



**Secretaría de Educación Pública**

**SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
Y CULTURA**

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL**

**UNIDAD 25-A**

✓  
**"LA PRACTICA DOCENTE  
DE LOS EGRESADOS  
DE LAS IFAD"**

**LIC. ARTURO PEREZ LOPEZ**

**Director de tesis**

**M.C. José Abelardo Ríos Pérez**

**Culiacán Rosales, Sin., Diciembre 1999**

**Secretaría de Educación Pública y Cultura**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**UNIDAD 25A**

**“LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS EGRESADOS DE LAS  
IFAD”**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE**

**MAESTRO EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA**

**LIC. ARTURO PÉREZ LÓPEZ**

**DIRECTOR DE TESIS**

**MC. JOSÉ ABELARDO RÍOS PÉREZ**

Culiacán Rosales, Sinaloa, Diciembre de 1999

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**  
**Secretaría de Educación Pública y Cultura**  
**Universidad Pedagógica Nacional**

**UNIDAD 25A**



**“LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS EGRESADOS DE  
LAS IFAD”**

**LIC. ARTURO PÉREZ LÓPEZ**

**DIRECTOR DE TESIS**

**MC. JOSÉ ABELARDO RÍOS PÉREZ**

Culiacán Rosales, Sinaloa, Diciembre de 1999


## DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Culiacán Rosales, Sinaloa, diciembre 10 de 1999.

**C. ARTURO PEREZ LOPEZ,**

En mi calidad de Directora de la Unidad 25 A de la Universidad Pedagógica Nacional y como resultado del análisis y dictaminación realizados a su trabajo intitulado: **“LA PRACTICA DOCENTE DE LOS EGRESADOS DE LAS IFAD”**, opción TESIS para obtener el grado de *Maestro en Educación en el Campo de la Formación Docente*, a propuesta del asesor, M.C. José Abelardo Ríos Pérez, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se le dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza presentar su examen profesional.



**MARIA LIBRADA VELAZQUEZ PAREDES**  
DIRECTORA DE LA UNIDAD



# DEDICATORIA

A:

Edith  
Ariadna Edith  
José Miguel

## AGRADECIMIENTOS:

En la elaboración de un trabajo como este se requiere del apoyo de muchas personas, es difícil recordarla a todas, sin embargo, a reserva de omitir a alguien involuntariamente, deseo agradecer profundamente a mi compañero y amigo José Abelardo Ríos Pérez por su valiosa asesoría y apoyo al estar realizando las revisiones pertinentes a la tesis; del mismo modo expreso mi gratitud a los maestros Candelario Cáliz López, Arturo Gutiérrez Olvera, Héctor Manuel Jacobo García y Fidencio López Beltrán por sus finas atenciones al hacer acertadas observaciones a la versión final de este documento.

Mención aparte merecen los profesores que de manera desinteresada me permitieron el acceso a sus aulas de trabajo. A los compañeros de la UPN por sus manifestaciones de apoyo y de aliento, a todos los que de manera directa o indirecta influyeron en la culminación del presente escrito. Al maestro Juan Pablo González Renaux por su invaluable colaboración.

3.5	Entrevista sobre el cambio de asignatura	143
3.6	La negociación	145
3.7	La disciplina escolar	146
3.71	Entrevista sobre la disciplina	160
3.72	Interrogatorio disciplinario	162
3.8	En el homenaje	163
3.9	Ausencias	165
3.10	Interrupciones	169
CAPÍTULO IV CONSIDERACIONES FINALES		174
CONSIDERACIONES FINALES		175
BIBLIOGRAFÍA		181
ANEXOS		185

# INTRODUCCIÓN

El presente documento consta de cuatro grandes apartados.

En el capítulo I se abordan los elementos del planteamiento del problema en donde se delinea el objeto de estudio: la práctica docente en educación primaria y su relación con la formación inicial recibida en la Escuela Normal y/o en las distintas instituciones actualizadoras de docentes.

En este mismo capítulo se caracteriza a los sujetos: son profesores con promedio de 16 años de servicio; sexo femenino todos, excepto uno. Egresados de diferentes instituciones de educación normal: "Escuela Normal de Sinaloa", en Culiacán, Escuela Normal "Beatriz Páez Mora" de Escuinapa, y el Centro Regional de Educación Normal (El Quinto) en Navojoa, Sonora. Desempeñan su labor docente en escuelas públicas de educación básica y sólo el profesor tiene doble plaza, profesoras trabaja un solo turno.

De inicio se abordan las consideraciones metodológicas que sustentan a esta investigación: La etnografía como enfoque y como métodos la observación y la entrevista.

El capítulo II lo conforman dos subapartados: La educación eminentemente social y La construcción de una cultura pedagógica; ambos le dan el marco teórico a la presente investigación, en el cual se recogen algunas aportaciones de autores de la sociología de la educación y de teóricos que con sus productos de investigación han dado paso a la generación de una cultura pedagógica con bases firmes.

El capítulo III está estructurado por un conjunto de categorías producto de las nociones empíricas recogidas en el trabajo de campo y analizadas e interpretadas con las nociones teóricas; en este apartado se “cruza” lo que en metodología de la investigación se denomina: cuerpo etnográfico y cuerpo analítico.

Se plantean veintiún categorías, en nueve bloques, a saber: intervención pedagógica, formas de presentar o abordar el conocimiento, administración y organización del tiempo, la negociación, la disciplina escolar, el interrogatorio disciplinario, en el homenaje, ausencias e interrupciones, (ver la representación gráfica en el mapa conceptual del anexo # 1).

El IV y último capítulo contiene las conclusiones y sugerencias, en donde se hace énfasis en las diferentes formas de desarrollar el ejercicio docente; del mismo modo se remarca un factor importante en la práctica docente, la actitud personal y profesional con la cual se asume el trabajo del profesor, la cual adquiere un matiz y prácticamente determina la forma de dar clases; aquí mismo se comenta la importancia que los profesores le dan a la experiencia adquirida a través de los años de servicio en la educación y a la formación inicial recibida en la escuela normal.

En la parte final del documento se incorporan las fuentes bibliográficas consultadas para la realización de la presente investigación y en los anexos se incluyen certificados de estudios de educación normal y de la Universidad Pedagógica Nacional.

## PRESENTACIÓN

La investigación educativa en nuestro país ha tenido un repunte en los últimos años, a partir de la apertura de varios posgrados en las distintas universidades inclusive en las escuelas normales, por lo que la gran mayoría de los productos de investigación tienen un fin determinado: obtener un grado académico, ya sea de maestría o doctorado; nuestro caso no es la excepción.

En el marco general de la investigación educativa se reconocen dos grandes enfoques o perspectivas, las de corte cuantitativo y las de corte cualitativo. En el primer enfoque se comparten los estudios sociológicos desde una tradición durkheimiana, tomando los hechos sociales como cosas factibles de ser reducidas a eso: cosas. Se apoya también en las fórmulas y operaciones matemáticas para explicar las "cosas".

Al segundo enfoque, considerado de corte cualitativo, se caracteriza por tratar los fenómenos sociales como teniendo una explicación desde su propio contexto, permeados por los vaivenes de lo macrosociológico; esto es, que en gran medida son un reflejo de lo que acontece a un nivel general de la sociedad.

Este enfoque se sustenta en las teorías sociológicas, para tratar de dar una explicación lo más fiel posible de un hecho social; permite ver, palpar el objeto de estudio, vivirlo a través de una serie de enfoques metodológicos. Bajo esta perspectiva encuadramos a la etnografía.

## I. NOCIONES INICIALES

Con una sociedad como la actual, que vive a una velocidad vertiginosa y donde los cambios estructurales están al orden del día, nuestro país atraviesa por una crisis política-económica y social que parece derivarse de esos cambios.

La educación juega un papel muy importante para el comportamiento de esta crisis. Los cambios estructurales de los planes y programas de educación básica son testimonio de ello. Ante esto, se plantean cambios de actitud profesional de los profesores que son los encargados de llevar a cabo las reformas educativas y los nuevos planes y programas. Cambios para vencer viejos vicios en los que está inmerso el sistema educativo nacional, como los son las prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje que por años se ha venido realizando al interior de las aulas.

Quienes tienen el mayor compromiso de propiciar este cambio de actitud en los docentes son las Instituciones Formadoras de Docentes a través de los programas de actualización, capacitación y mejoramiento.

Es importante conocer de manera empírica lo que sucede en los procesos de formación y la incidencia que éstos tienen en el desempeño profesional del profesor en el aula. Por tal razón surge la necesidad de palpar de cerca en qué momento aflora el currículo en el que el profesor fue formado, ya sea de manera inicial o continua y hasta dónde la práctica docente refleja el tipo de formación que el profesor ha recibido.

En el centro del Estado de Sinaloa actualmente operan cuatro instituciones formadoras de docentes, (Escuela Normal de Sinaloa, Escuela Normal de

Especialidades de Sinaloa, Universidad Pedagógica Nacional y Centro de Actualización del Magisterio) con aparentes objetivos similares: contribuir a que adquiriera una amplia cultura pedagógica al magisterio sinaloense.

Sin embargo, existe poca información al respecto; bajo este estado de cosas y contexto surge la presente investigación con la intención de brindar una visión desde el aula y poder tener elementos que nos permitan incidir en la toma de decisiones encaminadas a resolver la problemática que se refiere a la formación de profesores.

## 1.1 Antecedentes

El hombre, en su devenir histórico, ha acumulado una serie de saberes que son transmitidos de generación en generación. El siglo XVII marca el inicio de la sistematización de estos saberes que son formalmente dignos de ser contemplados en un espacio social llamado escuela; entendiendo por escuela aquella institución encargada de inculcar ese cúmulo de saberes de una manera organizada y sistematizada. En la escuela se dosifica dicho saber y se pone a consideración de las nuevas generaciones, según sea su desarrollo biológico y cognitivo; preparándolas para la vida adulta.

Históricamente la expansión más grande de educación pública se presentó después de la Segunda Guerra Mundial en los años 40, bajo la necesidad de formar individuos con habilidades técnicas que requerían los países a partir del repunte de la industrialización.

En el caso concreto de nuestro país, ante el auge de la industria, se crean escuelas en todos los rincones de la república, cuya tendencia era instruir en las primeras letras a los individuos que posteriormente integrarían la planta laboral, poniendo énfasis en la capacitación técnica.



Ante la eminente creación de las escuelas primarias se requirió la formación intensiva de los profesores que habrían de ser los responsables de conducir la apropiación de ese cúmulo de saberes y conocimientos que la sociedad en este momento histórico venía necesitando.

En este sentido partimos de la idea que la formación inicial de los profesores ha sido muy breve y superficial, que además ha correspondido a requerimientos muy concretos y específicos.

La formación de los profesores en nuestro Estado está ligada a lo que hoy es la Universidad Autónoma de Sinaloa, con los diferentes nombres que le han antecedido. Sin embargo, partimos de la creación de la Escuela Normal de Sinaloa en 1947, por ser el antecedente más próximo y porque esta institución recibe la tradición de la formación básica del magisterio sinaloense.

Otro espacio lo constituye el Centro de Actualización del Magisterio (CAM), históricamente ligado al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) creado por resolución presidencial en diciembre de 1944. Su función era capacitar a todos los profesores en servicio a través de dos modalidades: una por correspondencia y otra oral, cursándose la carrera de maestro normalista con una duración de tres años, después de la secundaria.

Los estudios por correspondencia permitían al profesor capacitarse sin abandonar sus labores, ya que recibían durante todo el año escolar lecciones, cuestionarios, guías de estudio y ejercicios de aprendizaje, además de asesoría directa.

Posteriormente se crean los centros locales de estudios y consulta coordinados por un centro regional del instituto. Estos centros operaban en todo el territorio nacional los sábados y domingos, en los periodos vacacionales, con catedráticos que dirigían cursos complementarios.

En el año de 1969 se consideró que el IFCM había cumplido su función de capacitación al magisterio en servicio. Se transformó en Centro de Mejoramiento Profesional del Magisterio y se encargaría de organizar, dirigir, administrar, desarrollar y vigilar las acciones de mejoramiento magisterial de los profesores en servicio.

En 1989, a raíz de la fusión de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio y la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, pasa a ser Centro de Actualización del Magisterio; cuya función es plantear programas y realizar actividades con base en las necesidades de capacitación y actualización del magisterio. Función que actualmente lleva a cabo en todas las entidades federativas<sup>1</sup>.

Otra alternativa más es la Universidad Pedagógica Nacional, que fue creada por decreto presidencial el 29 de agosto de 1978 como institución pública de educación superior, con carácter de organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública.

Tiene como finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior, encaminada a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país<sup>2</sup>.

Las funciones que realiza están relacionadas estrechamente con los objetivos y metas de la planeación educativa nacional: Docencia de tipo superior, Investigación científica en materia educativa y disciplinas afines y Difusión de conocimientos relacionados con la cultura general y educativa<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Diagnóstico de los CAM en Sinaloa, Documento interno del Centro de Actualización del Magisterio, Culiacán, Sinaloa, 1990, p.2-3

<sup>2</sup> Morales Galindo, Dora. Introducción a la UPN, plan 1994, SEP-UPN, p.12

<sup>3</sup> Idem p.13

La UPN, como institución de educación superior, ofrece servicios de licenciatura para la formación de educadores y otros profesionales orientados a la atención de campos relevantes del Sistema Educativo Nacional.

Desde lo formal, los planes de estudio de licenciatura se encuentran estructurados para dotar a los estudiantes de conocimientos, habilidades y capacidades que les permitan participar en la resolución de problemas escolares y curriculares, así como en el desarrollo de las disciplinas educativas y en el mejoramiento de los servicios.

La licenciatura que se ofrece a los maestros en servicio se caracteriza por considerar las necesidades propias de la práctica docente de la educación preescolar y primaria. En este sentido la UPN, en su carácter de institución de educación superior especializada en la formación docente, participa en el proceso de actualización del magisterio desarrollando programas que toman en cuenta las características y necesidades del profesional de la educación.

El Programa Institucional de Actualización de la UPN integra los esfuerzos de la docencia, investigación y la extensión universitaria. Atiende fundamentalmente a maestros en servicio y directivos de Educación Básica (preescolar, primaria, secundaria) y a profesores de Educación Normal, a través de diplomados, cursos, talleres y seminarios, coordinados por personal académico de la institución, que cuenta con amplia experiencia y sólidos conocimientos.

Sus principales objetivos son: actualizar al magisterio nacional a través de diversas estrategias y modalidades con el fin de apoyar su práctica educativa. Fomentar en el maestro una actitud favorable en torno a la necesidad de enriquecer su conocimiento disciplinario y su cultura pedagógica en forma permanente.

La institución ofrece servicios educativos con el fin de elevar la calidad académica a través de sus diferentes programas: LEB'79, LEP y LEP'85 y LE'94.

Así como la LEB'79, en modalidad a distancia, cuyo propósito es construir una base común de conocimientos en relación con el desarrollo de la sociedad en México, la cultura occidental, la expresión escrita y el lenguaje matemático<sup>4</sup>.

Las actividades se desarrollan en torno a la práctica docente y se propone la reflexión sobre el quehacer del profesor, al analizar las bases teóricas de las acciones didácticas y las consecuencias prácticas derivadas de alternativas psicopedagógicas.

Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, Plan 1985, en modalidad semiescolarizada donde se da por sentado el hecho de que el estudiante y profesor en servicio han desarrollado y viven cotidianamente una experiencia valiosa.

Así, el objeto de trabajo de este plan de estudios lo constituye la práctica docente, la cual supone necesariamente un accionar educativo de carácter fundamentalmente social, que tiene expresión tanto en el aula y en la institución escolar, como en la comunidad y en la sociedad en su conjunto<sup>5</sup>.

Esta descripción, desde lo formal de las funciones y objetivos de las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes, conforma el currículum, entendido -desde la perspectiva de Miguel Zabalza- como "*...el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se deseen lograr y los pasos para alcanzarlos; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., que se consideren importantes de trabajar en la escuela*"<sup>6</sup>.

Tal conceptualización nos conduce a visualizar las dimensiones sociales del currículum en dos niveles que son: el contexto histórico del cual surge, y las diferentes significaciones que le dan los grupos y sectores sociales en donde se desarrolla el proceso de determinación curricular.

---

<sup>4</sup> Idem p.14

<sup>5</sup> Idem p.14-15

<sup>6</sup> Zabalza, Miguel A. Diseño y desarrollo curricular. Ed. Narcea, España, 1993 p. 14.

Bajo esta panorámica, surge la inquietud por conocer empíricamente cómo ejercen su trabajo los profesores formados por estas instituciones (ENS, ENEES, CAM y UPN).

Uno de los motivos que nos impulsan a realizar este trabajo es aportar elementos empíricos a la cultura pedagógica regional, desde una aproximación al complejo fenómeno educativo de la formación de profesores. El presente trabajo lo dirigimos a la educación primaria, dada la inquietud profesional por conocer un poco más de esta actividad tan complicada como lo es el ejercicio de la docencia.

Existen varios trabajos producto de investigaciones que se han realizado en Sinaloa referidos al tema y enfoque metodológico, como el de José Abelardo Ríos Pérez, titulado "La Re-producción del conocimiento en educación secundaria. Incidencias de la práctica docente en la resignificación del conocimiento de física elemental", tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, CISE-UAS, 1991, en donde se abordan algunos elementos de la práctica docente. Otra investigación es la de Fidencio López Beltran, "Representaciones sociales de los profesores sobre sus procesos de formación docente y práctica educativa en el bachillerato de la UAS", tesis de Maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, 1994.

Hay otros trabajos realizados en la Maestría en Educación: en el Campo de la Intervención Pedagógica y Aprendizaje Escolar, auspiciada por la UPN unidad Culiacán, que tienen relación con nuestro objeto de estudio. Por ejemplo el de Dulce María Jiménez Olivas, "La noción de aprendizaje de los maestros de educación básica", que es un seguimiento temporal de maestros con estudios de normal básica y de UPN respectivamente; otro es el de Adán Apodaca Félix, titulado "Caracterización de las prácticas de los profesores de educación básica", un estudio comparativo de maestros de normal básica y de UPN.

El trabajo de Héctor Manuel Jacobo García (1997) " Exploración del

pensamiento pedagógico de los profesores de educación básica: una contrastación con los pedagogos clásicos del primer tercio del presente siglo”, tesis de Doctorado por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, en la cual se hace una exploración de las ideas pedagógicas que los profesores tienen en torno a los conceptos de enseñanza, aprendizaje, etc.

Se hace referencia a estos trabajos de investigación porque de alguna manera se relacionan con nuestro objeto de estudio: la formación docente y el trabajo cotidiano del aula.

Basándonos en las categorías de análisis utilizadas en esta tesis, hemos podido caracterizar aquellos elementos del currículum referidos a la formación inicial, que han logrado trascender a través del tiempo y que están presentes en la intervención pedagógica del profesor.

En consecuencia, cabe preguntarse: ¿profesor en servicio pone en práctica los nuevos conocimientos que recibe en un curso de actualización o le interesa sólo acumular documentos, para incrementar puntos en el programa de estímulos, como el de carrera magisterial?, o bien ¿el profesor-alumno de esos programas pone en práctica las nuevas técnicas de intervención pedagógica que analiza y discute en los cursos de CAM y UPN? ¿Cómo se manifiestan o impactan estos cursos en el hacer del profesor?

Será necesario hacer un análisis entre los elementos curriculares que están presentes en el proceso de formación y los que el profesor pone en práctica en su cotidianidad. Porque si en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) encontramos profesores-alumnos que son egresados de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS) e Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM)/Centro de Actualización del Magisterio (CAM) que tienen acceso a distintos currícula, sería interesante discernir: **¿Qué elementos de su formación y/o actualización retoma el profesor para realizar su práctica docente?** Este es el problema específico y central en esta



investigación.

A la par con este análisis de lo cotidiano, escudriñar los elementos teóricos-pedagógicos en los que sustenta la labor del profesor es otra tarea permanente, en el presente trabajo.

## 1.2 Planteamiento del problema

A partir de la reforma de 1993 de los planes y programas de estudio de educación básica, surgen las políticas en las cuales se hace mayor énfasis en la formación de profesores.

Esto es: pretendemos estudiar y analizar la práctica de los profesores en el aula.

Ello nos condujo a despejar algunas dudas respecto a la importancia del tipo de formación base o inicial de la que parte el profesor para su trabajo cotidiano en el aula. ¿Lo sustenta en la formación básica, en la actualización o mejoramiento?

Se pretende conocer en qué institución recibió los elementos teórico-metodológicos en los cuales el profesor sustenta su práctica pedagógica cotidiana.

La formación de profesores es un elemento clave para cumplir con los objetivos de los programas educativos. Para tener una claridad sobre el problema que nos ocupa, se definen cuatro conceptos que constantemente se utilizarán: Formación, Actualización, Mejoramiento y Capacitación.

En este sentido, se dice **formación** para referirse a: la adquisición de actitudes, normas y valores, al proceso mediante el cual se establecen condiciones teórico-metodológicas, así como al dominio de un conjunto de métodos y técnicas.

En nuestro caso, es importante señalar que la formación no es acabada, sino continua, en ella se sientan las bases generales que sustentarán el oficio de docente.

Hablar de **actualización** nos conduce al hecho de someterse al dominio de las nuevas herramientas teórico-metodológicas que se incorporan a las ya existentes como producto de la formación.

El término de **mejoramiento** se utiliza para referirse al proceso mediante el cual se conocen nuevas estrategias que faciliten la labor del docente aumentando y perfeccionando su desempeño.

En tanto que **capacitación** es la adquisición de conocimientos, habilidades, técnicas, etc., que permiten el desempeño de algunas actividades.

Originalmente se planteó que uno de los propósitos del presente trabajo sería encontrar los elementos que le son propios a la naturaleza de las tres instituciones formadoras y actualizadoras de docentes a partir de los conceptos de formación, actualización y mejoramiento, cuyas funciones corresponden a la Escuela Normal de Sinaloa, Centro de Actualización del Magisterio (por ser el que recibe el antecedente histórico del IFCM) y la Universidad Pedagógica Nacional, respectivamente.

Sin embargo, por razones propias del trabajo de campo, no fue posible atender los tres aspectos ya que en las escuelas en que se aplicaron los cuestionarios no se encontró a ningún profesor egresado del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) y/o del Centro de Actualización del Magisterio (CAM); en su lugar solamente se encontró a profesores con estudios de Normal Superior, lo cual fue incorporado en el rubro de mejoramiento.

En este tenor, a la Escuela Normal de Sinaloa (ENS) se le reconoce como la institución de formación inicial en la que los futuros profesores reciben un cúmulo de



saberes sobre el hacer y quehacer del profesor, incluyéndose también en su formación una serie de elementos teóricos sobre los métodos y técnicas de intervención pedagógica.

A la Normal Superior se le atribuyen funciones de capacitación y mejoramiento para profesores egresados de las escuelas normales que deseen incorporarse al sistema de secundarias o funciones de técnico-pedagógico en el sistema educativo oficial, pudiendo obtener el título de licenciado, con la especialidad en alguna de las asignaturas del nivel secundaria.

Mientras que la acciones de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) tienden más a la actualización y a la especialización de docentes en servicio, a diferencia de la Escuela Normal, en donde ingresan alumnos con estudios de bachillerato que van a iniciar la carrera de profesores aquí los estudiantes reciben una formación inicial que a partir de 1984 es a nivel licenciatura.

El concepto de formación se toma en dos acepciones: inicial y continua; la primera hace referencia a un proceso sistemático, escolarizado, con una duración de ocho semestres y sin tener grupo alguno bajo su responsabilidad, es la etapa formativa.

La segunda (la formación continua), es cuando el profesor continúa estudiando y preparándose permanentemente en los diferentes cursos para mejorar su función; así mismo, recibe cursos propios de los nuevos planes y programas que la SEP imparte o en alguna de las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes o en sus departamentos técnicos-pedagógicos destinados para ello.

Partimos de la idea que los profesores sustentan su trabajo pedagógico en la formación que recibieron de la institución que cursaron inicialmente. Desde el deber ser, los encargados de la Normal recibieron una formación basada en las técnicas didácticas y la tecnología educativa, lo cual implica que en los últimos veinte años el

aspirante a profesor cursa ocho semestres, en los cuales se contemplan materias y asignaturas que van desde la historia de la pedagogía hasta las técnicas de enseñanza, pasando por psicología.

En el caso de la UPN, los profesores-alumnos tenían la opción de cursar la licenciatura del plan 1979, con modalidad abierta y a distancia, sin tiempo límite para concluirla; aquí se avanzaba en el mapa curricular presentando y aprobando los exámenes de cada materia que conforma el plan de estudios; el contenido era más amplio y profundo partiendo de la historia de las humanidades hasta las tendencias psicopedagógicas más modernas. Esta licenciatura solamente está operando para efectos de titulación de quienes ya cubrieron sus créditos.

La otra opción era la licenciatura en educación preescolar y educación primaria, plan 1985, con las modalidades semiescolarizada y a distancia, esto es, sesiones entre semana y/o sabatinas; tenía una duración de ocho semestres, el mapa curricular se dividía en dos áreas de formación básica y terminal; bajo cuatro ejes: metodológico, psicopedagógico, práctica docente y socio-educativa.

Algunas de las hipótesis de las que partimos son:

- a) Los profesores que cursan la UPN se caracterizan por tener una base sólida en cuanto al sustento teórico de la Modernización Educativa.
- b) Los profesores que sólo tienen la formación de la escuela normal reproducen las mismas prácticas didácticas-pedagógicas con las que fueron educados, caen más en el tradicionalismo y tienen más dificultades para adaptarse a las reformas educativas y a los nuevos planes y programas de estudio.
- c) Las bases de su formación no les permiten a estos últimos profesores asumir una actitud profesional a la altura de las circunstancias o al nivel de complejidad teórica en la que se maneja la modernización educativa.

### 1.3 Marco contextual

El trabajo de campo se desarrolló a partir del mes de septiembre de 1995 y hasta el 22 de mayo de 1996 en tres escuelas primarias ubicadas al norte de la ciudad de Culiacán, Sinaloa, y que se identifican como: la escuela "**Rousseau**" que funciona en el turno vespertino; la escuela "**Comenio**" turno matutino; y la escuela "**Freinet**" turno vespertino. Es importante mencionar que las tres escuelas son de organización completa, lo cual quiere decir que cuentan con todos los grados, de primero a sexto, tienen dos y en algunas de ellas hasta tres grupos por cada grado; otra característica es que tienen aula de Computación Electrónica en Educación Básica, mejor conocida como COEEBA, maestros de enseñanzas especiales, como de artística, danza, educación física; además, las tres escuelas comparten el edificio con otra que opera en otro turno.

Con respecto a la situación social de los estudiantes de esas escuelas son mayoritariamente de clase media, son de familias poco numerosas, hijos de matrimonios relativamente jóvenes, en donde ambos trabajan, lo cual significa que cuentan con las condiciones materiales mínimas indispensables para vivir con cierta comodidad y solvencia económica. Se hace mención de este aspecto porque consideramos que el medio socio-cultural influye en el desarrollo cognoscitivo de los alumnos.

### 1.4 Trabajo de campo

La primera actividad de campo fue la aplicación de un cuestionario tipo sondeo, como punto de partida, el cual tuvo como objetivo principal conocer la trayectoria de formación de los profesores, sus puntos de vista sobre la misma y su práctica docente; donde se trató de encontrar alguna relación entre ambas. Así mismo saber la ubicación de la escuela y grupo.

Se aplicaron veintiún cuestionarios a un número igual de profesores, de manera aleatoria se seleccionó a los profesores que seguimos mediante observaciones y/o entrevistas; la intención original fue la siguiente:

- Un profesor que sólo haya recibido formación de Normal
- Un profesor que sólo haya recibido formación de IFCM/CAM
- Un profesor que tenga formación Normal-UPN
- Un profesor que tenga formación IFCM/CAM-UPN
- Una vez procesados los datos que nos arrojaron los cuestionarios quedó la selección de la siguiente manera:
  - Un profesor que sólo cursó normal básica (NB)
  - Un profesor que cursó además de normal básica, normal superior (NS)
  - Un profesor que cursó normal básica y la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Para efectos de tener un referente más amplio de la muestra seleccionada, se eligió a otro profesor más de cada uno de los casos, con la misma trayectoria de formación.

Una vez seleccionada la muestra se procedió a realizar **veintidós registros de observaciones de aula desde la perspectiva etnográfica**, de sesenta minutos de duración cada uno, con el objetivo de acercarnos a la realidad del acto educativo y de intervención pedagógica de cada uno de los profesores con las características antes descritas.

También se utilizó la técnica de la observación en sus dos modalidades: participante y no participante. Con base en las observaciones como fuente de información se llevaron a cabo **dos entrevistas** informales que fueron realizadas durante las clases, con el propósito de conocer la opinión del maestro con respecto a su práctica docente.

Con la intención de llevar un seguimiento del procedimiento metodológico nos fue de gran utilidad el **diario de campo**, además de permitirnos llevar un registro de las actividades desarrolladas en el transcurso del trabajo de investigación.

### 1.5 Caracterización de los sujetos

Datos personales y de su trayectoria profesional

PERFIL	SEXO	EDAD	ESCUELA	FORMACIÓN INICIAL	PERIODO	AÑOS DE SERVICIO	GRADO QUE ATIENDE
NB1	F	35	Rousseau	Esc. "Beatríz Páez Mora (Escuinapa)	77-81	20	Tercero
NBA2	F	36	Comenio	"Centro Regional de Enseñanza Normal", (Navojoa)	75-79	20	Segundo
NS1	F	36	Comenio	"Esc. Normal de Sinaloa" (Culiacán)	73-77	17	Sexto
NS2	M	34	Rousseau	"Esc. Normal de Sinaloa" (Culiacán)	77-81	15	Quinto
UPN1	F	38	Comenio	"Esc. Normal de Sinaloa" (Culiacán.)	72-76	19	Quinto
UPN2	F	32	Freinet	"Esc. Normal de Sinaloa" (Culiacán)	81-85	7	Primero

\*sólo el profesor de NS2 trabaja en otra escuela.

A continuación se exponen las valoraciones argumentando y justificando su elección.

Cinco de los seis profesores opinaron que la formación recibida en la normal (N) no fue la adecuada *"no totalmente, sólo en parte. En la Normal recibí una formación teórica que una vez que uno se enfrentó a la realidad, lo que es 'enseñar' no nos sirvió de mucho para desempeñar el rol eficazmente"* (NS1). Como puede leerse, la profesora manifiesta que ha recibido una formación teórica en la normal, en

la cual no le enseñaron las bases para realizar su trabajo; lo anterior es interesante porque si no le "enseñaron" cómo enseñar, ¿cómo es que ha podido salir adelante en su práctica docente? Implícitamente le da cierta importancia a la experiencia.

En tanto que la profesora que ha cursado la UPN dice *"no porque al cambiar...con la propuesta de PALEM..."*, en ellas se denota una visión crítica en torno a su formación inicial, al referirse a los aspectos técnico-pedagógico y al tipo de currículum en las que fueron formadas, en contraste con el que ahora deben trabajar.

Respecto a las preguntas: ¿Qué materia recuerda del plan de estudios de Normal básica? ¿Por qué?, las respuestas dadas fueron las siguientes:

NB1.-Geografía, matemáticas, física, tecnología; porque teníamos que ver todas las materias.

NB2.- Español, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y matemáticas, porque son las más elementales.

NS1.- Didáctica, porque en esa materia se nos orientaba sobre los métodos existentes para conducir el proceso enseñanza-aprendizaje, nos enseñaron a planificar el trabajo a realizar con el grupo, entre otras cosas.

NS2.- Matemáticas, es la que más me ha servido en mi desempeño profesional.

UPN1.- Técnicas de la enseñanza, didáctica y psicología, porque son las que ha estado viendo de acuerdo a las necesidades de los alumnos.

UPN2.-Materia de español, matemáticas, ciencias naturales, porque estudiamos contenidos, pero no la forma de desarrollarlos en el grupo, faltó elaborar estrategias para el desarrollo de esos contenidos. También analizar los libros de textos de los alumnos.

En la respuesta del caso de Normal, se aprecia un pesimismo y resignación, sin hacer un análisis del contenido y de la formación recibida sino de los problemas de la práctica, a diferencia de los dos casos de NS y UPN que hacen un breve



análisis de las materias y su aplicación en la práctica.

La diferencia es que algunos profesores hacen más énfasis en los requerimientos institucionales, lo que se traduce en darle más relevancia a las matemáticas y al español, porque son consideradas como importantes para la formación de los escolares; otros se centran a las necesidades de los alumnos, lo cual se manifiesta en una preocupación que va más allá de las materias en sí; poniendo la atención en otros factores que se requiere considerar en la práctica docente, como las estrategias para el desarrollo de los contenidos, el libro de texto de los alumnos, entre otros, lo cual implica una perspectiva más amplia en torno a lo educativo.

A la pregunta ¿Qué materia o materias han sido más útiles en su práctica? las respuestas fueron:

NB1.- Todas, pero me enfoco más a matemáticas y español.

NB2.- Español y matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y principalmente la psicología, para tenerles más paciencia a los niños, saber como tratarlos.

NS1.- Didáctica, psicología infantil, ciencias de la comunicación.

UPN1.- Considero que todas las que se refieren al conocimiento, al aprendizaje, a la manera de cómo nosotros podemos impartirlos, ya que es más importante ahora el cómo enseñarlo, qué se enseña, y observar cómo el niño va construyendo su conocimiento.

UPN2.- Educación artística, tecnología, la materia en que se ve el desarrollo del niño, entre otros. Artística y tecnologías, porque gracias a ellas aprendí a elaborar material que me ayuda en mi trabajo.

En el caso de N existe una tendencia por lo institucional prefiriendo materias "básicas". En tanto que los otros casos se inclinan por la intervención pedagógica, por los niños y por la didáctica, reafirmando pues, la inquietud de satisfacer las expectativas de los alumnos.

De los cursos a los que ha tenido acceso ¿Qué contenidos ha puesto en práctica? Especifique:

NB1.- Matemáticas; resolución de problemas que impliquen operaciones en la resta.

NB2.- Los que han impartido para los primeros y segundos años, PALEM, propuesta para el aprendizaje de la lecto-escritura y matemáticas y actividades de Rincones de lectura.

NS1.- Son varios los cursos recibidos y de todos trato de sacar el mayor provecho; el curso que me ha servido bastante en el que recibí de PALEM fue una gran novedad para mí y me gustó muchísimo y trato de usar lo aprendido en el grado que atiendo.

NS2.- En el manejo de los contenidos de una asignatura y las experiencias con algunos profesores en los cursos recibidos, cómo se deben aplicar ciertos contenidos y se hace en dicho curso y en el aula se llevan a cabo dichos manejos y técnicas de cómo enseñar los contenidos.

UPN1.- Los enfoques de matemáticas, ya que hice el curso de matemáticas

UPN2.- Estrategias, dinámicas, juegos, materiales que se nos han presentado y que ayudan a desarrollar algún contenido.

Especifique.- Los juegos para formar equipos, materiales que pueden manipular.

Como se puede apreciar, el caso de N sólo se ubica en una materia, mientras que en los otros casos, el análisis es una visión más abarcativa en tanto contemplan otras áreas de desarrollo tratando de potencializar la capacidad de los alumnos, sus opiniones son más integrales.

Con el propósito de saber si los cursos que han recibido en los últimos años corresponden a las tareas de los nuevos planes y programas, en la inteligencia que a partir de 1992 experimentamos reformas estructurales en el modelo educativo del nivel básico; se trató de indagar si los cursos que se desprenden de la reforma de los



planes y programas han impactado en la formación del profesor que trabaja en el aula. Los profesores a los que nos referimos tienen un promedio de 16 años de servicio. Esto nos da una idea de que han vivido laboralmente dos reformas, una en los años 70's con la tecnología educativa y la segunda en los últimos años de los 80's con la prueba operativa, su expansión y federalización a principio de los 90's. Se hace esta breve semblanza de los planes y programas ya que las opiniones de los profesores están en ese marco, denotándose una tendencia a su experiencia. Está visto que los modelos educativos se encuentran inmersos en un constante cambio de actualización, ante lo cual la mayoría de los maestros tienden a actuar laboralmente con el mismo tradicionalismo. Esto conduce a una de las interrogantes que nos lleva a realizar esta investigación.

