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid, Morata, 1993 p 32

a adquirir a través de un mediador los conocimientos y fundamentos de determinada disciplina estos no son analizados y reflexionados por el docente. Además de limitar su conocimiento a una sola disciplina dejando de lado la posibilidad de un saber integral y finalmente al no darle la importancia debida a la formación pedagógica dejándola como algo que se va aprendiendo en la práctica.

La tradición de la eficacia social.

Esta tradición considera que la elaboración de un curriculum para futuros docentes debe estar basada en la investigación de la ciencia, del conocimiento científico, es decir; ***“Supone la fe en la capacidad del estudio científico de la enseñanza para sentar las bases para elaborar el curriculum de la formación del profesorado.”***¹³

Por consiguiente, para obtener un fundamento objetivo y lógico y determinar lo que se debía de enseñar a los futuros docentes, los investigadores que apoyaban esta tradición (Charters y Waples) se dieron a la tarea de interpretar y analizar bibliografía profesional, encuestas y entrevistas a ***“jueces expertos”***¹⁴ con el objetivo de identificar los rasgos y las actividades docentes ya que esto ***“ayudaría a los formadores de docentes para diseñar programas de formación del profesorado basados en la realidad de la escolarización en vez de sobre la tradición o el juicio individual.”***¹⁵

Debido a esto perduró la idea de que sólo así se podría estructurar de modo sistemático el curriculum de la formación docente. Dando esto como resultado que los programas tendrían que estar basados en la competencia dándole suma importancia a la adquisición de destrezas específicas y observables por parte del docente, las cuales estaban directamente relacionadas con el aprendizaje de los alumnos.

En esta tradición los conocimientos y destrezas que los futuros docentes debían de dominar ya estaban establecidos de antemano y bajo términos conductuales, otro elemento de esta tradición fue el desarrollo de la microenseñanza en donde se enseñaban técnicas docentes que les permitía adquirir una serie de destrezas para la enseñanza.

¹³ LISTON, Daniel y Kenneth M. Zeichner. *Op cit.* P 39

¹⁴ *Ibidem.* P 40

¹⁵ *Ibidem.* P 40

Entre las limitaciones de esta tradición se encuentra la sensación de que este enfoque no permitía el crecimiento personal del profesor, de estar influenciada por métodos conductistas y de no contar con un fundamento sólido de la base de conocimientos en la cual se fundan los programas. Lo que ahora se requiere es formar a un profesor reflexivo, sin embargo, en esta tradición al docente se le despersonaliza puesto que no se le toma en cuenta su subjetividad, no se reconocen los juicios o supuestos, lo que está tras él.

Al considerar que las conductas y las situaciones son fijas, rígidas y estandarizadas se están tomando en cuenta tan sólo los rasgos observables y se está cayendo en un error puesto que todas las conductas y situaciones son únicas e irrepetibles, por esto no estoy de acuerdo con esta teoría y los supuestos que la sustentan.

Tradición desarrollista.

El origen de esta tradición se encuentra en el movimiento a favor del estudio del niño iniciado por G. Stanley Hall y su característica más sobresaliente es que establece que se debe tomar en consideración al niño investigando, describiendo y observando sobre el origen natural de la evolución del mismo, ya que ésta sería la base para determinar lo que se va a enseñar a los profesores. Además de que era necesario que los profesores se formaran en el mismo ambiente acogedor y estimulante que se pretendía facilitar al alumno, con la finalidad de quitar los métodos mecánicos en su preparación para que la enseñanza no se llevará a los alumnos de la misma manera, mecánica y falta de estímulo.

Según Vito Perrone (1989) dentro de esta tradición existen tres dimensiones (él les llama metáforas) en las que es necesario formar al docente. la primera dimensión es el docente como naturalista, en donde el docente debería ser sensible y contar con una habilidad para observar la conducta del niño y construir un curriculum y un ambiente adecuado con el desarrollo de éste, además "*la práctica del aula tendría que basarse en la observación minuciosa y en el estudio de los niños en medios naturales o en la bibliografía derivada del estudio del niño.*"¹⁶ La segunda dimensión es el docente como artista, la cual a su vez también tiene dos dimensiones, por una parte el docente debe tener

¹⁶ LISTON, Daniel y Kenneth M. Zeichner. "Las tradiciones de reforma de la formación del profesorado en los Estados Unidos" en Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid, Morata 1993 p 47.

conocimiento de la Psicología evolutiva del niño y tener la capacidad de estimular a los alumnos a aprender facilitándoles las actividades y para lograr esto necesita ser despierto y en plenitud de sus facultades y por otra parte se les debe preparar con algunas experiencias con respecto a la danza, la pintura, la narración... con la finalidad de que sea capaz de transmitir a sus alumnos una aptitud investigadora y creativa.

Finalmente, la tercera dimensión es la de docente como investigador en la cual el peso recae en “ *promover la actitud experimental del docente respecto a la práctica,*”¹⁷ Es decir, el docente debía de experimentar en la práctica siendo su fundamento el estudio del niño y sobre de esto debía de ser instruido.

En esta tradición “ *se partía del supuesto de que, si el programa se desarrollaba de acuerdo con las necesidades evolutivas de los alumnos, estos progresarían a través de diversas etapas de preocupaciones hacia la madurez como profesores.*”¹⁸

La tradición progresista/desarrollista tiene varios elementos muy importantes. Pero sin duda alguna, el que más me llamo la atención es que en la formación del docente se toma en cuenta las tres dimensiones que lo conforman; naturalista, artística e investigadora y con esto se está considerando una formación más integral, en donde la teoría y la práctica van de la mano y sobre todo que se toma en cuenta al alumno y la evolución del mismo.

La tradición reconstruccionista social.

En esta última tradición se considera a la formación del profesor como un elemento importante en el movimiento a favor de una sociedad más justa. El contexto social en el que surge es en la década de los treinta y cobra fuerza en la depresión económica y la inquietud social, en medio de pobreza y desigualdad. Se consideraba a la escuela y al docente como el principal elemento al cambio y se le atribuía a la educación el cometido de:

*Preparar a los individuos para tomar parte de forma inteligente en la gestión de las condiciones en las que tuvieran que vivir, llevándoles a comprender las fuerzas que en ellas actúan y a equiparlos con las herramientas intelectuales y prácticas mediante las que participar en la dirección de estas fuerzas.*¹⁹

¹⁷ LISTON, Daniel y Kenneth M. Zeichner. *Op cit.* P 48

¹⁸ *Ibidem.* P 49

¹⁹ *Ibidem.* P 52

El docente por ser considerado la figura de liderazgo más relevante tenía que asumir el compromiso por el cambio para hacer una sociedad más justa, y su programa de formación tendría que reestructurarse para no continuar con utilización de métodos tradicionales y por la técnica. Así mismo la formación docente tendría que fundamentarse en bases sociales, se ponía mayor énfasis en la reflexión de la sociedad que en la pedagogía, ya que se tenía que preguntar sobre los sucesos que pasan en el contexto social (la desigualdad social). Sin embargo, se cuestionaba hasta que punto se podía preguntar sobre los sucesos sociales y así *“Esta tensión entre adoctrinamiento y promoción del pensamiento crítico ha constituido una característica de la tradición reconstruccionista desde el primer momento.”*²⁰

Considero que esta tradición más que proponer una formación docente como las tres anteriormente citadas, es una llamada a la reflexión que el docente debe realizar hacia los sucesos sociales y además de provocarlo a asumir su papel como líder en la reconstrucción social en busca de lograr la igualdad social. Es decir, lo que pretende es que los programas de formación docente aparte de prepararlos académica y pedagógicamente se encargue de provocar en ellos la necesidad de mejorar la calidad de la educación y que ésta sea para todos; para blancos y negros, para ricos y pobres, para hombres y mujeres, niños y adultos. Además de rescatar los valores culturales de cada nación, en este caso de la nación a la que sirve.

Si se tomara un elemento de cada tradición para proponer una formación docente creo que de la tradición Académica retomaría el dominio que el docente debe tener del contenido de la signatura que imparte; de la tradición de Eficacia Social lo valioso es, las características que distinguen a un buen docente de otro; de la tradición Desarrollista lo relevante es, el interés que pone en el orden natural de la evolución del alumno; y de la tradición Reconstruccionista social retomaría la búsqueda de la igualdad y el compromiso que el docente debe asumir como líder para sumarse a la búsqueda de una sociedad igualitaria.

Sin embargo, la tradición que rescata más elementos importantes de la formación docente es la Desarrollista, ya que considera que la formación de los docentes debe ser en

²⁰ LISTON, Daniel Y Kenneth M. Zeichner. “Las tradiciones de reforma de la formación del profesorado en los Estados Unidos” en Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid. Morata, 1993 p53

tres dimensiones; naturalista en donde observa y analiza la evolución natural del alumno, la artística en donde se propone formar al docente integralmente y éste a su vez motiva al alumno y la de investigación en donde el docente va a experimentar en la práctica apoyándose en el análisis del estudio del alumno, es decir, la teoría y la práctica no se ven como momentos separados.

Ya he mencionado los modelos y tendencias en torno a la formación docente que han surgido en otros países como en Francia en el caso de Gilles y en Estados Unidos en el caso de Liston Y Zeichner, pero ahora es preciso hablar un poco sobre los modelos que se han establecido en nuestro país, México.

Para realizar dicha tarea pretendo retomar las categorías que Patricia Docoing presenta para identificar las inclinaciones, direcciones y gustos que se tienen sobre la formación de profesionales de la educación a partir de la década de los setenta y es por esto precisamente que esta autora habla de tendencias, las cuales son las siguientes:

Tecnología Educativa.

En nuestro país antes de los cincuenta y sesenta no había libros de texto ni programas generalizados de educación por tal motivo, era el docente quien imaginaba como debía enseñar; él escogía su libro de texto, decidía qué, cómo y cuándo enseñar.

En la década de los setenta inició la superación de la educación tradicional, centrada en el docente y carente de sistematicidad; fue entonces cuando surgió la gran promesa innovadora la tecnología Educativa, la cual predominó como el marco de referencia para estructurar los programas de formación docente. El contexto en que surge la Tecnología Educativa es en plena modernización de la educación en donde se exigía un tipo de docente diferente al propuesto por la Educación Tradicional.

(...) la tecnología educativa promueve una imagen del docente como un agente pasivo, ya que entre otros aspectos, no crítica los fines educativos; su labor es de ejecución frente al trabajo de los especialistas; su acción consiste en aplicar los supuestos de la teoría del aprendizaje, cualquiera que esta sea.²¹

²¹ DUCOING, P. ET AL. "Tendencias de la formación", en: DUCOING, P. et al. Formación de docentes y profesionales de la Educación, Estados de conocimiento, Cuad.4 México, 1993 p 253.

En otras palabras, la función docente se limitaba a la simple ejecución de lo ya establecido sin criticar los fines que se persiguen, es decir, se convierte en un ser pasivo y lo único que tiene que hacer es cuidar que se cumplan al pie de la letra los contenidos del curriculum poniendo énfasis en las técnicas para trabajarlos.

La Tecnología Educativa se basaba en una teoría científica, el Conductismo, en el cual se utilizaban elementos del campo industrial en busca de mayores rendimientos y eficacia, por lo que se requería la utilización de técnicas e instrumentos que le permitieran al docente mantener el control eficiente y eficaz del proceso enseñanza – aprendizaje y la sistematización de la enseñanza era la propuesta que permitiría la transformación de la actividad docente en la institución.

A pesar de la influencia y la afición que se tenía a la Tecnología Educativa a finales de la década de los setenta fue menguando esta tendencia y ello se debió principalmente a dos situaciones; primero, a la imagen que se tenía del docente como pasivo, acrítico y ahistórico, para lo cual se proponía que la formación docente fuese de manera integral, quitando el acento instrumentalista y parcial que se tenía hasta esos momentos, y en segundo lugar, por el carácter molecular del modelo de la microenseñanza.

Se crítica a la microenseñanza planteada por la Tecnología Educativa; la opción que elaboran es un modelo de formación basado en la microenseñanza que responda al contexto sociohistórico de México y que tienda a mejorar las estrategias que permiten “el mejoramiento del desempeño del docente”.²²

Aunque se criticaban y debatían algunos aspectos o elementos de la Tecnología Educativa se continuó con la lógica de la misma y aún en nuestros días se hace presente la influencia de esta tendencia en la labor docente, me refiero más que nada a lo concerniente a las técnicas grupales y las técnicas de estimulación entre ellas los trabajos por equipos y exposición de los alumnos, de los cuales se puede observar que juegan un papel de suma importancia en la labor docente en específico al nivel medio superior, ya que es en este nivel en donde se hacen más tajantes. El cuidado que debe tenerse es de no caer en el mal uso y abuso de las mismas, ya que con mucha frecuencia sucede que estas técnicas son utilizadas por los docentes de manera excesiva dejando de lado otras formas de trabajo entre ellas la exposición magisterial.

²² DUCOING, P ET AL. “Tendencias de la formación”. En DUCOING, P et al. Formación de docentes y profesionales de la educación. Estados de conocimiento. Cuad. 4 México 1993 p 254

Como ejemplo de esto podría mencionar el caso de una de las maestras estudiadas, la profesora *Raquel*,²³ tomado del estudio de casos que nos ocupa en esta investigación, en donde se puede observar un exceso en el uso de la técnica de trabajo por equipos, el cual se realiza de forma mecánica tanto por parte del docente como de los alumnos, con un alto nivel de sistematicidad ya que se sabe qué hacer y cómo hacerlo, sin necesidad de dar o recibir instrucciones previamente. Es decir, el maestro pone más atención a la técnica que al contenido al no importarle lo particular de los sujetos y de los contenidos, realizando la técnica indistintamente.²⁴

Esta tendencia de formación docente deja mucho que desear, primeramente por la función pasiva que se le atribuye a la labor docente, por considerarlo acrítico, ahistórico y poco creativo y por otra parte por considerar que la sistematización de la enseñanza es la única forma de transformar la actividad docente, al pensar que todo está interrelacionado en donde una cosa influye sobre la otra y viceversa, porque considero que no todo lo que realiza el docente dentro del aula es previsible y por ende no debe haber un patrón fijo de actividades que se deban de realizar, sino que a veces es necesario guiarse por la espontaneidad, finalmente, otra objeción a esta tendencia es la separación existente entre la teoría y la práctica y por considerar al docente incapaz de elegir estrategias y dar estímulos.

Profesionalización de la docencia.

Esta tendencia se opone directamente a la Tecnología Educativa y hace su aparición a finales de la década de los setenta. Una de sus características más importantes es que propone a la docencia como objeto de estudio, analizando qué es la docencia, quiénes acceden a ella y los factores que intervienen en esta decisión, promoviendo la carrera docente a nivel universitario con la finalidad de que los docentes aparte de contar con una formación disciplinaria se prepararán pedagógicamente, obteniendo una doble formación e impulsando a los docentes de educación básica a llevar estudios de formación superior.

²³ Nota: los nombres de los maestros son seudónimos, que permiten asegurar el anonimato de los informantes.
²⁴ Ver anexo.

Otra característica importante es que cambia totalmente la imagen que se tenía sobre el docente el cual ahora es considerado como un ser activo, participativo, consciente de su contexto sociohistorico y reflexivo. Es decir, retoma varios aspectos de la función docente que la Tecnologías Educativa negó. (...) *“recupera la referencia sociohistórica, plantea el análisis de la docencia - institución, propone una psicología del aprendizaje (cognoscitiva, en oposición al conductismo) y promueve la reflexión sobre el aprendizaje grupal.”*²⁵

En otras palabras, va en busca de una formación integral con la cual transformar al docente, desarrollando en él una actitud profesional que le permita elevar su calidad académica.

En suma, esta propuesta de profesionalización abarca tres aspectos: el primero, la ampliación de la formación disciplinaria, al considerar al docente como profesional aboga para que los docentes se apropien de los contenidos específicos de su profesión complementándolos con otros referidos también al campo educativo ampliándose con esto la formación psicológica. Considero que al retomar este aspecto de la profesionalización docente se atacaría uno de los grandes problemas que se presentan en el ámbito educativo, ya que es evidente que la formación disciplinaria es la formación que predomina en los docentes que laboran en el nivel medio superior, en específico en los docentes objeto de nuestro estudio, donde la mayoría de ellos no cuentan con una formación pedagógica sino que son especialistas en determinada disciplina.²⁶

El segundo aspecto genera una propuesta didáctica elaborada por Margarita Pansza, Esther Pérez y Moran Oviedo (1986) en oposición a la Tecnología Educativa la llamada didáctica crítica considerada por los mismos como:

*(...) una propuesta que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.*²⁷

²⁵ DUCOING, P. et al. “Tendencias de la formación”, En: DUCOING, P. et al. Formación de docentes y profesionales de la educación, Estados de conocimiento, Cuad. 4. México, 1993 p.255.

²⁶ Ver anexo.

²⁷ PANSZA, Margarita, Pérez J. Esther y Moran Oviedo Porfirio. “Operatividad de la didáctica” Vol. 1 edición 1993. Ed. Gernika, S.A p 181

175130

Es decir, una didáctica comprometida a devolver la conciencia y responsabilidad tanto a profesores como a alumnos con respecto a sus acciones. La cual también va a promover el trabajo grupal como la mejor forma para superar el individualismo.

El tercer aspecto es el análisis de la práctica docente tomándola como objeto de reflexión y desarrollo curricular considerando que el análisis de la práctica docente serviría a la transformación de la misma.

Se le han hecho diversas críticas a estos tres niveles de profesionalización, por ejemplo, en el primer aspecto se piensa que se va a profesionalizar tanto en la docencia que se va a dejar de lado lo disciplinario, en el segundo aspecto por no presentar una propuesta universal. Pese a esto, sin duda alguna esta propuesta de formación docente es buena, siendo su característica más significativa la imagen que se tiene del docente y la necesidad de que este se prepare en forma integral.

Con respecto al bachillerato, objeto de estudio de esta investigación, los aspectos de profesionalización docente que propone esta tendencia se pueden ver de cierta manera, por ejemplo al hablar de lo didáctico y disciplinario, al haber un reconocimiento por parte de los docentes de no contar con una formación pedagógica didáctica, pero que sin embargo, su formación como psicólogos o pedagogos les es de gran ayuda para realizar su labor y al preguntarles de qué forma les ayudo para desarrollarse como profesores de bachillerato la profesora Raquel responde:

Pues en todo, mi profesión como pedagoga me ayudo para desempeñarme en el aspecto teórico, ya tenía conocimiento previo sobre lo teórico que tenía que impartir ya que lo había estudiado en la universidad.²⁸

Con respecto al análisis de la práctica docente, todos concuerdan que esta reflexión se debe hacer antes, durante y después de entrar al aula y dar su clase, esto es lo que sin duda alguna, les ayuda a mejorar su práctica. Al respecto la profesora Sara menciona:

Pero generalmente intento pensar, sobre todo cuando una clase sale tan bella, (...) y cuando sale mal también (...) sí, intento pensarlo e inclusive esto me ayuda a decir la regué debí haber trabajado el texto de esta otra forma o me mostré muy insegura o no supe escuchar a la otra persona y esto en lugar de ayudarme a jalar el contenido lo que puse fue como una barrera, entonces por lo general estos son mis pensamientos.²⁹

²⁸ Ver anexo.

²⁹ Ver anexo.

Solo la profesora Sara es quien aboga por el trabajo grupal al mencionar su gusto por construir el conocimiento junto con sus alumnos y no darles todo ya acabado y constituirse así como uno más del grupo, aspecto planteado por la didáctica crítica, en el trabajo grupal.

La docencia es un encuentro constante con los alumnos, si lo ves desde ese punto de vista, si concibes al alumno como tonto, como menso e incapaz pues siempre te vas a sentir como único, pero si coincibes al otro sujeto como alguien que te da algo pues entonces siempre vas descubriendo con él y además el continuo cuestionamiento de por qué se da así, entonces yo no quiero dar al alumno, no inicio haber el tema trata de esto y esto sino que les pregunto de qué se trata y trato de armar con ellos el texto y hacer un nuevo armazón del mismo, de tal forma que el texto que me inicio es un texto distinto del que hacemos aquí en clase, entonces estas construyendo el conocimiento.³⁰

La relación docencia investigación.

Esta tendencia retoma un aspecto ya visto en la tendencia anteriormente mencionada, por ser considerado con un especial interés, por ser amplio y promover algunos otros elementos de la imagen docente, pretendiendo al igual que la tendencia de la profesionalización de la docencia una formación integral a fin de elevar la calidad de la educación. Es decir, *“desde esta vertiente se despliega una imagen del docente como agente activo, participativo e innovador en diferentes planos: en su hacer docente y en los problemas profesionales – disciplinares propios.”³¹*

Lo que en esta tendencia de formación docente se pretende establecer es que existe la posibilidad de que se integren la docencia e investigación. El vínculo entre estos dos ámbitos se puede lograr por medio de tres formas, las cuales se han fundamentado en las ideas planteadas por R. Glasman (1987), una de estas ideas es la siguiente: la relación docencia e investigación en la acción educativa. Una de las exponentes de esta idea es Anita Barabtarlo quien plantea que:

³⁰ Ver anexo.

³¹ DUCOING, P. et al. *Tendencias de la formación*. En DUCOING, P. et al. “Formación de docentes y profesionales de la educación. Estados de conocimiento”, cuad. 4 México 1993 p 259.

*El docente puede ser un investigador de su propio proceso de docencia... Puesto que, es necesario que sea capaz de hacer una revisión crítica de la validez de los procedimientos emprendidos en la práctica educativa, tales como métodos, contenidos, formas de evaluación y que, a partir de esta, proponga lineamientos para planificar los procedimientos de la misma, logrando diseñar métodos y técnicas de investigación.*³²

Barabtarlo propone derribar algunos mitos que se presentan en la relación educativa, como el autoritarismo partiendo del trabajo grupal con lo cual retoma el modelo de la didáctica crítica; en específico la metodología de los grupos operativos en donde el profesor deja de ser el actor principal y el que tiene la palabra convirtiéndose en uno más de los integrantes del grupo, una de las críticas a la que se enfrenta esta propuesta de vínculo docencia e investigación es la duda de que ésta pueda llevarse a la práctica. Pero con los ejemplos retomados del estudio de caso que presente líneas arriba podemos ver que esta vinculación docencia e investigación si se puede llevar a cabo, claro, dependiendo de los elementos del contexto y de la disposición del mismo docente.

Otra forma de enlazar docencia e investigación es a través del enlace en la institución de las funciones universitarias, donde lo que se requiere es lograr la ampliación de la noción de investigación, diferenciándola de indagación o cuestionamiento, considerarla como uno de los elementos de la docencia, ya que gracias a ella se generan conocimientos al investigar y reflexionar sobre el trabajo docente. Sin embargo debe tenerse cuidado de que la docencia no sea relegada por la investigación, puesto que no hay que olvidar que en la actualidad se tiene mayor reconocimiento al docente investigador que al que solo es docente.

La docencia e investigación también puede vincularse por medio de otra forma que es; la investigación para el desarrollo académico, en el cual no se busca formar investigadores sino más bien partir de la investigación sobre la práctica docente para elaborar programas de formación considerando a la investigación como una herramienta para reflexionar sobre la práctica cotidiana. Así “ *la práctica docente se concibe como el complejo de interacciones en las que se inscribe el docente en tanto actor del salón de clases.*”³³

³² BARABTARLO, Zedavski Anita y THEESZ Poschner Margarita. “La investigación participativa en la docencia, dos estudios de caso”, México 1982 p 6.

³³ DUCOING, P. Op Cit P 263

Fue así como se propuso un programa de formadores que constaba de tres fases: formación conceptual básica, apoyo conceptual e instrumental y desarrollo de la propuesta. Algunos contenidos temáticos eran; curriculum, didáctica, formación docente, entre otros. Sin embargo, a lo largo del programa surgieron varios contratiempos. Para ejemplificar esta postura de vincular la docencia con la investigación, donde el docente puede ser investigador de su propia práctica y a partir de ello construir el conocimiento y elaborar o reestructurar programas o simplemente de reflexionar sobre la práctica cotidiana y a su vez mejorarla, retomaré lo dicho por la profesora Sara con respecto al análisis de la práctica cotidiana: *Esto luego me ayuda a reformular mis programas de estudio, más que en el contenido, (...) mi forma de cómo abordar las temáticas y cómo hacer para mover al sujeto.*³⁴

Como puede verse, esta tendencia no difiere de la de profesionalización de la docencia, sino que es su continuación ya que las dos se oponen al proyecto de la Tecnología Educativa, van en busca de elevar la calidad de la educación, comparten la misma imagen docente, además retoman aspectos de la didáctica crítica y proponen como objeto de estudio a la docencia en donde se investiga y analiza sobre la práctica docente. Por lo cual no puede encontrarse diferencia alguna y por ende no existe inclinación a alguna en especial. Finalmente, la última tendencia en torno a la formación docente que P. Ducoing menciona es:

La formación intelectual del docente.

La cual también esta en oposición a la Tecnología Educativa y al igual que en las dos tendencias anteriormente mencionadas. Dentro de esta tendencia se requiere promover una imagen docente, el cual es *“entendido como sujeto activo, transformador, dialogante con el saber disciplinario propio y el de las ciencias sociales en su conjunto.”*³⁵

³⁴ Ver anexo.

³⁵ DUCOING, P. et al. Tendencias de la formación. En DUCOING, P. et al. “Formación de docentes y profesionales de la educación. Estados de conocimiento”. Cuad. 4 México 1993 p 264.

Es decir, se requiere promover al docente como intelectual para lo cual se va en busca de una formación docente también intelectual. Son dos los autores que abordan dicha temática, Díaz Barriga y Cesar Carrizales. Díaz Barriga (1984-1990) plantea que al hablarse del docente se debe de considerar que su trabajo es una profesión, además de que es menester tomar en cuenta todas las dimensiones que la conforman.

Díaz Barriga señala que dentro de los programas de formación se carece de una formación intelectual ya que se dejan de lado ciertos conocimientos generales pertenecientes al ámbito educativo, por lo cual propone una formación teórica con la finalidad de proporcionarle al docente la capacidad de distinguir una formación teórica de otra. Es decir, no se le van a imponer al docente modelos teóricos a seguir, sino por el contrario se le van a presentar diferentes modelos teóricos sobre los cuales pueda analizar, reflexionar y optar por uno de ellos.

Cesar Carrizales (1992) por su lado habla de una formación intelectual crítica, la cual no es, actualmente, un punto prioritario en las instituciones. Considera un modelo dicotómico para explicar el marco en que se desenvuelve la formación, por una parte se encuentran aquellos que defienden la modernidad cuya inclinación es despersonalizar por medio de la homogeneización impregnada por una obsesión de claridad, validez y eficiencia, diciendo qué pensar y qué decir, en el otro lado se habla de la “*zona de silencio*”³⁶ se refiere a lo que difiere de la lógica institucional, es decir, a lo que rompe con los límites del campo educativo al ir más allá de éste y romper con sus límites.

Como puede observarse las dos últimas tendencias de formación docente que Ducoing señala, la relación docencia investigación y formación intelectual del docente son producto de la ampliación de la tendencia de la profesionalización docente, por lo mismo no se encuentran diferencias entre ellas y no se puede inclinar más a una que a otra, ya que la integración de las tres es lo preferible. Como ya lo mencione anteriormente estas tendencias de formación docente que Ducoing describe son las que se han desarrollado de manera cronológica en las décadas de los setenta y ochenta en nuestro país.

De las cuales, la más representativa y que toma en cuenta varios de los elementos del trabajo docente es la de profesionalización docente, claro tomando en cuentas su ampliación con las dos últimas tendencias y debido a sus características y planteamientos,

³⁶ *Ibidem*. P 265.

las razones por las que me afilio a esta tendencia es porque ésta, considera al docente como sujeto activo, como profesional, aboga por una formación doble, disciplinaria y pedagógica; por tomar en cuenta el trabajo grupal y por vincular docencia e investigación en donde es de suma importancia la reflexión sobre la práctica cotidiana.

La formación docente ha sido un punto de suma importancia del sistema educativo en diversos países, entre ellos México, y como tal se ha tenido que investigar, estudiar y analizar sobre él. Gracias a ello se han propuesto diversos modelos o tendencias de formación docente como las descritas anteriormente, en las cuales a pesar de pertenecer a diferentes países en este caso tres Francia, Estados Unidos y México se pueden encontrar similitudes entre ellas; por ejemplo en el caso de la Tecnología Educativa se muestra la influencia de la teoría conductista en algunos modelos, en el concepto de formación inclinado éste a la adquisición de conocimientos al darse mayor prioridad a lo disciplinario que a lo pedagógico siendo este el caso del modelo de formación centrado en las adquisiciones de G. Ferry y la tradición académica de Liston y Zeichner, o también en lo referente al análisis, reflexión e investigación de la práctica por parte del docente, en este caso los modelos de formación centrado en el proceso y en el análisis, de G. Ferry, y los de profesionalización de la docencia, relación docencia e investigación y formación intelectual del docente propuestos por Ducoing.

Después de haber hecho un marco en general sobre la formación docente y los modelos y tendencias propuestos en torno a ella, el siguiente paso es hablar más en específico con respecto a las fases de formación docente, siendo este el tema que abordaré en el siguiente apartado.

1.2 FASES DE LA FORMACIÓN DOCENTE.

Al inicio del presente capítulo se explicaron algunos conceptos: formación, formación profesional y formación del profesorado, de este último se decía que consistía en adquirir y analizar por parte del docente conocimientos y destrezas a fin de desarrollar con eficacia su labor. Siguiendo con la lógica de ésta definición de formación docente en éste apartado se abordaran las fases que conforman esta formación tomando como referencia las

ideas de José María Rodríguez (1995) describiendo cada una de las fases que éste menciona profundizando en la formación inicial y la formación permanente o continua mencionando sus características y objetivos señalando la importancia y necesidad que existe en la vinculación de ambas fases.

Rodríguez José María (1995) considera la formación docente como:

El proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores en formación o en ejercicio se implican, individual o colectivamente, en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicia la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional.³⁷

Es decir, dicho proceso consiste en adquirir por parte del docente de manera crítica y reflexiva una serie de conocimientos y destrezas que contribuyan a su desarrollo como profesional; dicho proceso según Rodríguez J. M. Está conformado por cuatro fases que son las siguientes:

1.- la fase de Preentrenamiento; en la cual entran en juego las influencias pasadas del futuro docente con respecto a su familia y a los maestros de los cuales adquieren modelos de trabajo y comportamientos que asumen e imitan, de ahí la reproducción de vivencias pasadas, es decir se refiere a la historia familiar y escolar del futuro docente; como ejemplo podría mencionarse la influencia, que en cierto momento, la familia puede ejercer sobre el futuro docente al elegir dicha carrera.

Hay familias en donde la tradición es seguir el camino de la docencia en donde abuelos, padres, hijos e incluso nietos se han dedicado a tal profesión, ejemplo que no podría aplicarse en el caso de los maestros estudiados en esta investigación ya que éstos han tenido otros motivos por los cuales se han dedicado a la profesión docente, como el de la profesora Jaquelin: *Bueno, realmente fue por el horario ya que se me hace más cómodo y como mujer casada y madre pues tenía la oportunidad solamente de ejercer mi profesión en cierto horario para poder atender a mi familia.³⁸*

2.- la fase de Preservicio; la cual está constituida por la etapa de preparación formal y escolarizada llevada a cabo en las instituciones especializadas como las Normales, en

³⁷ RODRIGUEZ, José María. "La formación de profesores". En Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso. España, Universidad de Huelva, 1995 p 19

³⁸ Ver anexo.

donde se adquieren los conocimientos pedagógico teóricos y se llevan a cabo prácticas; una de las características de ésta es ser la fase más controlada del sistema educativo.

Los profesores estudiados no se formaron en Normales sino en universidades, por tal motivo no cuentan con conocimientos técnico didácticos, y al preguntarles sobre los conocimientos pedagógicos o de enseñanza que conocieron antes de laborar en el bachillerato en cuestión y la profesora Raquel contesta: *No conocía de aplicación, solo de teoría pedagógica como; infancia, adolescencia, didáctica general y especial, teoría y no, aplicación de la didáctica.*³⁹

3.- La fase de Inducción; abarca los primeros años de docencia, el primer llegar al aula en donde se aprende sobre la práctica, consiste en un momento crítico ya que el docente esta expuesto a diversas influencias como las tradiciones magisteriales. Esta etapa de inducción podría estar incluida en los cursos introductorios que algunas instituciones aplican a los docentes que pretenden laborar en ellas, al respecto la profesora Sara menciona:

*(...) mira tu sabes que hay cursos introductorios en una institución en donde te dan los elementos formativos para poderte meter a la institución; con la filosofía de la institución, con las políticas educativas... de esos cursos yo jamás he tenido que tomar, porque tampoco los imparten aquí, estos son los llamados cursos inductivos.*⁴⁰

4.- La fase de Servicio; la cual dura toda la vida profesional, se da a lo largo del trabajo como docente en donde se ubican todas las actividades que van en busca del mejoramiento de su labor y la actualización de la enseñanza. Considero que esta etapa que es más personal, depende de la búsqueda, interés, disposición y características personales de cada profesor.

Estas son las cuatro fases que conforman la formación docente y al recordar que el docente es uno de los pilares del sistema educativo y que su formación influye en gran manera considero que debería irse en busca de elevar la calidad de la formación docente y no descuidar ninguna de las cuatro fases de la misma y con ello de cierta forma se elevaría la calidad de la educación.

³⁹ Ver anexo.

⁴⁰ Ver anexo.

Para mencionar la necesidad que existe en vincular la formación inicial con la formación continua es menester, en primer instancia, definir que es lo que se entiende por cada una de estas fases de formación y mencionar sus características y componentes. Por lo cual comenzaré abordando la fase de preservicio presentada anteriormente.

La etapa de preservicio descrita por Rodríguez José María también puede ser llamada formación inicial y consiste principalmente en proveer a los futuros docentes de conocimientos, destrezas y habilidades, es decir, de los recursos necesarios para desarrollar su profesión. En otras palabras la formación inicial es concebida como:

(...) el conjunto de acontecimientos y actividades que deliberadamente intentan ayudar a los candidatos a profesor a adquirir las habilidades, disposiciones, conocimientos, hábitos, actitudes, valores, normas, etc., que les capaciten para acceder a la ocupación de la enseñanza.⁴¹

Es necesario enfatizar que esta adquisición por parte del docente de estos elementos o recursos debe ser de forma crítica y reflexiva, ya que no hay que olvidar la concepción de formación central de esta investigación considerada como el proceso individual donde la persona va adquiriendo de un mediador las capacidades, habilidades y conocimientos sobre los cuales es necesario, por parte del mismo individuo, analizar.

Al mencionar el tipo de elementos que se la van a proporcionar al futuro docente podemos ver, que la formación inicial debería de tener un carácter integral; es decir, preparar al docente tanto personal como profesionalmente, en el área personal se pueden mencionar los elementos referidos a los hábitos, actitudes, valores y normas. En el área profesional los referidos a las habilidades, destrezas y conocimientos con relación al proceso enseñanza y aprendizaje.

Al darle esta formación con carácter integral se le estaría proporcionando al futuro docente la capacidad para enfrentarse y al mismo tiempo resolver crítica y reflexivamente las demandas de la tarea docente que le plantea la sociedad de su entorno.

Rodríguez José María (1995) plantea como componentes de la formación inicial los siguientes:

⁴¹ RODRIGUEZ José María. "la formación de profesores". En Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso. España, Universidad de Huelva. 1995 p 25

A) Conocimiento del contenido disciplinario, componente que consiste en el conocimiento y comprensión de la materia o área de conocimiento que ha de enseñarse, en el cual es necesario conocer la estructura básica de la materia, es decir, el qué y al mismo tiempo conocer el cómo, esto es, la forma en que está estructurado dicho conocimiento.

Como personas no podemos dar a los demás algo que no tenemos. Así, el docente no puede enseñar a sus alumnos algo que ni él mismo comprende en su totalidad, lo único que lograría sería transmitir erróneamente el contenido de la materia y dejar un sin fin de ideas equivocadas a los alumnos.

Este componente es el que predomina en los docentes del estudio de caso de esta investigación puesto que su formación es en una área de conocimiento determinada como Psicología o Pedagogía. La ventaja, que incluso los propios docentes reconocen, es precisamente conocer en su totalidad el contenido de la materia que imparten.

Al preguntar sobre la ayuda que les brinda su formación en una área determinada contestan:

Me ayuda en mucho, porque finalmente manejo un área de conocimiento que es la Psicología y que es parte de la formación del bachiller y la formación como orientador educativo me ayuda para brindar un servicio de beneficio para los alumnos en el ámbito educativo y personal.⁴²

B) conocimiento didáctico del contenido, en este componente debe de haber una combinación entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento didáctico pedagógico para saber cómo enseñarlo. Esto es lo que marca la diferencia entre profesor y erudito, ya que este último, por más que sepa al derecho y al revés el contenido de determinada materia si no sabe y busca la mejor manera de transmitirlo y que el otro lo comprenda de nada le sirve.

Tal vez por esta razón uno de los profesores estudiados menciona que lo que necesita para mejorar su práctica docente son los cursos de estrategias de enseñanza.

Me gustaría tomar cursos sobre estrategias de aprendizaje adecuadas al nivel superior, algún curso que sea más analítico que descriptivo sobre evaluación de aprendizaje a nivel medio superior. (...) sobre didáctica porque llegamos a la actividad docente sin los conocimientos y como transmitirlos.⁴³

⁴² ver anexo.

⁴³ Ver anexo.

La tarea más importante que el docente debe realizar es; transmitir el conocimiento de la materia, pero al mismo tiempo, debe de asegurarse que este contenido haya quedado claro para los alumnos y es precisamente aquí en donde las estrategias de enseñanza nos son de mucha ayuda.

C) El conocimiento didáctico en general, uno de los elementos que proporciona la formación inicial al futuro docente es la adquisición de destrezas, el tipo de destrezas que se deben adquirir son referidas al manejo de métodos de enseñanza y con esto podría decirse que el conocimiento pedagógico general consiste en conocer y saber manejar los métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, que desgraciadamente, es la parte de la formación docente más descuidada, ya que no consiste en una materia específica de conocimiento y por lo general los docentes al transmitir el contenido de la materia lo hacen recuperando de sus vivencias pasadas, es decir de su experiencia.

Con todo esto podemos ver que los componentes de la formación inicial no deben de ir por separado, sino que por el contrario, van unidos entre sí influyendo uno sobre del otro y que para que el futuro docente tenga los elementos necesarios para desarrollar su labor es menester formarlo dentro de estos tres componentes, sin menospreciar ninguno de ellos. Así también, cabe decir, que los maestros estudiados están carentes de uno de estos tres componentes, el conocimiento didáctico de la disciplina que imparten, puesto que tienen el conocimiento de la materia en general pero no tienen el conocimiento didáctico para enseñarlo.

Otra fase que forma parte del proceso de formación del profesorado es la nombrada por Rodríguez José María como la fase de servicio, también llamada formación en ejercicio, perfeccionamiento del mejorado o formación continua o permanente, siendo esta última la que emplearemos en esta investigación y que será considerada como:

(...) un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno.⁴⁴

⁴⁴ IMBERNON, Francisco. La formación del profesorado. Ed. Paidós de México, 1994 (Colección Papeles de Pedagogía) p 13.

El mundo ha evolucionado drásticamente y sin duda alguna lo seguirá haciendo, por tanto se ha podido ver que cada día van surgiendo innovaciones en los diferentes campos del conocimiento y uno de esos ha sido el campo educativo, para lo cual es menester que el docente de cualquier nivel educativo esté constantemente en proceso de actualización, tanto de conocimientos como de habilidades, a fin de adecuar los contenidos curriculares a la realidad de su entorno. En otras palabras: (...) *siempre ha sido imprescindible ese ponerse al día, esa formación ocupacional, para poder mantener un buen nivel de eficacia y competencia en la labor profesional.*⁴⁵

La formación continua es la fase del proceso de formación docente que está dirigida al perfeccionamiento tanto profesional como humano, a fin de mejorar y perfeccionar la practica docente. Esta formación es la que va a proporcionarle al docente estar en constante actualización de sus conocimientos y habilidades para que éste a su vez pueda mantener un buen nivel de eficacia al realizar su labor.

Los componentes de la formación permanente/continua según F. Imbernon son los siguientes:

A) Componente científico; el cual consiste en preparar al profesor para que éste posea los conocimientos del área científica que ha de transmitir y a partir de ellos elaborar las estrategias de formación de los alumnos.

Dentro de este componente se encuentran los contenidos curriculares donde es necesario adquirir constantemente nuevas técnicas y nuevos conocimientos científicos, los cuales pueden y deben ser proporcionados por medio de la formación permanente a través de los posgrados, diplomados o "cursillos". En este mismo componente están las técnicas de autoformación en donde desde la formación inicial del docente, se van analizando los medios por los cuales pueda autoformarse y mantenerse al día para que éste adquiera un carácter autónomo y que durante su vida profesional no tenga que depender de las instituciones encargadas de la formación permanente, no es que se este menospreciando la labor de estas instituciones, sólo que hay que aclarar que es necesario despertar en el docente un espíritu de autoformación. Esto último, depende del carácter del profesor, de la necesidad de búsqueda y del anhelo de prepararse cada día más.

⁴⁵ IMBERNON, Francisco. *Op cit.* P 11

Uno de los maestros estudiados mencionó la gran ayuda que le da su profesión como investigador con relación a la docencia:

(...) me ayudo a no quedarme con lo que ya estaba, sino siempre ir más allá de lo que está, entonces me hace reestructurar mis programas, me hace también estar en continua búsqueda de información (...) en este sentido creo que me ha ayudado la investigación y mis características personales; la inquietud, la búsqueda, es que no me gustan las cosas sencillas (ríe) en el sentido de lo superficial.⁴⁶

B) El componente psicopedagógico; tiene como finalidad que el docente se prepare como profesional; asumiendo conocimientos teóricos, prácticos y teórico didácticos referidos a las ciencias de la educación para poder aplicarlos en su labor diaria. Dentro de este componente cabe distinguir, la formación general y la metodología de la transmisión de los contenidos curriculares: La primera es donde el docente recibe un contenido social con respecto a elementos de sociología de la educación, tales como: las estructuras educativas y la relación escuela y sociedad, al mismo tiempo recibe un contenido sobre cuestiones educativas de ámbito general que está estrechamente relacionado con las cuestiones sociales, sociológicas y pedagógicas siendo éstos los conocimientos teóricos que el docente debe asumir con respecto a las ciencias de la educación.

La metodología de los contenidos curriculares apoyada con la metodología que ha de aplicarse al área o disciplina que imparte el profesor y de la tecnología de la didáctica consiste en, dotar al docente de las capacidades necesarias para actuar frente al grupo, entre ellos están: la capacidad de observar a sus alumnos, ya que hay que reconocer que cada uno de ellos es diferente y con características particulares; la capacidad de diagnosticar cada una de las situaciones que se dan en su entorno captando los medios educativos que este puede ofrecerle, la capacidad de utilizar su propio cuerpo como: su voz, la entonación, es decir, su expresión corporal; la capacidad de poder comunicarse con los otros, establecer una relación con la clase o con los profesores, es decir no centrarse en sí mismo. Al respecto uno de los profesores estudiados menciona que esta capacidad de comunicarse con el otro lo ha desarrollado con la práctica.

Estoy aprendiendo a escuchar al alumno, intentar interpretar lo que él está diciendo para descifrarlo y reestructurarlo. Yo creo que ese es el punto medular, aprender a escuchar al otro, qué dice, qué piensa y a través de eso descifrarlo para ir definiendo el contexto del contenido que está abordando.⁴⁷

⁴⁶ Ver anexo.

⁴⁷ Ver anexo.

En este componente los conocimientos técnico didácticos serían los instrumentos auxiliares del docente como; las técnicas audiovisuales y la informática, en donde no es suficiente con hacer una simple utilización técnica de los mismos, sino, presentar su utilización pedagógica.

C) El componente cultural, consiste en proveer al docente de una cultura general y de una cultura específica con respecto al medio en donde ejercerá. Este componente ayuda tanto al docente como al alumno, ya que el primero tiene de donde tomar ejemplos que sean significativos para los segundos facilitándose su comprensión. Al respecto un profesor comenta.

Mi relación (refiriéndose a su relación con sus alumnos) ante todo es académica que busca reestructurar sus formas de pensar, en relación con nuestra sociedad, en ese sentido creo que los contactos o los ejemplos que vamos poniendo en clase van ayudando a que ellos encuentren otro sentido.⁴⁸

La finalidad de éste componente, es formar al docente dentro de un proceso de culturización en donde; aparte de adquirir una preparación para desarrollar su trabajo, se interesa por la cultura, es estimularlos a acercarse, conocer y más que nada comprender la cultura, en otras palabras, es estar al día en cuanto los códigos de valor, las nuevas formas de vida, de hablar, de vestir, es decir, estar abierto a las nuevas ideas con el fin de conocer el entorno cultural que le rodea tanto a él como a sus alumnos.

Constantemente se ha criticado a la formación inicial por no responder o satisfacer las necesidades o requerimientos sociales, por lo tanto, lo que se pretende es disminuir notablemente el trecho entre sociedad y escuela, esto se alcanzaría por medio del proceso de culturización tanto en la formación inicial como en la formación permanente, ya que así el docente conocería y comprendería el contexto que rodea al alumno y podría relacionarlo con los procedimientos y estrategias de enseñanza que utiliza con éste.

D) El componente sobre el conocimiento de la práctica docente, tiene como finalidad incorporar en la formación la reflexión sobre la práctica docente, es decir, valorar las experiencias que se adquieren dentro del aula. Por lo tanto, la formación permanente debe realizarse partiendo y volviendo a la práctica misma, es decir, que en la formación permanente se va a estudiar, reflexionar y discutir sobre la práctica docente, sobre las

⁴⁸ Ver anexo.

actividades, situaciones y relaciones que se dan en el aula, con la finalidad de regresar a ella y tratar de mejorar todo aquello que esta mal.

Gracias a la descripción de los componentes de la formación inicial y formación permanente se puede notar que tienen bastante semejanza, tanto los mencionados por F. Imbernon como los mencionados por Rodríguez José María. Es decir, difícilmente se puede ver la separación entre los componentes de las fases de formación debido a la estrecha relación que tienen y más que nada la continuidad entre uno y otro.

Pero esta continuidad no se da solamente con respecto a los componentes, sino también, con las fases de formación en donde una, en este caso la formación permanente ayuda a resolver carencias que se tienen en la formación inicial dando con esto un continuo, una vinculación entre ambas fases ya que:

La formación permanente del profesorado de cualquier nivel educativo supondrá entonces la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y, a la vez profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional.⁴⁹

Si lo que se ha estado persiguiendo hace algún tiempo, es mejorar la formación del profesorado, ya que de cierta manera esto ayudaría al mejoramiento de la enseñanza, lo que se requiere entonces es no interrumpir el proceso de formación del mismo, es decir, dar continuidad institucional entre la formación inicial y permanente de tal forma que estas dos participen coherentemente; es ir en busca de una coordinación entre ambas y reconocerlas como inseparables.

En otras palabras, es reconocer la formación docente como un todo pero que al mismo tiempo esta subdividido por una serie de etapas como; preentrenamiento, preservicio, inducción y servicio Según Rodríguez José María, las cuales están estrechamente relacionadas y por lo tanto sus programas de transmisión, también han de estar diseñadas coherentemente siguiendo el mismo eje. Es decir, reconocer la necesidad de vincular la formación inicial con la formación permanente del profesorado y verlas como dos etapas de un mismo proceso.

⁴⁹ IMBERNON, Francisco. La formación del profesorado. Ed. Paidós de México 1994 (Colección Papeles de Pedagogía) p. 13.

CAPITULO 2

LA LABOR DOCENTE Y LOS ELEMENTOS QUE LA CONFORMAN.

Hablar del trabajo docente no es tarea fácil puesto que se tienen que tomar en cuenta una serie de elementos que la van conformando, por tal razón, el presente capítulo tiene como principal objetivo, demostrar que la labor docente es una tarea difícil que no cualquiera puede ejercer. No consiste en tan solo pararse frente a los alumnos y transmitir el contenido escolar de aprendizaje, sino que hay varias actividades y obligaciones que el docente debe asumir frente a la sociedad, la institución a la que pertenece.

Dentro del salón de clases y en la relación con los alumnos se dan acontecimientos y situaciones importantes que merecen ser estudiadas y tomadas en cuenta.

Este capítulo estará dividido en cuatro apartados en donde se abordan las siguientes temáticas: en el primer apartado mencionaré algunas definiciones del concepto docente y lo desarrollaré de acuerdo a cuatro teorías de la educación, en el segundo apartado hablaré del trabajo docente dentro de la sociedad a partir de los siguientes ejes de análisis; el trabajo docente como una necesidad social, la educación como instrumento clave para conservar la ideología social, y finalmente plantearé de que forma interviene el ámbito social en la vida escolar.

El tercer apartado estará dedicado a analizar la función docente dentro de la institución escolar, en donde hablaré sobre el rol que el docente debe desarrollar en la escuela, y de cómo esta es semejante a la función que la sociedad le atribuye al docente, así como también la correspondencia existente entre el prestigio de determinada escuela con el prestigio de los docentes que laboran en ella.

Dentro de éste tercer apartado mencionaré las actividades que el docente debe de desarrollar, que incluyen tanto las actividades que están directamente relacionadas con la enseñanza, y las que no están relacionadas directamente con la esta, las cuales nombro como trabajo extraenseñanza, mencionando cómo sirven de sostén tanto material como social de la escuela, así como para fortalecer la estructura y funcionamiento interno de la misma.

Finalmente, el cuarto apartado se centra en las relaciones que se desarrollan dentro del aula y las situaciones que se originan a partir de estas.

2.1 LA DOCENCIA Y SU FUNCIÓN DE ACUERDO A CUATRO TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN.

Este apartado tiene como finalidad hacer un breve análisis con respecto a la definición que se tiene de la palabra docencia, así como también nombrar las diferentes funciones que se le han atribuido a la docencia a lo largo del tiempo, para sustentar el valor de ésta.

Se desarrollaran temas tales como; definición del concepto docente, la función docente tomando en cuenta cuatro teorías de la educación, a saber; Educación Tradicional, Tecnología Educativa, Pedagogía Institucional y Teoría Constructivista. El concepto docente, tiene distintas acepciones y en ellas puede encontrarse un hilo en común.

*Profesor: "persona cuya función es enseñar, la etimología es profiteri; sacar a relucir, demostrar su saber, enseñar públicamente."*⁵⁰

*"Del latín profiteor, quien declara o demuestra el ejercicio público de un arte o profesión, el término en la vida docente tiene una acepción amplia pero de continuo se le distingue de maestro o profesor."*⁵¹

*Docente: "que imparte enseñanza o docencia."*⁵²

Lo que tienen en común estas tres definiciones es que se habla de aquella persona que posee determinado saber de un arte o profesión y que su función es sacar a relucir públicamente dicho saber.

Entiendo por el concepto docente a aquella persona poseedora de determinado saber, profesión o arte que se encarga de transmitirlo públicamente. Sin embargo el trabajo docente no se reduce simplemente a la transmisión de conocimientos, sino que ésta actividad, es la que define a la labor docente la cual se complementa con otra serie de actividades.

⁵⁰ FUOLQUIE, Paul. Diccionario de Pedagogía. Ed. Oikos- Tao S.A ediciones España de 1976 p 366.

⁵¹ LARROYO, Francisco. Diccionario Porrúa de Pedagogía y Ciencias de la Educación. Ed. Porrúa S.A. México 1982 p 484.

⁵² Diccionario de Ciencias de la Educación. Vol. 1 Editorial Santillana de México 1993 p 440.

El hecho de que la práctica docente se defina esencialmente como tarea de enseñar ha opacado las múltiples actividades que realizan los maestros en su desempeño cotidiano y que, (...) no solo representan trabajo sino que son parte integrante del trabajo docente, y además desempeñan un papel sustancial en la construcción social de la escuela.⁵³

A lo largo del tiempo se han desarrollado diversas concepciones sobre la educación y cada una de ellas ha tenido objetivos precisos que seguir y para lograrlos han requerido del apoyo de la función docente, por ello también ha sido necesario modificar las características o funciones que debe de realizar el docente. A continuación mencionaré la concepción que tienen sobre la función docente las cuatro principales teorías de educación.

La primera teoría de educación y sin duda la que ha tenido más peso a lo largo del tiempo es la Educación Tradicional, siendo sus principales características; ser asimétrica y autoritaria, considera que *“la función del docente será de mediador entre el alumno y el modelo, al simplificarlo y darle éste al alumno, todo lo cual se basará en su amplia y reconocida experiencia de docente.”⁵⁴*

En esta teoría la tarea docente se reduce a simplificar y ordenar el conocimiento y después transmitirlo a los alumnos ya digerido, a quienes debe de motivar a aprender, la función docente se va a inclinar más a los modelos, al cómo enseñar y los medios que debe utilizar, que en los alumnos, fungiendo como mediador entre el conocimiento y el alumno, además de tener que mantener el control y la disciplina a fin de lograr que los alumnos regulen su conducta y esto sería lo que yo retomaría de esta teoría, la autoridad que debe tener el docente frente al grupo, ya que es importante mantener el orden y la disciplina dentro del salón de clases, sin embargo esta autoridad no debe darse por medios coercitivos.

La segunda teoría de la educación es la Tecnología Educativa: la cual se fundamenta en la teoría Funcionalista, Positivista y Conductista, pretendiendo darle a la educación un carácter científico y técnico, es decir, todo se va a regir con base a sistemas, a fin de controlar el proceso de la enseñanza; así mismo se apoya en conceptos como eficacia, competitividad y rendimiento.

El docente va a ser considerado como un sujeto ahistorico, apolítico, objetivo y neutral y su función consistirá *“en dar instrucción a los alumnos a través de la*

⁵³ AGUILAR Citlali. El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela, en La Escuela Cotidiana. Rockewll Elsie coordinadora p. 120.

⁵⁴ Pedagogía, Revista especializada en Educación. Verano 1998 cuarta época vol. 14 núm.2 México UPN p 110.

*programación de los contenidos, descomponiéndolos en tantas partes como sea necesario, dotándolos de un orden de dificultad creciente y con una secuencia que resulte eficaz para los objetivos planteados.*⁵⁵

Para la Tecnología Educativa la función docente es reducida a la de un técnico que tan sólo aplica, programa y evalúa algo previamente establecido. Al pretender darle un carácter cientifista, sin reflexión en torno a la realidad, al aceptarla tal cual y considerar al docente como objetivo y neutral, se asemeja un poco a la concepción de la función docente que establece la teoría Tradicional, porque en ésta, la Tecnología Educativa, la actividad docente es en su totalidad competitiva e individualista y pretende perpetuar las condiciones de poder, dominio y control.

Lo rescatable en esta teoría es considerar al docente como el que debe dar las instrucciones a los alumnos de cómo realizar el trabajo.

La tercer teoría es la llamada Pedagogía Institucional, la cual se origina en contraposición a la teoría Tradicional pretendiendo romper con su estructura vertical y autoritaria. En esta última, la Pedagogía Institucional, se considera al docente un elemento más del grupo al romper con toda institución planteando nuevas formas de trabajo, dando énfasis en actividades autogestivas y grupales *“con lo que la tarea docente es no directiva.”*⁵⁶

Un punto de suma importancia en esta teoría es que a diferencia de las anteriores el conocimiento que se ha de enseñar y aprender ya no es algo previamente establecido con fines de perpetuación, de dominio, sino que por el contrario, se verá sólo aquello que interesa e inquieta al grupo aunque no se encuentre en el currículum. Además de que en esta teoría desaparece la asimetría de la educación tradicional, al considerar al docente como un miembro más del grupo.

Finalmente, se encuentra la teoría Constructivista, que al igual que en la teoría Tradicional el docente va a fungir como mediador entre el conocimiento y el alumno, pero la diferencia radica en que el docente es el facilitador del proceso de construcción del conocimiento del alumno. La observación le será de utilidad para determinar cuáles son los conocimientos previos con los que cuentan los alumnos y partiendo de ellos hacer un

⁵⁵ Pedagogía Revista especializada en Educación. Verano 1998 Cuarta Epoca vol. 14 núm.2 México UPN p111.

⁵⁶ Pedagogía Revista especializada en Educación. Op cit. P 112.

puente entre éstos y los contenidos del currículum escolar y para que estos conocimientos sean significativos y se comprendan mejor deberá ayudar al alumno a tomar aquellos que provienen de su realidad, que es en donde evidentemente se encuentran sus intereses y necesidades.

Por lo tanto la función docente en esta teoría consiste en ser “ (...) un mediador entre el alumno y el conocimiento, pero aquí la función resulta ser más activa y difícil, ya que se orientará a ser un facilitador para que el alumno construya su propio conocimiento, sin dárselo previamente digerido (...)”⁵⁷

La función docente con la que coincidiría es; la que establece esta teoría puesto que el docente es el mediador entre el conocimiento y los alumnos pero esto no quiere decir que el conocimiento lo de ya digerido sino que el docente va tomando de la realidad aquellos conocimientos que sean más útiles y significativos para los alumnos a fin de que sean éstos los que construyan su propio conocimiento.

Es preciso enfatizar que no hay una tipología pura de la función docente, que existe la posibilidad de hacer combinaciones sin inclinarse más a una que a otra.

Después de reflexionar en torno a las cuatro conceptualizaciones en torno a la docencia, me pregunté si la docencia es o no una profesión. Para estructurar una respuesta, pensé que era necesario tomar en cuenta, que a pesar de que muchas veces se ha considerado que para ser docente no se necesita preparación, que cualquiera lo puede hacer, que si no se quiere estudiar una carrera larga o que no sirve uno para nada lo mejor sería dedicarse a la docencia puesto que es cosa fácil, ya que se cuenta con un sueldo seguro aunque sea muy mal remunerado y lo mejor de todo es que se tienen muchas vacaciones y poco trabajo (sólo se debe cuidar a los niños). Y peor aún, a las mujeres a menudo nos suelen decir, que para qué estudiar una carrera larga, si a fin de cuentas nuestro destino es el matrimonio; que nos van a mantener y si estudiamos para maestras, esto nos ayudaría para educar bien a nuestros hijos y tendríamos el tiempo necesario para hacer las labores del hogar.

Sin embargo las cosas no son así, ya que a pesar de que la docencia no ha sido valorada como una profesión, como líneas arriba lo mencionamos, considero que cualquier fracasado no puede llegar a ser un buen docente.

⁵⁷ Ibidem. P 114

Constantemente se ha hablado de la necesidad de buscar la calidad de la educación y se ha considerado que el docente y su función juegan un papel muy importante en la anhelada calidad educativa y por ello se ha tenido que replantear la función y el trabajo docente. Los cuales han estado desprestigiados, tanto por la sociedad como por el mismo docente, entre otras cosas por su baja remuneración, su precaria condición de trabajo que casi siempre es altruista; para llegar a considerar al docente como un profesional, como se les nombra a los médicos o abogados, es necesario luchar contra tales limitantes.

Se les dice profesionales a aquellas personas que son capaces de realizar un trabajo bien hecho, esto es precisamente lo que se busca en un docente; que realice lo mejor posible su labor como enseñante; una de las formas para lograr esto sería, realizar por parte del docente una autocrítica sobre su trabajo; al analizar su práctica y estar dispuesto a recibir puntos de vista de otros colegas, tener claro los límites de su propia práctica, buscar la forma de afrontar y rebasar aquello que sea posible superar para mejorar su labor como docente.

Gracias a la noción de profesionalización de la docencia mejoraría la imagen de sí mismo, es decir, si se quitaran algunos tabúes que giran a su alrededor como; la idea de que la docencia es una profesión de hambre, que a pesar de contar con varios años de preparación normal o universitaria no se le reconoce socialmente, el docente nada más sabe sobre educación y por ello no esta enterado de lo que sucede afuera de la escuela, que cualquiera puede ser profesor.

Si desaparecieran estas ideas, buscando de alguna manera subir el nivel de vida, las condiciones del trabajo docente, reconociendo que este puede tener otra serie de conocimientos distintos de los de la enseñanza, que en varios casos a los docentes les gusta empaparse de conocimientos nuevos, que no cualquiera puede pararse frente a un grupo para enseñar, que para eso se requiere contar con una formación especial, la de docente.

Del docente depende que los estudiantes se vayan formando como la sociedad en la que se desarrollan los requiere, por ello se necesita estar al día y no estancarse. La sociedad también sabe esto y su función en este caso sería brindar el apoyo o el estímulo necesario, solo así se obtendría el prestigio social y el docente como profesional asumiría el compromiso de formar parte en el mejoramiento de la calidad del servicio educativo al tratar cada día de hacer lo mejor posible su labor como enseñante.

2.2 EL TRABAJO DOCENTE DENTRO DE LA SOCIEDAD.

Después de mencionar algunas concepciones acerca de la docencia y de presentar los puntos medulares del trabajo docente desde algunas teorías de la educación, enfatizando, que la labor docente debe de ser considerada como una profesión; en este apartado abordaré como el docente se enfrenta a ciertas responsabilidades sociales que debe cumplir sin hacer caso omiso de las mismas.

Primeramente, hablaré sobre la docencia como una necesidad social y trataré de explicar y fundamentar el por qué la considero como necesidad. En segundo lugar, hablaré sobre las responsabilidades que la sociedad le atribuye al trabajo docente, esto lo trabajaré tomando en cuenta la función del sistema educativo y de la escuela puesto que estos son los lugares en donde el docente desarrolla su labor y por lo tanto persiguen los mismos objetivos, por lo que la última parte de este apartado hace referencia a la escuela y su ámbito social inmediato.

Las concepciones que se han tenido a lo largo del tiempo en relación con la profesión docente han sido varias y han cambiado constantemente; esto se ha debido al momento histórico por el que atraviesa la sociedad en la que se instala y a la que ha de servir. *“Lo cierto es que en ellas se plasman las concepciones dominantes respecto a lo que debe ser la labor educativa en un determinado momento histórico.”*⁵⁸

Por ejemplo, en la época vasconcelista la labor docente era concebida como la de un apóstol entregado en cuerpo y alma a la enseñanza sacrificando por ella el todo, aún su propia vida. En la época Cardenista la labor docente iba más allá de la enseñanza en las aulas, su labor se extendía incluso en ámbitos como el económico y político, es decir, en la labor docente había una estrecha conexión entre las actividades educativas con las necesidades en la comunidad.

⁵⁸ ROCKWELL. Elsie y MERCADO Ruth. La escuela lugar del trabajo docente. Ed. DIE/Cinvestav/IPN. México 1989 p 55.

Después de esta época, se hicieron algunas reformas al Artículo Tercero de la Constitución en donde se asignó que la función principal del docente está dentro del aula, y es la de enseñanza, dejando fuera de la escuela toda cuestión política o económica; actualmente esta función sigue vigente e incluso establecida en el discurso oficial.

A pesar de que la función docente ha jugado un papel importante en la constitución de nuestra sociedad en su trasfondo existen algunas contradicciones, por un lado, el trabajo docente es considerado como algo despreciado y sin valor alguno al que cualquier sujeto puede aspirar, por el otro, se le ha llegado a considerar como un servicio útil, para cumplir una determinada necesidad social.

El docente es una pieza clave en la escuela y por lo tanto en la transformación social, ya que es el encargado de unir las características estructurales de la sociedad con las formas de relación dentro del aula, es decir, es el encargado de formar en el alumno los hábitos que la sociedad le demanda. Además, de que *“Uno de los elementos básicos constitutivos de una profesión es la conformación de una imagen que le confiera un sentido social que le dignifique y le dé un código de conducta dentro del cual debe desarrollar su actividad específica.”*⁵⁹

Esto tiene que ver directamente con el rol que la sociedad le confiere al docente, el cual ya no tiene nada que ver con la concepción que se tenía en décadas pasadas como el apóstol o mártir de las zonas rurales, sino con aquel docente moderno, preparado, aquel que ha sido instruido por varios años con modernas técnicas de enseñanza.

Es decir, ahora es considerado el docente como uno de los responsables de elevar la calidad del servicio educativo.

Es este el rol que hoy en día le confiere la sociedad al docente, el cual siempre va a estar sujeto a las metas que persigue la sociedad en la que se instala y a la que ha de servir, ya que se convierte en el responsable directo de transmitir los conocimientos escolares, claro sin salirse de los parámetros que la misma sociedad le marca. Tal vez a esto se deba que en la elaboración de los programas educativos los docentes no intervienen, sino que estos son establecidos por otras instancias como el Estado, y así la labor docente tan solo consiste en transmitir de la manera más comprensible a las nuevas generaciones eso que desea y establece la sociedad para la que labora.

⁵⁹ ROCKWELL, Elsie. *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Ed. El Caballito México 1985 p 51.

Cuando los conocimientos se fueron haciendo muchos y más complejos, no bastaba con que los padres les enseñaran a sus hijos lo que sabían, es decir, que pasaran los conocimientos de generación en generación.

Dentro de las sociedades fue necesaria la existencia de las escuelas y por ende de los maestros, quienes serán los encargados de transmitir dichos conocimientos. La escuela es uno de los lugares en donde se transmiten las bases éticas, estéticas, morales e intelectuales que proclama la sociedad a la que pertenecemos, y siendo la transmisión de conocimientos la actividad que define al trabajo docente. fue así como la docencia ha sido considerada como una necesidad social, ya que para lograr su perpetuación, la sociedad necesita de ellos y de su trabajo dentro del aula.

Cuando la experiencia de la humanidad no era muy amplia, el hombre la asimilaba en el proceso de comunicación práctica con el mundo con ayuda de los padres. Pero, poco a poco surgió la necesidad de los maestros cuya función social era transmitir a las nuevas generaciones la experiencia de las precedentes.⁶⁰

La educación es un instrumento clave para conservar y reproducir ciertas concepciones de vida de una sociedad; además esta impregnada de un ideal o proyecto previamente establecido, sus objetivos y metas no surgen de la nada sino que tienen un fundamento, el cual corresponde a la ideología que persigue la sociedad en la que se instala.

Aquí es necesario enfatizar que la educación no esta ajena a la sociedad sino que por el contrario, forma parte esencial de ella y por lo tanto esta definida por las características de la misma, algo similar ocurre con la función docente. Fernando Savater (1998) al hablar del proceso de enseñanza menciona; *“ Y este proceso de enseñanza nunca es una mera transmisión de conocimientos objetivos o de destrezas prácticas, sino que se acompaña de un ideal de vida y de un proyecto de sociedad.”⁶¹*

Para que una sociedad se fortalezca y vaya perpetuando su ideología, dentro de su estructura necesita de aliados que le ayuden a formar el tipo de sujetos que requiere para realizar sus objetivos y uno de esos aliados es la escuela; por ello, la docencia va adquiriendo el estatus de una necesidad dentro del sistema social, debido a la gran labor de transmisión de valores sociales que realiza.

⁶⁰ TALIZINA Nina, F. La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares. Ed. Angeles Editores México 1992 p 8

⁶¹ SAVATER, Fernando. El valor de educar, ed. Ariel México 1998 p 145.

Para pensar como interviene la escuela y la docencia en la conservación de la ideología social, analizaré a continuación las siguientes ideas: los objetivos que persigue la escuela no surgen de la nada sino, que necesitan de un fundamento sólido que la sustente. Este fundamento tiene que ver con las concepciones predominantes de la sociedad en la que se instala, debido a esto, es el contexto social el que se encarga de condicionar los cambios que se pueden dar en la educación. *“Si bien la estructura social y las coyunturas políticas definen características generales y reglas del juego del sistema escolar en función de esta tendencia a reproducir las relaciones sociales dominantes.”*⁶²

La influencia de lo social en la educación se debe a ciertas razones; una de ellas es la conservación del sistema social. La función de la educación es conservar la ideología predominante de la sociedad en la que se encuentra, es decir, el ideal pedagógico siempre va a estar en base al ideal social, por ello:

*La educación tiene como objetivo completar la humanidad del neófito, pero esa humanidad no puede realizarse en abstracto ni de modo totalmente genérico, ni tampoco consiste en el cultivo de un germen idiosincrásico latente en cada individuo, sino que trata más bien de acuñar una precisa orientación social; la que cada comunidad considera preferible.*⁶³

El objetivo de la educación es formar al hombre, pero formarlo tal como la sociedad lo requiere a fin de lograr su conservación y de evitar formar sujetos antisociales o enemigos que la pongan en peligro o que busquen su destrucción. *“No solo busca conformar individuos socialmente aceptables y útiles, sino también precaverse ante el posible brote de desviaciones dañinas.”*⁶⁴ De ahí que la función educativa es la de conservadora, de la estructura social.

Una de las funciones del docente ante la sociedad es de conservación; es formar sujetos tomando en cuenta un estereotipo social. Al encontrarse frente al grupo debe cuidar sobre pasar los límites, como ejemplo se podría mencionar lo laico de la educación en donde el docente no debe involucrar su inclinación religiosa para influir en la vida religiosa de sus alumnos.

La función que la sociedad le atribuye a la labor docente es la de preparar a las generaciones jóvenes a fin de adecuarlos a la sociedad a la que pertenecen.

⁶² ROCKWELL, Elsie y MERCADO Ruth. La escuela lugar del trabajo docente. Ed. DIE/Cinvestav/IPN. México 1989 p 36.

⁶³ SAVATER, Fernando. El valor de educar. Ed. Ariel México 1998 p 146.

⁶⁴ SAVATER, Fernando. Op cit p 147

*[...] todas las prácticas educacionales, sean cuales puedan ser estas, cualesquiera que sean las diferencias existentes entre ellas, poseen en común un carácter esencial: resultan todas ellas de la acción ejercida por una generación sobre la siguiente con vistas a adaptar a esta última al mundo social en el cual esta dedicada a vivir.*⁶⁵

La escuela no esta aislada del contexto social en el que se encuentra, que su función y su espacio van más allá de las bardas que la enmarcan, puesto que todo lo que ocurre fuera de ella influye de una u otra manera en el ámbito escolar, es decir, la institución educativa refleja características y tendencias de la sociedad, hay un vínculo estrecho entre ellas y ambas se determinan y definen entremezclándose los asuntos escolares con los sociales. Rockwell y Mercado lo dicen de la siguiente forma: *“Cada escuela esta imbricada en el proceso histórico de su ámbito social inmediato y es en ese sentido que no puede pensarse sobre de ellas de manera aislada.”*⁶⁶

Las situaciones que se dan en la sociedad repercuten necesariamente en el ámbito escolar y viceversa, por tal razón no se puede hablar de ellas por separado. Algunas situaciones que reflejan esta mutua dependencia son las siguientes:

El calendario que rige en la escuela esta determinado oficialmente por elementos del ámbito social y cultural, esto se debe a diversas razones; por ejemplo, tengo entendido que en las zonas rurales tanto en el tiempo de la siembra como en el de la cosecha los niños tienen que ayudar a sus padres en el campo y por consecuencia no acuden regularmente a clases e incluso muchos se ausentan en dichas fechas. En las zonas urbanas las razones son totalmente diferentes y sus orígenes por lo regular son tradiciones populares como las siguientes; el 10 y 15 de mayo, día de muertos, 30 de abril, las fiestas navideñas, 14 de febrero, día del estudiante por mencionar sólo algunos, pero es necesario aclarar que a pesar de que muchas de ellas no se reconocen oficialmente siempre están presentes y son motivo de suspensión de clases y de celebración por medio de festivales o por los famosos convivios.

Debido a estas fechas se han tenido que hacer modificaciones en el calendario escolar y a pesar de que muchas de ellas no han tenido tanto reconocimiento oficial todavía subsisten sus celebraciones.

⁶⁵ DURKHEIM, Emilio. Educación y sociología. España Barcelona. Colección sociológicas ediciones Península 1990 p 77.

⁶⁶ ROCKWELL Elsie y MERCADO Ruth. La escuela lugar del trabajo docente. DIE/Cinvestav/IPN México 1989 p 48

“El propio calendario escolar oficial ha debido incorporar la suspensión de clases en días de fiestas nacionales de carácter tradicional. Regionalmente también hay tradiciones populares que implican suspensión de clases, y que ya han sido incorporadas a la práctica escolar en cada lugar aun sin el reconocimiento oficial.”⁶⁷

El contexto social influye de manera determinante en el ámbito escolar, pero también hay que reconocer que el ámbito escolar influye en el contexto social. Por ejemplo, podemos mencionar que unos días antes de entrar o comenzar un ciclo escolar hay una gran movilidad en la sociedad, gracias a este evento los mercados, tiendas de autoservicio, plazas, librerías y papelerías ofrecen un sin número de artículos escolares, todo un mundo de ofertas en donde los 20 días antes y después del comienzo del ciclo escolar todo gira en torno a las preparaciones.

Otro evento escolar que se refleja en el contexto social son las fiestas de fin de curso cuando se hacen los preparativos para la clausura, la búsqueda de salón o lugar para hacer la fiesta, la ropa, la comida, la ceremonia religiosa... con estos ejemplos queda más que claro que al hablar de la escuela de una u otra forma interviene el ámbito social en el que se instala, que no podemos hablar de ellos como dos contextos separados, sino que por el contrario gracias a la relación que hay entre ambos al hablar de uno necesariamente estas hablando del otro.

Al influir el contexto social en el ámbito escolar de una forma tan directa, el docente juega un papel de suma importancia, ya que se convierte en el sujeto clave para lograr y alcanzar las metas y objetivos que la escuela persigue, las cuales están determinadas por la sociedad a la que pertenece. La docencia es considerada como una necesidad social y como tal debe de cumplir con las responsabilidades que la sociedad le confiere.

2.3 EL DOCENTE EN LA INSTITUCION ESCOLAR.

El docente es aquella persona que demuestra públicamente su saber, su trabajo no se debe reducir a la simple transmisión de conocimientos, puesto que su labor esta conformada por otra serie de actividades.

⁶⁷ ROCKWELL, Elsie y MERCADO Ruth. Op cit. P 49

Otro espacio de acción del docente es la institución educativa, por ello, es de suma importancia identificar cual es el rol que la institución educativa le contribuye a su labor y si éste tiene que ver con el que le atribuye la sociedad.

A lo largo de éste apartado abordaré la función que el docente debe asumir frente a la institución educativa y la estrecha relación del prestigio de la labor docente con el prestigio de la escuela en la que labora, así mismo mencionaré la serie de actividades que el docente debe de realizar dentro de la escuela y como estas ayudan al buen funcionamiento de la misma.

La institución escolar ha sido considerada como el lugar en donde se producen y reproducen las relaciones sociales y esto se debe más que nada a dos cosas: debido a que quienes la conforman son precisamente seres sociales y segundo que existe una estrecha relación entre el ámbito escolar y su entorno. Debido a esto, la escuela, le atribuye al trabajo docente un rol específico, el cual el docente esta obligado a asumir responsablemente y no desatenderlo.

(...) en forma institucional se piensa que le corresponde al profesor asumir los procesos de reforma o cambio en la educación. En general se cree que el profesor tiene una responsabilidad directa en las diferencias, desaciertos o errores que aparecen en la relación educativa.⁶⁸

Al ser el docente uno de los principales actores de la educación, junto con los alumnos, es hasta cierto punto comprensible que sobre él recaiga el peso o la responsabilidad de todo lo que ocurre dentro de la escuela, pero sería importante que así como se le atribuyen los desaciertos, deficiencias y errores del sistema educativo también se debe reconocer que gracias a su labor la escuela sigue en pie y cumple con la función que la sociedad le demanda.

No es raro escuchar hablar a las madres de familia, al elegir la escuela para sus hijos palabras como las siguientes: yo voy a inscribir a mi niño en la escuela tal por que me han dicho por ahí que cuentan con buenos maestros, que no faltan, que son muy responsables.

⁶⁸ DIAZ Barriga Angel. Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial. Ed. Nueva Imagen México 1993 p 90.

O también la otra cara de la moneda, cambia a tu niño de tal escuela por que ahí no hay buenos maestros, los que hay son muy faltistas, irresponsables, tratan mal a los niños y además no saben enseñar. Tal pareciera que el prestigio de una escuela cual fuera que esta sea depende del prestigio de los docentes que laboran en ella y viceversa.

Para cumplir con el rol que la escuela le atribuye al docente, éste tiene que realizar ciertas actividades además de la de enseñanza, que es la principal función que define al trabajo docente.

Es decir, el trabajo cotidiano del maestro va más allá de lo normativo (dar clases) puesto que en la realidad debe de realizar varias actividades, algunas de ellas, relacionadas directamente con la enseñanza y otras que no lo son, las cuales por lo regular no son reconocidas o consideradas como trabajo en sí mismo. *“Por ejemplo se asume por todos – incluso por los mismos maestros- que la tarea que define al maestro es la de enseñanza en un salón de clases; lo que hace fuera de ahí no siempre es visto como trabajo”.*⁶⁹

Algunas de esas actividades son las siguientes: planificar el curso y las clases, esto implica organizar el programa en plan de clase, semanal, anual y/o semestral según sea el caso; seleccionar y preparar material didáctico; diseñar y evaluar los ejercicios que deben ser aplicados a los alumnos, entre otras. Muchas de estas actividades requieren de bastante tiempo, el cual el docente debe de ofrecer a parte del que destina al estar frente a los alumnos.

El docente para el desarrollo de su función debe contar con ciertas habilidades o capacidades, para administrar el orden en el grupo ejerciendo el poder que le confiere su papel como el poseedor del saber; así mismo requiere de una gran capacidad de comunicación con los alumnos siendo esto último uno de los medio para lograr un buen aprendizaje, puesto que *“es difícil comunicarse bien, o enseñar bien, si uno no se lleva bien con los niños.”*⁷⁰

Otro tipo de actividades que no son consideradas como trabajo en sí mismo y que sin embargo el docente las realiza son las llamadas trabajo extraenseñanza, temática que a continuación abordaré detalladamente. No sin antes decir que para el desarrollo de dicha

⁶⁹ ROCWELL, Elsie y MERCADO Ruth. La escuela lugar del trabajo docente. DIE/Cinvestav/IPN México 1989 p 58

⁷⁰ DEAN Joan. La organización del aprendizaje en la educación primaria. Temas de educación. Ed. Paidós España 1993 p 74

temática me apoyé considerablemente en los escritos de la profesora e investigadora Citlali Aguilar y que mi interés sobre este tema tuvo que ver con los comentarios de la propia profesora al compartir con nosotros (sus alumnos) las experiencias que le proporcionaron dicha investigación, sobre todo al considerar enfáticamente que el trabajo docente no es solamente el de la enseñanza sino que esta conformado por otra serie de actividades.

Una dimensión del trabajo docente, que sirve como elemento sustancial en la conformación social de la escuela, es el trabajo extraenseñanza, entendido este como: “(...) *un conjunto de múltiples actividades que constituyen el sostén y funcionamiento de la escuela*”⁷¹ Es decir, el trabajo docente a nivel de educación básica se compone de la tarea de enseñanza y además de la realización de actividades que no implican la transmisión del contenido escolar. Algunas de estas actividades son: vigilar la disciplina de los alumnos dentro y fuera del aula, registrar la asistencia de los alumnos, atender a padres de familia, colegas u otras personas ajenas al salón de clases, atender la cooperativa, realizar actividades escolares como concursos o eventos deportivos entre otras.

A pesar de que estas actividades pasan desapercibidas o son consideradas como irrelevantes, tienen su valía y cumplen con el objetivo específico de ser, el sostén de la existencia tanto material como social de la escuela.

Es decir, el trabajo extraenseñanza que realizan los docentes en la escuela sirve para resolver algunos problemas, cubrir algunas necesidades y lograr el buen funcionamiento de la misma. Son tres los sentidos del trabajo extraenseñanza:

a) Lograr la organización interna de la escuela, se forman una serie de comisiones nombrando a su cargo a quienes se harán responsables de las mismas a partir de sus habilidades e intereses.

Algunas de las tareas relacionadas con la organización de la actividad cotidiana dentro de la escuela son las siguientes: la guardia; referida a la organización del tiempo y los horarios de trabajo, marcando o señalando por medio del timbre o campana la hora de la entrada, la salida, inicio y fin del recreo; la organización de las inscripciones que por lo regular queda en manos del director, la entrega de documentación, esta si es una tarea que

⁷¹ AGUILAR Citlali. El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela. en *La escuela cotidiana*. ROCKWELL E. Elsie coordinadora. Ed. Fondo de cultura económica México 1997 p 121.

esta directamente relacionada con el trabajo docente, puesto que es él el encargado de entregar a tiempo calificaciones y elaborar cuadros de asistencia, para realizar este trabajo y tener el tiempo suficiente, los docentes deben agilizar las clases y acabar de transmitir el contenido curricular lo más pronto posible (a veces esto no sucede) para dedicarse de lleno las últimas semanas para entregar a tiempo la documentación.

b) Buscar recursos económicos para las escuelas, el trabajo extraenseñanza constituye una fuente importante del financiamiento escolar ya que se debe recordar que; *“en varios sentidos, las escuelas existen gracias al trabajo de los maestros, no sólo por que sin él la enseñanza no sería posible, sino también por que su trabajo extraenseñanza posibilita conseguir los elementos para su existencia física”*.⁷²

La actividad más relevante en busca de la existencia material o física de la escuela es la llamada comisión de economía o cooperativa y son los maestros o al menos un maestro el encargado de recibir la mercancía, revisar las ventas y llevar la contabilidad y las ganancias producidas por los docentes por medio de la cooperativa es una forma permanente para conseguir recursos y solventar gastos de la escuela, tales como, la compra de utensilios para el aseo y papelería para la dirección entre otros.

c) Lograr la existencia social de la escuela; el trabajo diario de los docentes juega un papel de suma importancia, puesto que como ya se mencionó anteriormente, parase ser que el prestigio de determinada escuela depende del prestigio de la labor de los docentes que laboran en ella, y por ende, el trabajo extraenseñanza que éstos realizan ayuda a la legitimación de la escuela frente a los padres de familia, ante la supervisión de zona, y la comunidad, con la finalidad de contar con su apoyo cuando fuere necesario.

Para lograr la legitimación de la escuela frente a los padres de familia es importante la puntualidad y asistencia de los docentes, y que los padres tengan la plena seguridad de que sus hijos están aprendiendo. Solo así se puede asegurar la disposición de los padres hacia la escuela para apoyar en algunas actividades que se realizan en la misma como; los concursos de zona, la preparación y financiamiento de festivales.

Para logra establecer un vínculo con las autoridades educativas Citlali Aguilar (1997) comenta *“las escuelas tenían que legitimarse también ante la supervisión; esto se*

⁷² AGUILAR Citlali. *Op cit* p 133

lograba al abarcar determinada población escolar, al alcanzar determinado porcentaje de aprovechamiento – medido en términos de índice de población -, y demostrar eficiencia y dinamismo según los parámetros establecidos.”⁷³

Es necesario tanto para el buen funcionamiento interno, la estructura física y la existencia social de la escuela el trabajo de los docentes y que este no se reduce a la simple transmisión de contenidos curriculares, puesto que existe una serie de actividades que éstos desarrollan, que pueden o no estar relacionados con la transmisión de conocimientos, sin dejar de ser indispensables y hasta cierto punto obligatorias y parte fundamental de su labor. Estas actividades aparte de significar un esfuerzo más para los docentes requieren de bastante tiempo, el cual se toma tanto de aquel que esta destinado a la enseñanza como del que no.

2.4 EL AULA, LUGAR DEL TRABAJO DOCENTE.

Dentro del salón de clases es donde el docente desarrolla gran parte de su actividad, la cual tiene diversas características, siendo una de ellas la autonomía, referida a la total libertad que posee el docente con respecto a la selección de actividades y formas de trabajo que se realizan dentro del aula. Es precisamente ahí, donde el docente se encuentra libre de toda intromisión de agentes ajenos que obstaculicen su labor y trunquen su autonomía profesional. Al respecto Elsie Rockwell menciona:

...El aula cerrada ha sido considerada un “santuario” del maestro contra la interferencia de administradores, padres y colegas en los asuntos propios del salón de clase, y como un “margen estructural” en la organización burocrática de la escuela que intensifica las aspiraciones del maestro a una autonomía profesional. El aula cerrada... protege a los maestros de incursiones a su autonomía y proporciona un mayor grado de libertad... permitiendo mayor elección y discreción profesional dentro del proceso de la enseñanza...⁷⁴

Dentro del salón de clases es el docente quien toma las decisiones de como llevar a cabo las actividades, de cuál es la mejor forma de transmitir el conocimiento, es decir, el docente es el único que organiza, puesto que muy pocas veces dentro del aula se cuenta con la presencia de las autoridades institucionales.

⁷³ *Ibidem*. P 134

⁷⁴ ROCKWELL, Elsie. *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Ed. El Caballito, México 1985. P 104.

El siguiente paso sería analizar las limitantes de esta autonomía, ya que aunque es verdad que el docente tiene total libertad de elección sobre tales o cuales materiales didácticos, sobre las formas de trabajo y participación e incluso sobre la selección y jerarquización de los contenidos curriculares, el docente tiene que cumplir con las necesidades y demandas tanto institucionales como sociales que le son designadas, las cuales no puede ni debe evadir. No puede escapar de tales demandas puesto que el aula cerrada es parte del medio ambiente donde se inserta, por lo tanto no esta exenta de presiones externas.

Algunas limitantes externas que afectan la autonomía del docente y a las que hay que prestar atención son, según Elsie Rockwell y Ruth Mercado (1989); mantener en orden al grupo, entregar documentación y participar en actividades cívicas y escolares.

...El maestro, dentro de su aula, tiene bastante autonomía. Mientras mantenga en orden a su grupo, entregue documentación y participe en las actividades cívicas y escolares, aparentemente se respetan sus decisiones sobre la conducción de la enseñanza. Desde luego, ésta se da dentro de los límites de lo que implica la organización institucional de la escuela, el "papel" esperado del maestro y el "papel" esperado del alumno no se modifican; la presencia de elementos físicos (los muebles...) imprime ciertas constantes a la actividad de los docentes.⁷⁵

Aunque el docente tenga la posibilidad de elegir las formas de trabajo, si éstas no cumplen con las expectativas o normas que se tengan por parte de la institución, inevitablemente se enfrentará a difíciles cuestionamientos sobre su labor. Además, a pesar de su relativa autonomía, el docente se ve obligado a cumplir con ciertos requerimientos dentro de la institución escolar. Como son; entrega de calificaciones y documentación, cargos directivos o administrativos, participación en las ceremonias, festivales, concursos... (estos tres últimos no son tan evidentes en el nivel medio superior). Otra cuestión importante es la que se refiere a la transmisión de los contenidos curriculares, en donde no importa la selección y jerarquización que haga el docente de éstos, siempre y cuando, se cumplan en su totalidad. Siendo ésta otra limitante en la autonomía profesional del docente.

En la elaboración de los contenidos escolares el docente pocas veces tiene que ver, ya que para su elaboración participan personas ajenas o lejanas a la realidad que se vive dentro del aula, esto trae como consecuencia que el docente se convierta tan solo en ejecutor de

⁷⁵ ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado. La escuela lugar del trabajo docente. CIE/Cinvestav/IPN. P 140.

algo que muchas de las veces no concuerdan con la cotidianidad del aula, es decir, no cumple con las necesidades y requerimientos de ésta. Angel Díaz Barriga (1993) al respecto dice: "*Una consecuencia es la pérdida de autonomía del maestro respecto de la materia de su trabajo, el maestro tiene que ver cada vez menos con el diseño de los contenidos, el diseño de lo que se enseña y el cómo se debe enseñar. Esta pérdida de autonomía genera un técnico del aula.*"⁷⁶

El aula cerrada es el lugar donde el docente goza de cierta autonomía; ha de realizar su trabajo de la manera que considera más adecuada, hay que enfatizar que dicha autonomía es relativa en tanto que el maestro como producto de una formación socialmente establecida, es decir, que lo que él es y lo que hace está determinado socialmente e institucionalmente y no puede salirse de tales parámetros. Porque aunque esté dispuesto a cambiar tal situación no es fácil luchar contra tales fuerzas externas y aunque persevere en la lucha, su esfuerzo se va agotando haciendo que poco a poco deserte y decida no volverlo a intentar.

La autonomía que posee el docente dentro del salón de clases se refiere más que nada a la libertad de elegir la mejor forma de enseñanza, la que le parezca más adecuada y el orden en que va a transmitir los conocimientos curriculares y las actividades que va a realizar, es decir, no estoy negando que el docente tiene autonomía dentro del salón de clases, sino que considero que esta es relativa.

A pesar de que el docente casi nunca interviene en la elaboración de los planes y programas de estudio tiene la posibilidad de reestructurarlos a la hora de transmitirlos. He aquí otro ejemplo, en donde entra en juego la autonomía del docente, pero ahora con respecto a la reestructuración y transmisión de los contenidos escolares.

Aunque los contenidos determinados por el currículum sean los mismos dentro de cada salón de clases, los docentes los transmiten de diversas maneras; esto se debe a la formación que posee, a la concepción que tenga sobre educación, sociedad, alumno, a su personalidad, etc., puesto que para cada individuo existen diferentes concepciones sobre lo que vale la pena enseñar y lo que no. Es decir, que para cada sujeto hay conocimiento

⁷⁶ DIAZ, Barriga Angel. Tarea Docente una perspectiva didáctica grupal y psicosocial. Ed Nueva Imagen. México 1993 p 83

legítimo y no legítimo. “(...) *cada grupo o sujeto social tiene su propio inventario diferencial de saberes e ignorancias.*”⁷⁷

La tarea del docente con respecto a la transmisión de los contenidos curriculares es transmitirlos en su totalidad, no importando el orden que les asigne, las técnicas que aplique, ni los materiales que utilice. El problema radica en que hay ocasiones donde algunos contenidos curriculares no son tan importantes o tienen menor relevancia que otros o simplemente no se apegan a la realidad escolar, es decir, para el docente no es un conocimiento legítimo. Esto se debe a que los docentes no participan en la elaboración de los planes o programas de estudio, quienes los elaboran son personas ajenas a la realidad escolar; por lo tanto el saber que ellos consideran legítimo para ser enseñado no necesariamente es considerado por el docente de la misma manera. “*En tales programas se expresa la valoración de que es conocimiento legítimo de aquellos que participan en su elaboración. Por exclusión también se expresa lo que se considera no conocimiento*”⁷⁸

Sin embargo, existe la posibilidad de que el docente haga una reestructuración del programa de una materia en donde puede dar más peso a un saber frente a otro o darles un orden diferente a la impuesta e incluso omitir un saber y reemplazarlo con otro.

Por ejemplo, viene a mi mente un comentario de una de las profesoras estudiadas que decía haber hecho al inicio del semestre una reestructuración al programa de su materia puesto que venían incluidas lecturas muy densas y complejas y por lo tanto difíciles para la comprensión de sus alumnos y a consecuencia de esto tuvo la necesidad de buscar material adecuado e incluso omitir algunos temas del programa y sustituirlos por otros.

Al respecto Elsie Rockwell menciona. “*A fin de cuentas cada maestro, a pesar del programa oficial, lleva al salón de clases lo que cree que es digno de enseñarse y no lleva lo que no vale la pena.*”⁷⁹

Es aquí en donde entra en juego la relativa autonomía del docente, en el poder decidir e incluso negociar dentro del salón de clases con los alumnos los temas que se verán y la forma en que van a ser abordados.

⁷⁷ ROCKWELL, Elsie. Ser maestro estudios sobre el trabajo docente. Ed. El Caballito. México 1985 p 28

⁷⁸ ROCKWELL, Elsie. Op.cit P.30

⁷⁹ Ibidem. P. 31

Es necesario reconocer que la mayor parte de su vida el docente la ha pasado dentro de un salón de clases, aunque en diferente lugar, primero como alumno y después como docente y obviamente que al estar fungiendo como docente trae o transfiere aquello de su vida pasada que le pueda servir, es decir, reproduce vivencias pasadas en su práctica pedagógica.

En el nivel medio superior muchas de las veces los docentes no cuentan con una formación docente o pedagógica, ya que la gran mayoría no proviene de normales, sino que son licenciados en alguna disciplina como Psicología, Biología... Sin embargo tienen una vaga idea de cómo desempeñar la función docente y por tanto al estar fungiendo como tal tiene la necesidad de hacer una reproducción de modelos o formas de trabajo que él vivió. Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda lo expresan de la siguiente manera:

“Los profesores actúan frente a sus alumnos reproduciendo modelos de práctica docente que han interiorizado a lo largo de su formación como maestros (...) entendemos por formación docente un proceso más amplio no solo su preparación formal, sino también su preparación informal.”⁸⁰

Es decir, durante la socialización por la que atraviesan los docentes a lo largo de su vida, van interiorizando una serie de actitudes, conductas, creencias, modelos y estrategias que van ir marcando la forma en que estos desarrollaran su práctica profesional.

Una de las formas en que el docente reproduce sus vivencias pasadas es imitando, muchas de las veces inconscientemente, las formas de trabajo o adoptando totalmente la personalidad de aquellos docentes que dejaron en él huella, proceso al que Raúl Anzaldúa y Beatriz Ramírez (1993) han llamado de *“identificación”*.⁸¹ En tal proceso se van reproduciendo de generación en generación una serie de prácticas escolares.

“Las formas de enseñanza se reproducen en la vida escolar cotidiana. La imitación, no siempre consciente de los maestros que se tuvieron en la propia experiencia escolar explíquen parte la repetición de prácticas de generación a generación de docentes.”⁸²

Otra situación en donde se deja entrever la reproducción de vivencias es aquella en donde la observación de la forma de trabajo de los colegas permite adoptar diversos modos

⁸⁰ ANZALDUA. Arce Raúl y Ramírez Grajeda Beatriz. *“Entre docentes”*. Vínculo maestro-alumno. SEP/SEIT Marzo 1993 P.8

⁸¹ ANZALDUA. Arce Raúl y Ramírez Grajeda Beatriz. *Op. Cit.* P. 10

⁸² ROCKWELL, Elsie y Mercado Rutch. *La escuela lugar del trabajo docente*. DIE/Cinvestav/IPN. México 1989 P17.

o formas de trabajo que para éstos han sido de gran utilidad, puesto que, *“en el trabajo se llegan a conocer informalmente distintos recursos pedagógicos mediante la observación de otros maestros o de las peticiones de los propios alumnos.”*⁸³

Se puede decir que cuando el docente elige la forma de trabajo con sus estudiantes hay una serie de elementos que se entrelazan como: la experiencia docente, la historia personal, el proceso de formación y su proyecto de vida los cuales van a incidir de manera decisiva en su tarea pedagógica y es aquí en donde entraría en juego la relativa autonomía con la que cuenta el docente para realizar su labor, en la libertad de adoptar tal o cual forma de trabajo reproduciendo sus vivencias pasadas.

La interrelación más importante que se da dentro del salón de clases, a mi juicio es, la relación maestro alumno. Por lo cual es menester abordar algunos de los elementos que al entrelazarse inciden de alguna forma en dicha relación.

*...lo más importante que sucede en la escuela es el resultado de la interacción entre personas, los niños y los maestros no son inteligencias descarnadas o máquinas de enseñanza y de aprendizaje. Son seres humanos completos entrelazados en un complejo laberinto de interconexiones sociales.*⁸⁴

La importancia de esta red de relación dentro del aula, radica en que es humana, entre sujetos, entre maestro y alumnos, en donde necesariamente debe de haber un mutuo reconocimiento, puesto que para que exista un maestro debe de haber alguien que lo reconozca como tal. *“Los lugares de maestro y alumno son pues indisociables, uno define al otro y nadie podrá ser maestro si no existe otro que se coloque en posición de ser su alumno y lo invista como su enseñante.”*⁸⁵

Es decir, al entrar al aula, tanto el docente como el alumno, están investidos de un rol que tienen que fungir; uno es el que enseña y el otro es el que aprende, sin embargo, esta relación no se debe reducir a la simple evaluación del trabajo docente (enseñar); y al aprovechamiento o rendimiento del alumno (lo que ha aprendido).

Como la relación maestro alumno muchas de las veces no es una relación voluntaria, puesto que los maestros no tienen la posibilidad de elegir a cada uno de sus alumnos y los

⁸³ ROCKWELL, Elsie y Mercado Ruth. *Op. Cit.* P 17.

⁸⁴ ROCKWELL Elsie. *Ser maestro estudios sobre el trabajo docente.* Ed. El Caballito. México 1985 p 28.

⁸⁵ GERBER, Daniel. *El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico* p. 36⁸⁵

alumnos por su parte tampoco pueden elegir con plena libertad a sus maestros (esto se debe a situaciones de orden administrativo), esta relación a fin de tener un buen funcionamiento tiene una serie de elementos que al entrelazarse inciden de alguna forma en la relación maestro alumno; Uno de ellos es la constante negociación que el docente hace con los alumnos en torno a su autoridad. Este a fin de lograr que los alumnos trabajen, de mantener el control, de despertar y mantener el interés de los alumnos debe de negociar constantemente dicha autoridad frente al grupo.

Los alumnos identifican a aquel docente que no tiene la autoridad necesaria para controlar un grupo debido a esto el docente corre el riesgo de perder el control sobre el grupo.

Es necesaria la constante negociación, esta negociación debe lograrse por medio de un acuerdo entre maestro y alumno a fin de que ambos se sientan bien y aprovechen la situación. En palabras de Elsie Rockwell. *“El maestro debe de negociar y crear una relación aceptable para los alumnos, a fin de que tanto él como estos puedan sobrevivir y eventualmente aprovechar la situación escolar.”*⁸⁶

Otro elemento de la relación maestro alumno, es el establecimiento de las formas de trabajo. A fin de organizar el trabajo en el grupo es necesario que el docente establezca ciertas reglas para que los alumnos sepan como proceder, es decir, las reglas sirven para normar la forma de trabajo de los alumnos. Muchas veces estas reglas con el tiempo se van estableciendo como formas o patrones a seguir tanto por el maestro y los alumnos convirtiéndose en costumbres o rituales, a fin de cuentas *“ los rituales son necesarios para organizar el encuentro diario entre maestros y alumnos.”*⁸⁷

En la relación maestro alumno las reglas o normas que se establecen no siempre son fijas, son susceptibles de negociación. Por lo regular al inicio del ciclo escolar el docente da las reglas; la hora de entrada, los permisos para salir, las formas de trabajo, etc. Sin embargo, a veces es necesario replantearlas, ya que al paso del tiempo, el docente se va dando cuenta si las reglas que estableció al inicio son las correctas y necesitan ser reforzadas y si por el contrario son innecesarias y no ayudan a normar el trabajo que se

⁸⁶ ROCKWELL, Elsie. *Op. Cit.* P 66

⁸⁷ ROCKWELL, Elsie. *La escuela cotidiana*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México 1997 p 37

realiza dentro del aula y por lo tanto deben de ser replanteadas, eso sí, deben evitarse demasiados cambios en las reglas a fin de no confundir.

La organización de las formas de trabajo es importante ya que se aprovecha al máximo el tiempo dedicado al aprendizaje puesto que *“ el tiempo es uno de los recursos que no se pueden incrementar. Solo se puede emplear mejor el que se tiene.”*⁸⁸

Otro elemento de la relación maestro alumno es el que Elsie Rockwell llama *“estructura de participación”*⁸⁹ La más común es la asimétrica en donde es el docente quien inicia, dirige, controla, comenta y da turnos, además de aprobar o desaprobado la respuesta del alumno. Las formas de participación al igual que las de trabajo es el docente quien las establece y controla.

Por ejemplo, en una clase al comenzar el tema es el docente el que inicia dando los parámetros de cómo va a ser trabajado dicho tema, durante el desarrollo del mismo el docente va dirigiendo y controlando las intervenciones de los alumnos, es decir, va marcando los turnos de participación de los cuales es necesario que el docente comente si son aprobados o no lo son, si aportan información a la clase o si la idea que se está dando está equivocada.

Para lograr este nivel de participación el docente debe de formar un ambiente de confianza en donde los alumnos no se sientan cohibidos para participar (aun que hay que reconocer que el intervenir en clase no es la única forma de participar) y sin duda, esta es una de las características difícil de encontrar en un docente. Más que ser una relación asimétrica se requiere de una horizontal. En esta forma de relación:

*“El maestro compañero, una relación educativa horizontal, la confianza en el sujeto de la educación y la necesidad de que el educador inspire un máximo de confianza en el estudiante son algunas características, centrales en esta perspectiva sobre la relación educativa. (propuesta critica).”*⁹⁰

En la relación maestro alumno, es el docente quien tiene el poder y este poder está en base a su supuesto saber, ya que *“el mismo término maestro remite a poseer maestría,*

⁸⁸ DEAN, Joan. La organización del aprendizaje en la escuela primaria, temas de educación. Ed. Paidós España 1993 p 75.

⁸⁹ ROCKWELL, Elsie. La escuela cotidiana. Ed. Fondo de Cultura Económica. México 1997 p 23

⁹⁰ DIAZ, Barriga Angel. Tarea docente. Ed. Nueva Imagen México 1993 p 68

*dominio o saber en torno a algún campo de la realidad.*⁹¹ Es decir, determina quien es el que posee el significado preciso de las cosas.

La posición que el docente ocupa en la relación educativa es el de sujeto supuesto saber, es así como la autoridad que el docente posee, es decir, el poder en el aula sobre los alumnos va a girar en torno al saber del que es poseedor. Pero esto no quiere decir que el ejercicio del poder debe convertirse en un fin sobre sí mismo, sino por el contrario, el docente debe de renunciar a la imagen ilusoria que tiene de sí mismo como de un modelo de perfección pretendiendo recibir de parte de los alumnos indicios que hablen sobre la opinión que tienen con respecto al desempeño de su trabajo.

Eduardo Remedi (1998) lo dice de la siguiente manera; *“El maestro, en el escrutinio que hace de sus alumnos, registra con la mirada los múltiples signos pasajeros que parecen regresarle los alumnos con respecto de su desempeño.”*⁹²

Es decir, debe renunciar a satisfacer su narcisismo en donde consciente e inconscientemente exige de sus alumnos que confirmen su saber y con ello el poder del que es poseedor. Logrando esta renuncia se evitaría el origen de muchos problemas que se presentan en la relación educativa, ya que a fin de cuentas lo ideal es que el intercambio pedagógico entre maestro y alumnos se desarrolle en un clima de confianza, en donde el docente en vez de ser modelo de perfección sea un compañero que inspire en el estudiante cierta confianza.

Se puede decir que la relación educativa entre docentes y alumnos es la relación más importante que se da en el aula, puesto que es una relación humana con un mutuo reconocimiento. También es una relación de poder, del poder que posee el docente el cual tiene como base su saber y entre los elementos que inciden de una u otra forma en ésta relación están: la constante negociación de la autoridad docente, el establecimiento de las formas de trabajo y la estructura de participación, que muchas veces llegan a convertirse en rituales que sirven para lograr el control sobre las actividades que se realizan en el aula.