Pero veamos la opinión de los profesores ante la siguiente pregunta: ¿Cree que la formación recibida corresponde a los retos de los nuevos planes y programas? Sus respuestas fueron:

NB1.- Sí, porque me he dado cuenta que están perfectamente relacionados con los libros de texto.

NB2.- Los cursos que hemos estado recibiendo nos están preparando cada día mejor para estar al corriente de los nuevos planes de estudio. Porque pienso que debemos prepararnos cada día más.

NS1.-Nos faltó mucha capacitación.

NS2.- De ciertas formas los cursos recibidos sí. Nos dicen las nuevas formas de educación, los propósitos generales que los alumnos deben alcanzar.

UPN1.- Sí, los cursos en la Universidad Pedagógica Nacional, en los cursos de actualización profesional del maestro, ya que su finalidad es el

nuevo enfoque, el qué se enseña ya no es tan importante, sino cómo se enseña.

UPN2.- La formación recibida en la escuela normal no estaba de acuerdo a este nuevo enfoque, pero la recibida en la UPN me ayudó a conocer y comprender estos nuevos materiales. Porque en ellos se presentan trabajos fuera de verbalismo, exposición del maestro, estos nuevos materiales es necesario utilizarlos porque propician que el alumno manipule los objetivos, intercambie ideas, forme y comprenda mejor los contenidos que serán sus aprendizajes.

Las respuestas en términos generales son muy similares al contestar afirmativamente; sin embargo, se aprecia una clara diferencia entre los cursos oficiales impartidos por las instancias de la SEP; cabe señalar que son cursos aislados a diferencia de UPN en donde éstos forman parte de un plan de estudios, se puede inferir que los profesores que han cursado la UPN tienen bases más sólidas para entender los nuevos enfoques de la educación básica. En tanto que los profesores egresados de NB y NS están sujetos a la actualización proveniente de alguna dependencia, dirección o departamento, más que a su propia formación como tales.

Si decidiera cursar algún programa de actualización docente ¿qué institución escogería? ¿Por qué? Las respuestas fueron:

NB1: UPN, deseo superarme más.

NB2: UPN.

NS1: UPN, no sé de otra

NS2: UPN

UPN1: UPN, (maestría) ahí ya viene todo lo teórico-pedagógico enfocado a los nuevos programas, es una formación más actualizada apoyado en los nuevos retos que enfrenta la educación.

UPN2: UPN, es la más conocida por los maestros.

Los seis profesores coinciden en la misma institución, será porque la UPN tiene los planes y programas adecuados al nuevo modelo educativo y las modalidades que los profesores requieren. Esto le da cierta presencia en un buen número de profesores de educación básica, mismos que reconocen la institución como la mejor opción para la actualización y formación profesional sobre la práctica docente.

Ante la interrogante ¿Cuál institución por la que usted ha pasado considera que le ha dado lo recursos teóricos-metodológicos en los que sustenta la práctica docente? Sus opiniones fueron:

NB1: Escuela Normal "Beatriz Páez Mora". Porque es la única institución de la que he egresado, nada más esa he estudiado.

NB2: Escuela normal y los cursos que he recibido, porque nada más es esa he estudiado.

NS1: En parte la Normal Básica, en parte "la experiencia". ¿Por qué?  
simplemente porque es la institución donde se me formó como profesora y aunque no fue muy completa sí nos dio ciertas herramientas para trabajar. Que tenemos que actualizarnos, porque surgen nuevos vientos que soplan en materia educativa y eso tratamos de hacer, teniendo en cuenta que las políticas educativas son cambiantes y el profesor se ve afectado, ya que lo muevan para acá y para allá según los intereses políticos. Así tenemos que reformas educativas van y

vienen y el maestro va y viene con ellos.

NS2: La Normal de Sinaloa. Nos da las bases de que es ser maestro, lo importante del papel a desempeñar en nuestra sociedad.

UPN1: UPN, la información recibida en la escuela normal es meramente teórica y no tenía la experiencia de la cual ahora gozo, aunado al interés que he puesto de acuerdo con mis posibilidades.

UPN2: Normal básica y UPN, porque son las dos instituciones a las que he asistido y en la primera mal o bien pero formó mis bases, mi orientación como docente; la UPN me dio un nuevo panorama, una nueva visión de lo que es o debería de ser la docencia.

En los dos primeros casos contestaron que es la normal básica, atribuyéndole que es la única institución por la que han pasado y la que las formó como profesoras. Se le da un cierto peso a la "experiencia".

En el caso de UPN denota una clara diferenciación entre lo que fue la normal y

UPN; teniendo así que la normal es orientación y bases generales o sea formación inicial y la UPN actualizó y guió la planificación de las actividades docentes posteriores.

Se han seleccionado a estos profesores por tener el perfil de formación profesional planteado en el proyecto, pero además sus opiniones permitieron obtener una perspectiva más amplia. Es necesario aclarar que la presente investigación no trata de un contraste entre los profesores egresados de diferentes instituciones, sino más bien de ir caracterizando su práctica cotidiana y la relación que ésta guarda con respecto a la formación recibida. Es pues, un análisis de la propia trayectoria en cada caso y perfil.

## 1.6 Trayectoria de la formación de los profesores en servicio

Con el propósito de tener una visión somera sobre los procesos de formación por los cuales han transitado los profesores que son objeto de investigación en el presente escrito, nos proponemos realizar un análisis teórico sobre los modelos y/o perspectivas de la formación inicial a partir del mapa curricular.

En nuestro sistema educativo nacional de educación básica se han experimentado reformas estructurales, en las cuales se han asumido y puesto en práctica modelos pedagógicos de formación de profesores que a su vez se derivan de los modelos educativos vigentes. En los últimos veinte años la educación básica ha tenido dos grandes reformas, a saber; la de los años 70's cuando se instrumentó el Modelo Educativo denominado "Método Global de Análisis Estructural, el cual trajo consigo que los planes y programas de las escuelas normales se modificaran, tomando un modelo de formación acorde al modelo educativo.

Dicho modelo se encuadra en la Perspectiva Técnica que según Pérez Gómez tiene la característica de ciencia aplicada en donde *"...la calidad de la enseñanza se manifiesta en la calidad de los productos, tanto como en la eficacia y economía de su consecución. El profesor es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación"*<sup>7</sup>. De tal modo, la actividad profesional del docente se queda a un nivel instrumental, aplicando teorías y técnicas científicas de manera rigurosa y mecánica.

La formación de docentes, bajo esta perspectiva, abarcaría el aprendizaje de conocimientos y el desarrollo de competencias y actitudes que le permitan mejorar su intervención pedagógica, la cual al concretarse al dominio de técnicas y al aprendizaje de su aplicación de manera adecuada, se convierte en reglas de actuación.

---

<sup>7</sup> Pérez-Gómez, Ángel. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Comprender y transformar la enseñanza. Ed. Morarta, Madrid, 1993, p.402

Un currículum de formación inicial de profesores desde esta perspectiva contempla un conjunto de materias y 7 asignaturas sobre técnicas de enseñanza, psicotécnica, tecnología educativa, entre otras. Como se puede apreciar en el mapa curricular de los certificados de educación normal de los años 70's (ver anexo # 1) —

Esta formación preparaba, capacitaba y dotaba a los futuros profesores en las posturas teóricas que sustentan el modelo educativo, cuyo contenido giraba en torno al conductismo, psicología Gestalt, teoría de sistemas y modelos de comunicación.

En los años 80's se dan dos reformas importantes para la educación normal, ya que en 1985 se reforma el nivel académico de la educación normal de subprofesional que era cursada en tres años y con estudios previos de secundaria, pasa al nivel de licenciatura con los cambios que ello conlleva, esto es, se requiere estudios previos de preparatoria y se incrementa a diez semestres. Lo cual se anticipa a la reforma, que tres años después, tendría la educación básica, en cuanto a contenidos se refiere, ya que buena parte del mapa curricular lo conforman las materias con una marcada tendencia al enfoque psicogenético.

En 1988, a partir de la reforma al Artículo Tercero Constitucional, se modifica la educación básica; en los siguientes términos, la educación básica es obligación del gobierno y se integra por los niveles: Preescolar, Primaria y Secundaria.

Otro aspecto que se contempla en el marco de la reforma de educación básica y normal, es el que se cristaliza en 1992 al firmar el Acuerdo Nacional Para la Modernización Educativa. Estas reformas impactan de manera directa la formación inicial y continua de los profesores. A partir de esta fecha se inicia con un programa permanente de formación, capacitación y actualización de los profesores en servicio. Al respecto podríamos afirmar que dichas acciones de formación se enmarcan en la **perspectiva práctica** planteada por Pérez-Gómez quien acota: *"Se fundamenta en el supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares claramente determinados por el contexto, con resultados*



*siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren de opciones éticas y políticas. Por ello el profesor debe concebirse como artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula*<sup>8</sup>.

La característica de esta perspectiva estriba en que a los procesos a que se somete la formación, actualización o capacitación se basan prioritariamente en el análisis de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica docente. Esta viene a hacer el punto de partida y a la vez la meta a arribar; ya que es a partir de la reflexión sobre el ejercicio profesional como se puede llegar a transformaciones sobre la misma práctica.

En este sentido estamos en un momento transitorio en donde se aspira a escalar, a ensayar y practicar otros enfoques o modelos de formación de profesores acorde con las necesidades y realidad educativas. Dichos enfoques se pueden abordar desde el mismo Pérez-Gómez (1993), quien le llama **enfoque reflexivo sobre la práctica y de reflexión en la práctica** y el otro modelo sería el **situacional** planteado por Gilles Ferry (1990); iniciaremos exponiendo los dos primeros.

El enfoque reflexivo sobre la práctica pretende combatir la crítica de la racionalidad técnica. Han aparecido varias modalidades, sin embargo, dice Pérez-Gómez que *"aunque presentan distintos matices en todas ellas subyace el deseo por superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula"*<sup>9</sup>. Parte de un reconocimiento de las necesidades de la situación real que enfrentan los profesores en el aula, además de considerar que en ésta se presentan situaciones complejas inciertas y desconocidas; aquí es donde se requiere del conocimiento científico y su capacidad intelectual para encarar y enfrentar dichas

---

<sup>8</sup> Idem p. 410.

<sup>9</sup> Idem p. 412.

situaciones de la actividad del profesional práctico.

Las actividades a realizar en esta perspectiva estarían centradas en poner énfasis en el conocimiento científico, recreando la capacidad intelectual para que el profesor reflexione sobre su práctica misma, resolviendo las situaciones que se le presenten mediante la aplicación de reglas, técnicas e instrumentos, creando así estrategias de intervención. Ello permitiría al docente comprender y reflexionar su trabajo áulico, evitando caer en la reproducción y el conservadurismo del enfoque tradicional. Se trata de hacer científica la intervención pedagógica.

El enfoque de reflexión en la acción parte de la premisa de que todo el trabajo profesional está cargado de un conocimiento científico-técnico o académico y un conocimiento o saber tácito en el cual se sustenta una práctica. Este enfoque se apoya en la reflexión como la inmersión consciente, intencionada sobre la experiencia, su análisis, su comprensión hasta la creación de medidas correctivas que guíen el accionar cotidiano.

Siguiendo a Pérez-Gómez "...el conocimiento académico teórico-científico o técnico sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando ha integrado significativamente, no en parcelas aisladas de la memoria semántica, sino en los esquemas de pensamiento más genérico que activa el individuo al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, y cuando organiza la propia experiencia"<sup>10</sup>. Esto nos lleva a considerar que en los programas de formación docente se hará énfasis en los procesos de reflexión sobre la práctica cotidiana, teniendo como instrumentos el propio conocimiento científico, el contexto donde acontecen los procesos educativos y las experiencias del docente.

Se ponen en juego tres conceptos diferentes en que se engloba el pensamiento práctico de acuerdo con Schon (1983): *"El conocimiento en la acción, que se manifiesta en el saber hacer; la reflexión en la acción, es cuando el*

---

<sup>10</sup> Idem p.417.



*profesional se presenta reflexivo y abierto en el escenario complejo de interacciones de la práctica; reflexión sobre la acción y sobre la acción en la acción, es la utilización del conocimiento para descubrir, analizar y evaluar las huellas que en la memoria corresponden a la intervención pasada. Más bien debería denominarse reflexión sobre la representación o reconstrucción a priorizar de la propia acción”<sup>11</sup>*

Se pretende dotar al profesor de un conjunto de instrumentos para que a partir de la reflexión reconozca sus avances y limitaciones sobre la práctica docente, que le permitan ir incorporando a sus esquemas de acción en el pensamiento práctico, que le permita ir resolviendo los problemas inherentes a la actividad profesional educativa.

Un enfoque similar es planteado por Ferry, quien lo denomina *situacional*, el cual viene a romper una tradición y a innovar los modelos de formación sustentados en gran medida en aspectos técnicos-pedagógicos dejando de lado la subjetividad del profesor. *Llamo situacional-dice Ferry- a todo enfoque que desarrolle una problemática de la formación basada en la relación del sujeto con las situaciones educativas en las cuales está implicado, incluyendo las situaciones de su propia formación. La relación con una situación implica a la vez una posición en su propia estructura espaciotemporal y en su campo institucional, y en parte la puesta en escena de las interacciones que se llevan a cabo, en el drama educativo, con sus peripecias, sus ambigüedades y sus repercusiones en los actores”<sup>12</sup>.*

Desde esta perspectiva no podemos separar la formación individual y profesional, ya que la formación recibida profesionalmente es asumida con una actitud personal; por ello es importante incorporar la experiencia y lo vivido por el profesor en el trayecto de su vida. Se pretende que la formación parta de situaciones que los profesores podrían enfrentar en su práctica cotidiana. Porque al profesor, como profesional, se le presentan situaciones complejas, cambiantes, inciertas y

---

<sup>11</sup> Idem p. 419.

<sup>12</sup> Ferry, Gilles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Coedición Paidós-UAM 1990 p.102

conflictivas, requiriendo de un proceso de formación sobre la enseñanza, pero también en la subjetividad del sujeto que participa en el mismo proceso educativo.

## 1.7 Consideraciones metodológicas

El análisis de textos y discursos sobre política educativa nos permitió tener un acercamiento para explicar y comprender los modelos curriculares de formación de docentes de educación básica. En un primer momento, nos abocaremos al análisis de los currícula de la Escuela Normal y de la Universidad Pedagógica Nacional.

De la Escuela Normal de Sinaloa se revisaron los planes y programas de estudio desde los años 70's hasta la reforma de 1985, para tal efecto se retomó la hermenéutica crítica como proceso metodológico para acceder lo más posible a los texto, los cuales se escriben para un momento determinado, con una visión del mundo y ésta *"queda plasmada en el texto que permanece independientemente de nuestra presencia o ausencia física, el texto trasciende a través del tiempo"*<sup>13</sup>.

Esto nos permitió un acceso al texto curricular para establecer algunas cuestiones que han trascendido hasta nuestros días. La hermenéutica nos ayuda a descifrar, entender los significados de un texto, pero no desde la postura subjetiva de lo que el autor quiso darle, sino que se trata de encontrarle significado al discurso o al texto. *"El significado de un evento importante accede, trasciende y va más allá de las condiciones sociales de su producción y puede revelarse en nuevos contextos sociales"*<sup>14</sup>.

Toda acción humana está sujeta a interpretaciones en la medida de que se producen eventos significativos, éstos pueden trascender a través del espacio y del tiempo. En palabras de Ricoeur, el texto no es sólo lo que aparece escrito, sino lo

---

<sup>13</sup> Ricoeur, Paul. "El método del contexto: acción significativa considerada como texto", en *Interpretative social science*. University of California, E.U. 1979, (Traducción sintética de María Bertely), p.5

<sup>14</sup> Idem p.8

que los sujetos hacen, por ello se interpretan actos de significación, no palabras. Es necesario contemplar el texto como una totalidad de significados, no como consecuencia de enunciados, sino como estando sujeto a todo, que no es lo mismo que la suma de las partes.

Es la significación la que media el proceso de la interpretación misma. El texto contiene la significación entre los sujetos que lo producen en un contexto determinado, pero este contexto no se hace patente en el texto, esto es trabajo del hermeneuta, del investigador, además de buscar siempre de no quedarse a un nivel descriptivo, sobre el texto, sino comprenderlo en su totalidad.

La hermenéutica crítica es planteada desde Ricoeur (1979), Gadamer (1984), Weiss (1986), en el entendido que existen diferentes enfoques, desde aquellos que se quedan al nivel de descripción, pasando por la explicación, hasta llegar a la comprensión. En este último nos basaremos para la presente investigación.

En el procedimiento hermenéutico está presente una serie de situaciones que se tiene que ir trabajando, haciendo consciente la historicidad de la comprensión - nos advierte Gadamer- se nos puede presentar como la tradición. Al respecto dice que *"...en realidad no es la historia la que nos pertenece, sino que somos nosotros los que pertenecemos a ella y mucho antes que nosotros comprendiéramos a nosotros mismos en la reflexión, nos estamos comprendiendo ya de una manera auto-evidente en la familia, la sociedad y el estado en que vivimos"*<sup>15</sup>.

Por ello, el que quiera comprender un texto debe tener una predisposición de dejarse decir algo por él. Un problema más es lo referente a la objetividad del trabajo de comprensión. Aquí se considera necesario retomar el concepto desde la idea de Gadamer, cuando dice que se manifiesta como prejuicio del investigador, su historicidad, ideología, se debe hacer consciente para irlo trabajando en el proceso,

---

<sup>15</sup> Gadamer, Hans Georg, Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica. Ed. Sigueme, Salamanca, España 1984 p.344

usando la regla hermenéutica que consiste en *"comprender el todo desde lo individual y lo individual desde el todo"*<sup>16</sup>.

Esto es parte esencial del círculo hermenéutico que consiste en establecer una correlación entre cada una de las partes y el todo, y viceversa. Complementando, confrontando con el contexto donde se ha producido y el contexto contemporáneo. *"El círculo no es pues, de naturaleza formal, no es subjetivo ni objetivo, sino que describe la comprensión como la interpretación del movimiento de la traducción y del movimiento del intérprete"*<sup>17</sup>.

Funciona como una vigilancia epistemológica, la cual debe estar presente en el desarrollo de todo el trabajo de la investigación, esto es antes, durante y después del proceso de la interpretación.

Por otro lado, entre la investigación educativa y la enseñanza existe un abismo, porque los productos de las investigaciones pocas veces son analizados y discutidos con los profesores que diariamente están en el aula. En este sentido la **etnografía** representa hoy un puente entre la investigación y la enseñanza, ya que a través de ella, podemos tener acercamientos con los eventos y sucesos que cotidianamente acontecen en el aula, para interpretar los significados y connotaciones que los sujetos construyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según los profesores podemos hacer uso de la etnografía para reflexionar acerca de nuestro quehacer.

Desde la etnografía Peter Woods hace una tipificación del conocimiento pedagógico, afirma que éste es diferente al de los investigadores, el conocimiento disciplinar se transforma y se sintetiza, *"...es el conocimiento lo que al mismo tiempo informa y constituye la acción práctica de enseñar...incluye todas las circunstancias que rodea dicha tarea"*<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> Idem p.369

<sup>17</sup> Idem p.369

<sup>18</sup> Woods, Peter. La escuela por dentro. Ed. Paidós, España. 1987 p.16

El conocimiento pedagógico es indisciplinado porque se retoma de manera arbitraria y se nutre de las disciplinas, de sus teorías; los maestros suelen actuar por intuición con una base sólida de conocimientos aprendidos que existen con certeza, y ésta junto con el conocimiento, son requisitos profesionales del maestro. *"El conocimiento pedagógico, por tanto, implica una certeza <<abierta>> y una <<imperfección cerrada>>...esta es la razón por la cual el maestro es el único poseedor del conocimiento pedagógico"*<sup>19</sup>.

El conocimiento en la escuela se presenta como algo diferente a lo que realmente es. En este sentido Delval plantea que existe una dualidad entre lo que sucede en la vida cotidiana y en la escuela con el conocimiento. Sostiene que los conocimientos de la vida se logran sin ningún o casi ningún esfuerzo, mientras que lo que se hace en la escuela es algo tedioso, cansado, es un trabajo y que sin embargo, los `niños' le dan más validez a los conocimientos de la escuela que a los de la vida cotidiana. En ese sentido *"...el conocimiento escolar tiene unas características muy particulares...es un conocimiento estático, lo contrario del saber científico. La idea que transmite la escuela es que el conocimiento está almacenado, en algún sitio, es algo objetivo y permanente y la función del alumno es incorporarlo de una manera pasiva"*<sup>20</sup>.

Lo anterior implica que el conocimiento presentado de esa manera se liga a la triada Autoridad-Pasividad-Sumisión, ya que el que posee el conocimiento es el maestro o el libro de texto, y aquél se transmite en una relación pedagógica escolar. Esta relación pedagógica de transmisión de conocimientos se sustenta básicamente en la omnipresencia de la palabra hablada y escrita, a través de sus prácticas - habituación en el sentido de Berger y Luckmann-, la cual *"Implica que la acción de que se trate pueda volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera y con*

---

<sup>19</sup> Idem p. 17.

<sup>20</sup> Delval, Juan. La destrucción del conocimiento. En: *Revista Psicología-Pedagógica*. Coedición Especial UAS-UPN, Culiacán, Sinaloa, mayo de 1992 p.8

*idéntica economía de esfuerzo*<sup>21</sup>; institucionaliza unos procedimientos abstractos descontextualizando con ello al saber. En términos de Bruner la escuela exige, cultiva y estimula en procedimiento educativo *"como un proceso desnaturalizador, en el sentido de que desarrolla un sistema de organización cognoscitiva que separa los conceptos de la acción que ellos representan y de sus contextos efectivos; tal <desnaturalización> puede llevar en el peor de los casos al aprendizaje de manera ritual"*<sup>22</sup>. El autor expresa que los peligros de tal desnaturalización son la memorización, ritualización y la abstracción como productos de estas prácticas que impactan de manera negativa a los escolares en sus procesos de adquisición de los conocimientos.

Como se mencionó anteriormente, la etnografía puede ser el puente de ese abismo entre el conocimiento pedagógico y el conocimiento científico o disciplinar.

Cabe señalar que existen otros enfoques metodológicos para abordar nuestro problema, sin embargo, consideramos que tanto la hermenéutica crítica como la etnografía nos permiten tener un acercamiento un tanto más profundo a la realidad de la formación y práctica de los docentes. Además de ser enfoques de investigación cualitativa.

El término etnografía se liga a la antropología que significa literalmente <<descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos>>. Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, como interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, emociones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra<sup>23</sup>. Para Martha Corestein *"etnografía es la ciencia que tiene por objeto el estudio y descripción de los pueblos"*<sup>24</sup>.

---

<sup>21</sup> Berger y Luckmann. La construcción social de la realidad. Ed. Amorróu, Argentina 1972 p.74-75

<sup>22</sup> Palacios, Jesús: Jerome Bruner. "Una teoría de la educación". En: Revista Infancia y Aprendizaje. No. 7, Pablo del Río Editor; Madrid, julio de 1979 p.3-4

<sup>23</sup> Woods, Peter. Op. Cit. p.18

<sup>24</sup> Corestein Zalsav, Martha. El significado de la investigación etnográfica en educación. UPN, México 1978 p.2



Para Geertz el concepto de cultura *"es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramos de significación que él mismo ha tejido, considerando que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busca es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie"*<sup>25</sup>. En esta lógica, el análisis de la cultura girará en torno a la búsqueda de significaciones que se van creando en un grupo social determinado que en nuestro caso es la práctica educativa.

El etnógrafo da cuenta de la realidad de los sujetos estudiados, interpretando su cultura, su forma de relacionarse, su significado, desde adentro, por ello *"...los etnógrafos tratan de desembarazarse de toda presuposición que puedan alentar acerca de las situación que estudian. Se introducen en el <<campo>> para <<observar>> cómo ocurren las cosas en su estado natural..."*<sup>26</sup>. Se debe ser muy cuidadoso al momento de la interpretación de un significado, ya que hay que tratar de entenderlo tal como lo hacen los miembros del grupo que se observa.

La etnografía, definida así, describe la cultura de un grupo determinado, entendiendo por cultura en su acepción más amplia, como el modo de pensar y de actuar que identifica a un grupo.

Cultura y educación son conceptos que se interrelacionan; porque la educación inculca, transmite una cultura, pero ésta nutre a la educación, ya que hace referencia a procesos de enseñanza y de aprendizaje de un contenido, de saberes y conocimientos. Ambos, la cultura y educación propician la formación de sujetos a partir de las necesidades de la sociedad a donde están destinados a vivir.

---

<sup>25</sup> Geertz, Clifford. *"La interpretación de las culturas"*. Ed. Gedisa, México 1997 p.21

<sup>26</sup> Woods, Peter. Op. Cit. p.19



En este tenor es importante destacar a *"la etnografía como un recurso metodológico especial que encuentra aplicación en función de dos enfoques distintos: con fines descripción de las culturas y con fines de descripción densa de hechos educativos"*<sup>27</sup>. En este último fin *"es preciso señalar que la etnografía no sólo registra y describe sino que busca interpretar la realidad"*<sup>28</sup>.

El trabajo etnográfico consiste en la producción de textos para su análisis y construcción de categorías que nos permitan acceder a la realidad de las relaciones e interacciones de un grupo en particular. Aquí se complementa con la hermenéutica, cuando se habla del análisis y comprensión del texto.

El procedimiento de la etnografía es penetrar a la cotidianidad de las actividades del grupo en estudio. En nuestro caso, el aspecto educativo, el lugar por excelencia donde confluyen todos los elementos que lo conforman es el aula, es el escenario donde concurren y confluyen los sujetos que la componen.

Una vez seleccionando el escenario *"se deberá recolectar la mayor cantidad de datos, con la sutileza posible para no contaminar la información, ya sea recurriendo a las técnicas de observación participante o de observación no participante, además de apoyarse en otros recursos como la encuesta, entrevista, cuestionario..."*<sup>29</sup>.

Esto implica una descripción densa a partir de la observación, de la realidad asociada con narrar, señalar, explicar los significados que pautan a los participantes y en el plano del rescate de los detalles de esa significación; *"...pequeños hechos hablan de grandes cuestiones"*<sup>30</sup>.

---

<sup>27</sup> Ríos Pérez, José Abelardo. La microetnografía: una opción metodológica apropiada para el estudio y transformación de la práctica educativa. En : Revista Pedagógica # 3, Ed. Unidades de UPN en Sinaloa, 1991 p.35

<sup>28</sup> Corestein, Martha. Op. Cit. p. 4

<sup>29</sup> Ríos Pérez, J.A. Op. Cit. p.17

<sup>30</sup> Geertz, Clifford. Op. Cit. p.32

Es un proceso de reconstrucción cultural, desde escenarios naturales, considerando la cultura no como un todo social sino como un todo en lo social, lo cual nos permite acceder a la cotidianidad de los integrantes.

Para conocerlos, describirlos, interpretarlos, hasta comprenderlos, *"el investigador, se adentra abierta y veladamente en una cultura, comunidad o aula por períodos largos de residencia. Hay preferencia por las muestras pequeñas o bien por la realización de estudios de caso, que son descritos a profundidad"*<sup>31</sup>.

La *observación* es sin duda una forma de acercarse a la realidad en el escenario mismo; apoyándose en el registro de campo que es una actividad esencial en el proceso de investigación, lo cual no incluye interpretación teórica profunda, ya que al intentarlo se puede desviar la atención del investigador. En un segundo momento que es el análisis de las observaciones y los registros, es cuando los constructos teóricos emergentes adquieren validez, no por el hallazgo de indicadores recurrentes en relación a los conceptos, sino más bien, mediante el interjuego reflexivo que se traduce entre indicadores y categorías analíticas que los conceptualicen, y en un segundo término al respecto se especifica a los fenómenos que describe el constructor<sup>32</sup>.

No se trata de establecer previamente los prejuicios del investigador, buscando comprobar por su recurrencia o frecuencia, sino de establecer categorías a partir de la significación de los eventos para los participantes no para el investigador, es analizar la cultura desde la cultura misma, sostiene Bourdieu, el reconocimiento de las distancias, regula la distancia geográfica y legitima las distancias que tenemos socialmente.

Lo anterior significa que el investigador no debe anteponer como prejuicio su cultura, ya que durante la observación y la experimentación *"el sociólogo establece*

---

<sup>31</sup> Corestein, Martha. Op. Cit. p.6

<sup>32</sup> Ríos Pérez, J.A. Op. Cit. p.37

*una relación con su objeto que en tanto relación social, nunca es de puro conocimiento, los datos se le presentan como configuraciones vivas, singulares, que tienden a imponérsele como estructuras de objeto*<sup>33</sup>.

En este contacto social entre el objeto de estudio y el investigador las prenociones se hacen presentes, es ahí en donde el investigador social debe de apegarse al rigor metodológico, tomando conciencia de sus prenociones y "cruzarlas" con las nociones teóricas. A este proceso de reflexión se le llama vigilancia epistemológica en donde *"se impone particularmente en el caso de las ciencias del hombre, en las que la separación entre la opinión común y el discurso científico se convierte en una rigurosa regla"*<sup>34</sup>. La vigilancia epistemológica es una actitud, una cualidad que forma parte del investigador, que consiste en un estado de reflexión permanente y continua en torno al proceso de la investigación.

*"Un tercer nivel del trabajo etnográfico se establece en el estudio de los escritos analíticos con el propósito de establecer el último informe"*<sup>35</sup>. Para tal efecto, este enfoque metodológico no se restringe a un análisis lineal para la explicación y comprensión de las categorías develadas, en este sentido existe la posibilidad de recurrir a cualquier disciplina que se requiera, para impactar o darle sentido a ese hecho o suceso de la realidad concreta.

En el plano de la interpretación de los datos se establece una correlación entre lo macrosocial con lo microsociales para construir un planteamiento estructural-constructivista; considerando que *"la búsqueda de formas invariables de percepción o de construcción de la realidad social enmascara diferentes cosas: primeramente, que esta construcción no se opera en un vacío social, sino que está sometida a coacciones estructurales; en segundo, lugar, que las estructuras estructurantes, las estructuras cognitivas, son ellas mismas socialmente estructuradas, porque tienen*

---

<sup>33</sup> Bourdieu Pierre, Chamboredon J.C. y Passeron, J.C. El oficio de sociólogo. Ed. Siglo XXI, 14a. ed. 1991 p.28-29

<sup>34</sup> Idem p.27

<sup>35</sup> Ríos Pérez J.A. Op. Cit. p.37

*una génesis social; en tercer lugar, que la construcción de la realidad no es solamente una empresa colectiva, sino que puede también volverse una empresa colectiva*<sup>36</sup>. Es el punto de encuentro entre teoría y práctica, que se pone de manifiesto durante la observación de escritos analíticos; esto es, permite confrontar teoría-práctica, generando una comprensión de las realidades construidas por distintas interpretaciones de los sujetos y un mayor acercamiento a la explicación de lo real<sup>37</sup>.

De este modo se pretende dar validez epistemológica al trabajo etnográfico, describiendo el punto de partida, el desarrollo y el resultado de la intervención del investigador.

Para efectos de esta investigación se asumió la versión microetnografía, ya que nuestro radio de acción y de intervención fue el aula, que como se describió en líneas anteriores, representa el espacio donde se dan los acontecimientos y las significaciones de los individuos que componen el acto educativo. Se recupera la microetnografía porque *"...es preciso destacar que las actuaciones educativas encierran en sí un cúmulo de significados que se pierden en la cotidianidad y que en el estudio concreto de ellas, entendidas como guías interrelacionadas e inscritas en un texto social a considerar, se encuentra la posibilidad de evidenciar su realidad"*<sup>38</sup>.

*Penetrar al aula es penetrar a un microcosmos, con actos y significaciones muy perculiars, específicas y quizá válida sólo para los sujetos que interaccionan en él. Consideramos pues, que la microetnografía es la herramienta metodológica que*

---

<sup>36</sup> Bourdieu, Pierre. *Cosas dichas*. Ed. Gedisa, 1978, España p.74

<sup>37</sup> Ríos Pérez, J.A. Op. Cit. p.37

<sup>38</sup> Idem p.38

*nos permite acceder y cubrir nuestras expectativas referentes al acto educativo. Sobre todo para los objetivos trazados en esta investigación.*

## **1.8 Procedimiento metodológico**

### **Trabajo de gabinete:**

A través del análisis del contenido de los diferentes currículos, presentes en los planes y programas de la formación docente, se trata de encontrar su significado en relación a una tendencia determinada, mediante la hermenéutica crítica.

El análisis giró en torno a:

El contenido del texto en los diferentes currícula de las instituciones formadoras de docentes (ENS, CAM Y UPN), desde una perspectiva socio-histórica.

- El discurso escrito-oral del docente en los momentos del proceso de su formación y en el ejercicio profesional.
- El discurso de los teóricos de la educación, para tener una comprensión del problema que nos planteamos.
- Procesar información de los registros de observación mediante los registros analíticos, para posteriormente conformar las categorías.
- Una vez realizada la primera aproximación de las categorías se procedió a estructurar el cuerpo etnográfico y a su vez de manera fusionada el cuerpo analítico-interpretativo.

**CAPÍTULO II**  
**MARCO TEÓRICO**

## MARCO TEORICO

El fenómeno educativo es producto social y por ende debe ser abordado desde las teorías sociológicas para explicar los procesos individuales de estos marcos de referencia colectiva, en el entendido que el proceso de adquisición de saberes tiene como referencia a la competencia cognitiva de todos los individuos. De ahí que se recogen de Durkheim sus consideraciones sobre la existencia de dos seres en cada individuo: un ser individual y un ser social; el primero hace referencia a las acciones que conciernen a la naturaleza biológica inherente a todo ser humano, y el ser social, son los actos para incorporarse a las normas y reglas que rigen a la sociedad que le ha tocado vivir.

El nuevo ser es alimentado inicialmente de manera biológica y posteriormente recibe una alimentación de significados sociales, en donde se le va introyectando un sinnúmero de situaciones simbólicas que poco a poco hacen que se vaya incorporando a la vida social; esto es que cuando ha llegado al mundo, la sociedad ya está "organizada".

Para Berger y Luckmann esto se da a través de un proceso de institucionalización, que *"...aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores...toda tipificación de esa clase es una institución...las instituciones implican historicidad y control...la institucionalización es algo incipiente en toda situación social"*<sup>39</sup>. La institucionalización es un instrumento de control, marca pautas de tipos de conducta entre dos o más personas y más aún a la colectividad, para normalizar tipos de comportamiento, como un mecanismo de sanción o castigo; lo que permite partir de una historia compartida, de asumir tal o

---

<sup>39</sup> Berger y Luckmann. Op. Cit. p.76-77



cual rol en la sociedad.

A la escuela como institución se le atribuye una serie de procesos y de acciones que se dan en su funcionamiento cotidiano, pero por ser cotidianas no son fáciles de identificar, para ello se requiere recurrir a los teóricos, quienes nos explican qué hay detrás de un edificio escolar donde hay niños (alumnos) en proceso de socialización y adultos (profesores) que se encargan de tal proceso.

La escuela como tal reproduce y transmite una forma de ver el mundo, de representar la realidad a través de los procesos educativos; en tales procesos se da la violencia simbólica o sea *"...todo poder que logre imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza"*<sup>40</sup>. Se le llama así a la imposición que de una manera aparentemente pacífica, (de ahí lo simbólico); se introduce en el sujeto desde afuera, una fuerza que parece ser extraída desde la fuerza interior, lo cual pareciera una producción individual pero se convierte así en una reproducción social cultural.

A través de la escuela se inculca una serie de modos de pensar y hacer, los cuales se van introyectando en los individuos en forma de **"habitus"**; en palabras de Bourdieu, éstos *"...operan como un sistema de esquemas de percepción y de apreciación, como estructuras cognoscitivas y evaluativas que adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social...el **habitus** produce prácticas y representaciones..."*<sup>41</sup>. Es tan fuerte y poderosa esta internalización de la institución en cada individuo, que es autorregulatoria; esto es, el control está tanto fuera de él como en la clase social que lo reproduce.