Cada uno de estos elementos al irse entrelazando van guiando la relación entre el docente y los alumnos y por eso deben ser desarrolladas en un ambiente favorable en donde tanto alumnos como el docente estén en común acuerdo, y en un ambiente de plena

⁹¹ GERBER, Daniel. El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico. P 26 En GLAZMAN, Raque. La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad, Ed. SEP, el Caballito, México 1986.

⁹² REMEDI. et al. La identidad de una actividad, Ser maestro. UAM Xochimilco México 1988 p. 18

confianza, sin duda alguna esto traería como consecuencia el buen funcionamiento de la relación educativa dentro del aula, que favorecería al proceso enseñanza aprendizaje.

CAPITULO 3

ELEMENTOS DE LA LABOR DOCENTE: UN ESTUDIO DE CASO.

Son pocas las investigaciones que se han hecho teniendo como centro de estudio el nivel medio superior. La mayor parte de los estudios giran en torno al nivel básico. De hecho algunos trabajos al respecto fueron retomados aquí.

El objetivo que se pretende alcanzar con la realización de éste capítulo es, a partir de la información obtenida del estudio de caso retomar y analizar algunos de los elementos que conforman la labor docente y que fueron mencionados en el capítulo anterior.

Esta investigación se realizó en una institución de nivel medio superior, en el bachillerato General no.1 Maestro Moisés Seanz Garza, anteriormente éste bachillerato era considerado como bachillerato pedagógico y pertenecía al Centro de Estudios de Bachillerato con clave C.B.P. -4/1. De los cuales había dos en su tipo; el Jesús Reyes Heróles, ubicado en la delegación Coyoacán y el Maestro Moisés Saenz Garza ubicado en la delegación Miguel Hidalgo, en la colonia un Hogar para nosotros, calle Av. Maestro rural no. 52. Ambos bachilleratos ahora forman parte de la Dirección General de Bachillerato.

El bachillerato objeto de nuestro estudio anteriormente contaba con dos áreas; la general y la de introducción a la docencia, su población estudiantil era mixta, aunque en su mayoría eran mujeres. Actualmente cuenta con áreas como; informática, contabilidad conservando la de introducción a la docencia, su población estudiantil sigue siendo mixta. La razón por la cual me intereso hacer la investigación en esta institución es precisamente por mantener el área de introducción a la docencia, ya que maneja un contenido pedagógico-educativo, introduciendo a aquellos alumnos que se interesen por el área educativa, pretendiendo ingresar en su mayoría a las normales.

Fueron estudiados cuatro de los seis maestros que pertenecen a la academia de psicopedagogía, cuatro de los seis grupos de sexto semestre del área de introducción a la docencia dando un total de 193 alumnos. Las técnicas utilizadas para la recopilación de los datos empíricos fueron: cuestionarios y entrevistas a los profesores; cuestionarios aplicados

a los 193 alumnos y finalmente varias observaciones de clase de los cuatro profesores en los cuatro grupos (los resultados se presentaran en los anexos).

Para lograr alcanzar el objetivo que se plantea, éste capítulo se dividió en tres partes, las cuales se pudieron fundamentar gracias a los datos que arrojaron los instrumentos de investigación mencionados anteriormente, la división queda de la siguiente manera: en la primera se aborda la relación maestro alumno, vista tanto desde la óptica del maestro como la del alumno y las situaciones originadas a partir de ésta, como la participación en clase, el gusto por determinada materia, entre otras. En la segunda, los estilos y estrategias más utilizados por los docentes al desarrollar su labor dentro del aula, entre los que se encuentran, la exposición magisterial, trabajo en equipos, investigaciones, por mencionar sólo algunos, así como sus implicaciones. Tercera, la reflexión de la práctica como medio para su transformación, en donde se plantean cuestiones tales como, las condiciones y frecuencia con que los docentes reflexionan sobre su práctica y de cómo esto les puede ayudar para mejorarla; y finalmente se llega a considerar cómo los cursos de formación docente pueden servir como espacio de reflexión de la práctica docente.

3.1 LA RELACION MAESTRO ALUMNO.

Una cosa es lo que una persona piense sobre su forma de ser, y respecto a su relación con los demás, y otra muy diferente lo que los demás piensan sobre esa persona y su forma de relación. Esta situación también se da dentro de la relación maestro-alumno, ya que hay una gran diferencia entre, la concepción que tiene el maestro sobre sí mismo, su trabajo y la relación que establece con sus alumnos y la concepción que los alumnos tienen con respecto a ello.

En el presente apartado analizaré, cuál es la concepción que tanto el docente como el alumno tienen con respecto a la relación que ambos establecen. En este análisis se ha tomando en cuenta la información que se obtuvo de los registros en el aula, de una encuesta aplicada a profesores y una encuesta aplicada a los alumnos, así como en las entrevistas a profundidad realizadas a profesores.

El ser humano por lo general, tiende a tener una concepción fija con respecto a la relación que establece cotidianamente con los demás. Este efecto también suele darse en el aula.

Cada maestro tiene una percepción en particular sobre la relación que establece con sus alumnos; dicha percepción tiene una razón de ser, es decir no nace de la nada, sino por el contrario tiene un origen. Un docente puede decir que la relación con sus alumnos es buena por el hecho de que le ponen atención a su clase, lo buscan en horas libres para platicar con él, le regalan cosas, le platican cosas íntimas, etc.

Enseguida veremos cual es la percepción que los docentes estudiados tienen con respecto a su relación con sus alumnos.

Ma. 1 (Ríe, un alumno la esta esperando para hablar con ella) creo que ha habido más esa apertura con mis alumnos, tengo un poco más de dialogo y además se ha dado la oportunidad de ayudar no solamente a mis alumnos, sino también a alumnos de est institución en el área de asesoría psicológica y quizás entender un poco más cómo tener relación con sus maestros y como apoyar el estudio en algunas otras meterías.⁹³

Mo.2 Pues buena, esta complicado decir esto, ya que en apariencia el maestro cree que se lleva bien, pero el parámetro que me indica es que cuando uno sale de la clase y ellos continúan, se acercan con dudas personales y apoyo (hay confianza). En general es buena por que no hay una actitud agresiva y trato de comunicarme. Todo esta en la forma de conectarse.⁹⁴

Ma. 4 Favorable, no siempre es buena ni tampoco siempre es mala, yo diría que un 85 a 90 % es buena y que un 15 a 10 % es mala y creo que esto se debe a mi carácter inflexible y a que algunos alumnos son muy irresponsables.⁹⁵

Ma. 3 Es muy rara, (ríe) creo que ellos me temen mucho, me temen y a veces no se porque (ríe) ¡enserio no sé que me pueden temer!,... En primer lugar siempre he detectado miedo, miedo hacia mi persona quizás por la forma, no sé, que vean cómo me dirijo con ellos, mi forma muy dura de dirigirme con ellos y mi nivel de exigencia... Entonces mi relación no es extramuros, o sea, en el sentido de que no puedo decir, este, ¡huy que bien me llevo con estos alumnos!, vamos al café y platico con ellos, no mi relación ante todo es académica, que busca reestructurar sus formas de pensar, en relación a nuestra sociedad, en ese sentido creo que los contactos o los ejemplos que vamos poniendo en la clase van ayudando a que ellos encuentren otro sentido. Aunque aparentemente es una relación académica, va en busca de una relación más allá de lo académico, pero no soy una persona que guste de apapachar a sus alumnos prefiero evitar esas situaciones, porque eso me tocó el semestre pasado, qué me toco entrar más allá del lado afectivo y me ocasionó un problema. Pero sí creo que me temen y creo que tarda mucho tiempo para romper eso, pero la mayoría de mis exalumnos cuando me ven, pues me saludan, siento su afecto y se sienten contentos porque aprendieron algo porque le sirve donde están. Entonces en

⁹³ Ver anexo 2 .3

⁹⁴ ver anexo 2 p.6

⁹⁵ ver anexo 2 p. 18

ese sentido me deja satisfacción, no sé, es una relación muy curiosa; tenemos un contacto afectivo pero por lo académico, no fuera del espacio académico.⁹⁶

Con estas opiniones podemos ver que las concepciones de los maestros entrevistados con respecto a la relación que establecen con sus alumnos son diferentes. Que unos la consideran buena o satisfactoria por el hecho de que los alumnos les piden ayuda y apoyo en asuntos personales, y por el contrario, para otros docentes no es tan buena ya que influyen varios aspectos como por ejemplo; el carácter del mismo maestro, el nivel de exigencia que éste les pide a sus alumnos, y la forma en que el maestro ve al alumno. A pesar de ser diferentes estas concepciones tienen características o elementos en común como; la confianza, la comunicación y la apertura.

Además de que existe el reconocimiento, al menos en dos de los maestros, de que es muy diferente la concepción que los maestros tienen y la de los alumnos con respecto a la relación que ambos establecen.

Dos aspectos importantes que se reflejan en estas opiniones y que merecen ser explicadas un poco más son: el carácter del maestro, una de las maestras dice que el hecho de que la relación que establece con sus alumnos no es 100% buena, se debe a su "carácter inflexible", otra maestra menciona que debido a su nivel de exigencia provoca en sus alumnos "miedo." El carácter del maestro va a influir en la relación que establece con sus alumnos, ya que, si se muestra desde el inicio ante sus alumnos como inflexible e incapaz de admitir error alguno, lo menos que provoca es el rechazo por parte de los alumnos, levantando una barrera de incomunicación entre éstos y el docente. Lo que debería hacer el docente es romper con estas barreras y con todo clima de miedo, procurando infundir en sus alumnos confianza y afecto.

Otro aspecto a analizar es la concepción o la forma en que ve el docente al alumno. En el momento en que nos relacionamos con los demás empezamos a clasificar tanto a las personas como a la misma relación que establecemos con ellos, generando con ello ciertas expectativas de esa interacción: hay una estrecha relación entre la imagen o percepción que se tenga del otro con lo que se espera recibir de éste. Lo mismo sucede en la relación maestro alumno, cuando el maestro clasifica a sus alumnos, ya sea como "irresponsables" o "tontos" va generando ciertas expectativas las cuales van influyendo de manera directa en

⁹⁶ Ver anexo 2. P. 14 y 15.

la forma de cómo son tratados. Además de que suelen tener algunos efectos que en ocasiones son negativos:

Al clasificar, a los alumnos, las categorías tienden a quedar fijas y conllevan a tratamientos diferenciales por parte de los maestros, afectando así las oportunidades de logro o éxito de ciertos alumnos, no solo en las experiencias escolares tempranas, sino a través de toda su carrera escolar y, posteriormente, en las posiciones que lleguen a ocupar en la sociedad.⁹⁷

Al respecto la profesora Sara opina:

La docencia es un encuentro constante con los alumnos, si lo ves desde ese punto de vista, si concibes al alumno como tonto, como menso e incapaz pues siempre te vas a sentir como único pero si concibes al otro sujeto como alguien que te da algo pues entonces siempre vas descubriendo con él y además del continuo cuestionamiento de porque se da así.⁹⁸

Tiene mucho que ver las expectativas que los maestros realizan con respecto a sus alumnos con la forma en que son tratados y con el rendimiento escolar que pueden llegar a alcanzar, a esto se le conoce como efecto "Pygmalión. R. Roshental y L. Jacobson, (1990) lo abordan ampliamente en su texto "Pygmalión en la escuela".

Al hablar de la relación maestro alumno hay que considerar lo siguiente:

La capacidad de establecer buenas relaciones con los niños es un requisito esencial de la buena comunicación y enseñanza. Es difícil comunicarse bien, o enseñar bien, si uno no se lleva bien con los niños. La capacidad de establecer relaciones depende en gran medida de la personalidad y también es en parte una cuestión de actitudes que ayudan a demostrar a los niños que uno se preocupa por ellos y confía en su capacidad para aprender.⁹⁹

La percepción que tienen en general los docentes estudiados con respecto a la relación que establecen con sus alumnos es; favorable, buena, rara o curiosa. Al mismo tiempo los maestros han manifestado las causas en las que se han basado para caracterizar su relación. Ahora bien, también es importante saber que es lo que opinan los alumnos al respecto.

⁹⁷ CORESTEIN, Marta, "Las expectativas del maestro y el rendimiento escolar: análisis de algunas investigaciones en el salón de clase". En Rubén Cervini Iturre, et al. "Expectativas del maestro y práctica escolar". México (Colección de Cuadernos de Cultura Pedagógica) serie investigación educativa no. 1 UPN/SEP 1984 p19.

⁹⁸ Ver anexo 2. P. 9.

⁹⁹ DEAN, Joan. La organización del aprendizaje en la escuela primaria (Temas de Educación). Ed. Paidós España 1993. P.79.

A pesar de que no cuento con ejemplos que a la vista denoten esta opinión, podemos ver a través de acercamientos que pude rescatar, el tipo de relación o la percepción del alumno en torno a la interacción que establece con el maestro. Véase el siguiente diálogo entre dos alumnos:

Ao1: ¿qué materia nos toca?

Ao2: relación maestro alumno, con Leonor que bueno ¿no? Así no nos "geteamos"

Ao1: deja de eso esa materia me gusta mucho, la maestra se me imagina como el profesor de la película de la sociedad de los poetas muertos.

Ao2: ¡no manches! (le da un golpe en la espalda y se burla de él)

Ao1: deberas, es la única que explica bien y si no entendemos busca la manera para que lo hagamos.¹⁰⁰

El alumno atribuye a su maestra, una serie de características que en la película "la sociedad de los poetas muertos" distingue a un profesor, como por ejemplo; la forma tan peculiar de enseñar, la innovación que intenta y logra establecer dentro del salón de clases y más que nada el interés porque sus alumnos aprendan.

Raúl Anzaldúa (1996) al abordar el tema del proceso de la transferencia en la relación educativa (relación maestro alumnos) retoma de otros autores el término "imago" entendido como: *Una representación inconsciente fundamental, que asume y organiza el modelo de las relaciones reales y fantasmáticas. Para el sujeto sirve para orientar la forma en que coincide y aprehende de los demás.*¹⁰¹

En la relación maestro alumno tanto el docente como el alumno tienen en su mente una representación de cómo ve al otro. Considerando el término "imago", se puede decir, que las representaciones conscientes o inconscientes que tanto el docente como el alumno poseen, van influyendo de manera importante, en la relación que ambos establecen.

La relación maestro alumno es concebida de diferentes formas tanto por el docente como por el alumno, además que como cualquier relación personal está impregnada de diversos elementos positivos como; amor, confianza, apoyo, respeto, dialogo, pero al mismo tiempo también hay otros elementos que podríamos llamarles negativos que van entorpeciendo dicha relación, como la agresión, el autoritarismo y el despotismo. A

¹⁰⁰ Ver anexo 1.

¹⁰¹ ANZALDUA, Raúl. "Aproximaciones teóricas sobre la transferencia" en Raúl Anzaldúa y Beatriz Ramírez Grajeda. Los grupos de formación psicoanalíticamente orientados. Fundamentos y experiencias. UPN, México 1996 p 4.

continuación veremos algunos ejemplos que muestran elementos tanto positivos como negativos en la relación maestro alumno:

Ao1: ja, ja, ja ¿qué paso Ao1: ¡vamos a copiar! (se ríe el grupo)

Ma: ¡no! A ti te voy a sentar ahí (señala el lugar donde estoy sentada)

Ao1: ¿no confía en mí?

Ma: ¿cómo ves tú? — tendré que confiar en ti, bueno mañana vuelvo a repetir, a los compañeros que no están aquí les informan que el grupo no se va a dividir en dos partes, sino que vamos a estar juntos.

Ao1: ¿juntos?

Ma: pero no revueltos (añade) y no copiando (siguiendo la corriente al compañero)

As: ¡ah,ah!¹⁰²

Podemos ver que dentro de este comentario hay cierta confianza entre el alumno y la profesora, puesto que no hubo enojo, sino por el contrario se siguió con la conversación, cabe señalar, que no hubo agresión o falta de respeto de parte del alumno hacia la profesora. Sin embargo, en ocasiones hay agresión en la relación maestro alumno, en donde de forma sutil o directa se ofende al otro faltándole al respeto. Para ejemplificar lo dicho veamos los siguientes ejemplos:

Ma: ¿ya Alejandro? ¡ya les voy a organizar su teletón! (se dirige a unos alumnos que se sientan hasta atrás y que están jugando).¹⁰³

En este ejemplo, se puede notar la falta de respeto que el maestro hace a los alumnos, ya que es por todos sabido para quiénes se organiza el Teletón. Otro ejemplo sería el siguiente:

Un alumno pide permiso para entrar, la maestra se lo niega y el alumno (enojado haciendo unos gestos y ademanes) responde: "usted también llegó tarde" la maestra se sonroja y los alumnos hacen una exclamación ¡SSS! La maestra no deja entrar al alumno y continúa la clase.¹⁰⁴

En la relación maestro alumno, aparte de los elementos que los profesores mencionaron como; la apertura, confianza, apoyo, dialogo, y ayuda, la relación debe de estar impregnada de mutuo respeto y en estos dos ejemplos podemos ver que en ciertos casos no lo hay sino que se cambia por agresión, ya sea hacia los alumnos o hacia los propios docentes.

¹⁰² Ver anexo 1.

¹⁰³ Ver anexo 1.

¹⁰⁵ Ver anexo 1

A partir de la relación que se establece entre maestro y alumno se van originando una serie de situaciones. Entre las que se encuentran las siguientes:

La primera sería el gusto por determinada materia; para la mayoría de los alumnos del bachillerato objeto de nuestro estudio, tiene mucho que ver la actitud o la relación que el maestro establezca con sus alumnos para que a éstos les agrade o no determinada materia.

Veamos el siguiente comentario:

*“Mientras el alumno sienta apoyo, cariño y confianza de su maestro, lo motiva a que este contenido y tenga interés por aprender”. “si es autoritario (el maestro) y solo cuenta lo que él dice nunca va a interesar esa clase y vas a trabajar solo por cumplir, sin aprender”.*¹⁰⁵

Los alumnos también mencionan algunos elementos o características con respecto a la mala actitud o relación de los maestros y cómo esto influye en el rechazo hacia alguna materia.

*“Creo que si (el maestro) se porta muy estricto la clase te parece aburrida, hasta cierto grado te llega hasta dar miedo”. Además “porque si es un maestro que te aterroriza tienes la idea de que todo el que imparta esta materia es así”.*¹⁰⁶

Los alumnos responden a los maestros dependiendo de la forma en que son tratados por ellos, por ejemplo, comentan que:

*“Claro, por que si el maestro es odioso o le vales, a ti también te va a valer la materia”. O también “si el profesor es muy cerrado o seco como individuo uno también se porta igual, y al contrario si se porta abierto y como amigo, recibe lo mismo”.*¹⁰⁷

Algunas características que los alumnos consideran que debe tener el maestro para llevar una buena relación con ellos son las siguientes: “que sea agradable”, “con gracia”, “que ponga especial empeño”, “que sea positivo” y “que sepa dominar su carácter”. Y por otro lado, los elementos que consideran negativos en el carácter de los docentes son; enojo, dominio, prepotencia, burla, chisme, agresión, despotismo, apatía, y pedantería. Lo que provoca el docente con esto es; la falta de comunicación, presión, un ambiente pesado, pena al preguntar, coraje, miedo y desgraciadamente hasta terror.

¹⁰⁵ Ver anexo 4. P 1 y 2

¹⁰⁶ ver anexo 4. P 1y2

¹⁰⁷ Ver anexo 4. P 2 y 1.

Pero para algunos otros alumnos es muy independiente la relación que tienen con los maestros y las actitudes que estos tomen, para que a ellos les agrade o no una materia. Por ejemplo, un alumno dice que:

“Porque he tenido maestros que me caen mal. Pero la materia es la que me atrae y así soportar al maestro”. Además de que “Si me interesa su contenido no tiene que ver la persona que te lo de”. Y “A quien le interesa o agrada alguna materia, no le importa que caras ponga el maestro”.¹⁰⁸

Por otro lado, también mencionan que aunque el maestro sea “bueno” y tenga una actitud favorable hacia ellos, si al alumno le gusta o no la materia no tiene nada que ver la actitud positiva del maestro. Al respecto otro alumno comenta: *Por que puede ser muy buena su actitud hacia el grupo, pero si el alumno no tiene interés, en la materia, simplemente la ignora.¹⁰⁹*

Otra situación en la que influye la relación maestro alumno es, la participación en clase, cuyo elemento fundamental es la confianza. Para lograr una buena participación en clase el maestro debe favorecer un ambiente de seguridad a fin de animar a los alumnos a participar y no quedarse con sus ideas. Al respecto un alumno dice: *“Porque el maestro si tiene buena relación con el grupo yo creo que es mejor, porque el maestro te inspira confianza y te sientes bien hablándole o preguntándole algo”. Y “Al darte confianza no te sientes presionado en clase y puedes participar libremente”.¹¹⁰*

Es decir, la seguridad que el maestro provoca en sus alumnos es muy importante para que estos se quiten la pena y en ciertas ocasiones hasta el miedo que tienen para poder expresar sus dudas o ideas, un ejemplo de la falta de confianza es la siguiente: *“La maestra de (menciona el nombre) no se, me da a veces miedo. Porque algunos (maestros) no se prestan mucho para poderles tener confianza”.¹¹¹*

Así como hay maestros que no inspiran confianza en sus alumnos, hay otros que si lo hacen, como por ejemplo: *“La maestra (da nombre) nos ha pedido y dado la confianza suficiente para que aunque las dudas o las asesorías no sean de su materia siempre nos ayuda y aconseja, incluso en problemas personales”.¹¹²*

¹⁰⁸ Ver anexo 4. P 2.

¹⁰⁹ Ver anexo 4. P 1

¹¹⁰ Ver anexo 4. P 1 y 2

¹¹¹ Ver anexo 4. P 1

¹¹² Ver anexo 4. P 1

Aparte de la participación y preguntas hechas por los alumnos en clase, también la confianza va a permitir que los alumnos se acerquen a pedir ayuda a los maestros aún fuera del salón de clases. Sin embargo, los alumnos mencionan una serie de elementos que no permiten tener dicha confianza, como por ejemplo, “les tienen que insistir mucho”, “no prestan atención”, “depende del docente porque no todos son accesibles”, “algunos son egoístas y se ponen sus moños”, “son cortantes”, “solo cuando están de humor”, “no tienen tiempo y tienen cosas que hacer”, “solo ayudan a quienes les caen bien”. En palabras de un alumno: *“Cuando se les solicita ayuda a algunos de los docentes, no te la dan y muchas veces ni siquiera te voltean a ver”*.¹¹³

Y por el contrario, hay maestros que sí son accesibles y no importando el momento, ayudan a sus alumnos a solucionar sus dudas. *“Cuando fui a buscar a un maestro de física para resolver un problema me ayudo, a pesar de que estaba calificando exámenes”*.¹¹⁴

Es importante analizar esto último, ya que al decir los alumnos que sólo los maestros ayudan a los que les caen bien, estamos hablando de las expectativas que el maestro tienen con respecto a sus alumnos, tema que ya mencionamos, por lo tanto con esto estamos fundamentando de cierta manera que las expectativas del docente tienen mucho que ver con la relación que establecen con sus alumnos.

*Es decir, los maestros tienden a interactuar más frecuentemente con aquellos alumnos mejor evaluados por ellos mismos... los maestros tienden a premiar más frecuentemente a los alumnos con altas expectativas cuando dan respuestas correctas y a criticarlos menos cuando las respuestas son incorrectas: respecto a los alumnos de más baja expectativa, los maestros tienden a dar más retroalimentación a los alumnos del grupo alto. Y persisten más en la búsqueda de la contestación correcta a su pregunta en los alumnos de alta calificación. Es decir, el maestro tiene un comportamiento diferencial de acuerdo con el tipo de expectativa que sostiene.*¹¹⁵

A pesar de que hay una clara diferenciación entre la relación que tienen los alumnos con sus diferentes maestros podemos afirmar que la mayoría de los alumnos a quienes se les aplicó el cuestionario, tienen la confianza para acercarse a sus docentes y solicitar su ayuda, dentro del salón de clases preguntan y participan, a pesar de las trabas e

¹¹³ Ver anexo 4 p. 1

¹¹⁴ Ver anexo 4 p. 2

¹¹⁵ CERVINI Iturre, Rubén. *“Los efectos de las expectativas del maestro sobre la práctica educativa: análisis de la práctica Pygmalión”*. En CERVINI Iturre Rubén. et al. *“Expectativas del maestro y práctica escolar”*. México (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica) Serie Investigación Educativa no. 1, UPN/SEP. 1984 p. 73-74.

indisposición que aparentemente algunos maestros muestran. Los alumnos van quitando barreras y buscando confianza en la relación que establecen con sus maestros.

Es importante analizar lo que acontece, con respecto a la solicitud de ayuda extraclase que los alumnos les solicitan a los docentes. Ya vimos que la mayoría de los alumnos tienen confianza para solicitar ayuda de parte de sus maestros, pero la pregunta es ¿los docentes prestan esta ayuda? Ellos, los maestros, responden que sí. Por ejemplo la maestra Jaquelin menciona: *Por lo regular siempre he estado apoyando a mis alumnos y ex alumnos que vienen a consultarme (ríe, se acercan otros alumnos que vienen a verla) para darles esa ayuda que requieren.*¹¹⁶

Los maestros entrevistados coinciden en que por lo regular siempre están apoyando a sus alumnos en asesoría extraclase, pero también reconocen que esta solicitud de ayuda depende en gran parte de la confianza que los alumnos les tienen. Por su parte la profesora Raquel menciona: *Me gusta hacerlo y les trato de ayudar en lo que yo puedo, hay veces que empiezo mi clase dando mi materia y termino dando otra, yo creo que depende de la confianza que te tengan los alumnos.*¹¹⁷

Con esto podemos ilustrar que hay disposición en los maestros, al menos en los que fueron entrevistados, que no les molesta ayudar a los alumnos. Pero también hay actitudes que a los maestros les molestan.

*Sí me gusta cuando el chico es abierto en el sentido de que viene no para que tú le des la receta de cocina, sino que viene con la idea de que tú le hagas pensar o reflexionar sobre el hecho. Hay de todo, hay alguno que te dicen: "maestra de a sigue b y de b sigue c", hay unos que "bueno maestra y porque yo entiendo esto", esté es el chico que me gusta. Sí me gusta ayudarles pero lo que me molesta es la actitud de un compañero docente que les este dejando un tema pero con ganas de fastidiar (ríe) sabiendo que no lo van a hacer, entonces estos chicos andan angustiados buscando ayuda.*¹¹⁸

A los docentes no les molesta prestar ayuda a sus alumnos, ya que de cierta manera en esta solicitud de ayuda les muestran la confianza que les tienen. La molestia está en las condiciones en las que se dan. No está bien que el alumno acuda al profesor con la intención de que éste le resuelva todos sus problemas y dudas sin que ponga de su parte, piense y se esfuerce por resolverlo él mismo, y tampoco que otros maestros se aprovechen tanto de los alumnos como de los mismos compañeros docentes, provocando que se

¹¹⁶ Ver anexo 2 p. 3

¹¹⁷ Ver anexo 2 p. 19

¹¹⁸ Ver anexo 2 p. 15

confundan, que se angustien y que otros maestros que no tienen la obligación se responsabilicen. Por ello considero que debe tomarse en cuenta lo siguiente:

Peor yo siento que el maestro siempre va a toparse con esto, porque hay alumnos que te tienen confianza y otros que no y por eso siempre va a ver esta petición de alguien que te va a pedir ayuda, pero habría que ver en que condiciones se está dando; si esta petición es porque el maestro no le ha dado nada, lo deja a su libre albedrío o si el maestro le ha dado y el chico no tiene la confianza y decirle que no le entiende.¹¹⁹

Hay disposición por parte de los docentes para prestar ayuda extraclase a sus alumnos esto no les molesta. Las áreas en las que los profesores entrevistados apoyan a sus alumnos se ilustran en las siguientes respuestas:

Sí, sobre todo en el área de investigación en sociología sobre todo el sexto semestre que hacen proyectos de investigación, entonces vienen varios de esas materias básicamente en materias de capacitación. Cuando yo no daba planeación me buscaban para que les explicara una idea o concepto, cuando van a impartir un tema que no entienden vienen y dicen "maestra no entiendo este párrafo ayúdeme a entenderlo" entonces ahí explicamos.¹²⁰

Sí, recientemente han venido a pedirme ayuda en el área de capacitación.¹²¹

Sí, les he ayudado en materias como matemáticas, física, química, filosofía y lectura y redacción.¹²²

Lo que puede observarse en estas respuestas es que los profesores entrevistados prestan ayuda a sus alumnos tanto en materias que ellos están impartiendo o han impartido. Pero que también les han ayudado en materias pertenecientes a otras áreas como la de investigación, confirmando con esto lo dicho anteriormente por los alumnos.

En términos generales, a los docentes entrevistados no les molesta prestar a sus alumnos ayuda extraclase, ya que esto les expresa, la confianza que depositan en ellos sus alumnos. Además que para los maestros no es difícil prestar su ayuda en otras áreas, ya que debido a su formación, dígase psicólogo o pedagogo pueden contar con las herramientas necesarias para proporcionar esta ayuda.

¿Por qué decir que la formación de los docentes les da elementos o herramientas necesarias al prestar ayuda extraclase a los alumnos? Una de las respuestas sería, por

¹¹⁹ Ver anexo 2 p. 16

¹²⁰ Ver anexo 2 p. 15

¹²¹ Ver anexo 2 p. 18

¹²² Ver anexo 2 p. 6

ejemplo; que en el caso de los psicólogos la ayuda que les prestan a sus alumnos es en el ámbito afectivo y que como uno de ellos ha manifestado que su función como orientador le ha servido en gran manera, en palabras de él: *“Esto no me molesta, al contrario me da gusto la confianza y el apoyo que encuentran en mí, además mi función como orientador me facilita el trabajo, he incluso han venido por cuestiones familiares, individuales o los mismos padres de familia.”*¹²³

Otra respuesta es la siguiente; en el caso de la profesora Sara, su formación como pedagoga y más que nada su basta experiencia en el campo de la investigación le han dado las herramientas necesarias para ayudar a sus alumnos que cursan materias en el área de investigación.

La relación maestro alumno, es la red de relación más importante en la labor docente dentro del salón de clase. Esta relación es percibida de manera muy diferente por los docentes en comparación de cómo la perciben los alumnos y que ciertamente ambas distan mucho de lo que se puede observar. Esto lo digo porque, por ejemplo, para la maestra Sara la relación que lleva con sus alumnos es “rara o curiosa”, además, ella detecta al relacionarse con sus alumnos cierto temor, pero la verdad de las cosas, es que a ella es a una de las maestras a la que le tienen más confianza, por ejemplo podría mencionarse el tipo de conversaciones que establece con sus alumnos, en donde lejos de haber agresión o falta de respeto, hay un ambiente de confianza y hasta de broma y relajación.

Sin embargo, también podría mencionarse el ejemplo del profesor Julián, ya que a pesar de que éste concibe que una cosa es lo que él piensa y otra muy diferente lo que los alumnos, con respecto a la relación que establecen ambos, pero aún así describe su relación con sus alumnos como buena, donde hay confianza y comunicación, pero se observó que no hay respeto ni hacia el profesor ya que los alumnos juegan, hablan, salen, se pegan cuando el maestro está en plena explicación de la clase, por su parte el maestro también agrede y ofende verbal y psicológicamente a sus alumnos al considerarlos discapacitados (tontos) por el hecho de decirles que les va a organizar su “Teletón”.

La relación que se establece entre maestro y alumnos, influye de manera muy importante en la vida académica de los alumnos y algunas veces también en la afectiva, ya que para provocar en el alumno la confianza necesaria para acercarse a sus maestros en

¹²³ Ver anexo 2. P. 6.

horas fuera de clases solicitando su ayuda, de cierta manera en esta solicitud están queriendo decir que la ayuda que anteriormente han recibido de sus maestros ha sido útil y provechosa.

3.2 ESTILOS Y ESTRATEGIAS DOCENTES.

El estilo de enseñanza tiene que ver o esta influido por la personalidad, experiencia, valores, contexto, gusto y preferencia del docente, es decir el estilo es la forma personal en que realiza las cosas, su forma de trabajo, la organización, el tipo de enseñanza y las estrategias y/o métodos utilizados por el al realizar su labor. Por lo cual se puede decir que hay tantos estilos de enseñanza como maestros.

La forma en que el maestro organiza el trabajo es algo muy personal, y hay muchas buenas maneras de trabajar, cada una con sus propios puntos fuertes y débiles. Ninguna forma única satisface todas las necesidades.¹²⁴

Así como cada profesor tiene su propio estilo de enseñanza, también tiene su propia estrategia de enseñanza. Es decir, cada maestro tiene una forma en particular de organizar y utilizar los elementos necesarios para obtener un fin determinado, en este caso, la enseñanza de los contenidos escolares.

Para elegir las estrategias de enseñanza Joan Dean menciona y explica tres factores importantes que deben tomarse en cuenta: Primero, hay que considerar las características del grupo al que se va a enseñar; su capacidad, su etapa evolutiva, sus conocimientos, sus experiencias e intereses; segundo, es menester considerar el tema que se pretende impartir; y tercero, debe considerarse el estilo de enseñanza y preferencia propios del docente. A estos tres podría añadirse el contexto, es decir, considerar la situación en la que se pretende enseñar.

Por tanto, al elegir las estrategias de enseñanza éstas deben adecuarse tanto a las características comunes e individuales del grupo, el tema a enseñar, el contexto y el estilo o

¹²⁴ DEAN, Joan. "La organización del aprendizaje en la educación primaria". (Temas de Educación). Ed. Paidós España 1993. P 163.

preferencias propios; pero al mismo tiempo no hay que descartar que al utilizar permanentemente una misma estrategia termina por aburrir, además debe considerarse que hay la posibilidad de hacer combinaciones de una estrategia con otra u otras, ya que no hay que olvidar que ninguna estrategia satisface todas las necesidades.

J. Dean (1993) describe seis formas básicas o estrategias que los maestros utilizan al enseñar las cuales mencionare a continuación poniendo algunos fragmentos tomados del estudio de caso que puedan ejemplificarlas, las estrategias son las siguientes:

A) enseñanza directa; la cual consiste en exposición de determinado tema y preguntas, las cuales deben elaborarse para provocar u obtener información de los alumnos con la finalidad de construir con lo que ellos ya tienen y saben, y al final, con esta información estar en la posibilidad de generalizar o resumir, es decir, llegar a conceptos comunes. La preparación de esta técnica debe ser detallada tanto en materiales como en el ambiente del aula y la elaboración de preguntas, dejando de lado la improvisación.

Una de las maestras estudiadas es quien utiliza esta estrategia, ya que su exposición comienza con las aportaciones o dudas de los alumnos, es decir, con la información que estos ya poseen. Además de que el objetivo que se persigue con esta técnica es la reflexión de los alumnos con respecto al tema, a esto podemos agregarle que el tipo de preguntas que está profesora utiliza o elabora son de razonamiento y especulación, mismas que J. Dean propone junto con las de memoria y personales. Veamos un fragmento de una de sus clases:

Ma: A ver, vamos un poquito a hablar y ahorita retomamos ¿no? Hace ratito cuando mencionaba el compañero Oscar que el maestro como centro ¿no estaríamos hablando del maestro como centro y nos estamos olvidando de que es un maestro de carne y hueso y que le estamos dando una connotación que realmente no tiene, ¿si? Y acaso el hecho maestro alumno no se olvida la interacción ¿si? Ustedes piensen. Pero creo que si decimos, o todo el alumno o todo el maestro olvidamos que estos interactúan y que en el momento que interactúan pasan cosas insólitas.¹²⁵

Sin embargo, hay otros ejemplos en donde las preguntas que los docentes exponen a los alumnos parecen no ser de tipo reflexivo o especulativo, en donde el alumno más que reflexionar sobre el tema y elaborar una respuesta, pareciera estar buscando la respuesta que el maestro desea escuchar. Es decir, el maestro expone determinado tema, hace preguntas a los alumnos, esto responden sin reflexionar del todo, juntos llegan a una

¹²⁵ Ver anexo 1.

conclusión con respecto al tema, pero hasta ahí, no van más allá, no cuestionan sobre lo aprendido. Veamos los siguientes fragmentos:

Ma: —en la crisis de la cuarta etapa pondríamos el concepto de ___ en donde el niño de edad escolar va estar utilizando sus herramientas ¿cuáles serían esas herramientas?

Aa: las manos

Ma: aparte de las manos

Ao: los pies (los alumnos se empiezan a reír al ver la sonrisa de la maestra)

As: colores, papel, plastilina, tijeras, pluma y pegamento.

Ma: todas las herramientas le van a ayudara al niño a desarrollar su creatividad, ya que en la escuela primaria, como ustedes lo saben, los niños pueden realizar tantas cosas como ellos se sientan capaces de hacer ¿si?.

Mo: no, cuando una parejita de pajaritos decide... no tanto como decidir (aclara) empiezan a hacer su nido ¿por qué lo hacen?.

Aa: por instinto.

Mo: lo hacen por instinto, además en los seres humanos ¿qué hacemos? Buscamos rimero el comedor, la sala, la cocina...

Aa: la tele.

Mo; cosas, porque eso es lo que fuimos aprendiendo, en los animales los pájaros son los que cazan ¿quiénes les enseñó a hacer los nidos?.

Ao: son sus patrones de conducta.

Aa: por instinto.¹²⁶

B) aprendizaje por investigación, el cual tiene como finalidad que los alumnos experimenten y descubran, ya que es verdad que el alumno aprende mucho mejor un tema que él mismo buscó y trabajó.

Dentro de está estrategia la ayuda que el docente proporciona a los alumnos consiste en: proporcionar un problema a resolver, la forma de aplicación según la capacidad del alumno, discutir los planes antes de ser aplicados, discutir las actividades que se llevarán acabo y buscar como mejorar para no cometer los mismos errores, permitir a los alumnos expresar sus descubrimientos y la interpretación de los mismos y finalmente compartir y discutir de forma crítica la interpretación de sus hallazgos.

Como ejemplo de esta estrategia podemos mencionar el trabajo que una de las maestras estudiadas deja a sus alumnos en la materia de didáctica y evaluación. El trabajo consistía en elaborar un plan de clase el cual debía de contener; fecha, tema, subtema, actividades, dinámicas, desarrollo, materiales y evaluación.¹²⁷ Los alumnos estaban divididos en grupos

¹²⁶ Ver anexo 1.

¹²⁷ Ver anexo 1.

de 5 a 6 personas, en las primeras clases que tuve la oportunidad de observar, los alumnos trabajaban sobre el formato del plan de clase, para lo cual tenían que investigar en diferentes fuentes.

La segunda parte del trabajo consistía en la aplicación por parte de los alumnos del plan de clase en escuelas primarias y finalmente la tercera parte consistió en exponer la experiencia de la aplicación de su plan. Es decir, la profesora les proporciono un problema, la elaboración y aplicación de un plan de clase, les ayudo a estructurar su planificación utilizando el conocimiento y experiencia sobre la didáctica y evaluación que poseía el alumno. Pero se salto un enorme paso, el de discutir los planes antes de ser llevados a la práctica, así como también el discutir y corregir las actividades a fin de tratar de evitar errores y mejorar el plan, el último paso consistió en permitir a los alumnos expresar sus experiencias al aplicar su plan en las primarias, como el semestre ya estaba por concluir, no hubo la oportunidad de discutir críticamente sobre los resultados que obtuvieron los alumnos al aplicar su plan. Veamos el siguiente fragmento.

Ma: bueno el equipo de Toledo, Cuahautemoc ¿son cuatro nada más? Haber cuéntenos ¿a qué escuela fueron?

Ao: Manuel B, Méndez (shh)

Ao: a nosotros nos presentaron ante el grupo una semana antes y se portaron bien amables con nosotros. los maestros, los niños... cuando empezamos la clase nos informaron que el viernes no iba a haber clase porque los maestros no habían hecho su convivio una semana antes. A mí en lo personal me agrado trabajar con los niños, yo tenía la intención de ser maestro y con esta experiencia, bueno se me reafirma esta intención. Me di cuenta con respecto a lo que decían hace rato las compañeras yo pienso que no es tanto que el maestro no tenga la intención o no sepa, o no quiera sino que conforme va pasando el tiempo al maestro ya no — más en su trabajo, sino que lo — el grupo pero, yo siento que la intención del maestro pues es buena. Nosotros por ejemplo...

Ma: pero, que no se queden en solo buenas intenciones.

Aa: bueno sí, pero yo siento que eso se va perdiendo con el tiempo, que incluso la maestra lo dijo al principio que aveces uno cuando practicante, cuando va empezando lleva laminas, mucho material para los niños y les resta mucha atención y conforma pasa el tiempo se va perdiendo eso, empieza a ser todo más monótono. Había dos niñas y una era muy cohibida y no quería trabajar, no quería pasar al frente ni nada y el primer día la maestra pues sí se sorprendió de cierta manera porque mi compañero Hugo y yo, dijo la maestra, que habíamos logrado algo muy importante para ella, porque ella no había logrado que esas dos niñas pasaran al frente y eso fue a base de hablar con las niñas, de convivir un poco más personal, no hablan tanto en general de todo el grupo.

Ma: ¿qué grado fue el que tenían?

Ao: nosotros teníamos 1°.

Ma: primero, ¿cuántos alumnos eran?

Ao: 29, yo siento incluso lo llegamos a comentar Hugo y yo que aveces, o sería bueno que en un grupo hubiera dos maestros, sería bueno porque así se puede tener más

atención a los niños, en lo que uno esta viendo de aquel lado el otro puede estar explicando a los demás. Nosotros, este a mí me gusto trabajar dos personas en un grupo porque cundo yo me atoraba en algo Hugo entraba y me apoyaba y cuando le sucedía a él yo lo hacia, cuando él estaba trabajando yo trataba de revisar a otros niños para que cuando fueran a calificarse no tuvieran tantos errores. En lo personal en lo último a mi me agrado porque no espere una respuesta así de los niños, era una escuela no de un nivel alto, entonces cuando salimos los niños nos obsequiaron paletas de hielo, palomitas e incluso hubo niños que me regalaron sacapuntas, nos declan que no nos fuéramos, al último nos regalaron unos dibujos y como decla la maestra; el trabajo del maestro no es bien pagado pero se compensa con la relación con los niños, con su forma de ser, su cariño. Había un niño que era medio grande y parecía que era muy inquieto, pero se porto muy bien y trabajo, de echo todo el grupo trabajo bien. Ma: haber ¿quién sigue?.¹²⁸

Finalmente, podríamos decir que esta profesora abusa de esta estrategia, recordemos que con esto lo único que se logra es “aburrir” al grupo, además de que estamos descartando la oportunidad de utilizar y combinar otras estrategias. Aunque tal pareciera que esta profesora sí hace una combinación de estrategias, la de aprendizaje por investigación y la de aprendizaje mediante discusión, no tiene un objetivo fijo y mucho menos provoca a los alumnos a reflexionar, cuestionar o buscar posibles soluciones con respecto al tema que se esta tratando, es decir, solo utiliza la técnica por la técnica, sin detenerse a pensar si la experiencia es significativa para los alumnos porque realmente aprendieron o solo por lo laborioso y tardado de la actividad.

C) La estrategia del aprendizaje mediante discusión tiene el supuesto de que los alumnos aprenden cuando discuten sobre un tema ya que *“las respuestas y preguntas de los demás a nuestra afirmación puede afianzar nuestro pensamiento y ampliarlo”*.¹²⁹ Lo importante a considerar en esta estrategia es tener en claro el objetivo que se persigue, es decir, tener en claro que es lo que se espera de la discusión. Al dirigir la discusión de la clase es menester seguir algunos pasos; considerar todas y de buena manera cada una de las contribuciones de los alumnos, guiar la discusión tomando en cuenta a todos los alumnos de la clase, saber cuando es el momento de terminar la discusión y finalmente, y lo más importante, es resumir aunando las ideas para llegar a una conclusión o concepto general.

Esta estrategia de aprendizaje mediante discusión puede realizarse de dos formas; el grupo liderado por el maestro o grupos pequeños actuando independientemente. A este

¹²⁸ Ver anexo 1.

¹²⁹ DEAN. Jean. *“La organización del aprendizaje en la educación primaria”*. (Temas de Educación) Ed. Paidós, España 1993. P 98.

último J. Dean lo nombra como trabajo de grupo y menciona algunas finalidades del mismo: ayuda a desarrollar habilidades sociales, estas se dan cuando los alumnos del equipo establecen diálogo entre sí exponiendo y defendiendo sus ideas; desarrollo de liderazgo y de apoyo mutuo; consiste en que un alumno integrante del grupo es quien se encarga de guiar la discusión, que da turnos a la participación; finalmente, el apoyo mutuo es aquel que permite que juntos elaboren una conclusión aunando sus ideas.

Al aplicar esta técnica de trabajo en equipos, no quiere decir que los alumnos deban hacer el trabajo ellos solos y que es la mejor oportunidad para que el maestro descansa y se la pase sentado, sino que por el contrario, la tarea de los docentes es aun más difícil y fatigante, si es que lo hacen bien, ya que debe ir guiando el trabajo de los diversos equipos, prestar su ayuda cuando éstos la soliciten, consiste en ir de un equipo a otro. Veamos unos ejemplos:

La maestra se pasea entre los equipos, los alumnos alzan la mano cuando requieren la ayuda de la profesora, mientras otros de los diferentes equipos interactúan entre sí, la profesora va solucionando las dudas a los alumnos y continúa paseándose entre ellos.

Mientras los equipos trabajan el maestro se pasea entre ellos preguntando si tienen alguna duda o si ya encontraron los conceptos. Otros alumnos demandan su ayuda mientras otros se la pasan jugando.¹³⁰

Después de trabajar en equipos determinado tema se abre la discusión sobre el mismo, es decir, se da la discusión, en dos niveles primero en equipos pequeños los cuales llegan a una conclusión que después tendrán que defender ante los otros equipos dándose con esto el aprendizaje mediante discusión en clase, en donde el líder pasa a ser el docente; esta sería otra de las dos formas en las que se da el aprendizaje mediante discusión, veamos el siguiente ejemplo.

Ma: se van a acomodar en equipos de 5 a 6 personas y van a contestar el siguiente cuestionario.

Mientras los alumnos se acomodan en equipos el profesor escribe:

¿Qué es percepción?

¿Qué es sensación?

¿Cuál es la diferencia entre percepción y sensación?

Ma: ¡tiempo terminado! pongan atención en las respuestas para poder llegar a conclusiones generales ¿quién quiere dar la primera respuesta?

Contesta un equipo mientras los demás tratan de dar también su punto de vista, el profesor explica la relación del cerebro con los órganos receptores y los estímulos, un

¹³⁰ Ver anexo 1.

equipo que esta junto al profesor le hace una broma con respecto a lo que acaba de explicar y todo el grupo ríe. Al terminar de explicar el termino el profesor pide un ejemplo de los diferentes estímulos por parte de los sentidos y explica.¹³¹

Dentro de esta forma de aprendizaje mediante discusión, donde el grupo es liderado por el maestro, también podría entrar el caso en el que el líder o guía de la discusión no es el maestro, sino un alumno o un grupo de ellos; los cuales se encargan de investigar un tema (aquí podría verse claramente la posibilidad de combinar esta estrategia de enseñanza mediante discusión con la de aprendizaje por investigación), plantear el tema al grupo, guiar la discusión sobre el mismo y finalmente llegar a la conclusión general. A esto podríamos llamarle exposición de los alumnos. Veamos un ejemplo de éste:

Aa: bueno, ahorita vamos a preguntar que pusieron en sus cuestionarios y vamos a sacar una conclusión, vamos a preguntar por numero de lista.

Aa: el número 10 ¿qué pusiste en la primera?. ¿Para ti que es la libertad? Aa: es lo que debe tener todo hombre y debe disfrutar, es hacer lo que a una persona le gusta, además de que es un derecho constitucional, el hombre tiene derecho a ser libre de expresarse, de elegir a los amigos que él desee, además de que nadie puede decidir por él

Aa: bien, di un número

Aa: 24

Aa: dulce ¿qué más puedes agregar?

Dulce: es el poder tomar decisiones propias sin que nadie influya

Aa: otro número

Dulce: el 6

Aa: ¿estas de acuerdo con lo que acaban de decir los compañeros?

Aa: si, pero además de las decisiones están las acciones, es hacer lo que nosotros queramos pero todo hacerlo bajo o sin salirse de las normas

Aa: di otro número

Aa: 42 Jazmin

Aa: para ti ¿qué es libertinaje?

Jazmin: para mí seria romper con la confianza, esa confianza que nos dan ellos es a través de los valores y principios, y el libertinaje por ejemplo es no respetarnos a nosotros mismos que aveces reaccionamos ante ciertas circunstancias que nosotros mismos— seria destruir la confianza que nos da nuestra familia.

Aa: otro.¹³²

D) la estrategia de aprendizaje a partir de materiales; esta estrategia es utilizada con el fin de practicar y reforzar lo aprendido en clase. Esto se hace a través de la utilización de materiales, como las fichas de trabajo, mismos que deben adecuarse a necesidades

¹³¹ Ver anexo 1

¹³² Ver anexo 1

individuales para que sean de interés para el alumno, además deben presentárseles como un reto pero dentro de la capacidad del mismo.

E) aprendizaje a partir de ordenadores y el material audiovisual; esta estrategia proporciona algunos otros recursos adicionales que refuerzan lo aprendido por los alumnos. Entre estos recursos se encuentran, la radio, la televisión, el cassette, estos recursos son baratos y resultan ser de gran valor, otro recurso serían las diapositivas, mismas que son valiosas en los estudios ambientales.

F) trabajo creativo; se presenta como una forma de expresión y un medio para aprender otras cosas, permite que el alumno comprenda a través de su experiencia las cosas o temas haciendo uso de sus emociones e imaginación. Su utilización en materias como ciencias y matemáticas trae buenos resultados.

A pesar de que estas tres últimas estrategias no pudieron ser observadas en las observaciones de clases, esto no quiere decir que no las utilicen los maestros estudiados, ya que podría mencionarse la actividad que la profesora Jaquelin les puso a sus grupos, en la que tenían que cuidar y llevar en todo momento consigo un muñeco simulando que es su bebe, a la cual podríamos ubicarla en el trabajo creativo, también estaría el caso en el que los maestros pasan películas a los alumnos para explicar un tema, ubicando esta actividad en la estrategia de aprendizaje a partir del material audiovisual.

Finalmente, podríamos decir que los docentes al desarrollar su clase y elegir las estrategias que ha de utilizar, necesita establecer qué es lo que se quiere alcanzar con determinada estrategia y no olvidar de que hay la posibilidad de combinación entre las estrategias de enseñanza. Esto nos permite hacer una variedad de actividades al desarrollar una clase, los profesores han de aplicar la estrategia no por aplicarla y ya, sino tener un objetivo claro, saber en que le ayudará la estrategia para enseñar a los alumnos y que estos aprendan. *“Todo esto sugiere que los estilos diferentes se adaptan a propósitos diferentes de enseñanza y que el maestro eficaz ha de variar su estilo para adaptarse a la situación”*.¹³³

¹³³ DEAN, Joan. *“la organización del aprendizaje en la educación primaria”*. (Temas de Educación). Ed Paidós. España 1993.P 49.