Con la intención de establecer una contextualización para entender las tendencias de los currículos, se hizo un esbozo de la educación pública, marcada por

---

<sup>40</sup> Bourdieu Pierre, Passeron J.C. La reproducción. Ed Laia, Barcelona, 1981, Tr. Eric Satué p.44

<sup>41</sup> Idem p.74

la legislación que la norma y regula, plasmada en el Artículo Tercero Constitucional y en la Ley General de Educación, del proyecto de Unidad Nacional de los años veinte, la educación socialista del cardenismo, el retorno a Unidad Nacional en los cuarentas, la reforma de los setenta, hasta la más reciente reforma del Programa de Modernización de la Educación Básica.

En este análisis socio-histórico de las distintas concepciones del acto educativo y sobre la función social de la escuela y la política institucional que guía y norma las prácticas educativas, otro factor que se revisó es la instauración del libro de texto gratuito y su impacto en la formación de profesores, en la inteligencia que tanto los niños como los padres de familia tienen textos, los cuales les permiten conocer la continuidad del contenido programático.

Esta situación provoca de un modo o de otro un control de la intervención pedagógica del profesor por parte del alumno y del padre de familia.

El profesor es sin duda pieza ~~clave~~ en la estructura del sistema educativo, su intervención está presente tanto en la planificación y organización como en el desarrollo mismo de éste; entendido al profesor como el individuo que ha sido formado o ha recibido estudios sistemáticos por parte de una institución educativa, cursando la carrera de normalista.

Partiendo de la premisa anterior sobre la incidencia de la institucionalización, el docente es, sin duda, producto de un proceso de socialización que a su vez surge de relaciones intersubjetivas. La vida social está llena de interrelaciones porque constantemente estamos en contacto con otras personas con las cuales compartimos significados; la intersubjetividad tiene una dimensión temporal de la vida cotidiana, ya que *"...el mundo de la vida cotidiana se encuentra tanto en el espacio, como en el tiempo; la estructura espacial es totalmente periférica con respecto a nuestras consideraciones presentes...la misma estructura temporal es coercitiva [porque] no sólo impone secuencias preestablecidas en la agenda de un*

*día cualquiera, sino que también se impone sobre mi biografía en conjunto*"<sup>52</sup>. La interrelación que se establece en el espacio escolar permite ir incorporando e introyectando un conjunto de formas de conducirse, de actuar, de pensar y de hacer; las cuales van marcando y significando a los sujetos socialmente.

La práctica docente hasta los años setentas en la escuela primaria se cobijaba bajo un manto, como algo místico, todos sabían qué función o papel jugaban los profesores, pero poco o nada se sabía de sus racionalidades, del bagaje teórico en el que sustentaban su práctica docente cotidiana.

Es a la luz de los trabajos de investigación desde la escuela, como los de Paul Willis (1988), Jackson (1975), Peter Woods, (1987), entre otros, que han permitido develar los procesos que ahí se dan y así poco a poco se ha ido acrecentando la construcción de una teoría pedagógica que da cuenta del fenómeno educativo.

Estos trabajos han permitido poner a la luz del análisis aspectos relevantes que habían pasado desapercibidos, perdiéndose en la cotidianidad, que a pesar de ser tan obvios no se había reparado en considerarlos como incidentes de la práctica docente.

La materia prima del trabajo profesional del docente la conforma el conocimiento y saberes organizados y adaptados para la escuela, provenientes de las ciencias o del conocimiento disciplinar. A esto le podríamos llamar currículum, en una acepción limitada, entendiendo por currículum como la organización sistemática de un conjunto de conocimientos y saberes que se consideran dignos de ser transmitidos a quienes acuden a la escuela.

En este tenor la práctica docente es institucional, reproduce actos y pautas institucionales. El profesor es producto, productor y consumidor o sujeto de las instituciones; ya que *"...toda acción pedagógica en vigor dispone automáticamente*

---

<sup>52</sup> Berger y Luckmann. Op. Cit. p.44-46

*de una autoridad pedagógica, la relación de comunicación pedagógica debe sus características propias al hecho de que se encuentra totalmente eximida de producir las condiciones de su instauración y de perpetuación*<sup>43</sup>.

En el acto educativo el profesor se inviste como representante de la sociedad, cuya responsabilidad la ejerce a través de una autoridad pedagógica. En este hecho se da un fenómeno importante a resaltar, tanto la acción como la autoridad pedagógica no son práctica exclusiva de la institución escolar, sino que se da en otros espacios sociales, como cuando una persona pasa de la familia a la escuela, se da un proceso de transferencia de la autoridad pedagógica; en la familia del padre y el profesor en la escuela. El profesor es el mediador entre el saber y los alumnos y está postrado en el reconocimiento como el portador legítimo de saberes; los cuales son aceptados socialmente por ser inculcados a los alumnos mediante la instrucción en el espacio social destinado para ello: la escuela.

De esta lógica se desprende la idea de que la escuela marca y signa a los individuos socialmente, asignando, privilegiando y clasificando a quienes acuden a ella. Sin embargo, existen otras posturas que hacen referencia a la resistencia que se da en esta reproducción de saberes, sus representantes son Giroux (1990), Apple (1982), MacLaren, (1989) entre otros. El rol del alumno se reduce a asimilar ese conocimiento, aunque tenga o no una connotación significativa para él. En este sentido la escuela tiende a homogeneizar, normalizar y a regularizar a los individuos.

Para abordar los mecanismos de apropiación de los contenidos de aprendizaje considero necesario recurrir a los aportes de la psicología evolutiva, retomando aquellos elementos de la psicogenética que nos permita acercarnos al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Desde esta teoría el niño construye el conocimiento de acuerdo con el grado de desarrollo evolutivo, en la interacción con el medio natural y social.

---

<sup>43</sup> Bourdieu, Pierre y Passeron, J.C. Op. Cit. p.60

La aplicación de la teoría psicogenética a los procesos educativos plantea una nueva visión de la concepción tanto del contenido como de los medios y hasta el rol del profesor. Derivado de ello se desprende la siguiente idea <hay que adaptar la escuela al niño y no adaptar al niño a la escuela>. Al respecto Juan Delval plantea que *"...el niño de primaria está descubriendo el mundo y construyendo modelos todavía fragmentarios, porque no dispone de los instrumentos necesarios para organizar la realidad. Buena parte de su conocimiento lo forma a partir de su propia acción y por ello la escuela debería facilitar la acción y la experimentación del niño transformando la realidad"*<sup>44</sup>.

Se plantea que el profesor debe partir de la etapa del desarrollo cognitivo, del interés del niño, propiciando una serie de situaciones que le permitan acceder a la adquisición del conocimiento. La teoría psicogenética es el sustento de la pedagogía operatoria.

Es necesario acceder a la teoría psicogenética por ser el sustento de los nuevos planes y programas de educación básica, en la inteligencia de poder establecer una intercorrelación de la coherencia en dos niveles, el primero se refiere el currículum de la formación inicial o sea la escuela Normal y continúa la Normal Superior o UPN y a los cursos de actualización impartidos por la SEP; el otro nivel está relacionado con el sustento teórico-metodológico que el profesor debe dominar en su trabajo profesional. Así tendríamos elementos para el análisis de su práctica docente a partir del conocimiento que muestra el marco teórico-referencial de los planes y programas que, independientemente de donde se haya formado el profesor -EN, CAM o UPN-, debe trabajar con los mismos contenidos programáticos.

Dicho de otro modo, se trata de ubicarnos en el contexto laboral del profesor para visualizar, desde esta perspectiva, su práctica docente a partir de que tiene 10 ó 20 años de haber cursado su normal básica y se ha formado en un referente teórico diferente al que sustenta los nuevos planes y programas.

---

<sup>44</sup> Delval, Juan. Op Cit. p.10



## 2.1 La educación una acción eminentemente social

En los últimos años se ha generado una serie de interpretaciones de la función del Estado en lo que a educación se refiere, desde los teóricos clásicos de la sociología hasta los autores de la nueva sociología de la educación, quienes han sistematizado una serie de aportaciones en este sentido.

De entrada se reconoce que la educación es fenómeno eminentemente social, producto de la historia de la humanidad. La sociedad ha trazado la forma y manera de funcionamiento de la escuela, a través del Estado quien se manifiesta como representante legítimo de la sociedad. En la sociedad moderna podemos conceptualizar al Estado, en términos de Gramsci, *"...entendido como el conjunto de los órganos, cualesquiera que sea su status formar organizaciones privadas o aparatos de Estado mediante los cuales el grupo dominante ejerce su dominación, para perpetuarse en el poder"*<sup>45</sup>.

El Estado a través de la organización social transmite un modelo de vida, socializando una serie de pautas y patrones conductuales a las nuevas generaciones para su incorporación a la vida social y que no sea tan brusco el cambio. Es aquí en este cambio en donde entra la educación a construir ese ser social que de manera espontánea no es posible alcanzar, sino que tiene que darse bajo un proceso de socialización.

La socialización es iniciada en el seno familiar a través de una serie de significados sociales, propiciando un sinnúmero de situaciones simbólicas que poco a poco hacen que el individuo se vaya incorporando a la vida social.

La escuela socializa a los sujetos mediante la inculcación metódica de los principios esenciales que se pretende transmitir, a través de un proceso denominado

---

<sup>45</sup> Portelli, Huges. Gramsci y el bloque histórico. México, Tr. María Braun, 14ª ed. Ed. Siglo XXI, 1984 p.13

educación, la cual *"...es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tienen como objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él..."*<sup>46</sup>.

En este proceso educativo se dan y están implícitos otros procesos, ya que se inculcan ideas políticas, formas de vida, actitudes y conductas que son aceptadas por la sociedad, así mismo se preparan los nuevos cuadros que se incorporan al aparato productivo, dándoles ciertos conocimientos y aptitudes mínimas y generales que se requieren.

Es importante señalar que no hay una sociología de la educación como tal, sino más bien una sociología general que aborda las cuestiones relacionadas a la educación; ya que un análisis de la educación implica necesariamente un análisis general de la sociedad y más específicamente de las instituciones que están directamente relacionadas con la educación.

Desde la perspectiva de Fernández Enguita hay dos enfoques que le dan interpretación a este hecho. Los que se denominan credencialistas *"...sostienen que los títulos escolares son meramente instrumentos de que los grupos e individuos se valen para defender o alcanzar ventajas relativas frente a los demás"*<sup>47</sup>.

Dichos teóricos plantean que los sujetos van escalando los niveles educativos con el propósito de adquirir credenciales o títulos académicos y obviamente quienes ostentan mayores credenciales tendrán una buena posición en el mercado de trabajo.

El otro enfoque son las teorías de la correspondencia *"...su tesis central sostiene que lo que vincula a la escuela con el mundo del trabajo son los rasgos que*

---

<sup>46</sup> Durkheim, Emilio. La educación como socialización. Ed. Sígueme, Barcelona, 1976 p.98

<sup>47</sup> Fernández Enguita, Mariano. La Escuela a examen. Madrid, España, Ed. Eudema 1990 p.32



fomentan en los alumnos, las actitudes, las disposiciones psíquicas y la capacidad de integrarse de maneras no conflictivas en un tipo u otro de relaciones laborales"<sup>48</sup>. Se plantea que la escuela prepara a las nuevas generaciones para el trabajo e incluso se da a la escuela un rol preponderante y una relación muy estrecha con las necesidades del aparato productivo. Las fuerzas de trabajo encuentran en ese proceso la preparación y transmisión de los conocimientos y habilidades requeridas.

Por otra parte la corriente de la sociología funcionalista que ha tenido su impacto en las sociedades capitalistas, representado por Talcott Parsons, "...se caracteriza por una visión atomista y determinista de la sociedad y que los componentes del todo social tiene una función de conservación y reproducción de equilibrio social"<sup>49</sup>.

Desde esta perspectiva la sociedad está conformada por una serie de estructuras que se interrelacionan y cumplen una función específica y en apariencia es relativamente independiente al resto de las estructuras. La función social de la escuela se limita a reproducir y conservar las estructuras sociales.

Un enfoque más, de corte marxista, manejado por Althusser, que analiza a la educación desde el rol que juegan algunas agencias o aparatos ideológicos del Estado.

Los aparatos ideológicos de Estado son instituciones públicas cuya función es la reproducción y conservación del estado de cosas que guarda la sociedad. *"Althusser teoriza sobre los aparatos ideológicos de Estado, lo cual ejerce y se practica virtualmente en todas las instituciones de la vida social: La iglesia, la cultura organizada, los partidos políticos, la familia, la escuela, a ésta última el autor le concede más importancia y poder, junto con la familia en la sociedad moderna"*<sup>50</sup>.

---

<sup>48</sup> Idem p.37

<sup>49</sup> Fernández Enguita, Mariano. La cara oculta de la escuela. Ed. Siglo XXI, Madrid, 1990 p.153-154

<sup>50</sup> Idem p.163

Es la familia la primera institución social que transmite al niño una serie de costumbres y hábitos socialmente requeridos y la escuela como primera institución jurídica-burocrática en la cual se instituyen conocimientos que la sociedad y el modo de producción requieren.

Hasta ahora hemos abordado a las corrientes y autores que desde la sociología abordan sus análisis partiendo de una interacción sociedad-escuela, en las cuales se supone que el sistema educativo va acorde con los contenidos culturales e ideológicos que son requeridos por la clase o ideología dominantes. A la edad escolar el niño es sometido a un proceso de socialización para que se incorpore a la vida social de una manera pasiva, aceptando el estado de cosas, las condiciones sociales tal como están.

## **2.2 La construcción de una cultura pedagógica**

Por muchos años la educación fue objeto de estudio y un blanco de ataque sobre qué funciones tenía o debería tener la escuela. Los teóricos de las ciencias sociales disertaban amplios tomos sobre la educación, como es el caso de los clásicos: Rousseau (1984), Comenio (1988), Herbart (1983), Freinet (1989), Gramsci (1984), Durkheim (1976), Dewey (1978), entre otros, no menos importantes. En estos autores hay un punto de coincidencia: sus aportaciones y reflexiones son retomados muchos años después.

Es a partir de la década de los años '70 cuando se inicia la construcción de una nueva tendencia en la investigación educativa, los profesores inauguran una forma muy particular de producir investigación: desde el contexto mismo de los procesos educativos, el aula, y desde afuera de dicho contexto, esto es, los teóricos de las disciplinas sociales como la antropología, psicología, etcétera, viran sus investigaciones hacia los procesos que suceden en la escuela.

Así tenemos desde la nueva sociología a la teoría de la resistencia la cual

sustenta su análisis a partir de los procesos escolares y culturales en que los sujetos que participan en dichos procesos perciben, median y transforman los significados; se manifiestan en las relaciones profesor-alumnos, profesores-contenidos. En este sentido Giroux plantea la necesidad de que los profesores se conviertan en intelectuales transformativos *"si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberán convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos"*<sup>51</sup>. Modificando las prácticas educativas permitiéndole a los alumnos participación en los aprendizajes de manera crítica y reflexiva.

Es necesario que los profesores tengan y sustenten un discurso nuevo sobre los contenidos y fines de la educación, no se trata de poner resistencia nada más, sino transformar la práctica docente; hay que plantear un proyecto curricular alternativo que permita hacer de la práctica pedagógica y de la escuela un verdadero espacio de reflexión y crítica permanente para incidir en las nuevas generaciones.

Giroux (1990) plantea que es necesario que los profesores tomen conciencia social sobre su práctica y el poder potencial que representa estar en contacto con generaciones nuevas, así mismo llama a recuperar a las escuelas como espacios reflexivos y democráticos.

La cultura es sin duda un baluarte social producto del desarrollo de la humanidad, representa el legado histórico de una raza, pueblo o nación. Dicho legado es sistematizado y organizado para ser transmitido por medio de la educación a través de un proceso de socialización.

La corriente sociológica de la reproducción cultural representada por Bourdieu y Passeron, quienes consideran que en el proceso de socialización del individuo se ejerce una violencia simbólica como *"...todo poder que logre imponer significativamente e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza*

---

<sup>51</sup> Giroux, Henry. Los profesores como intelectuales transformativos. Ed. MEC, Barcelona, Tr. Isidro Arias 1990 .

en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia es decir propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerzas<sup>52</sup>. A esta acción los autores le llaman violencia simbólica a la interiorización de significados, lo cual pareciera una acción individual, cuando en realidad es una reproducción socio-cultural.

En la acción pedagógica se da una arbitrariedad por la imposición en el contenido de la cultura que se impone en la educación, la clase social dominante impone y ejerce esta cultura, legitimándola cuando los sujetos reproducen hábitos que culturalmente son reconocidos y legitimados, por medio de certificados, diplomas o títulos académicos. Los hábitos son una serie de pautas conductuales que conforman un estilo de vida.

En este sentido se considera que la agencia de imposición cultural por excelencia es la escuela, ya que se le otorga autoridad para que ejerza ese poder y así legitimar el poder de imposición. La escuela conceptualizada *"...como el espacio social, un punto de reflexión sobresaliente, pues su característica es la diversidad de maneras para entender los procesos que en su seno viven..."*<sup>53</sup>.

Desde esta perspectiva se visualiza a las relaciones de poder de ideología y cultura que tienen lugar en el discurso escolar. Así lo manifiesta Apple cuando afirma que la escuela es una institución legitimadora de la ideología y la cultura dominante, donde la producción simbólica está determinada por la clase que posee los medios producción cultural, sin embargo, en el campo escolar hay culturas que provienen de grupos no legítimos que disputan, en medio de las situaciones escolares, los valores del mercado simbólico<sup>54</sup>

Se reconoce la existencia de otras culturas que compiten y se manifiestan en los alumnos, ya que éstos portan símbolos culturales diferentes a la cultura dominante, pero la función de la escuela es internalizar la cultura dominante.

---

<sup>52</sup> Bourdieu, Pierre y Passeron, J.C. Op. Cit. p.44

<sup>53</sup> López Zavala, R. Rodrigo "Escuela Legitimidad y Conocimiento", [Una mirada desde Bourdieu], Cuadernos del CISE-UAS, # 4 Culiacán, Sin. 1994.

<sup>54</sup> Idemp. 9.

Una de las instituciones sociales más importantes por su influencia la representa la escuela, al respecto Apple plantea:

...En el aparato de Estado las escuelas desempeñan importantes tareas en la creación de condiciones para la acumulación de capital (escogiendo, seleccionando y certificando un grupo de estudiantes organizados jerárquicamente) y para la legitimación (mantenimiento una ideología meritocrática falsa y además legitimando formas ideológicas para la recreación de las desigualdades)...<sup>55</sup>

La escuela es la institución que tiene como función la preparación de las nuevas generaciones a partir de la transmisión de una cultura dominante. La escuela marca y signa a los sujetos según su desempeño escolar. Internaliza la ideología de la movilidad social, según esto la formación académica permite escalar por las clases sociales en la que está dividida la sociedad.

El Estado cuenta con una serie de instituciones que reproducen y legitiman la cultura dominante, lo cual contribuye a preservar un estado de cosas durante un prolongado tiempo, sin embargo:

La escuela saca su fuerza de otra peculiaridad, a saber: no sólo transmite información, conocimientos, ideas, sino también es un poderoso organizador de la experiencia de los alumnos... esta capacidad de organizar la experiencia personal es la gran ventaja, desde el punto de vista de la eficacia de la socialización que posee la escuela sobre los medios de comunicación<sup>56</sup>.

La escuela es reconocida como la primera institución formal y burocrática con la que el niño tiene contacto, posee una gran ventaja sobre las otras instituciones, porque la escuela acredita y certifica legalmente, legitimando la promoción escolar de un grado a otro y de un nivel a otro. Aquí el individuo permanece sujeto a actividades, horarios y días determinados. Lo cual ninguna otra institución o agencia lo hace de este modo, la organización de la vida del sujeto está permeada por la escuela.

---

<sup>55</sup> Apple, Michael. Educación y Poder. Ed. Paidós, España 1982 p. 30.

<sup>56</sup> Fernández Enguita, Mariano. Op. Cit. p. 22.

Es menester recuperar estos aportes teóricos que son muy significativos para entender y/o tener una visión amplia del complejo fenómeno educativo, y más aún cuando abordamos un aspecto nodal como lo es la práctica docente y la formación de profesores.

Los productos de las investigación sobre lo educativo, desde las ciencias que comparten o comulgan con una perspectiva cualitativa, en los últimos años han alcanzado un avance tal que a estas alturas podríamos decir que se ha venido conformando una cultura pedagógica que nos permite conocer, interpretar y develar los distintos y variados procesos que suceden en un espacio físico tan reducido como lo es el aula, en donde convergen sujetos de distintas culturas, pero que tienen que asimilar significados comunes a través de la educación.

La presente investigación trata de retomar aquellos teóricos que nos permitan explicar los procesos aúlicos y su relación con su entorno social.

**CAPITULO III**  
**NOCIONES EMPÍRICO-TEÓRICAS**



### III. NOCIONES EMPIRICO TEORICAS

#### 3.1 El contexto de la práctica docente: *Lo observado*

La educación es sin lugar a dudas un factor principal para el desarrollo y el progreso de una sociedad; en nuestro sistema educativo actualmente experimentamos un proceso de modernización tendiente a superar las inercias y las prácticas obsoletas que se dan en las escuelas de nuestro país.

Un blanco al que va dirigido el Programa de Modernización Educativa de la Educación Básica es la intervención pedagógica y su operador: el profesor a quien se le considera piedra angular del sistema educativo nacional.

Esta modernización implica un cambio de actividad del docente y un compromiso más sólido hacia su trabajo, ya que en los cambios que presenta el nuevo plan y programas de estudio se plantean sólo objetivos y contenidos de aprendizaje a partir de bases metodológicas generales que se desprenden de una postura teórica del constructivismo. Con ello se deja atrás la programación rígida y lineal y se da libertad al docente de seleccionar la forma de presentar el conocimiento y por ende, planear su intervención pedagógica.

La práctica pedagógica cotidiana en nuestro tiempo se ha tornado un tanto compleja dada la diversidad de circunstancias que permean la formación del ser humano, máxime en una sociedad que cambia en forma vertiginosa, donde el reto es la competitividad, la eficacia y donde el empleo exige cada vez más de la asistencia del trabajador quien para cubrir estas expectativas debe contar con un cúmulo de saberes mínimos indispensables, que son adquiridos por diversos medios: la educación formal/escolarizada, la informal y la capacitación en el empleo.

La exigencia laboral provoca un distanciamiento de las responsabilidades civiles y sobre todo familiares, por lo que el precepto de que el hogar y la familia son espacios en donde se recibe el cúmulo de experiencias que son transmitidas de generación en generación está quedando cada día más distante.

La lucha por la sobrevivencia en nuestra sociedad se da en el empleo y poco queda para la educación y formación de los hijos; lo que provoca que estos vacíos sean cubiertos por terceras personas que son las encargadas del cuidado de los hijos, en otros casos, éstos son acogidos por instituciones maternas, guarderías o estancias infantiles.

Quizá los efectos de esta situación no tengan una repercusión en lo inmediato, pero cuando los niños ingresan a la escuela primaria empiezan a aflorar, manifestándose en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La escuela es considerada como el espacio de socialización en el cual se transmite ese cúmulo de saberes que la sociedad adulta considera dignos de transmitirse a las nuevas generaciones. Al respecto Remedi y colaboradoras, afirman que

La institución proporciona un orden de inscripción de los sujetos ya sea a través de una definición acerca del tipo de enseñanza y formación que aspira a proporcionar; ya sea a través de formas de acción académica y pedagógica, política e ideológica, que propician una identificación básica con los significados, imágenes y estilos de un hacer docente al interior de las mismas. Solamente en el reconocimiento permanente por parte de maestros, alumnos y directivos de una institución es posible que ésta se sostenga, pues es allí en el reordenamiento de funciones y objetivos y en la incorporación y articulación de actividades diversas, donde es posible conservar, administrar y orientar el trabajo docente<sup>57</sup>.

Entre las cuatro paredes que forman físicamente el aula se manifiestan una serie de procesos que van desde la interrelación entre los condiscípulos hasta la

---

<sup>57</sup> Remedi, Eduardo, et. al.. La identidad de una actividad: ser docente. Ed. UAM, 1988 p.40

interacción con el docente, mediada por los planes y programas que se transfieren en los libros de texto gratuito del alumno en cada una de las asignaturas que componen el programa.

La intervención pedagógica que se da en cada aula toma un matiz muy *sui generis*, porque cada profesor le da un giro a partir de su experiencia, de su racionalidad sobre el contenido y de los nuevos planteamientos pedagógicos a los que ha tenido acceso.

La formación de profesores en nuestro país esta bajo la responsabilidad del Estado, a través de la Secretaría de Educación Pública, la cual ha creado en su devenir histórico distintas instituciones con esta finalidad, entre ellas, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, Escuela Normal Urbana y Rural, el Centro de Mejoramiento y Actualización del Magisterio y la Universidad Pedagógica Nacional.

En el marco de la modernización educativa se plantea un nuevo plan y programas para la educación básica, el cual es desarrollado por profesores que han sido formados en diferentes instituciones mencionadas anteriormente.

En el presente trabajo nos planteamos hacer un análisis de las prácticas de los docentes, tratando de encontrar algunos puntos de enlace con la formación recibida.

A continuación se presenta una serie de eventos y sucesos recogidos a la luz de la cotidianidad del trabajo escolar en los que se evidencia la práctica docente.

Al respecto retomamos los planteamientos de Remedi y colaboradores:

Pero ¿cómo entender el “trabajo” docente? ¿cómo ejecución de un trabajo o como actividad de trabajo? En sentido amplio, el trabajo puede entenderse como “acción” u objetivación directamente social...; necesaria para una determinada sociedad, la acción docente quedaría incluida por tanto como trabajo en el sentido “útil”, para cumplir una necesidad social y en tanto sea

ejecutada de acuerdo (en el tiempo y el nivel) con la norma social<sup>58</sup>.

En este orden de ideas la actividad que el docente desempeña quedaría ubicada como un trabajo, el cual es normado por una institución social. La escuela marca y signa el tipo de actividades y los marcos de acción laboral del docente. Sin embargo, no podemos dejar de lado que en este aspecto el profesor tiene cierta autonomía para llevar a cabo dicha actividad.

### **3.2 Intervención pedagógica**

El trabajo docente por excelencia se lleva a cabo en el aula a través de la interacción que se establece entre el profesor y los alumnos, cuyo propósito es enseñar y aprender respectivamente. En el trayecto de la formación el profesor va adquiriendo los "saberes" que se requieren para llevar a cabo su trabajo. En la institución formadora en la que se prepara cuando estudiante, recibe una serie de conocimientos con este fin y es en la práctica profesional desarrollada ante el grupo de niños donde va formando una manera particular de "dar clases". En palabras de Remedi.

El desempeño del rol, ser maestro, se estudia así en un lugar determinado: la escuela, el contexto; el aula, el texto. Lugar de la transmisión de un saber en un contexto, escuela, que legitima un hacer. En esta perspectiva, los sujetos son investidos para el despliegue de este hacer en un microcosmos particular [el aula], en este microcosmos se despliega la actividad del maestro. No es la sociedad, es la escuela, y como tal tiene determinadas características: distribuye y legitima un saber y un hacer. En este contexto el maestro ordena sus propios conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente, cotidianamente, a las exigencias concretas que se les presentan en su quehacer<sup>59</sup>.

En esta relación, en el docente recae la responsabilidad de ordenar y organizar los contenidos de aprendizaje que se desprenden de un currículum; conceptualizándolo como una propuesta de un conjunto de conocimientos con

---

<sup>58</sup> Idem p. 7.

<sup>59</sup> Ibidem.

un determinado orden y estructura<sup>60</sup>.

A su vez del currículum se desprende el programa en el cual se van marcando las pautas a seguir en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; partimos de la idea que la educación es <<*un proceso de constante intervención*>><sup>61</sup>. Dicho proceso se lleva a cabo desde el exterior del educando ya que él está en constante construcción del pensamiento, lo que en términos de Bruner implica <<un desarrollo del exterior>>, en el cual el profesor juega un papel importante para que este desarrollo exterior se dé en las mejores condiciones.

Es menester definir el término de intervención. Para ello se retoman las acepciones de Ruiz de la Peña y Negrete cuando señalan que: La intervención (del latín **interventio**) es *venir entre*, interponerse: la intervención es sinónimo de mediación, -o de intersección-, de buenos oficios, de cooperación. La intervención se presenta como el acto de un tercero que sobreviene en relación con un estado preexistente. Los sentidos que definen al concepto de intervención son: el reconocimiento de que el docente tiene una actuación mediadora de interacción entre el contenido escolar y su estructura con las formas de operarlo frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos...<sup>62</sup>.

De aquí retomamos el término de intervención pedagógica, en la inteligencia que en la escuela es el docente quien realiza y organiza las condiciones de aprendizaje exterior que el alumno requiere para potencializar su desarrollo cognitivo.

Mucho se ha hablado de la falta de planeación y de organización del trabajo en el aula, sin embargo debemos considerar que aun cuando afirmamos que el profesor improvisa su clase, ello necesariamente implica una planeación mental, instantánea; hay una interiorización de la acción que subyace en la experiencia; sépalo o no, el sujeto parte de un esquema de acción. Es un saber adquirido a través de la práctica.

---

<sup>60</sup> Palacios, Jesús. Op. Cit.4

<sup>61</sup> Palacios, Jesús. Op. Cit.4

<sup>62</sup> Ruíz de la Peña, Adalberto R. y Negrete Arteaga, Teresa de Jesús. "Experiencias nacionales y regionales en la formación de docentes en México". En: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización. Documento de trabajo del Simposio Internacional. UPN-SEP, México, D.F. 1995 p.339-349

La intervención pedagógica implica aquella acción o actividad que se realiza en el aula con la finalidad de abordar un contenido temático. Está dirigida por el profesor, quien por lo general es el que planea, organiza, sistematiza o improvisa una clase.

### **3.3 Intervención pedagógica colectiva**

Es necesario comentar que la intervención pedagógica observada se presentó de dos formas bien diferenciadas: la primera, que son instrucciones para todos, permitió organizar las actividades escolares y además ser el punto de partida de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; a este tipo de intervención le llamaremos colectiva; a la segunda le denominamos intervención pedagógica individual, la cual abordaremos más adelante.

Resultaba necesario conocer los matices que adquiere la práctica docente, lo que propició realizar observaciones a profesores con diferente perfil de formación. Dichas observaciones se analizaron a partir de categorías tales como: instrucciones, juego, intervención pedagógica colectiva e individual, formas de presentar el conocimiento, así como la administración y organización del tiempo.

#### **3.3.1 Instrucciones**

En el aula se da la intervención pedagógica colectiva por medio de la interacción entre profesor-alumno, la cual es mediada por el lenguaje en sus diferentes formas y modos de expresarse. La interacción se da a partir del lenguaje oral y escrito, sin embargo, la intervención pedagógica se sustenta mayormente en el lenguaje oral, por ser quizás el medio más accesible, e incluso sostendríamos que el lenguaje oral se utiliza para abordar el lenguaje escrito.

En este apartado se incorporan las formas de conducir los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tales como las *instrucciones*, que tienen como propósito



organizar las actividades escolares. Bajo este rubro se encuentran aquellos eventos en los cuales el maestro se dirige a los alumnos para sugerir, solicitar o dar instrucciones.

En un grupo de tercer grado de la escuela Rousseau se registró lo siguiente:

Ma.- Saquen el libro de Sinaloa página ciento once, vamos a leer la ciento once y ciento doce, de ahí vamos a sacar once preguntas, saquen el libro de Sinaloa página ciento once, vamos a leer la ciento once y ciento doce, de ahí vamos a sacar once preguntas; saquen el libro de Sinaloa página ciento once, vamos a leer la ciento once y ciento doce, de ahí vamos a sacar once preguntas; saquen el libro de Sinaloa página ciento once, vamos a leer la ciento once y ciento doce, de ahí vamos a sacar once preguntas.

Obs.- (los alumnos sacan el libro e inician deletreando en voz baja)

Aa.- ¿Cuántas veces profe?

Ma.- Se trata de entender, ya entendiste.

Obs.- (Maestra inicia escribiendo en el pizarrón:)

historia

Ao.- ¿Cuántas van a ser?

Ma.- No sé

Ao.- ¿Diez o cuántas?

Ma.- No sé, como diez o doce, copien porque voy a borrar (NB1, R1, p.2)

En esta relación entre maestro-alumnos, es el primero quien **marca las pautas a seguir**, los alumnos se "dejan" conducir ante la figura del profesor. Tal parece que el profesor enseña como fue enseñado; él ha recibido una formación académica para conducir, dirigir y desarrollar las actividades que se requieren en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las instrucciones son el punto de partida del inicio de las actividades escolares.

En el acto educativo hay una serie de valores entendidos sobre los roles que cada participante tiene o debe de asumir, en este sentido Basil Bernstein nos dice: en cualquier relación pedagógica, el transmisor ha de aprender a serlo y el



adquiriente también "... el proceso de aprender cómo hacerse transmisor supone la adquisición de las reglas de orden sociales, carácter y modales sociales que se convierten en las condiciones para la conducta apropiada en la relación pedagógica"<sup>63</sup>.

En esta relación tanto el profesor como el alumno asumen su rol como algo ya establecido por la sociedad y que es legitimado por la escuela, es un valor entendido: uno da instrucciones y los otros obedecen.

Más adelante en el mismo grupo de tercer grado:

Ma.- ¿Ya borro la primera?  
Aos.- (A coro) ¡No profe!  
Ma.- Aquí nos va a dar la salida  
Aos.- ¡Ojalá profe!  
Ma.- Sí ¡eso quieren!  
Obs.- (veinte minutos más tarde)  
Ma.- ¿Ya borro la primera?  
Aos.- (a coro) Sí  
Ma.- ¿Ya borro la segunda?  
Aos.- (A coro) Sí  
Aa.- La tres, la cuatro y cinco ¿no?  
Ao.- (De atrás) ¡No!  
Ao2.- Borre la dos  
Obs.- (La profesora escribe siete) ...¿ya borro la tres?  
Aos.- (A coro) ¡Nooo! (NB1, R1, p.5)

En estos fragmentos se observa que la maestra realiza una **acción organizadora del tiempo** de los alumnos, al estar apresurando, llevándolos a un ritmo uniforme, quizá para no perder la atención o no dar lugar a la distracción por parte de los alumnos, del mismo modo se evidencia en las siguientes líneas:

Ma.- Apúrense pues, los voy a esperar...Aarón ¿borro la cuatro?  
Ao.- No profe.  
Ma.- (Dirigiéndose a mí)...así son ellos, lentos aquí me puedo pasar hasta las cinco y media y no escriben, hay ocasiones en que no avanzo porque entran del recreo y no hacen nada  
Ao.- Profe, ¡déjelo de tarea!

<sup>63</sup> Bernstein, Basil. La estructura del discurso pedagógico. Ed. Morata, España 1993 p.75

Ma.- Si todavía falta media hora, ¿ya Hervey?  
Ao.- Hea, profe (NB1,R1,p.5)

En otro registro:

Obs.- (La maestra escribe instrucciones, problemas, pero no los explica más a los alumnos; ellos van siguiendo las instrucciones y resolviendo ejercicios, copiando del pizarrón; aquí no se da la interacción entre los mismos alumnos o intercambio de opiniones con maestra)  
4:39 Miren; van a dibujar todo el mapa, van a colorear sólo los municipios que son colindantes con el municipio de Culiacán que son: Badiraguato, Mocorito, Cosalá, Navolato...y los estados que son: Durango, Sonora... (NB1,R4, p.2 )

Si las instrucciones fueran acompañadas por el propósito de aprendizaje a lograr, quizás los alumnos de ***entrada comprenderían para qué hacer tal o cuál actividad***. Es común observar este tipo de prácticas en donde a los alumnos se les pide que hagan tal o cual actividad sin explicar qué se pretende lograr con ello.

En la práctica cotidiana la interacción entre profesor-alumnos se da a partir de la subjetividad, dada la imposibilidad de trabajar con la realidad objetiva; pero sí es posible trabajar con símbolos y/o gráficas que representen dicha realidad, como en el ejercicio anterior del mapa sugerido por la profesora. Al respecto Berger y Luckmann nos dicen que *"el lenguaje es la máxima expresión de la subjetividad entre los individuos, es el vehículo que une mi subjetividad con la del otro, es el interlocutor"*<sup>64</sup>.

Es subjetivo el material producto de la actividad mental que no se ha materializado, exteriorizado o concretizado y que está latente en el pensamiento. Dicho concepto se utiliza para englobar toda aquellas ideas, pensamientos y/o recuerdos que afloran conscientemente en los sujetos; dicho de otra manera, son los procesos cognoscitivos que le permiten al ser humano estar en contacto permanente con la naturaleza y la sociedad.

---

<sup>64</sup> Berger y Luckmann. Op. Cit.. p.56

El lenguaje oral se convierte en el "puente" que une a los sujetos de la intervención pedagógica. Normalmente en el aula se ponen en juego varias subjetividades y es tarea del docente encauzarlas hacia el contenido del programa de educación primaria.

En un grupo de segundo grado de la escuela Comenio:

- Ma.- No guarden el cuaderno porque todavía no terminamos ¿eh?, no lo guarden, puse eso para que lo hagan a la hora de la salida.  
Ao.- Que ¿no es la tarea?  
Ma.- Por eso no la guarden, ¿puedo borrar todas éstas?  
Aos.- ¡No, no! (NB2,R2,p.3)

En registro:

- Ma.- ...ahora van a poner mucha atención en el ejercicio que les voy a poner, fíjense bien cómo debemos escribir ¿pegado?  
Aos. -(A coro) No, no separado, separado.  
Ma.- Separado ¿verdad? esto es lo que vamos a hacer ahorita; la separación de palabras ¿cómo se llama lo que vamos a hacer?  
  
Aos.- (A coro) separación de palabras  
Ma.- Separación de palabras  
Aa.- ¡Hay profe! ¿es la tarea?  
Ma.- Ustedes se van a fijar muy bien si hacen falta letras ¡ah!, vamos a ver si están poniendo atención...si yo escribo pegado, vamos a poner un ejemplo... (NB1,R2,p.3)

Las instrucciones se dan a través del lenguaje oral o escrito, "...el lenguaje entendido como un sistema de signos vocales, es capaz de transformar en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significado y experiencia, que pueden preservar a través del tiempo y transmitir a las generaciones futuras"<sup>65</sup>. El lenguaje oral es el medio que permite el entendimiento los sujetos para realizar una actividad determinada.

En un grupo de segundo grado de la escuela Rousseau:

- Ma.- Miren, aquí en el libro está todo pegado, ustedes lo van a separar.  
11:43 (Explica en tanto cuatro alumnos están parados, dos están a mis espaldas para fijarse qué anotó la maestra, ella escribe lo

<sup>65</sup> Berger y Luckmann Op. Cit. P. 55.

siguiente en el pizarrón:)

Elena no quería comer pastel

- Aos.- Está pegado, ¡profe, está pegado!  
Ma.- A ver, vamos a ver lo que escribimos ¿cómo dice?  
Aos.- La caña de azúcar  
Ma.- Oigan díganme ahora con esto...  
Aos.- No  
Ma.- ¿Cuál será la primera palabra?  
Aos.- La, el, la, la, la  
Ma.- A ver, pasa a leer  
Ao.- Yo maestra (NB2,R2,p.4)

El docente **es quien marca las pautas a seguir, las instrucciones le permiten organizar las actividades** para el desarrollo del programa escolar. Es el docente quien finalmente conoce o debería conocer de antemano los contenidos y propósitos a alcanzar en cada una de las actividades que se desarrollan en el aula.

Más adelante:

- Ma.- Les voy a poner otro y ese sí lo van a hacer sólitos ¿eh?; ahora se van a poner más listos con está palabra que ya escribí; porque están pegados y ustedes lo van a escribir bien, a ver, fíjense bien, a ver, ya, a todos les voy a revisar ¿ya terminaste? (NB2,R2,p.5)

En otro fragmento:

- Ma.- A ver, van a leer junto conmigo, a ver, ¡ya! Todos se van a fijar en el pizarrón, van a leer todos, todos van a leer letra por letra lo que yo les señale, fíjense bien.  
Aos.- El-enano- quería-comer-pastel.  
Ma.- ¿Cómo dice?  
Ao.- El enano quería comer pastel.  
Ma.- ¿Quién lo hizo de manera diferente?  
Ao.- Yo  
Ma.- A ver  
Ao.- (A coro) Elena no quería comer pastel (NB2,R2,p.7)

Las instrucciones del docente operan como un puente de enlace entre el libro de texto gratuito del alumno y el programa educativo de cada una de las asignaturas. En este sentido las actividades que el docente proponga a los alumnos tienen como objetivo facilitar el desarrollo del abordaje del contenido temático del libro de texto

gratuito del alumno.

En un grupo de tercer grado de la escuela Rousseau:

Ma.- No se les vaya a olvidar lo que apunté el viernes, van a estudiar la tabla del ocho porque mañana voy a preguntar... (NB1,R4,p.5)

A través de la educación formal, se recibe y se transmite la cultura: la práctica de la transmisión se institucionaliza en la escuela, donde se utilizan unos procedimientos abstractos *"...la transmisión se realiza fundamentalmente a través de la palabra escrita o hablada...[es decir descontextualizada, se abstrae de la acción] La escuela, por tanto, exige, cultiva y estimula el pensamiento abstracto, descontextualizado ...[Bruner se refiere al proceso educativo como un proceso descontextualizado, en el sentido que desarrolla un sistema de organización cognoscitiva que separa los conceptos de la acción que ellos representan y de sus contextos efectivos: tal <<descontextualización>> puede llevar en el peor de los casos al aprendizaje de memoria ritual y absurdo...<sup>66</sup>.*

La descontextualización de los conocimientos abordados en el aula provocan ciertas dificultades para que los alumnos los comprendan, ya que al separar los objetos de la acción propician un desconcierto por no entender la lógica de razonamiento, para arribar a la lógica que se requiere y así poder dar la respuesta adecuada.

En un grupo de segundo grado de la escuela Comenio:

Ma.- El número que yo pensé está entre el treinta y el cuarenta  
9:13 Ma.- apunten tres números...  
Ao. Carlos.- ¡sesenta y ocho!  
Ma.- ¿Cuántos?...  
Ma.- A ver, fíjense, con estas preguntas ya tienen...si preguntan ¿es mayor qué treinta y nueve? no ¿será mayor o menor que treinta y nueve?  
Aos.- (A coro) menor  
Ma.- Aquí dice ¿es mayor que treinta y nueve? no, no es mayor,

<sup>66</sup> Palacios, Jesús. Op. Cit. p.34

fijense bien ¿cuántos números tienen que pensar entre treinta y cuarenta?

La maestra **explica de la forma más simple** para que los alumnos lo entiendan, es como **darle pistas**, a través de la exposición de una serie de proposiciones y planteamientos para que el alumno arribe a la respuesta correcta; con ello supone ir cubriendo los **objetivos de cada uno de los temas**, facilitando con ello el acceso a la lógica del conocimiento abordado.

Más adelante:

Aos.- Diez.

Ma.- Más facilita no puede ser, son diez números, ¿cómo tendrán que adivinar el número que yo pensé?...¿se dan?

Aos.- Sí, no, no.

Ma.- ¿Se dan?, treinta y seis, ¿no saben pensar ustedes?, ¿dónde está el papelito? ya, ya dijeron, nadie adivinó (NB2,R3,p.2)

La intervención de la profesora está mediada por la **disponibilidad del alumno** es por su interés y atención prestada y lo complicado de la actividad a realizar.

En otra parte del registro:

Ma.- ...les voy a dictar otro número aquí van a contar los que tienen diez, ¿cuántos están bien aquí? cuatro, están bien...les voy a dictar un número y ustedes lo hacen, tres y un seis, yo les voy a revisar si están bien, van a contestar tres con cada uno de los números

Ao.- Ah pues son...

Ma.- No me digan nada...(NB2,R3,p.3)

Una vez que se han dado las instrucciones de qué hacer, cómo hacerlo; el docente verifica que se haga correctamente, esto es constatando o revisando la actividad solicitada a cada alumno.

En otro registro:

9:26 Ma.- A ver, cuando terminen me dicen ¡basta!

Aos.- ¡Basta ¡ (NB2,R1,p.2)

En otro momento:

Ma.- Los que ya han terminado hagan otro igual (NB2, R1,p.3)

Más adelante:

Ma.- Sentados...los que ya terminaron van a hacer un cuadro como éste –señalando al pizarrón- en la hoja de su cuaderno, ahora lo vamos a hacer en equipos, ahora vamos a trabajar en equipo, ahora lo vamos a hacer en equipos (p.6)

En otro registro:

Ma.- A ver, vamos a ver, ¿cómo se escribe la palabra Elena?

Ao.- Elena.

Ma.- A ver todos

Aos.- (A coro) Elena no quería comer pastel

Ma.- A ver, miren, ¡fíjense!

"El enano quería comer pastel"

"Elena no quería comer pastel"

(NB2,R1,p.7)

La organización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje se da en gran medida a partir de intrusiones o formas de abordar tal o cuál actividad. Quizás aquí se justifique la directividad de la educación y la función de la escuela sustentada por John Dewey quien argumenta que *"...la función más importante de la escuela es simplificar y ordenar los factores de las disposiciones que se deseen desarrollar, crear un ambiente más amplio"*<sup>67</sup>. Lo anterior parece reflejarse en la siguiente situación: una vez concluida la actividad, la profesora informa a los alumnos cómo deben hacer el siguiente paso:

En un grupo de sexto grado de la escuela Comenio:

Ma.- ...bien, ya terminaron la lectura de los trabajos, todos los relatores tomaron nota creo yo...que tomaron nota, lo que sigue es que los relatores se van a reunir aquí en el centro junto con el moderador y van a elaborar una ponencia...(NS1,R4,p.1)

---

<sup>67</sup> Dewey, John. Democracia y educación. Tr. Lorenzo Lazariaga, 9º, Ed. Losada, Buenos Aires, Argentina, 1982 p. 33.



En un grupo de quinto grado de la escuela Comenio:

- Ma.- ¿Que pasó?...les voy a facilitar un mapa del continente Americano para que hagan esa actividad.  
Obs.- (Maestra pasa por los equipos entregándoles un mapa tamaño carta de diferentes colores: rosa, blanco y amarillo)  
Ao.- Profe, cámbiemelo por uno amarillo (el que tiene es rosa, la maestra se lo cambia).  
Aos.- Profe, ¡aquí dice Dulce!  
Ma.- ¿Qué tiene?  
Obs.- (La maestra se dirige al equipo uno porque no hacen el ejercicio, están cuchicheando) (UPN1,R2,p.2)

El docente asume **el rol de facilitador de las condiciones de aprendizajes**, al proporcionarles recursos didácticos adecuados a la actividad que los alumnos están realizando. Pareciera que la maestra, en este caso, tiende a buscar los instrumentos y recursos que permitan a los alumnos desarrollar más fácilmente las actividades escolares.

Más adelante:

- Ma.- Se los voy a dejar individual...se hace en equipo para que sea más fácil para ustedes, pero...  
Ao.- Profe, ¿Qué voy a hacer?  
Ma.- Vas a hacer la actividad...a ver, parece que no ha quedado claro, van hacer, van a utilizar el mapa de México, pero como no les va a alcanzar usen el de América; actividad de la página noventa y cinco y la actividad de la página noventa y seis (p.3)

En otro momento:

- Ma.- Entra al aula...a ver, para que no se pierdan hagan el contorno de México con la pluma con tinta, para que no se pierdan (p.4)

Marcar **la pauta a seguir, señalar, orientar y ayudar** al alumno es una acción frecuente en los profesores. Al menos en los grupos observados.

Mas adelante:

- Ma.- (Dirigiéndose al equipo uno)...no se pone de acuerdo a ver quién está de acuerdo en que Johnny sea el moderador.  
9:50 Aa.- Profe, ¿va a ser igual que el sida?  
Ma.- (Inaudible) dirigiéndose al equipo tres ¿quién quiere ser el relator?  
Aa1.- Yo.

- Aa2.- Yo.  
 Ma.- Levanten el brazo solamente una vez...eso es todo pónganse a Trabajar.  
 Ma.- Regresa al equipo tres)...me pregunto ¿cuántos relatores hay aquí?  
 Aa.- Uno, uno; ella y yo.  
 Ma.- Yo no veo.  
 Aa.- Pues no dicen nada (UPN1,R3,p.2)

La manera de realizar una actividad de aprendizaje la marca el docente, bajo su **asesoría y supervisión** dicha actividad deberá realizarse tal cual **se ha solicitado**. Es decir, no es sólo dar instrucciones, sino también revisar que se haga bien, quizás con el propósito de que los resultados sean alentadores.

Más adelante:

- 10:27 Obs.- (En el equipo uno todos los alumnos están escribiendo)  
 Ma.- ¿Ya? y las soluciones ¿ya?, no las han escrito, pueden escribirlas aquí o decirlas.  
 Obs.- (La intervención pedagógica se centra en los equipos uno y dos).  
 Ma.- ¿Ya terminaron? el siguiente paso es de...  
 Aa.- (Del equipo tres)-¡ya lo leí!  
 Ma.- ¿Ya lo hicieron?...¿dónde están... las soluciones? no han terminado, bueno vamos a dejar el trabajo hasta aquí, soluciones ahorita, pero después sólo lectura  
 Aa.- El Pancho ya se fue  
 Ma.- ¡Soluciones ahorita!(p.4)

En este evento se evidencia que el docente va dando instrucciones según el desarrollo de las actividades realizadas por los alumnos, es el docente quien finalmente "sabe" hasta dónde, cómo y cuándo ha de concluir una actividad.

En un grupo de segundo grado de la escuela Comenio:

- Ma.- Miren, aquí en el libro está todo pegado y ustedes lo van a separar.  
 12:09 Obs.- (La maestra pasa por los mesabancos revisando las libretas a los alumnos) ...enséñame tu cuaderno Missael ¿lo hiciste?  
 Ao.- No  
 Ma.- Hágalo, qué espera.  
 Ma.- ¿Cómo se llama lo que vimos?  
 Aos.- Maestra ¿es la tarea?

- Ma.- No, aquí la vamos a hacer todos, este párrafo lo van a escribir aquí, en esta parte.
- Obs.- (La maestra sigue pasando por los mesabancos revisando los cuadernos de los alumnos)(NB2,R2,p.8)

***La constatación o revisión de la actividad que se ha pedido*** a los alumnos es una práctica común en las aulas observadas.

Una vez que se han dado las instrucciones suele suceder que la profesora realice las siguientes actividades: irse a su escritorio a revisar documentación, salir del salón y con más frecuencia pasar entre las filas para auxiliar a los alumnos. Después de esto se deja determinado tiempo para la realización de la actividad, generalmente el indicador o las señales son que un alumno haya terminado y, a partir de que cinco o más hayan concluido, la profesora inicia la revisión de la actividad, en dos modalidades: en su escritorio sentada o pasar al lugar de los alumnos.

### **3.2.2.- ¿Quieren jugar?**

La intervención pedagógica es sin lugar a dudas un elemento necesario para llevar al cabo las actividades correspondientes en la actividad escolar; el docente es pieza clave para tal efecto, se las tiene que ingeniar para conducir el proceso de aprendizaje de manera tal que a los niños "les agrade"; en este sentido, en un grupo de primer grado se observó que la profesora realiza su práctica a partir del juego como recurso didáctico y como medio para realizar la intervención pedagógica.

Al respecto Bruner nos habla de elementos básicos para una teoría de la educación en los siguientes términos:

Los motivos para aprender son mucho más fructíferos cuando se basan en el interés en lo que se ha de aprender, interés que la escuela no puede dejar de despertar en el niño, pues es condición básica e indispensable del aprendizaje a lo largo de todo el proceso educativo "*...el interés del niño debe de despertarse*

mediante todo aquello cuya significación para el niño sea evidente, independientemente de si se trata o no de cosas familiares; cuando Bruner habla de la <<personificación del conocimiento>> se refiere precisamente a la necesidad e importancia de ser capaces de llegar, a través de los materiales y lecciones escolares, a los sentimientos, fantasías y valores infantiles...<sup>68</sup>.

En este sentido es importante que el docente conozca estos planteamientos para ir facilitando su propia actividad y a la vez transmitir un conocimiento determinado a partir de actividades basadas en el interés de los educandos, como lo es el juego. El juego es inherente a los niños, ya que gran parte del tiempo se lo dedican a esta actividad.

En un grupo de primer grado de la escuela Freinet:

Ma.- ¿Quieren jugar?  
Aos.- (A coro) sííí  
Ma.- ¡Calléense!, pues

En toda relación **hay condicionantes**, en el trabajo pedagógico se requiere de disciplina, orden para la realización de las actividades.

Más adelante:

Obs.- (Previamente, dos alumnos habían pasado por las ocho mesas pequeñas adecuadas para los alumnos, a entregarle a cada alumno una hoja y fichas)  
Ma.- Voy a sacar una carta...dice: los globos ¡búsquenla!  
Aos.- ¿Los qué?  
Ma.- Los globos, búsquenla, ¿ya la encontraron? Otra...eso está mal...ahora un clavel; están ...ahora sale la garza; la siguiente: el trompo, encuéntrenla; las...la siguiente: esa golondrina; la que sigue: lo grueso; lo grueso ya; ya una flor.  
Aa.- A mí, me faltan.  
Ma.- La que sigue...los clavos.  
Ao.- ¡Gané!  
Ma.- No ha salido...(UPN2,R1,p.1).  
Obs.- Cuatro alumnos a gritos y brincos...gané ¿eh?  
Ma.- Ahora vamos a jugar otro, la carta que salga léanla, no cópienla de su compañerito ... trompo...la garza, ese clavo, una flor

<sup>68</sup> Palacios, Jesús. Op. Cit. P.12

Obs.- (Cinco alumnos) ¡eh!  
 Ao.- Me faltan tres.  
 Ma.- Esa golondrina.  
 Aa.- ¡Eeeh!  
 Ma.- Lo grueso, a ver cuál agarra Juan, saca una.  
 Obs.- (Alumno saca una carta se la da a la maestra).  
 Ma.- Una crayola.  
 Aos.- ¡Eeeh! (p.2).

El juego es empleado por la maestra como un recurso didáctico puesto que gran parte del día los niños lo dedican al juego, máxime si son pequeños de primer grado en donde se inician en los aprendizajes de leer y escribir. El tener presente las características y edades de los alumnos quizás se deba al tipo de formación al que ha accedido la profesora. En este caso es egresada de la UPN, en la cual la licenciatura contempla en sus líneas de formación lo psicopedagógico, en donde se abordan diferentes teorías sobre el desarrollo evolutivo, haciendo énfasis en las características y cualidades cognoscitivas de los escolares.

En otro momento

Ma.- Un clavel, el que saque lo va a leer.  
 Aos.- ¡Eeeh!.

Más adelante:

Obs.- (La maestra da instrucciones en los siguientes términos).  
 Ma.- Ahora con lo que escribieron van a hacer enunciados, completen el enunciado, van hacer seis enunciados...completan los enunciados ...van a completar los enunciados en la hoja, a ver, ¿lo clavos qué...?  
 Obs.- Tres alumnos) ¡son de fierro!  
 Ma.- Los clavos son de fierro (p.2).

En otra parte del registro:

Ma.- En qué se parecen todos los nombres.  
 Ao.- En la a.  
 Ma.- ¡No!  
 Obs. (Relajo).  
 Ma.- ¡Juany! Diles tú, a mí no me hacen caso.  
 Aa.- En que todos empiezan con mayúscula...  
 Ma.- En que todos empiezan con mayúscula ¿y qué más?  
 Aa.- Porque son nombres de personas.

Ma.- Les voy a dar letras, van a formar palabras...¿quién me falta?  
(p.3).

Este tipo de actividades propicia que los alumnos pongan en juego sus conocimientos y aprendizajes, lo cual permite que los niños expresen espontáneamente sus aprendizajes.

Más adelante:

Aa.- A mí

Ma.- A ver, encuentren la palabra, acomoden las letras, que no les sobre ninguna.

Aa.- Tortuga

Ma.- ¿Seguros?, ¿ya la formaron? encuéntrenla...¿por qué no pueden formar tortilla?

Aa.- Porque no hay letra *i* (p.4).

Con la intención quizá de conocer **el tipo de lógica** que los alumnos emplean para la realización del razonamiento, la profesora los pone en conflicto con esa interrogante.

Ma.- Van a formar la palabra roca: rocá, a\*ver; gruta, dice Mayra

Ao.- Ruta.

Ma.- ¿Es lo mismo?

Ao.- Sí.

Obs.- (La maestra anota en el pizarrón:)

gruta

ruta

Ma.- ¿Cómo dice? (UPN2,R1, p.4).

**La creatividad y la imaginación** son los dos elementos imprescindibles en el proceso de enseñanza y de aprendizaje; la labor del docente es propiciar condiciones para que éstas afloren en el espacio escolar.

El presente registro permite hacer una similitud con la intervención pedagógica de la profesora de NB2, quien atiende un grupo de segundo grado, misma que no propicia las condiciones para que los alumnos desarrollen y den rienda suelta a esos

procesos cognoscitivos: imaginación y creatividad.

***Preparar y provocar situaciones de aprendizaje*** por medio de actividades que se dejen inconclusas o sin final para que los niños las concluyan a su modo, con su aportación, esto permite displayar y recrear su pensamiento, lo que es quizá un garante del aprendizaje significativo. De ello nos hablan autores como Bruner, quien lo define como un aprendizaje duradero, producto de una construcción cognitiva a partir del contacto directo con el objeto de conocimiento. Esto es, a partir de lo que el niño ya conoce, de sus representaciones, ir de la menor complejidad a mayor complejidad.

### 3.3 Intervención pedagógica individual

En el aula se lleva a cabo por naturaleza una relación entre el docente y los alumnos, normalmente se considera a éste como un adulto que se dirige a todo el grupo. Sin embargo, se observó empíricamente que en esta relación se establece una relación interpersonal directa de cara a cara entre profesor y el alumno, la cual hemos denominado Intervención Pedagógica Individual.

Este tipo de intervención se presenta frecuentemente en el aula cuando el docente da instrucciones para todos, pero la actividad es individual, incluso ***el profesor "ya sabe"*** a quién dirigirse para apurar a los niños o llamarles la atención, para que hagan la actividad o dejen hacerla a otros niños.

A pesar de que los grupos son numerosos, esta práctica se presenta con cierta frecuencia e incluso sostendríamos que aunque la profesora se dirige a los veinticinco o treinta alumnos, se logra dar una relación personal con cada uno. Comúnmente se cree que el profesor atiende a un grupo de alumnos, a los cuales se les atiende de manera grupal, simultáneamente a todos, sin embargo, se puede apreciar que también se da una atención personalizada, cuando se han dado las instrucciones al grupo. A continuación se recuperan eventos que dan cuenta de ello.



Un grupo de tercer grado de la escuela Rousseau:

- 4:50 Obs.- (La maestra está en su escritorio revisando libretas de los alumnos; el ejercicio -que está en el pizarrón- los alumnos lo hicieron en sus libretas, el escritorio está rodeado por los alumnos, están platicando, trabajando o copiando las respuestas de los ejercicios a otros. Una vez que los alumnos han terminado las actividades, que son copiar el cuestionario del pizarrón y contestarlo, pasan con la profesora para que se los revise) (NB1,R1,p.2)

Más adelante:

- 4:58 Obs.- (La profesora revisa las libretas de los alumnos que están en el escritorio)
- 5:00 Obs.- (Hay tres equipos de alumnos jugando, en tanto que la profesora está revisando las libretas de los alumnos en su escritorio; los alumnos a los que ya les revisó el ejercicio distraen a los que aún no han terminado)(NB2,R1,p.3).

Quando el ritmo de trabajo no es simultáneo entre los alumnos los que terminan primero tienden a interrumpir a los otros, esto se da con cierta frecuencia en los grupos observados cuando la actividad es individual o en equipos. Quizá obedezca a que cuando se realiza ésta no hay otra instrucción inmediata, sino que se da hasta que la profesora haya terminado de revisar a todos los alumnos, como se aprecia en el evento siguiente:

En otro momento:

- 5:00 Obs.- (Mientras la maestra se mantiene ocupada revisando los trabajos de los alumnos que han terminado, las actividades distraen a los que aún no han terminado su trabajo) (NB1,R2,p.).

En otro registro:

- Ao.- Profe ¿lo podemos pintar?
- Ma.- Abajo, abajo dice, ella...
- Ao.- ...
- Ma.- Nada más colorea.
- Ao- (Va hacia la profesora).
- Ao2.- (Está en el escritorio con la profesora hojeando un libro y silbando

- 4:41    Obs-    bajito en tanto que la maestra revisa otro libro).  
 Ma.-    (La maestra deja el libro, toma el del alumno, 2 diálogos inaudibles).  
 Ma.-    Enogada no, enojada, ¡siéntate Laura!(sic).  
 Aa-    (Sigue parada).  
 Ma.-    ¡Laura!  
 Obs.-    (La maestra sigue sentada en su escritorio revisando los libros de los  
 alumnos).  
 Ma.-    Aquí metiste...  
 Ao2-    (toma su libreta y corrige mientras revisa a otra alumna)  
 (NB1,R6,p.4)

La relación entre profesor-alumno es una de las actividades cotidianas de la práctica docente en las aulas observadas, donde se dan instrucciones de manera general, y, en un segundo momento, de manera individual. Esto permite organizar las actividades escolares en donde los alumnos realizan ejercicios que son revisados inmediatamente por la profesora. Es aquí en donde se da la atención individual por parte del docente hacia los alumnos.

A pesar de ser el evento más recurrente, la intervención pedagógica individual se da a pesar de que los grupos académicos de la escuela primaria están conformados por treinta o cincuenta alumnos en algunos casos; sin embargo, la intervención pedagógica individual se da en menor frecuencia, pero a fin de cuentas la relación entre docente y alumnos se da de manera personal cuando el docente auxilia y orienta al alumno sobre la actividad a desarrollar.

En un grupo de quinto grado de la escuela Comenio:

- Obs.-    (Los alumnos están en sus lugares, en tanto que la profesora, sentada en su escritorio, llamando a cada alumno les pregunta qué problema tuvo y escribe la calificación de la prueba en su lista, pasa un alumno y el resto en sus asientos leen o corrigen la prueba, los alumnos se entrecruzan miradas entre ellos y hacia a mí).  
 Ma.-    Catorce, pásale para acá Erick... (UPN1,R1,p.1).

En otro momento:

9:16 Obs.- (La profesora pasa con cada alumno a revisar la tarea en sus libretas, lápiz en mano les revisa, diálogos inaudibles, les pone una seña y anota en la lista; en tanto los alumnos tienen la guía práctica en la página 243 en sus butacas, están en el ejercicio de colocar los órganos reproductores masculino y femenino) (p.4).

Los ritmos de trabajo son llevados a cabo por la profesora, ella es quien determina qué hacer, cómo hacerlo y en qué tiempo; lo cual para Bernstein *significa una regla de ritmo, entendido como la tasa de adquisición esperada de las reglas de secuencia, o sea, cuanto ha de aprenderse en un tiempo determinado*<sup>69</sup> El ritmo de la actividad escolar está pautado por la institución por medio del plan y programas, pero en el aula es el docente quien organiza y marca el ritmo a seguir.

Más adelante:

9:33 Obs.- (La maestra está en su escritorio, revisando el programa de actividades, mientras los alumnos hacen el ejercicio, pasa con los alumnos).  
Ma.- ¿Qué es esto?  
Ao.- (Callado).  
Ma.- Aparato reproductor masculino.  
Obs.- (Los alumnos tienen libertad de desplazarse por todo el salón, entran, salen se van de un lugar a otro, atrás hay una butaca, un alumno está trabajando ahí) (p.4).

En otro momento:

9:40 Obs.- (La maestra se desplaza entre las filas, se va al escritorio, observa un folder rojo que contiene la programación y el programa SEP de quinto grado, regresa a las filas a hacer observaciones a los ejercicios que los alumnos están realizando).  
9:43. Ao.- No me puede salir, ¡profe, no me sale! (p.5).

La labor del docente en este tipo de intervención es la de ayudar al alumno cuando tiene problemas para seguir avanzando en la actividad solicitada, a través de incentivos, como se aprecia en el siguiente evento:

Ma.- Vas muy bien  
Obs.- (Alumno sigue trabajando, una alumna le muestra una hoja a la

---

<sup>69</sup> Dewey, Jhon. Op. Cit. p.33

- maestra, diálogos inaudibles).
- Ao.- No me sale.
- Aa.- Profe, me salió muy feo.
- Ma.- Hacerlo es lo más importante, subraya lo más importante...todo es importante, pero...(UPN1,R1,p.5).

La asistencia del profesor se da cuando el alumno no le ha quedado claro o no entendió la instrucción general que se dio para todos, el alumno aborda directamente al profesor para que le explique.

En otro registro:

- Ao.- Profe ¿qué voy a hacer?
- Ma.- Vas a hacer la actividad, lee...ándale pues, ¿esto no es México? (señalando su contorno)
- Obs.- (El alumno señala con el dedo índice)
- Ma.- No, esto no es México (señalándolo)
- Ao.- Aquí.
- Ma.- Con la pluma marca su contorno de México,es lo primero que hay que hacer(UNP1,R2,p.3).

Atender a los alumnos es una actividad que el profesor realiza cotidianamente en su labor pedagógica, saber qué le pasa, como se evidencia en el evento siguiente:

Más adelante:

- Ma.- ¿Qué tienes?
- Ao.- (Jesús) (inaudible)
- Ma.- Ahorita te consigo una...(p.4).

En otro momento:

- Ma.- ¿Ya terminaste?
- Ao.- Sí.
- Ma.- ¿Y la línea del tiempo? ¿los dos ejercicios?
- Ao.- Sí.
- Ma.- ¿Qué significa esto?
- Ao.- No sé.
- Ma.- ¿Qué significa esto?
- Ao2.- Antes de Cristo.
- Ma.- ¿Y esto?
- Ao2.- Después de Cristo.
- Ao1.- ¡Aaah! (p.5).

En otro registro:

Obs.- (La profesora se retira al pizarrón a la vez que dice)...a ver, María, yo creo que no has entendido, ven para acá) (UPN1,R3,p.2).

En este caso la intervención pedagógica individual tiene por objetivo auxiliar al alumno para que se incorpore al ritmo de todo el grupo; así todos realizan simultáneamente el ejercicio, lo cual permite al docente cambiar la actividad; funciona quizá como un recurso para el control disciplinario, cuando no se puede cambiar de actividad si la gran mayoría no concluye y los que terminaron pronto hacen relajo.

En esta modalidad de intervención pedagógica la profesora observa a todos los alumnos que están realizando la actividad y cuando hay alguno que titubea o no se nota que está haciendo la actividad, la profesora lo aborda para explicarle detenidamente.

Es curioso observar cómo el docente con una "mirada" hacia al grupo de alumnos sabe "detectar" quién no ha entendido o a quién se le dificulta desarrollar la actividad. Es importante mencionar que es el docente quien se dirige al alumno y con menor frecuencia es a la inversa. Al respecto Foucault plantea:

El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona por el juego de las miradas; un aparato en el que las técnicas que se permiten ver inducen efectos de poder y donde, de rechazo, los medios de coerción hacen claramente visible aquéllos sobre quienes se aplican...ha habido las pequeñas técnicas de vigilancia múltiples y encauzadas, unas miradas que deben ver sin ser vistas; un arte oscuro de la luz y de lo visible ha preparado en sordina...un poder que actúa por el efecto de una visibilidad general<sup>70n</sup>.

El poder que se le confiere al profesor dentro del aula le permite organizar y disponer de una serie de recursos disciplinarios para cumplir con su trabajo, transmitir un saber. El profesor "sabe" cuando un alumno está fallando en algo, sólo basta una mirada general al grupo para darse cuenta de quién no está haciendo

---

<sup>70</sup>Foucault, Michael. Vigilar y castigar. Ed. Siglo XXI, México, 1989 p.175-176

basta una mirada general al grupo para darse cuenta de quién no está haciendo nada o no le entendió. Es muy visible, ya que resalta su cabeza, por ejemplo, que no esté agachada.

En un grupo de sexto grado de la escuela Comenio:

- 9:59 Obs.- (Un alumno desde la ventana por fuera)...profe no le entiendo cambiar...  
Ma.- Ven...un metro cúbico ¿estamos hablando de?  
Ao.- Litros...(diálogo inaudible) (NS1,R3,p.4).

La intervención pedagógica individual se manifiesta **cuando el alumno tiene dudas** o no sabe cómo realizar la actividad encomendada, el trabajo del docente es explicarle cómo tienen que realizarlo.

En otro registro:

- Ao.- (Le entrega su libreta a la profesora).  
Ma.- (Lee la libreta, colocando una **R** en la esquina superior derecha, posteriormente pasan otros alumnos) (NS1,R4,p.4).

En estos eventos la maestra corrobora las actividades realizadas por los alumnos, corrobora la actividad. Significa que el docente revisa la actividad o el ejercicio, generalmente esta actividad se realiza en su escritorio y en el menor de los casos en los lugares de los alumnos. Una vez que se revisa, la profesora marca el libro o el cuaderno del alumno con una **R**. Cuando el docente realiza esta intervención suele suceder que el resto de los alumnos una vez concluida la tarea se distraigan en otras actividades, como platicar, cantar, silbar, etcétera.

### 3.3.1. Intervención Pedagógica Individual Usando el Nombre

**"Cuando el maestro llama al niño por su nombre completo, quiere decir que hay problemas"**

**Mark Twain**

El uso del nombre del alumno por parte del docente es algo sintomático, significa generalmente que el niño está incurriendo en alguna falta indisciplinaria o no

ha concluido la actividad solicitada, cuando el resto o la mayoría ya la realizó.

En el presente apartado se recogen aquellos eventos en los que la profesora menciona el nombre del alumno para preguntarle si ya terminó, para decirle que se apure. Estos eventos son un tanto "comunes", pero sólo cuando hay que apurar a los alumnos para que vayan al parejo con el resto del grupo.

En un grupo de segundo grado de la escuela Comenio:

Ma.- El que terminó vaya trayéndolo a ver si quedó bien.  
Obs .- (Esto a raíz de que dos alumnos discutían si estaba bien o mal)  
(NB2,R1,p.1)

Más adelante:

Obs.- (La maestra va al lugar de los niños a revisar los ejercicios)  
Ma.- ¿Cuánto es seis más ocho, mi  
reina?...apúrese pues, apúrese (p.2).

Las constantes asistencias de la profesora se vuelven indispensables, quizás por dos motivos: ayudar a quienes trabajan a ritmos más lentos que a los de la mayoría y/o de apresurar las actividades para pasar a otra, con la intención de ir cubriendo los objetivos programáticos.

En otra parte del registro:

Obs.- (La profesora se dirige a un alumno:)  
Ma.- ¿Dónde lo tienes, cómo le vas a entender si no pones el número todavía...seis más tres ¿cuántos es?, seis más tres ¿cuánto es? Cuente primero y después pone el número... ya Jorgito, no, no porque...a ver, mi Erik apúrese, le van a ganar, ándele (p.3).

La intervención pedagógica individual es en todo momento una atención personalizada, dirigida a aquellos alumnos que no llevan un avance en la tarea solicitada, su propósito es ayudar a los alumnos para que vayan al nivel del resto del grupo, así tenemos en estos fragmentos un claro ejemplo de ello:

Más adelante:

Ma.- Cristian, ¿ya terminaste el cuadro?  
Obs. (Cristian se va a su lugar...ya lo hice profe...le muestra la libreta)  
Ma.- Es otro, ¡hazlo!



- 10:13 Obs.- (Cristian regresó al pizarrón en dirección a la figura que hizo y le pone algo en la cara y en la mano, el dibujo tiene pelo largo y falda).
- Obs.- (La profesora pasa con los alumnos y les va preguntando si ya hicieron el cuadro, les dice algo en voz baja, sube la voz para darles sugerencias).
- Ma.- ...oigan, apúrense, no han hecho nada, de quién es ese papel que está tirado ...¿deben de tirar papeles en el salón?
- Aos.- (A coro) ¡Nooo!
- Ma.- ¡Júntalo tú Makaren!
- 10:16 Ma.- Ya, Manuel, (acercándose al alumno) no has entendido Manuel (le explica) (NB2,R1,p.7).

En otro registro:

- Ma.- Cristian apúrate voy a borrar.
- Obs.- (Alumno se sienta en el piso abajo del pizarrón, la maestra pasa por las filas con los alumnos).
- Ma.- Jorge no las hagas todo tan pegadas, **tú mamá no las va a entender**, hazla más abajo...Cristian hazte más para atrás, te van a doler tus ojitos (lo toma del hombro, lo hace para atrás)...¿ahí ves?
- 11:38 Ma.- Voy a borrar la segunda ¿eh?, ¿ya, Erik?, ¿ya Daniel?, ¿terminaste Rogelio? ¿ya terminastes? (NB2,R2,p.2).