3.3. LA FORMACION PERMANENTE: LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA COMO MEDIO PARA SU TRANSFORMACIÓN.

Los profesores en el ejercicio de su práctica son poseedores de una teoría ya adquirida en su formación inicial pero debe reconocerse que ésta se va a ir enriqueciendo durante toda su vida a través de sus experiencias, es decir, este conocimiento teórico se va incrementando debido al conocimiento que su práctica va produciendo. Los docentes cotidianamente se enfrentan con situaciones diferentes, que en muchas ocasiones no pueden resolver pues no cuenta con la solución más acertada y rápida posible, por ello es importante que en el docente se forme el hábito de reflexionar sobre su práctica, que se pregunte a diario qué pasó, por qué pasó y cuál fue su reacción ante tal situación.

Sin duda, la formación de este hábito de reflexionar sobre la práctica es difícil ya que requiere de especial empeño y disposición de parte del propio docente, el cual debe contar con un espíritu creativo y crítico que le permita convertirse en su propio objeto de estudio. Al preguntarles a los docentes estudiados sobre sí reflexionan sobre su práctica ellos contestan:

Ma 1 Claro, siempre evaluó en cada grupo que fue lo que sucedió, cómo se obtuvo la información y como fue el desempeño del grupo.

Ma.2 Sí, reflexiono en los errores y logros que se alcanzaron con los alumnos cada día.

Ma: 3 Por lo general, no siempre, eso depende de muchas cosas; de tu estado de ánimo, de tu interés querer dar tu clase ese día, porque también eres un ser humano que a veces puedes venir con pereza mental y no te mueve nada. Pero generalmente intento pensar, sobre todo cuando una clase sale tan bella, que no sale por mí sin duda (ríe) pero sales flotando como "hay, pasó algo aquí que fue maravilloso" y cuando sale mal también, sobre todo a mí lo que me molesta es no mover a los sujetos, sentirlos ajenos, apáticos eso me hace, sentir muy frustrada, no sé si sea por que soy muy egocéntrica (ríe) o por qué cosa sea, pero lo que siempre me hace pensar es por qué los sujetos o me preguntan más dando una lección, porqué fueron tan apáticos, qué estoy haciendo para que sean tan apáticos o que hay en el contenido o de las condiciones del día que no hace posible que esto se de.¹³⁴

¹³⁴ Ver anexo 2p. 11

Es fácil decir y pensar que sí se reflexiona sobre todo lo ocurrido en clase, sin embargo, ésta reflexión sobre la práctica no debe hacerse a la ligera sino que es un proceso más serio, que para llevarse a cabo, requiere superar algunos obstáculos o situaciones que entorpecen su realización.

Buscar las condiciones óptimas para reflexionar sobre lo que ocurre en clase no es lo único que podemos y debemos hacer, el siguiente paso sería partir de esta reflexión e ir transformando nuestra práctica, es decir, al reflexionar sobre las situaciones que se realizaron en la clase ver qué estuvo mal, qué lo origino, qué consecuencias tuvo, cual fue la reacción del grupo y la del profesor y hacer lo mismo con las situaciones favorables. Esto sin duda nos permitirá tomar otras actitudes, cambiar, reformular las actividades, en otras palabras, mejorar la práctica docente. Tomando en cuenta esto último podemos ver que solo dos de los cuatro profesores de la muestra representativa llegan hasta este último paso, veámoslo.

Ma. 1 Si, esto se debe hacer antes y durante la clase por que me hace pensar en lo que fallo en la clase, si sirvió la estrategia y como fue el trato con los alumnos y esto sin duda da la pauta para modificar en la siguiente clase las situaciones que no favorecieron.

Ma. 2 Pero, si intento pensarlo e inclusive esto me ayuda a decir "la regué debí haber trabajado el texto de esta otra forma o me mostré muy insegura o no supe escuchar a la otra persona esto en lugar de ayudarme a jalar el contenido lo que puse fue como una barrera". Entonces por lo regular estos son mis pensamientos. Esto luego me ayuda a reformaular mis programas de estudio, más que en el contenido, por que por ejemplo en la materia de Institución Escolar sí reformulé esta vez y lo hice más sistemático en algunas cosas, más mi forma en cómo abordar las temáticas y cómo hacer para mover al sujeto.¹³⁵

Es decir, como docentes se debe reconocer que la práctica genera conocimiento. El docente tiene la capacidad de convertirse en su propio objeto de estudio en el sentido de que esta en la posibilidad de investigar y reflexionar sobre su propia práctica e ir produciendo un conocimiento, el cual va a servir para ir transformando y mejorando la práctica docente.

¹³⁵ Ver anexo 2 p. 5 y 11.

Hemos trabajado desde hace mucho tiempo en una perspectiva de que la profesora es inevitablemente una investigadora de su propia práctica y que en el proceso de investigación de su propia práctica produce conocimientos. En la medida en que en su cotidiano en la clase se depara con problemas para los cuales no tiene soluciones a priori se pone a investigar lo que ocurre, por que ocurre y lo que puede ser hecho para solucionar el problema.¹³⁶

Anteriormente decíamos que el docente al realizar su labor ya es poseedor de un conocimiento teórico y que éste a su vez se va a incrementar con el conocimiento que produce su práctica. A continuación veremos uno de los espacios en donde se debe y se ha tomado en cuenta este conocimiento práctico con la finalidad de volver a la misma práctica y transformarla, cambiarla y buscar su mejoramiento.

En estos últimos tiempos la formación permanente a tomado mayor impulso debido a la situación económica, política y social por la que atraviesa nuestro país, se ha ido en busca de la modernización en diferentes ámbitos, entre ellos el educativo, y como alternativa a esto surge la formación permanente con la cual se pretende capacitar a los docentes para que estos a su vez al desempeñar su labor en el aula la transformen y mejoren.

Para comenzar hablaremos sobre la concepción que tienen los docentes con respecto a la formación permanente y saber que tan importante es para ellos asistir a cursos de actualización docente, veamos que contestan:

Ma.1 Sí, es necesario estar al día en innovaciones y cambios que se dan en cada tiempo.

Ma.2 Sí, porque actualizan conocimientos y se conocen nuevas formas de enseñanza.

Ma.3 Sí, porque poseen una lectura más profunda, no solo aplicativa.

Ma.4 Sí por el constante desarrollo de las ciencias.¹³⁷

¹³⁶ LEITE García, Regina "La formación de profesores y profesoras a partir de los saberes docentes". En TLASECA Ponce Marta Elba (coordinadora) el saber de los maestros en la formación docente. UPN, México 1999 p 97.

¹³⁷ Ver anexo 3 p. 4.

Podemos ver que todos coinciden en que sí es importante asistir a estos cursos porque se actualizan los conocimientos y se conocen innovaciones que se van dando constantemente en las ciencias, claro al decir ciencias o conocimientos se refieren al campo o materia que ellos imparten. Sin embargo, es importante considerar que:

(...) no consideramos pertinente partir de enfatizar únicamente los procesos de actualización informativa de los maestros en servicio, la transmisión informativa de los últimos avances investigativos en educación, no podría convertirse en el único y casi principal recurso de renovación de trabajo del maestro en el aula. (...) los maestros en servicio habían manifestado sentimientos de una gran impotencia, al compartir un nuevo discurso, pero no saber como operarlo, lo que los llevo a varios de ellos a adoptar el discurso pero seguir realizando sus mismas prácticas en el aula.¹³⁸

Era necesario saber cual era la concepción de los docentes estudiados sobre el contenido de los cursos de actualización que han tomado, veamos sus respuestas:

Ma.1 Los que han impartido aquí son más teóricos que prácticos. Algunos sí me han gustado y otros no porque se me hacen muy tediosos, porque nada más es pura teoría y pues les haría falta algo de elaboración de prácticas pero difícilmente hay prácticas.

Ma2. Muy poco, casi nada y unos han sido buenos y otros no, se puede decir que han sido una ensalada, el único bueno por supuesto fue el que yo impartí sobre actualización (ríe).

Ma.3 Pues yo particularmente coincido que... nada (ríe) en el sentido de que los cursos que te dan no... quizás estoy menospreciando el trabajo de la institución pero coincido que no, vaya, son muy fragmentados, por ejemplo; no creo que el tema que nos estén dando sea de menosprecio, por ejemplo temas de evaluación son interesantes, temas de estrategias didácticas son interesantes pero el problema es que te dan puramente es lado aplicativo y no te dan el sustento de esto. Entonces son fragmentos, en donde el maestro en lo que se convierte es en su mero aplicador, o no entiende la dimensión de este y entonces en lugar de tener realmente la riqueza que pueda fortalecer su formación, te cierran el camino, en este sentido coincido que la institución en ese aspecto pareciera que está muy cerrada, para que el maestro aplique sin esta formulita a, b, c el maestro, pareciera, que todo lo aplicamos tal cual y todo sale bien y esto sabemos que non es así.

Ma 4 Para mí son superficiales y además se dan en muy poco tiempo, este no se profundiza, las personas que las vienen a impartir no es que carezcan de formación, por que tienen su formación en su ámbito, pero no los profundizan, o sea, ya de por sí postulados los temas muy superficiales, aun siendo superficiales, la forma de profundizarlos tampoco es buena, se quedan también en la mera literalidad. Entonces ya de por sí son carentes y luego se vuelven más carentes a la hora de compartirlos..¹³⁹

¹³⁸ SOSA Peinado Euricice. La práctica docente y los procesos de formación de maestros. En Tlaseca Ponce Marta Elba (coordinadora) El saber de los maestros en la formación docente. UPN, México 1999 p 277.

¹³⁹ Ver anexo 2 p. 2 y 5

Podemos ver que las opiniones de los cuatro profesores estudiados difieren, ya que para algunos de ellos los cursos que les han impartido han sido teóricos y les ha faltado el lado de la práctica, y por el contrario, para otros docentes estos cursos han sido más prácticos y han tenido carencia de sustento teórico. Sin embargo, en lo que concuerdan es que los cursos que les ha brindado la institución en donde laboran han sido fragmentados, es decir, no se ha encontrado continuidad en ellos y no se ha profundizado más en su contenido.

Los docentes estudiados coincidieron en que era importante asistir a los cursos de actualización docente, pero ahora sería interesante saber por qué razón acuden a ellos. Al respecto una profesora comenta: *"...porque los cursos son obligatorios, si los quiero tomar o no, te inducen a que los tomes se manejan las situaciones y te dan a entender que son a la fuerza. Primero si me gustaban ahora ya no, asisto nada más porque me siento obligada."*¹⁴⁰

Para que los cursos de actualización docente lleguen a cumplir su cometido, tiene que ver mucho la disposición que se tenga de parte de los docentes que asisten, ya que si van a la fuerza, no hay interés en los docentes de saber más, no están en la posibilidad de sacarle el mayor provecho al curso y a su contenido. Veamos lo que comenta otra de las maestras al respecto.

*También no solamente por los impartidores, sino también por la actitud de los maestros. A veces la actitud de los maestros es muy "no sirve, no me interesa, eso ya lo he aplicado" mucha apatía y no empiezan a cuestionarlos a ver más profundamente, no hay un compromiso. Entonces en los cursos no solamente no profundizan por el tipo de temáticas que se están dando sino por la actitud que asumen los maestros ante ellos por que pueden ser mas cuestionadores y de más, no cuestionadores de crítica, sino más cuestionadora, no en el sentido de menospreciar el trabajo de quien lo esta dando sino de enriquecerlo, en ese sentido. Pero creo que luego se cae en el apatismo y cuando vas a los cursos es de risa y enojo porque actuamos igual de lo que criticamos a los alumnos. En ese sentido cae tanto el planteamiento del mismo curso como la actitud de los sujetos que van a esos cursos."*¹⁴¹

¹⁴⁰ Ver anexo 2 p 18.

¹⁴¹ Ver anexo 2 p. 12 y 13.

Por otro lado, sería interesante considerar que, el saber de los docente y sus experiencias en las aulas podrían ser un elemento que puede tomarse en cuenta para determinar el contenido de los cursos de actualización docente y con ello se estaría llamando el interés de los docentes y éstos acudirían a los cursos con otras expectativas y actitudes. Es decir, las innovaciones y actualización del conocimiento teórico aunado con el saber docente deben ser el contenido de los cursos de la formación permanente, considerando la posibilidad de que estos cursos sean un espacio de reflexión sobre la práctica docente con la finalidad de generar nuevos conocimientos. *“Así se da un proceso doble de transmisión tanto informativa de los avances de la investigación a la vez que se promueve también la transmisión de elementos formativos de cómo indagar y reflexionar sobre la práctica de los maestros”*.¹⁴²

Con respecto a esto, la opinión de los docentes estudiados es que pareciera que los cursos a los que han asistido no han sido organizados detalladamente y que su implementación ha sido solo para cumplir con requerimientos administrativos, puesto que no se han tomado en cuenta las necesidades de ellos. Veamos algunos de sus comentarios:

Ma.1 Que le ha hecho falta a la institución de un seguimiento de cursos y además innovación de los mismos, porque tal pareciera que sólo los imparten para cubrir un espacio.

Ma.2 Yo creo que debiera de haber un tiempo, o sea, de cursos y a nivel de diplomados que podrían ser más especializados con mayor nivel de información y demás que sean cursos muy bien elaborados.

Ma.3. Su intensión es más declarativa, estamos preocupados porque se formen, pero se queda solo en eso, en una preocupación. La última experiencia fue que se planteo un curso sobre constructivismo y la forma en como se visualizo en un aspecto FORMATITIS de cómo formar o llenar formatos y ahí se quedo. Para satisfacer una necesidad institucional en el sentido administrativo.

Ma.4 Aquí la formación continua no existe como tal, o sea, yo creo que lo que aquí se da es; como llenar un espacio intersemestral, como un relleno. Como; “vamos a poner a los maestros a trabajar para que no estén como inútiles”.

*Si realmente la institución quisiera o le interesara la formación de sus maestros pues, no solamente nos darían los cursos que se imparten aquí, sino también promovería o informaría a los maestros de estos cursos, (...) son para implementar puras políticas educativas, sirven para tener al maestro atado, para hacerle creer que hay una formación cuando en el fondo no hay un compromiso realmente institucional, ni por la institución ni por los maestros, en conjunto.*¹⁴³

¹⁴² SOSA Peinado Eurídice. *La práctica docente y los procesos de formación de maestros*. En Tlaseca Ponce Marta Elba (coordinadora) *El saber de los maestros en la formación docente*. UPN, México 1999 p 281.

¹⁴³ Ver anexo 2 p. 3, 5, 13 y 18.

Enseguida veremos algunos de los conocimientos que para los docentes estudiados son necesarios, pues carecen de ellos y consideran que su transmisión les ayudaría en gran manera para mejorar su práctica. Veamos:

Ma.1 Un tema que me apasiona actualmente es la Hermenéutica y coincido que es una parte medular que podría ayudar a replantear la forma de enseñanza. La Hermenéutica no tiene una propuesta técnica ni metodológica muy rigurosa como lo pueden tener los métodos científicos, pero sí ayudaría a entenderse al maestro como un sujeto interpretador y cómo poder hacer con los alumnos para explicarse la realidad de sí mismo. Yo creo que eso es lo que me interesa ahora, la Hermenéutica.

También me interesa el Psicoanálisis porque coincido que este proceso ayudaría a la formación del maestro, particularmente de mi experiencia. Quizás otros maestros te dirán que eso no es importante, que lo importantes son las técnicas y las dinámicas grupales, pero yo coincido que las dinámicas por sí mismas no garantizan nada; que pueden ser interesantes pero, no te dan cuenta de quiénes son a los que tú educas, el punto medular no es la aplicación de técnicas sino el sujeto.

Ma.2 Sobre didáctica porque llegamos a la actividad docente sin los conocimientos y como transmitirlos y sobre la evaluación de los conocimientos ya que se ha desarrollado en la actualidad la prueba tipo donde los alumnos sólo vienen a pasar los exámenes y no ha aprender y se evalúa en el examen la buena memoria y no lo que se ha aprendido, se evalúa respuestas prefijadas y es importante que el docente aprenda a evaluar cómo se adquiere el conocimiento.

Ma.3 Cursos sobre estrategias de aprendizaje adecuado al nivel medio superior, algún curso que sea más analítico que descriptivo sobre evaluación de aprendizaje a nivel medio superior.

Bueno, realmente los que he estado tomando en cuanto a todo lo que se ha dado en actualización de mi materia y para enseñanza pues los que han impartido son sobre el constructivismo y técnicas de estrategias de enseñanza y aprendizaje.¹⁴⁴

Si se tomaran en cuenta estos elementos y la institución más que preocuparse se ocupara en programar los cursos con base en estas necesidades, pienso que los docentes ya no acudirían a la fuerza y con un espíritu apático, sino que por el contrario, acudirían con gusto con un espíritu crítico, disponible, y gracias a estas condiciones se podrían enriquecer estos cursos dando la posibilidad de que los docentes contribuyan a su realización compartiendo sus experiencias, reflexionando sobre de ellas y produciendo conocimiento, el cuál les ayudaría a ellos mismos y a sus compañeros para obtener elementos que les permitan reformular su práctica cambiando actitudes, actividades, y mejorar.

¹⁴⁴ Ver anexo 2 p. 12, 5, 17 y 2.

Los cursos de formación permanente pueden ser espacios de reflexión de la práctica docente y éste a su vez el medio para transformarla. No es suficiente que los cursos de actualización docente se centren únicamente en la transmisión de conocimientos puramente teóricos *“ya que son un insumo fundamental para la transformación de las prácticas educativas, pero no pueden ser el único elemento de soporte de los procesos formativos para transformar las prácticas en el aula”*.¹⁴⁵ Para esto la reflexión de la práctica docente también produce conocimientos importantes que ayudarán al conocimiento teórico reforzándolo e incluso acrecentándolo provocando su transformación. *“En este sentido, la teoría y la práctica son mutuamente constitutivas, y reinos dialécticamente relacionados. Cada uno transforma y es transformado a su vez por el otro”*.¹⁴⁶

Podemos decir que la práctica produce conocimiento, que a través de la reflexión puede teorizarse para volver a ella, a la práctica, es decir, es un ir y venir entre el conocimiento teórico y práctico.

¹⁴⁵ SOSA Peinado Eurídice. *“La práctica docente y los procesos de formación de maestros”*. En Tlaseca Ponce Marta Elba (coordinadora) *El saber de los maestros en la formación docente*. UPN México 1999 p 278.

¹⁴⁶ WILFRED Carr. *¿Teoría, tecnología o praxis? El futuro de la educación del maestro*. En Tlaseca Ponce Marta Elba (coordinadora) *El saber de los maestros en la formación docente*. UPN México 1999 p 191.

CONCLUSIONES.

Algunas conclusiones que se tuvieron a lo largo de esta investigación fueron las siguientes: primero, La problemática de la formación del profesorado ha hecho eco, no nada más en nuestro país, sino en muchos otros y esto a provocado el origen de una serie de modelos y tendencias con el objetivo de mejorar de alguna manera la formación del docente de cualquier nivel educativo. Al analizar cada una de estas tendencias se hizo notar la lógica que persigue cada una o hacia donde se inclinan, por ejemplo; algunas se inclinan más a lo teórico que a lo práctico, otras más a la adquisición de conocimientos y otras a la reflexión de la práctica o sucesos cotidianos y han sido pocas las que han buscado un balance entre lo teórico y lo práctico, entre la adquisición y la reflexión.

Considerando lo anterior, en esta investigación nos inclinamos a la tendencia que Patricia Ducoing nombra como: profesionalización de la docencia, ya que en ella se concentran varias características que consideramos importantes como; el profesor como un ser participativo, la formación integral, el trabajo grupal y por recalcar el hecho de considerar a la docencia como una actividad profesional. Pero realmente el problema no es tan solo preferir un modelo o tendencia de otro y seguir los parámetros y estructura que marcan. No, el problema a solucionar también tiene que ver con la concepción que se tenga con respecto al proceso de formación del profesorado, ya que muchas veces se plantea que la formación docente termina cuando este finaliza su licenciatura o los estudios referentes a lo educativo que lo reconocen como profesor y esto no es así.

Debemos reconocer que la labor docente exige más preparación y dedicación, más aun por todos los cambios que se han dado y que se seguirán dando dentro del ámbito educativo. Debido a esto parece absurdo pensar que la formación inicial de un docente le sea suficiente y que solamente ésta tenga el valor y la atención que hasta ahora ha tenido, dejando de lado las otras fases que conforman el proceso de formación del profesorado, lo recomendable es compartir el control y atención con todas las fases en general.

Lo que pretendo establecer es; que el proceso de formación del profesorado, es eso un proceso, que esta conformado a su vez por determinadas fases las cuales tienen el mismo valor y que a su vez deben de estar coherente y estrechamente relacionadas.

Considero que la problemática de la formación docente más que una preocupación debe de ser una ocupación tanto política (cosa que ya se esta dando en nuestro país) como presupuestaria del sistema educativo nacional.

Segundo, es necesario considerar que el trabajo docente va más allá de la pura transmisión del contenido escolar, que así como se le han dado diferentes funciones de acuerdo a algunas teorías de la educación y que ésta función no es la misma, sino que ha cambiado al paso del tiempo y que la sociedad y la institución escolar le han atribuido a la labor docente una serie de responsabilidades. No se puede ignorar ni dejar a un lado algunos de los elementos que constituyen la labor docente como por ejemplo; la actividad extraenseñanza, la cual no ha sido considerada como trabajo en sí mismo, pero dichas actividades forman parte importante en el actuar docente ya que requieren de tiempo, esfuerzo y dedicación.

La labor docente, al igual que un rompecabezas, esta conformada por una serie de elementos, de piezas que aunque puedan parecer pequeñas e insignificantes cada una tiene su razón de ser y una función que cumplir y a pesar de que no se pueden visualizar a simple vista las relaciones o los hilos en común que pueden llegara a tener, todos estos elementos forman parte de un todo, forman parte de la labor docente.

Tercero, es interesante reconocer la diferencia que existe sobre la concepción que cada cual tiene de la relación que establece con los demás y poder comprobar que esto mismo sucede en la relación maestro alumno, dentro de ésta relación el maestro llega a tener expectativas y a partir de ellas va demandando ciertas respuestas o comportamientos, que a fin de cuentas se van reiterando en el trato que se tiene con los alumnos. Por éste motivo debe de haber por parte del maestro mucho cuidado de etiquetar o estereotipar al alumno de una manera inflexible y dura que anule todo intento de desarrollo o incremento del rendimiento escolar de este último. El alumno también tiene ciertas expectativas con respecto a la relación que establece con sus maestros, es decir, se va formando ideales de maestro.

En toda relación, como quiera que sea se van generando algunas situaciones ya sea positivas como; la confianza, la apertura el apoyo y hasta el mismo amor, como también las negativas como; el rechazo, el miedo, el disgusto, el maltrato y la falta de respeto

mutuo. El trabajo, tanto del maestro como del alumno es el de provocar las situaciones positivas, ya que así puede mejorar la relación que ambos establecen.

Cada maestro tiene un estilo propio e incluso un método particular que utiliza al desarrollar su práctica, en esta investigación retomamos la clasificación que J. Dean menciona, por considerarla completa, ya que menciona las estrategias más importantes y semejantes que podemos detectar en cualquier salón de clases y gracias al estudio de las actividades de trabajo que se dan dentro del salón podemos decir que debe de haber un análisis por parte de los maestros de la forma en que estos métodos son utilizados, ver su eficacia y la manera en que son aceptados por la clase a fin de no caer en el mal uso de estos.

Dentro del aula es el maestro quien organiza y decide como se van a llevar a cabo las cosas y por ello es el mismo docente quien debe tener un espacio que le ayude a expresar, compartir las experiencias de su labor como docente a fin de analizar su práctica y tener la posibilidad de retroalimentación para transformar y enriquecer su propia práctica. Estos espacios de reflexión podrían ser los cursos de formación permanente, mismos que deben estar detalladamente elaborados y organizados, es decir, cobrar la importancia que tienen. Para esto es necesario que tanto los maestros tengan esa apertura, quitando toda apatía y reconociendo que no lo sabe todo, así como también las instituciones educativas deben prestar mayor atención y no sólo considerar estos cursos como simples espacios que deben ser llenados.

Finalmente, a pesar de que se trato de no omitir asuntos importantes y analizar a profundidad los abordados, considero que hubo temas que no se desarrollaron o no se les dio la amplitud que merecían, También es preciso mencionar que quedaron algunas cosas por investigar y que tal vez representarían objeto de otra investigación como sería el caso del análisis de la fase de la formación continua que se da en los profesores que laboran en el nivel medio superior. Pero considero que a lo largo de esta investigación se trato de dar de una u otra manera respuesta al objetivo principal, que era, mostrar que la práctica docente es un campo de estudio amplio, que está conformado por diversas dimensiones y que éstas a su vez están constituidas por otra serie de elementos.

BIBLIOGRAFIA.

ANZALDUA, Raúl. "Aproximaciones teóricas sobre la transferencia". En: Anzaldúa, Raúl y Ramírez Grajeda Beatriz. "Los grupos de formación psicológicamente orientados fundamentos y experiencias". UPN, México 1996, p 29-46.

ANZALDUA, Raúl y Ramírez Grajeda Beatriz. "Entre docentes" Vinculo maestro alumno. SEP-DEGETI, México 1993, 52 p.

BARABTARLO, Anita Zedavski y Margarita Theesz Poschner. "La investigación participativa en la docencia, dos estudios de caso". México, Noviembre de 1992, 63 p.

CAMACHO, Trujillo María Elena. "La función docente desde cuatro teorías de la educación". En Pedagogía Revista Especializada en Educación Verano 1998, Cuarta época vol. 14 núm. 2, México, UPN 110p.

CERVINI, Iturre Rubén. "Los efectos de las expectativas del maestro sobre la práctica docente: análisis de la tradición Pygmalion" En: Cervini, Iturre Rubén. et al. "Expectativas del maestro y práctica escolar". México (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica) serie Investigación Educativa, núm. I, UPN/SEP, 1984 116p.

CORDIE Anny. "El malestar en el docente" la educación confrontada con el psicoanálisis. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1998, p 249-306.

CORESTEIN, Marta. "Las expectativas del maestro y el rendimiento escolar: análisis de algunas investigaciones en el salón de clases". En: Cervini Iturre, Rubén et. al. "Expectativas del maestro y práctica escolar". México. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica) serie de Investigación Educativa núm. 1, UPN/SEP. 1984 116p.

DEAN, Joan. “La organización del aprendizaje en la escuela primaria.” (Temas de Educación) Ed. Paidós, España, 1993 277p.

DIAZ, Barriga Angel. “Tarea docente. una perspectiva didáctica grupal y psicosocial” Ed. Nueva Imagen, México 1993 115p.

Diccionario de las ciencias de la educación Vol. 1. Santillana de México, marzo 1993. 656 p.

Diccionario Enciclopédico. Editorial Larousse, Tomo 4, México 1992, 1267p.

Diccionario ilustrado de las ciencias. Tomo 1, Editorial Larousse, México 1997.

DUCOING Patricia. et al. “Tendencias de la formación.” En: Ducoing P. et. al. Formación de docentes y profesionales de la educación. Estados de conocimiento. Cuaderno 4 México 1993, 80p.

DURKHEIM, Emilio. “Educación y sociología”. España Barcelona. Colección sociológica. Ediciones Península, 1990, 310p.

Enciclopedia Internacional de la Educación. Dirigida por Torsten Hesen. T. Neville Postlethwarte. Editorial Vicens-Vives. Ministerio de educación y ciencia vol.5.

FOULQUIE, Paul. Diccionario de Pedagogía. Ed. Oikos tao, S.A. España 1976, 467p.

GERBER Daniel. “El papel del maestro” un enfoque psicoanalítico. En: Glazman. Raque. La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad, Ed. SEP/El Caballito, México 1986, p. 43-52.

GILLES, Ferry. “El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica”. Editorial Paidós, 1990, 130p.

IMBERNON, Francisco. "La formación del profesorado." Editorial Paidós, México 1994. (Colección Papeles de Pedagogía), 155p.

LARROYO, Francisco. Diccionario Porrúa de pedagogía y ciencias de la educación". Ed. Porrúa S.A. México 1992, 601p.

LEITE, García Regina. "La formación de profesores y profesoras a partir de los saberes docentes". En: Tlaseca Ponce Marta (coordinadora) "El saber de los maestros en la formación docente". UPN, México, 1999, 311p.

LISTON Daniel y Kenneth M Zeichner. "Las tradiciones de reforma en la formación del profesorado en los Estados Unidos". En: Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid, Morata, 1993, 279p.

PANSZA Margarita G, Pérez J. Esther Carolina, Moran Oviedo Porfirio. "Operatividad de la didáctica". Vol. 1, Editorial Gernika, S.A., 1993 127p.

REMEDI, Eduardo. "La identidad de una actividad: ser maestro". UAM-Xochimilco, México 1998.

ROCKWELL, Elsie. "Ser maestro estudios sobre el trabajo docente". Editorial El Caballito Antología, México 1985, 160p.

ROCKWELL, Elsie. "La escuela cotidiana". Ed. Fondo de Cultura Económica, México 1997, 223p.

ROCKWELL, Elsie y Mercado Ruth. "La escuela, lugar del trabajo docente, descripciones y debates". Cuadernos de educación. DIE/CINVESTAV/IPN. 1989, 75p.

RODRIGUEZ José María. "La formación del profesorado". En formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de casos. España Universidad de Huelva, 1995, 213p.

SAVATER, Fernando. "El valor de educar". Editorial Ariel, México 1997, 222p.

SOSA Peinado Euridice. "La práctica docente y los procesos de formación de maestros". En: Tlaseca Ponce Marta (coordinadora) "El saber de los maestros en la formación docente". UPN México 1999, 311p.

TALIZINA, Nina F. "La formación de la actividad cognositiva de los escolares". Ed. Angeles Editores. México 1992, 105p.

THEODOR, W. Adorno. "Tabúes relativos a la profesión de enseñar". En Consignas. Amorrortu editores Buenos Aires. 180p.

WILFRED, Carr. "¿Teoría, tecnología o praxis?. El futuro de la educación del maestro". En Tlaseca Ponce Marta (coordinadora) "El saber de los maestros en la formación docente". UPN. México 1999, 311p.

Anexo 1
Registros de observaciones de clase.

Registro de observación de clase

Grupo: 3

Profesor 1

Psicología

Notas durante

Hora: 8:56.

Casi todos los alumnos traen uniforme, la maestra habla sobre el segundo periodo préoperacional (2-7 años) todos hablan juegan revisan sus apuntes, la maestra pregunta sobre el control de esfínteres y aun que contestan bien todos rien, discuten entre sí, hacen bromas, se oye constantemente ¡SHH! Y aun que participan los murmullos no cesan.

Solo algunos alumnos participan, los demás comen dulces y platican, los alumnos que ponen atención le hacen preguntas a la maestra y esta contesta acertadamente; un alumno pide permiso para entrar y la maestra se lo niega y él responde "usted también lleugo tarde" la maestra se sonroja y los alumnos hacen una exclamación ¡SSS! La maestra no deja entra al alumno y continua la clase.

Una alumna pregunta sobre el amigo imaginario en la infancia, la maestra explica y creo que queda claro (se oyen las hojas del cuaderno) la maestra explica las limitaciones que tiene el niño en este periodo, los alumnos no dejan de escribir.

La maestra continua con el tercer periodo de las operaciones concretas (7-12 años) pregunta sobre las características de este periodo y explica algunas como:

- agrupación
- conservación del número
- reversibilidad

Algunos aportan ideas y ejemplos mientras otros solo se concretan en escribir lo que la maestra dice y escribe en el pizarrón, se oyen otra vez murmullos y se pasan recaditos las alumnas y empieza a subir de nuevo el tono de voz.

IV periodo de las operaciones formales (12-17 años) se oyen risas nerviosas, creo que las características que la maestra comienza a decir les quedan como anillo al dedo, una alumna tira por accidente su bolsa de colores y distrae a sus compañeros (mas de lo que ya estaban) se escuchan chiflidos que vienen del exterior del salón que insinúan que ya termino la clase.

II Periodo preoperacional (2-7 años)
Preparando para el contacto con las operaciones

Características
Lenguaje
Juego
Dibujo

limitaciones
egocentrismo
irreversibilidad
noción del número
No hay conservación de la masa, peso y volumen.

La clase termina cuando la maestra les informa que la próxima clase hay examen oral y se oye en coro un ¡qué!?

Registro de observación de clase

Grupo 3

Profesor 1

Psicología

Hora 8:40 a 9:30

25/02/99

notas durante

La maestra llegó tarde se ve muy mal esta enferma de gripa, al entrar los alumnos están muy inquietos y poco a poco van entrando al salón, por lo tanto hay mucho relajo, la maestra comienza a pasar lista pero no se oye absolutamente nada. Se pierde mucho tiempo porque el grupo no se calla y la maestra no puede pasar lista rápido después alguien toca la puerta y le pide a la maestra hablar un momento con ella, ella sale y le pide a una alumna que traiga unos libros que están en su locker y le da sus llaves.

Vuelve a entrar la maestra y sigue pasando lista al finalizar explica a sus alumnos que no han podido ver la película ya que parece ser que esta descompuesta y por lo tanto tienen que saltarse esa arte que es la del nacimiento de un bebe.

Dada la explicación les dice que es necesario que investiguen sobre los periodos de desarrollo de Piaget y les dicta algunos conceptos: sin embargo cada rato se oyen los ¿Cómo dijo? Esto se debe a que casi no se le entiende a la maestra por la gripa que tiene y por el ruido de los compañeros que están hablando. Al terminar de dictarles les dice que saquen la hoja en donde les había pedido que escribieran que es un valor y una serie de ejemplos, mientras lo hacían algunos alumnos comentan que los valores eran algo indiscretos y la maestra dice que ella no es la responsable puesto que lo único que ella hizo es hacer una lista de lo que el grupo opinó.

El grupo está muy inquieto y la maestra vuelve a salir con el señor al parecer hicieron un pedido de unos libros y la maestra es la encargada de recibirlos. Al entrar de nuevo me explica que tuvo que cambiar unos libros de una alumna que habían salido mal (creo que lo hizo un poco para justificarse conmigo). Continúa la clase dejando de tarea que de acuerdo a los valores que cada uno tiene, escribiera quien es, ya que le explica que de acuerdo a los valores se puede describir y explicar como es una persona. Los alumnos no comprenden y le piden que les dé un ejemplo, pero que ella les explicara de acuerdo a los valores que tiene como se describiría así misma, la maestra evade la pregunta no si es porque no tiene ganas y se siente mal de la gripa y ya quiere salirse del salón o porque no le gusta hablar de su persona.

Finalmente explico la importancia que tienen los valores en la sociedad y así termino la clase justo a tiempo cuando sonó la chicharra pero durante toda la clase el grupo no permaneció callado.

Registro de observación de clase

Profesor 1

Grupo 3

Psicología

Notas durante

La maestra llegó tarde por lo cual los alumnos estaban dispersos y en el salón había un verdadero desastre, la maestra tardó un poco para callarlos e incluso cuando paso lista no había silencio en el grupo. Una compañera solicitó que se callaran porque no se oía lo que decía la maestra.

Los alumnos guardaron por fin silencio cuando la maestra comenzó a explicar su clase, el tema era la continuación de la vida intrauterina, creo que esto les interesa porque todos callaron y se dispusieron a poner atención: el grupo comenzó a participar cuando la maestra solicitó que dieran algunas características de la etapa embrionaria y fetal aunque casi nadie participa los pocos que lo hacen propician a que la maestra explicara mientras algunos escuchan otros juegan o platican entre sí.

La maestra explicó el proceso de los primeros meses de embarazo: sus características, los factores que intervienen y el contexto en general, el grupo se animó a participar haciendo una que otra broma, aportaban buenas opiniones, aunque hablaban a la vez y no se escuchaban unos a otros.

Se explicó sobre las características de cuando es el primer bebe en un matrimonio y cuando es el segundo; las situaciones de cada embarazo, consecuencias contexto en general. El grupo siguió participando y un alumno hizo una pregunta "¿Cual es la diferencia entre crecimiento y desarrollo?"

La maestra le explicó detenida y ampliamente e incluso puso varios ejemplos.

Como la clase comenzó muy tarde esto fue lo único que la maestra pudo abordar y terminó la clase dejando una tarea de investigación sobre los conceptos de Piaget sobre:

- Asimilación
- Acomodación
- Organización
- Adaptación
- Inteligencia
- Estructura
- Reflejo
- Esquema.

La maestra preguntó si tenían dudas de lo visto en clase y todos dijeron que había quedado todo claro.

Registro de observación de clase
Grupo 3
Profesor 1
Psicología
Grabación y notas durante
28/04/99

Llegue un poco antes de que la clase de las 7:50 terminara y me quede un rato en el pasillo. Donde estaban varios alumnos jugando, unos de ellos estaban cantando "quién dará a tu casa color y a tu lecho calor quién te hará el amor", un compañero los acompañaba con la guitarra y otros echaban uno que otro grito "yajaja".

Me distraje un poco al ver que el grupo al que tenía que entrar estaba saliendo y lo que me llamó mucho la atención fue ver que todos traían un muñeco. Las muchachas los cuidaban como si fuera un hijo y uno que otro muchacho hacía bromas al respecto y jugaba con su propio muñeco, una de las muchachas que me habla muy bien se acercó y me saludó muy amablemente.

Aa1: ¿cómo estas?

Yo: bien gracias, ¿me puedes decir por qué traen un muñeco todos tus compañeros?

Aa1: ha es una ridiculez que se le ocurrió a la de Psicología

Yo: ¿todo el día lo tienes que traer y también a los hombres les tocó? (Señale a sus compañeros que estaban en el pasillo).

Aa1: sí, a unos nos tocó niña y a otros niño, pero yo solo lo traigo cuando me ve la maestra, después lo dejo en una bolsa de plástico. No soy tan ridícula como mis compañeras (en tono burlón). Bueno ahorita vengo voy a pedir un encendedor.

Espere unos minutos y por fin llegó la maestra, tarde como de costumbre. Al ver a la maestra llegar, los alumnos se iban metiendo al salón y la chica que estaba platicando con migo sacó rápidamente su muñeca de la bolsa de plástico. Entré al salón junto con la maestra y ella dejó sus cosas en el escritorio, mientras yo buscaba un lugar vacío para sentarme. El grupo estaba en total desorden y todos hablaban a la misma vez mientras se acomodaban en sus lugares. La maestra preguntó a un alumno por su bebe.

Ma: ¿ya conseguiste un muñeco?

Ao2: ya mire (se acercó a la maestra, mientras el grupo se burlaba de él y esto provocó que se enrojeciera)

Mientras el compañero se regresaba a su lugar comenzó la clase y en mi reloj eran las 9:10.

Ma. Bueno saquen todos sus cosas por favor vamos a continuar

As: no podemos escribir estamos cuidando a nuestros hijos

Ma: vamos en la 4ª. Etapa ¿o nos quedamos en la 5ª.?

As: en la mitad de la quinta

Ma: no ¿no la terminamos, no hablamos de la crisis ahí, cuál sería la crisis?

As: no (coro)

Ma: ¿cuál sería la crisis en esta etapa?

Nadie contesta y la profesora se pasea de un lugar a otro y un alumno le pide entrar al salón y la maestra señala con la mano que puede pasar, mientras tanto una bolsa de plástico pasa de un alumno a otro de y la toma una chica que se encuentra a mi lado y saca de su interior un chocolate (eso sí con mucho cuidado de no despertar a su bebe que tiene en sus brazos). La clase continúa.

Ma: —crisis

Ao: ¿sífilis?

As: crisis (en tono juguetón)

Ma: —en la crisis de la cuarta etapa pondríamos el concepto de ___ en donde el niño de edad escolar va estar utilizando sus herramientas ¿cuáles serían esas herramientas?

Aa: las manos

Ma: aparte de las manos

Ao: los pies (los alumnos se empiezan a reír al ver la sonrisa de la maestra)

As: colores, papel, plastilina, tijeras, pluma y pegamento.

Ma: todas las herramientas le van a ayudara al niño a desarrollar su creatividad, ya que en la escuela primaria, como ustedes lo saben, los niños pueden realizar tantas cosas como ellos se sientan capaces de hacer ¿sí?, ¿qué ocurre cuando ha ocurrido un concepto de culpa, que ha habido un concepto de vergüenza, de duda, de desconfianza, a ese niño cuando le piden las cosas para realizar una actividad qué es lo que pasa?

Se interrumpe la clase porque una alumna que esta fuera del salón le pide a la maestra que le permita hablar con uno de sus compañeros, los alumnos que se encuentran dentro del salón comienzan a coterrear "he Miguel", He (en coro) mientras tanto el compañero que al inicio de la clase pidió permiso para entrar se levanta de su lugar y le reclama a una compañera para que le devuelva a su bebe (creo que le jugaron la broma de esconderle a su muñeco los compañeros que se sientan junto a él), el otro compañero que salió vuelve a entrar y otro chico que esta en la entrada le pone el pie provocando que este se tropiece y todos rian, la profesora pide silencio para poder continuar la clase.

Ma: con ese sentimiento de culpa, vergüenza, duda y desconfianza. ¿cómo se va a sentir ese niño o cómo se va a manejar ese niño?

As: inseguro, tímido, no va a creer en lo que hace o es.

Ma: O.K. ¿cómo podría llamarse eso?. Entonces si un niño no tiene confianza y seguridad, no es autónomo, no tiene iniciativa, entonces este niño va a crear un concepto de inferioridad ¿sí? Lo que se va a dar aquí es; mucho la competencia, ustedes saben que los niños siempre quieren ser el primero, el mejor, en un concurso siempre quieren ganar, este concepto de competencia lleva a los niños a querer ir siempre hacia arriba, pero los que no tienen ese concepto se van quedando siempre abajo ¿sí?. Aquí vamos a ligar el concepto de inferioridad. Aquí los niños no dicen hago lo que puedo hacer y lo hago bien. Aquí también se va a dar la formalidad contra formalismo.

As: ¿qué?

Ma: formalidad contra formalismo

As: ¿cómo maestra?

Ma: la formalidad es que se pueden hacer las cosas en el momento que se quiere y bien hechas, es el concepto de hacer las cosas bien y el formalismo seria el ritual de hacer las cosas ¿sí?. Formalidad es que, estas consciente de que debes hacer las cosas y bien echas y el formalismo sería el ritual donde las haces por obligación y no por deseo. Así pasamos a la siguiente etapa, adolescencia con el concepto de identidad contra confusión de roles.

As: ¿qué?

Ma: identidad contra confusión de roles, — el concepto de su identidad contra confusión de roles, las edades abarcaría de 10, 11, 12 años en ese rango hasta 18, 19 y 20 años, bueno un concepto que se va a dar muy fuerte aquí es la búsqueda de la identidad, aquí lo típico del adolescente o del que esta entrando en la adolescencia es preguntarse quién soy yo, qué quiero ¿sí? Estas preguntas se dan porque hay una confusión de saber quien es quien, cuando eran niños tenían entendido bien su papel; jugaban a la comidita, a la escuelita, jugaban a lo que...(ruido de bancas) los niños jugaban a las muñecas o al futbol, pero en la adolescencia ocurre que ya no quieren jugar ni a la comidita ni a los coches. ¿qué esta pasando aquí, por qué se dio este cambio?

As: por los cambio propios de la edad

Ma: ¿cómo cuales?

As: en el hombre el cambio o el ensanchamiento de hombros, salida de bello y en las mujeres crecimiento de pecho y caderas.

Ma: en las mujeres aparte de eso ¿qué otra cosa les pasa?

Aa: la menstruación

Ma: O.k. se dan cambios físicos y hormonales, O.K. la hormona ejerce una influencia muy fuerte dentro del organismo del ser humano, tanto en la etapa de la pubertad como en la finalización de secreción de esa hormona va a crear muchos cambios ¿sí?, ya les deje un trabajo de senectud y ya se dieron cuenta que cuando empieza a disminuir la secreción de esa hormona en la mujer _____ la hormona ejerce muchos cambios en es estado emocional. ¿qué cambio emocional se da en el adolescente?

As: cuando cambian de buen humor a mal humor

Ma: ¿qué otros cambios pasan emocionales u hormonales? (silencio de los alumnos) de repente se ven muy calmaditos, viendo la televisión y si les decimos ¡oye ve a las tortillas! ¿qué hacen? (mucho murmullo pero nadie contesta) es que tu no me comprendes, estoy cansado (tono burlón y juguetón) se pone a llorar pero al rato ya están como si nada, están sonrientes y te dicen ¿en qué te puedo ayudar? Cómo que los cambios emocionales van de un lado a otro, esto es provocado por esta funcionalidad de la hormonas, porque el adolescente no entiende lo que le esta pasando lo único que le puede ayudar ____ ¿qué otra cosa ocurre en la adolescencia? (silencio).

Aa: que empieza a haber una separación de los padres,, porque empiezan a buscar amigos de su edad.

Ma: en estos cambios emocionales tan fuertes donde a veces está de mal humor a veces de buen humor y los padres no pueden, o sea, si son padres primerizos pues no entienden, ya que lo mismo que les pasa a los adolescentes les pasa a los papas: porque hace una semana era el niño o la niña que decía si a todo, que lo tenían ahí tranquilito en los juegos, en la computadora o en el nintendo y ahora les están pasando cambios drásticos, lo que ocurre en el contexto de los niños los papas no entienden ¿sí? Los papas no saben que hacer con este muchacho, entonces hay un descontrol tanto en los padres como en los hijos y por eso a veces se rompe la comunicación entre ellos, a veces los padres rompen una disciplina. Que antes cuando era niño no permitían que saliera solo con amigos siempre había un control. Ahora el adolescente sale con sus amigos donde los papas no pueden estar siempre tras de ellos, aquí surge el autoritarismo, este concepto ya lo habíamos tratado, que pasa aquí, el adolescente se siente incomprendido, siente que ya no hay una comunicación con la mamá ni con el papá y comienzan a buscar o a refugiarse; primero lo hacen con un diario ¿sí? Y empiezan querido diario (tono burlón) hoy me paso esto y esto y hasta se pone a llorar con el diario, pero este lo esconden en sus objetos personales y no quieren que nadie lo vea y hasta lo esconden en un rincón que puedan encontrar o la otra forma como también se pueden refugiar es con el amigo al que le cuentan todo. Mira mi mamá me regaña, ayer me pelee con mi mamá y ahí están las dos o llorando o riéndose (se ríe todo el grupo) o contándose sus aventuras, mira ese muchacho me gusta, el de la barbita y pasa el muchacho y voltea (al frente la maestra hace los ademanes) y le dice la amiga bien emocionada mira me volteo a ver (se ríe de nuevo el grupo). Aparte de todo esto el adolescente también tiene que poner a prueba sus valores, valores que le inculcaron la familia, entonces el adolescente lo que hace es ponerlos a prueba para volverlos a retomar, si la familia no dio valores entonces el adolescente va a estar en busca de esos valores, cuando el adolescente no encuentra esos valores se empieza a fijar en otros y esos otros por lo regular son siempre o una persona muy significativa o son los ídolos que los medios de comunicación les ofrecen ¿sí? A veces dicen quiero ser igual que tal personaje y tiende a vestirse como ellos para identificarse, se empiezan a vestir igual de cómo marca la moda. En esta búsqueda de sus valores el adolescente puede estar ____ a veces cuando no hay valores suficientes entre la familia, en un principio el adolescente se va para donde la marea esta mas fuerte (la maestra hace un ademán con la mano) y en este intento lo lleva a estarse confundiendo y no encontrar realmente quien es él, pero si hay valores fuertes dentro de la familia lo único que hace es moverse así

(mueve su mano de un lugar a otro) pero su barca va a estar firme y aunque este la marea fuerte pues ahí tiene la base firme y aunque se mueve no se va ni de un lado ni del otro. Entonces el concepto de identidad lo va a encontrar ¿sí? Va a encontrar quién es él y hacia donde va. Bueno otro de los conceptos que se da es el de confusión de roles ¿a qué se refiere esto?, recuerden que hemos estado comentando que en el complejo de Edipo la disolución era identificarse con el progenitor del mismo sexo, si no ocurre eso entonces se vuelve a trastocar las personalidades tendiendo a encontrar a futuro a una mamá como a la suya o en la carencia del rol del papá se busca alguien que represente ese rol ¿sí? Y si a veces si una identidad del progenitor no se ha llevado y dentro de la adolescencia se lleva esas situaciones de definir una psicosexualidad errónea ¿sí? Entonces cuando no se definen bien los roles en el adolescente no sabe tampoco hacia donde ir, se encuentra insatisfecho al no encontrarse así mismo. Bueno una de las cosas que se encuentran aquí en virtud es la fidelidad hacia los amigos.

Ao: ¿la qué?

Aa: la fidelidad tonto

Ma: una de las virtudes que se dan en la adolescencia es la fidelidad hacia los amigos.... Otra virtud en esta etapa es la devoción.

As: ¿hacia qué?

Ma: hacia los principios, al adolescente es muy fácil decirle que se meta por ejemplo a una campaña de, de ¿qué sería? De reforestación y el adolescente se entrega, un adulto dice no, no tengo tiempo y el adolescente si se entrega, si le dicen oye vamos a la sierra o hacer esto u otro el adolescente lo hace... bueno, lo importante en esta etapa es encontrarse así mismo, encontrar su identidad y la identidad es sentirse que se está parado en sus propios pies. (los alumnos siguen escribiendo en sus cuadernos y uno que otro se atrasa y pide a su compañero lo que le hace falta)

Ma: O.K. —sexta etapa adulto temprano, sexta etapa adulto temprano, aquí entra, este a ver su intimidad contra aislamiento

As: ¿qué?

Ma: —intimidad contra aislamiento.... aquí una de las crisis que se presenta en el ser humano que logra resolver en la etapa de la adolescencia para finalizar en esta etapa ¿sí? Cuando no se ha logrado, resolver esta crisis, este, resolver esta crisis entonces continúa un aspecto negativo de la persona, ¿sí?, Pero si hay una resolución adecuada entonces un individuo sano que ya está listo para enfrentarse a su futuro ¿sí? Una de las cosas que está ocurriendo aquí con el joven, es un joven como de 21 años 22 podemos poner hasta de 40 años ¿sí? Durante este tiempo está terminando carrera, ya está trabajando y probablemente ya se casó ¿sí? Tiene un matrimonio entonces lo que va a encontrar es buscar la intimidad con su pareja, con el otro, no con los otros (aclara) la intimidad solo se logra con uno, no con los demás ¿sí? Por que ocurre que cuando no se ha logrado encontrar una identidad todos los demás conflictos pasados entonces no se logra llegar a la intimidad ¿sí? Lo único que ocurre que queriéndose encontrar con nosotros estamos realizando un aislamiento, aislarse de la intimidad, de poderse dar al otro... (se oye un grito fuera del salón)... y aquí vamos a considerar unas virtudes, hay varias virtudes en esta etapa que es; — la compasión, la simpatía, la identificación, la empatía, reciprocidad y mutualidad, estos son conceptos de una persona que es capaz de amar (se oye mucho ruido y los alumnos comienzan a inquietarse por que no alcanzaron a copiar lo dicho por la maestra)

As: ¿qué?

Ma: repito y se los digo rápidamente; compasión, simpatía, identificación, empatía, reciprocidad y mutualidad.

As: ¿qué es la reciprocidad?