Es curioso observar que la profesora incluso "**ya sabe**" **qué alumnos van más atrasados**, esto se evidencia cuando les empieza a preguntar, si ya terminaron, llamándolos por su nombre. Esta acción de llamar al niño por su nombre quizá tenga un carácter disciplinario, es ponerlo en paz, concentrarlo en la actividad para que no haga otra cosa, como platicar o interrumpir a sus compañeros.

En otra parte del registro:

- 11:40 Ma.- Cristian, ya voy, a borrar
- Ao.- No, no, nomás la primera
- Ma.- Voy a borrar la que sigue
- Aos.- Sí, sí.
- Ao.- (De atrás), Todas, todas,
- Ma.- Ya Antonio, (al tiempo que le dice en voz baja a Cristian que está enfrente del pizarrón ¡siéntate por favor!) (hace caso omiso y se queda parado, los alumnos de atrás están parados, se reúnen en una esquina).
- Ma.- (Se dirige a ellos)...a ver, muéstrenme su libreta ¿ya terminaron?... (mientras revisa las libretas de los alumnos

Cristian sigue pegado al pizarrón copiando el ejercicio y otros alumnos escriben abajo del ejercicio) (NB2,R2,p.2-3).

En otro momento:

Ma.- Cristian, apúrate, voy a borrar (NB2,R2,p.1).

Otro aspecto de las actividades del docente en el aula, aunado a lo que ya vimos anteriormente en las instrucciones, lo es la de cerciorarse que todos y cada uno de los alumnos lo hagan y que además lo hagan correctamente, paralelamente a ello moldear conductas disciplinariamente para el desarrollo de las actividades escolares.

En un grupo de sexto grado de la escuela Comenio:

Obs.- (Al iniciar este registro, la profesora está revisando un ejercicio de español en la guía práctica seis, página cincuenta; se desplaza por las filas, va preguntando ...¿el trabajo?...revisa la libreta de cada alumno) (NS1,R2,p.1).

En otro registro:

Ma.- A ver, Mayra, pásale tú, cómo le harías para sacar dos cuartos.

Obs.- La alumna pasa, la profesora le da el gis, señalándole con el dedo, la alumna se queda observando el hexágono).

Ma.- Divide la figura en cuatro partes.

Obs.- (Alumna sólo observa).

Ma.- ¿Y si lo hacemos en un círculo? (simultáneamente dibuja un círculo, trazado por dos líneas).

Obs.- (Alumna señala borrando una línea.

Ma.- Muy bien (diálogo inaudible)...es que Yuri lo veía de otra forma, ponlo...

Aa.- Pasa al pizarrón, escribe lo siguiente:



Ma.- Yuri, explica cómo lo viste tú.

Aa.- (Inaudible).

Ma.- Recuerden que hay diferentes formas de resolver un problema  
Obs.- (En el pizarrón está lo siguiente: dibujar un círculo atravesado por cuatro líneas y otro atravesado por dos líneas).



(NS1,R2,p.8)

En otro registro:

9:15 Ma.- Cuidado, ahí hay otro...ahora, Gaspar, pon atención, ahorita van a pasar a corregirla.  
Ao.- ¿Yo?  
Ao.- ¿Yo? (NS1,R2,p.8).

El mencionar el nombre del alumno por parte del docente es para **poner orden, llamar la atención**, de esta forma el docente **controla la disciplina, además de ir organizando las actividades y participaciones posteriores**.

El llamar a un alumno por su nombre se vuelve una estrategia que en este contexto adquiere un significado de una llamada de atención y quizás tenga como propósito disciplinar y encauzar el comportamiento en clase. En los grupos observados se notó una tendencia marcada hacia la disciplina, que generalmente este hecho se daba cuando un alumno estaba haciendo otra cosa, menos la solicitada por la maestra.

### 3.3.2. ¿Está bien lo que...hizo?

**"La adaptación a la vida escolar le exige al alumno acostumbrarse a vivir constantemente a la evaluación de otras personas".**

**Philip W. Jackson.**

En la práctica cotidiana encontramos una serie de eventos que muchas veces nos parecen triviales, pero habría que reflexionar ampliamente qué significado tienen.

En el siguiente apartado nos proponemos desarrollar un evento que se presenta con cierta frecuencia: la evidencia de los actos y respuestas que los alumnos dan y hacen en el trabajo escolar.

La evidencia se manifiesta cuando el docente pone a consideración del grupo una respuesta o acción hecha o presentada de manera individual o en equipo, quizás es un acto de compartir algún significado a través del sondeo para dimensionar el grado de avance del grupo. Citemos algunos ejemplos:

En un grupo de segundo grado de la escuela Comenio:

- Ma.- A ver, ustedes ahora...vamos viendo levanten la manita quienes escriben así, levanten la manita quienes escriban así.  
Aos.- ¡Yo!, ¡la Karen!, ¡la Karen! (NB2,R2,p.4).

En otro momento:

- Ma.- .... pásale Karen a ver, fíjense bien lo que está haciendo ella, ¿está bien lo que está haciendo ella? ...  
Aos.- No.  
Ma.- ¿Por qué no?  
Aos.- Porque está muy separado.  
Ma.- ¿Muy separado? pues se supone que debe ir separado eso es lo que estamos viendo, a ver, ahora ¿en que se equivocó él?  
Aos.- En nada, sí, en la A, no , no en la R.  
Ma.- ¿Por qué?  
Aos.- Porque parece D (corrige) ahora sí, mírenla bien... (p.4-6).

En otro momento:

- Ma.- ...oigan como escribió Alejandra: escuchen "no quería Elena comer pastel".  
Aos.- ¡Nooo!, ¡noo!  
Ma.- Lo vas a escribir, como esto mismo, Alejandra; bueno, ¿puedo borrar?  
Aos.- ¡Noo!, ¡no!  
Ma.- ¿Ya lo terminaron de copiar?  
Aos.- ¡noo!, ¡noo!  
Ma.- Levanten la manita los que ya entendieron todo esto, los que no la levanten quiere decir que no entendieron ¡eh!...a ver, levántenla

bien, quiero verlos a todos...¡Adalberto! tú no has entendido...(NB2,R2,p.7).

**La evidencia** quizás tenga la intención de que los alumnos se den cuenta del error o del acierto que tienen del tema, podría ser un elemento de la evaluación para conocer el grado de asimilación del tema por parte del grupo. Al respecto Jackson dice:

Resulta evidente que el aprendizaje de la vida escolar implica no sólo aprender a desenvolverse en situaciones en las que el trabajo propio es evaluado, sino además aprender a presenciar y, a veces, a participar en la evaluación de los otros. Además de acostumbrarse al escrutinio público las propias virtudes y flaquezas, los alumnos tienen que acostumbrarse a enjuiciar las virtudes y flaquezas de sus compañeros<sup>71</sup>.

La experiencia vivida en la escuela es una experiencia difícil de olvidar para quienes hemos pasado por ella, por todo lo que eso implica, ser evaluados constantemente por las diferentes autoridades escolares, como inspector, director, maestro del grupo, por maestros de otro grupo, e inclusive lo más cotidiano: nuestros mismos compañeros de grupo.

En un grupo de primer grado de la escuela Freinet:

2:55 Ma.- A ver aquí, en el pizarrón voy anotar los que han terminado, los más trabajadores, a ver, quién más termina, me falta un trabajador(UPN2, R1,p.2)

Más adelante:

Ma.- ¿Quién más?, se va acabar el tiempo y no van a terminar, Armando, ¿quién más?, Bertha ¿a ver?, falta Carlos, falta José...los niños que ya terminaron se están enfadando y ustedes no terminan, les quedan cinco minutos (2:59...vamos leyendo las palabras si se callan ...¿saben leer? o qué ¿no saben?.

Aos.- (A coro) Mayre.

Ma.- Sí supieron...(p.3)

---

<sup>71</sup> Jackson, Philips. La vida en las aulas. Ed. Morarta, 1975, España, p.40

En otro fragmento:

Obs.- (La maestra en el pizarrón va anotando lo siguiente):

Karla  
Yessy  
Lisa  
Crisanto  
Lourdes  
Pablo  
Carolina (p.3).

Son los nombres de alumnos que han terminado, es como una manera de **estimular la producción y sobre todo la culminación de una actividad.**

Más adelante:

- 3:20 Ma.- Uno de Hugo, una de hogar, y uno de hora,..apúrense por que se va acabar el tiempo...los demás no van a terminar, Eduardo no vas a terminar tú...miren lo que escribió Karla, ¿tú lo escribiste?
- Aa.- ¡Sí!
- Ma.- ¿Quién más quiere que lo anote?
- Ao.- ¡Yo!
- Ma.- Apúrense pues, miren lo que escribió José Carlos ¡Francisco está pelón!
- Obs.- (Así se llama un alumno, y esta pelón, lo que provoca risas entre los alumnos)(p.5).

En otro fragmento:

Ma.- Oye ¿Carlos no te da pena que la directora te vea que no estés haciendo nada?, ella te vio (UPN2,R1,p.7).

Ser "disciplinado", bajo un concepto muy particular del profesor, es una actitud que se va moldeando en el trayecto de la formación educativa del alumno. En estos eventos se aprecia un ejercicio común en donde cuestionar al alumno sobre sus actos tiene la intención de que éste valore y reflexione sobre ellos.

### 3.4. Las Formas de Presentar o Abordar el Conocimiento

**Una clase de ciencias naturales, de geografía, de historia, es más fructífera cuando mediante los aseos escolares permitimos a los niños estar en contacto directo con la naturaleza y desarrollar su observación. Las percepciones de los sentidos son antorchas que iluminan el misterioso santuario de la conciencia, dándole llamas para formar soles...lo que directamente hiere los sentidos para refugiarse después en la conciencia, es imperecedero o, por lo menos difícilmente se borra. El aire libre, la libertad, el sol, el agrado, el regocijo, son factores que fortifican el cuerpo. Los niños tornan sus cosas...sonrientes, alegres y parece que como la vida regaló un nuevo beso a esas pobres criaturas que tanto se debilitan en los bancos de la escuela.**

**Lauro Aguirre**

En el proceso educativo el profesor viene a ser el mediador entre el contenido de aprendizaje y los alumnos, para ello recibe una formación inicial en alguna institución como la Normal o equivalente, en donde ha cursado materias como técnicas de la enseñanza, didáctica y posteriormente en la capacitación y actualización en el trabajo, también ha recibido una serie de cursos relacionados con estas mismas materias sobre todo en los últimos cinco años en el marco de la modernización educativa, la cual implica la reforma a los planes y programas de educación básica.

Dicho sea de paso que estos cursos tienen como propósito capacitar y actualizar a los docentes sobre el manejo de los "nuevos" métodos de enseñanza y de aprendizaje, los nuevos libros de texto gratuitos del alumno, etcétera.

Sin embargo, cabe reflexionar sobre la idea de cómo el profesor organiza y/o planifica la forma de presentar el conocimiento y qué común es que sustente en los resultados recogidos a lo largo de su experiencia laboral, más que en los "nuevos" o actuales métodos de enseñanza.

En este sentido Woods afirma que:



Los maestros suelen actuar por intuición, pero se trata de una intuición que en general descansa en una sólida base de conocimientos aprendidos y existe una <<certeza abierta>>... la certeza y el conocimiento son un requisito profesional del maestro...la certeza que necesita el maestro para dar seguridad a su comportamiento profesional; es una certeza <<estratégica>> o <<abierta>>, no es una omnisciencia <<cerrada>>, impermeable a la persuasión (aunque muy bien puede haber maestros que den muestras de esto último, en cuyo caso sostendría que su <<conocimiento pedagógico>> es deficiente)<sup>72</sup>.

El profesor es sin duda pieza clave en la relación pedagógica, su intervención está presente en la planificación, organización y en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunado a ello la materia prima del trabajo profesional del docente lo conforma el dominio del conocimiento y los saberes, producto de las disciplinas del conocimiento científico.

Bajo estas consideraciones se aglutinan aquellos sucesos en los cuales el docente se auxilia de recursos didácticos como el pizarrón, libros de texto gratuito, (guía práctica -no gratuita por cierto), cartulina e incluso la pantalla de 24' pulgadas, aproximadamente, del monitor de la computadora instalada en el aula (Computación Electrónica en Educación Básica) COEEBA, entre otros. Todos estos recursos didácticos tienen como objetivo hacer interesante el contenido y poder captar la atención de los alumnos que cada vez se hace más difícil como tarea, en parte por el sinnúmero de estímulos externos al aula y el espacio escolar propiamente dicho.

La forma de presentar el conocimiento es una decisión que recae en la responsabilidad del profesor es él **quién planea, copia, aplica, imita o diseña** la forma o manera de cómo se va a abordar tal o cual contenido correspondiente a cada una de las asignaturas que conforman los planes y programas de educación primaria. Quizás esta decisión esté más sostenida en su experiencia como docente.

---

<sup>72</sup> Woods., Peter. Op. Cit. p. 17

En las líneas siguientes se ilustran algunas formas de aprovechamiento de los recursos que tradicionalmente los profesores de educación primaria usan.

### 3.4.1. El uso del pizarrón

Éste es un elemento que se detecta en los registros y que se hace más manifiesto con cierta frecuencia en la forma de presentar el conocimiento. Un suceso que se observó fue el hecho de escribir cuestionarios o ejercicios de "complementación" en el pizarrón los cuales son copiados por los alumnos para su contestación en su libreta de notas. Quizás subyace en la lógica del profesor que el abordaje de la asignatura de matemáticas sea por medio de "problemas", para propiciar en el alumno el uso de la lógica o el razonamiento a partir de problemáticas concretas.

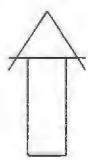
En un grupo de tercer grado de la escuela Rousseau:

Hoy es miércoles 5 de octubre de 1995

125= Centenas + decenas = unidades

Asta

1.30



El Asta el carpintero "don che" las está haciendo por  
\$10.00 (NB1,R1,p.1)

Aquí, para abordar los contenidos de matemáticas se utilizan los problemas de contemplación.

Obs.- (El presente registro se realizó después de entrar de recreo; el ejercicio fue realizado antes de salir a recreo; minutos más tarde, la profesora borra el pizarrón y escribe lo siguiente:)

**El cuestionario** es una estrategia recurrente para abordar los contenidos temáticos especialmente cuando se trabaja con la asignatura de historia. Cabe señalar que las preguntas de historia fueron previamente elaboradas por la profesora, ya que las copiaba de una hoja y no del libro de texto o de la guía; esto denota en cierto modo que prepara o planifica la clase.

En otro registro:

Obs.- (Al entrar al salón, en el pizarrón está escrito lo siguiente):

Historia
Contesta las siguientes preguntas de la página 111 y 112
1.-Antes que llegaran los españoles a América los europeos tenían que buscar _____
2.-Qué pensaron los europeos del camino corto _____
3.-Qué creía en aquella época _____
4.-Sólo un reducido número de personas estaba _____
5.-Cómo se llamaban los reyes de España _____
6.-Qué día inicia su viaje Cristóbal Colón al puerto de palos _____ y en que mes del año _____
7.-Cuántas carabelas acompañaban a Cristóbal Colón _____
8.-Cómo se llamaban _____
9.-Cómo se llamaba la isla del nuevo continente _____
10.-Qué día descubrió america (sic) Cristóbal Colón _____ que mes _____ que año _____
(NB1,R1,p.3-4)

Hoy es jueves 12 de octubre de 1998  
Juguemos a los dados  
Zulema está en la casilla 7, tiran llega a la 15 ¿en qué número  
cayó el dado? \_\_\_\_\_  
Irving está en la casilla 6, tira y llega a la 18 ¿en qué número  
cayó el dado?. \_\_\_\_\_  
Cristino estaba en la casilla 25, ahora cayó 9 ¿en qué número  
cayó el dado? \_\_\_\_\_ (NB1,R2,p.1)

Es importante mencionar que los nombres que la maestra usa en los ejemplos son de los niños del grupo, esto permite en cierta forma contextualizan los ejemplos con nombres que les son familiares a los niños.

En otro registro del mismo grupo:

Hoy es miércoles 25 de octubre de 1998  
Hacer 10 oraciones que expresen enojo, tristeza, alegría,  
sorpresa y temor (NB1,R6,p.1)

El cuestionario es el recurso típico de enseñanza conjuntamente con el pizarrón y el dictado. Cabe preguntarse ¿Qué implicaciones tiene su uso? ¿Qué productos de aprendizaje se logran? ¿Será que la profesora sólo quiere cumplir con el avance programático establecido por la SEP?

Veamos qué procedimiento se sigue para resolver un cuestionario: primer paso, la profesora anota en el pizarrón; segundo paso, los alumnos lo copian en sus libretas; tercer paso, leen el texto, conforme van avanzando la profesora va contestando las preguntas, generalmente las respuestas llevan un orden progresivo en la lectura.

Este proceso implica una experiencia de aprendizaje sensual-empirista porque

la información visual del texto pasa por los órganos de los sentidos de los alumnos, no se da un diálogo o cuestionamiento sobre el contenido, ni con la profesora ni con los alumnos.

***El uso del pizarrón es sin lugar a dudas el recurso didáctico más común para presentar el conocimiento por parte del docente;*** aunque para el estado es el libro de texto gratuito, el maestro es el encargado de procesar, traducir o ajustar la información y los contenidos del mismo, para que los alumnos lo asimilen.

El pizarrón podría considerarse como un instrumento básico para la presentación del conocimiento del área de matemáticas, como lo muestra la siguiente observación:

Culiacán, Sin. Viernes 13 de octubre de 1995

Matemáticas

Buscar el número perdido

$18 + \underline{\quad} = 70$	$220 \underline{\quad} = 400$
$42 + \underline{\quad} = 110$	$345 \underline{\quad} = 500$
$\underline{\quad} + 21 = 63$	$\underline{\quad} + 140 = 315$
$\underline{\quad} + 38 = 95$	$\underline{\quad} + 460 = 600$
$515 + \underline{\quad} = 620$	(NB1,R3,p.1)

En esta forma de presentar el conocimiento se evidencia que el único proceso cognoscitivo que el alumno tiene que realizar es la lógica simple o deductiva; esto debido a que el alumno va leyendo el texto y de manera casi automática las respuestas se van contestando.

Aquí se da un proceso de mecanización del aprendizaje al presentar los números de una manera natural, descontextualizada (Bruner), como si el cerebro humano estuviera estructurado por partes y no como un todo integral. El

pensamiento se construye a partir del contacto con el objeto de estudio, con su interacción, operacionalización de situaciones diferentes.

La forma de presentar el conocimiento es un elemento importante para el logro de los aprendizajes por parte de los alumnos, de ahí la inquietud por seguir este evento durante las observaciones, como se aprecia en un grupo de segundo grado de la escuela Comenio:

0 + 3 + 8 + 5 + 7 + 9	resultados correctos
4 7 12 9 11 13	5
2 5 10 7 6 11	4
6	
3	
(NB2,R1,p.1)	

#### BASTA NÚMERICA

		8	5	1	9		

Ma.- ¿Por qué me borraron el cuadro? (volteando al pizarrón)...lo voy poner otra vez...(borra lo que quedó del cuadro y hace otro) (p.5).

### BASTA NUMÉRICA

	+ 2	+ 5	+ 4	+ 7	+ 3	Resultados Correctos

(NB1,R1,p.8)

11:29 Obs. (Al entrar los niños copian unas operaciones "cuentas" matemáticas que están en el pizarrón).

$$47 + 68 + 47 + 38 + 63 +$$

$$25 \quad 29 \quad 63 \quad 29 \quad 27$$

$$32$$


---

$42 + 27 =$   
 $83 + 25 =$   
 $47 + 32 =$

$98 - 5 =$   
 $37 - 22 =$   
 $45 - 23 =$

$42 \times$   
 $2$   


---

$68 \times$   
 $2$   


---

$27 \times$   
 $2$   


---

$63 \times$   
 $3$   


---

$89 \times$   
 $3$   


---

Obs. (La maestra pasa por las filas con los alumnos)

Ma.- Jorge no las hagas así, tan pegadas, ¡tú mamá no las va a entender!

Ma.- Hazlas más abajo te va a.....(NB2,R1,p.1).

Los ejercicios matemáticos consisten en poner en práctica las operaciones de suma, resta y división básicamente, las que por tradición se denominan "cuentas", actividades recurrentes que consisten en ir resolviendo las operaciones solicitadas

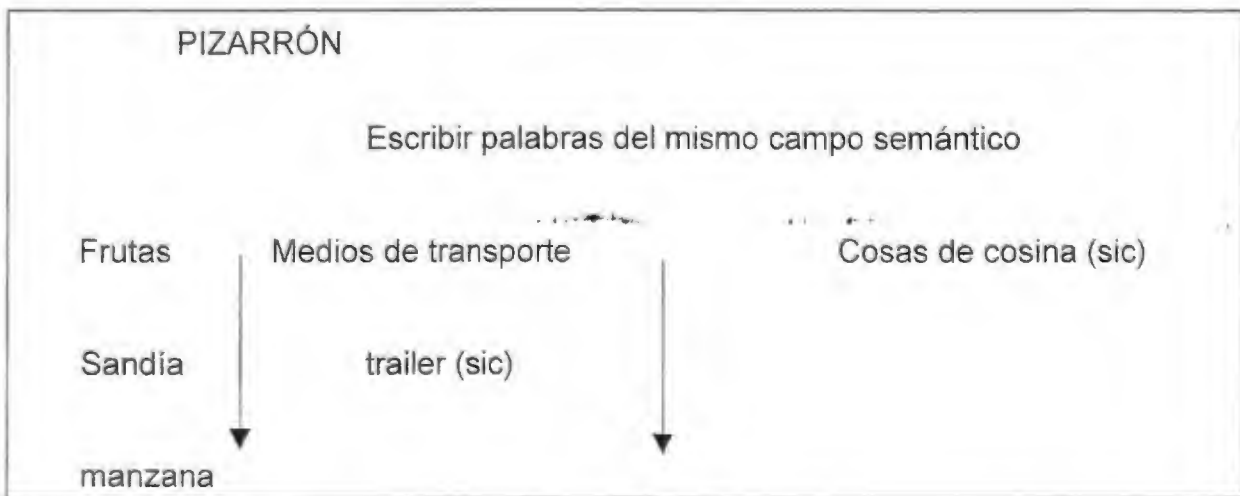


en cada uno de los ejercicios.

Las "**cuentas**" son un recurso didáctico en el que tradicionalmente se apoya el docente para ejercitar las matemáticas, aunque habría que cuestionar qué tan efectivas son y qué hábitos y actividades se derivan de ello. El pizarrón también es útil para que de manera práctica se expongan las distintas situaciones que se propongan a estudiarse por los niños.

En otro registro del mismo grupo:

Ma.- Miren, vamos a..., van a escribir del mismo campo semántico... a ver, pongan atención, vamos a escribir palabras del mismo campo semántico, vean...



Ma.- ¡Me van hacer ahora medios de transporte! van hacer medios de transporte, ¡puros medios de transporte!(NB2,R2,p.3) .

En este ejercicio se les solicita a los alumnos que escriban palabras del mismo campo semántico, quizá con la intención de tener conocimiento del avance que tienen de este tema; dicho ejercicio requiere que los niños recurran a su entorno social inmediato.

**La educación se sustenta básicamente en la imaginación y creatividad de**

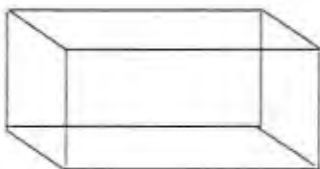
los alumnos, ya que los profesores comúnmente damos ejemplos y **solemos decir...imagínense que...**De este modo, para realizar el ejercicio del campo semántico propuesto por la profesora, necesariamente los niños recurren a su entorno cotidiano.

En un grupo de quinto grado de la escuela Comenio:

El examen o prueba es utilizada como instrumento de medición, acreditación y legitimación de los saberes. En el registro se recoge el ritual del examen. En líneas siguientes se transcribe del pizarrón lo que la profesora está copiando del cuadernillo denominado "auxiliares de evaluación de sexto grado", complemento editado por la SEP, el cual es aplicado semestralmente por las autoridades educativas en todas las escuela primarias.

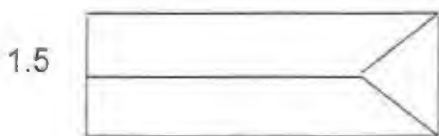
Obs.- (La profesora está haciendo unas figuras en el pizarrón).

...Calcula el volumen...



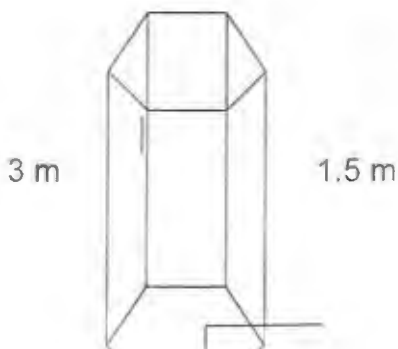
4.5 M

$$V = \text{_____ m}^3 \text{ _____ litros}$$



4.5 M

$$70 \text{ Cm } V = \text{_____ m}^3 \text{ _____ litros}$$



3 m

1.5 m

$$V = \text{_____ m}^3 \text{ _____ l}$$



$$1 \frac{1}{2} + 3 \frac{1}{4} + 1 \frac{2}{18} =$$

Ma.- Miren este ejercicio es muy importante para los que tienen duda, no voy a explicar a uno por uno, estén atentos a lo que hace su compañero en el momento que se equivoque...¿está bien?(NS1,R5,p.1).

En un grupo de quinto año de la escuela Comenio:

Obs.- (Al iniciar la observación en el pizarrón había varias cosas como éstas:).

Ponencia Culiacán, Sin. a 5 de Marzo de 1996 ponencia

"Los niños de Sinaloa... por la paz, el desarrollo y la ecología"	Moderador: quien va a controlar la participación	(no alcancé a copiar pero decía algo sobre la estructura de las ponencia) Relator será quien escribe con ayuda de todos los integrantes
---	--	--

Obs.- (La maestra borra la tres cuartas partes)

Ao.- ¡Eeh! la profe está borrando...

Obs.- (La maestra escribe lo siguiente:)

"Los niños de Sinaloa... por la paz, el desarrollo y la ecología"		¿A qué crees que se debe? ¿Dónde y cómo se origina? ¿Sucederá en otras localidades? ¿En cuál o cuáles? ¿Porqué sucederá así? ¿Qué se está haciendo actualmente para disminuirlo? ¿Qué crees que sucederá si no actuamos hoy para evitarlo?(UPN1,R3,p.1)
---	--	---

El pizarrón es hoy por hoy un recurso que no puede faltar en la educación pública, ya que este instrumento nos permite plasmar en él **las ideas o las indicaciones** de las actividades a desarrollar. Sin embargo, habría que cuestionar bajo qué perspectiva pedagógica se utiliza, como un medio más o como único recurso; es importante que el docente tenga claro cómo y por qué se usa un recurso como el pizarrón.

En otro momento:

Obs.- (La maestra borra la mitad del pizarrón, escribe lo siguiente:)

"Los niños de Sinaloa... (lo deja como estaba)	PONENCIA Título Problema Solución	(las preguntas las deja como estaban) (UPN1, R3,p.3)
--	--	--

### 3.4.2 El Pizarrón Electrónico

La presentación del conocimiento es sin duda una actividad que todo mentor realiza a partir de una lógica o simplemente de una programación sistemática o no de la intervención pedagógica. Finalmente es él quien elige y selecciona los medios y formas de abordar un conocimiento determinado.

En este apartado se abordarán los procesos de interacción entre profesor-alumnos y específicamente del uso de la tecnología avanzada a través de la informática, como recurso didáctico para presentar el conocimiento.

El pizarrón electrónico vendría a ser **el monitor de la computadora** utilizado en los espacios áulicos denominados COEEBA, en donde se cambia de escenario del aula tradicional.

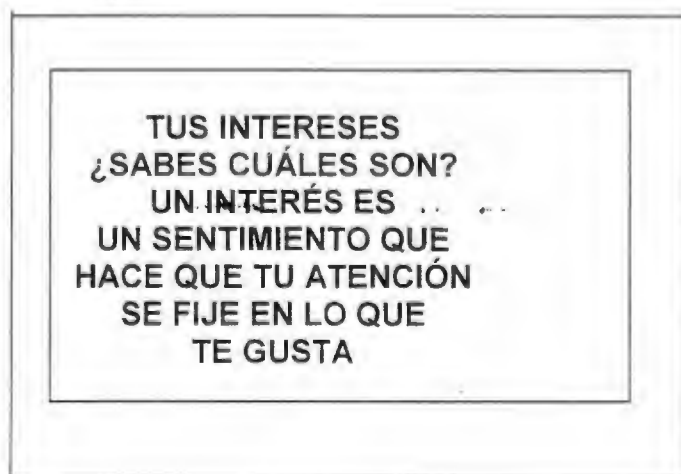
Dicha aula esta equipada con mobiliario de mayor confort como butacas o

mesabancos, aire acondicionado, cortinas, lámparas fosforescentes, computadora, monitor que generalmente es de un tamaño aproximado de veinticinco pulgadas y una profesora comisionada al aula COEEBA. Quizás el atractivo hacia esta aula, por parte de los alumnos, se deba al cambio de escenario. Saliéndose un poco de la rutina de aula cotidiana.

El profesor se las ingenia para organizar y presentar el conocimiento a partir de cada asignatura.

El grupo de sexto grado de la escuela Comenio se encuentra en el aula COEEBA: (Computación Electrónica en Educación Básica)

10:00 Obs.- (Al parecer están en un tema de biología sobre los cambios en el desarrollo humano, porque en la pantalla de la computadora está lo siguiente:).



(NS1,R1,p.1)

En otro momento:

Obs.- (La profesora mueve una tecla y cambia el texto de la pantalla):

Se cambia de instrumentos aunque la técnica sea la misma; veamos alguna equivalencia: pizarrón es igual a pantalla o monitor, que al fin y al cabo la maestra explica y los alumnos escuchan y copian lo que aparece en el monitor; **la ventaja es que la maestra no escribe en el pizarrón, sino que sólo acciona una tecla.**

Pero lo interesante sería que el docente, apoyado por estos recursos de alta tecnología, pudiera utilizarlos didácticamente con otra perspectiva un tanto más interactiva entre el alumno y la máquina, evitando precisamente el rol tradicional de receptor de las situaciones educativas.

En un grupo de sexto grado de la escuela Comenio:

**Nosotros crecemos siempre  
y cuando haya cartílago.  
Que es la sustancia...**

Obs.- (Cambia de imagen, un alumno lee y la profesora repite lo más importante, pregunta induciendo la respuesta) (NS1,R1,p.2).

En un grupo de quinto grado de la escuela Comenio:

Obs.- (El grupo está en el aula COBEA, en el monitor está lo siguiente):

**o bien por los intereses de  
grandes agricultores y ganaderos  
para obtener ganancias sin importar  
el deterioro de los suelos**

(UPN1,R4,p.2)

En este apartado vale la pena hacer las siguientes reflexiones: es necesario reconocer en primer término que la telemática y la informática han avanzado y penetrado en toda la actividad humana y por ende en los últimos años ha penetrado al ámbito educativo, lo cual implica que debemos de mostrar una actitud abierta y accesible a estos nuevos medios de comunicación e incluso darles entrada a los procesos educativos. Si bien es cierto se reconoce que COEEBA tiene esta

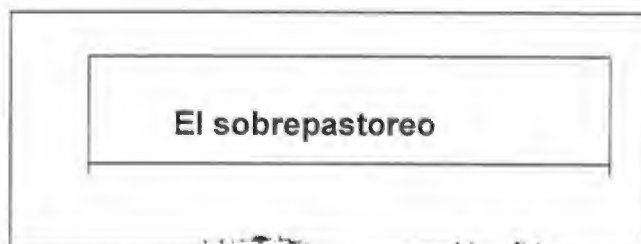


intención, es indispensable conocer con estudios sistemáticos qué prácticas pedagógicas ocurren en estas aulas.

Estos pequeños pero significativos eventos recogidos de las aulas COEEBA, nos permiten hacer los comentarios siguientes: las prácticas pedagógicas observadas no varían por el tipo de formación del docente, ya que independientemente de la formación recibida, la intervención pedagógica guarda cierta similitud, descrita anteriormente. Es decir, se hace lo mismo, pero con herramientas nuevas.

En otro momento:

Ma.- ¡Ya!, ya escogimos el dos, fíjense en la pantalla lo que va a salir



Obs.- (Posteriormente sale una imagen de una vaca flaca, después sale otra leyenda)

Ma.- ¡Este sí anótenlo!

Más adelante:

Ma.- ahora bien, Reforestación del suelo, anótenlo ahí(el dictado usando la tecnología de punta)(p.3).

La subutilización de los aparatos electrónicos como la computadora, parece que significa sólo un cambio de escenario, pizarrón por el monitor, pero más allá no hay ninguna interacción aparato-alumno, el texto aparece en el monitor y los alumnos lo copian en sus libretas.

### 3.4.3. ¡Anoten!

Otro recurso didáctico que utiliza el profesor es el dictado cuyas características son: leer pausado y detenidamente uno o más párrafos de un texto para que los alumnos lo anoten en sus libretas.

El dictado varía según la asignatura y el profesor que lo emplea. Es el profesor quien decide cómo, cuándo y por qué utilizarlo. Al respecto Eida Lucía González Cuevas (1988) realizó una investigación denominada "el apunte escolar..."; en donde se hace un estudio cualitativo sobre la producción de textos por parte de los alumnos de bachillerato; una parte de la investigación se refiere al dictado y a las notas que éstos hacen cuando el profesor está explicando la clase.

En años pasados esta práctica se justificaba por la ausencia de libros de texto y los únicos que los poseían en el mejor de los casos eran los profesores, sin embargo a partir de los años setenta se cuenta con textos gratuitos para alumnos y para profesores de educación primaria.

El dictado es quizá el recurso didáctico más empleado por los profesores de educación básica, ya que al igual que el pizarrón es económico y a la vez opera como un garante de que los alumnos "estudiarán" tal o cual contenido de la asignatura en los términos que el profesor lo dictó.

Cuando un profesor desea que un saber quede bien asegurado en los escolares recurre al dictado, éste se transcribe fielmente a los cuadernos en donde se deja constancia de cómo debe de ser entendido un saber determinado.

Aquí, el dictado se ve acompañado por operaciones aritméticas tipo cuestionario. La maestra hace énfasis en determinado saber o conocimiento, por ello lo dicta.

En un grupo de sexto grado de la escuela Comenio:

- 10:33 Ma.- Entonces vayan haciendo la lista de todas las cosas que no hicimos...escriban ahí los niños de seis años, cambios físicos, primero pongan estatura, peso, cambio de voz, también cambia que...(suena el timbre para salir al recreo).
- Ma.- Anoten lo que no hicimos: los niños y las niñas juegan por separado (como dictando) (NS1,R1,p.4)

En otro registro:

- Ma.- ¿Qué fue lo que hicieron?...a ver, ahorita ustedes van hacer un trabajito para ver si ya se aclararon las dudas ¡anoten! Felipe compró dos hectáreas dos sextos ¿cómo lo escribieron?
- Ao.- Yo.
- Ao.- Yo.
- Ma.- Así, después cinco hectáreas un cuarto, signo de interrogación, ¿cuántas hectáreas tiene en total?
- Ao.- Después cinco hectáreas ¿qué?
- a.- Un cuarto, cinco hectáreas un cuarto, ¿cuántas hectáreas tiene en total? la pregunta número dos...
- Ao.- ¡Huuf! (NS1,R5,p.5-6)

Las operaciones aritméticas, en donde se combina texto, situaciones, números enteros y quebrados, en el contexto escolar se le denominan "problemas", en los cuales se plantean situaciones que se resuelven a partir de la lógica y la realización de operaciones matemáticas; dichos problemas evidencian si los alumnos manejan o saben realizar las operaciones. Sin embargo, expresiones como la anterior(¡huuf!) por parte de los alumnos, **quizá reflejen cansancio o enfado** a tales situaciones de aprendizaje.