Ma: la compasión sería la primera... — compasión es ese sentimiento de ternura hacia otros y el deseo de ayudarlos. Ahora la simpatía, si no lo logran escribir yo se los paso después ¿sí? Pero ahorita para terminar (se apura porque ya se escucho la chicharra) simpatía significa unidad o armonía con el otro, la empatía es el sentimiento de compartir una experiencia (repito), reciprocidad

significa aceptar el punto de vista del otro como igualmente válido que el propio y para eso se requiere mucho en el matrimonio, mutualidad significa tener lo que el otro da y conceder lo que el otro desea. ¿sí? Cuando alguien nos da a veces somos tan payasos que decimos esto me dio (hace una mueca) es el deseo de aceptar lo que nos está dando ¿sí? Así como nosotros dar lo que el otro desea recibir y por último, ¿ya son todos verdad? Bueno, esos son conceptos para poder lograr la intimidad, ahora aquí se da por concepto de identidad es poderse dar a él otro y ser capaz de ser una unidad dos en uno, ese sería el concepto de identidad en la intimidad. Cuando no se logra esto entonces lo que se da es estar aislado, huir de la intimidad, entonces cada vez se huye no se relaciona la persona. — me faltaron dos etapas, mañana espero terminarlas, pero quiero que se preparen los equipos para exponer. ¿a quien le toca?. (se dirige al equipo) ¿con todo y dinámica?... se empieza a desordenar el grupo y ya no ponen atención a la maestra quien por lo mientras explica algunas cosas a los equipos que van a exponer. Nunca se logro callar el grupo ya que son muy inquietos.

Registro de observación

Profesor 1

Grupo 1

Psicología

Notas y grabación durante

Entre junto con la maestra, este grupo es muy diferente a los otros de sexto semestre, los alumnos adornaron su salón muy bonito; en el lugar donde está el escritorio, a mano izquierda pusieron un calendario que ellos mismos hicieron, en la pared de atrás tienen todos los nombres de ellos en papeles de colores, creo que esto le da mucha calidez al salón. Al entrar los alumnos al salón hacen mucho ruido, y hay mucho desorden, la maestra no intenta callarlos solo espera que ellos por su voluntad se sienten y guarden silencio (cosa que tardo demasiado tiempo) al parecer un equipo de puras mujeres es quien dará la clase el día de hoy, pero están muy desorganizadas no saben como empezar y discuten entre ellas.

La clase comienza cuando los integrantes del equipo comienzan a repartir unas hojas a sus compañeros.

Aa: estas preguntas que les acaban de entregar las van a contestar en una hoja de su cuaderno, la arrancan...

As: ¡hay! (se escucha mucho ruido)

Aa: las tienen que contestar ampliamente, no nada más decir esto es así para mí y ya tienen 10 minutos.

Todos protestan, de malas hacen las cosas y el equipo que va a exponer está muy desorganizado, todavía están platicando que van a hacer después de esto. La maestra está parada en la puerta y no interviene para nada en la dinámica y el grupo en medio del ruido y el desorden contestan sus cuestionarios, algunos alumnos ponen sellitos en sus hojas mientras los alumnos del equipo expositor se asean entre sus compañeros resolviendo dudas. El grupo comienza a calmarse y va disminuyendo el ruido y la maestra se sienta en una silla hasta atrás del salón para observar a todos y así pasa un largo tiempo como de 15 minutos.

Ma: Araceli, yo creo que ya comienzan

As: ¡no!

Aa: apenas voy en la primera

Ao: todavía no

Las alumnas del equipo expositor dan un poco más de tiempo.

Aa: bueno ya, ahora se acomodan en círculo

Loa alumnos se acomodan y hacen mucho desorden y ruido y el equipo que va a exponer todavía se está poniendo de acuerdo.

Aa: bueno, ahorita vamos a preguntar que pusieron en sus cuestionarios y vamos a sacar una conclusión, vamos a preguntar por número de lista.

Aa: el número 10 ¿qué pusiste en la primera?. ¿Para ti que es la libertad?

Aa: es lo que debe tener todo hombre y debe disfrutar, es hacer lo que a una persona le gusta, además de que es un derecho constitucional, el hombre tiene derecho a ser libre de expresarse, de elegir a los amigos que él desee, además de que nadie puede decidir por él.

Aa: bien, di un número

Aa: 24

Aa: dulce ¿qué más puedes agregar?

Dulce: es el poder tomar decisiones propias sin que nadie influya

Aa: otro número

Dulce: el 6

Aa: ¿estas de acuerdo con lo que acaban de decir los compañeros?

Aa: si, pero además de las decisiones están las acciones, es hacer lo que nosotros queramos pero todo hacerlo bajo o sin salirse de las normas

Aa: di otro número

Aa: 42 Jazmin

Aa: para ti ¿qué es libertinaje?

Jazmin: para mí sería romper con la confianza, esa confianza que nos dan ellos es a través de los valores y principios, y el libertinaje por ejemplo es no respetarnos a nosotros mismos que aveces reaccionamos ante ciertas circunstancias que nosotros mismos— sería destruir la confianza que nos da nuestra familia.

Aa: otro

Aa: abusar de la libertad que bueno defraudar a nuestros padres

Aa: Noé ¿qué pusiste?

Noé: sería abusar de la libertad, la libertad es una necesidad y las necesidades tienen límites y más que todo por que la libertad esta determinada por factores sociales

Aa: Juan José ¿estas de acuerdo con esto? ¿o tienes otro concepto diferente?

Juan José: no estoy de acuerdo con lo que dijo Noé

Aa: ¿por qué?

Juan José: porque aventó un choro (el grupo replica)

Aa: entonces ¿para ti que es libertinaje?

Juan José: es abusar de la libertad que te dan tus padres, además de romper con las normas del estado y salirse de la ley

Aa: bueno, entonces ¿para ti el libertinaje solo existe dentro de la familia?

Aa: el número 17. Fabián ¿para ti es lo mismo libertad que libertinaje?

Fabián: no

Aa: ¿por qué?

Fabián: Por que en la libertad tenemos que cumplir con ciertas normas, reglas e indicaciones y en el libertinaje rebasamos todo eso.

Aa: Gustavo la misma pregunta.

Gustavo: no, porque libertinaje es abusar de la libertad y en la libertad te ponen cierto límite y libertinaje es abusar, o sea, ya no tienes medida.

Aa: el número 45, la misma

Aa: no, porque o sea, la libertad es un derecho que tenemos los seres humanos y el libertinaje es abusar de eso, de esa libertad.

Aa: el número 21, con lo ya visto danos un ejemplo en donde se de la libertad y otro en donde se de el libertinaje

Aa: en la familia

Aa: pero ¿cómo?

Aa: cuando tienes un permiso, cuando vas a ir a una fiesta y te dicen que si, pero que tienes que llegara a una hora y si no cumples la hora o llegas un poquito más tarde no vuelves a ir y tu dices hay no — y libertad es cuando te dan una hora especifica para llegar a tu casa y libertinaje es ¡cuando llegas tarde!

Aa: María Margarita danos un ejemplo de libertad y libertinaje pero fuera de la familia

María: sería cuando no pasas lista ¿o algo así? Abusas de la libertad que te esta dando el maestro.

Aa: o sea, libertad es entrar a su clase y tomar la clase normal y libertinaje sería que...

As: ¡ no ¡ todos opinan

María: no o sea el maestro te da oportunidad de llegar 5 mn. Tarde

Aa: ¡hay ya entendí! Como la de relación que nos deja llegar 10-15 minutos tarde y no 30

As: ¡no!

Aa: ¿cómo con Memo?

As: exacto

Aa: el número 5, José da otro ejemplo que no sea ni de la familia ni de la escuela

As: en el metro

Aa: no sabe haber otro número

Ma: Cómo que no sabe ¿qué participe?

Aa: que participes

José: es otra, por que se ponen a beber y llegan tarde ¿voy bien?

Ma: habla un poco de los partidos

Aa: la libertad es que tienen derecho de protestar pero el libertinaje es cuando se pasan y hacen desmanes y perjudican a los demás

As: ¡oh! (aplauden)

Aa: algún ejemplo que quieras dar

As: ¡hay ya!

Aa: o como conclusión ¿tu que puedes decir sobre que es libertad y libertinaje, dar sus diferencias?

Aa: ha pues que libertad es --- y libertinaje rebasa eso

Ma: por ahí hay un concepto de los derechos humanos. Que mi derecho termina cuando comienza el del otro por ejemplo en los condominios, no hasta donde tienen derecho de poner la música de fuerte que no moleste a los de las demás casas o las famosas tocadas en las calles.

Aa: ¿maestra cómo es la frase que dijo?

La maestra repite la frase, por ejemplo dice de los mítines en donde se tienen el derecho de manifestarse pero hasta donde esta el derecho de ellos sin que esto estropee el derecho de otros.

Aa: el número 43, Adriana ¿que tanta libertad consideras tener?

Adriana mucha libertad, dependiendo también del aspecto por que, o sea, yo tengo en mi libertad un límite, cuando me autorizan pues si puedo salir pero también aveces me determinan unas ciertas reglas.

Aa: un número, el 14 Edith, ¿tu que tanta libertad consideras que tienes?

Edith: pues de un 48% pues no tengo mucha libertad, dependiendo de las cosas que tenga que hacer, es que depende de la mentalidad que tengan tus padres de la familia te van a dar libertad.

Ma: Bueno hasta aquí lo vamos a dejar.

Registro de observación
Profesor 2
Psicología
Fecha 14/04/99
Horario 10:20 – 11:30
Notas durante

El profesor entra en el salón y el grupo esta muy desordenado; le profesor le da la lista de asistencia a una alumna para que la pase mientras él borra el pizarrón, Pero la compañera no se escucha a causa de tanto desorden y ruido.

Ma: ya termino el descanso

As: ¡hoooo! (tono burlón)

Ma: buenos días

As: buenos días

Ma: les deje que investigaran... (interrumpen los alumnos)

As: ¡no! (en coro)

Ma: se van a acomodar en equipos de 5 a 6 personas y vana contestar el siguiente cuestionario
Mientras los alumnos se acomodan en equipos el profesor escribe:

¿Qué es percepción?

¿qué es sensación?

¿cuál es la diferencia entre percepción y sensación?

El profesor explica cómo deben hacer el trabajo, pero el grupo sigue jugando y no pone atención.

Ma: ¡ya Alejandro? ¡ya les voy a organizar su teleton! 8se dirige a unos alumnos que se sientan hasta atrás y que están jugando) tienen 15 minutos para realizar el trabajo. El equipo que resuelva la tercera pregunta va a tener un punto extra en el examen, corre tiempo.

Mientras los alumnos trabajan el profesor se pasea entre ellos, en un equipo una compañera le da un sape a otro y el profesor dice “así nacen los grandes amores”, los demás equipos trabajan buscando los conceptos en sus libros.

En un equipo formado por puros hombres hay mucho relax, juegan pero dentro de todo trabajan bien.

Ma: les queda un minuto

Los alumnos se apresuran

Ma: ¡tiempo terminado! pongan atención en las respuestas para poder llegar a conclusiones generales
¿quién quiere dar la primera respuesta?

Contesta un equipo mientras los demás tratan de dar también su punto de vista, el profesor explica la relación del cerebro con los órganos receptores y los estímulos, un equipo que esta junto al profesor le hace una broma con respecto a lo que acaba de explicar y todo el grupo ríe. Al terminar de explicar el termino el profesor pide un ejemplo de los diferentes estímulos por parte de los sentidos y explica. Mientras el profesor explica los alumnos no ponen mucha atención que digamos y además se escucha mucho ruido

Ma: ¡voy a dar el tema por visto si no se callan!

As: ¡SHHH!

El profesor empieza a regañar a todo el grupo utilizando su saber sobre psicología puesto que dice “ a su edad cuando vienen a la escuela quieren llamar la atención por que en su casa no les dan libertad de hacer lo que quieren”

Después del regaño el grupo se tranquiliza un rato y el profesor continua explicando el termino de percepción y un equipo comienza a participar ayudando al profesor poniendo ejemplos y así contestan la pregunta número tres pero a pesar de la regañada el grupo siguió jugando.

Ma: tarea...

As: ¡no!

Ma: proponer un experimento con lo visto en clase sobre percepción y sensación.

Registro de clase

Grupo 402

Maestro 2

Psicología

Hora 10:00-11:30

Grabación y notas durante

Fecha 29/04/99.

Ha terminado el descanso y los alumnos se disponen a ir a sus salones mientras yo me dirijo al tercer piso para buscar el grupo 402, al llegar varios alumnos se encuentran en el pasillo y yo me quedo recargada en el barandal esperando al maestro, el cual se acerca rodeado de varias alumnas, deja el salón y deja quien pasen las señoritas me ve y me cede el paso (hay demasiado ruido en el salón)

Mo: ¿cómo estas?.

Yo: pues aquí trabajando.

Mo: busca un lugar para que te sientes.

Yo: ¿está ocupado este lugar? (le pregunto a una alumna).

Aa: si, ahorita viene mi compañera.

Ao: aquí hay un lugar vacío, puedes ocuparlo (me señala un lugar que esta casi hasta adelante en la segunda fila).

El profesor intenta callar al grupo, pero es muy difícil todos hablan al mismo tiempo y demasiado fuerte. Shh (alguien dice por ahí).

Ma: ayer estabamos viendo (el grupo no se calla) bien ayer estabamos con la cuestión de la motivación y vimos una de las teorías que habla de la motivación la de Glember (una alumna lo corrige).

Ao: Maslow (en tono burlón)

Mo: ha Maslow, es la teoría en donde las densidades están jerarquizadas pero, también en el libro de... plantea algunas otras preguntas, les voy a pedir que trabajen en equipos y vayan respondiendo las siguientes preguntas.

El grupo no se calla, hay demasiado ruido mientras el maestro anota en el pizarrón y los alumnos se van acomodando en equipos.

Mo: bien, hay les planteo tres preguntas que como equipo van a contestar.

Se siguen acomodando por equipos arrastran las bancas, juegan y el maestro habla y no se escuchan.

Mo: también dentro de las teorías (les llama la atención) haber jóvenes (continua) dentro de las teorías también está incluida la de pulsión.

Aa: si

Mo: --- el objetivo de que ustedes busquen las teorías es para que después puedan identificar de que manera cada una de las teorías trata de explicar este fenómeno psicológico de la motivación y también las otras dos preguntas al hacer una diferenciación de lo que sería una conducta meramente biológica y la conducta que es la --- sociales, si recuerdan pues, que la motivación es un estado interno lo cual hace que se oculte (hay mucho ruido el maestro hace una pausa muy grande y continua) se supone que dentro de las teorías viene--- tienen que ver en la página 210 en adelante, no se vayan al glosario porque en el glosario lo único que hace es este--- y se pierde la cuestión del contenido, la explicación. Si ustedes se van al glosario y sacan de ahí la definición pues se pierde todo lo que sería la parte de la descripción del por qué y el motivo del concepto que se esta manejando ahí. Por ello tienen que leer el texto e identificar de que manera se esta abordando el tema y lo pueden entender, sino, nada más queda como mero aprendizaje declarativo donde ustedes nada más van a repetir lo que dice ahí y no se trata de eso (el maestro ve su reloj) les quedan 15min.

Un equipo le enseña un libro y el maestro les dice que en ese libro no viene (tienen dos libros para esta materia) y les presta el suyo.

Aa: ¿maestro en qué página?.

Mo: 261

Aas: ¿en ese no viene? (preguntándoles a unas compañeras)

Mo: pero aquí vienen las características en la pagina... a partir de aquí, de la 242.

Ao: ticher ¿la ciento qué?.

Mo: tienen 15 min. Para hacerlo.

Los alumnos trabajan sobre las preguntas y hacen mucho ruido, juegan y no trabajan bien.

Mo: voy a agregarles, para quienes no tienen el libro de Zepeda (afirma) una pregunta.

Los alumnos protestan y el maestro escribe en el pizarrón mientras dice:

Mo: además este (refiriéndose al concepto) es tomado en todas las teorías (mucho ruido no se entiende la grabación) ¿qué es la pulsión?

Mientras los equipos trabajan el maestro se pasea entre ellos, preguntando si tienen alguna duda o si hay encontraron los conceptos. Otros alumnos demandan su ayuda mientras otros se la pasan jugando, aventándose objetos o pegándose con el libro. El profesor limpia su postaborrador y unas alumnas en la puerta le piden permiso para entrar, el maestro les dice que si y estas se incorporan a los equipos para trabajar.

Aa: Mónica ¿para cuándo es lo de informática?

Mónica: para mañana.

Aa: maestro, ¿nada más son tres teorías de la motivación?.

Mo. Si, o ¿cuántas más querías?

Aa: es que también la de la jerarquía de necesidades de Maslow.

Ma: esa ya no es.

En un equipo que se encuentra a mi lado solo una alumno esta buscando en su libro mientras sus compañeros platican sobre el capítulo de Beberlly Hills, para esto ya han pasado los 15 min. Del trabajo de los alumnos y durante ese tiempo no hubo total orden en el salón.

Mo: jóvenes les quedan 4 min.

Aa: ¿también la otra pregunta sobre lo qué es pulsión? (el maestro afirma con La cabeza).

Aa: ¿maestro en este libro viene lo que es pulsión? Le enseña un libro verde con blanco.

Mo: sí, jóvenes tiempo terminado.

As: ¡no! (casi nadie ha terminado ya que se la asaron jugando y arreglando sus asuntos de otras materias)

Mo: ¿les falta mucho?.

As: ¡si!

El maestro les da un poco más de tiempo y los alumnos en ves de aprovecharlo y buscar los conceptos se pasan lo que ya tienen de un equipo a otro.

Mo: bien, ya les di 5 min. Más, la última pregunta es la más elaborada obviamente. ¡haber si ponen todos atención por favor! Si se dan cuenta las primeras preguntas están en relación con la última, de echo cada una de las teorías han propuesto este termino, obviamente que los puse primero estos dos para que pudieran entender la teoría (señala en el pizarrón lo que es pulsión) ¿quién puede contestar qué es pulsión? Xochitl.

Xochitl: no, no la tengo (se ríe todo el grupo)

Mo: haber, Eduardo.

Eduardo: viene de la conducta... del interior.

Mo: pero eso es la teoría, ¿no encontraron la definición?.

Aa: ¡no viene!

Mo: yo lo vi por ahí.

Aa: es el resultado de las necesidades biológicas.

Aa: ¿cómo, cómo?

Mo: dictales.

Aa: —es el resultado de las necesidades biológicas —.

Mo: obviamente la teoría de la pulsión nos describe que todos los seres humanos tienen necesidades biológicas y estas tienen que ser satisfechas y tienen que buscar la satisfacción de las mismas y a este paso se le llama pulsión, tendríamos que diferenciarlo con lo que sería impulso.

Aa: ¡yo lo tengo!

Mo: un ejemplo de pulsión quién me lo podría dar?

Aa: sed

Mo: ¿cómo sería? Haber Eduardo.

Eduardo contesta pero no se escucha nada y entonces el maestro explica.

Mo: Cuando se tienen la necesidad de un líquido obviamente a eso se le llama pulsión y haber ¿qué harían? Ir a un lugar donde hubiera.

Aa: agua.

Mo: Donde hubiera agua, refresco o algún líquido que satisficiera la necesidad. ¿la sexualidad sería pulsión?

Aa: ¿la sexualidad?.

Discuten entre si y el maestro explica algo a los de adelante mientras los otros juegan, hasta se escucha un chiflido.

Mo: tu, joven ¿eres del grupo? (señala a un muchacho que esta sentado hasta atrás).

Aa: si.

Mo: pásate para acá (se oyen chiflidos de burla) vamos a escucharnos, la pregunta es si la sexualidad es una pulsión, haber Mónica ¿tu que opinas?.

Mo: en la teoría de Maslow la sexualidad la maneja como una necesidad ¿de acuerdo? Pero bien, la sexualidad es una conducta que obviamente involucra muchos aspectos, pero la pregunta específica es ¿es una pulsión? Si, es una necesidad de satisfacer. Más adelante vamos a ver como la sexualidad tiene una connotación totalmente diferente que en un momento dado la podemos separar de la pulsión sin embargo, en los animales ¿cómo la interpretamos?.

Mo: Haber, ¿cómo lo interpretamos? Los animales lo hacen... o expresan su sexualidad.

aa: sería como por instinto ¿no?.

Mo: y aquí entramos a la controversia del otro concepto ¿qué sería el instinto?.

Todos contestan a la vez.

Mo: Haber, unos dicen que el instinto en el terreno sexual es para mantener la especie, ahora escuchemos el concepto de instinto.

Ao: patrones innatos de conducta que son universales para una especie independientes de la experiencia provocados por estímulos.

Mo: exacto, por ejemplo el acto sexual en los animales ¿de qué depende? De sus patrones de conducta, que son de alguna manera hereditaria que se presentan en situaciones específicas ¿cómo serían las condiciones específicas en los animales?.

Un alumno contesta pero no se escucha ni la grabadora logra captar lo dicho.

Mo: por ejemplo en el caso de la hembra que esta en celo ¿qué pasa cuándo se dice que la hembra está en celo?

Aa: cuando quiere tener hijitos.

Mo: no, por ejemplo supongamos que tenemos dos perritos, ¿la perrita tendría deseos de tener perritos o tendrá que tener una relación con un perro o bueno un acto sexual con un perro? Ahora vallamos con los seres humanos, ¿con los seres humanos existe el deseo de tener una relación sexual con el otro? ¿Que diferencia habría entre uno y otro, entre esta pareja de perritos, bueno perrita y perrito y entre hombre y mujer?.

Aa: los animales por instinto.

Mo: dice que los perritos por instinto, que lo harán por instinto ¿cuáles serían las condiciones en las que lo harían? ¿cuándo se está en celo que es lo que ocurre con la hembra, que está ocurriendo en su cuerpo?.

Aa: la menstruación.

Ma: está en proceso de ovulación y obviamente desprende o segrega una serie de sustancias que a través de no se, su sudor desprende un olor que el macho lo percibe y ya vimos lo que es percepción, lo siente, lo huele y esto obviamente hace que el perro ¿qué pasa?.

Ao: despiertan sus instintos sexuales (se ríe y no termina la frase)

Mo: despierta sus instintos sexuales (ríe todo el grupo) hablando ya más concretamente en términos psicológicos, se excitan los órganos receptores que motivan y ahí si hablamos de instintos, despierta sus instintos sexuales o esos patrones de conducta que van a dirigirlo hacia la hembra y se da la relación ¿con los seres humanos pasa lo mismo?

Aa: pero no precisamente por el olor.

Mo: ¿pasa lo mismo?.

As: ¡no!

Mo: ¿por qué unos dicen no y otros dicen si? No, porque, si, porque.

El grupo discute entre si pero no dan una respuesta al maestro y rien.

Mo: vean como el ser humano ha ido modificando ese tipo de instintos y se ha ido desarrollando en un ambiente social que ha permitido generar otro tipo de instinto, ahí ya no pasaría lo que dice la teoría de las pulsiones — y más adelante (se oye mucho ruido) como ha ido evolucionando el hombre vemos — si, bien, vean como la motivación, es decir, la actitud, la conducta dirigida ¿qué más dice ahí la definición de motivación?. Es un proceso interno que activa y mantiene la conducta a lo largo del tiempo, si lo vemos, en esta definición tanto los animales como el ser humano estamos bajo este proceso pero la explicación.

Registro de observación

Profesor 3

Relación maestro alumno

Grupo 5

Fecha 25/02/99

Horario 10:40 – 12:20

Grabación y notas durante

Al entrar al salón hay muy pocos alumnos puesto que apenas acabo el descanso, mientras el grupo se va incorporando la profesora da las características del trabajo que están realizando desde la clase anterior, ya que ella había pedido un resumen de la lectura de Adorno y la mayoría esta realizando

síntesis. Por lo cual da una explicación de las características de cada uno de estas técnicas de trabajo. El grupo está muy desordenado ya que van entrando poco a poco los alumnos y hacen mucho escándalo y desorden y los que ya estaban incorporados en la clase no dejan de platicar y moverse de sus lugares. La profesora se enfada un poco y empieza a regañarlos ya que no puede continuar con la plenaria que se había dejado pendiente la clase anterior.

Por fin se pudo abrir con la plenaria, el objetivo era que los alumnos comenzaran a mencionar los tabúes sobre la profesión del enseñante, a lo cual el grupo respondió satisfactoriamente, los alumnos dan ideas centrales solo que hablan muy quedito y como el grupo todavía está muy desordenado no se pueden escuchar uno al otro. Se pide que guarden silencio. Las aportaciones que hacen los alumnos son realmente buenas, se ve que realmente trabajaron el texto; nadie repite lo que el otro ya dijo e incluso algunos dan su propia interpretación o ejemplo sobre los tabúes.

Primero se requiere que los alumnos digan o expliquen que es un tabú, las ideas que dieron fueron las siguientes:

- falacia
- lo que se dice pero no se profundiza
- sedimentación de ideas
- que tiene una configuración histórica
- representación inconsciente

Algunos rescatan lo que otros compañeros dicen así que es necesario ir a la lectura y leer la definición de tabú. Los alumnos leen varias definiciones las cuales o mejor dicho la profesora escribe en el pizarrón las ideas principales, así también ayuda a interpretar y entender dichas ideas. Así juntos llegan a una conclusión sobre lo que es un tabú.

La profesora pregunta sobre si hay dudas, pero como no hay continúa la clase. Comienza con abordar los tabúes que Adorno menciona, los alumnos participan dando su interpretación sobre el primer tabú que es: Desprestigio hacia la profesión de enseñar, el cual los alumnos lo relacionan con el segundo que es; el poder de la enseñanza, dan sus interpretaciones, sus opiniones e incluso uno que otro da sus ejemplos. Así los alumnos discuten entre sí las opiniones de cada uno, sosteniendo firmemente la suya. En el transcurso de esta discusión la profesora interviene de vez en cuando moderando la situación y más que nada guiando para que no se salgan del tema: la profesora maneja muy bien la situación se ve que sabe ampliamente sobre el tema e incluso da ejemplos muy adecuados mientras, los alumnos están muy atentos a su explicación.

La discusión sigue, sin embargo hay mucho murmullo en el salón y para completar se escucha la banda de guerra de la secundaria de junto y esto provoca que los alumnos se distraigan y jueguen. Pero esto no es tanto problema puesto que la clase sigue, la profesora pide a los alumnos que participen, que hablen un poco más fuerte y que el demás grupo ponga atención.

La profesora da ideas centrales de la lectura de Adorno, dando pie a que los alumnos sigan participando, ellos corresponden y dan ejemplos tratando de explicar y relacionarlos con el tema.

Las participaciones disminuyen un poco, sin embargo los alumnos revisan sus copias y cuadernos para seguir participando e incluso comparten con el grupo algunos párrafos de la lectura que para ellos son claves y explican con exactitud las ideas. Una alumna lee un párrafo que se refiere a quitar el erotismo del profesor, que viene en el tabú del ideal del yo, esto causa mucha polémica entre los alumnos, estos le dan varias interpretaciones y entre risitas nerviosas dan su punto de vista sobre este párrafo, otra alumna explica que este tabú se refiere a que se tiene la creencia de que el profesor no tiene vida propia o que simplemente los alumnos no se imaginan a sus profesores casados o con hijos o teniendo relación o amistad con otros de su sexo opuesto.

Esto dio pie a que una compañera mencionará lo que sintió cuando en una ocasión por la mañana al llegar a la escuela vio a la profesora bajar del auto de su esposo y despedirse amorosamente.

Este comentario provocó grande alboroto en el salón; silbidos, risas y comentarios hicieron que la maestra se enrojeciera. Después de un rato de cotorreo y relajación la maestra se incorporó y les pidió que continuaran con la clase y aunque un poco inquietos siguieron participando y mencionaron los dos últimos tabúes.

Deformación de la profesión y rezago de la civilización; estos tabúes eran un poco difíciles de entender y por mas que se explicaron no quedaban claros. Una alumna trato de explicarlos como la clase ya casi terminaba, sus demás compañeros ya estaban muy inquietos así que, la profesora decidió terminar con la clase y después continuar con el mismo tema para que todos pongan atención y los puedan comprender.

Para finalizar, la profesora les pide el resumen y la evaluación a los representantes de equipo y les deja una pequeña tarea.

Registro de observación

Profesor 3

Relación maestro alumno

Fecha 17/03/99

Horario 9:30 – 10:20

Notas durante

Llegue tarde a la clase y me dio pena entrar, pero como también había otros alumnos afuera nos decidimos a entrar y cuando tocamos la maestra junto con los alumnos estaban atentos a una compañera que estaba narrando una historia sobre unas alumnas que matan a su maestro, el cual era muy estricto y las humillaba. Narra toda la situación del asesinato y da su punto de vista sobre de quién pudo haber matado al profesor y que causas la obligaron a pensar eso. Gracias a nuestra entrada hubo mucho ruido y desorden, ya que los alumnos aprovecharon la oportunidad para pararse, uno de ellos se para o tirar basura.

La compañera siguió narrando pero poco después comenzaron a protestar por la narración de la compañera dando su punto de vista y su argumentación, hay un poco de silencio, alguien estornuda y se oye por ahí un ¡SHHH!. Los alumnos y la maestra están atentos escuchando las argumentaciones, la maestra comienza a llevar a los alumnos a la reflexión, pero una alumnas salen (es raro porque por lo regular esta clase les interesa mucho a los alumnos) también se oyen ruidos y golpes del salón contiguo, La maestra continua la reflexión relacionando el tema con otros anteriormente vistos, esto provoca la participación de las alumnas quienes sacan y hojean sus cuadernos en temas pasados (otro alumno sale del salón) algunas alumnas desean participar y la maestra les da la palabra, es interesante ver como los alumnos van más allá de lo que dice el autor, una alumna lee un párrafo de la lectura se equivoca y todos rien. Otra alumna participa y se oye un ¡HOO! Generalizado, ya que lo que dijo es acertado (esta alumna casi nunca participa y yo creo que de ahí el ¡HOO!).

Con esta lectura dan cierre a la unidad y la maestra lanza una pregunta a todos “¿qué vivencias personales tienen sobre la relación con los maestros que han tenido?” Así las alumnas (digo alumnas porque casi no han hablado los alumnos) comienzan a dar sus experiencias de las cuales la maestra argumenta junto con los demás alumnos. Es así como finaliza la clase.

Registro de observación

Profesor 3
Relación maestro alumno
Fecha 17/04/99
Horario 9:30 – 10:20
Grupo 5
Notas durante.

La maestra al llegar dejó sus cosas en el escritorio y leyó una lista de los alumnos que no van a poder asistir porque están en proyección en otra materia y le pidieron permiso de faltar. Así los demás alumnos se acomodan por equipos para finalizar el resumen de la clase anterior, aunque se oye mucho ruido del movimiento de sillas y mesas los alumnos se apuran y comienzan a trabajar.

La maestra se pasea entre los equipos, los alumnos alzan la mano cuando requieren la ayuda de la profesora, mientras otros de los diferentes equipos interactúan entre sí. La profesora va solucionando las dudas a los alumnos y continúa paseándose entre ellos. Pero en un momento ella salió sin decir nada, pero esto no es ocasión para que los alumnos dejen de trabajar.

En los equipos se puede ver como debaten y da su punto de vista cada integrante, llega la maestra con un engargolado que les enseña a unas compañeras y les explica algo. Así la profesora les sigue explicando a los demás grupos.

Se vuelve a alborotar el grupo cuando llegan los alumnos de la lista y se incorporan a sus equipos con relativo orden dispuestos a trabajar, la profesora sigue explicando a los equipos y va rotando el engargolado pasan como 10 minutos en esta forma de trabajo. Pero la profesora pide al grupo que paren el trabajo porque hay muchos defectos en el fotocopiado y así no pueden trabajar, les propone prestarles su antología y que fotocopien la lectura de ahí y la próxima clase continúan con el trabajo.

Así finalizo la clase y ella y yo salimos juntas y aproveche para preguntarle sobre la bibliografía que utiliza en su materia y ella con mucho gusto me la proporcionó: también me explicó el problema del fotocopiado de la lectura de la clase y dijo que era una verdadera lastima porque se había perdido mucho tiempo valioso, pero que podía hacer.

Registro de observación
Profesor 3
Relación maestro alumno
Grupo 5
Notas durante.

Al entrar la profesora el grupo se acomodó en equipos de 5 a 6 personas para finalizar con los resúmenes que habían dejado pendientes la clase pasada. Algunos comienzan a trabajar y sacan sus copias, sus cuadernos, algunos voltean de vez en cuando muy extrañados al verme.

Mientras el grupo trabaja la profesora se va paseando por los equipos revisando los apuntes. Al percatarse de que el grupo tenía preguntas similares en los diferentes equipos se dispuso a explicar en general. Además de abordar las diferencias existentes entre resumen y síntesis ya que ella había pedido resumen y la mayoría estaba realizando síntesis.

El grupo es muy trabajador y mientras terminan sus resúmenes la profesora entrega trabajos que había llevado a calificar a casa y mientras hace entrega los alumnos van solicitando su ayuda la cual no les niega, comenta y explica términos de la lectura que ellos no entienden. Algunos ya terminaron y platican entre sí esperando a los que todavía no terminan.

La profesora abre la plenaria diciendo que queda poco tiempo así que solamente verán la biografía del autor, por lo cual pide la participación del grupo quienes contestan satisfactoriamente; comienzan a dar ideas centrales las cuales la profesora va escribiendo en el pizarrón.

Adorno Theodoro (alemán) 1903 – 1969 Filósofo, sociólogo, marxista

escuela de Frankfurt –teorías crítica

freudomarxista – estética

crítica al capitalismo y al ataque a los judíos.

Como el tiempo ya había terminado, solo hubo la oportunidad de que la profesora junto con el grupo explicaran un poco sobre la lista del pizarrón, lo cual creo que quedó claro ya que al preguntar la maestra si tenían alguna duda nadie alzó la mano y así fue como finalizó la clase.

Registro de observación

Profesor 3

Relación maestro alumno

Grupo 5

Fecha 22/04/99

Horario 9:30 – 10:20

Grabación durante.

Antes de entrar al salón me quede un rato en el barandal y como la profesora no había llegado los alumnos estaban platicando en el pasillo, por desgracia no tenía la grabadora encendida y no pude grabar la siguiente conversación de los alumnos, la cual trate de reestructurar por su valioso contenido y quedo de la siguiente manera:

Ao1: ¿qué materia nos toca?

Ao2: relación maestro alumno, con Leonor que bueno ¿no? Así no nos geteamos

Ao1: deja de eso esa materia me gusta mucho, la maestra se me imagina como el profesor de la película de la sociedad de los poetas muertos.

Ao2: ¡no manches! (le da un trancaso en la espalda y se burla de él)

Ao1: deberás, es la única que explica bien y si no entendemos busca la manera para que lo hagamos.

Termina de decir esto y entraron al salón ya que la profesora ya había llegado y los invitaba a pasar.

Ma: ¡hola! ¿cómo estas? (dirigiéndose a mi)

Yo: bien gracias ¿si puedo entrar?

Ma: ¡claro, pasa!

Yo: maestra, traje la grabadora ¿hay algún problema de que grabe la clase?

Ma: no, por mi ninguna

Yo: quería pedirle otro favor

Ma: si, dime

Yo: traje mis cuestionarios ¿me regalaría unos minutos de su clase, al final (aclare) para poderlos aplicar?

Ma: ¡claro! ¿Quieres que les diga algo o tu les explicas? No te vaya a sabotear tu trabajo

Yo: no importa, como usted quiera

Ma: te dejo unos 5 minutos al final y tu les explicas.

Mientras platicábamos los alumnos se acomodaban y la maestra dejo sus cosas en el escritorio y me dejo sentar ahí.

Ma: ¡SHHH! ¿quieren guardar silencio?

As: ya maestra

Ma: el día de hoy vamos a empezar con Tenti ¿verdad?, quedamos y también dijimos que ahora también vamos a cambiar nuestra antigua forma de trabajo, que íbamos a trabajar directamente el texto.

Ao1: ¿vas a grabar? (es el mismo chico de la platica del pasillo que al ver la grabadora se preocupo)

Ma: ahorita la compañera te va a mostrar el porqué esta aquí, no te inquietes ahorita lo vas a saber (en tono tranquilizador) bueno entonces mañana también tenemos el examen pero, ¡SHHH! Creo que el examen no lo resuelven en una hora entonces les voy a pedir que en lugar de hacer dos grupos como lo habíamos planeado, estén todos en la primera hora para que tengan más tiempo.

Ao1: ¡vamos a copiar! (se ríe el grupo)

Ma: ¡no! A ti te voy a sentar ahí (señala el lugar donde estoy sentada)

Ao1: ja, ja, ja ¿qué paso no confía en mi?

Ma: ¿cómo ves tú? — tendré que confiar en ti, bueno mañana vuelvo a repetir, a los compañeros que no están aquí les informan que el grupo no se va a dividir en dos partes, sino que vamos a estar juntos.

Ao1: ¿juntos?

Ma: pero no revueltos (añade) y no copiando (siguiéndole la corriente al compañero)

As: ¡ha,ha!

Ma: bueno entonces mañana nos vemos a primera hora para trabajar el examen y bueno, vamos a trabajar ahora el texto de Tenti y me gustaria escuchar sus apreciaciones sobre el texto.

Todos sacan sus copias y empiezan a leer mientras la maestra saca su portagis y su borrador y se para al frente dispuesta a escuchar.

Ma: maestra (pidiendo acceso al salón)

Ma: si, adelante

Se oye mucho ruido de bancas y murmullos

Ma: haber mis buenos lectores que están leyendo constantemente y les inquieta lo que leen y no entienden o comprenden (sin tono burlón) haber (una compañera alza la mano)

Aa: dice la lectura para empezar que no...

Ma: haber, quieren guardar silencio para poder escucharnos, haber (indicando a la alumna quien prosiga)

Aa: para empezar, dice la lectura que no, este, va a contar los hallazgos que habian estudiado ciertos investigadores, que vamos a ver los puntos de partida, los puntos de vista que tiene los autores respecto a la relación maestro alumno.

Ma. Entonces el punto sustancial, de nuevo, y de ahí la relación con nuestra materia relación maestro alumno. Vamos a... el autor Tenti va a abordar la relación maestro alumno pero no desde el punto de qué es lo que están diciendo los autores, sino desde dónde lo dicen o ,o están diciendo (ruido ocasional) ¿por qué es importante saber desde dónde lo dicen o lo están diciendo? Haber Javier ¿no? ¿no lo sabes?

Javier: (es el alumno Aa1) para saber dónde

Ma: dice el compañero para saber dónde se dirige ¿y los demás que piensan?

Aa: para saber desde qué ideas de hombre y sociedad vienen

Ma: nociones de sociedad y hombre ¿y qué más?

Aa: educación

Ma: de educación muy bien, sí (dirigiéndose a una alumna) ya vez bostezas y yo pienso que quieres participar.

Aa: de los cambios que ha tenido y lo que ha influido

Ma: podemos hablar ahí de la historia o de la conformación de los sujetos

Aa: sí

Ma: haber compañero (le da el lugar a alguien que alzó la mano pero no se escucha) más fuerte, no te escuchan atrás.

Ao: lo institucional

Ma: lo institucional. Cómo se entiende la cuestión institucional, muy bien. Entonces esta pregunta ¿desde dónde se dice? Nos ayuda a entender lo que ya vimos con Remedi, la cuestión de la fundamentación y del propio método, esto es, cuál es la posición de los sujetos, el saber en torno a la relación maestro alumno, finalmente la relación maestro alumno se convierte en un saber, en un objeto de estudio ¿no? Viene siendo un objeto de estudio.

Tenti Fanfani Emilio
Relación maestro alumno

Saber objeto de estudio

desde dónde se dice

nociones de sociedad, hombre,
educación, institución

Reduccionismo objetivo

Reduccionismo subjetivo

Paradigma alterantivo

Ma: Y ese objeto de estudio, sería distinto dependiendo de la posición que los sujetos tienen del saber y como la posean también ¿verdad? Y entonces como dice Tenti que hay importancia ver desde donde se dice para ver que nociones de sociedad hay detrás de ello, noción de hombre, educación y la historia de los propios sujetos que participan en esta relación maestro alumno y de lo institucional.

Alguien fuera del salón interrumpe la clase.

Ao: me permite a Ibeth por favor.

Ma: A ver, se permite compañera Ibeth.

Ao: No esta (señala el salón de al lado).

Ma: Ya vez (dirigiéndose al compañero de la puerta) bueno ¿queda esto claro en primer momento? Y bueno para saber que dice el autor, que posiciones teóricas y metodológicas se encuentran que están - la relación maestro alumno ¿cuáles son éstas? (alumno alza la mano).

Aa: Sería — a nivel macro.

Ma: Vamos a ver la primera ¿objetiva que?, ¿nada más se llama objetiva? Fijense en el texto, eso también lo dice (vuelve a interrumpir el alumno de afuera).

Ao Es que lo quiere el maestro Baldemar (en tono justificador) se levanta una compañera con una película y se la entrega a su compañero.

Ma: ¡Ya vez! (alguien contesta la pregunta de la maestra) ¿cómo?.

Aa: ¿Era reduccionismo?.

Ma: Reduccionismo subjetivista (ruido ocasional). Ahorita nombramos ésta --- y una tercera ¿encontraron la tercera? La famosa triada no podía faltar, ¿cuál sería la tercera, alguien la encontró? A ver voy a cerrar la puerta (hay mucho ruido afuera parece que el grupo de junto no tiene clases) alguien contesta la pregunta, pero no se escucha ¡cómo dijiste Carabia!.

Carabia: Paradigma alternativo.

Ma: Aja (acertando con la cabeza) la tercera posición que el autor señala es el paradigma alternativo.

Ao: alternativo.

Ma: Vuelvo a repetir, la relación maestro alumno se convierte en un objeto de estudio (para la explicación se apoya en lo ya escrito en el pizarrón) como objeto de estudio tiende a ser investigado e indagado que no se ha dicho todo sobre la relación maestro alumno, esto ayer lo decíamos. Hemos ahorita o en las dos primeras unidades hablamos sobre lo que ya se ha dicho sobre la relación maestro alumno, en esta tercera unidad vamos a abordar, digamos lo que no se ha dicho y el intento de buscar nuevas explicaciones de lo que se ha dicho, aja, entonces se convierte en un objeto de estudio, esto invita a pensar desde donde se va a leer la relación maestro alumno y ese dónde se va a leer, permite entender que hay diferentes aspectos. Esta lectura (toma su antología en sus manos) el autor — que los nuevos o las diferentes posiciones metodológicas para entender la relación maestro alumno y él las clasifica en tres grandes rubros; uno se llama reduccionismo objetivista, la que vamos a trabajar (afirmando con su dedo) el reduccionismo subjetivista y el otro se llama o la propuesta del autor que es el paradigma alternativo. A grandes rasgos digamos que, éste es el punto central de la discusión del texto, de ahí va a girar el texto para trabajar un rato el mismo. Pero la compañera menciona algo muy importante, la compañera Huitrón dijo por ahí eso de la — a ver digamos que es eso ¿cómo lo detectaste? (se dirige hacia en donde está una compañera) se oye un ruido muy fuerte y se azota una banca, se cayó Javier y todos ríen.

Javier: Es que se resbaló mi banca (justificándose).

Ma: Acomódate ¡a ver compañeros pueden guardar silencio! (con tono firme pero sin enojarse) párate, de todos modos vas a tener que pararte y vas a hacer ruido y llamar la atención de tus compañeros.

Aa: Aquí me quedo (riéndose).

Ma: Bueno así ya no te caes (todos ríen)

Aa: Chále (se oye un chiflido)

Ma: A ver Huitrón ¡ssh! Vamos a escuchar

Ao: Viene de ahí

Huitrón: En la página — en la segunda parte

Ma: A ver (buscando su antología)

Ese titulito que se llama investigación sociopedagógica ¡por qué se dice sociopedagógica, a qué se refiere la pedagogía! A ver

Aa: a una enseñanza, ero relacionada con la humanidad, o sea, con la sociedad

Ma: Aja (afirma con la cabeza) sí

Aa: Aquí lo dice (señalando su antología)

Ma: A ver ¿en qué parte?

Aa: En el segundo párrafo dice la ... (comienza a leer) gran investigación educativa se centra en el análisis de la educación como sistema.

As: (Dónde)

Ma: En el segundo párrafo.

Ao: En medio.

Ma: ¿Ya lo ubicaron todos? tiempo para que lo encuentren. En el tercer punto y seguido dice, la gran investigación educativa se concentró en el análisis de la educación como un sistema o como aparato, la dimensión macro, y sus aspectos cuantitativos en el sistema eficiencia y eficacia — etc. Recibió atención privilegiada. Los social educativo, los procesos al interior del aula de ninguna manera constituyeron objeto de estudio particularmente interesante ¿qué está diciendo ahí el autor?.

Aa: Que se basaban más en el sistema, más en la administración de las instituciones que lo que pasaba en el aula, lo que pasaba en el aula no era importante para ellos era algo así como ¡A los maestros y los alumno! (tono despectivo).

Ma: O sea, se estudiaba en sistema macro y se daba por hecho que lo que sucedía en lo grande necesariamente pasaba en lo pequeño ¿no? En el aula, entonces ya no fue objeto de estudio y nadamás lo que se situaba era el estudio de la planeación, la administración, los recursos financieros

y demás, como si esto necesariamente, estar aquí repercutía en todo y se dejaron los demás estudios ¿no? A ver (da la palabra un alumna)

Aa: Dice aquí que el estudio de las situaciones maestro alumno no tuvo la importancia — las investigaciones más directamente con la planeación y ya viene lo que ella dijo.

Aa: Maestra, no se si un ejemplo, lo que por ejemplo a usted de la SEP le dan el programa de la escuela y nadamás de eso se encarga y no proponen como ella dice, nada social en lo educativo, o sea, dentro del aula, nadamás se dan ...

Ma: ero podemos decir que la otra parte, la planeación, la administración estaba llena de lo pedagógico, o había una visión distinta de lo sociopedagógico ¿si?

Ao: No entiendo.

Ma: Sí, tenemos el titulito que se llamaba investigación metodológica, que esta hablando de una investigación que era lo que la compañera Huitrón dijo, que era la investigación sociopedagógica. Aquí hay dos términos ¿no? (escribe en el pizarrón) se abordan a dos disciplinas ¿no? Una que ahorita ya la ubicamos, que es la sociología y otra que esta bien clara que entre comillas es la pedagogía ¿no? Una, la pedagogía que esta dedicada principalmente al estudio de lo educativo y la otra de los fenómenos sociales ¿no? Pero también sabemos que no hay una sociología, que hay diferentes posiciones teóricas en la sociología, también sabemos, aunque no lo hemos manejado porque no es la función de esta materia (aclara) trabajar diferentes posiciones pedagógicas, y entonces cuando estamos abordando el texto y el autor dice que se centra más en el estudio de los grandes sistemas en los financiamientos, en la administración y el compañero por aquí decía, bueno es que no se estudiaban, si es que no interprete mal (se dirige al compañero) lo sociopedagógico. Bueno, mi regunta aquí es en la primera — sociopedagógica o era una lectrura sociopedagógica que estaba presente. (Contestan todos a la vez y no entiende).

Ma: Bueno, porque no podemos negar por ahí la influencia de Durkheim de grandes filósofos, sociólogos y educadores que, aunque no tuvieran la perspectiva de que no dejaran rastros de su presencia ¿no? — lecturaa sobre lo educativo, había otra lectura sobre el maestro y también — nos dice la compañera bajo la lectura inicial, no interesaba estudiar las interrelaciones entre maestro y alumno, Juan Carlos decía hace ratito; la SEP se encarga de mandar el programa, ustedes saben por ejemplo, que cuando dicen que hay cambios de planes y programas de estudio, hay mayores recursos para la educación y por ende se piensa que va a mejorar todo ¿no? O sea ya tenemos los recursos, ya tenemos los programas, tenemos inclusive nuevas instalaciones y por ende se va a mejorar. Pero resulta que los sujetos no los mueven, los sujetos seguimos siendo los mismos.

Aa: El punto de partida sería, que aunque se tenga lo más, éste, innovador, la mejor tecnología, los mejores planes, si la relación maestro alumno, de éstas personas no se está (se interrumpe grabación, cambio de casete).

Aaa: Aquí se nos esta diciendo que no se toma en cuenta la relación o a la sociopedagogía ¿pero que pasa con ese cómo (ruido) entonces no es cierto que los planes sean (ruido) las necesidades del niño, sino se les está tomando en cuenta?

Ma: — Aja, estamos hablando de que se llama interacción, tal pareciera que podemos tener maestros muy bien preparados y podemos tener planes y programas de estudio muy apegados a las necesidades de los niños. Pero algo sucede en la relación maestro alumno ¿si? En donde ahí es un punto crucial para que esto se de o no se de ¿si? Y pareciera que este punto medulante de contacto es el que se ha olvidado ¿si? O se olvido durante mucho tiempo, entonces se prepara el maestro con una parte y más planes y programas de estudio por la otra y por ende, estos dos al conectarse se da un buen proceso ¿si? Pero sabemos que en el aula, en la interrelación entre sujetos suceden cosas que no se han investigado que no se han dicho del todo, pero algo pasa ahí que puede ser muy favorable aunque hay — desfavorables en el aprendizaje, que suceden cosas maravillosas como — lo horrendo que puede pasar ¿entienden? (espera contestación) pasa aalgo ahí que en esta relación — a ver, permíteme que

aunque el compañero que no lo ven alzo la mano (refiriéndose a Javier que todavía esta sentado en el suelo)

Javier: Yo opino sobre eso, que el maestro es el que pone el ejemplo, porque aunque sean maestros muy inteligentes y sean muy reconocidos, por ejemplo, en un grupo no podría llevarlos bien porque se podrían aburrir y aunque el plan fuera bueno el maestro es el que debe encontrar una forma de enseñarlos, que ellos pongan atención, o sea, de enseñar. El modo de la relación que van a tener son interacciones diferentes ¿no?

Ma: (Están de acuerdo con lo que están plantando el compañero)

Aa: Bueno, lo que pasa es que, o sea, en el plan que les dan no son nuestras necesidades, sino otras, pero yo siento que los maestros al dar sus clases tienen ¿He? Que tener una forma para que nos incitemos, para que nos interese en el tema y así, este (hace muchas pausas) no se, de un lado positivo que realmente nos ayudara — y es así como dicen ¿no? Que el maestro se va a adecuar a nuestras necesidades y si a nosotros nos interesan los temas, entonces nosotros vamos a serlo visible ante el maestro para que él así nos pueda ayudar (le da la palabra a la maestra).

Ma: A ver compañero (da la palabra Juan Carlos)

Juan Carlos: Maestra, respecto a lo que dice Jazmín, o sea, bueno es una duda, mi duda es por ejemplo en la educación, en la relación maestro alumno cuando no toman en cuenta, este, bueno yo lo veo así, a lo mejor usted lo corrige. Cuando no toman en cuenta el aspecto sociopedagógico, este, deben pasar un desequilibrio no, porque si no es nadamás como dice la lectura, el autor, entre la interacción, lo cualitativo sino que debe de haber otras cosas que influyan en la marcha, digámoslo así, bueno yo a lo mejor estoy equivocado (vuelve a recalcar) bueno, yo lo veo como que falta un punto importante, falta una pieza (la maestra interrumpe)

Ma: A ver, vamos un poquito a hablar y ahorita retomamos ¿no? Hace ratito cuando mencionaba el compañero Oscar que el maestro como centro ¿no estaríamos hablando del maestro como centro y nos estemos olvidando de que es un maestro de carne y hueso y que le estamos dando una connotación que realmente no tiene, ¿si? Y acaso el hecho maestro alumno no se olvida la interacción ¿si? Ustedes piensen. Pero creo que si decimos, o todo el alumno o todo el maestro olvidamos que estos interactúan y que en el momento que interactúan pasan cosas insólitas.