Más adelante:

- Ma.- Una granja, en una granja se recogieron, en una granja se recogieron veintisiete kilos un séptimo de huevo, veintisiete kilos cuatro séptimos ¿cómo lo escribieron?
- Ao.- ¡yo profe!, ¡yo! (inaudible)
- Ma.- Veinticuatro kilos cuatro séptimos.
- Ao.- Dijo veintisiete.
- Ma.- Sí me equivoqué.
- Obs.- (Relajo)
- Ma.- Veintisiete kilos cuatro séptimos.
- Ao.- De huevo.
- Ma.- Veintisiete cuatro séptimos eso es, así, bien; el lunes en una granja se recogieron veintisiete kilos cuatro séptimos de huevo, el lunes y...
- Obs.- (Un alumno hace comentarios inaudibles)
- Ma.- Van a ver...

- Aos.- (Risas).  
 Ma.- Treinta y un kilo un cuarto el martes...a ver, Yuri, escribe los treinta y un kilos un cuarto.  
 Aa.- (Inaudible)  
 Ma.- ¿Cuántos kilos se recogieron en los dos...?  
 Ao.- ...profe.  
 Ma.- Ajá ¿cuántos kilos de huevo se recogieron en los dos días?  
 Ao.- Un montón (p.6)

**Los "problemas"** son el medio común empleado por los profesores para abordar las temáticas referidas a las matemáticas, para que los alumnos a través de la aritmética ejerciten los quebrados.

Más adelante:

- Obs.- (La profesora escribe lo siguiente en el pizarrón):  
 3.-una cremería tiene  $12 \frac{4}{5}$  piezas de queso; si vende  $8 \frac{1}{3}$  piezas ¿cuántos le quedaron?  
 4.-Rodolfo recorrerá  $27 \frac{2}{3}$  Km; cuántos le faltan si ha recorrido  $16 \frac{1}{4}$ ?  
 Ao.- ¿Cuántos son profe?

Es común escuchar esta interrogante cuando la profesora realiza estas actividades tal vez como señales de resistencia.

Más adelante:

- Ma.- Cinco, 5.-Para escribir una lección Rosalba se tarda  $\frac{2}{4}$  de hora y Raúl  $\frac{3}{5}$  de hora ¿Cuánto se tardarán entre los dos? ¿Quién tarda más tiempo?

El dictar los problemas representa una **forma de organización o planificación de las actividades**, para el abordaje de los temas, es un esfuerzo del docente, porque si no, pues haría otra cosa como basarse en el libro de texto gratuito o la guía práctica; sin embargo, el docente plantea otro tipo de ejercicios alternativos o complementarios. Esto es una actividad que el propio profesor realiza, porque no lo toma ni del libro ni de la guía práctica.

Este tipo de prácticas pedagógicas si bien es cierto son muy cuestionadas

representan finalmente un esfuerzo por parte del docente por planificar las actividades. Es decir no sólo se limita a las actividades planteadas en los libros de texto gratuito del alumno o de la guía práctica, sino que establece alternativas didácticas para ir abordando los contenidos del programa.

#### 3.4.4. A través del Interrogatorio

Una de las prácticas pedagógicas-didácticas observadas fue **el uso del interrogatorio** como vía para presentar o abordar el conocimiento, las cuales consisten en preguntas directas a los alumnos sobre un determinado tema.

La inducción de las respuestas a partir del interrogatorio en cierta medida hace diferente la práctica pedagógica, en estos eventos la profesora repite lo más importante o lo que sería la respuesta adecuada.

En un grupo de sexto grado de la escuela Comenio:

- Obs.- (Al iniciar el registro la profesora está revisando un ejercicio de español de la guía 6. página 50, (la profesora pasa por las filas, ya preguntando) ¿el trabajo? (revisa en la libreta de cada alumno).
- Obs.- (Los alumnos platican entre sí, algunos parados, otros sentados, hacen comentarios sobre el ejercicio).
- 9:16 Ma.- Con eso que ustedes hicieron yo creo, bueno eso creo verdad, que les quedó claro el tiempo pospretérito ¿qué piensan ustedes? (NS1,R2,p.1)

El cambio de asignatura se debe quizá porque los objetivos del tema anterior ya han sido cubiertos y es necesario pasar a otro.

Más adelante, en el mismo registro:

- Aos.- Sí, sí, sí.
- Ma.- ¿Quién de ustedes recuerda lo que estábamos haciendo ayer en matemáticas?
- Aos.- Yo, yo.
- Ao.- ¿De qué?...de los éstos... de los papalotes?
- Ao.- ¡Yo, profe!
- Ma.- De los papalotes Yasir, ¿qué decíamos de los papalotes?
- Ao.- Mediamos sus ángulos.
- Ma.- Mediamos sus ángulos, ¿fue todo lo que hicimos? (p.2).

**La interrogación** es el medio de interacción entre la profesora y los alumnos, lo cual permite abordar una temática determinada, propiciando la participación entre los sujetos escolares, aquí podríamos hablar de que se ponen en juego algunos elementos del proceso de evaluación, ya que en éstos salen a colación los **aprendizajes adquiridos por los alumnos.**

En otro momento:

- Aos.- No, no.  
Ma.- Fíjense bien, porque...  
Ao.- Inaudible  
Ma.- Habla más fuerte Jorge, porque no se escucha, tus compañeros atrás no oyen, ni el profesor (o sea yo) allá, mira está escribiendo...el profesor...  
Ao.- Repite -inaudible-  
Ma.- ¿Qué más Baltazar?  
Ao.- ¡Eeeh! Inaudible-  
Ma.- Y que también lo construyéramos dentro de la conclusión, quedó pendiente, a ver Pável.  
Ao.- ¿Qué tenemos que hacer? ¿rectángulos, hexágonos y pentágonos?... (NS1,R2,p.2-3).

Esta forma de intervención pedagógica que la maestra emplea a través del interrogatorio propicia en cierto **modo una participación de los alumnos.** El interrogatorio permite al alumno poner en juego los procesos cognoscitivos y sobre todo sus aprendizajes adquiridos sobre el tema a abordar.

El docente con cierta frecuencia recurre a esta práctica para cerciorarse o conocer el grado de apropiación que se va adquiriendo sobre el tema abordado. Podríamos decir que guarda cierta relación con los procesos evaluativos, ya que esto permite al profesor remarcar aquellos contenidos del tema que no han quedado claros e incluso saber si el propósito fue logrado o no.

En esta clase se observa que la profesora emplea el interrogatorio para saber si el tema de las figuras geométricas ha sido comprendido por los alumnos; la clase se desarrolló el día anterior, todos los alumnos fueron cuestionados sobre una parte

de la clase, esto propicia la participación de los alumnos. El repaso de un tema quizás se deba a que el docente considera que de esta manera puede afianzar los aprendizajes en los alumnos.

En otra parte del mismo registro:

- Ma.- Toño, ¿qué tiene que ver eso de los papalotes, rectángulos, hexágonos y pentágonos?, ¿qué tiene que ver una cosa con otra, porque nos...?
- Aos.- ¡Profe! ¿Por qué nos metimos con eso si estábamos hablando de papalotes?
- Ao.- Porque los papalotes los podemos hacer de figuras, de polígonos y luego decimos...
- Ma.- A ver, más fuerte, tus compañeros no te escuchan.
- Ao.- (Inaudible)
- Ma.- ¿Tienen que ver los papalotes con los polígonos y los ángulos? a ver...
- Aos.- ¡Sí! ¡sí!
- Ma.- ¿Por qué?
- Aos.- Por las figuras que tienen y luego tienen que ir trazando las figuras para que ya salga el papalote y tiene que ser con un polígono figura del papalote.
- Ma.- ¿Están de acuerdo con lo que dijo él?
- Aos.- Sí.
- Ma.- Dijimos que íbamos a construir un papalote ¿era necesario que nosotros viéramos todo lo que vimos para construir un papalote?
- Aos.- Sí, sí yo
- Ma.- A ver Marco.
- Ao.- Porque, deste...porque todas las figuras...polígonos y los polígonos...que los papalotes para, para poner que vuelen mejor, que tiene que ser el número... (p.2-3).

El interrogatorio como recurso didáctico para el abordaje del conocimiento, permite al docente en este caso **interactuar con los alumnos de una manera abierta**, ya que éstos contestan según su criterio y lo que entendieron de la clase.

En otro momento:

- Ma.- ¡Enrique!...a ver
- Ao.- ¿Qué...?
- Ma.- Párate para que...



- Ao.- Inaudible
- Ma.- ¡Ajá!, entonces la construcción de un papalote nosotros no la vamos a hacer como nos dio...a entender ¿verdad?, tiene que llevar una técnica, tiene que llevar una, un conocimiento de cómo lo debemos hacer, cómo lo vamos...pero fíjense bien a qué conclusión...¿quién recuerda la confusión?, esa duda, en la que nos metimos en un principio...los demás ¿no la recuerdan? a ver, ¡Juan!
- Ao.- ¿Cómo hacer un papalote de siete lados?
- Ma.- ¡Cómo hacer un papalote de siete lados!, pero antes de llegar a esa conclusión.
- Ao.- Entonces, vamos a hacerlo sin...el círculo, con el transportador ... (p.4).

Este repaso que se le da a la clase pasada es usado por la profesora para asegurar los aprendizajes que podrían haber quedado inciertos, permite además introducirse a la dinámica de profundización del tema, es donde se abarcan otras situaciones de aprendizaje más complicadas que pueden resolverse a través del análisis y la síntesis.

Es aquí en donde se da la oportunidad a los alumnos para participar, poniendo a consideración del grupo y la profesora sus opiniones.

Más adelante:

- Ma.- Cómo hacerlo usando el transportador y también cómo hacerlo usando únicamente el compás, antes ¿no recuerdan que nos metimos en un problema de que si los papalotes y los cometas son lo mismo?
- Aos.- ¡Ah sí!
- Ma.- ¿Lo terminaron?
- Aos.- ¡No, no!
- Ma.- ¿No lo investigaron? A ver, Castelo.
- Ao.- Porque los dos vuelan.
- Ma.- A ver, Castro son iguales porque los dos vuelan.
- Ao.- Pero, no tienen el mismo nombre.
- Ao2.- Los aviones vuelan y los pájaros también vuelan y no son lo mismo
- Ma.- no son lo mismo, ¿entonces...?
- Ao.- Inaudible (p.4-5).

La intervención pedagógica a partir **del interrogatorio** permite a la profesora **tener noción del conocimiento previo que los alumnos poseen sobre el tema**

que se pretende abordar. Llama la atención la importancia que la profesora le concede al libro de texto cuando dice lo siguiente:

- Ma.- Ahorita vamos a ver en la...que sigue en la lección que vamos a ver enseguida van a darse cuenta si papalote y cometa son lo mismo...¿ya lo tienen todos?...saquen su libro de matemáticas, vamos a hacer y a respetar el orden que ayer teníamos.
- Ma.- Seguimos con Gálvez.
- Ao.- (Alumno lee inaudible).
- Ma.- Hasta ahí vamos a analizar la diferencia entre papalote y cometa.
- Obs.- (La profesora organiza intervenciones, tratando de interpretar las respuestas que dan los alumnos; realiza preguntas, los alumnos levantan la mano, otros hablan sin que les den la palabra).
- 9:35 Ma.- Continuamos entonces con Yadira.
- Aa.- (Lee inaudible).
- Ma.- ¿Octágono? ¿por qué? ¿cómo sabes?
- Aa.- Porque tiene ocho lados.
- Ma.- Porque tiene ocho lados, a ver, ¿cómo le hiciste?
- Obs.- (Alumna pasa al pizarrón y coloca lo siguiente:) $1/8$ .
- Ma.- ¿Por qué lo pones así?
- Aa.- Porque es uno y tiene ocho lados.
- Obs.- (La profesora le coloca una palomita, quedando así)

$1/8$  ... (NS1,R2,p.5) ...

El interrogatorio quizás permite al alumno conocer a mayor profundidad sobre el tema a abordar, en este caso una operación matemática, en donde la profesora explora el tipo de *operación lógico-matemática que pone en juego el alumno para llegar a la resolución de un problema*. Esto denota una acción que se enmarca en los nuevos planes y programas de educación primaria, en los cuales no sólo se trata de transmitir un saber, sino propiciar la construcción del conocimiento por parte de los educandos.

En otro momento:

- Ma.- Sigues, Marco.
- Ao.- (Inaudible).
- Ma.- A ver, midan los lados que tiene...bueno mira fijate ¿estás acomodando correctamente el transportador?
- 9:40 Ma.- Fíjense bien en los problemas que se meten por no traer los materiales...ahora vamos a colocar el ángulo ¿Cómo se hace? Qué se

toma como referencia para calcular los grados?

Ao1.- Una recta.

Ao2.- La circunferencia.

Ao3.- El centro.

Ao4.- La circunferencia.

Ma.- ¿La qué?

Aos.- (A coro) ¡la circunferencia! (p.6).

Es curioso y a la vez frecuente, observar este tipo de eventos en un salón de clases, en donde la profesora hace una pregunta al grupo en general y ésta es contestada de manera espontánea por los alumnos; en tanto no se da la respuesta acertada, la profesora no dice nada, hasta que en las variadas respuestas sale la acertada, la profesora da señal que ha sido pronunciada por algún alumno, para que posteriormente, en coro, el grupo la repita.

Más adelante:

Ma.- A ver, pásale.

Ao.- (Pasa y hace la siguiente operación:)

$$\begin{array}{r} 45 \\ 8 \overline{) 360} \\ \underline{40} \phantom{0} \\ 0 \end{array}$$

Ma.- ¿Con quién seguimos? María, tú sigues (p.6).

El orden que sigue la profesora es a partir del lugar de cada alumno, **va turnando la palabra en forma de ronda**, es decir hace una pregunta y posteriormente menciona el nombre de quien sigue para contestarla.

En el mismo grupo:

Aa.- (Lee, inaudible).

Obs.- (Los alumnos hacen el ejercicio, en tanto que la profesora dibuja un exágono en el pizarrón, pregunta...¿cuál es el problema?

Ma.- ¿Qué está dividido entre triángulo y?

Aa.- Y...

Ma.- Pasa a dibujar un cuarto.

Obs.- (Alumno pasa, se queda quieto) (alumnos: ¡yo profe!, ¡yo .profe!)

Ma.- Dejenlo pensar, vas a dibujar un cuarto

Obs.- (Alumno, dibuja lo siguiente):

Ma.- ¿Está bien? ¿eso le pedimos? (p.7).

La profesora pone a consideración del grupo la respuesta del alumno, lo cual implica quizá una pretensión de que los aprendizajes sean grupales y no sólo individuales, esto es que cuando un alumno no entienda algo **sea el mismo grupo quien lo ayude para que entienda** la respuesta correcta.

En el mismo grupo de sexto grado de la escuela Comenio:

Aos.- (A coro) ¡no! un cuarto.  
Obs.- (Pasa otro alumno, dibuja):

1/4

Ma.- Muy bien ¿qué dibujó?  
Aos.- (A coro) un cuarto.  
Ma.- ¿Cómo lo pondrías? Localicen cuatro octavos, ahora ¿cuánto equivale en cuartos?  
Aos.- Dos cuartos.  
Ma.- Dos cuartos, el que sigue, quién es...  
Ao.- Un cuarto equivale...  
Ma.- A ver, vamos a repetir...a ver, ¿quién sigue?...tú Isidro.  
Ao.- Lee, inaudible.  
Ma.- Vamos hacer esa operación.

$$\frac{2}{4} + \frac{1}{8} =$$

Ma.- ¡Tú Isidro!  
Ao.- (Contesta inaudible).  
Aa.- Isidro, tú.  
Obs.- (Alumno, en silencio) (NS1,R2,p.7).

En otro registro:

Ao.- Profe, yo no entendí el polígono.  
Aa.- Multiplicándolo por...  
Ao.- Por seis, porque tiene seis lados, ya multipliqué seis por el perímetro y me dio...  
Ma.- Vamos a hacer otra cosa mejor, júntate con Armando y allá afuera discuten los dos eso, igual a los que están haciendo el ejercicio, ya me entregaron la prueba,

júntense a discutir y a hacerlo (NS1,R3,p.3).

El docente realiza actividades de organizador y propiciador de situaciones de aprendizaje entre iguales o por pares, este ejercicio permite que con mayor libertad y confianza entre los alumnos se puedan disipar algunas dudas.

**El interrogatorio** es una práctica cotidiana empleada por las maestras con perfil de Normal Superior 1 y Universidad Pedagógica Nacional 1.

En un grupo de quinto grado de la escuela Comenio:

Obs.- (Se encuentran en el aula coeiba).

Ma.- A ver, vayan pensando cuáles son las causas por las cuales la gente se va del campo a la ciudad.

Ao.- Porque no hay...

Ao2.- Porque tienen necesidad.

Ma.- ¿Por qué dijeron?

Ma.- No le explico nada ¡sientate! a ver, tú levanten los brazos quienes quieran explicar por qué la gente se va del campo a la ciudad.

Obs.- (Un alumno levanta la mano).

Ma.- A ver.

Ao.- Porque se enferman y no hay medicina. (UPN1,R4,p.2).

Ma.- Fernando, lee.

Más adelante:

Ao.- O bien por los intereses de la agricultura.

Aos.- (A coro) ¡Agricultores!

Ao.- (Fernando)...agricultores y ganaderos para obtener ganancias sin importar el deterioro de los suelos...suelos.

Ma.- No alcanzas a leer bien de ahí? ¡verdad!

Ao.- No.

Ma.- Cámbiate para adelante (p.2).

La práctica de la **lectura comentada**, con la ayuda de la tecnología, como lo es el monitor de la computadora, es común que se dé en las aulas COEEBA, usando el monitor como un pizarrón electrónico. (Al respecto ver el apartado de Uso del pizarrón electrónico).

Más adelante:

9:20 Ma.- Hay ganaderos que tienen poco ganado, pero entre más, se va

haciendo más y el terreno ya no es suficiente ¿qué pasa ahí?

- Ao.- El suelo se deteriora.  
Ma.- Se deteriora...escojan un número ¿cuál quieren?  
Ao.- Dos.  
Ao2.- Tres.  
Ao3.- Dos.  
Ma.- Ya escogimos el dos, fíjense en la pantalla lo que va a salir, ¿que tiene esa vaca?  
Ao.- Está desnutrida, flaca.  
Ma.- ¿Tiene algo que ver con lo que estábamos viendo?  
Aos.- (A coro) ¡Sii!  
Obs.- (Después sale otra imagen).  
Ma.- ¡Éste sí, anótenlo!  
Ao.- ¿Me prestas una navaja?  
Ma.- No, yo no permito navajas ¿no lo sabían? ¿no les había dicho?  
Ao.- ¿Por qué?  
Ma.- Porque son muy peligrosas, se pueden cortar, voy a buscar un sacapuntas, a ver si está...(p.3).

El uso de la tecnología de punta al servicio de la educación pública, en este caso la computadora es subutilizada ya que sólo funciona cómo un recurso didáctico que se reduce a una pizarra electrónica y no como un medio para la construcción del conocimiento. Esta práctica se da en las tres aulas COEEBA observadas.

Más delante:

- Ma.- En las zonas templadas donde abundan los bosques, la Ganadería... lee tú Fernando.

La forma de abordar el contenido temático se da a partir de la lectura comentada y el interrogatorio abierto.

En otro momento:

- Ao.- (Fernando) en las zonas templados donde abundan los bosques, la ganadería excesiva ha causado problemas...  
Ma.- ¿No alcanzas a leer bien?  
Ao.- No captado...  
Ma.- ¿Qué quiere decir compactación de suelos?  
Aos.- Que chocan.  
Aa.- Que chocan.  
Ao.- Que se ...  
Aa.- Profe, cuando uno pasa por ahí por Pericos hay dos carros uno que

va echando el tomate bueno y otro el malo (UPN1,R4,p.4).

En esta práctica de lectura comentada la profesora usa la **estrategia del concepto clave del texto**, con la intención de que el alumno vaya interiorizando con la ayuda del contexto el conocimiento a transmitir.

En otro momento:

- Ma.- Sí, bueno, entonces ya saben lo que es compacto y la falta, de vegetación, ahora vamos a...¿por qué la tierra erosiona? ¿qué se necesita para que la tierra no erosione? Humedad y vegetación...¿qué se necesita para que haya vegetación?
- Aos.- (a coro) Sembrar árboles.
- Ma.- Han observado el suelo, ¿cómo está?
- Aos.- (A coro) ¡Sí!
- Ma.- ¿Ha erosionado la tierra aquí?
- Aos.- ¡Sí!...¡No!
- Ma.- ¿Qué evitan los árboles?
- Aos.- Oxígeno.
- Ma.- Bien seguimos: reforestación y reciclaje ¿qué será eso de reforestación?
- Aos.- Que da aire puro y...
- Ma.- Muy bien.
- Ao.- Reciclaje es cuando usamos los...
- Ma.- ¿Qué quiere decir reciclar?
- Aos.- Que se reusa.
- Aa.- Para poder hacer otra cosa.
- Ao.- Que se puede sacar algo bueno (UPN1,R4,p.5).

El abordaje de un contenido temático se hace a partir del interrogatorio, induciendo las respuestas para ir cubriendo los objetivos y/o propósitos del avance programático establecido por la administración escolar, la inspección o supervisión de la zona.

En otro momento:

- Ma.- Oigan, ¿sería importante hacer la programación para iniciar la campaña?
- Aos.- (A coro) Sí.
- Ma.- ¿Cuántos salones hay?
- Aos.- Seis.
- Ma.- Nueve, nueve salones hay que organizar por equipos ¿una qué?
- Aos.- (A coro) ¡Campaña!
- Ma.- Campaña para no tirar basura, que rieguen las plantas de su área



- ¿Qué más?
- Aos.- Limpiarle la basura, quitarle la basura.
- Ma.- ¿Que más, se puede hacer? ¿pueden sembrar más?
- Aos.- (A coro) Sí.
- Ma.- Que adopten un árbol, pedirle a los niños que traigan plantitas de su casa.(p.6).

Estas acciones por parte del docente denota un esfuerzo por unir los contenidos escolares con los de la vida cotidiana y la realidad de los alumnos.

Los eventos que se presentan a continuación son de una modalidad recurrente por parte del docente que es egresado de la UPN, está caracterizado por la organización del tiempo escolar a partir de la conformación de equipos o binas para el abordaje de los contenidos y la forma de la intervención pedagógica abarcada por **el interrogatorio constante**.

Más adelante:

- Ma.- ¿Y para saber quién lo hizo bien?
- Ao.- Un concurso.
- Ma.- Un concurso del mejor jardín de la escuela, pónganlo ahí ¿a qué hora harán eso?
- Ao.- A las nueve.
- Ao2.- A las ocho.
- Aa.- Los sábados.
- Ma.- Tienen que poner la hora, pongan ahí a la hora de recreo.
- Aos (A coro) No, no, a la hora de recreo no.
- Ma.- Ustedes dicen a qué hora, ¿los sábados? (diálogos inaudibles).
- Ma.- Bueno, después nos ponemos de acuerdo con la hora.
- Obs.- (Los alumnos discuten entre ellos).
- Ma.- Dejemos pendiente la hora, ¿qué hora es?
- Aa.- (Inaudible) (p.7).

**La preocupación por los tiempos dedicado a cada asignatura** o actividad es algo latente en la profesora, ya que con frecuencia pregunta la hora y además pregunta si ya quedó claro, para pasar a otro tema.

En otro momento:

- Ao.- Ya nos vamos.
- Ma.- Ahora bien, Regeneración del suelo, anótenlo ahí, crear nuevas formas de cultivo que proporcione...

- Aa.- Hay profe...lo dice muy rápido no se le entiende lo que dijo.  
 Ma.- No lo estoy dictando, ustedes lo están leyendo.  
 Aa.- De aquí no veo bien.  
 Ma.- Hágase para adelante.  
 Obs.- (La alumna se sienta en el escritorio, donde estaba la maestra).  
 Ma.- Me quitaste el lugar.  
 Obs.- (Diálogo inaudible).  
 10:02 Ma.- Permitir el pastoreo excesivo, Estabulación ¿qué será eso estabulación...qué es eso?  
 Aos.- Una vaca y...  
 Ma.- ¿En dónde está?  
 Ao.- En un corral.  
 Ma.- Pero también se llama establo (UPN1,R4,p.7).

A continuación se presentan unos fragmentos de una observación que nos permite ver la forma de intervención pedagógica en el mismo salón, pero diferente profesora. Esto nos permitió apreciar una diferenciación entre dos profesoras que tienen el mismo perfil de formación, son egresadas de la UPN, evidenciando que tienen diferentes estrategias de intervención en el mismo grupo pero con distinto contenido. Si bien es cierto hay que reconocer que la relación de una maestra es eventual, se desempeña como responsable de proyectos especiales y trabaja con todos los grados, y que la otra maestra que lleva una relación cotidiana, es la encargada del grupo, sin embargo se notan diferencias muy marcadas en la forma tan personal de conducir el acto educativo; esto quizá permita reforzar la idea de que la práctica docente influye en una actitud personal de quien la realiza.

En un grupo de quinto grado de la escuela Comenio:

- Obs.- (El grupo está en clases de enseñanzas especiales, por ello la profesora del grupo no conduce la clase; ya que en esta escuela hay una profesora de dicha asignatura).  
 Ma.- A ver, ¿cómo le vamos...?por favor.  
 Aa.- Que si tiene las condiciones adecuadas para poder vivir.  
 Ma.- A ver, cómo le vamos a cambiar, díctenmela, por favor.

La actividad consiste en hacer un proyecto de investigación de algún tema o situación que inquiete a los alumnos, ellos escogieron los animales en cautiverio en el zoológico; pero en ese momento quieren salir a educación física, al entrar la profesora de enseñanzas especiales dijo que sólo les quitaría cinco minutos.

Más adelante:

- Aa.- Que si tiene las condiciones adecuadas para poder vivir .  
 Ma.- ¿Cuál fue la otra pregunta?  
 Obs.- (Alumno borra todo).  
 Ma.- Ya vamos a terminar, ahorita vamos, otro...  
 Obs.- (Los alumnos ya quieren salir) Ante el cambio de maestra los alumnos en toda la clase mostraron cierta resistencia al trabajo, quizá por la forma de conducir la intervención pedagógica; un tanto agresiva a diferencia de la maestra del grupo, la maestra llama frecuentemente la atención, creo que a los alumnos se les motiva muy poco, son muy participativos y en esta clase casi no participan).
- Ma.- Pero...¿a quién vamos a ver?  
 Aa.- O sea...jaulas.  
 Ma.- Y ¿donde están las jaulas?  
 Aa.- En el parque.  
 Ma.- Entonces ¿qué actividad tenemos que hacer?  
 Ao.- Examinar las jaulas.  
 Ma.- Qué actividades...¿dónde vamos a ver eso?  
 Aos.- (A coro) En el parque.  
 Obs.- (La forma de presentar o abordar el conocimiento se basa en el interrogatorio, pero un interrogatorio que intimida, que asusta la maestra casi pone las respuestas en los labios de los niños, presionándolos e induciendo las respuestas).
- Ma.- ¿Qué actividades entonces?  
 Ao.- La visita al parque, visitas al parque.  
 Ma.- Ya no queda ninguna pregunta ¿o si?  
 Ao.- Yo.  
 Ao.- Yo.  
 Ma.- ¡Léela!  
 Ao.- Faltan más.  
 Ma.- ¡Edel! Léela (p.3).

**La maestra impone su autoridad** ante los alumnos disponiendo **qué hacer, cómo hacerlo y quién lo va a hacer.**

En otro momento:

- Ao.- Faltan más.  
 Ma.- Edel...  
 Ao1.- ¿Cuál es el animal más veloz?  
 Ao2.- Feroz.  
 Ma.- ...¡Te paras!  
 Ao1.- (Estaba sentado) veloz.  
 Aos.- Feroz.  
 Ao1.- ¿Cuál es el animal más veloz?  
 Aos.- Feroz (a coro)

- Ao.- ...donde...
- Aos.- Allá arriba...
- Ma.- ¿Cuál es el animal más feroz?, ¿cómo se va a investigar? y ¿cómo van a saber cuál es el más feroz?
- Ao.- Él.
- Ma.- Déjalo, él está hablando...pero ¿cómo voy saber yo o cómo vamos a poder contestar esa pregunta ?¿qué hago para contestarla?
- Ao.- Profe
- Ma.- ¿Qué hago...?
- Ao.- (Inaudible).
- Ma.- Nada más ahí, ¿alguien le quiere ayudar?(p.4).

**Quizá la forma impositiva de hacer las preguntas** propicie una resistencia o temor a participar, lo que no sucede con la profesora del grupo porque este hecho no se ha observado, pareciera que hay más identificación y confianza que con la profesora de enseñanzas especiales.

Más adelante:

- Ao.- Investigar.
- Aa.- Profe en el...
- Ma.- ¿...y por que? ¡no le digo! a ver...¿cómo le hago para contestar esa pregunta, investigo?
- Aos.- Sí.
- Ao.- ¡Observando!
- Ma.- Observando, ¿y tú?
- Ao.- Investigando.
- Ma.- Investigando; ponemos...observar
- Aa.- o investigando
- Ma.- César léeme la última pregunta la que está ahí abajo, por favor.
- Ao.- ¿Cuál es el animal más veloz?
- Ma.- ¿Cómo le van hacer para saber cuál es el animal más veloz?
- Ao.- Pues viene en los libros.
- Ma.- ¿Nomás ahí...?
- Ao.- Viene en los libros.
- Ma.- ¿Cómo podríamos hacer aquí?, también dos preguntas (p.5).

Esta manera impositiva de preguntar provoca que los alumnos no participen o lo hagan con muy poco esfuerzo o de mala gana, ya que normalmente los alumnos son más participativos.

En otro momento:

- Aos.- Sí.
- Ao.- Entrevistando.

- Ma.- ¿A quién vamos a entrevistar?  
 Ao.- A los...  
 Aos.- A los que los cuidan.  
 Ao.- Encargados de ahí, los que los cuidan.  
 Ma.- ¿Nada más a los del parque?  
 Aos.- No (a coro).  
 Ma.- ¡Levanten la mano!...  
 Ao1.- A los que le dan comida.  
 Ao2.- No, a los que los cuidan.  
 Ma.- Pero cómo van a...  
 Ao1.- ...En los museos, en el que está ahí en el parque, profe.  
 Ma.- ¿Ahí nos pueden sacar de la duda?...¿cuál es el animal más veloz?  
 Aos Si (a coro).  
 Ma.- Aquí, como dicen, voy al museo y le pregunto oiga ¿cuál es el animal más veloz? ¿sí?  
 Aa.- El correcaminos  
 Ma.- ¿Quién dijo que el correcamino...?  
 Aa.- ¡En las caricaturas!  
 Ao.- No en el...  
 Ma.- A ver, Brenda dice que el correcamino...  
 Aa.- ¡En las caricaturas!  
 Ao.- O en las...  
 Ma.- A ver, ¡ve y siéntate!...el correcamino ¡¿por qué, cómo le hiciste?  
 Aa.- En la televisión.  
 Ao.- Profe, yo lo he visto...  
 Ao.- En dibujos animados.  
 Ma.- Aquí lo vas a poner, película, por medio de proyecciones, Proyecciones con...  
 Ao.- ¡Ya profe!  
 Aa.- ¡Profe!  
 Obs.- (Los alumnos insisten en terminar, y lo cual implica, enfado, cansancio, poco interés o simplemente no les agrada trabajar con esta profesora).

Pareciera que la profesora tiene prisa por sacarle a los niños las respuestas, pero de una manera o en términos que a ella le queden claros.

Más adelante:

- Ma.- Antes de terminar aquí, me parece...en las preguntas a quienes queremos investigar todo sobre los animales, pero también que parece ser que no se ha...¿quiénes son las personas que curan los animales?  
 Ao1.- ¡Yo!  
 Ao2.- ¡Yo!  
 Aa.- ¡Yo profe!

- Ao.- ¡Yo!, yo  
 Ao.- El veterinario.  
 Ma.- ¡El veterinario! ¿Qué podríamos preguntar sobre eso cómo, cómo, qué?  
 Ma.- Porque, ahorita nosotros tenemos unos animales, pero hace años había otros tipos de animales y hay animales que...ahorita, que...ahorita.  
 Ao.- ¡Profe!  
 Ma.- ¿Por qué?  
 Ao.- Porque los marginaron.  
 Ao.- Porque se acabó su...  
 Ao.- Se extinguieron.  
 Ao.- ¡Profe!, profe.  
 Ma.- Pero, ¿por qué se extinguieron ?  
 Ao.- ¡Yo profe!  
 Ao.- ¡Yo profe!  
 Ma.- ¡Levanten la mano por favor!  
 Ao.- Por las cacerías de los cavernícolas.  
 Ma.- Por la cacería ¿por qué? ¿más otra?, a ver.  
 Ma.- Porque se murieron de viejitos dice él, qué más, qué más.  
 Aa.- ...Inaudible.  
 Ma.- Pero, además,...ya están quedando unos cuantos.  
 Ao.- Porque están en peligro de extinción.  
 Ma.- ¿Por qué pregunté?  
 Ao.- Haamm. ....  
 Ao.- Por la cacería...  
 Ma.- ¡Jesús, cálmate!, ¿por qué? Porque casi no hay vegetación, dice ella ¿Por qué más, César?  
 Ao.- Por la caza  
 Ma.- Por la caza, porque no hay vegetación ¿por qué más?  
 Ao.- Profe  
 Ma.- ¿Qué más?

Pareciera que la profesora tiene **prisa por concluir el tema**, que los alumnos le den las respuestas que ella quiere, pero a través del interrogatorio quiere que los alumnos contesten lo que a su juicio debe ser.

Más adelante:

- Ao.- Por las enfermedades  
 Ma.- Por enfermedades y qué ocasiona que no haya vegetación  
 Aa.- ¡Ya! ¡yo profe!, nosotros los hombres.  
 Ma.- Levanten la mano...¿qué?  
 Aa.- (Inaudible).  
 Ma.- ¿Y cómo se llama eso?

- Ao.- ...
- Ma.- ¿No creen ustedes que con eso estamos destruyendo también el medio ambiente?
- Aos.- Sí.
- Ma.- Y uno de los que están sufriendo ahorita las consecuencias, no nada más los animales...las...ya casi no hay ¿por que?
- Ao.- Porque...ya se lo acabaron y se lo comen
- Ma.- Se lo comen...por ejemplo yo agarro un conejo y me lo como porque una tortuga, porque una caguama qué...no es lo mismo que un pollo todos los días como pollo y no se extingue, todo los días como carne y no se extingue...¿pero por qué...?

La profesora trata de poner ejemplos de la vida cotidiana para que les quede más claro y los alumnos le entiendan lo que se está abordando sobre el tema, cuando expresa:

Más adelante:

- Ao.- Porque la caguama es una especie muy delicada...
- Ao.- Porque se comen los huevos...
- Ma.- Y algunos que dicen nos lo comemos verdad y otros
- Ao.- Que se...
- Ma.- Y con las caguamas, ¿qué sucede?
- Ao.- (Inaudible).
- Ma.- No permiten...hay un programa de protección a la tortuga...
- Aos.- Sí, sí.
- Ma.- ¿Cómo es?
- Ao.- ¡Oooh...!...
- Ao.- ¿No saben?
- Ma.- ¿Sí saben? ¿no saben?, bien, bueno.
- Ao.- (Inaudible).
- Ma.- ¿Has ido a...?
- Ao.- Lo he oído escuchar (sic).
- Ma.- ¿Lo has oído escuchar? ¿qué has oído escuchar?
- Ao.- Que las tortugas salen del mar...
- Ma.- Pero estamos hablando del Centro de Ciencias.
- Ao.- ¡Aaah!

Ante la apatía o resistencia de los alumnos la profesora **opta por informar y explicarles**, dejando el interrogatorio por su intervención oral.