Jazmín: Sí, bueno mi duda a lo mejor — lo que yo decía es que si — educativo no se de alguna manera constituyeron objetos de estudio ¿cómo es posible si no constituyeron objeto de estudio que nos hagan planes y programas de estudio basándose en nuestras necesidades? O sea, nosotros somos un ser social y nos relacionamos con la sociedad tanto el maestro como el alumno ¿verdad? Entonces ¿cómo es posible que eso no actuara como punto de estudio, si nos están planteando las formas en que nosotros vamos a aprender y lo que vamos a aprender.

Ma: Sí, ¿si se entiende bien la pregunta?

As: ¡no!

Ma: Si la pudieras explicar un poco menos difusa

Jazmín: O sea (se dirige a los compañeros que no entienden) lo que yo digo que, aquí si lo social y educativo no se estudio y nos dicen que los programas de estudio están hechos a nuestras necesidades como ser social, están interactuando todos en una misma sociedad ¿cómo es posible que no se han estudiado? A eso es a lo que me refiero.

Ma: ¿Le dan respuesta a la compañera?

Aa: Lo que pasa es que, en esto se maneja la esencia de lo que hay si ocurría que faltara algo a nivel macro o institucional eso significaba que también faltaba algo abajo, se tomo a las necesidades nada más arriba lo que era la esencia de todo.

Ma: cuando se — como esencia

Aa: Dice aquí que no se tomo en cuenta, bueno la idea de ellos no se tomo en cuenta ya que —

Ma: Bien, ¿Vas a decir algo? (Se dirige a una compañera que había alzado la mano)

Aa: No, ya no (todos rien)

Ma: Bueno, si nos fijamos en la página dos, en la investigación psicopedagógica dice (lee las copias) de acuerdo con — de las ciencias sociales, fue la sociología la que se encontraba en la vanguardia para convertir el estudio de lo educativo en un esfuerzo. Aquí nos está diciendo un unto medular. Hay un problema de la educación. Que lo va a encontrar en todas partes, que es un problema muy fuerte porque tendríamos que retomar el estudio de la ciencia y ¿a qué tipo de ciencia? La ciencia desde un enfoque positivista o la ciencia desde un enfoque marxista o la ciencia desde un enfoque funcionalista ¿se dan cuenta? Entonces, tratar de sujetar a los científicos la educación acarrea un problema

Aa: Entonces sería la ciencia más filosófica

Ma: Es que hay puntos encontrados, algunos de ustedes se acuerdan cuando vimos las teorías de aprendizaje antigua estos autores decían que la educación no podría ser filosófica meramente — decían, la educación no puede ser — científica porque la ciencia implica métodos rigurosos, experimentales, que en aquel tiempo ya se abordaban y entonces el hombre no es una máquina un robot que lo podamos sujetar a procedimientos muy — entonces ellos apostaban más a la posición filosófica, sin embargo, en nuestra actualidad recuerden por ahí, dice Emilio Durkheim que la ciencia se había convertido en un nuevo dios y entonces estamos en una sociedad en donde el punto medular es lo científico verdad, y entonces seguir pensando lo educativo fuera de lo científico genera una serie de problemas, en nuestra actualidad y sigue todavía generando problemas — el autor dice, vuelvo a leer, las ciencias sociales con la sociología ¡fíjense! La sociología dentro de las ciencias sociales, la que se encontraba en vanguardia en el movimiento para convertir el estudio de la educación en un esfuerzo científico, sin embargo los análisis socioeducativos se seguían privilegiando ciertas dimensiones particulares del complejo mundo de lo educativo, hace ratito el compañero (contestando) — decía Juan Carlos no es que habían dejado a un lado lo sociopedagógico ¿verdad? — y la compañera había dicho bueno si se toma nada más lo de acá pues se olvida lo sociopedagógico y entonces aquí dice el autor que no lo olvidan sino que lo dimensionan distinto. En este caso, Juan Carlos te preciso como lo dimensionan; les interesa lo macro y piensan que modificando lo macro repercute en lo micro. No es que lo olviden sino que tienen otra lectura sociopedagógica de ese problema ¿se entiende? Sí, Juan Carlos

Juan Carlos: Oiga maestra y con la pregunta que le hice, interpretando digo que sería más que nada, o sea, no olvidan el punto sociopedagógico, sino que desde el punto de vista que se ve ya sea como dice; del positivista, marxista ven, ese punto si lo incluyen nada más que le ponen la importancia, ponen otras cosas como dice autor, cosas como lo cualitativo, o sea que no lo miran del todo

Ma: sí, es un punto medular, haber vamos a apuntar aquí lo cualitativo que el compañero desde hace rato está reiterando: el autor dice que tiene que ver con la metodología empleada ¿verdad? dice; según la metodología cualitativa y una metodología cuantitativa ¿ustedes ya vieron eso en investigación, verdad?

As: ¡no!

Ma: haber Javier explícanos (ruido) haber compañeros quieren escuchar, haber (da la palabra a Javier)

Javier: lo cuantitativo se refiere a la cantidad y cualitativo a la calidad

Ma: aja, digamos que lo cualitativo se va más los procesos y lo cuantitativo de los productos finales y entonces obviamente la interacción no es algo que se pueda medir cuantitativamente, sino que requiere de una lectura más cualitativa, no quiere que rompa con lo cualitativo, sino que requiere más de la forma cualitativa que estudia los procesos de la relación maestro alumno y no cuanto a calificaciones ¿no? Tal maestro es excelente porque todos salimos con 8, 9 y 10 esos son productos finales ¿verdad? pero eso no nos dice lo que sucedió en la interacción maestro alumno que por cierto eso nos lo dan los resultados cualitativos... pareciera que entonces durante mucho tiempo se dio más importancia a los datos cuantitativos que a los cualitativos y si ustedes ven en los informes presidenciales, en la cuestión educativa pueden ver más datos cuantitativos que cualitativos ¿no? o

los han escuchado al menos en la materia de (alumnos le recuerdan) como se llama esa materia que... política educativa nacional, ahí ven precisamente o cuales son los puntos como se ve lo educativo y se ven más números, porcentajes. Pero cuestiones de interacción o posibles procesos casi no están presentes en las lecturas educativas ¿se entiende? Entonces aquí el autor nos está hablando que es un problema de querer hablar de lo educativo en meros actos cuantitativos y también querer dar a lo educativo un mero discurso científico a un problema, a un debate concretándose con otros campos del conocimiento ¿esta parte ya quedaría clara? aja Jazmín ¿tu duda queda clara?, los compañeros Carabia, ¿quedaría claro? (pregunta a cada equipo) es el punto de partida para poder entender lo otro y si no vamos a tener dificultades, bueno a partir de esto, entonces, el autor detecta que el ve o vislumbra que hay diferentes posiciones que están leyendo lo educativo y hay posiciones que están leyendo lo educativo y hay posiciones que adentran la lectura cuantitativa y hay otros puntos donde les interesan los procesos y no los productos y hay posiciones que buscan articular tanto lo cuantitativo como lo cualitativo ¿se entiende? Entonces es el estudio que aborda el autor en el cual ahorita vamos a empezar a trabajar en el primer punto referente a la cuestión del —futurista aja. Bueno ya Javier intercepto a la compañera y ya sabe que no viene de orejas sino que está trabajando etnografía y por lo tanto requiere que ustedes le contesten un cuestionario. Permitted que les aplicará el cuestionario y ella se salió para que no se sintieran cohibidos los alumnos y pudieran contestar con toda franqueza.

Registro de observación

Profesor 3

Materia relación maestro alumno

Grupo 5

Fecha 12/05/99

Horario 9:30-10:20

Grabación y notas durante

Al entrar la profesora el grupo comienza a acomodarse en sus lugares y por equipos mientras la profesora entrega dos exámenes a unos compañeros quienes hacen una cara de preocupación y se rascan la cabeza.

Ma: todavía no terminé de calificar todos, espero terminar esta semana, bueno espero que ahora sí (mucho ruido, la profesora se calla y mira a Javier que está pintando la banca con un plumín) sigue pintando, le dice la profesora a Javier

Javier: ¡hay sí! (se apena)

Ma: luego les echan la culpa a los de la tarde (demasiado ruido de bancas, los alumnos no terminan e acomodarse) bueno ya, espero... ¡SHH! Buenos días muchachos espero que se acomoden... bueno el día de ayer estuvieron haciendo un ejercicio, más bien un ejercicio de hacer una lectura en conjunto y poder llegar a ciertas ideas generales sobre el texto. Entonces lo que vamos a hacer hoy es abrir plenaria para discutir la temática ¿verdad? y en este caso tomen muy en cuenta que estuvimos viendo a Tenti y Tenti nos a bordo de alguna manera sobre las diferentes posiciones teóricas, metodológicas

que han investigado la relación maestro alumno y Sara Delmont podemos decir, ¡SHH! (general en todo el grupo) dentro de los esquemas de Tenti puede entrar dentro de uno de los modelos teóricos metodológicos que vimos y pero no necesariamente lo que dijo Tenti es, lo que se dice aca. Aquí podemos encontrar que la autora quizás va a tener planteamientos que Tenti y cuestionaba a esta corriente y que la autora de alguna manera no se apoya mucho a (alumno grita un nombre y sigue el ruido de bancas) ahorita lo vamos a ver, lo vamos a empezar a trabajar y entonces vamos a... abordar la temática que nos compete. Vamos a ver entonces a Sara Delamont el primer capítulo, bueno el capítulo dos y para mañana veríamos en capítulo 3 ___ (mucho ruido mientras la profesora explica).

Es raro ver al grupo así, por lo regular siempre que llega la profesora se acomodan rápidamente en sus lugares, sacan su antología y su cuaderno se callan y ponen atención. Pero ahora ya se tardaron mas tiempo de lo usual.

Ma: bueno entonces vamos a trabajar a Delamont — ¡SHH! (ruido de bancas)

Aa: retoma el pensamiento de otro autor

Ma: George Smit y... ¿para qué lo retoma? ¿por qué?

Aa: para estar de acuerdo con el, habla de la interacción humana y de que esta interacción humana es entre profesor y maestro y se da en distintos marcos físicos, teóricos, educación — y como Sara Delamont nos habla de acuerdo a la interacción personal. Humana entre el alumno y el maestro esta influenciada por cosas. Como por (hace una pausa para acomodar sus ideas) distintos marcos que ella menciona, esta de acuerdo con, que la interacción se da en lo simbólico y no simbólico.

Ma: vamos un poquito a puntualizar, lo que la compañera hizo es una síntesis de lo que trae el texto, y vamos a tratar un poquito de trabajar cada una de las partes (da la palabra a una compañera)

Aa: también, la autora plantea la relación de trabajo tanto maestro como alumno durante la clase — (ruido de helicóptero, timbre y movimiento de bancas)

Ma: haber vamos a ver, la autora empieza abordando una temática que se llama interaccionismo simbólico y nos dice que la interacción humana se da en todos los espacios en la institución (tono de listado) digase hospital, llámese mercado en cualquier sitio hay interaccionismo humano (ruido de bancas) para ello, ella empieza a abordar el interaccionismo simbólico y luego lo mete particularmente en el espacio del aula que es el objeto de estudio de nosotros, de nuestra materia ¿verdad? Pero para poder nosotros entender tenemos que saber a que le llama interaccionismo simbólico ¿qué es el interaccionismo simbólico? ¿por qué al interactuar los seres humanos simbolizamos cosas? Haber Carabia.

Carabia: por que les damos un significado.

Ma: entonces el interaccionismo simbólico significa que le damos sentido o significado las cosas ¿nada mas a las cosas?

Javier: no también dice que es pensar lo que vamos a hacer ¿no? Interactuamos con nosotros mismos

Ma: muy bien, entonces interaccionismo simbólico habla que damos sentido y significado por que poseemos (interviene Javier, reflexionamos) reflexiones en uno, poseemos y ahí os habla de la reflexión, el hombre es un ser reflexivo y es un ser reflexivo por que en el contacto con el otro da sentido y significado del mundo. Sí Juan Carlos (le da la palabra)

Juan Carlos: también dice, que lo no simbólico, lo relaciona la autora (aclarando) es una posición teológica, pone el ejemplo cuando, por ejemplo un niño mete, bueno le dice su mamá, me imagino yo, le dice al niño su papá no vayas a meter la mano por que te vas a quemar y el niño dice, no sabe que es quemar, no tiene ese significado dice sí, casi siempre la primera vez hasta que no la mete y se quema dice ¡ha! Eso es quemar, duele hasta no ver esto, como que ya reacciona y dice no, no la voy a volver a meter.

Ma: o a veces no, aveces la imitación de los papas que hacen como que se queman, le puede hacer al niño la presencia de que eso le puede causar daño y no necesariamente lo tiene que hacer, aunque hay niños muy inquietos que — aveces la significación del adulto de que eso le puede causar un dolor.

Javier: podría ser —

Ma: lo simbólico también tiene que ver con las experiencias vividas, la asimilación de esas experiencias vividas

Javier: o la asimilación

Ma: bueno en ese caso, en el ejemplo que estábamos poniendo sí, pero son experiencias sumamente vividas

Javier: pero no, como usted dijo que a veces los papas simulan que se queman

Ma: pero eso simboliza algo para el chico ¿no? O sea, en esa relación le están transmitiendo una noción, esa noción el niño la asimila y da cuenta de que eso causa dolor, por ejemplo, no sé si han visto a esos chiquitos que de repente llegan con las mamas y les muerden, pero todavía no tienen dientes y obviamente nada más agarran, lo que hacen es como un poquito agarrar la piel pero no te causan nada, pero cuando las mamas tienden a jugar y dicen ¡hay, hay me duele! Entonces los niños a veces con un juego se avientan más a hacerlo pero cuando saben que es un juego, cuando ya tienen dientes y llegan a morder y ven en el ojo de la mamá o incluso hasta el manáso van simbolizando esas cosas de alguna manera aja. ¿qué es simbolizar? ¿qué entendemos por simbolizar?

Javier: representar

Ma: es una forma de representar las cosas ¿no?

Ao: interpretar

Ma: dice la autor y de hecho por ahí decía Viviana, no todo lo que es simbólico — hay interacciones simbólicas y no simbólicas según George Smith, que está retomando la autora, aunque dice que casi todo es simbólico ¿no? Haber..

Juan Carlos: — una de las cosas o sea que ellos están diciendo o sea, saber que— (habla muy bajo)

Ma: sí, vamos un poquito a entender dice la autora desde el punto de vista que ella está retomando, el interaccionismo simbólico, estamos de acuerdo de que ella parte de esta noción y está de acuerdo en que los sujetos hacen o mantienen relaciones con otros y mediante esas relaciones simbolizan, pero también ella dice de que es un ser reflexivo por que no solamente simbolizan con otros seres, por que dice — (ruido de bancas) las personas no simbolizan con otros ya externamente sino consigo mismos. O sea, consigo mismo también transmite simbolizaciones y externamente también da simbolizaciones aja.

Juan Carlos: entonces, una duda por ejemplo, en la época primitiva cuando todavía no se les ponían nombre a las cosas, el hecho de que el hombre es reflexivo, el mismo se, bueno tengo yo la idea, de que el mismo se dio cuenta que para qué servían las cosas y le puso así un símbolo ¿sería así la cosa?

Ma: pero haber, las cosas por sí mismas no tienen utilidad, sino que el hombre les da un sentido a esas cosas ¿entiendes? Entonces no necesariamente el hombre primitivo dice, no le daba nombre a las cosas quizás no a la cantidad que nosotros tenemos tantos significados en la actualidad, pero sí existían, por que precisamente el hombre primitivo (libro de Engles)

Dice que la transformación del mono a hombre es el trabajo, entonces el trabajo hizo la transformación ¿por qué el trabajo? Por que el trabajo transforma, le da nombre a las cosas y genera nuevas visiones del mundo, por ejemplo cuando el hombre agarra el primer instrumento por ejemplo, no sé si puede ser la piedra, es una invención mía no me hagan caso, y con ese instrumento rompió otro para — símbolo — entonces empezó a dar un sentido a lo que veía, los truenos que le daban miedo y le empezó a llamarle algo se dice que el hombre empezó a — del jades, como no las podía controlar entonces peso que eran seres superiores quienes llegaban, pero cuando empezó a tener un control sobre las cosas se dio cuenta que había cosas que él sí podía controlar y otras cosas que estaban encima de él, pero les empezó a dar nombres ¿no? Y recuerden que el acto bíblico, por ejemplo, empieza con los nombres se creo el mundo, es una lectura hermenéutica, no es que yo les diga lean la Biblia no, es solo lean la Biblia como una lectura hermenéutica en donde da cuenta que el hombre a dar nombre a las cosas dio vida ¿entienden? Entonces quizás en la época primitiva no tenían todo el léxico todas las significaciones que tenemos pero tenían sus propias significaciones aja, ¿se

entiende esto? Por eso luego es tan importante la idea de — en comunicación y en varias materias que empiezan a hablar cuando el hombre, este utilizó el lenguaje, cuando se conjuntó. Por que en la comunicación precisamente empieza la interpretación, o sea tu entiendes, te entiendo yo y como comprendemos las cosas aja, ¿quedaría esto claro? Lo simbólico es lo que se representa, recuerden que las cosas por sí mismas no tienen nombre, el hombre les ha dado nombre e inclusive a sí mismos ¿verdad? y por eso el autor dice que el hombre no solo simboliza con otros sino también consigo mismo, sino que se simboliza así mismo tiene autoimagen de sí mismo, ¿verdad, se entiende? Por ejemplo la famosa historia de Narciso aquel que se veía en el agua constantemente, se le apropiaba eso ¿verdad? entonces hay una simbolización, obviamente esa simbolización no se la hacía el solito, también es producto de la interacción humana ¿quedaría esto claro?

Grupo: (afirma con la cabeza)

Ma: ¿qué hay más ahí? (señala la lectura) el grupo busca en sus antologías ya tenemos lo que es simbólico, ya tenemos lo que es la interacción o sea, el contacto con el otro, la relación mutua) ruido de bancas) Carabia...

Aa: lo simbólico es algo más biológico — es algo repentino que uno no va a colocar ni nada

Ma: la autora lo representa como el acto reflejo, sin embargo, cuando George Smith dice no todo es simbólico, pero casi todo es simbólico esto nos pone en duda, por que cuando habla de un acto reflejo, ya es una simbolización y entonces cuando el origen no es simbolizado brevemente la explicación de este hecho (interrumpe Javier diciendo es simbólico) es simbólico ¿no?

Javier: ¡claro!

Ma: bien, por eso es tan difícil decir cual es simbólico y cual no simbólico por que están estrechamente nombrados pasan por una representación de sí

Aa: es como ya el hecho de pensar es simbólico, porque el hombre sin simbolismos no podría pensar, el hecho de pensar o el hecho de decir pienso es simbólico

Ma: por eso se dice que primero pienso y luego existo ¿no? O sea, por que se esta simbolizando.

Juan Carlos: Maestra, entonces lo no simbólico (no se oye)

Ma: Juan Carlos habla mas fuerte

Juan Carlos: bueno, con lo que acaba de decir ella como que me confundí yo algo, este, entonces lo no simbólico que vendría a ser, no todo lo que pensamos como dice Liliana, el hecho de pensar es todo un simbolismo entonces ¿qué vendría a ser lo no simbólico?

Ma: es muy difícil definir lo que no es simbólico, quizás para George Smith lo no simbólico es aquello que no esta bajo la cuestión de la intención del sujeto, Tu hace ratito decías una palabra que te quería corregir pero después cuando seguimos trabajando pues, se me olvido. Hablabas de teología pero, más bien habla la autora de la teleología, o sea de fines e intenciones ¿se entiende? Cuando el hombre tiene una intención de — entonces hay una simbolización presente básicamente.

Juan Carlos: es lo que no entiendo la intención de

Ma: lo que pasa es un problema básico saber cuando — (interrumpe) porque la intención puede ser consciente o inconsciente pero siempre hay algo que te guía a hacerlo; moverte, baya el ser humano, lo que esta diciendo el autor, se mueve no es un ser estático, es un ser en movimiento. Hay veces que su intención es muy clara y a veces no es como aquel que anda buscando algo ¿no? Por ejemplo yo siento que me falta algo pero no se que me falta, pero esa falta me hace moverme, no hago en un sentido claro pero me hace moverme, entonces el sujeto actúa bajo intencionalidades conscientes o inconscientes pero se esta moviendo. Bien ¿no se si esto queda claro Juan Carlos?. haber (da lugar a una compañera).

Liliana: es como por ejemplo el instinto, Haga de cuenta que — es como el instinto, o sea tu no tienes la capacidad de controlar tu instinto, o sea eso es biológico, unos lo consideran como no simbólico, porque, o sea, se da y ya pero es simbólico porque lo estas nombrando, tu lo estas nombrando y el mismo solo hecho de nombrarlo ya es simbólico, o sea es un juego: simbólico porque se da repentinamente y no lo puedes controlar (se oye la voz de Javier haciendo su explicación y no...

Grupo: no al rebes

Liliana: no, no simbólico porque lo puedes controlar y simbólico porque tu ya lo nombras y al nombrarlo pues tu ya estas dando algo.

Jazmín: pero a pesar de que no lo puedes nombrar tiendes a simbolizar con el significado que le das (ruido)

Ma: el silencio es simbólico, ¿sí? Aun que no estemos hablando el hecho de estar en silencio estamos diciendo algo ¿aja? El compañero siempre simboliza es cierto. Ya se — siempre simboliza (señalando a Javier quien esta jugando)

Juan Carlos: ¿lo no simbólico es lo no innato?

Ma: ¿cómo?

Juan Carlos: que entonces lo no simbólico sería lo innato (entran compañeros tarde)

Ma: vamos a esperar a que se acomoden (mucho ruido de bancas) pero la misma palabra innato (la interrumpe compañera)

Liliana: ya le estas dando (todos hablan a la vez)

Ma: aquí la compañera dio un ejemplo muy bonito ¿no?

Juan Carlos: si, si, si, ya entendí (alza la mano Javier)

Ma: haber (dando lugar a la participación de Javier)

Javier: era casi lo mismo, nada más que todo lo no simbólico al final de cuentas se vuelve simbólico, no por el hecho de que sea no simbólico sino que lo simbolizas que no sea lo simbólico

MA: exacto

Grupo: ¡UUU! (comienzan a coterrear a Javier)

Ma: (los calla) los compañeros están simbolizando

Liliana: es que es un juego de palabra

Ma: exactamente, entonces George Smith dice que no es muy difícil definir donde esta lo simbólico y lo no simbólico, por eso dice que el hombre es un ser en sí mismo un símbolo ¿no? Porque se llama hombre así mismo ¿no? Y se da un nombre cuando nace todo mundo dice bebe pero bebe ¿qué? Y ya se da un nombre ¿verdad? pero siempre buscamos — un nombre al ser humano, nuestros nombres son muy significativos porque son simbólicos ¿aja? Entonces el ser humano es un ente reflexivo y en movimiento. Bien bueno ¿qué más hay? (todos buscan en sus antología, alguien quiere participar?)

Ma: haber

Liliana: ya — lo que pasa en esta relación de interacción simbólica a la clase, al aula..

Ma: ¿saben lo que pasa? Hay un punto medular que la autora plantea que es muy importante aclarar

Aa: bueno hay algo muy importante que aclara, cuando hay dos personas que interactuan cada una tiene una interpretación diferente a lo que está diciendo la persona pero que para poder manejar esta interacción, este, habla del poder, o sea una persona tiene que tener el poder para poder manejar esta interacción.

Ma: haber, hay poder de diferentes maneras, ella habla de un poder como dominio y por otro lado de poder como el acto que todo ser humano ejerce hacia el otro para definir nuestros significados del mundo ¿no? Por ejemplo, estamos platicando y de repente negociamos finalmente (que significados les damos a las cosas) cual es el significado de lo que estamos hablando, o sea, hay un ejercicio del poder en cuanto estamos definiendo parámetros de interlocución. Pero también hay un parámetro en el sentido de dominio, sí Carabia.

Carabia: bueno, de lo que decía del poder — donde es como un toma y dame, dame el poder.

Ma: si, = toma y dame = vamos a tratar de puntualizar un poquito esto. Dice la autora, si estamos partiendo de que los seres humanos simbolizan, entonces podemos decir que estamos en un mundo de subjetividad, ya hemos hablado de la subjetividad ¿verdad? Entonces es un mundo de dominio de subjetividad, pero si pensamos que estamos en un mundo de subjetividad entonces ¿cómo tenemos puntos de vista en común? ¿sí se entiende? Al decir que la interacción permite que esos puntos de vista en común ¿aja? Pero también por la existencia del propio poder, ¡vaya! Estamos diciendo hace

rato, parece que la autora define dos tipos de poder, el poder de todo ser humano que en la interacción ejercemos uno con otro para negociar significados, que significa toma y dame y otra donde cierto sujeto detenta el poder y determina, transmite significados en donde se impone el resto de una población por ahí la duda, no se, si detectaron en el texto que dice, entonces si todo fuera subjetividad el ser humano estaría interactuando, entonces hubiera un montón de significaciones diversas, sin embargo, hay un parámetro de objetividad al que él llama y que esta determinado por este ejercicio del poder entendido como dominio donde unos cuantos sujetos detentan el poder y determinan a otros significados del mundo y esto permite tener una = objetividad social = es decir, un parámetro común en donde todos los seres humanos significamos o tenemos por igual ciertas cosas ¿no sé si esta claro?

Ao: — dice que hay unos participantes que tienen más poder que otros, muchas interrelaciones sociales tiene a su vez sus sentidos según — el poder

Ma: bien, aquí esta claro puedes volverlo a leer y situas a tus compañeros en la página.

Ao: es que lo tengo en mis apuntes

Aa: sí, estas en la página 34, dice muchos estudios interrelacionistas simbólicos no han considerado esta realidad pero esta claro que muchas situaciones sociales tienen su sentido y se olvida del elemento del poder.

Ma: aja, nos esta hablando

Aa: no da un ejemplo

Ma: que quiere decir la autora aquí, que hay muchos autores que están a favor del interaccionismo simbólico, sin embargo muchos de esos autores tienen la idea de que los seres humanos simbolizan en la interacción constante, pero olvidan estudiar la cuestión del poder. Esta autora dice que — de otra forma, o sea, hay autores que en el interaccionismo simbólico no hay poder y nada más trabajan la interacción como si nada más los seres humanos están simbolizando sin ningún dominio ¿verdad? pero dice, a mí si me interesa estudiar en esas interacciones también esta presente la cuestión del poder. Esta cuestión del poder hace que lo que algunas personas dicen tenga más peso en torno a los otros ¿sí? Por ejemplo, no es lo mismo que el presidente diga, que lo que diga el señor de la esquina, porque ¡vaya! El presidente tiene una situación de poder que hace hacer su discurso más importante cualquier otro, por ejemplo ¿se entiende? Aquí mismo en el aula no es lo mismo que lo diga un alumno a que lo diga el maestro, lo hemos visto aquí en clase que cuando dice algo el maestro, todo mundo corre a apuntar pero cuando lo dice un compañero al menos que el maestro diga ¡que maravilloso, estupendo! Entonces todo mundo dice, haber espérate, dictanolos (ríen) hasta dicen que lo dicte ¿no? Pero sin no domina — más importante entonces dice la autora es que todos los sujetos simbolizamos en la interacción, pero hay ciertas simbolizaciones que tienen más poder, depende del sujeto o quien lo esta diciendo la posición de este sujeto, ¿se entiende? Entonces sería el poder una parte importante. ¿Ibas a decir algo Juan Carlos?

Israel: bueno, aquí también lo dice, dice en cualquier área de la vida humana hay algunos participantes que tienen más poder que otros y por tanto pueden imponer sus definiciones en la situación con los demás

Ma: aja, o sea aquí se esta — que la cuestión del poder es un punto importante a estudiar de las interacciones, no se puede olvidar.

Aa: ¿en esta interacción y en este — el peso del poder también influiría en convencimiento?

Ma: aja

Aa: ¿en qué?

Ma: en el convencimiento

Aa: más que nada por eso se regiría el poder de que yo le digo algo a usted y si la convenzo entonces tengo poder

Ma: pero todas las personas tenemos esa habilidad del convencimiento a otro

Aa: ¡no, no, no! O sea

Ma: pero más bien es la posición que yo ocupo en la interacción

Aa: sería entre algo establecido

Ma: aja, pero recuerda que hay ciertos marcos, tipos metodológicos, por decirlo así, que tienen más peso sobre otros, por ejemplo las lecturas del Positivismo tenían más peso que las lecturas del Marxismo, aja y entonces lo que se dijera bajo esta lectura tenía más peso que sobre esto (utiliza las manos dándole a una el Positivismo y a la otra el Marxismo) entonces si tu eres partidario de esta lectura pues todo mundo te aplaudía pero si eras de esta decían que eras un ser que este — nada más te peleabas con todos y — ¿no? Entonces depende también del tipo de concepción del mundo que tu estés abordando y el peso de esa concepción del mundo que tiene ese — económico, político, aja, por ejemplo en la edad media nadie podía negar que estaba — en la iglesia católica, sin embargo la iglesia católica era quien — digamos su discurso era — y ponía más en — de los sujetos aja, detentaba un poder mayor que los demás sí. Sin embargo todos los seres humanos comunes y corrientes como nosotros también ejercemos un poder porque queremos convencer como dices tu (se dirige a una compañera) en un ejercicio de razonamiento al otro, pero es obvio que también exista otro poder mayúsculo que es el que impone — entonces el autor esta hablando de ese poder mayúsculo que impone significados a los demás, independientemente que existen en nuestra interacción cotidiana. ¿no sé si hasta aquí ya quedo claro todo esto? Haber.

Aa: un ejemplo podría ser como los comerciales de hacienda que te dicen que México esta creciendo

Ma: aja.

Aa: o sea, le están dando una simbolización, pero como vives tu te das cuenta que no es lo real, eso podría ser también?

Ma: aja, aquí sin embargo es una simbolización que se quiere imponer en la población como un discurso o una forma de ver el mundo como verdadero.

Juan Carlos: maestra por ejemplo, podría ser que aquí en el salón usted tiene el poder mayúsculo y nos lo trasmite a nosotros ¿no?

Ma: aja. si, si es el juego que se esta — porque es la posición que tiene el sujeto verdad, o sea, yo socialmente y mi conducta tiene investidura ¿no? Sería el saber, que soy adulta en relación a ustedes que les antecedí históricamente, que soy una egocentrista como el compañero dice (se refiere al comentario que Javier le hizo a su compañero que yo no alcance a escuchar) Entonces obviamente lo que digo yo tiene un peso, aja, hace rato decían no es lo mismo lo que dice un maestro y lo que dice el alumno y dependiendo del alumno, verdad, también, porque depende de lo que dice el alumno— ustedes saben que también en el grupo están los líderes, empieza el que levanta la mano, el que calla y entonces vamos situando, si fulanito dice esto entonces es la verdad porque es al que siempre le va bien en los exámenes en esta materia, entonces vamos a preguntarle porque lo que diga él es cierto, es obvio ¿no? Entonces también se — de poder porque también se hace patente en el aula

Aa: maestra, pero por ejemplo en los casos que hemos estado viendo, cuando están dando clase los compañeros, quitando la relación, o sea entre compañeros, se adquiere un cierto poder, el maestro los esta dejando a ellos, o sea, el maestro dice ustedes saben lo que quieren, o sea la autoridad para sacarlos y — esto o sea ellos o nosotros no los tomamos en cuenta como poder. Nos valen y a la maestra porque esta presente y realmente ella nos esta observando y a los compañeros que están arriba que están parados en la plataforma están actuando como maestros.

Ma: ¿pero qué pasa ahí?

Aa: porque eso sería como lo que estaba diciendo, es algo como que ya tenemos impuesto, o sea, para nosotros maestro es; una persona adulta, que supuestamente sabe más, que tiene el saber. Entonces al ver una persona que es del grupo de nuestra misma edad y que sabe lo que nosotros sabemos pues no...

Ma: o sea, simbolizaciones que tenemos en torno a un sujeto, es lo que de antemano le— la posibilidad de su saber ¿no? Porque lo entendemos como un igual a nosotros, inclusive que sucede cuando estamos trabajando en equipo y un compañero se molesta y nos dice: es que esto no esta

bien... entonces de repente pensamos, si tú eres igual que yo qué tanto me estas diciendo ¿no?, O sea, caemos en la cuenta de que porqué el sabe más que yo si es igual que yo, tiene el mismo nivel escolar. Entonces también estas simbolizaciones que los sujetos interiorizamos tienen que ver mucho con la interrelación que mantenemos con el otro, en ese sentido por eso es esa situación. De todos modos el maestro está presente ahí, lo curioso sería ver es que de repente ustedes estarían ausentes del maestro y que nadie los vigila, porque saben que el maestro los está calificando. No saben que el maestro está nada más ahí observando y calificando al equipo que está ahí, que tal si de repente llegará el maestro y les dijera aquí está el programa; aquí están los materiales y ustedes haber como se ponen de acuerdo y trabajan y al final del semestre vengo y les pido un ensayo para ver si realmente lograron-- y además exijo que cada sesión ustedes se queden haber como le hacen para trabajar mi materia y se va el maestro y totalmente en el grupo los deja solitos. Entonces sería muy interesante ver que pasaría cuando no está la presencia del maestro que es el sujeto del saber y los otros son los que están intentando siendo algo.

Aa: bueno a mí me pasó eso, si se pudo hacer que se respetará una persona como al maestro aunque no estuviera dentro del salón de clase. Tal vez fue muy difícil aceptar a un compañero estar frente a todos los demás, por ejemplo en mi caso yo estaba enfrente del grupo en una semana y teníamos que leer a Romeo y Julieta y o sea, decía; no ya vamos y quien sabe que y yo les dije vamos a leer y con... no se regañándose unos a otros entraron, el segundo día estuvieron más pacíficos como que ya aceptaron el— no tanto el poder, sino que asimilaron que teníamos que hacerlo.

Ma: como una tarea

Aa: ¡exacto! Y entonces la maestra no estuvo nunca con nosotros hasta la próxima semana y como premio, digámoslo así, no hicimos examen, fue el único grupo que no hizo examen. Entonces si se puede lograr si la persona tiene control.

Ma: disposición, bueno hay que diferenciar el control de la disposición; la disposición es la apertura que tenemos los sujetos para poder interpretar; el control es la imposición, también— o sea, hay muchos elementos para interpretar pero nos estas dando un ejemplo valioso. Bueno en este sentido entendemos que la apertura sí reconoce que no todos los sujetos tienen las mismas determinaciones en la simbolización, sino que hay sujetos que detenta cierto poder y que impone significados del mundo, eso es algo que tenemos porque ya el compañero Juan Carlos dijo algo importante en cuanto a la interacción en el aula que sucede ¿no? No podemos olvidar que el maestro— el mismo poder que el alumno, sabemos que históricamente el maestro se ha conformado como un sujeto de saber históricamente ¡he!, no estoy diciendo que el maestro sea asumido como tal sino que históricamente se va conformando y esto ya lo hemos visto. El maestro no se hace así de a gratis sino que corresponde a una historia de atrás.

Bueno esto que señala la autor servirá para analizar o encontrar elementos para estudiar la relación maestro alumno y entonces habla de los marcos verdad, ¿qué son los marcos para la autora? No es el de Chiapas ¡he! Ni nada por el estilo. (Alguien alza la mano mientras la maestra escribe en el pizarrón marcos) haber.

Aa: habla del enmarcado ¿no? Pero creo que de aquí todo se desglosa, el enmarcado es el ambiente en donde se da y se — cierta persona; organización de la escuela, contexto social, el ambiente físico que tiene los bancos— entonces más general es el ambiente en que se va a desarrollar la relación maestro alumno y sobre eso va a estudiar.

Ma: aja, sí

Aa: en pocas palabras —

Todos: no

Ma: vamos a decirle el ambiente y además como algo ecológico, y bueno ¿qué tiene que ver ahí el enfoque ecológico con lo educativo?, Enfoque es una forma de ver ¿no? Desde un punto de referencia y ecológico es un término que hemos visto durante mucho tiempo. No en los campos del área social,

sino en el campo de las ciencias naturales, aja. ¿por qué ecológico, por qué tiene que hablar de lo ecológico?

Aa: me imagino, porque lo ecológico siempre nos ha llevado a la estructura de lo que esta a tu alrededor y entonces al decir la autora pienso que nos va a mencionar el ambiente en donde se van a tomar estas relaciones.

Ma: bien, creo que lo que la compañera dijo es muy claro. Compañera ¿cómo estas, estas confundida o qué pasa? (se dirige a una compañera que esta muy pensativa) bueno también se simboliza la ausencia ¡ya ven! Bueno entonces la compañera — el marco es el ambiente de que alguna manera los sujetos nos movemos y vamos simbolizando ¿no? Entonces la autora habla o ubica creo que cuatro marcos ¿cuáles son esos marcos? (todos los dicen a la vez):

Temporal
(no estático, las clases)

físico

institucional

educativo

MARCO

Bueno ayer unas compañeras que estaban interesadas en hacer una investigación etnográfica, no saben si hacer este trabajo o el ensayo, bueno pues aquí la autora nos puede proporcionar unos elementos para empezar a hacer nuestra investigación, no en tanto ustedes quieren hacer una investigación etnográfica pues ya tendrían que compensar mínimamente, bueno desde Sara Delamont, ¿verdad? porque hay varios autores que tienen planteamientos distintos, pero Sara Delamont especifica más lo temporal, lo institucional de lo educativo. Pero la autora aquí nos está hablando de observaciones demográficas que ella hizo y de los resultados de análisis de esas observaciones. En la parte dice, bueno es que existe un marco temporal uno institucional y uno educativo que se tienen que considerar para entender las simbolizaciones de lo que pasa en las aulas, ¿bueno que pasa con el marco temporal?

Aa: dice que esta estático.

Ma. No, no es estático (discusión que no se entiende)

Aa: aquí no dice que el marco temporal no se a estático sino las clases.

Aa: las clases que se dan, bueno las clases que da el maestro a los alumnos

Ma: bueno, se dan cuenta que ahorita nos cuesta trabajo decir que las clases las da el maestro, tenemos que pensar que se dan mutuamente.

Aa: bueno si, lo que pasa es que dice que se dan esas clases no son estáticas que están sujetas a cambios y a este —

Ma: las clases— ¿pero las clases quienes son? ¿Que es la clase? Haber (cede la participación).

Javier: la clase sería lo que — donde se hace el objetivo.

Ma: Sí pero la clase de—

Aa: donde se desarrolla un conocimiento

Ma: el espacio donde se lleva a cabo la tarea no ¿pero quienes hacen la clase?

As: todos, las sillas, nosotros...

Ma: todo está incidiendo ahí, sin embargo cuando la autora nos esta hablando de las clases se refiere al espacio físico que sería el aula donde hay dos sujetos que interactúan.

Aa: pero para que se de la clase se necesita de la interacción ¿no? Porque si no nada mas la clase —.

Ma: haber, aquí hay algo muy importante, la autora no está diciendo que la interacción simbólica se da porque nada más estamos dialogando o porque sí realmente se transmite el objetivo — en la misma escuela tradicional hay interacción simbólica ¡claro que sí!, Se dan cuenta siempre hemos pensado que hay interacción porque hay dialogo y discusión, no necesariamente ¿se acuerdan que decíamos que el silencio también simboliza?. Cuándo el maestro dicta y el alumno esta transcribiendo lo que el maestro dice no siempre copea lo mismo que el maestro dice y aunque lo copie igual no lo entiende igual, lo significa distinto, entonces aun en una escuela tradicional, tradicional entre comillas, hay interaccionismo simbólico, simbolizan ¿me doy a entender?, Aquí la autora nos dice que el interaccionismo simbólico es— y dialogan y discuten ¿sí? Está hablando que realmente el ser humano simboliza, ¿esto está claro? Porque luego no me vayan a decir que un chavo de escuela tradicional no simboliza, nada pensaríamos que no es hombre a ser una especie distinta al hombre, o un ser extraterrestre por ahí. Y quién sabe porque el extraterrestre también} tiene simbolizaciones.

Aa: pero no tiene raciocinio

Ma: pero recuerden que el raciocinio también es simbólico decimos que somos seres racionales en cuanto hacemos esto.

Aa: pero el no se llamaría racional, sino los que tienen raciocinio simbolizarían esa carencia de eso.

Ma: haber, esta idea de simbolización es tan importante que nos permite clasificar los supuestos normales y anormales, porque una persona puede sufrir síndrome de Daum, que puede sufrir una posible esquizofrenia, simbolizan, no son sujetos que tiendan a simbolizar, simbolizan a sus formas. Entonces aquí es una lectura muy abierta en el sentido que nos está narrando que, los sujetos simbolizan, lo importante es entender como simbolizamos y desde dónde simbolizamos y qué pasa con esas simbolizaciones ¿se entiende eso? Es aquí lo importante a retomar ¿está claro Juan Carlos?.

Aa: bueno, a mí me llamo la atención eso de dónde pasan esas simbolizaciones, yo siento que se transmiten ¿no? No simbolizan porque las personas adultas me transmitieron esas simbolizaciones.

Ma: en el 601 me decían; oiga maestra en un libro no hay posibilidad de simbolizar.

Todos: ¡hay como no!

Ma: pues es que falta la presencia del otro, no está la presencia física quizá pero están sus simbolizaciones que transmiten algo.

Aa: en el hecho de entender el texto se está simbolizando

Ma: entonces cuando nos habla de la clase no nos está hablando del espacio donde hay gente, sino, que nos está hablando de las personas que están ahí, la clase se hace porque las personas están transmitiendo simbolizaciones y si no, no existiese clase. ¿se entiende? La clase existe porque hay una tarea, un conjunto donde los sujetos están simbolizando y bueno ¿a qué más se refiere? Estamos hablando que aquí hace referencia de los sujetos.

Jazmín: a que dice que cualquier encuentro de maestro alumno es una interacción y después dice que la interacción de las carreras de los alumnos y de la carrera del maestro, el termino de la carrera dice, (está leyendo) no solo implica el cambio y posición de la estructura ocupacional, sino que se refiere a un cambio más amplio en el estatuto ocupacional — y abajo dice que se refiere a la posición del yo.

Ma: los sujetos tiene posiciones, recuerden esta palabra que ya con Remedi analizamos, la posición de los sujetos ¿qué significa tener posición?.

Aa: es siempre tener un concepto de nuestra forma de pensar o del criterio que tenemos ante cierta postura, opinar nosotros acerca de algo.

Ma: o sea tenemos concepciones del mundo ¿no?

Juan Carlos: eso se relacionaría con lo que acaba usted de decir de imposición, con Remedi que decía que hay mucha diferencia de tener una posición a una posesión de conocimiento, o sea, posición es tener uno propiamente la idea, el criterio, la postura del concepto que está uno viendo y posesión es nada más transmitir sin pensar—

Ma: no, no aquí la autora esta tomando una connotación más fuerte que la de Remedi que estaba en la posición de los sujetos, los sujetos tenemos posiciones ante el mundo ¿sí? No es lo mismo que yo este situada aquí que este situada acá, ¿qué significa? Que desde donde yo esté situada es como yo veo el mundo, aja, en esta situación es una posición que no significa nada más estar parado en el lugar, sino es desde donde yo miro eso y qué concepción del mundo esta girando ara ver lo que yo veo. ¿Se entiende? Entonces cuando la autora habla de las carreras ¿qué son las carreras, son las carreras de caballos?.

Aa: la carrera dice que es una — es un doble sentido, una era yo, o sea, la posición y la otra el estilo de vida, la posición que tiene que tomar porque esta es un rol en el mundo.

Ma: cuando ustedes seguramente los que fueron a orientación porque hay unos que no tomaron orientación por— pero los que fueron a orientación quizá el maestro que eles dio encontraron esa palabra que dice hay un proyecto de vida. (suena la chicharra, comienzan a guardar sus cosas)¿qué significa tener un proyecto de vida, una carrera que no es solamente de qué voy a vivir, cuánto voy a ganar, sino desde ahí qué tipo de vida voy a tener ¿no? Y cómo voy a ver el mundo no es lo mismo cómo ve un ingeniero los problemas sociales cómo los ve un sociólogo o lo ve una enfermera. Entonces el punto de vista de donde estemos es como vemos el mundo y nos movemos en el mundo (ruido, se empiezan a parar). Espérenme tantito, nada más un minuto, entonces este marco temporal no es de tiempo, de 1999, sino la historia de los sujetos, que les permite tener posición frente a esta interacción simbólica que están teniendo los sujetos dígame alumno, maestro. El maestro carga su historia, los alumnos cargan su historia y las historias permiten tener posiciones y estilos de vida propios ante está interacción, aja, ¿esta claro?.

Aa: respecto a la clase en la pagina 38 en el primer párrafo dice. La conceptualización de la vida de la clase se toma como generación de significados compartidos. Un requisito esencial para comprender gran parte de lo que se observa en la clase es un entendimiento temporal del desarrollo de tales significados.

Ma: aquí la autora define muy bonito y bellamente que es una clase, es un espacio en donde los sujetos ponen en juego sus significaciones.

Registro de observación de clase

Profesor 4

Grupo 3

Fecha 22/2/99

Materia didáctica y evaluación

Hora 8:40- 10:20

Notas durante.

Al entrar la profesora al salón de inmediato los alumnos se fueron acomodando en equipos de 6-5 personas, después de que terminaron de agruparse se queda el grupo en silencio y la profesora comenzó a dar indicaciones sobre lo que tenían que realizar durante la clase, la actividad era terminar un formato del plan de actividades de una clase.

Había mucho desorden y casi no se escuchaba lo que la profesora decía, los alumnos se tranquilizaron un poco cuando la profesora iba como en el número cinco de su lista de asistencia, solo así los alumnos guardaron silencio por un rato (nada más hasta que la profesora termino de

pasar lista) cada uno de los grupos ya tenía terminado mas o menos su formato y se disponían a realizar sus actividades (bueno solo algunos) comenzaron a sacar copias, cuadernos y libros; socializaban entre sí, aunque por lo que alcanzaba a escuchar, solo algunos eran los que realmente estaban hablando sobre el trabajo de clase.

La profesora se aseaba entre los grupos y dijo que pasaría a cada uno para revisar lo que ya llevaban, así lo hizo con cada grupo; revisaba su formato, indicaba lo que les hacía falta, errores y preguntaba sobre lo que no entendía, así como también revisaba las copias e información que los alumnos traían y les hacía recomendaciones sobre algunas otras que podían consultar, esta actividad duro como 30 minutos y durante este tiempo algunos grupos realmente trabajaban y se interesaban en las observaciones que la profesora hacía en general para todo el grupo, sin embargo había uno que otro grupo formado por puros hombres; cabe decir que en el grupo solo había 11 hombres, la mayoría son mujeres y este equipo de hombres todo el tiempo se la paso jugando, pegándose uno a otro, ni siquiera había recaudado información, ya que a la mitad de la clase le pidieron permiso a la profesora que los dejara salir a la biblioteca, la cual accedió y ellos ya no regresaron a clase.

Después de que la profesora termino de revisar grupo por grupo se acerco a mi, a preguntarme sobre lo que estudiaba, cuanto tiempo me faltaba para terminar y si recordaba cuando yo era alumna de ese plantel... solo que cada rato los alumnos nos interrumpían ya que le hablaban y le preguntaban sobre cómo iban a hacer su formato, que les faltaba y algunas otras cosas a las cuales la profesora respondía como mejor podía y de la mejor manera.

Cuando la profesora veía que las preguntas que cada equipo le hacían, se parecían y que había errores similares en los equipos trataba de solucionarlos en general o hacía las observaciones pertinentes a todo el grupo.

El relajo, murmuro y hasta los gritos no cesaron ni un minuto, solo cuando la profesora indico que tenían que entregar sus formatos hasta donde lo tuvieran para que ella los revisara e hiciera las observaciones. Por lo que pude observar el formato traía los siguientes datos:

Fecha

Tema

Subtema

Actividad

Dinámica

Desarrollo

Material

Evaluación.

El ambiente en el grupo era satisfactorio, la relación con la maestra era buena, hasta donde se podía ver, a pesar de que estuve presente el grupo en ningún momento se cohibió o apeno, es más me sentí muy bien, el grupo me acepto y solo de vez en cuando alguna mirada se posaba en mi.

Registro de observación de clase

Grupo 2

Profesor 4

Materia didáctica y evaluación

Notas durante

Al entrar la profesora al salón, el grupo se encuentra un poco apático o mejor dicho cansado y distraído ya que la clase anterior, fue la de historia y por lo que pude ver no le entienden mucho y por tal situación no tenían ganas de nada en incluso no se habían acomodado por equipos para terminar su formato. Así la profesora les pidió que se acomodaran por equipos para que terminaran su trabajo y ya estando por equipos todavía se puede ver el desorden y solo en algunos equipos han comenzado con su trabajo mientras otros todavía se acomodan, platican, juegan y sacan sus cuadernos y copias.

La maestra comienza a pasearse por los equipos revisando lo que llevan, mientras los integrantes de los diferentes equipos intercambiaban información. Sin embargo otros todavía están distraídos e incluso alguien por ahí anda vendiendo joyería de plata, después por el recorrido entre los equipos la maestra pasa lista pero no se escucha porque todos están platicando y la maestra habla muy quedo (no sé si esto lo hace a propósito para lograr que el grupo se aplaque).

Por fin logra la atención del grupo cuando pregunta si ya están haciendo los trámites para poder hacer sus prácticas (para aplicar las actividades del formato que están realizando), la mayoría dice que ya casi terminan con los tramites y la profesora dice que aquellos que todavía no tienen las cartas de aceptación lo hagan lo más rápido posible porque el tiempo ya se les vino encima.

Los alumnos comienzan a solicitar la ayuda de la profesora, la cual soluciona sus dudas, así termina la clase y la maestra recoge los formatos para revisarlos y hacer las observaciones pertinentes.

Registro de observación de clase
Grupo 2
Profesor 4
Materia didáctica y evaluación
Grabación y notas durante.

Hay mucho ruido en el salón los alumnos se acomodan, pasan unos minutos y la maestra comienza a pasar lista, casi no se escucha por el ruido pero ella continua. En este grupo los alumnos siempre se acomodan por equipos y no hay necesidad de que la maestra lo indique, pienso que fue un acuerdo al principio del semestre.

Aa: ¡shh!

Ma: haber vamos a comenzar con el equipo de Pérez, Uriaga... ¿quiénes son?, ¿Dónde están?, ¿A que escuela fueron?. Haber primero los quiero sentados a todos los de un equipo juntos, no unos por allá y otros por acá, sino, no nos ubicamos (se acomodan por equipo) ellos fueron a la escuela primaria ¿cómo se llama?

Ao: doctor—

Ma: haber cuéntenos su experiencia como equipo primero y luego uno por uno.

Aa: como el lunes y martes salieron temprano los niños el tiempo que nos dieron fue de dos horas los dos primeros días y este nos dimos cuenta que la ceremonia del lunes se hace después del recreo y este, ya después, este salieron los niños y todo estuvo bien.

Ma: espérenme (interrumpe) porque por acá están viendo fotos.

Aa: a nosotros nos tocó trabajar por parejas por cada grupo y tuvimos 2°, 3° y 4° grado a los de cuarto año nos tocó trabajar porque a pesar de que ellos tienen problemas familiares, ya sea porque hubo un niño que su papá estaba internado en la raza y por, lo tanto el niño faltaba mucho y esa semana que estuvimos trabajando lo vimos dos días de toda la semana. Hubo otro niño que tenía que ir al reclusorio a ver a su tío y tenía muchos problemas que les impedía poner atención en el aprendizaje, este, pero de ahí en fuera todos los niños con quienes trabajamos se prestaban y hacían las cosas bien, nos hacían caso.

Ma: escuchen a sus compañeras, porque así como ustedes las escuchen ellas también las escucharán.

Aa: solamente que lo que más nos llamo la atención es que ya al final de que nos estábamos despidiendo de ellos, un niño se puso a llorar y decía que no quería que nos fuéramos, que el quería que nos quedáramos todo el resto del año y que si era posible que le diéramos el último año y entonces este empezó a llorar y los demás niños le empezaron a hacer burla y la maestra les dijo que eran muy sus ojos y sus lagrimas y que a nadie le estaba pidiendo ni sus ojos ni sus lagrimas y que el niño cuando nosotros ya íbamos saliendo dijo que se había sentido muy a gusto con nosotros eso fue la experiencia de 4° año.

Aa: bueno, en 3er año también fue una experiencia muy bonita, el primer día como que los niños tenían duda de el por qué estábamos ahí, hablamos con ellos un rato, empezamos a trabajar y nos dimos cuenta que ellos no sabían las tablas de multiplicar y entonces tratamos de que ellos repasaran lo que ya les habían enseñado, porque no podíamos enseñar las divisiones si ellos no sabían las tablas, entonces ya de eso empezaron a trabajar las tablas, les gusto mucho y después los siguientes días seguimos con el programa, pero también, los niños tienen muchos problemas familiar en lo que les pedimos que escribieran ya, poemas, cuentos... nos escribieron experiencias de ellos. Uno de ellos nos contó de uno de sus hermanos que se le murió que quería mucho y que tenía Leucemia, otros nos contaban que sus papas les dejaban mucho tiempo solos, que querían estar con sus papas y experiencias como esas. Entonces nosotros tratamos más que nada de darles una ayuda de no solo enseñarles de maestro alumnos sino, de tratar de ser sus amigas, entonces al hacernos sus amigas nos contaban cosas que a ellos les ayudaba porque se notaba que nunca habían contado lo que realmente sentían y después tuve una experiencia yo de que unos niños empezaron a pelearse, como les toco la cooperativa un alumno le decía a otro que le había robado el dinero al otro, los deje y les dije que en un rato, que se esperaban un rato y que íbamos a hablar a solas sobre eso y al rato un niño se acerco a entregarme un trabajo que les habíamos dejado y se le cayo el dinero, entonces todos empezaron a gritar que el era el que había robado el dinero, entonces Hable con el y les dije que si me decían la verdad o si querían que les hablara a sus papas para que ellos me dijeran que era cierto que ellos le habían dado todo ese dinero al niño, entonces yo le dije; ¿quieres que le hable a tu mamá para que ella me diga si es cierto que ella te dio todo ese dinero? Y entonces me dijo: ¡no, no es cierto, yo lo robe! Entonces le dije: dáselo a tu compañero y dime por qué lo hiciste, el dijo que lo que pasaba era que él le debía dinero, que no se que, pero pues era mentira, entonces yo hable con el y le dije que no hiciera eso y que cuando el quisiera algo, que lo pidiera y que sus compañeros no se lo iban a negar,

porque ya muchas veces les había pedido dinero prestado y no le lo había negado, entonces lo que pasaba era que tenía ganas, pero no le daban el dinero sus papas.

Aa: bueno, pues con el mismo grupo de tercero había un niño muy inquieto, habían dos hermanos y el otro era todo lo contrario a él; era tranquilo y serio. El viernes la maestra no fue y nos dejó solas y el niño estaba de mañoso y le pico el ojo al otro niño, yo le decía al niño que se levantara para revisarle el ojo y no quería y estaba lloré y lloré y el otro decía que le había pegado y nada más daba lata para molestar al otro. También había otra niña que no veía bien, de las niñas ninguna de las tres, nada más una, se sabía las tablas de multiplicar, y las divisiones no las entendían a pesar de que ya las habían visto, era lo que le comentábamos a la maestra de cómo era posible que no se diera cuenta que no se sabían las divisiones, o sea, ni las tablas de multiplicar, decía la maestra que ya se había dado cuenta que los niños no lo sabían pero que ella no podía hacer nada, porque ella ya había hablado con los papas de los niños y que ellos estaban en las mismas.

Ma: ¿no se puede hacer nada y se les debe dejar en la ignorancia?

Aa: y realmente en un momento, por decir en el receso, les decíamos que nos íbamos a poner a trabajar por ejemplo con las niñas que no sabían la tabla del dos, entonces les decíamos que en un rato íbamos a estudiarlas, estudiar nada más esta tabla y en 15 minutos yo se las iba a preguntar. Y en lo que fue el jueves y el viernes la niña se aprendió la del 2, 3 y 5 y creo que a ella le dijo la del 9. entonces yo digo, no es que no se pueda, sino que no les ponen la atención suficiente y aunque se den cuenta los maestros no hacen nada realmente, porque nosotras en el ratito que estuvimos con ellas si se aprendieron todo eso ¿cómo es posible que desde 2° a 3° no se hayan aprendido ninguna de esas cosas?

Ma: haber (dejando el lugar para participar a un compañero)

Ao: yo pienso que muchas veces en esos casos no es que la maestra no les de tanta importancia de que aprendan bien los niños o algo, sino que yo pienso que son tantos niños y cada niño tiene sus problemas que es muy difícil para un solo maestro tratar de dar atención a todos y tratarlos igual, no se puede.

Ma: ¿cuántos niños eran?

Aa: 14. Pero

Ao: O sea, no...

Aa: o que— bueno cómo es posible que si nosotras en una semana nos hicimos sus amigas, en una semana pudieron aprender lo que en un año no pudieron, en una semana ellos nos tomaron la suficiente confianza como para contarnos sus problemas que sentían, entonces yo digo que no es que se les solucione por completo sus problemas sino que por lo menos una pequeña ayuda. La maestra, por decir, por su comportamiento, suficiente es decir; tu puedes, apréndete esta tabla tan solo y vas a ver que eres muy inteligente y podrá hacer todo lo demás, que los demás hacen, yo digo que con eso basta para hacer notar que la maestra una sola niña o a todos los que tenía no les podía haber dado un aliento como ese.

Ma: ¿había un niño o algunos en el grupo que ustedes hubieran detectado que tuviera algún problema de aprendizaje?

As: ¡Sí!

Ma: ¿cómo cuantos?

Aa: como dos

Ma: y ellos ¿también pudieron aprender las tablas en el rato que estuvieron ustedes?

As: ¡sí!

Ma: entonces ¿cuál era el problema?

Aa: una— nos comentaba la maestra que ya había hablado con su mamá y el niño era muy retraído, de repente como que se le va la onda y dice la maestra que habla con su mamá y que su mamá es igual. (se ríen todos los alumnos) que el niño se la pasa jugando y parándose.

Ma: ¿pero no le han diagnosticado cuál es su problema que tiene en específico?

Aa: no, no la maestra ni siquiera lo ha mandado a algún lugar, sino que simplemente hablo con la mamá y se dio cuenta que era igual y ya. Entonces por decir, nosotros le decimos que en el momento que todos estaban haciendo el trabajo íbamos y hablábamos con él nos dábamos cuenta si había entendido o no y si no le entendía mientras los otros trabajaban nosotros poníamos atención a él y nos poníamos a explicarle de nuevo cuantas veces fuera necesario, pero lógicamente los demás estaban haciendo lo que ya habían entendido entonces ese tiempo lo ocupábamos para trabajar con él un rato porque le costaba trabajo.

Ma: bueno

Aa: nosotros estuvimos con los de 2° el primer día porque no fue la maestra y nosotras nos tuvimos que quedar solas. Al principio cuando entramos y nos recibieron dijeron, buenas tardes y después nos presentamos y dijimos que íbamos a trabajar con ellos toda la semana, pero antes de eso ellos nos preguntaron si su maestra no iba a ir y cuando les decíamos como que no nos creían y ya después de eso empezamos con el plan y como eran dos horas las que nada más íbamos a tener, empezar con lo más complejo que veíamos que son las multiplicaciones, entonces empezamos a ver cuáles eran las tablas y comenzamos a preguntarles y como que no todos se sabían las tablas, entonces también había un problema, entonces empezamos a repasarlas para que antes de bueno tienen que— para comprenderlas, después estuvieron un poco inquietos porque o nos conocían y era el primer día pero ya después nos pusieron atención cuando les estábamos explicando y sí, si le entendieron, luego los demás días. El segundo día ya estuvieron más tranquilos, estuvieron trabajando más con nosotras, ese día teníamos una lectura y todos querían participar para leer la lectura y ya poco a poco lo que les enseñamos si lo entendían, en ese grupo había niños que decían que tenían problemas en su casa, e incluso la maestra nos dijo que uno de ellos tenía la autoestima muy baja, entonces ese niño si trabajaba y a pesar de su baja autoestima trabajaba y cooperaba con nosotras, ponía atención.

Ma: entonces no había problemas

Aa: nada más había que era muy inquieto y por lo mismo que tenía problemas lo que le hacía falta era cariño, siempre trabajaba muy sucio y nosotras le decíamos que trabajara mejor y que no borrara tanto para que su trabajo se viera bonito y el niño si entendía y después iba y nos decía: miren ya estoy trabajando bonito ¿si se ve bien? Y si nosotras le decíamos que sí, él si se esforzaba y hacía mejor sus cosas, pero le hacía falta cariño porque su mamá le pegaba, el llevaba un golpe en la cara, o sea, era muy sucio por lo mismo que su mamá no le ponía atención el niño es así. También había un niño que si le costaba mucho aprender, lo que pasa es que el niño era muy relajado, pero él si tiene problemas de aprendizaje, dice la maestra que es por lo mismo de los problemas que tiene en casa.

Ma: ¿qué más?

Bueno, yo estuve trabajando en el grupo de 1° con Ana y el primer día me puse muy nerviosa y Ana tuvo que hablar por las dos y explicarles quienes éramos y a qué íbamos. A mi me gusto mucho, porque me encariñe mucho con ese grupo y además porque participaba mucho y trabajaba muy bien y a pesar de que los niños tienen mucho problemas trabajan muy bien y todos querían que se les revisara y participaban en todo y nosotras llevamos laminas y entonces había veces que yo estaba ocupada y no podía ayudar a mi compañera a poner las laminas y se paraban los niños y le ayudaban, nos ayudaban en nuestras cosas y participaban mucho y yo siento que las dos nos encariñamos con el grupo y más que nada porque trabajaban muy bien y además los niños se encariñaron también con nosotras y al final cuando nos despedimos de ellos nos echaron una porra y aparte que a las seis nos hicieron un convivio los maestros y la directora y nos estaban explicando como era su relación entre los maestros, como funcionaba la escuela, nos explicaron que para llevar a cabo esa profesión tenía que haber vocación y que ojalá esa experiencia nos hubiera ayudado a decidirnos y nos dijeron que les hubiera gustado que estuviéramos mas tiempo.

Ma: ¿si les ayudo a decidirse?

Aa: a mi si

Ma: ¿se decidieron todas?

Aa: yo no pienso ser maestra, pero me gusto la experiencia porque nunca pense haberla tenido en mi vida, se me hizo bonito trabajar esa semana con los niños y sí me gustan los niños pero— no me gusta tanto ser maestra.

Ma: ¿los demás ya lo pensaron bien? Piensen que no va ser nada más una semana, sino que va a ser durante toda su vida (ruido) descansan un poco los alumnos.

Ma: bueno el equipo de Toledo, Cuahautemoc ¿son cuatro nada más? Haber cuéntenos ¿a qué escuela fueron?

Ao: nosotros fuimos a la escuela de —

Aa: ¿a cuál? es que no oigo.

Ao: Manuel B, Méndez (shh)

Ao: a nosotros nos presentaron ante el grupo una semana antes y se portaron bien amables con nosotros.

Ma: ¿no lo oyen?

As: ¡no!

Ma: habla un poco más fuerte, ponte de pie.

Ao: se portaron muy amables con nosotros; los maestros, los niños... cuando empezamos la clase nos informaron que el viernes no iba a haber clase porque los maestros no habían hecho su convivio una semana antes. A mí en lo personal me agrado trabajar con los niños, yo tenía la intención de ser maestro y con esta experiencia, bueno se me reafirma esta intención. Me di cuenta con respecto a lo que decían hace rato las compañeras yo pienso que no es tanto que el maestro no tenga la intención o no sepa, o no quiera sino que conforme va pasando el tiempo al maestro ya no — más en su trabajo, sino que lo — el grupo pero, yo siento que la intención del maestro pues es buena. Nosotros por ejemplo...

Ma: pero, que no se queden en solo buenas intenciones.

Aa: bueno sí, pero yo siento que eso se va perdiendo con el tiempo, que incluso la maestra lo dijo al principio que a veces uno cuando practicante, cuando va empezando lleva laminas, mucho material para los niños y les resta mucha atención y conforma pasa el tiempo se va perdiendo eso, empieza a ser todo más monótono. Había dos niñas y una era muy cohibida y no quería trabajar, no quería pasar al frente ni nada y el primer día la maestra pues si se sorprendió de cierta manera porque mi compañero Hugo y yo, dijo la maestra, que habíamos logrado algo muy importante para ella, porque ella no había logrado que esas dos niñas pasaran al frente y eso fue a base de hablar con las niñas, de convivir un poco más personal, no hablan tanto en general de todo el grupo.

Ma: ¿qué grado fue el que tenían?

Ao: nosotros teníamos 1°.

Ma: primero, ¿cuántos alumnos eran?

Ao: 29, yo siento incluso lo llegamos a comentar Hugo y yo que a veces, o sería bueno que en un grupo hubiera dos maestros, sería bueno porque así se puede tener más atención a los niños, en lo que uno esta viendo de aquel lado el otro puede estar explicando a los demás. Nosotros, este a mí me gusto trabajar dos personas en un grupo porque cuando yo me atoraba en algo Hugo entraba y me apoyaba y cuando le sucedía a él yo lo hacia, cuando él estaba trabajando yo trataba de revisar a otros niños para que cuando fueran a calificarse no tuvieran tantos errores. En lo personal en lo último a mí me agrado porque no espere una respuesta así de los niños, era una escuela no de un nivel alto, entonces cuando salimos los niños nos obsequiaron paletas de hielo, palomitas e incluso hubo niños que me regalaron sacapuntas, nos decían que no nos fuéramos, al último nos regalaron unos dibujos y como decía la maestra; el trabajo del maestro no es bien pagado pero se compensa con la relación con los niños, con su forma de ser, su cariño. Había un niño que era medio grande y parecía que era muy inquieto, pero se porto muy bien y trabajo, de echo todo el grupo trabajo bien.

Ma: haber ¿quién sigue?

Ao: otra observación, también había un niño que bueno era muy sucio para trabajar, un poco flojo también y si le decías que escribiera algo no sabía ni como escribir, el chiste es que tenías que estarle dictando letra por letra para que pudiera entenderlo, hay mucha confusión de letras confunden la d con la b y el chiste es que tenías que estar de un lado a otro, porque te llamaba uno y a veces no te dabas abasto tan fácilmente. Yo no tengo la vocación para ser maestro; no me gusta ser maestro, me gusta estar con los niños pero no me gustaría trabajar en eso, me pareció una experiencia muy interesante y se quedó solo en eso, una experiencia.

Ma: bien ¿qué más?

Ao: bueno, cuando llegamos estábamos muy nerviosos y ya poco a poco nos fuimos soltando, estuvimos utilizando mucho material pienso que en general el grupo trabajo muy, muy bien, bastante bien ya que participaba. Empezamos a dar algo del programa, terminamos pero si nos faltó poquito porque tuvimos que dar otros temas otros días que no tenían que ser, por ejemplo; como matemáticas que era un parte sustancial, la tuvimos que dar el último día ya que tenían educación física y no nos habían informado que tenían que salir un poco más temprano y como que no queríamos dar en solo una hora matemáticas porque eso lleva más tiempo para que los niños pudieran comprenderlo mejor, poder resolver las dudas y no separar las horas para que— pero si nos apegamos al programa tanto en materiales, actividades; algunas actividades que vimos para tener flexibilidad no improvisar, pero si tener más actividades espontáneas también de los niños poder manejarlas sin alejarnos del plan. En cuanto al aprendizaje no creo que hubiera problemas, los temas eran más que nada de repaso, ya los habían visto. En el grupo había algunas particularidades, eran niños, la verdad no vi si tenían problemas o no, pero cuando llegamos el primer día identificamos a un niño que tenía de alguna manera un problema o malestar en su vida ¿no? Por ejemplo, había un chavo que estaba hasta atrás y nadie lo pelada, entonces nos quedamos como que onda, ¿por qué esta así?, ¿el grupo lo rechaza o la maestra lo castigo?. había una niña que todo lo contrario, ella siempre quería llamar la atención, entonces cuando tú volteabas a verla y se reía y para todo “maestro Hugo”. Esa era una de las cosas el simple echo de que llegamos y nos digan maestro como que sentíamos que ¡hay! Maestro no se, a la vez sentimos la confianza de que nos llamarán así, pero a veces les decimos; no pues díganos Omar y los niños lo tomaron como — pero a los dos niños entonces, el niño este que esta hincado ya después nos dijo la maestra que es muy agresivo. Pero realmente yo me di cuenta de que no lo es tanto, o sea, porque en el trato que dimos nosotros en esa manera — nosotros no lo tratábamos, no sé, en buena onda, le dábamos atención y él también hacia un esfuerzo; al principio nos dimos cuenta de que no hacía nada de trabajo, que se la pasaba sentado así nada más para perder el tiempo, pero conforme íbamos a darle más atención y atención, íbamos a verlo como trabajaba, cosas así, este, él iba esforzándose y nos enseñaba su trabajo, y el último día decía. Miren el trabajo ¿está bien? Cosas así y el niño ya comenzó a trabajar y no se pudo integrar así completamente porque no se, ya después nos dijo la maestra que ella lo había castigado porque hace una semana se había peleado con uno y entonces el otro chavo tenía un hermano y le entraron a los trancazos y (ríe todo el grupo) le dio coraje. El primer día nos dio nervios porque no sabíamos como manejar esta situación y con la otra niña que siempre estaba así, como se paraba te enseñaba su cuaderno, y la maestra nos dijo que esta niña tenía problemas en el sentido de que su mamá se había ido con otro y que su papá es un poco alcohólico.

Aa: ¿mamá alcohólica?

Aa: no, su mamá se había ido y su papá alcohólico y por eso lo que ella quería era siempre llamar la atención y también tenía el problema de la dislexia, confundía la izquierda con la derecha y la b con la d, pero el problema era como un bloqueo psicológico que ella tenía en este sentido del aprendizaje con respecto a su problemas, o sea, no era tanto que tuviera dislexia, sino que tenía ese bloqueo de distinguir la derecha de la izquierda.

Ma: ¿de que grado era?

Ao: de tercero

Ma: tercero.

Aa: eran 19 niños y eso nos facilitó trabajar con ellos porque podíamos darles mayor atención individual y también otra cosa que quería comentar es que había cosas que bueno a mí en la primaria las viví y se me hacen ahorita como que las veo un poco absurdas como; el hecho de que entra alguien, quien sea y todo mundo se para y dice: buenos días (tono burlón y de cantaleta) y se me hace como un tipo de entrenamiento que poco a poco va acabando con sus voluntades ¿no? Y todos te decían: ¿cómo quieres el trabajo? y lo hacían exactamente como lo queríamos y decían ¿cómo hacemos esto? Y nosotros queríamos darles la libertad de que lo hicieran como quisieran pero siempre bajo lo lineamientos del programa, por ejemplo, en la carta les enseñamos cómo se hacía y cómo iba estructurada y todo pero el texto ya era algo suyo y ahí pudimos ver la dificultad que tienen para poder expresar un sentimiento o algo muy de ellos y no podía, o sea, querían que nosotros les dijéramos que poner a sus amigos y nosotros les decimos: no, lo que tú quieras, dile lo que tú piensas, invitarlo a tu casa a una fiesta, lo que sea y les costaba trabajo porque estaban como de alguna manera condicionados ya a lo que el maestro quiere y no lo que ellos quieren desarrollar.

Ma: podemos ver el papel de la escuela, la función social ¿no?

Ao: sí, si realmente desarrolla una personalidad — o un poco condicionada del medio y nada más lograr una interacción con el medio, ya en el plano afectivo para mí fue una experiencia fenomenal, para mí no hay nada más, al menos en lo personal, convivir con los niños, que puedan darte una sonrisa y o sea, algo fenomenal y más porque la clase que llevamos con ellos, fue así en pocos días, cotorreamos y decían que si el viernes íbamos a ir y les decíamos no, y preguntaban ¿el lunes? Y les decíamos no, ¿el martes? y les decíamos no y ¿cuándo van a venir? No nos dejen y decían que si el próximo año les íbamos a dar clase. Salimos y ya el último día fue muy bonito y la maestra sin decirles nada llegaron y empezaron a abrazarnos todos, todos y la verdad como que fue una experiencia muy padre y ya después nos compraron paletas y muy bonito nos trataron y luego todavía nos ponemos a llorar (ríe todo el grupo).

Ao: estoy muy de acuerdo con Héctor con lo que decía, de que se podría hacer un equipo de trabajo de dos maestros en el salón; se complementan unos a otros y se puede prestar más atención a los alumnos, así también se quita ese temor de los maestros, de estar del diario haciendo lo mismo, puede evitarse eso y la enseñanza podría traer progresos. Ya que los maestros podrían prestar mayor atención a los alumnos en cuanto al material y dar clase que puedan hacer premios, cosas así.

Ma: gracias, haber otro.

Ao: bueno, a mí en lo particular estar ahí frente al grupo se me hace muy difícil porque así como lo platicamos, el primer día estar al frente aunque no eran muchos, pero ver como cada niño tiene sus problemas, que cada uno tiene su forma de ser, tiene sus cosas es muy difícil para un solo maestro tratar de ayudarlos. Yo creo que por eso los maestros se vuelven así, muy gruñones con los niños de que ¡cállate, siéntate, pórtate bien! Porque para los maestros ya no encuentran otra forma para controlarlos, o sea, encontrar la manera de mantener al grupo en orden y poner atención. Yo pienso que más que nada que son tan diferentes que más bien no encuentran como lograr que los alumnos se sientan bien, por eso a mí se me hace muy, muy difícil ser maestro, este pero la experiencia con el grupo a mí se me hizo muy padre, sinceramente, como platicábamos nosotros como que ya teníamos ganas de llorar, la verdad los niños se portaron bien. Cuando Omar estaba despidiéndose yo sí tenía ganas de llorar y más cuando un niñito llevo y se nos acerco y dijo: Omar te puedo abrazar y él dijo sí y todos empezaron a abrazarnos.

As: ¡hay que bonito! (desorden)

Ao: ya, o sea, fue una experiencia muy buena, cuando trabajamos con el grupo y el grupo cómo se comportaba con nosotros y fue una experiencia muy, muy buena y la verdad creo que sí valió la pena porque, como decíamos muchos de nosotros, que de verdad queríamos ser maestros o no, ahí es en donde de verdad si tenemos vocación y para mí creo que estoy en duda todavía.

Ma: ya té queda poco tiempo.

Ao: es que la verdad se me hace muy difícil ser maestro y más en la primaria por que los niños como que los niños necesitan más atención, necesitan...

Ma: yo creo que en cualquier nivel, en el preescolar ¿cómo creen? ¿Requieren más atención los niños? (comenta el grupo)

Ao: pero siento que hasta cierto punto en el nivel preescolar es más fácil, hay más maestros.

Ma: y en el bachillerato los niños.

As: (ríen) es otra cosa.

Ao: la verdad sí es difícil, porque yo igual voy a otra carrera y no escapa de la posibilidad, porque no es que tenga la vocación, pero me gustó la experiencia y tengo interés en cuanto a lo educativo o sea, no puedo definir un ámbito; ya sea ser maestro, en la parte teórica, administrativa pero si me interesa lo educativo. Porque se puede lograr un desarrollo o un cambio, si quieren en nivel social o a nivel nacional, como lo quieran ver, esta es la manera y no va a venir ninguna reforma o plan educativo de gobierno ni nada, o sea, es la verdadera toma de conciencia de la educación aquí ¿cómo decirlo?

Ma: ¿de los maestros?

Aa: de los maestros y también de los alumnos que participen un poco más en sus tareas porque realmente nunca tomamos una posición y luego nada más nos vamos a —

Ma: ¡haber, escuchen esto!

Ao: la maestra cuando nos contaba de los problemas de los niños nos decía que hablaba con los papás y que era lo mismo, no toman importancia con sus hijos porque nos decía por ejemplo, del papá de la niña que tomaba mucho y que muchas veces cuando iba a verla estaba tomado y que cuando le decía algo, el señor hasta se portaba grosero con ella, y lo mismo con la mayoría de los niños que iban los papás con la maestra y que no lo tomaban con importancia que decían: sí, sí voy a hablar con mi hijo pero no hacían nada y también por ahí se debería manejar con los papás porque muchas veces los papás no ayudan en nada para mejorar, no se, tal vez la conducta de los niños y pues en el salón de clase es un poco más difícil, los papás pueden decir, hay dejo a mi niño en la escuela y que le hagan como puedan ¿no? Sí el maestro le quiere pegar ya es su rollo y no hay problema, a esa falta de interés, o sea, ya tienen a los niños en la guardería ¿no? Cuando hay problemas de este tipo la maestra ¿qué puede hacer?, si los papás le dicen: ¡hay usted hágale como pueda! eduque a mi hijo y ya, no se puede porque es muy importante la familia.

Ma: bien, gracias, el equipo de Olivares, Trinidad (se acomodan) haber ustedes fueron a la escuela ¿cuál escuela?

Ao: profesor. José Romero Fuentes

Ma: primaria

Ao: primaria

Ma: haber, ¿quienes son los del equipo, son 5 nada más?

As: no se oye.

Ao: creo que nos fue bien, fue interesante esta experiencia, en general el grupo era grande, eran 34.

Ma: ¿de qué grupo eran?

Ao: 35

Ma: cierren la ventana por favor, están haciendo ruido afuera.

Ao: en lo particular a mí si me agrado, fue una bonita experiencia me gusto bastante y bueno el primer día no me toco dar clases hasta el miércoles.

Ma: haber, ¿cómo se organizaron?

Ao: ya ve que nos toco a todos en un solo salón y nos repartimos los temas.

Ma: ¿unos fueron un día y los otros otro?

Ao: no, todos fuimos y el primer día no nos toco dar clases en el salón y una maestra de 3° no había ido y nos pidió, más bien los iban a repartir los alumnos de esa maestra con otras y les dijimos que nosotros no íbamos a dar clase que si quería que los cuidáramos y fuimos y nos quedamos; eran 15 alumnos y en comparación con el grupo que teníamos en ese eran 34 y el lunes eran 15, pero eran

bien traviesos y sí nos costó mucho trabajo controlarlos porque como sabían que la maestra no había ido hacían mucho relajo pero ese día vimos todas las materias, las mismas que se iban a dar en el otro grupo y bueno yo note en ese grupo que había un niño marginado, pero trabajaban bien pero la maestra lo margino y los alumnos también lo marginaban porque la última clase le dijo que eran muy latosos. En la última hora íbamos a ver ciencias naturales y les dijimos que sacaran su libro y casi nadie lo saco y al principio dijeron todos que sí lo había traído pero al final decían que no, no lo traemos y les dije, bueno entonces se van a juntar con los niños que sí lo traen y dos niñas sí lo traían y les dije ustedes que son niños se iban a sentar con ellas para leer y dijeron; no, no ¡sí lo traemos! Y ya todos empezaron a sacarlos y nadie se querían sentar con esas niñas porque decían que les iban a pegar los piojos (ríe grupo) no pero, o sea, marginaban a los niños y ya así entre el grupo, en el grupo que estuvimos se portaron, bueno se altero nuestro programa y el martes.

Ma: ¡haber escúchense!

Ao: el martes les iban a hacer un festival a los maestros y este...

Ma: ¿cuándo?

Ao: el martes, y nos avisaron que las clases iban a terminar a las 4 y el festival a las 5 y a las 5 iban a salir y como quiera las clases se vieron alteradas, pero bueno ese día nosotros tampoco dimos clases y ayudamos a calificar. Había un niño, que creo el jueves hicimos examen verdad, de matemáticas, de multiplicaciones. Llegamos y luego, luego hicimos el examen y todo el día el niño no podía resolver el examen y ya me puse yo con él a resolverlo y pues ahí contando, como no se sabía las tablas ahí los dos contando con los dedos (ríe el grupo) todo el día nos tardamos en el examen desde las 2 hasta las 4:30 tuve que estar ahí sentado y así con varios niños tuvimos que estar apoyando. Y como comentaban que un maestro cuando es practicante le pone más interés y como que individualiza más y creo yo que les di apoyo, tal ves no a todos — siento que comprendieron porque este niño Gerardo yo veía que sí, cuando le salía una multiplicación se alegraba y le daba gusto y se notaba que quería hacer la otra y así hasta que acabo, creo que termine más cansado yo que él (ríe el grupo) y dimos las clases y estuvo bien y como quiera los niños si se encariñan y se dan a querer porque bueno, estaba ese niño Gerardo y estaba una niña que se llamaba Erika, Diego y Juan y fue con los que más me encariñe porque el primer día, el martes que ya estuvimos con ellos casi empezando Juan me llamo a mí y siempre quería que yo le resolviera sus dudas y las dudas nada más eran para corroborar y me llamaba para que yo lo apoyara y recuerdo que ese día saco de su mochila un montón de basura y primero me dijo; ven, porque te quiero dar algo (ríe el grupo), ¡no espérense! Saco una paleta y me la dio ¡qué lindo no!

As: (ríen cotorrean)

Ao: ese niño era, este, pues muy distraído; quería andar por todos lados, cambiarse de silla y también la maestra de ese grupo los marginaba, también hizo una fila, según ella, de los que trabajan mas lento y todo el salón decía que era la fila de los tontitos y se burlaban.

Ma: ¿no le preguntaron a la maestra por qué hacía esto?

Ao: lo que pasa era que los niños trabajaban muy lento, pero yo pienso que era al revés, si se sientan con los demás yo pienso que se apoyan y salen adelante y no, la maestra los dejaba a ellos solitos en su rollo. Ese niño Diego no pedía que si no le regalábamos un peso y el era el que, todos los niños traían juguetes y este ya hasta el final ya se los quitamos porque se distraían y este niño me regalo una estampita de holograma y ahí la tengo (ríe el grupo)— ya el viernes jugamos con ellos, les pedimos que llevaran una pelota para jugar y ya después del recreo jugamos hasta las seis con todos y como quiera sí nos divertimos con ellos, convivimos bastante y ya hasta el final nos sacamos una foto, te agarraban como 20 niños o más y esto era bonito. Ese día nos regalaron flores, paletas, pedazos de papel, todo la verdad si fue una experiencia bonita.

Ma: ¿quién Más?

Ao: el lunes yo pasé con él, el grupo que no tenía maestra de esos 15 niños había como 10 y cuando trabajamos con ellos solo te atendía tres, esos trabajaban y los demás si te estaban haciendo caso,

quizá solo te escuchaban pero no te contestaban y les pedías, el mismo niño que tenía la cadenilla, un niño que yo me quede impresionado con él, en un momento fue quizás desafiante conmigo, porque antes que le dijéramos decía que el ya sabía todo, que le pusiéramos ejemplos y que él los iba a responder y si se creía bastante y después la forma en que me hizo sentir presionado fue que en la misma mesa estaba sentado con una niña — y entonces se quedaba observando — y los dos se me quedaban viendo, entonces fue una forma en la que yo me sentí un poco presionado y bueno al final del día terminamos separándolo de su novia porque era de estar molestando y al igual se ponía de acuerdo con el otro niño de la siguiente fila y era molestar constantemente, entonces los separamos, un niño que no se me va a olvidar porque me sentí presionado. Ya el martes en el otro grupo me sentí muy a gusto con ese grupo a pesar de que era el doble de niños del día anterior era más tranquilo y más fácil de trabajar con ellos, en especial me llamo la atención un niño que se llama Abel, tiene una energía que se la pasa brincando, es muy activo el niño e incluso el miércoles fue le día que estaban más, como que se destapaban más y el jueves yo me puse a platicar con él y me decía que se sentía muy abandonado porque no entendía lo que le pedíamos, yo platicaba con él y agachaba la cabeza, se metía entre sus brazos y se reía de mí y me llamaba mucho la atención y el viernes vi que él — me dijo ven a platicar con migo, siéntate aquí y veíamos si lo, que estaba haciendo era lo que los compañeros habían pedido. Estabamos en clase de civismo y lo que hizo lo hizo bien, también me sorprendió ver la amistad que tienen los niños, la lealtad que tienen entre ellos e incluso los problemas que tenían entre ellos, no sé, se iban a pelear, o no se que se habían prestado dinero, que habían apostado una cosa y ya no sabían quién había ganado y platicando con ellos se pudo resolver. Otro niño se llama Bernardo, pues creo que me llagaba al hombro, era el más alto e incluso platicar con él, no podía hacerlo bien porque me jalaba del brazo, me jaloneaba y después...

Ma: ¿estaba alto o tenía ya más edad?

Aa: tenía 11 y sí estaba muy alto

Ma: ¿pero sí era mayor que los demás?

Aa: sí, era mayor. Bueno eran dos niños que tenía 11 pero uno era el que si trabajaba bien, él me estaba platicando que sus papás sí le ponían atención, que le revisaban sus cuadernos pero que él había reprobado porque lo habían cambiado de casa, pero él era el que trabajaba bien.

Ma: ¿la maestra estuvo presente y el hecho de que fuera así que ventajas o desventajas tuvo?

Aa: se puede decir que entre las desventajas estabamos apoyados, mientras que uno estaba poniendo trabajo otro calificaba y así, pero las desventajas fue de que uno opinaba una cosa y el otro otra y nos estabamos contrariando en las opiniones.

Ma: ¿esto se reflejaba?

Aa: no, se hacía notar pero entre nosotros —

Ma: ¿se sentían presionados entre ustedes mismos?

Aa: un ejemplo en el que se notaba esto fue en un ejercicio de español, en donde yo tenía que dar una materia y entonces yo decía una cosa y Marco por allá me decía otra, a algunas niñas se les decía; haber has esto y no era eso era esto otro y decías, no mejor has esto si no se va a sentir mal y entonces si fue confuso, porque si uno opinaba algo y el otro otra cosa dábamos puntos de vista diferente al de los compañeros, eso fue más que nada y que al menos yo me identifique más con las niñas que casi todas las niñas me seguían a mí, una me jalaba de un lado a otro, querían que me sentara a su lado. Fue una experiencia muy bonita, pero yo no quiero ser maestra, me cuesta trabajo controlar al grupo, el primer día yo di la clase de español y todos querían participar, todos querían leer, todos querían que ellos y ellos, querían llamar la atención pero nos inclinamos a los niños que supuestamente eran de lento aprendizaje. Gerardo estuvo todo el jueves con un solo alumno para hacer el examen y el viernes hizo muy bien los ejercicios que se le dejaron y ya los pudo resolver solo. Fue muy bonito, la verdad fue una experiencia muy bonita y también la fila de los niños que según no trabajaban, un niño que se llamaba Marcos me comentó, me enseñó su cuaderno y decía; no trabaja, no trae tarea y yo le decía porque y él contestó que la maestra daba las clases muy aburridas

y que a nosotros si nos entendía y que con nosotros si le gustaba trabajar, más en matemáticas porque decía que les gustaba las matemáticas y la mayoría del grupo si se las sabia, como 10 niños no se sabían las tablas y la maestra ya había llegado hasta las divisiones y esos niños no sabían las tablas. Yo note que cuando dábamos las clases de matemáticas todo el grupo se destapaba, rápido las acababan y querían pasar al pizarrón a hacerlas y era brillante porque casi todos las acababan y querían pasar y hacer más ejercicios decían; ponme divisiones, ponme de más cifras, divisiones o fracciones, todo el grupo se alteraba porque quería más a todos les gustaban.

Aa. había niños que terminaban rápido y les decíamos; ayúdale a tu compañero para que se apuren y hagamos más ejercicios.

Ma. ¿y algunos de ustedes quieren ser maestros? Tú nada más y tú (ríen) es que me da la impresión como que ninguno, nada más su compañera.

Ao: yo creo que más adelante, como alternativa.

Ma: quién sabe, terminan su carrera de doctor y médico y vienen a dar clases, no se sabe, ¿bueno algún otro equipo que ya haya hecho su práctica? La semana pasada ustedes ¿qué paso con su borrador del plan, me lo dejaron? Entonces ustedes mañana exponen ustedes su práctica.

ANEXO 2
ENTREVISTAS.

PROFESOR 1

1.- ¿Cuáles son sus antecedentes y trayectoria de formación antes de llegar a este bachillerato?

Profesión

Licenciada en Psicología, egresada de la UNAM de la facultad de Psicología CU.

Cursos

Han sido sueltos, han sido de Psicología en algunas especialidades como; industrial y social y los demás los he tomado a lo largo de mi trayectoria como docente. Los cuales he tomado en la UNAM y otros en empresas articulares.

Lugares en donde ha trabajado

Estuve trabajando un tiempo en la Universidad del Valle de México, en la facultad de Psicología como catedrática y en una preparatoria también dando clases de Psicología, también era escuela particular.

2.- ¿Qué fue lo que le orillo o estimulo a seguir el camino de la profesión docente?

Bueno, realmente fue por el horario ya que se me hace más cómodo y como mujer casada y madre pues tenía la oportunidad solamente de ejercer mi profesión en cierto horario para poder atender a mi familia.

Su formación previa ¿en qué le ayudó a desempeñarse como profesor de bachillerato?

Antes de entrar aquí yo ya tenía algo de experiencia de trabajar con grupos y además es la materia que más me gusta impartir, la de Psicología.

3.- ¿Qué elementos de Pedagogía o enseñanza conoció antes de llegar a este bachillerato?

Bueno, realmente no tenía ningún elemento de Pedagogía, realmente no era mi especialidad Psicología Educativa y no me gustaba y la Pedagogía no me llamaba la atención, pero tenía la facilidad de trabajar con grupos, porque yo organizaba algunas dinámicas y trabajo en equipo en grupo social.

4.- ¿tomó algún curso sobre enseñanza o Pedagogía antes de llegar a dar clases aquí?

No

5.-¿Nadamás contaba con su formación como Psicóloga?

Sí, con la formación dentro de la facultad y de alguna experiencia que tuve con trabajo de grupo, pero no como enseñanza sino de aplicación de la psicología social.

6.- Esa experiencia que usted tuvo ¿fue como ya organizar un grupo?

Sí, trabajo de equipo en cuanto a temas como; cambio de actitud, toma de decisiones, como realizar entrevistas a nivel grupal y terapia de grupo.

7.- Después de dar su clase, al salir del salón ¿piensa o analiza sobre las situaciones y actividades que desarrollo en el grupo?

Claro, siempre evalúo en cada grupo, qué fue lo que sucedió, cómo se obtuvo la información y como fue el desempeño del grupo.

8.- ¿Eso le ha permitido tratar de mejorar su práctica?

Claro, porque a veces me he visto con grupos que son muy apáticos, entonces tengo que tomar decisiones en cuanto a modificar las dinámicas y el tipo de actividades que tengo que elaborar dentro del grupo. Hay grupos que son muy entusiastas y con ellos pues nada más tengo que estimularles a que sigan participando.

9.- Desde que está en este bachillerato ¿qué cursos ha tomado?

Bueno, he tomado algunos cursos relacionados con mi materia, con mi carrera y por lo regular han sido en empresas particulares a excepción de los que he tomado aquí. Los que han sido fuera de aquí han sido de planeación del tiempo, algunos de teoría Psicológica, como estar al día con las pruebas psicológicas y estar desarrollando algunas investigaciones.

10.- ¿qué cursos considera necesarios para mejorar su práctica?

Bueno, realmente los que he estado tomando en cuanto ha todo lo que se ha dado en actualización de mi materia y para enseñanza pues los que han impartido aquí sobre el Constructivismo y técnicas de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

11.- Esta institución ¿qué le ha ofrecido para continuar su formación?

En cuanto estrategias de enseñanza y aprendizaje, del constructivismo y no recuerdo otras.

12.- ¿cuál es su concepción sobre dichos cursos?

Los que han impartido aquí son más teóricos que prácticos. Algunos si me han gustado y otros no porque se me hacen muy tediosos, porque nada más es pura teoría y pues les haría falta algo de elaboración de prácticas por que difícilmente hay prácticas.

13.- ¿Cuál cree que sea la posición de esta institución con respecto a la formación continua de sus profesores?

Que le ha hecho falta a la institución de un seguimiento de cursos y además innovación de los mismos, por que tal pareciera que solo los imparten para cubrir un espacio.

14.- Es decir, ¿para esta institución no son de importancia?

No, yo creo que debiera haber un tiempo, o sea, de cursos y a nivel de Diplomado que podrían ser más especializados con mayor nivel de información y además que sean cursos muy bien elaborados.

15.- ¿Cuándo es que les proporcionan dichos cursos?

En el periodo de receso de año escolar

16.- ¿Cuál es el curso que le ha gustado a lo largo de su vida?

Mi formación profesional, me agradó mucho casi todo el nivel universitario, porque tuve la oportunidad de abrir un campo más de desarrollo, o sea, de prácticas que no había podido experimentar.

17.- ¿Cómo es la relación que tiene con sus alumnos?

(ríe, un alumno la esta esperando para hablar con ella) creo que ha habido más esa apertura con mis alumnos, tengo un poco más de dialogo y además se ha dado la oportunidad de ayudar no solamente a mis alumnos, sino también a alumnos de est institución en el área de asesoria psicológica y quizás entender un poco más cómo tener relación con sus maestros y como apoyar el estudio en algunas otras meterías.

18.- ¿Ha tenido la oportunidad de ayudar a sus alumnos en alguna otra materia?

por lo regular siempre he estado apoyando a mis alumnos y ex alumnos que vienen a consultarme (ríe, se acercan otros alumnos que vienen a verla) para darles esa ayuda que requieren.

PROFESOR 2.

1.- ¿Cuáles son sus antecedentes y trayectoria de formación antes de llegar a este bachillerato?

Profesión

Licenciado en Psicología egresado de la UAM-X y Diplomado en Orientación Educativa en UPN.

Lugares en donde ha trabajado

He trabajado en el CETIS 10 como profesor de tiempo completo en las materias de Psicología, Puericultura, seminario de titulación, supervisión de prácticas puericulturistas, he desarrollado 8 investigaciones en la Dirección General de Orientación Vocacional en la UNAM, comisionado en orientación en la preparatoria 8, jefe de área de Orientación Educativa en la preparatoria 4, trabajo en la Dirección de Investigación de Federación de Asociaciones y Profesores de la Orientación de América Latina, como profesor de este bachillerato he realizado el diagnóstico institucional sobre la forma en que están distribuidos las materias, ubicación de profesores por materia, la problemática académica en la comunidad estudiantil, he sido jefe de área de Servicios Educativos (proyecto diseñado por mí), he sido jefe de área de actividades paraescolares y actualmente soy profesor de Psicología laborando en el área psicopedagógica y Orientación Educativa.

2.- ¿Qué fue lo que lo orillo o estimulo a seguir el camino de la profesión docente?

En principio por que era una oportunidad de trabajo y se convirtió con el tiempo en tratar de apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje y la problemática educativa proporcionando soluciones o alternativas.

3.- Su formación previa ¿En qué le ayudo a desempeñarse como profesor de bachillerato?

En mucho, porque finalmente manejo un área de conocimiento que es la Psicología y que es parte de la formación del bachiller y la formación de Orientador educativo me ayuda para brindar un servicio de beneficio para los alumnos en el ámbito educativo y personal.

4.- ¿Qué elementos de Pedagogía o enseñanza conoció antes de llegar al bachillerato?

Más bien de enseñanza; como el manejo de los grupos operativos, la técnica en donde se plantea la forma de comportamiento que se plantea el grupo y el individuo como aporta y como el docente facilita las condiciones de aprendizaje.

5.- ¿tomo algún curso sobre enseñanza o Pedagogía antes de llegar a dar clases en este bachillerato?

No

6.- Después de dar su clase, al salir del salón ¿piensa o analiza sobre las situaciones o actividades que desarrollo en el grupo?.

Si, esto se debe hacer antes y durante la clase por que me hace pensar en lo que fallo en la clase, si sirvió la estrategia y como fue el trato con los alumnos y esto sin duda da la pauta para modificar en la siguiente clase las situaciones que no favorecieron.

7.- Desde que esta en este bachillerato ¿qué cursos, diplomados, especialidades o maestría ha tomado?.

El diplomado en Orientación en la UPN, cursos sobre estrategias instruccionales, Constructivismo. Incluso he diseñado un taller para profesores y alumnos sobre estrategias de aprendizaje e

instruccionales y un manual de estrategias de aprendizaje para alumnos de bachillerato y licenciados, lo publicara la UNAM.

8.- ¿Qué cursos considera necesarios o le gustaría cursar para mejorar su práctica, sobre qué temas?

Sobre didáctica, porque llegamos a la actividad docente sin los conocimientos y como transmitirlos y sobre la evaluación de los conocimientos ya que se ha desarrollado en la actualidad la prueba donde los alumnos sólo vienen a pasar los exámenes y no a aprender y se evalúa en el examen la buena memoria y no lo que se ha aprendido, se evalúan respuesta prefijadas y es importante que el docente aprenda a evaluar cómo se adquiere el conocimiento.

9.- ¿Esta institución que le ha ofrecido para continuar su formación?

Muy poco, casi nada y unos han sido buenos y otros no, se puede decir que han sido una ensalada, el único bueno por u puesto fue el que yo impartí sobre actualización (ríe).

10.- ¿Cuál cree, según su experiencia, que sea la posición de esta institución con respecto a la formación permanente?

Más declarativa, estamos preocupados por que se formen, pero se queda solo en eso, en una preocupación. La última experiencia fue que se planteo un curso sobre constructivismo y la forma en como se visualizo en un aspecto FORMATTTIS de cómo formar o llenar formatos y ahí se quedó. Para satisfacer una necesidad institucional en el sentido administrativo.

11.- ¿Cuál es el curso que le ha gustado a lo largo de toda su vida?

Muchos, me gustó uno que se trató sobre las características básicas de un docente y otro sobre la elaboración constructiva del conocimiento (que es el diplomado).

12.- ¿Cuál es la relación que tiene usted con sus alumnos?

Pues buena, esta complicado decir esto, ya que en apariencia el maestro cree que se lleva bien, pero el parámetro que me indica es que cuando uno sale de la clase y ellos continúan, se acercan con dudas personales y apoyo (hay confianza). En general es buena por que no hay una actitud agresiva y trato de comunicarme. Todo esta en la forma de conectarse.

13.- ¿Ha tenido la oportunidad de apoyar a algunos de sus alumnos? ¿esto le molesta?

Si, les he ayudado en materias como matemáticas, física, química, filosofía y lectura y redacción. Esto no me molesta al contrario me da gusto la confianza y el apoyo que encuentran en mi, además mi función como orientador me facilita el trabajo, he incluso han venido por cuestiones familiares, individuales o los mismos padres de familia. Para mi el dar clases es divertido.

PROFESOR 3

1.- ¿Cuáles son sus antecedentes y trayectoria de formación antes de llegar a este bachillerato?

Bueno, pues tendría que decirte todo mi currículum, que no precisamente es un currículum sino *ridiculum*, pero mi licenciatura la hice en Pedagogía en la UNAM en la ENEP Aragón en 1985-1988, estando en la licenciatura en quinto semestre adquirí una beca alumna en la cual tuve yo que, para recibir esta beca, aparte de tener un buen promedio tenía yo que fungir como ayudante de profesor, entonces ahí estuve trabajando como dos años como ayudante de profesor, tuve que elegir con la persona que yo quería trabajar y pues era una persona bastante interesante, estaba muy bien formada en su ámbito y esto pues me costó mucho trabajo. La imagen de una ayudante en la UNAM luego se ve como la de un cargador o como el que no sabe ante los alumnos. Pero esta persona no me hizo fungir como cargador sino como participe en la construcción del conocimiento. Y esto me costó mucho trabajo por que ella tenía una formación muy buena y ante los alumnos yo era como la pobrecita y esto pues tuve que superarlo y esforzarme muchísimo.

Luego cuando salí de la licenciatura empecé a hacer mi servicio social en el Centro de Investigación Universitaria el CESU, instituto que está en la UNAM y ahí empecé a hacer mis *pininos* en diseño social con la maestra, ahora doctora Alicia Real y a la par estuve trabajando, me dieron beca tesis, con la misma maestra como ayudante de investigación y también dando clases, terminé mi servicio social y me quede trabajando con ella como ayudante de investigación durante un año haciendo investigación etnográfica y dando clases en la materia de teoría pedagógica y también me quede con sus grupos cuando ella se fue al Ecuador en la facultad de Filosofía. Luego me separe por situaciones de condiciones laborales por que ella me pagaba por su cuenta ciento cincuenta pesos (rie) y más que nada lo que a mi me interesaba era el área de investigación, yo quería ser investigadora.

Voy, salgo de ahí entro a una escuela particular dando clases de filosofía, ahí dure escasos tres meses por que me invitaron a trabajar en la CONADE como investigadora este era el espacio de lo que antes era el CREA, es un centro de investigación que quedó como residuo del CREA, entonces hacíamos investigaciones de campo aplicando encuestas, viendo las actitudes de los adolescentes, entonces aprendo algunas metodologías de investigación. Luego por cambios de mi jefa de área y de más desacuerdos terminé salíendome y dejó un espacio de tiempo para titularme y me vuelve a llamar Alicia Real y empiezo a trabajar como ayudante de investigación ya oficial, con ella duro un año pero es muy importante el trabajo para cuatro investigaciones y es un trabajo bastante pesado es, este, casi *talacha* hago cosas que ellas no quieren hacer como armar archivos, contactar entrevistas, hacer observaciones etnográficas, dar clase y bueno los cursos que se empiezan a impartir ahí, sobre todo son de currículum, pues me pone pretextos para poder asistir y no querían permitirme una formación, terminé dándome cuenta que no era mi camino en el sentido de que no había encontrado las personas idóneas para formarme entonces salgo de ahí y me meto en la SEP.

En ese trayecto, antes de meterme en la SEP participa en varios cursos, seminarios, simposios. Estuve activa por que como estoy en la UNAM pues tengo mucho contacto con los cursos que se están impartiendo, pues entonces aprendo mucho en ese tiempo, entro en la SEP en la dirección general de bachillerato en educación media, unidad de educación media superior, entro con plaza docente para este plantel, pero no trabajo en el plantel, trabajo en el área administrativa en la subdirección académica y ahí empiezo a hacer proyectos de orientación pero, siempre son de corte administrativo y aunque tu planteas cosas buenas e interesantes pues siempre hay un político mayor que te dice que no y así estuve bastante tiempo hasta que hace tres años decidí cambiarme de plantel por que este ya no me llena el trabajo, me empiezan a acomodar porque cuestiono muchas cosas, entonces me tiene ahí pero no me dan trabajo y si me ponen es por que las otras

personas no lo pueden hacer y entonces requieren de mis servicios, pero siempre con una vigilancia y luego aquí y hasta ese momento me he estado formando aquí para terminar mi maestría trabajando en otros lugares como la ANAHUAC, impartiendo cursos en escuelas particulares.