Más adelante:



- Ma.- ¿En qué forma está apoyando la extinción de las tortugas?, ¿nadie sabe?
- Ao.- Porque está anunciado que no la...
- Ma.- Así es, aquí hay una Secretaría que se encarga de la protección del medio ambiente, también ellos controlan esa situación, pero también, como les decía ahorita, el Centro de Ciencias tiene un programa en donde se hace una invitación a todos los niños de todo Culiacán...de los colegios, de las escuelas primarias a que adopten un huevo de tortuga, ahí en el Centro de Ciencias le ponen todos...y ustedes van y le ponen una tortuga por una cantidad de treinta pesos, ese dinero sirve para que el Centro de Ciencias tenga otros medios económicos para seguir este programa, ustedes adoptan ese huevito de la tortuga y van observando el proceso de cómo ese huevito va...una tortuguita y cuando esa tortuguita ya nace la llevarían ustedes, los niños, a una playa, creo que se llama, aquí cerquita de Culiacán no me acuerdo cómo se llama, Ceuta, los llevan a todos los niños que son, los papás que adoptaron esa tortuguita y los ponen en la playa la tortuguita...y esa tortuguita se va a procrear nuevas generaciones de tortugas
- Aa.- ¡Aaah!
- Aos.- (Relajo).

Esto refleja la intención de interrelacionar la vida ordinaria con la vida escolar, llevando ejemplos del contexto social inmediato para ampliar y garantizar los aprendizajes.

- Ma.- Entonces vamos a observar cómo es el proyecto; por medio de proyecciones; de visitas de investigación y de la entrevista ¿sí?, antes de empezar el proyecto vamos a recordar qué hicimos con el otro; cuando ya realizamos las preguntas, llega el momento en que tenemos que comprometernos a terminar el proyecto por decir, un proyecto, vamos a finalizar bien aquí, se...en este momento vamos a realizar este proyecto ¿se comprometen sí o no?
- Aos.- ¡Sí! (a coro) (UPN1R5)

En otro registro:

- Ma.- ¿Artículo constitucional que habla sobre la educación?...levanten el brazo ¿quien sabe...?
- Ao.- Tercero.
- Ma.- ¿Están de acuerdo?
- Aos.- Sí (a coro)
- Ma.- La respuesta escríbanla con lápiz, dejen un renglón...que abran un signo de interrogación, si lleva signo de interrogación ¿cómo va el qué?

- Aos.- Acentuado (a coro)  
 Obs.- (Son veinte alumnos en total, en tres filas, el resto está ensayando tablas rítmicas para el desfile del dieciséis de septiembre).  
 Ma.- La que sigue, número tres, cuando dice la constitución que la educación debe ser democrática, ¿esto quiere decir qué?  
 Aa.- ¿Debe qué?  
 Ao.- ¿Cómo?  
 Ma.- Bien, van las respuestas, escúchenlas por favor, levanten el brazo, dice...la educación debe atender la defensa de la...  
 Ao.- La segunda.  
 Ma.- ¿La segunda? si la educación debe basarse en la verdad y...qué significa democracia.  
 Aos.- (En silencio) (UPN1,R6,p.1-2).

El interrogatorio es un recurso didáctico muy empleado por la profesora para abordar los contenidos o temáticas, **es a través del diálogo continuo y permanente con los educandos como se van agotando los contenidos a transmitir** en cada una de las asignaturas. Otro recurso didáctico al que recurre la profesora es el trabajo en equipos de cuatro integrantes y de parejas, para el abordaje de los temas.

### 3.4.5 Eco

El hecho de que la profesora **repita la respuesta del alumno** sería un tanto legitimar lo que se dice, en la inteligencia que el docente es la autoridad pedagógica y quien en última instancia es quien posee el saber. Es, pues, validar una opinión o respuesta. Puede implicar también que la profesora trate de ayudar al alumno para que reflexione y pueda así encontrar la lógica del razonamiento para dar respuesta.

Bajo este concepto se recogen los eventos que por parte del docente se dan cuando repite las respuestas de los alumnos, lo cual se pone de manifiesto cuando se quiere hacer énfasis en una respuesta o parte de ella.

En un grupo de sexto grado de la escuela Comenio:

- Ma.- De los papalotes; Yasir, ¿qué decíamos de los papalotes?  
 Ao.- Medíamos sus ángulos.

Más adelante:

Ao.- Cómo hacer un papalote de siete7 lados.

Ma.- Cómo hacer un papalote de siete lados, pero antes de llegar...

La repetición de lo último de las frases emitidas por el alumno, son retomadas por la profesora **para remarcar y hacer énfasis**, en este sentido se infiere que ella considera importante y desea que los alumnos lo entiendan así.

En otro momento:

Ao.- (Castro) porque lo dos vuelan

Ma.- A ver, Castro, los dos son iguales porque los dos vuelan...

Aos.- Los aviones y los pájaros también vuelan y no son lo mismo.

Ma.- No son lo mismo, ¿entonces?

En otro momento:

Ma.- ¿Octágono? ¿Por qué, cómo sabes?

Ao.- Porque tiene ocho lados.

Ma.- Porque tiene ocho lados, a ver, qué les hiciste...

En otro momento:

Aos.- Dos cuartos.

Ma.- Dos cuartos, el que sigue...(NS1,R2,p.1-2).

El hecho de que la profesora repita la respuesta del alumno sería un tanto legitimar lo que se dice, en la inteligencia de que el docente es la autoridad pedagógica; en este sentido, el repetir algo podría significar que la maestra considere que es correcto o lo más apropiado.

Si bien esto no es un hecho muy frecuente, consideramos que es una estrategia empleada por los demás profesores.

### 3.4.6. Saquen la guía... en la página

¿La guía práctica es un texto necesario en el análisis del contenido de los libros de texto gratuito? Es necesario hacerse esta interrogante: ¿Por qué si los textos gratuitos no son suficientemente claros, por qué no se modifican o se

actualizan según las necesidades de los maestros y de los alumnos?.

La guía práctica es un texto comercial, la cual contiene una serie de ejercicios prácticos de cómo abordar los contenidos programáticos de los libros de texto gratuito de educación primaria. Es una especie de cuaderno de trabajo, con ejercicios, ejemplos de complementación y con actividades que los alumnos pueden realizar, para que les queden claros los contenidos del libro de texto gratuito. Pero el hecho es que se vende y no es gratuita. El uso que se le da a este material impreso - al menos en las seis aulas observadas- es constante y podríamos decir es alterno con el libro de texto oficial. Su uso es generalizado.

En un grupo de segundo grado de la escuela Comenio:

- Ma.- ...para saber si de veras ya entendieron vamos a contestar la guía, página sesenta y cuatro todos, lo van hacer todos  
Obs.- Los alumnos sacan las guías de sus mochilas).  
Ma.- Miren, aquí en el libro está todo, ustedes lo van a separar (NB2,R2,p.8).

En un grupo de sexto grado de la escuela Comenio:

- Obs.- (Al iniciar el registro la profesora está revisando un ejercicio de español de la guía 6, página 50; la profesora pasa por las filas va preguntando ¿el trabajo? revisa en la libreta de cada alumno, platican entre sí, algunos parados otros sentados, hacen comentarios sobre el ejercicio) (NS1,R2.p.1).

En un grupo de quinto grado de la escuela Comenio:

- Ma.- Saquen su guía...páginas doscientos cuarenta y dos y doscientos cuarenta y cuatro.  
Ao.- ¡Ya está hecha!  
Ma.- Sí, pero saliste muy mal en el examen, únicamente los dibujos los van a calcar y los van a dibujar en su libreta de ciencias naturales (UPN1,R1,p.3).

En otro registro:

- Ao.- ¿Profe qué voy hacer?  
Ma.- Vas a hacer la actividad, lee...la actividad de la página noventa y

cinco y la actividad de la página noventa y seis, la actividad de la página 95 y la actividad de la página 96 (UPN1,R2,p.3).

En otro registro:

Ma.- Saquen la guía en la página ¿en qué parte  
estará?

Aos.- ¡En educación cívica! (UPN1,R6, p.2)

En un grupo de tercer grado de la escuela Rousseau:

Obs- (Las actividades son formar oraciones a partir de las ya hechas y lo que expresa un dibujo, los alumnos trabajan individualmente en su libro de español y en la guía práctica para tercer grado)

Ma.- ¡Ya Víctor!...lee las interrogaciones del libro de la página veintitrés de español... (NB1,R3,p.1-2)

En este sentido, la educación básica que imparta el Estado-dice el Artículo Tercero Constitucional- debe ser laica, gratuita y obligatoria. En líneas anteriores se contradice esta disposición legal en lo referente a la gratuidad, ya que en la práctica son los padres de familia quienes subsidian la educación de sus hijos, pagando el costo de los materiales de estudio, con la excepción del libro de texto gratuito, mas no la guía práctica, que también, al menos en las cuatro escuelas en donde se realizaron observaciones, es obligatoria.

En un grupo de quinto grado de la escuela Rousseau:

Mo.- ...de tarea...mañana, no se les olvide el peso del borrador, salgan a formarse

Sigue llamando la atención la gratuidad de la educación pública. Esto sólo queda en letra porque en la realidad son los padres de familia los que subsidian y sostienen la educación de sus hijos e incluso de los que no quieren o no pueden aportar las cuotas "voluntarias" que con mucha frecuencia se solicitan en las escuelas públicas.

En un grupo de segundo grado de la escuela Comenio:

5:04 Ma.- ¡Oigan! Para mañana quiero el dinero para la prueba.  
Aos.- ¿Cuánto?

Ma.- ¡No sé!, creo que a dos mil, la verdad no sé, voy a preguntar a...ella es la encargada...cuesta dos mil... (NB1,R6,p.5-6).

El uso de los materiales de estudio oficiales son o deberían de ser los que marquen la pauta de los trabajos escolares; sin embargo, en la práctica cotidiana y en las cuatro escuelas observadas durante el trabajo de campo, es normal **que los profesores alternen con un texto no oficial** para el desarrollo de los contenidos incluso de los textos oficiales, lo curioso es que la famosa guía coincide con el contenido de los textos oficiales.

### 3.4.7. Saquen el libro de...en la página...

El libro de texto representa e incluso marca enormemente la forma de presentar el conocimiento, ya que una de las funciones del profesor es abordar los temas que contemplan los libros de texto gratuito de las distintas materias o asignaturas.

En un grupo de quinto grado de la escuela Comenio:

Ma.- Bueno, seguimos en el libro...en la página ciento tres, van a hacer los dos ejercicios en su libreta de historia.

Ao.- ¿Qué página?

Ma.- Ciento tres.

Ao.- ¿Los dos ejercicios? (UPN1,R2,p.2).

En un grupo de quinto grado de la escuela Rousseau:

Obs.- (Los alumnos están realizando operaciones matemáticas en el pizarrón, una alumna está haciendo una multiplicación).

Mo.- A ver, levante la mano quien traiga calculadora...

Ao1.- Yo.

Ao2.- Yo.

Obs.- (Los alumnos tienen abierto el libro en las páginas 132-133, en el encabezado dice Feria Numérica).

Mo.- Hay que buscar el número perdido, ¡Roberto! ¿qué, multiplicado por...aquí el número, es cuatro? pero ¿qué...? a ver, ¿quién pasa?

Ao.- Yo.

Mo.- Pásale no le tengas miedo al pizarrón, aquí está el gis...

Aos.- No, no.

Ao.- Yo.

En el pizarrón está lo siguiente:

$$\begin{array}{r}
 3.75 \\
 \underline{\times 24} \\
 15.00 \\
 75.00 \\
 90.00 \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 136.3 \\
 5\ 631 \\
 \underline{5} \\
 13 \\
 \hline
 \end{array}$$
  

$$\begin{array}{r}
 3.5 \\
 2 \overline{) 7} \\
 \underline{10} \\
 6 \\
 \underline{10} \\
 00
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 31 \\
 \underline{10} \\
 \hline
 \end{array}$$

(NS1, R1, p.1)

El libro de texto gratuito es el recurso didáctico en el que se guía el profesor para presentar el conocimiento; en este caso, lo referente a matemáticas, el contenido es abordado por medio del pizarrón; los contenidos de matemáticas son representados físicamente en el pizarrón, lo cual permite al profesor y a los alumnos ejercitar las operaciones matemáticas.

En otro momento:

- 4:46 Mo.- Esto nos indican estas divisiones, ustedes conocen otro tipo de...  
 Ao.- Está mal.  
 Mo.- Abajo hay una división...lee la página ciento treinta y tres, denle vuelta.  
 Obs.- (El profesor sigue leyendo página 134).  
 Ma.- ...terminen el ejercicio, dice dos entre setenta y cinco ¿quién pasa a hacer la división?  
 Aa.- ¡Yo profe!  
 Mo.- ¡Pásale Adriana!

$$\begin{array}{r}
 3.75 \\
 2 \overline{) 7.5} \\
 \underline{15} \\
 10
 \end{array}$$

Aas.- ¡Eeh, profe, le falta!



- Mo.- A ver, te falta aquí (señalando el final)  
 Obs.- (Alumna se regresa, la división queda así:)

$$\begin{array}{r}
 3.75 \\
 2 \overline{) 7.5} \\
 \underline{15} \\
 10 \\
 0
 \end{array}$$

Por medio de estas actividades el docente organiza y dirige a los alumnos en sus participaciones, esto **le da cierto dinamismo** a la clase porque le brinda la posibilidad al alumno de corroborar por sí mismo lo que hizo. En otra actividad se realizó lo siguiente: primeramente la indicación fue que lo hicieran de manera individual y posteriormente fueron pasando a resolver los problemas en el pizarrón; pasa un alumno, pero lo resuelve con la ayuda de todo el grupo.

En otro momento del mismo registro:

- 4:53 Mo.- Pasa...¿ya hicieron lo que sigue?  
 Ao.- Veinticinco.  
 Mo.- Vente y cinco, bien ¿dos por veinte y cinco?  
 Ao.- ¡Cincuenta!  
 Aa.- (Inaudible).  
 Mo.- A ver, quién la hace en el pizarrón.  
 Ao.- ¡Yo!  
 Mo.- Pásale tú, Edy.  
 Obs.- (Alumno pasa).  
 Mo.- Bien ¿quién tiene lo que sigue? Ocho por cuatro...Carmen, ¿cuánto sale?, ¡tú, Esther!  
 Ao.- Yo profe, seis punto cuarenta y cinco.  
 Mo.- ¿cuánto? ¿seis punto cuarenta y cinco?  
 Aa.- No sale.  
 Mo.- Multiplica tú, Oralia ¿por cuánto, Francisca?  
 Ao.- no sale.  
 Ao2.- Sí sale.  
 Mo.- La otra ¿cuánto sale?  
 Aa.- Yo (p.3).

Estos eventos denotan la forma de abordar el contenido programático y la intervención pedagógica que el maestro realiza para ir cubriendo y abordando el programa escolar a través de los libros de texto gratuito de los alumnos.

En el mismo grupo de quinto grado de la escuela Rousseau:

- Mo.- A ver, ¿Rosa nomás tiene calculadora?  
Ao.- Yo no traigo.  
Ao2.- Ni yo.  
Mo.- A ver, Raúl, pásale. Tres punto ciento cincuenta y cinco por dieciséis.  
Obs.- (Alumno hace operaciones en el pizarrón)  
Mo.- Súmale...son tres lugares.  
Ao.- ¿Cómo tres lugares?  
Ao.- Cuenta tres ceros.  
Mo.- Cuenta tres lugares, a ver (dirigiéndose al pizarrón, señalando con el dedo)...uno, dos, tres, son tres lugares.  
4:59 Mo.- A ver, Adriana, lee.  
Aa.- (Inaudible) (p.4).

Aquí se denota el uso del libro de texto, el cual marca las actividades que han de desarrollarse en el aula bajo la vigilancia del profesor

Más adelante:

- Ao.- Por treinta y seis.  
Mo.- A ver, por aquí dicen treinta y tres, por treinta y ocho, por treinta y nueve, a ver quién tiene calculadora, multiplicar por treinta y dos, treinta y tres, treinta y cuatro, treinta y cinco, y treinta y seis.  
Ao.- Por treinta y tres.  
Mo.- Por treinta y tres, ¿verdad? es el que más se aproxima al cien, multiplíqueno  
Ao.- Noventa y nueve  
Mo.- Noventa y nueve. Anótenlo ahí, en el cuadrado que casi no se nota.  
5:50 Mo.- Hay que comprar calculadora.  
Ao.- Yo tengo muchas en la casa.  
Aa.- A mí, ni me diga.  
Obs.- (Alumno del pizarrón)...profe no, me salió, ¿borro?  
Obs.- (Alumna de a lado) y usted ¿como se llama?  
Obs.- (Arturo)  
Ao.- ¿Y esa bola, qué es?  
Obs.- (Llavero, al tiempo que se lo doy se acercan otros alumnos, en eso entra maestro).  
5:10 Mo.- Multiplíquenme  $135 \times 0.74$  .  
Aa.- 100.  
Mo.- No, aquí salió noventa y nueve punto noventa, dice Marty. Mañana vamos a continuar porque al parecer los que traen calculadora nada más están haciendo el ejercicio, mañana traigan la calculadora de su hermano por favor... (NS2,R1,p.4-5).

En un grupo de sexto grado de la escuela Comenio:

Ma.- Ahorita vamos a ver, en la...que sigue, en la lección que vamos a ver enseguida van a darse cuenta si papalote y cometa son lo mismo ...¿ya lo tienen todo?...saquen su libro de matemáticas, vamos a hacer y a respetar el orden que ayer teníamos (NS1,R2,p.5).

La información que se vierte oralmente por parte de los alumnos y profesora está sujeta a lo que el libro de texto señala. **La profesora le concede autoridad pedagógica al libro de texto gratuito** como se evidencia en el párrafo anterior.

El libro de texto representa el recorte y la síntesis de aquellos conocimientos que se consideren dignos o necesarios de transmitir en la escuela; por ello debería de ser el marco y la base de la que se parta la intervención pedagógica de los profesores de educación pública. El libro es la guía en donde se encuentran los conocimientos y saberes básicos que los escolares deben adquirir en la escuela oficial.

#### **3.4.8. La administración y organización del tiempo**

En el aula el docente tiene que ingeniárselas para implementar estrategias que le permitan ir cubriendo los avances del contenido programático en los tiempos sugeridos en el plan y programas emitidos por la Secretaría de Educación Pública; en este tenor el profesor se convierte en un administrador y organizador de los tiempos de los escolares porque:

Las instituciones disciplinarias han secretado una maquinaria de control que ha funcionado como un microscopio de la conducta; las divisiones tenues y analíticas que han realizado han llegado a formar, en torno de los hombres, un aparato de observación, de registro y de encauzamiento de la conducta...el aparato disciplinario perfecto permitiría a una sola mirada verlo todo perfectamente<sup>73</sup>.

La organización de las actividades escolares son dirigidas y vigiladas por el docente, el cual retoma de la institución los elementos que requiere para llevar a

---

<sup>73</sup> Foucault, Michael. Op. Cit. p.178

cabo su trabajo que es el de transmitir un conocimiento a partir del encauzamiento de la conducta de los alumnos. El aula es como un microscopio de la conducta y a través de la observación del profesor se está regulando todo lo que los alumnos hacen o dejan de hacer; el diseño arquitectónico del aula permite la visualización de los movimientos que los alumnos realizan, de esta manera el profesor ejerce el poder disciplinario, como se aprecia en el siguiente párrafo.

En un grupo de tercer grado de la escuela Rousseau:

- Ma.- ¿Ya borro la primera?  
Aos.- ¡No profe! (a coro).  
Ma.- Aquí nos va a dar la salida  
Aos.- Ojalá, profe.  
Ma.- Sí, eso quieren (NB1,R1,p.3)  
Ma.- (Veinte minutos más tarde) ¿ya borro la primera?  
Aos- Sí (a coro).  
4:55 Ma.- ¿Ya borro la segunda?  
Aos.- Sí (a coro).  
Aa.- ¿La tres, la cuatro y cinco, no?  
Ao.- ¡No! (de atrás).  
Ao2.- (Borre la dos).  
Obs.- (Maestra escribe la siete)...¿Ya borro la tres?  
Aos- ¡nooo! (a coro) (p.5).

En estos fragmentos se observa que la maestra **realiza una acción organizadora de los tiempos de los alumnos** al estar apresurándolos, llevándolos a un ritmo uniforme quizá para no perder la atención o no dar lugar a la distracción, tal como lo plantea Jackson:

Otra responsabilidad del profesor que dirige nuestra atención a otro aspecto importante de la vida de la clase es la de distribuir el tiempo. El profesor es el que se ocupa de que todo comience y termine a su debido tiempo, más o menos. Determina el momento oportuno para pasar de la discusión a los libros de trabajo, o de la letra a las matemáticas. Juzga si un alumno ha pasado demasiado tiempo en los servicios, o decide si los niños que toman el autobús deben salir de la clase. En muchas escuelas existe un sistema de timbres que le ayudan a realizar esta misión, pero aun en los casos en que la vida en la escuela está marcada por los timbres y campanas, el profesor no puede prescindir totalmente de mirar de vez en cuando al reloj. La influencia de este comportamiento nos recuerda, sobre todo, que la escuela es un lugar en que las cosas suceden, muchas veces, no porque los alumnos lo quieran, sino

porque ha llegado su tiempo<sup>74</sup>.

El profesor organiza y administra los tiempos de los escolares con el propósito de ir cubriendo los objetivos propuestos por el programa, pero además interviene en otras esferas de las relaciones sociales que se dan en el aula, como decidir si las actividades de matemáticas se realizarán de manera individual, en pareja o en equipo, etcétera. Prácticamente todo lo que acontece en el aula es responsabilidad del profesor, como se evidencia en las siguientes líneas.

En un grupo de tercer grado de la escuela Rousseau:

- Ma.- Apúrense pues, los voy a esperar...Ariel ¿borro la cuatro?  
Ao.- No profe.  
Ma.- Dirigiéndose a mí)...así son ellos, lentos, aquí me puedo pasar hasta las cinco y media y no escriben. Hay ocasiones en que no avanzo porque entran del recreo y no hacen nada.  
Ao.- Profe, déjelo de tarea.  
Ma.- Sí todavía falta media hora, ¿ya Hervey?  
Ao.- ¡Eeah profe! (NB1,R1,p.5).

En un grupo de segundo grado de la escuela Comenio:

- Ma.- Si quieren váyanlas haciendo, porque vamos a dejar más tarea...  
Ao.- La primera y la segunda lleva...tres...  
11:36 Ma.- Voy a ir borrando ¿eeh?  
Ao.- Profe, sí, sí nomás la primera.  
Ma.- ¿Ya la copiaron? a ver, levanten sus manitas los que ya terminaron de copiar todo.  
Aa.- ¡Profe!, ¡profe!, yo no.  
Ma.- Que poquitos, apúrense...después vienen su mamá, le dicen que tienen hambre y ustedes todavía copiando, las cuentas están desde que entramos, voy a la segunda ¿eeh! (NB2,R2,p.4).

En un grupo de quinto grado:

- Ma.- Jesús, el tiempo avanza, te vas a quedar sin recreo si no terminas.  
Ao.- (Inaudible).  
Ma.- ¡Pues ándale! (UPN1,R2,p.4).

Aquí, francamente, no sé si es disciplina o chantaje pedagógico a partir de estímulos-respuestas, cuando el docente administra el tiempo de los escolares esto

---

<sup>74</sup> Jackson, P. Op. Cit. p.25

es, el maestro decide por el alumno qué hacer, cómo, cuándo y dónde; concede o niega permiso para ir al baño, para entrar y salir del salón, e incluso en qué lugar del edificio se va a realizar determinada actividad.

- Obs.- (Al ingresar el aula los alumnos están integrados en tres equipos, dos de ocho y uno de siete distribuidos por todo el aula).  
Ma.- ¡Se está yendo el tiempo!, ¡se está yendo el tiempo!(UPN1,R3,p.1).

El tiempo es una de las preocupaciones constantes por parte del docente para ir cubriendo los objetivos de aprendizaje. Al respecto Jackson afirma:

Lo que el profesor hace cuando trabaja dentro del marco físico, temporal y social de la clase, impide que los acontecimientos queden a merced del libre impulso individual. Si todos pudieran hablar cuando lo desearan, o luchar por la posesión de unas tijeras, o se ofrecieran a manejar el proyector de cine, la vida de la clase sería mucho más frenética de lo que suele ser. Si se permitiera a los alumnos estudiar un tema hasta que se cansaran de él, nuestro plan de estudios tendría que sufrir una modificación drástica. Es evidente, pues, que si queremos alcanzar los objetivos de la enseñanza y evitar el caos social, no tenemos más remedio que imponer ciertos controles<sup>75</sup>.

Estos controles están mediados por los objetivos planteados por el plan y programas de cada grado escolar, pero también por las características de los alumnos, es pues, responsabilidad del docente hacer esta actividad, lo cual implica de alguna manera u otra una planificación de las actividades a desarrollarse en el aula. Es en este proceso en donde afloran los conocimientos y experiencias que el docente ha adquirido, tanto en la formación recibida como en su trayectoria como profesor.

En otro momento:

- 10:25 Ma.- Ya terminaron ustedes?  
Aos.- Sí.  
Ma.- No creo que vayan a terminar antes del recreo.  
Aa.- ¡Sí ahí está!  
Ma.- Las soluciones van al último, las soluciones que las saquen entre todos, que cada uno... (UPN1,R3,p.3).

<sup>75</sup> Jackson Op. Cit. p.25-26



Más adelante:

- 10:27 Obs.- (En el equipo uno todos los alumnos están escribiendo).  
Ma.- Ya? ¿y las soluciones? ¿ya? sino las han escrito, pueden escribirlas aquí o decirlas.
- 10:32 Obs.- (La intervención pedagógica se centra en los equipos uno y dos).  
Obs.- (Suena el timbre para salir a recreo, se escucha el bullicio de los alumnos de los otros grados, los de quinto como si nada).  
Ma.- ¿Ya terminaron? el siguiente paso es de...  
Aa.- (Del equipo tres) ¡ya lo leí!  
Ma.- ¿Ya lo hicieron?, ¿dónde están las soluciones? no han terminado?, bueno vamos a dejar el trabajo hasta aquí. Soluciones ahorita, pero después sólo lectura.  
Aa.- El Pancho ya se fue.  
Ma.- ¡Soluciones ahorita! (UPN1,R3,p.4).

La administración de los tiempos de los educandos es una actividad muy común en las escuelas primarias; estas prácticas giran más en torno a lo tradicional, porque a pesar de todos los cursos recibidos en los últimos años no han hecho mella en las aulas.

En un grupo de segundo grado de la escuela Comenio:

- Ma.- No se levanten de trabajar rápido porque ya van a dar el toque, el que vaya terminando el ejercicio del libro se va ir yendo (NB2,R2,p.8).

La administración de los tiempos escolares, como el recreo, es utilizada por el docente para "presionar" a los alumnos a trabajar, así lo demuestra la siguiente observación:

En un grupo de primer grado de la escuela Freinet:

- 3:35 Ao.- ¡El toque!  
Ma.- Voy a revisar quién sí está trabajando; en orden, yo les voy a decir quién puede salir, tú, tú sí, sí se van a quedar quienes no quisieron trabajar hasta que terminen.
- 3:40 Obs.- (Se quedaron diez alumnos).  
Ma.- (Pasa por cada mesa, les revisa a cada alumno les pone una marca)...puedes salir.  
Aa.- Profe, Fernando no lo hizo.  
Ma.- Sí lo hizo, a ver, pueden salir todos porque tengo que cerrar el salón (NB2,R2,p.8).



El docente es el responsable institucional de la transmisión de saberes y a su vez el administrador de los tiempos de los alumnos, a pesar de que los niños tienen el derecho de media hora de recreo, el docente tiene la autoridad de concederle ese derecho o no, según la conducta del alumno en la clase.

### 3.5. Entrevista sobre el cambio de asignatura

La observación fue interrumpida cuando la maestra dice...profe, ya no venga porque estos niños me van a volver loca, nerviosa...antecedido por golpear a un alumno que estaba sentado frente a mí, ante tal petición opté por interrumpir el registro e iniciar una breve entrevista a partir del cambio de asignatura, pasa de matemáticas a español, a continuación se transcribe la cinta electromagnética:

- Obs.- ¿Normalmente el cambio de actividad también lo sugiere el niño?
- Ma.- Cuando se pierde el interés trato de hacer otra cosa, pasamos a otra cosa porque mire, en los números que ahorita si no tienen interés entonces, no tiene caso, ya teníamos mucho con esa actividad y no entendieron, por más que les dije: por ejemplo, me van a escribir la pregunta; primero me van o forman equipos, pero así sólo no tuvieron interés. Entonces, puse números más chicos porque eran por ejemplo, del cien al doscientos, empecé por ejemplo diciéndoles los números del uno al diez y luego "ahora ya entendieron", dije yo, vamos a pasar del cien al doscientos nada más y después les paso del uno al cincuenta y ya después reaccionaron que no quieren, pero es porque no están poniendo atención, entonces si ya no tienen interés les cambio de otra cosa o igual a matemáticas, pero con otras cosas que tengan interés, si no, pues a otra cosa.

En la práctica cotidiana está presente en la racionalidad de la profesora los niveles o estados de disponibilidad, o en su caso de aburrimiento, de los alumnos; "mentalmente" planea otra actividad.

- Obs.- ¿Cómo hace la programación? o sea ¿usted tiene que hacer una planeación?
- Ma.- Sí.
- Obs.- ¿Cómo le hace para poder cambiar o planear a partir del interés

del niño, poder meter una actividad para que finalmente haya una...?

Ma.- ...a ver, mire, por ejemplo, si yo traía planeado por ejemplo darles esto y ahora otra cosa, por ejemplo ver el campo semántico y cambio del campo semántico, ¿sí?, ¿sí? para no salirme de eso del plan, trato de darlo otra vez, si se perdió el interés o no hubo interés lo anoto, nada más.

Obs.- Entonces ¿la programación tiene que ser tal cual o sea...?

Ma.- No, no.

Obs.- De matemáticas se pasa al español...

Ma.- No, no o sea yo parto...

Obs.- De acuerdo con las...

Ma.- Sí ahorita no quedó claro yo planeo en la casa, entonces me lo llevo...luego...pero, por ejemplo, si yo tengo planeado todo lo que voy a dar de español, lo que voy a dar de matemáticas y, como le digo, ahorita que no hubo interés en esa, es esa actividad, nos pasamos, por decir, a español, volvemos a si yo quiero volver a, dar otra vez el que adivinen el número ellos que adivinen un número...que tiene cierta pregunta, trato de volver a dar esa actividad y si no se logra otra vez, nada más le anoto ahí que no se logró por falta de interés del niño.

Obs.- ¿Hay que programar en otra ocasión?

Ma.- Sí en otra ocasión, si no se logra o no dio eso o cuando no se da o ve algo.

Obs.- ¿Es muy difícil programar y...?

Ma.- O sea, cambio la actividad por falta, de interés de los niños, o se cambia a veces si yo no traigo planeado esto, tal vez será otra cosa, que a ellos les guste otra cosa, y si ellos dicen que no, que esto, porque ese día que estábamos viendo la que les puse...fue porque casi nunca les pongo cuentas pero ese día les puse muchas porque yo quería que les quedara de tarea, para que...se entere la madre, para que su mamá viera que estamos viendo las tablas, de que...aquí vemos las cuentas, pero más bien en forma de problemas, entonces como yo les había dicho que...la tabla del dos y la tabla del tres, yo les he dejado varios ejercicios de suma o de resta y tampoco no le ponen ganas en su casa, ni aquí tampoco...(pausa, atiende a los alumnos).

Obs.- Con esto de las tareas ¿cómo coincidir la idea que tienen los padres de familia? Pues, porque ellos no...

Ma.- ¡Siéntate Cinthya!

Obs.- No son modernos, pues.

Ma.- O sea que así están las cosas...

Obs.- Pero, no le preguntan mucho al niño qué es lo que ven, sino a partir de lo que...hay una idea que tiene el padre de familia qué es lo que le están enseñando, ¿cómo usted concilia eso?, ¿Cómo se puede, en cierta medida también satisfacer la

explicación de los padres de con la idea que ellos tienen de qué es lo que se debe de enseñar, por ejemplo matemáticas, por ejemplo en esto de las cuentas...a partir de qué, bueno el padre de familia a fin de cuentas de alguna u otra manera, ellos...también o ayudan al Niño.

Ma.- No, pero más bien aquí, como vienen los padres por ellos, casi la mayoría o en las reuniones...cuando ellos vienen o les mando llamar para decirles, que si estamos viendo las tablas o que ...a estudiar las tablas o llevarse un tipo de cuenta para que ...lo vamos a repasar otra vez...no lo hacen, no lo hacen o solamente de que uno diga ayúdeme con esto, díctele; por ejemplo, haga dictados aparte, por más hojas que le ponga yo porque a veces hacen trabajos y en el trabajo...o póngale...letra pegada o palabras pegadas o cualquier indicación que les dé; de ahí entonces lo harán una vez y cuando mucho, porque ya no lo vuelven hacer otra vez, ya no lo ejercitan...

Obs.- ¿Qué no estaba programado por usted?

Ma.- Si no estaba programada, pero si ellos lo pueden hacer y ellos lo quieren hacer yo les digo: déjenlo, qué le hace, que lo hagan.

Obs.- Que avancen.

Ma.- Que avance entonces, porque cuando ellos no lo tienen hecho...ponen en el pizarrón, así...o lo repasamos otra vez o, o...(pausa atiende a los alumnos).(NB2R3)

Esta entrevista se incluye aquí porque en el apartado anterior: Administración y organización del tiempo en el aula, es una actividad que realiza el profesor, en la planeación o planificación de las diferentes actividades a desarrollarse, **es el profesor quien decide qué hacer, cómo, cuándo, con qué y en cuanto tiempo.**

### 3.6 La negociación

Un hecho que se encontró más marcadamente con la maestra de UPN es que los alumnos le plantean sus inquietudes por tal o cual actividad y ella en otro momento lo realiza o si hay condiciones, como ir avanzando en el programa, accede y cuando no, pues no, pero los alumnos son persistentes y están estira y afloja, hasta que logran convencer a la profesora; a esto es lo que denominamos negociación. Ésta se manifiesta sobre todo en la asignatura de ciencias naturales. Es importante comentar que la negociación es un evento que está presente en las actividades cotidianas del aula, sin embargo no se puede decir que en todas, se menciona aquí

porque se considera un elemento importante.

En un grupo de quinto grado de la escuela Comenio:

Ao.- Profe ¿no vamos a...?

Ma.- No, hay que avanzar con el programa, se pierde mucho tiempo en otras actividades, la tabla rítmica el...y el conocimiento, que busquen primero la palabra democracia.

Ao.- Gobierno elegido por el pueblo.

Ma.- Cuándo yo les digo vamos a nombrar al jefe del equipo ¿qué hacen ustedes?

Ao.- Nombramos a quien nosotros queremos.

Ma.- Seguimos, número cuatro...el artículo cuarto de la constitución...

Obs.- (Silencio).

Ma.- Si no sabemos ¿qué hay que hacer?

Aos.- ¡A buscarlo! (a coro).

Ma.- Búsquenlo, pues, en la guía.

Ao.- Aquí viene profe.

Ma.- ¡Leelo!.

Ao.- El hombre y la mujer son iguales ante la ley...

Ma.- Mario lee la carta magna.

Ao.- (Inaudible) (UPN1,R6,p.3).

Uno de los postulados que más se manejan en las nuevas propuestas de pedagogía es precisamente la negociación como recurso para acercarse a los alumnos, para escuchar sus opiniones, sus inquietudes y, porqué no, los conocimientos o información que poseen sobre el tema a abordar en las diferentes asignaturas.

### 3.7. La disciplina escolar

**La composición social de la clase, en casi todas las escuelas elementales, no sólo es estable, sino que además está distribuida con bastante regularidad. A cada niño se le asigna un sitio determinado y, en circunstancias normales, siempre estará allí. La práctica de asignar sitio fijo facilita al, profesor, o al mismo alumno, captar a los estudiantes de un sólo golpe de vista. Basta un vistazo para saber quién falta y quién asiste a la clase".**

(P.W. Jackson 1975 p.19)

El ser humano es un ser social por naturaleza, las instituciones son y reflejan la forma de organización de la sociedad en general. La escuela es una de las

instituciones que juega un rol importante, en ella se socializan a las nuevas generaciones, dicha socialización se da a partir de la interiorización de las normas y reglas que rigen la sociedad.

En la escuela concurren niños de la misma edad conformando grupos de veinte a treinta y cinco alumnos, los cuales están bajo la responsabilidad de un profesor. En esta relación pedagógica se da una serie de eventos y sucesos que hacen alusión a la disciplina. *"La disciplina -dice Foucault cuando se refiere al poder disciplinario- tiene como función principal la de 'enderezar conductas'; o sin duda, de hacer esto para retirar mejor y sacar más...la disciplina 'fabrica' individuos; es la técnica específica de un poder que se da a los individuos a la vez como objetos y como instrumentar de su ejercicio"*<sup>76</sup>.