2.- ¿Qué fue lo que la estimuló seguir el camino de la profesión docente?

Bueno, yo creo que la docencia y la investigación van juntas pero cada quien tienen sus niveles. Mi iniciación la tome como ayudante de maestra y me gustó la docencia pero no la había aceptado, no quería aceptar que la docencia me gustaba porque la menospreciaba, sentía que era poca cosa y la investigación me interesó siempre porque era el espacio donde crecía, pero deje la investigación no tanto la deje en el sentido institucional, o sea, comprendí que no necesariamente necesitas investigar en un espacio llamado centro de investigación, sino que uno puede investigar por su cuenta. Quizás no hago documentos muy formales porque soy una persona muy lenta en el proceso tardo mucho y me gusta indagar, ando como jale, jale y jale y luego tengo una madeja tremenda y pues me tardo pero cuando llague aquí era como la búsqueda de llenar un hueco que yo sentía vacío, sobre todo en la SEP es un espacio muy cerrado administrativamente. En donde la adquisición de conocimiento es vedado, donde no puedes hacer nada.

Al entrar aquí me costó mucho trabajo porque yo siempre había impartido a nivel licenciatura, no en bachillerato, entonces era el nivel educativo que me deprimió bastante; los chicos muy apáticos muy dependientes, pero también reconocí en el espacio de la docencia un aspecto maravilloso ya que tu eres dueño de tu espacio puedes decidir. Yo no considero como otros maestros que en la docencia no se pueda hacer nada, yo considero que la docencia es un espacio político muy importante para el maestro, y entonces a partir de ello yo he elaborado mis propios programas; tuve la oportunidad de que cuando llegue tuve que hacer un programa de institución escolar y uno de sociedad y educación y me han dado la oportunidad de hacer yo mis programas, estructurar mis programas y esto me dio un poder de decisión que en la SEP me habían dicho que yo no tenía y he aprendido que me gusta la docencia porque construyo con mis alumnos el conocimiento, y eso es una forma de investigar, si quieres una investigación casera, concreta, pero con los alumnos vas construyendo el conocimiento por lo menos en la materia que imparto que es institución escolar y sociedad en donde estoy viendo a Giroux, Althusser, Gramsci, Durkheim temas que un ve en licenciatura e que unos me criticaban aquí porque pensaban que eso no iba a funcionar con los alumnos por que su nivel es muy pobre es cierto no tiene niveles altamente desarrollados pero si los abordan con sus niveles claro, no puedes pedirles lo que a un chico de licenciatura o posgrado, pero los chicos aprenden, además es maravilloso cuando ellos comienzan a cuestionar y a encontrarse a si mismos. Entonces para mí el punto medular es que la enseñanza que tu das aquí, no se da nada mas en contenidos, sino que ese contenido mueva al sujeto para preguntarse así mismo, para preguntarse sobre su mundo y para preguntarse sobre qué hace el otro y en ese sentido yo he encontrado un gozo por la docencia, le he encontrado un sentido de investigación, mas que un sentido de decir a es a y b es b sino ir un poco mas allá y eso me llena, y yo creo que esto me costaría mucho trabajo dejar la docencia; porque la investigación es bonita, pero es un proceso muy solitario de mucho trabajo; solitario en el sentido de que puedes tener un compañero con quien compartas la investigación o que disfrutes de la misma, pero en el proceso mismo cuando tu lo estas haciendo como sujeto individual pues estas en ese proceso y dialogas con el escritor pero es un solitario y la docencia no.

La docencia es un encuentro constante con los alumnos, si lo ves desde ese punto de vista, si coincides al alumno como tonto, como menso e incapaz pues siempre te vas a sentir como único pero si coincides al otro sujeto como alguien que te da algo pues entonces siempre vas descubriendo con él y además del continuo cuestionamiento de porque se da así, entonces yo no quiero dar al alumno no inicio "haber el tema trata de esto y esto" sino que les pregunto de qué

trata y trato de armar de armar con ellos el texto y hacer un nuevo armazón del mismo, de tal forma que el texto que me inicio es un texto distinto del que hacemos aquí en clase, entonces estas construyendo el conocimiento.

Entonces, ahí encuentro mi plenitud y me encuentro satisfecha porque veo como mis alumnos construyen su propio conocimiento; aunque están partiendo del mismo autor, al analizarlo, desestructurarlo y armarlo tiene otro sentido.

3.- Su formación previa ¿en qué le ayudo a desempeñarse como profesor en bachillerato?

Pues en primer lugar, mi formación en el campo de la investigación, que no es una gran cosa, me ayudo a no quedarme con lo que estaba sino siempre intentar ir más allá de lo que está, entonces me hace reestructurar mis programas, me hace también en estar en continua búsqueda de información, de tratar de hacerlo más articulador con un contexto real, me hace también más sistemática en el procedimiento, o sea, creo que estoy aprendiendo. No he aprendido totalmente.

Estoy aprendiendo a escuchar al alumno, intentar de interpretar lo que él está diciendo para descifrarlo y reestructurarlo. Yo creo que ese es el punto medular, aprender a escuchar al otro, qué dice, qué piensa y a través de eso descifrarlo para ir definiendo el contexto del contenido que está abordando. Es ese sentido creo que me ayuda la investigación y pues mis características personales; la inquietud, la búsqueda, es que no me gustan las cosas sencillas (ríe) en el sentido de lo superficial.

No me gustan las cosas superficiales, me gusta siempre escudriñar, entonces eso me ha ayudado a tener otra forma de trabajar con los alumnos y que inclusive ellos me lo dicen; me reiteran que trabajo distinto porque dicen que les hago pensar cosas que nunca habían pensado. Y no es que yo les haga pensar es el proceso que ellos van teniendo, que ellos logran.

Por ejemplo en el grupo que tu estuviste observando; en el primer semestre que estuve con ellos fue una lucha crucial entre ellos y yo por que al meterles mi proceso y ellos no entenderlo, bueno era un pleito tremendo, pero ya en el último semestre que estuvimos juntos yo, creo que tu captaste, que disfrutábamos ambos que era una entrega y un apertura entre esto y aquello, y entonces eso es lo bonito, o sea, en el momento de la entrega, del encuentro y de la reestructuración. Yo creo que esta formación si me ha ayudado a encontrarle sentido, a no nada más dar un contenido por el contenido, sino que ese contenido tenga una articulación, de no pasar de una unidad a otra, de un acumulo de lecturas, sino decir; bueno esto que vimos tiene relación con esto, por eso vimos esto, o sea, que el alumno le de sentido a lo que esta viendo que no sea nada más así de "ya pasaste el curso" sino de hacer una apertura de unidad un cierre de unidad y unirla con la que viene y así unirlas sucesivamente para permitir que el alumno entienda articuladamente y de forma sistemática las relaciones que hay. Entonces esto también les incide en sus procesos de pensamiento que yo creo que es el punto medular; o sea, cómo pienso, desde dónde pienso. Eso es lo que creo que me ha ayudado.

4.- ¿Qué elementos de Pedagogía o enseñanza conoció antes de llegar a dar clases aquí?

Mira, yo las técnicas de grupo por más que tengo textos y de más no me las aprendo, ni me interesa aprendérmelas, no me interesan, no me gustan. Coincido que es inútil memorizarse técnicas, no me interesa, las dinámicas de grupo las aborrezco, considero que los sujetos las fragmentan, que las meten en grupitos y además los maestros decimos "a ti te toca de esta parte a tal parte y luego abrimos" y son puras fragmentaciones.

Aunque yo sé de técnicas y dinámicas grupales no las aplico, por que no me nace, quizás las mayores técnicas que he empleado son los mapas conceptuales que para mi son procedimientos técnicos, pero les encuentro una riqueza; en el sentido de cómo el sujeto va articulando jerárquicamente conceptos, cosa que no es nada fácil, entonces eso me gusta más. Pero de esos

elementos no; no me gustan, no me llenan y considero que lo más importante, pedagógicamente hablando, es la apertura del ser por eso me interesa mucho la Hermenéutica.

Si tu no te abres al otro, de nada te sirve que estés trabajando las mejores dinámicas o técnicas de grupo, por que tú estas utilizando la dinámica por la dinámica, la técnica por la técnica. Pero el punto medular es; el sujeto con quién trabajas, entonces la cuestión pedagógica, bueno de la cuestión pedagógica tengo toda una controversia, lo primero de por que la pedagogia, me guste o no, tiene una forma de establecer un deber ser como sujetos, esta es la línea histórica de la conformación de la conformación de la Pedagogia.

Pero también coincido que hay también otra línea que no se ha explotado que es precisamente la hermenéutica. Que no es una línea pedagógica pero que aborda al sujeto y en ese sentido a mí me interesa el sujeto de lo educativo, o sea, cómo el sujeto se educa así mismo y qué encuentra un sentido en su formación y por eso cuando tu me haces esta pregunta a mí se me hace muy compleja para decirte esto de lo pedagógico, no porque lo pedagógico para mí es el deber ser pero también hay otra línea que rompe con el deber ser, la idea es encontrar sentido a lo educativo, esta es la línea que yo sigo, pero no te puedo decir esto con entera certeza, sería engañoso de mi parte plantearte que manejo equis técnica, no me gusta y tu misma lo has visto, no lo manejo.

5.- ¿Tomó algún curso sobre enseñanza o pedagogía antes de entrar a trabajar aquí?

Mira, no he tomado ningún curso sobre enseñanza, en el sentido de que fuera, tu sabes de qué hay cursos introductorios a una institución en donde te dan los elementos formativos para poderte meter a la institución; con la filosofía de la institución, con las políticas educativas... de esos cursos yo jamás he tenido la necesidad de tomar, por que tampoco los imparten aquí, estos son los llamados cursos inductivos. Pero como pedagoga todo el centro esta ubicado en la cuestión educativa, entonces las mismas temáticas que vemos incluyen sobre el acto de la enseñanza, sin embargo, los cursos que a mí me dieron en la licenciatura y un tanto en la maestría del muy del método tradicional, la escuela nueva o la escuela crítica, pero pues eso no te ayuda, eso de nada te ayuda porque bueno puedes encontrar una escuela tradicional o una escuela nueva o crítica pero finalmente; la tradicional, no es tan tradicional la crítica no es tan crítica y la nueva no es tan nueva entonces esto no te da ¡vaya! Te puede abordar en el problema educativo, pero no en el problema de los sujetos y tu cuando vienes a una escuela a lo que te enfrentas es al problema de los sujetos y obviamente influye a cómo se conforman educativamente, pero no hay una receta, más bien te forman un marco teórico crítico para tú preguntarte sobre la realidad, pero no para que te digan como resolver esa problemática.

En ese sentido considero que la formación que me dieron si ayudo a preguntarme sobre ese espacio en el cual estaba incursionando, pero no para darme la receta de cocina.

6.- Después de dar clases, al salir del salón ¿piensa o analiza sobre las situaciones y actividades que desarrolló en el grupo?

Por lo general no siempre, eso depende de muchas cosas; de tu estado de ánimo, de tu interés por querer dar tu clase ese día, porque también eres un ser humano que aveces puedes venir con pereza mental y no te mueve nada. Pero generalmente intento pensar, sobre todo cuando una clase sale tan bella, que no sale por mí sin duda (ríe) pero sales flotando como "hay, pasó algo aquí que fue maravilloso" y cuando sale mal también, sobre todo mi lo que me molesta es no mover a los sujetos, sentirlos ajenos, apáticos eso me hace sentir muy frustrada, no sé si sea por que soy muy egocéntrica (ríe) o por qué cosa sea, pero lo que siempre me hace pensar es por qué los sujetos o me preguntan más dando una lección, porqué fueron tan apáticos, qué estoy haciendo para que sean

tan apáticos o que hay en el contenido o de las condiciones del día que no hace posible que esto se de.

Pero, si intento pensarlo e inclusive esto me ayuda a decir "la regué debí haber trabajado el texto de esta otra forma o me mostré muy insegura o no supe escuchar a la otra persona" esto en lugar de ayudarme a jalar el contenido lo que puse fue como una barrera, entonces por lo regular estos son mis pensamientos. Esto luego me ayuda a reformular mis programas de estudio, más que en el contenido, por que por ejemplo en la materia de Institución Escolar si reformulé esta vez y lo hice más sistemático en algunas cosas, más mi forma en cómo abordar las temáticas y cómo hacer para mover al sujeto. Esto es lo que más me interesa, mover al sujeto.

7.- Desde que está en este bachillerato ¿qué cursos ha tomado?

Por mi cuenta, no porque la institución me lo ofrezca. Mi maestría en el último año de la maestría fue cuando ingrese aquí. Pues cursos diversos, dos que tres aquí impartidos por esta institución básicamente de corte aplicativo.

Por mi parte tomé cursos básicamente de corte psicoanalítico y hermenéutico, los he tomado en la UNAM, otros los he tomado emitidos por otras instituciones; por ejemplo en una secundaria pero armados por gente de la propia UNAM.

8.- ¿Qué cursos considera necesarios o le gustaría tomar para mejorar su práctica?

Un tema que me apasiona actualmente es la Hermenéutica y coincido que es una parte medular que podría ayudar a replantear la forma de enseñanza. La Hermenéutica no tiene una propuesta técnica ni metodológica muy rigurosa como lo pueden tener los métodos científicos, pero sí ayudaría a entenderse al maestro como un sujeto interpretador y cómo poder hacer con los alumnos para explicarse la realidad de sí mismo. Yo creo que eso es lo que me interesa ahorita, la Hermenéutica. También me interesa el Psicoanálisis porque coincido que este proceso ayudaría a la formación del maestro, particularmente de mi experiencia. Quizás otros maestros te dirán que eso no es importante, que lo importante son las técnicas y las dinámicas grupales, pero yo coincido que las dinámicas por sí mismas no garantizan nada; que pueden ser interesantes pero, no te dan cuenta de quiénes son a los que tu educas, el punto medular no es la aplicación de técnicas sino el sujeto.

9.- ¿Esta institución qué le ha ofrecido para continuar su formación?.

Pues yo particularmente coincido que... nada (ríe) en el sentido de que los cursos que te dan no... quizás estoy menospreciando el trabajo de la institución pero coincido que no, vaya, son muy fragmentados, por ejemplo; no creo que el tema que nos estén dando sea de menosprecio, por ejemplo temas de evaluación son interesantes, temas de estrategias didácticas son interesantes pero el problema es que te dan puramente es lado aplicativo y no te dan el sustento de esto. Entonces son fragmentos, en donde el maestro en lo que se convierte es en su mero aplicador, o no entiende la dimensión de este y entonces en lugar de tener realmente la riqueza que pueda fortalecer su formación, te cierran el camino, en este sentido coincido que la institución en ese aspecto pareciera que esta muy cerrada, para que el maestro aplique sin esta formulita a, b, c el maestro, pareciera, que todo lo aplicamos tal cual y todo sale bien y esto sabemos que non es así.

10.- ¿Quiere decir que son muy superficiales?

Para mí son superficiales y además se dan en muy poco tiempo, este no se profundiza, las personas que las vienen a impartir no es que carezcan de formación, por que tienen su formación en su ámbito, pero no los profundizan, o sea, ya de por sí postulados los temas muy superficiales, aun siendo superficiales, la forma de profundizarlos tampoco es buena, se quedan también en la mera

literalidad. Entonces ya de por sí son carentes y luego se vuelven más carentes a la hora de compartirlos.

También no solamente por los impartidores, sino también por la actitud de los maestros. A veces la actitud de los maestros es muy "no sirve, no me interesa, eso ya lo he aplicado" mucha apatía y no empiezan a cuestionarlos a ver más profundamente, no hay un compromiso. Entonces en los cursos no solamente no profundizan por el tipo de temáticas que se están dando sino por la actitud que asumen los maestros ante ellos por que pueden ser mas cuestionadores y de más, no cuestionadores de crítica, sino más cuestionadora, no en el sentido de menospreciar el trabajo de quien lo esta dando sino de enriquecerlo, en ese sentido. Pero creo que luego se cae en el apatismo y cuando vas a los cursos es de risa y enojo porque actuamos igual de lo que criticamos a los alumnos. En ese sentido cae tanto el planteamiento del mismo curso como la actitud de los sujetos que van a esos cursos.

11.- ¿Cuál cree que sea la posición de esta institución hacia la formación continua?

Aquí la formación continua no existe como tal, o sea, yo creo que lo que aquí se da es; como llenar un espacio intersemestral, como un relleno. Como; "vamos a poner a los maestros a trabajar para que no estén como inútiles".

Si realmente la institución quisiera o le interesara la formación de sus maestros pues, no solamente nos darían los cursos que se imparten aquí, sino también promovería o informaría a los maestros de estos cursos, aunque nosotros los pagáramos por nuestra cuenta, porque también sabemos que la practica del docente la hacemos una práctica muy aislada y de repente tu pierdes el contexto totalmente y no es que no quieras tomar cursos, sino que a veces no sabes dónde los van a impartir, el tiempo, el tipo de características y de más. Entonces al no haber es información y también apatía de parte del maestro al informarse entonces le va quitando ese espacio.

Entonces los cursos que imparte la institución son cursos ara cubrir tiempos, para mantener al maestro ocupado o para hacerte creer que esto que se te está dando es la varita mágica o para implementar políticas.

Como el último curso que nos impartieron fue sobre el Constructivismo y a partir de ese curso lo que se nos hizo dar a nosotros es que hiciéramos una planeación que de nada o que simplemente no tenia argumentos, aún por el mismo curso que se nos dio para elaborarlo. Entonces es para implementar puras políticas educativas, sirven para tener al maestro atado, para hacerle creer que hay una formación cuando en el fondo no hay un compromiso realmente institucional, ni por la institución ni por los maestros, en conjunto.

12.- ¿Esto explica la apatía de los maestros?

Sí, pero también ya es una actitud propia del maestro, no solamente institucional por que por ejemplo; en este último curso, en el de constructivismo, tenía cosas buenas como cosas cuestionables, pero formaron dos grupos, en donde nunca se nos dijo por que nos ponían en un grupo y no en otro, sino por decisión institucional decidieron quienes íbamos a estar en un grupo y quienes en otro. Entonces en los dos grupos, en el grupo que estuve yo era de gente más cuestionador y en el otro fue la indiferencia total para el trabajo, como que se fueron por el lado de que "bueno esto nos va a servir para que la institución nos implemente un planeación, no queremos hacerlo" y en el otro lado sabíamos que iba a ser para eso, pero nos interesamos en entender el lenguaje de este tema.

Entonces por un lado, sabes a ciencia y cierta que es un curso que da la institución para tapan el ojo, pero también por el otro lado; tu como maestro no buscas cuestionar, no buscas enriquecer el contenido en un proceso formativo y entonces las dos cosas se conjugan, o sea, no es que la mala de la historia sea la institución sola, sino que sus propios maestros son quienes, he, la

están constituyendo son sujetos apáticos, son sujetos a los que no les interesa saber más allá. Entonces es más fácil cuestionar y hecharle la culpa a la institución que identificarse como sujeto responsable.

13.- ¿Cuál es el curso que le ha gustado a lo largo de toda su vida?

(piensa) mira, un curso que tuve en maestría que no fue curso sino materia en el semestre, que trató sobre Hermenéutica y me gustó mucho por que me hizo sentir lo ignorante que era (ríe) porque de repente empecé a leer a Nítche, autores que nunca había leído en mi vida, autores que me costaba mucho trabajo y a partir de ese curso me posibilitó la búsqueda de indagación y tener otra nueva visión de las cosas.

Yo pienso que cuando uno recibe algo, ese algo que uno recibe te tiene que desestructurar y romper. Algunos dicen que soy demasiado masoquista; me gusta sufrir mucho pero, yo coincido que es necesario que uno para aprender tiene que romper con lo que ya ha aprendido y entonces cuando yo voy a un curso y este curso me deja lo mismo que yo tenía, pues no le veo sentido, sentí que perdí el tiempo, o sino como pérdida de tiempo porque es importante la relación humana, sentí que no pude romper esa estructura y sigo pensando igual.

Lo que a mí me molesta más en mi persona es; que todos los años piense lo mismo sobre lo mismo (ríe) puedes hablar sobre lo mismo, pero no decir lo mismo sobre eso. Entonces lo que me gustó de este curso es que rompí con la estructura que yo tenía, me dio a entender que no sabía muchas cosas, que no sé muchas cosas y que esas cosas eran importantes y a partir de él empecé a investigar sobre psicoanálisis, en temáticas hermenéuticas y también en meterme en temáticas que antes para mí eran aberrantes por ejemplo; Psicología aplicada, ¡me colma la Psicología aplicada!, no le encuentro sentido yo a cuestiones estadísticas, tener que aprender eso que siempre menosprecie y abrirte otro espacio de conocimiento, por eso, me gusto ese curso.

14.- ¿Cuál es la relación que tiene con sus alumnos?

Es muy rara, (ríe) creo que ellos me temen mucho, me temen y a veces no se porque (ríe) ¡enserio no sé que me pueden temer!, me ven como una persona muy... una vez una alumna me hizo una pregunta un día que me dejó plasmada, me dijo; “maestra yo pensé que usted no era sensible pero me estoy dando cuenta que si” (ríe) entonces cuando me dijo eso me dejó atónita, porque yo coincibo particularmente que el motor que me mueve a trabajar en el aula, es mi sensibilidad, porque yo al querer hacer las cosas las tengo que disfrutar, las tengo que crecer con mis alumnos, tengo que disfrutar lo que estamos haciendo y para mí eso es parte de la sensibilidad.

Entonces cuándo una alumna viene y me dice (ríe) que ahora sí detecto que tengo sensibilidad, entonces me deja plasmada, porqué entonces te dices bueno, ¿cómo me ve el otro?, o sea, yo me veo distinta, yo considero que mi motor es la sensibilidad que no puedo trabajar algo si no me relaciono con el otro sujeto y cuando me dicen eso me hacen pensar que una cosa es la que yo pienso de mi relación con ellos y otra lo que ellos coinciden .

En primer lugar siempre he detectado miedo, miedo hacia mi persona quizás por la forma, no sé, que vean cómo me dirijo con ellos, mi forma muy dura de dirigirme con ellos y mi nivel de exigencia, no sé les espanta mucho que les pida un resumen y que se los revisó y si no es un buen resumen pues se los invalido, y si les dejo un ensayo y está mal hecho les pongo las anotaciones y de más y como que no están acostumbrados a que otros les cuestionen y así generó una serie de miedo, miedo que ya cuando empiezan a preguntar como que se les va. Pero también depende el tipo de grupo; hay grupos en donde son muy disciplinados a nivel de trabajo pero a nivel analítico es muy obre, entonces esos grupos te ven con mucho miedo y te participan por el punto y no por que ellos sientan la necesidad de expresar lo que piensan o sienten y en grupos en donde esto es muy necesario y sin decirnos nada siento un clima amoroso, de confianza desde que entras te sientes bien recibida.

Entonces mi relación no es extramuros, o sea, en el sentido de que no puedo decir, este, ¡huy! Que bien me llevo con estos alumnos, vamos al café y platico con ellos, no mi relación ante todo es académica, que busca reestructurar sus formas de pensar, en relación a nuestra sociedad, en ese sentido creo que los contactos o los ejemplos que vamos poniendo en la clase van ayudando a que ellos encuentren otro sentido.

Aunque aparentemente es una relación académica, va en busca de una relación más allá de lo académico, pero no soy una persona que guste de apapachar a sus alumnos; mi cieito, un cafesito (ríe), no soy una persona así y además prefiero evitar esas situaciones, porque eso me tocó el semestre pasado, qué me tocó entrar más allá del lado afectivo y me ocasionó un problema. Problema en los que tu a veces no puedes solucionar y el otro está esperando mucho de ti y no puedes hacer nada, entonces no hay que crear falsas suposiciones en un chico de lo que tu puedes hacer, luego te ven como un ser mágico y uno es un ser humano común y corriente y no puedes solucionar sus problemas.

Uno tiene que tener mucho cuidado en como tienes que manejar el lado afectivo, sino que siento que es un punto medulante de tu formación de la enseñanza con los chicos, trabajar el lado afectivo; pero el lado afectivo en cuanto a conocimiento de si mismo, pero no en cuanto a apapacho, en cuanto a una situación que a un orientador o psicólogo le correspondería.

Pero si creo que me temen y creo que tarda mucho tiempo para romper eso, pero la mayoría de mis exalumnos cuando me ven, pues me saludan, siento su afecto y se sienten contentos porque aprendieron algo porque le sirve donde están. Entonces en ese sentido me deja satisfacción, no sé, es una relación muy curiosa; tenemos un contacto afectivo pero por lo académico no fuera del espacio académico.

15.- ¿ha tenido la oportunidad de apoyar alumnos de sus alumnos en alguna otra materia?

Si, sobre todo en el área de investigación en sociología sobre todo en sexto semestre que hacen proyectos de investigación, entonces vienen varios de esas materias básicamente en materias de capacitación. Cuando yo no daba planeación me buscaban para que les explicara una idea o concepto, cuando van a impartir un tema que no entienden vienen y dicen: "maestra no entiendo este párrafo ayúdeme a entenderlo" entonces ahí explicamos.

16.- ¿le gusta hacerlo lo siente como una obligación?

No, si me gusta cuando el chico es abierto en el sentido de que viene no para que tu le des la receta de cocina, sino que viene con la idea de que tu le hagas pensar o reflexionar sobre el hecho. Hay de todo, hay alguno que te dicen: "maestra de a sigue b y de b sigue c", hay unos que "bueno maestra y por que yo entiendo esto", esté es el chico que me gusta.

Si me gusta ayudarles pero lo que me molesta es la actitud de un compañero docente que les este dejando un tema pero con ganas de fastidiar (ríe) sabiendo que no lo ban a hacer, entonces estos chicos andan angustiados buscando ayuda, porque no se le han dado los elementos teóricos para hacerlos. Juegas con sus sentimientos, juegas con sus necesidades y los metes en un proceso de angustia muy fuerte sin darles elementos dejando que otros maestros asuman esa responsabilidad, entonces los alumnos necesitan ayuda pero otra parte hay el enojo de x compañero que viene nada mas la receta de cocina que no esta dispuesto reflexionar sobre esto o también cuando tienes mucha carga de trabajo; que tienes que entregar evaluaciones, asesorar a tus propios alumnos y ademas asesorar a otros porque tal maestro se niega a dar asesorías y eso si es molesto, pero no en cuanto la atención si no en todo lo que encierra, las condiciones por lugo puedes caer en el caso de que tu entiendes un cosa de x forma y el otro maestro lo entiende de otra y entonces en lugar de ayudarlo (ríe) lo metes en un caos.

Lo mismo suceda contigo por ejemplo; en quinto semestre venían muchos a que los asesorara sobre el ensayo, de mis propios alumnos, por que les deje un ensayo, claro no les pido un nivel de ensayista o nivel de licenciatura pero comentan mis compañeros que les están preguntando cómo es un ensayo, entonces pese a que al inicio del semestre dije como se hace un ensayo y antes de pedirles el ensayo les pregunte sobre el tema que iban a abordar, o sea, no los deje al hay se va.

Pero yo siento que el maestro siempre va a toparse con esto por que hay alumnos que te tienen confianza y otros que no y por es o siempre va a ver esta petición de alguien que te va pedir ayuda, pero habria que ver en que condiciones se están dando; si esta petición es por que el maestro no le ha dado nada, lo deja a su libre albedrio o si el maestro le ha dado y el chico no tiene la confianza y decirle que no le entiende.

PROFESOR 4

1.- ¿Cuáles son sus antecedentes y trayectoria de formación antes de llegar a este bachillerato?

Profesión.

Licenciada en Pedagogía, egresada de la ENEP Aragón (UNAM).

Trabajo

En una secundaria como prefecto

Cursos

Didáctica nivel superior, evaluación de aprendizaje, constructivismo, estrategias de aprendizaje e instrumentos de evaluación (cursos tomados en el bachillerato)-

2.- ¿Qué fue lo que la estimulo a seguir el camino de la profesión docente?

Por que se presento la oportunidad, pero no era mi deseo y anhelo ser maestra.

3.- Su formación previa ¿en qué le ayudo a desempeñarse como maestro en bachillerato?

Pues en todo, mi formación como pedagoga me ayudo para desempeñarme en el aspecto teórico, ya tenia conocimiento previo sobre lo teórico que tenía que impartir ya que lo había estudiado en la universidad.

4.- ¿Qué elementos de pedagogía o enseñanza conoció antes de llegara al bachillerato?

No conocía de aplicación, solo de teoría pedagógica como; infancia, adolescencia, didáctica general y especial, teoría y no aplicación de la didáctica.

5.- Después de dar su clase, al salir del salón ¿piensa o analiza sobre las situaciones y actividades que desarrollo en grupo?

Sí, reflexiono en los errores y logros que se alcanzaron con los alumnos cada día

6.- ¿Desde que está en este bachillerato, que cursos ha tomado?

Los que te mencione anteriormente y todos los he tomado aquí.

7.- ¿Qué cursos considera necesarios o le gustaría cursar para mejorar su práctica?

Cursos sobre estrategias de aprendizaje adecuado al nivel medio superior, algún curso que sea más analítico que descriptivo sobre evaluación de aprendizaje a nivel medios superior.

8.- ¿Esta institución que le ha ofrecido para continuar su formación?

(Piensa, se agarra el cabello y rie)nada, porque los cursos son obligatorios, si los quiero tomar o no, te inducen a que los tomes se manejan las situaciones y te dan a entender que son a fuerza. Primero si me gustaban ahora ya no, asisto nada más por que me siento obligada.

La institución no me ha ofrecido cómo liberarme de tiempo, siempre tienes que llevarte con el director, como favores personales y no hay condiciones laborales para asistir a cursos mejores como los que imparte la UNAM o en particulares que en verdad son buenos cursos para los docentes.

9.- ¿Cuál cree que sea la posición de esta institución con respecto a la formación continua, según su experiencia?

La necesidad existe, la necesidad de dar formación continua a los docentes, pero la manera en que se ha instrumentado para mí ha sido equivocada, porque la han tomado como la aplicación de una política coyuntural. Las autoridades educativas tienen que atender una política educativa dada desde arriba y justificar el desempeño de un puesto educativo como funcionario.

En el sexenio anterior, en la modernización educativa una de las metas de este programa era el constante mejoramiento profesional de los maestros, lo cual en educación básica su realización si se tradujo en mejoramientos de los ingresos de los maestros, en cambio a este nivel medio superior lo único que se logró fue la implementación de cursos por un requisito y que no redundó en mejores situaciones económicas para los maestros. Ahora en el sexenio de Cedillo se ha instaurado, en este nivel un sistema de estímulos al desempeño docente en el que los requisitos son tan ambiciosos y tan alejados de la realidad que muy pocos maestros son los que han logrado tener acceso a este tipo de estímulos económicos, pero además este sistema de estímulos no ha demostrado ser un instrumento eficaz que sirva para mejorar la formación docente.

10.- ¿Cuál es el curso que le ha gustado más a lo largo de toda su vida?

Uno que tome en el CENDI sobre sexualidad infantil porque me gusto la preparación de la instructora, la forma en que se desarrollo en curso, las técnicas utilizadas además de que el contenido era interesante.

11.- ¿Cuál es la relación que tiene usted con sus alumnos?

Favorable, no siempre es buena ni tampoco siempre es mala, yo diría que un 85 a 90 % es buena y que un 15 a 10 % es mala y creo que esto se debe a mi carácter inflexible y a que algunos alumnos son muy irresponsables.

12.- ¿Ha tenido la oportunidad de apoyar a algunos de sus alumnos en otras materias?

Sí, recientemente han venido a pedir ayuda en el área de capacitación

13.- ¿le molesta que vengan a pedirle ayuda?

No, me gusta hacerlo y les trato de ayudar en lo que yo puedo hay veces que empiezo mi clase dando mi materia y termino dando otra, yo creo que depende de la confianza que te tengan los alumnos.

ANEXO 3
CUESTIONARIO A PROFESORES.

Preguntas	Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Profesor 4
1.- ¿Cuál es su formación?	Licenciada en Psicología, egresada de la facultad de la UNAM, CU.	Licenciada en Psicología.	Licenciada en Pedagogía y pasante en maestría en enseñanza superior.	Licenciada en Pedagogía.
2.- ¿En qué año finalizó sus estudios de formación profesional?	1983.	1986.	La licenciatura en 1988 y la maestría en 1997.	1982.
3.- ¿Cuántos años tiene prestando sus servicios como docente?	14 años en esta institución y 2 en la Universidad del Valle.	13 años.	8 años.	14 años.
4.- ¿En qué niveles educativos ha laborado como docente?	Bachillerato y Universidad.	Preescolar, Bachillerato y Técnico.	Bachillerato y Universidad.	Bachillerato.
5.- ¿Cuál es la materia (as) que imparte en esta institución?	Psicología y Temas Selectos de Psicología.	Psicología y Orientación Educativa.	Relación Maestro alumno.	Sistema Educativo Mexicano, Niveles educativos y Didáctica y Evaluación.
6.- ¿Cuáles son las materias que ha impartido durante su recorrido como docente en esta institución?	Psicología Educativa, Grupo Escolar, Psicología, Temas selectos de Psicología y Relación Maestro alumno.	Administración y Organización Educativa, Políticas y sistemas de educación Mexicana, Relación Maestro alumno, Niveles educativos, Psicología General y Orientación E.	Institución Escolar y sociedad, Relación Maestro alumno, Políticas y sistemas de educación mexicana y Administración escolar.	Institución Escolar, Grupo Escolar y Administración y Organización escolar.

<p>7.- ¿Cuál es su opinión sobre el programa de la materia que imparte?</p>	<p>Que es muy corto el tiempo para que el alumno comprenda el objetivo.</p>	<p>Que es un programa amplio pero necesario para el conocimiento general de los alumnos.</p>	<p>Que el programa original no tenía un eje articulador, por lo que lo reestructure y esto realmente me dificulta dar una apreciación objetiva del mismo, ya que no puedo ser juez y parte. Aun que me atrevería a decir que tiene mayor articulación, presenta un objetivo más definido e intenta llevar al educando a la reflexión y no tanto a encontrar verdades ya dichas.</p>	<p>Es ambiguo, no precisa contenidos, propone actividades poco factibles.</p>
<p>8.- ¿A qué dificultades se ha enfrentado en su práctica profesional con respecto a la transmisión de conocimientos? a) poca motivación de los alumnos. b) programas extensos. c) otros (especifique).</p>	<p>c) otros, la falta de seguimiento en los semestres.</p>	<p>a) poca motivación de los alumnos, solo desean acreditar materias.</p>	<p>a) poca motivación de los alumnos. c) otros, formación de los educandos y poca o nula atención por parte del área de reestructurar los programas de manera oficial y coordinada.</p>	<p>a) poca motivación de los alumnos.</p>
<p>9.- Al preparar sus clases ¿cuáles son las técnicas que utiliza?</p>	<p>a) exposición magisterial b) trabajo en equipos c) exposición</p>	<p>a) exposición magisterial b) trabajo en equipos d) otros</p>	<p>a) exposición magisterial b) trabajo en equipos d) otros</p>	<p>b) trabajo en equipos c) exposición de los alumnos.</p>

<p>a) exposición magisterial</p> <p>b) trabajo en equipos</p> <p>c) exposición de los alumnos</p> <p>d) otros (especifique)</p>	<p>de los alumnos</p> <p>d) otros (investigación de campo)</p>	<p>(investigación y análisis de textos)</p>	<p>(considero que aunque empleo los dos subrayados, estos son siguen el común denominador; ya que se parte en la exposición magisterial de las dudas, puntos de vista e ideas generales de los educandos, sin necesariamente cubrir un orden, el punto central es reflexionar sobre el tema con respecto al saber que manejan los educandos y la forma que explican su medio. El trabajo en equipo se pretende más que un producto, por si mismo, el que se establezca el dialogo entre ellos, claro no siempre se logra.</p>	
<p>10.- ¿Cuáles son los temas que considera difíciles para enseñar a sus alumnos?.</p>	<p>La historia de la Psicología, pues se les hace con mucha información de datos, autores y fechas.</p>	<p>La historia de la Psicología, pues les parece muy teórica y memorística.</p>	<p>Aquellos son un nivel alto de abstracción y/o lectura, de corte filosófico.</p>	<p>Los que requieren análisis, reflexión crítica y profunda teorización.</p>

11.- ¿Considera el trabajo docente como una profesión satisfactoria?	Si, porque me da la oportunidad de intervenir en la formación del alumno.	Si.	Bueno depende, porque yo particularmente lo disfruto, por lo menos en la interacción con el grupo; no es así en cuanto a la relación institucional y a las condiciones laborales en que se lleva a cabo.	En algunos aspectos si.
12.- De no ser docente ¿qué otra profesión le hubiera gustado ejercer?	En asesoría psicológica, área que también ejerzo.	La práctica clínica.	Investigador.	Antropología.
13.- ¿Asiste a cursos de actualización? a) Sí b) No porque.	Si, porque es necesario actualizar los conocimientos y conocer avances que se dan en cada época.	Si, porque pretendo mejorar mis conocimientos y estrategias de enseñanza aprendizaje.	No, no en el campo de la docencia, sino en lo educativo y filosófico.	No, no tengo oportunidad ni de tiempo ni económica.
14. ¿Actualmente asiste a cursos que le sirvan de apoyo en la materia que imparte? a) si b) no porque	Si, para saber utilizar los recursos de la nueva tecnología y utilizar un lenguaje adecuado y al nivel del tiempo	Si, porque pretendo mejorar mis conocimientos y estrategias de enseñanza aprendizaje.	No, porque tengo una disciplina de autoformación y cuento con algunos compañeros que compartimos y discutimos saberes de diferentes ámbitos.	No, no tengo oportunidad ni de tiempo ni económica.
15.- Si asiste a cursos de actualización ¿es la institución en donde labora quien se los proporciona?	En ocasiones si, sino lo hago en otra institución.	Si asisto a cursos, pero no paga la institución, es por cuenta propia.	No, por lo regular acudo a otras de corte no técnico, ya que por lo general la institución aporta solo como hacerlo.	Si.

16. - ¿Cree usted que sea importante asistir a cursos de actualización docente?.	Si, ya esta mencionado arriba, es necesario estar al día en innovaciones y cambios que se dan en cada tiempo.	Si, porque se actualizan conocimientos y se conocen nuevas formas de enseñanza.	Si, si poseen una lectura mas profunda, no solo aplicativa.	Si, por el constante desarrollo de las ciencias.
--	---	---	---	--

ANEXO 4
CUESTIONARIO A ALUMNOS.

PREGUNTAS	GRUPO 1	GRUPO 2
<p>1.- Para ti un buen maestro debe de...</p> <p>a) dominar los contenidos de la materia.</p> <p>b) Saber transmitir sus conocimientos.</p> <p>c) Que sepa de todo un poco.</p> <p>d) Que haga divertida su exposición.</p>	<p>a) 11</p> <p>b) 27</p> <p>c) 1</p> <p>d) 1</p> <p>omitir 4</p> <p>más de dos opciones 4</p>	<p>a) 10</p> <p>b) 22</p> <p>a) 2</p> <p>b) 2</p> <p>omitir 3</p> <p>todos 4</p> <p>más de dos opciones 3</p>
<p>2.- ¿Qué materia te gusta más?</p>	<p>Psicología 13</p> <p>Historia 4</p> <p>Literatura 1</p> <p>Relación maestro alumno 1</p> <p>Sociología 7</p> <p>Matemáticas 5</p> <p>Derecho 1</p> <p>Ingles 3</p> <p>Biología 1</p> <p>Ciencias de la salud 2</p> <p>Todas 2</p> <p>Omitir 5</p>	<p>Psicología 10</p> <p>Sociología 5</p> <p>Didáctica 6</p> <p>Ecología 2</p> <p>Grupo escolar 1</p> <p>Biología 1</p> <p>relación maestro alumno 3</p> <p>matemáticas 2</p> <p>historia 5</p> <p>ciencias de la salud 2</p> <p>omitir 2</p> <p>todas 1</p>
<p>3.- ¿Crees que la actitud del docente influya para que te agrade una materia?</p>	<p>Si 43</p> <p>No 5</p> <p>Comentarios: si el profesor es muy cerrado o seco como individuo uno también se porta igual, y al contrario si se porta abierto y como amigo recibe lo mismo. Mientras el alumno sienta apoyo, cariño y confianza de su maestro, Lo motiva a que este contento y tenga interés por aprender.</p>	<p>Si 46</p> <p>No 0</p> <p>Comentarios: porque puede ser muy buena su actitud hacia el grupo pero si el alumno no tiene interés en la materia, simplemente la ignora. Si el maestro tiene buena relación con el grupo yo creo que es mejor porque el maestro te inspira confianza y te sientes bien hablándole o preguntándole algo.</p>
<p>4.- ¿debes alguna materia, cuál?</p>	<p>Si 5</p> <p>No 36</p> <p>No contesto 7</p> <p>Cuál</p> <p>Matemáticas 1</p> <p>Física 4</p> <p>Sociología 1</p>	<p>Si 1</p> <p>No 38</p> <p>No contesto 7</p> <p>Cual</p> <p>Matemáticas 1</p> <p>Física 1</p>
<p>5.- En general ¿los docentes son accesibles cuando tienes dudas y buscas asesoría extraclase?</p>	<p>Si 31</p> <p>No 9</p> <p>Algunos 8</p> <p>Comentarios: la maestra de (da nombre) no se me da a veces miedo, porque algunos no se prestan mucho para tenerles confianza. Cuando se les solicita ayuda no te la dan y muchos a veces ni siquiera te voltean a ver</p>	<p>Si 37</p> <p>No 4</p> <p>Algunos 5</p> <p>Comentarios: muchos maestros corrigen mis errores y resuelven mis dudas.</p>

GRUPO 4	GRUPO 5	RESULTADO
a) 4 b) 29 c) 5 d) 5 omitir 2 más de dos opciones 5 todas 4	a) 4 b) 37 c) 0 d) 1 omitir 2 más de dos opciones 1	a) 29 b) 115 c) 8 d) 9 omitir 11 todas 8 más de dos opciones 13 total 193
Relación maestro alumno 5 Inglés 1 Psicología 8 Sociología 5 Historia 3 matemáticas 5 Biología 1 Grupo escolar 2 Derecho 1 Educación física 1 Educación artística 1 Español 2 Omitir 7	derecho 2 Química 1 Teatro 1 Física 2 Biología 8 Filosofía 3 Literatura 1 Psicología 1 Informática 1 Matemáticas 13 Institución escolar 1 Relación maestro alumno 2	Inglés 4 Ecología 2 Didáctica 6 Historia 14 Literatura 2 Sociología 17 Matemáticas 25 Grupo escolar 3 educación física 1 Institución escolar 1 educación artística 4 Ciencias de la salud 4 Relación maestro alumno 11
Si 45 No 8 Omitir 1 Comentarios: porque he tenido maestros que me caen mal pero la materia es la que me atrae y así soportar al maestro. Porque si es un maestro que te aterroriza tienes la idea de que el que imparte esa materia es así.	Si 42 No 3 Comentarios: si me interesa su contenido no tiene que ver la persona que te lo da. Al darte confianza no te sientes presionado, en la clase puedes participar libremente. Si es autoritario y solo cuenta lo que él dice, nunca va a interesarse esa clase y vas a trabajar solo por cumplir sin aprender.	Si 176 Total 193 No 16 Omitir 1 Comentarios: claro, porque si el maestro es odioso o le vales a ti también te va a valer la materia, creo que si se porta muy estricto la clase te parece aburrida hasta cierto punto te llaga a dar miedo. A quien le interesa o agrada una materia no le importa que cara ponga el maestro.
Si 4 No 50 No contestó 0 Cuál Matemáticas 1 Física 2 Química 1	Si 16 No 29 Cuál: Física 2, Literatura 2, Inglés, Matemáticas 3, Derecho, Biología, Química, Ecología, Historia y Niveles Educativos.	Si 26 Total 193 No 153 No contestó 14 Cuál: Matemáticas 6, Física 9, Química 2, Literatura 2, Inglés, Derecho, Biología, Ecología, Historia, Sociología, Niv. Educ.
Si 42 No 9 Algunos 3 Comentarios: cuando fui a buscar a un maestro de física para resolver un problema me ayudo, a pesar de que estaba calificando exámenes.	Si 37 No 4 Algunos 4 Comentarios: la maestra (da nombre) nos ha pedido y dado la confianza suficiente para que aunque las dudas o las asesorías no sean de su materia, siempre nos ayuda y aconseja incluso en problemas personales.	Si 147 Total 193 No 26 Algunos 20 Comentarios: algunos se ponen sus moños y son cortantes. Son accesibles solo con quienes se llevan bien, no todos son accesibles, nos explican hasta que entendamos, solo si tienen tiempo, Cuando están de humor.

* En esta pregunta el número de materias no corresponde al número de alumnos, ya que el total corresponde a las materias de más preferencia de las cuales se mencionaron más de una.

6.- ¿cuándo tienes duda sobre algún tema el docente la soluciona? a) si b) no c) algunos.	a) 34 b) 5 c) 9 Comentarios: cuando tienen tiempo y están de buenas, ¡hacen el intento!, Investigan y luego te dicen.	a) 36 b) 4 c) 6 Comentarios: algunos son cortantes y no tienen tiempo, me da pena preguntarles, te ayudan en las investigaciones.
7.- ¿el docente evade temas que no vengan explícitos en el programa? a) si b) no c) A veces. d) Omitir.	a) 12 b) 30 c) 6 Comentarios: sutilmente te envuelven para no contestar, si en el momento no lo saben lo investigan y después resuelven la duda.	a) 12 b) 23 c) 11 Comentarios: cuando no tienen ni idea de lo que les estas preguntando, por flojera. Se meten en otros rollos.
8.- ¿conoces los programas de las materias del semestre que estas cursando? a) si b) no c) algunos d) omitir.	a) 36 b) 10 d) 2 comentarios: no me interesan, no les doy importancia, no los he leído, no me gusta verlos, nos los dictan o sacamos copia.	a) 40 b) 4 c) 2 Comentarios: es necesario que sepas lo que aprenderás durante todo el semestre, a mi no me gusta leerlos.
9.- ¿el docente te proporciona el programa de la materia al iniciar el curso? a) siempre b) a veces c) nunca.	a) 17 b) 30 c) 1	a) 13 b) 33 c) 0
10.- ¿hasta ahora crees que el docente haya cumplido con objetivos de la materia? a) si b) no c) algunos.	a) 33 b) 7 c) 8 Comentarios: lo hacen a su manera, no da tiempo, se concretan a dar el contenido sin saber si comprendemos.	a) 36 b) 2 c) 8 Comentarios: hay maestros que solo vienen para pasar lista y calentar el asiento, nos ponen a exponer a nosotros pero no nos entendemos.
11.- ¿el docente te proporciona material complementario sobre temas que no hayan quedado claros? a) si b) no c) algunos d) omitir.	a) 21 b) 24 c) 3 Comentarios: nosotros lo tenemos que buscar, creen que con lo que nos dan es suficiente, nos dan bibliografía.	a) 16 b) 24 a) 5 b) 1 Comentarios: en folletos, si los buscamos (a los maestros) si, se da la clase y se acaba, nos dicen cómo y dónde investigar.
12.- ¿consideras que el docente es el único que posee el conocimiento dentro del salón de clases? a) si b) no	a) 2 b) 46 Comentarios: se aprende tanto del alumno como del maestro, puede haber retroalimentación, todos somos seres cognocentes, venimos a aprender del maestros, todos conocemos y poseemos el saber.	a) 0 b) 46 Comentarios: todos somos seres pensantes y reflexionamos, muchos alumnos cuando saben lo dicen y se enriquece la clase, podemos complementar conocimientos.

<p>a) 44 b) 7 c) 3</p> <p>Comentarios: aveces no te entienden lo que les estas preguntando, te confunden más.</p>	<p>a) 40 b) 2 c) 3</p> <p>Comentarios: Cuándo preguntas cosa que no están relacionadas nos dicen ¡eso no viene al tema!, Solo inventan churros.</p>	<p>a) 154 Total 193 b) 18 c) 21</p> <p>Comentarios: solo si son temas que no nos dejan cumplir con los objetivos de la materia. Investigan y luego nos dicen.</p>
<p>a) 31 b) 14 c) 6 d) 3</p> <p>Comentarios: nos ayudan a reflexionar para que nosotros las solucionemos, te repiten lo mismo.</p>	<p>a) 12 b) 30 c) 2 d) 1</p> <p>Comentarios: son muy subjetivos, hacen lo posible para que aprendas, es su obligación.</p>	<p>a) 67 Total 193 b) 97 c) 25 d) 4</p> <p>Comentarios: hablan de otras cosas menos de su materia, luego nos salimos del tema y no regresamos, cuando no tienen importancia.</p>
<p>a) 42 b) 10 c) 2</p> <p>Comentarios: no los leo ni les pongo atención, es su obligación darnoslos, nos los dan al iniciar para entender lo que vamos a hacer.</p>	<p>a) 32 b) 9 c) 4</p> <p>Comentarios: nos los dictan o les sacamos copia, hay maestros que no nos los dan, no tengo todos, no los leo y los arrumbo.</p>	<p>a) 150 Total 193 b) 33 c) 10</p> <p>Comentarios: nunca los dan y nunca los leo, me interesa saber lo que voy a aprender durante el semestre y me preparo.</p>
<p>a) 21 b) 33 c) 0</p>	<p>a) 16 b) 29 c) 0</p>	<p>a) 67 Total 193 b) 125 c) 1</p>
<p>a) 47 b) 6 c) 1</p> <p>Comentarios: no dan brincos y menos sin razón, la mayoría ha tratado de dar lo mejor de sí mismo, no profundizan debido al poco tiempo.</p>	<p>a) 35 b) 5 c) 5</p> <p>Comentarios: no alcanza el tiempo, a algunos les vale terminar o no, todos se apegan al programa, sí, porque he aprendido lo elemental de la materia.</p>	<p>a) 151 Total 193 b) 20 c) 22</p> <p>Comentarios: algunos son muy flojos, para muchos lo importante es que todo haya quedado claro para todo el grupo, a algunos les vale.</p>
<p>a) 22 b) 25 c) 3 d) 4</p> <p>Comentarios: están ocupados y no nos comprenden, recomiendan libros, lugares que visitar, revistas, nos dan bibliografía.</p>	<p>a) 24 b) 19 c) 2</p> <p>Comentarios: si no conseguimos los temas ellos nos los proporcionan, nos dan copias que complementen los temas.</p>	<p>a) 83 Total 193 b) 92 c) 13 d) 5</p> <p>Comentarios: no ya que si no te quedo claro es tu problema, los tienes que seguir y buscar hasta el fin del mundo.</p>
<p>a) 0 b) 54</p> <p>Comentarios: Todos sabemos, aunque el maestro sepa más de la materia se debe al tiempo que lleva dándola, al interactuar se aprende uno del otro retroalimentandose. El alumno posee conocimiento.</p>	<p>a) 1 b) 44</p> <p>Comentario: nosotros también somos seres pensantes y creadores, nadie tiene el conocimiento absoluto, todos tenemos la misma capacidad, el maestro solamente nos guía.</p>	<p>a) 3 b) 190 Total 193</p> <p>Comentarios: cuando el maestro comete un error el alumno puede corregirlo, el maestro no siempre tiene la razón, nosotros también podemos investigar.</p>