Históricamente la disciplina está ligada al poder, -en este caso al poder que el profesor ejerce- y a través de la evolución de las sociedades la disciplina también se va desarrollando mediante la aplicación de *"medios del buen encauzamiento"*. Foucault le llama al poder disciplinario la ortopedia social: *"Como la escuela-edificio debe ser un operador de encausamiento de la conducta...educar cuerpos vigorosos, imperativos de salud...el edificio mismo de la escuela debía ser un aparato para vigilar; los aposentos estaban repartidos a lo largo de un pasillo como una serie de pequeñas celdas..."*<sup>77</sup>.

El autor describe cómo eran los edificios escolares cuya arquitectura apoya las labores de vigilancia, posteriormente dice *"...el aparato disciplinario perfecto permitiría a una sola mirada verlo todo perfectamente..."*<sup>78</sup>. La disciplina se ejerce mediante el control de toda la actividad que el individuo hace.

Hablar de disciplina es hablar de un término polémico, ya que hace referencia a la autoridad, legitimidad, poder, etcétera. Sin embargo, éste fue un evento que se

---

<sup>76</sup> Foucault, M. Op. Cit. p.175

<sup>77</sup> idem p.177

<sup>78</sup> idem p.178

manifiestó con mayor incidencia en las observaciones que se realizaron.

La disciplina es entendida como una variable o un elemento necesario para llevar a cabo el desarrollo de las actividades académicas; la cual generalmente se manifiesta en las constantes "*llamadas de atención*" a los alumnos. Este ejercicio del poder disciplinario supone un dispositivo que coacciona por medio de una simple mirada que juzga, aprobando o rechazando tal o cual acción. El profesor se convierte en un "*moldeador de conductas*", que le permiten llevar un control de todos y cada uno de los alumnos.

En este sentido las llamadas de atención son una actividad frecuente, para llevar a cabo las actividades escolares es necesario e indispensable el interés y la atención de los alumnos, máxime si contextualizamos que las condiciones en las que se realizan son aulas con veinticinco a cuarenta alumnos por grupo, según la ubicación de la escuela.

En un grupo de tercer grado de la escuela Rousseau:

Ma.- De aquí para allá váyanse a su lugar, ya saben que no me gusta váyanse...

Obs.- (Sólo seis alumnos hacen caso).

Ma.- Hey, los mandé a sentarse, a ti también ¡Karla! (NB1,R2,p.2).

En otro registro:

4:50 Ma.- Irán ¿qué estás haciendo?...a ver, esa bolita ¿ahí los dejé? ¡Laura!...

Obs.- (Los alumnos gritan).

Ma.- Que se callen, parece que no les hablo.

Las llamadas de atención son constantes, para poder avanzar y desarrollar las actividades planeadas.

En otro registro:

Obs.- (Los alumnos guardan silencio).

5:27 Ob.- (Suena el toque de salida los alumnos hablan mientras acomodan



- sus útiles en las mochilas, haciendo ruido).
- Ma.- Así no van a salir, a formarse, cállense.
- Obs.- (Alumnos callados).
- Ma.- Esta fila salga a formarse, ustedes hasta la última fila...¡Héctor! qué le ves a él, desde...haciendo trabajos, o sabes...hey te voy a dar un jalón eso es...lo que te hace falta
- Ao.- (Regresa a su lugar) (NB1,R4,p.5).

Las amenazas de agresión física o de gritos por parte de la profesora se hacen presente cuando se les ha llamado dos o tres veces la atención, y recurre a las amenazas de jalarle las orejas, los cabellos, un reglazo o con el borrador, o si no hablar con voz fuerte.

En un grupo de segundo grado de la escuela Comenio:

- Obs.- (Maestra entra)...oigan qué bien se están portando.
- Aos.- (Rien, algunos se acomodan en sus lugares, otros como si nada hubiera pasado, siguen jugando).
- Ma.- Apúntalos, Manuel se están portando muy mal, muy mal todos eeh...
- Obs.- (La maestra sale un momento del salón y regresa).
- Ma.- Sentados, sentaditos, a ver Manuel, tú, miren, voy a pasar a su lugar a ver si ya terminaron, (NB2,R1,p.6).

La disciplina se ejerce mediante el control de toda la actividad que el individuo hace; al respecto Foucault dice:

A medida que el aparato de producción se va haciendo más importante y más complejo, a medida que aumentan el número de los obreros y la división del trabajo, las tareas de control se hacen más necesarias y más difíciles. Vigilar pasa a ser entonces una función definida...'en la gran manufactura, todo se hace a toque de campana'...la vigilancia pasa a ser un operador económico decisivo, en la medida en que es a la vez una pieza interna en el aparato de producción y un engranaje específico del poder disciplinario...el mismo movimiento en la organización de la enseñanza elemental: especificación de la vigilancia e integración al nexo pedagógico. El desarrollo de las escuelas parroquiales, el aumento del número de sus alumnos, la inexistencia de métodos que permitan reglamentar simultáneamente la actividad de una clase entera, con el desorden y la confusión consiguientes, hacían necesaria la instalación de controles"<sup>79</sup>.

<sup>79</sup> Idem p.180



La disciplina está presente en el ser humano desde que éste empieza a organizarse, se requiere de orden, de un control para llevar a cabo las actividades inherentes a la vida social. Foucault nos sitúa en el pasaje histórico, en el que la actividad de vigilar lo que los individuos hacen en las actividades económicas es transferida al aspecto pedagógico, para la organización de las actividades escolares, vigilar a través de controles, dada la similitud entre ambas actividades.

En otro momento:

10:04 Ma.- A ver Johny, Poncho, ¿qué experimento están haciendo?...dejen eso, pónganse a trabajar...(les recoge el foco...los focos son dos)

Gran parte de las actividades que los niños hacen en el salón de clases son propuestas por la maestra y son iguales para todos y se realizan simultáneamente. Como lo plantea Foucault *"gracias a las técnicas de vigilancia, la 'física del poder, el dominio sobre el cuerpo se efectúa de acuerdo con las leyes de la óptica y de la mecánica...poder que es en apariencia tanto más corporal' cuanto que es más sabiamente [físico]"<sup>80</sup>*.

El autor se refiere a la física del poder cuando el control de la conducta se da a través de la vigilancia, cual se fundamenta básicamente en la observación y posición corporal. La física del poder se ejerce sobre los alumnos por parte del profesor a partir de la postura física y de la actividad que haga.

En otro momento:

Obs.- (Llama la atención un detalle: los equipos que la profesora formó son de un solo sexo...suena el toque de salida a recreo...)

Ma.- ¡Si no terminan el cuadro, no salen! (NB2,R1,p.8).

En otro registro:

Ma.- Qué poquitos ¡apúrense!...después viene su mamá, le dicen que tienen hambre y ustedes todavía copiando, están desde que entramos, voy a borrar la segunda ¿eeh? (R2,p.2).

---

<sup>80</sup> Idem p.182

En otro momento:

Ma.- Manuel, no hagas así, hijo (con los dedos en los ojos se voltea los párpados) (p.3).

Más adelante:

Ma.- El que esté sentadito va a pasar en orden, ordenaditos, pásale Karen (p.4).

Se motiva al alumno permitiéndole la participación en una actividad de su interés, cuando éste presenta una conducta deseada.

En otro registro:

Ma.- ¡Johny! ¿qué dije?, ¿Qué dije?

Ao.- No sé.

Ma.- Vas a ver, ¿eeh?, está entre el veinte y treinta, está entre veinte y treinta y yo les digo que no, vayan escribiendo la pregunta, para que la vayan pensando.

Obs. (Tres alumnos están parados enfrente).

Ma.- ¡Coco! Siéntate, ¡Coco! siéntate, el número que yo pensé está entre el treinta y cuarenta...

Ma.- Otro número...

Aos.- No, profe, ya no.

Obs.- (Cristian constantemente se levanta de su lugar, lápiz en mano o en la boca, pegándole en la cabeza a sus compañeros con la mano o el lápiz, entra y sale libremente por el salón) (NB2,R3,p.1).

Más adelante:

9:27 Ma.- ¡Cristian siéntate!, vamos a dejar los números para mañana, heey ¡quieres que agarre la tablita! (p.2 ).

La forma que la profesora emplea para someter a los niños es la amenaza de golpearlos físicamente y posteriormente sacarlos de la clase.

En otro momento:

Aos.- Noo (en coro y se sientan en sus lugares en silencio).

Ma.- Hey, pongan atención o los voy a sacar...

Obs.- (Los alumnos de atrás están jugando y cuchicheando).

Ma.- Jorge ¿tú sabes lo que son los campos semánticos?

Ao.- No, no recuerdo.

Ma.- Miren vamos a...(p.3).

Moldear conductas es una actividad que está presente en la práctica docente observada, los niños deben de ir asumiendo una serie de estados físicos y mentales bajo la supervisión de la profesora.

Las disciplinas [dice Foucault] *establecen infrapenalidades, reticulan un espacio que las leyes dejan vacío; califican y reprimen un conjunto de conductas que su relativa indiferencia hacia sustraerse a los grandes sistemas de castigo... En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad del tiempo de la actividad, de la manera de ser, de la palabra, del cuerpo, de la sexualidad... 'con la palabra castigo, debe comprenderse todo, o que es capaz de hacer sentir a los niños la falta que ha cometido, todo lo que sea capaz de humillarlos, de causarles confusión... cierta indiferencia, una pregunta, una humillación, una destitución del puesto'*<sup>81</sup>.

En el espacio escolar se da una serie de micropenalidades a las que los alumnos están expuestos cotidianamente, castigos que van desde "sentarse bien", dejar de hablar e incluso hablar, son situaciones que normalmente acontecen en el aula.

En otro registro del mismo grupo:

- Obs.- (Interrumpe una persona la clase, la profesora sale del salón y Cristian dibuja una figura humana en el pizarrón).  
Ma.- (Entra) ¡Cristian! ¡eso te dije que hicieras! (mientras borra lo que estaba de las cuentas y el dibujo que Cristian hizo) (NB2,R1,p.7-8).

La disciplina dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje juega un papel muy importante, y se manifiesta en el aula cuando la profesora está constantemente llamando la atención a los alumnos; hay distintas formas de buscar o establecer la disciplina; de los registros se retoma lo siguiente:

En un grupo de sexto grado de la escuela Comenio:

---

<sup>81</sup> Idem p.183

Ma.- ¡Paúl! Te voy a sacar porque estás interfiriendo demasiado, ¡Óscar, ya!, te estoy esperando...(NS1,R1,p.3).

Otro recurso empleado por los docentes para someter disciplinariamente a los alumnos es la amenaza de sacarlos del aula, si no se sientan o se callan.

En otro momento:

Obs.- (La profesora hace con frecuencia llamadas de atención, a que valoren las participaciones de sus compañeros, advirtió que si no se ponían en paz se iban a ir al salón, (están en el aula COEEBA, pero la profesora del grupo está dirigiendo la clase con el apoyo de la computadora, que a decir verdad no me queda claro por qué es subutilizada como un pizarrón electrónico, y no de otra manera) (NS1,R1,p.4)

En el aula constantemente hay acciones tendientes a la regulación de la conducta en los escolares; se van modelando las conductas sociales.

En otro registro:

Ma.- Acuérdense levantar únicamente la mano sin gritar yo, porque si no lo único que hacen es confundirnos, bajen la mano y a ver...(NS1,R2,p.2)

El orden, el respeto, son actitudes que se van moldeando desde los primeros años escolares, hacer cola, esperar turno, respetar formas o normas para intervenir, son reglas del juego que se tienen que ir introyectando desde la educación primaria. Siguiendo a Foucault:

Lo normal se establece como principio de coerción en la enseñanza; con la instauración de una educación estandarizada y en el establecimiento de las escuelas normales...el poder de normalización obliga a la homogeneidad; pero individualizada...se comprende que el poder le la norma funciona fácilmente en el interior de un sistema de igualdad formal, ya que en el interior de la homogeneidad, que es la regla, introduce, como un imperativo útil y el resultado de una medida, todo el desvanecido de las diferencias individuales<sup>82</sup>.

---

<sup>82</sup> Idem p.189

La norma es la regla, la que hay que seguir, es la interiorización de las reglas, de las condiciones del juego que están presentes en cualquier relación interpersonal y en cualquier espacio social, y si compartimos la idea de que el aula es el espacio social por excelencia para la transmisión de la cultura, a la vez se convierte en un espacio transmisor de normas y reglas que esperan como condición básica para lograr la permanencia y continuidad en el sistema escolar.

En otro momento:

10:07 Ma.- Al que esté haciendo relajo lo voy a dejar aquí encerrado porque no está poniendo atención, no aprovechan el esfuerzo que están haciendo sus compañeros (p.8).

Más adelante:

10:13 Ma.- ¡Laura! (inaudible)...tranquilos, ya nada más queda esto (p.9).

En un grupo de sexto grado de la escuela Comenio:

Obs.- (Al iniciar la observación los alumnos están presentando un examen denominado "Auxiliares de evaluación de sexto grado). A pesar de que las butacas están separadas más de lo normal los alumnos se levantan, platican con sus compañeros, se prestan útiles escolares como reglas, sacapuntas, borrador, etc.)

Ma.- Los que se están quedando por favor a copiar eso del pizarrón, háganlo calladitos porque están interfiriendo a los que no han terminado ¡Mario! a ustedes les estoy diciendo.

Aos.- (Bajan la voz) (NS,R3,p.2).

Hay que ser ( o aprender) a ser tolerantes y hacer cosas por los demás.

Obs.- (Son en total treinta y dos alumnos, de los cuales ocho ya han salido).

9:30 Ma.- A ver, ya es mucha platicadera, mucha habladera.

Más tarde:

9:35 Ma.- A ver, ¿ya terminaron? están haciendo mucho alboroto, no dejan concentrarse a los que no han terminado (NS1,R3,p.3).

A la escuela se le atribuye la función de asignador de roles, de reproductora de la cultura, entre otras cosas; encauzar la conducta es una acción frecuente por

parte del profesor, en donde se vigila sin que se note, se castiga y se premia simultáneamente:

El castigo, en la disciplina, no es sino un elemento de un sistema doble: gratificación y sanción. Y es este sistema el que se vuelve operante en el proceso de encauzamiento de la conducta y de corrección...*La disciplina, al sancionar los actos con exactitud, calibra a los individuos 'en verdad'; la penalidad que pone en práctica se integra en el ciclo de conocimiento de los individuos*<sup>83</sup>.

En esta situación paradógica se encuentra el alumno, ya que si terminas primero la actividad tienes un reconocimiento, un *relax* al esperar a que los demás terminen, pero cuando es en exceso o de relajo, es ahí cuando llega la sanción.

Más adelante:

9:45 Ma.- A ver, ¿piensan acabar con los muebles?...les voy a pedir al resto del grupo que se mantenga en su lugar, porque les voy a poner un trabajo para complementar lo que sus compañeros van a hacer ahorita, así que, por favor, anotan...a sus compañeros que elaboraron la ponencia...con la...que se hizo...van a elaborar una ponencia.

Más tarde:

Ma.- Les voy a pedir al resto del grupo que no está trabajando en el centro, que guarde silencio para poder que los compañeros en círculo...ellos están intercambiando ideas...y ustedes hablan más fuerte que ellos... (dirigiéndose a unos alumnos) ...por favor bajen la voz (NS1,R4,p.1).

En la escuela no sólo se aprende a **leer, escribir y conocimientos**, sino además actitudes socialmente aceptadas. *"El poder disciplinario, no tiende ni a la expiación ni aun exactamente a la represión. Utiliza cinco operaciones bien distintas: refiere los actos, los hechos extraordinarios, las conductas similares a un conjunto que es a la vez campo de comparación, espacio de diferenciación y principio de una*

---

<sup>83</sup> Idem p.185-186



*regla a seguir...<sup>84</sup>.*

Seguir la norma y las reglas establecidas en el salón de clases es un acto que debe ser interiorizado por los alumnos; de no ser así, se le llamará la atención usando estas cinco operaciones o al menos una, de las señaladas por Foucault en donde se distingue y se diferencia a los individuos respecto de los otros; es algo así cuando se les dice: “me dirijo a usted porque está platicando”.

En otro momento:

- 10:00 Ma.- No se pongan a platicar, concéntrense en lo que están haciendo, en alguna idea...  
Ao.- (Del equipo uno, que está en el centro)...profe, profe, ella...  
Ma.- Es que no haces nada, por eso te aburres, tienes que participar, este trabajo tiene que salir ahorita, ya tienen elementos.

Más adelante:

- Obs.- (Los alumnos que van terminando el ejercicio, esto es contestar la interrogante que está en el pizarrón, se van saliendo, sólo queda el equipo uno, los del centro).  
Aos.- (Se levantan).  
Ma.- Saqué al resto del grupo para que ustedes puedan terminar el trabajo, no es hora del recreo todavía...(R4,p.3-4).

El chantaje que se da al pedir una cosa por otra, como la profesora lo está sugiriendo, prepara las condiciones para que el equipo asignado con la tarea cumpla con las actividades solicitadas, el resto del grupo o bien se sale del salón o los ponen a realizar una actividad en silencio.

En otro momento:

- 10:34 Obs.- (Suena el timbre para salir a recreo y los alumnos siguen discutiendo) (p.5).

En otro registro:

- Ma.- Bueno, a ver, jovencitos a su lugar van a pasar de uno por uno en el orden que yo les esté diciendo...(NS1,R5,p.1).

Más delante:

---

<sup>84</sup> Idem p.1880.



Ma.- Miren, este ejercicio es muy importante para los que tienen duda, no voy a explicar a uno por uno, estén atentos a lo que hace su compañero en el momento que se equivoque...¿está bien? (p.1).

Esta aclaración de...*estén atentos porque no voy a explicar a uno por uno*...evidencia que la educación pública se da de manera masiva, sin importar los alcances o limitaciones cognitivas de cada uno de los alumnos, se homogeneiza, se estandariza y todos son tratados de la misma manera.

Más adelante:

Aos.- Sii (a coro)

Ma.- ¿Paloma o cruz?

Aos.- ¡Cruz! (a coro)

Aa.- ¡está mal!

Ma.- ¿En qué?

Aa.- No dividió...(inaudible).

Ma.- ...eso les pasa porque se dedican más a los quebrados y descuidan los enteros ...voy a ver quiénes hicieron el ejercicio y quiénes están copiando

Ma.- A ver, vamos a escuchar a Armando. A ver tú, Marcos...todos hablaron al mismo tiempo y así no nos entendemos. Aquí Marcos nos dice que un entero es igual que a...a ver, tú ¿cómo dices? Pedro primero y después Gaspar.

Ao.- (Gaspar) Porque es lo mismo.

Aa.- ¡no profe!

Aos.- ¡Sí!, ¡sí!

Ma.- A ver, Selina

Aa.- ¡No profe!, yo no lo entiendo.

Ma.- A ver Pedro, explícale 9.19...levanten la manita quienes entendieron, cambia a un entero en cuartos para...a ver, pasa tú, Gaspar (p.2).

En otro momento:

Ma.- (Dirigiéndose a una alumna) ¡Fíjate cómo se hace! (a la vez que señalaba al pizarrón)...hay quienes ya lo hicieron, su compañero está tratando de hacerlo, a ver, no se me levanten, yo voy a ir a sus lugares ...bueno ¿quiénes ya terminaron? para revisarles ¡bueno! Aquí Gaspar ya se enredó, pero ahorita vamos a desenredarlo ...(p.3).

Más adelante :

Ma.- Pon atención Gaspar...(p.4).

Hay que esperar turno y solicitar la intervención según las reglas impuestas por la profesora.

En otro momento:

- Ma.- A ver, el grupo no le está poniendo atención a su compañero.  
Ma.- ¡Pedro! Pongan atención.  
Ma.- ...a ver, ahora analicen la de Cyndy, no, no me digan que está mal...está correcto lo que hizo Cyndy. Armando la próxima que te levantes te...(p.5).

Este evento muestra que la profesora les da libertad de analizar lo realizado por sus compañeros, pero con la condición de que no le digan que está mal.

- Ma.- Vino el profesor de educación física ahorita por ustedes, eeh... eso...nada más los que traen pans o shorts para educación física.  
Aos.- (Diálogos inaudibles hablan todos a la vez).  
Ma.- Ya saben qué día, les toca, así que no olviden, para la otra traigan por favor, vénganse preparados...los demás se quedan (salen casi todos, sólo se quedan cinco).  
Aos.-  
Ma.- Todavía nos falta, ahorita se las voy a...vayan haciendo el ejercicio, mientras yo se los escribo en el pizarrón.  
9:55 Obs.- (En la ventana, un alumno)...¿no vas a salir ?  
Ao2.- No porque...  
Ao1.- Armando está llorando porque no va a salir a física.  
Ao2.- Sí, voy a estar llorando  
Ma.- ¿Estás llorando?  
Ao2.- No  
Ma.- Por mí no hay problema, puedes ir, pero el profesor no te va a aceptar, por la ropa que traes...ve, si él te acepta no hay problema.  
Ao2.- (Sigue sentado cabisbajo) (p.7).

La educación puede ser definida sencillamente como un acto de socialización en el cual se requiere que dos generaciones estén en contacto, una joven y la otra adulta. Sin embargo, pese a ello hay profesores que solicitan a sus alumnos ciertos requisitos como accesorios o tales y cuales condiciones como vestuario-uniformes- o la ropa sport como en el evento anterior.

La disciplina es un elemento necesario e imprescindible en cualquier actividad, máxime en la relación pedagógica en donde sólo hay un adulto y treinta o más

alumnos que están en proceso de formación educativa, por lo tanto la disciplina en el proceso de enseñanza y de aprendizaje es de capital importancia. El docente tiene que captar y concentrar la atención y acción de todos los alumnos en una sola actividad y en un mismo momento, por tal motivo es frecuente escuchar en las aulas expresiones como "silencio", "calladitos".

En un grupo de quinto grado de la escuela Comenio:

- Ao.- (Erick).profe ¿puedo ir al baño?  
Ma.- No, ya sabes que cuando un compañero está afuera no puedes ir.  
Ao.- No hay nadie.  
Ma.- Sí (UPN1,R1,p.2).

Es común ver y escuchar en las aulas este tipo de situaciones en donde la maestra tiene la facultad de administrar incluso el control de esfinteres de los niños, como si las necesidades fisiológicas pudieran ser controladas por otra persona que no sea uno mismo. Sin embargo, no se desconoce que este hecho es utilizado por los alumnos para evadir las actividades escolares.

- Ao.- (Se regresa a su lugar, pero sin sentarse, platica con sus compañeros de enfrente).  
Ma.- Erick ¡séntate!  
Ao.- (Se sienta).  
9:01 Ao2.- ¿Me deja ir al baño?  
Ma.- (Inaudible).  
Ao.- (Erick) Yo le dije primero.  
Ma.- Miren, va a ir el que sea urgente (p.2).

En otro registro:

- Obs.- (Una vez terminada la exposición los alumnos retiran la cartulina y la colocan al fondo del salón, tres de los cuatro alumnos que expusieron piden permiso para ir al baño, la profesora sólo se los concedió a dos y el tercero se sienta) (UPN1,R2,p.2).

Más adelante:

- Ma.- (Se dirige al equipo uno, que están cuchicheando) Se los voy a dejar individual. se hace en equipo para que sea más fácil para ustedes,

pero.(p.2).

La disciplina es un elemento que está presente en el espacio educativo, el cual se manifiesta de muchas maneras.

### 3.7.2 Entrevista sobre la disciplina

Al terminar el registro aproveché para preguntarle a la profesora lo siguiente:

- Obs.- ¿Por qué cuatro equipos de cuatro o cinco alumnos y tres binas?
- Ma.- Yo no los junté así, sino que fue con quienes ellos quisieran.
- Obs.- ¿Por qué alumnas y alumnos por separado?
- Ma.- Porque las niñas no aceptaron a ningún niño y los niños no quisieron ninguna niña y las parejas no se quisieron reunir con nadie más. Tengo problemas, batallo mucho con varios alumnos, usted ya los vio (señalando a los alumnos del equipo uno) aquí son tres o cuatro, ya no sé cuántos allá. Los reúno por equipos porque así los controlo más y trabajan más, por ejemplo ellos (señalando otra vez al equipo uno) como viven cerca y expusieron, tuvieron que preparar el tema, se reunieron fuera de la escuela y hay otros que viven lejos, a otros su mamá les hizo la tarea.
- Obs.- ¿Por qué las dos últimas filas son de puras niñas?
- Ma.- Porque los niños son más inquietos y las niñas se quejaban mucho porque les ensuciaban la mochila o algo, hasta que los puse así y les dije que si no se ponían en paz les iba a pegar y se calmaron.
- Obs.- ¿Entonces la forma de estar de un modo o de otro es por la disciplina?
- Ma.- Sí, porque así los controlo más.

Las reglas y normas, decíamos en párrafos anteriores, cada profesor las impone, pero aquí la misma profesora cambia la regla a su conveniencia o por razones ajenas a lo pedagógico.

Más adelante:

- Ma.- Jesús, ¿Por qué no te concentras en tu trabajo?, él está ocupado.
- Ao.- (Inaudible).
- Ma.- Ándale pues, apúrese (p.7).

En otro registro:

Ma.- ¿Por qué están todos hablando? (segundos después). ¿por qué todos quieren hablar? (R3,p.3)

En otro registro:

9:30 Ma.- Cópíenla y apúrense porque tenemos un tema por ver en el salón (minutos después). Dejen el lápiz sobre el cuaderno, para saber si ya terminaron. Mira qué bien, puse la pantallita y no hiciste nada.

Aa.- ¿Lo vamos a copiar?

Ma.- ¡Claro! (R4,p.3).

Las normas y reglas que rigen a cada grupo escolar están sujetas a la racionalidad de cada uno de los profesores responsables de los mismos. Hay quienes piden que levanten la mano los que ya terminaron o como en este caso. Dejen el lápiz sobre el cuaderno para saber si ya terminaron.

En otro momento:

9:40 Ma.- Les voy a pedir que hoy que empezaron a salir, quiero que cuando venga el profe por ustedes salgan seriecitas, sin pedirme permiso, igualmente cuando las desocupen, entren seriecitas sin hacer ruido, porque están muy cerca los exámenes y todos quieren salir bien o ¿alguien quiere quedarse en quinto?

Aos.- ¡Nooo!, no(a coro)

Aas.- ¡Ha bueno!

Ma.- Lee tú, María (p.5).

Más adelante:

Ma.- Medidas anticontaminantes, levanten el brazo quienes quieran hablar de las medidas anticontaminantes (p.6)

Estas llamadas de atención y reglas que norman la interacción entre los sujetos del proceso de enseñanza y de aprendizaje son quizás el recurso más poderoso para organizar y coordinar las actividades escolares.

Otro evento relacionado con esto mismo, pero antes de recreo:

En un grupo de la escuela Freinet:

Ma.- ¡Carlos! vete a tu lugar.

- Ao.- ¡Ay maestra!  
Ma.- ¡Te vas a quedar sin recreo si no te sientas!  
3:33 Ma.- (En su escritorio) ¡Karla! ¡Karla! ¿no vas a salir a recreo? Carlos, yo voy a ver qué niño sí está haciendo el trabajo, el que no lleve nada, no va a salir.

En otro momento:

- Ma.- Eduardo, ¿por qué andas por todos lados? Si no haces el trabajo te vas a quedar sin recreo.  
Ma.- Andrés, vete a tu lugar, siéntate...la maestra de enseguida se va a quejar por esos gritos...(UPN2,R1,p.7)

El recreo es un momento muy esperado por los niños, sobre todo por los de primer grado; este hecho lo tiene bien claro la maestra, porque cuando quiere controlar o disciplinar a un alumno le da la sentencia "si no haces esto o lo otro te vas a quedar sin recreo". Siguiendo a Foucault:

El castigo disciplinario tiene por función reducir las desviaciones. Debe por tanto, ser esencialmente correctivo. Al lado de los castigos tomados directamente del modelo judicial(multas, calabozos, látigos), castigar es ejercitar...el castigo disciplinario es, una buena parte al menos, isomorfo a la obligación misma; es menos la venganza de la ley ultrajada que su repetición, su insistencia redoblada<sup>85</sup>.

El castigo es en esencia correctivo, como dice el proverbio popular "en el pecado lleva la penitencia", esto es, para evitar ser sancionado más severamente, el sujeto es sometido a micropenalidades de sometimiento a la norma, son pequeños castigos correctivos sobre la marcha de la actividad. Todos quienes hemos pasado por una institución escolar sabemos lo que significa "si no haces esto o lo otro te vas a quedar sin recreo", es quizá el castigo más cruel a que un alumno de educación básica puede ser sentenciado; es el *estate quieto*, es una letanía casi infalible.

### 3.7.3 Interrogatorio disciplinario

En este apartado se aglutinan aquellos eventos en los que la profesora utiliza

---

<sup>85</sup> Foucault, Op. Cit. p. 184-185.

el interrogatorio para someter o disciplinar a un alumno que está platicando o distraído, dicha acción se hace preguntándole sobre lo dicho por ella o por un alumno.

En un grupo de quinto grado:

- Ao.- (Está en el pizarrón contestando una pregunta con la ayuda de todo el grupo).
- Ma.- ¿Cómo te llamas tú niña?
- Aa.- Arely.
- Ma.- ¿Karely?
- Aa.- Arely.
- Ma.- Arely, cómo vamos a cambiar esta pregunta. Si ya sabemos que no podemos cambiar esta pregunta ¿cómo le hacemos?
- Ao.- Que sí quiere la Arely
- Ma.- A ver, eres muy lista, dime ¿cómo le vamos a cambiar a ver a...
- Aa.- ¿Qué si cómo vive?
- Ma.- Cómo vive, ya está por ahí, ¿cómo vive quedaría? entonces la pregunta esa que sea algo que en verdad no podamos investigar adulto que es lo que habríamos de investigar en todo caso estaba hablando yo. Te pregunto porque no estabas poniendo atención Arely, Arely.
- Aa.- Ver, si tiene todos los alimentos.
- Ma.- Entonces...
- Aa.- (Inaudible) (UPN1,R5,p.1-2).

Este tipo de preguntas van dirigidas a los alumnos que aparentemente no estén poniendo atención, que están platicando o haciendo otra cosa. La profesora interroga generalmente el alumno no da la respuesta y se queda callado, entonces viene la aclaración: "*Te pregunto porque no estabas poniendo atención...*".

### 3.8 En el homenaje

Este evento me llamó mucho la atención porque tradicionalmente el homenaje a los símbolos nacionales se realiza los lunes al iniciar las labores escolares y en esta escuela se realiza al terminar las actividades. Se recoge aquí por ser un ritual que acontece en la escuela mexicana.

En un grupo de tercer grado de la escuela Rousseau:

- 5:04 Obs.- (Suena el toque de salida).



- Ma.- Salgan a formarse.  
 Obs.- (Los alumnos salen y se forman en la explanada).  
 Obs.- (El maestro de ceremonias, por micrófono, da órdenes a los alumnos de todos los grados que están formados alrededor de la explanada. Hacen ejercicios, cantan a coro, dirigidos por el maestro de ceremonias, entonan el himno a la bandera, después el himno nacional, es el tradicional homenaje al lábaro patrio, hoy es lunes 16 de octubre de 1995).
- Ma.- De ceremonia hoy es diez y seis de octubre, le toca guardia a los alumnos de quinto grado, los alumnos de quinto grado van a pasar a hablarles de la paz y de la grandeza del hombre...de los pueblos.  
 Aos.- ...inaudible.  
 Mo2.- ...el banderín de uniforme se lo vamos a entregar a tercer grado (es el grupo que estoy observando).  
 Ma1.- El banderín de aseo a cuarto grado.  
 Mo2.- Los invitamos a que la próxima semana...curso de banderín que corresponde a asistencia y puntualidad, aseo, ahorro...  
 Obs.- (Al término del homenaje cada profesor se hace cargo de su grupo).
- 5:20 Obs.- (Los alumnos de tercero entran al salón jugando y cantando, cinco escriben, se va la luz eléctrica, los alumnos gritan).  
 Ma.- ¿Se apagó?  
 Aos.- Sí.  
 Ma.- Es que se bajó allá primero  
 Obs.- (Los alumnos entregan el banderín a la profesora).  
 Ma.- ¿Y éste dónde lo vamos a poner? (NB1,R4,p.2-3).

El moldear conductas se da en todo el espacio físico de la escuela e incluso en eventos de esta índole; quizás la manera tan rutinaria en que se da propicie que los alumnos de corta edad no sean tan respetuosos como la ocasión lo amerita, o también puede ser que precisamente por su corta edad no logren tener conciencia del comportamiento que se debe asumir en estos actos, que periódicamente se llevan a cabo en la escuela: el primer día de la semana.

Más tarde:

- Obs.- (Alumnos y profesores entonan el himno a la bandera nacional, y luego el himno nacional).  
 Ma.de ceremonia.- Julio y los otros dos que están junto a él se van para atrás de la macetera ¡esto no es un juego!, retiramos a la bandera. ¡Atención escuela!...enseguida vamos a dar el resultado de las comisiones. De ahorro corresponde a quinto grado un aplauso; el de asistencia también a quinto grado un aplauso, el de...

(NS2,R1,p.7).

Quizás la razón del por qué del comportamiento de los alumnos ante el homenaje se deba a que se aprovecha para otro tipo de actividades que poco o nada tienen que ver con los símbolos patrios, como lo son los concursos de toda índole, a saber: disciplina, aseo, uniforme, asistencias por grupo, ahorros, entre otros.

Más adelante:

- 5:40 Obs.- (Termina el homenaje, los alumnos del grupo de quinto grado entran al salón corriendo a recoger sus cosas).  
Mo- ....de tarea...mañana no se les olvide el peso del borrador ¡salgan a formarse! (NS2,R1,p.7).

Aquí llama la atención la gratuidad de la educación pública, ya que en realidad son los padres de familia los que subsidian y sostienen la educación de sus hijos e incluso de los que no quieren o no pueden aportar las cuotas "voluntarias" que con mucha frecuencia se solicitan en las escuelas públicas.

### 3.9 Ausencias

Un evento que está presente en la práctica cotidiana en la escuela son las ausencias constantes y permanentes del docente. Dichas ausencias se presentan cuando el profesor sale del aula por espacios cortos de tiempo, lo cual provoca una interferencia en la conducción del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Las ausencias por parte del profesor provocan, en cierta medida, un descontrol y una pausa momentánea en las actividades de los alumnos. Cuando la figura de la autoridad, de la organización, el que marca la pauta a seguir, no está presente, los alumnos hacen otro tipo de actividades tal vez más importantes para ellos. Aquí se da el cuchicheo, el relajo, platican, brincan, gritan, etcétera, claro, todo esto antes de que llegue la profesora.

Se reconoce al docente como el conductor y el responsable de las actividades del aula. A continuación se transcriben fragmentos de registros que evidencian esta

situación:

En un grupo de tercer grado de la escuela Rousseau:

- 4:40 Ma.- (Sale unos minutos del aula, regresa a los niños que me rodean, van hacia ella y luego se van a sus lugares).  
4:53 Ma.- (Sale del aula).  
4:55 Ma.- (Regresa) (NB1,R1,p.4).

La ausencia de la profesora provoca que los alumnos tiendan a distraerse, haciendo otras actividades que no necesariamente son las que el profesor solicitó.

En otro registro:

- 13:50 Ma.- (Sale del grupo).  
14:05 Ma.- (Entra con unas hojas en la mano) (R3,p.2).

En otro registro:

- 16:32 Ma.- (Sale del aula, los niños trabajan, tres alumnos se levantan a ver lo que hacen sus compañeros).  
16:33 Ma.- (entra y sale de nuevo, los alumnos están inquietos)  
16:35 Ma.- (Entra).Miren, cuando vayan a contar a los de primer grado no cuenten a...(p.1).

Más adelante:

- 16:49 Ma.- (Sale del salón, los alumnos desde sus lugares platican con sus vecinos cercanos)(p.2).  
16:54 Ma.- (Entra, sale del salón).  
16:56 Ma.- A ver, a ver que están haciendo... (R4,p.3).

Las ausencias de la maestra quien refleja y representa la autoridad dentro del aula- propicia en los alumnos una forma de manifestarse libremente sin temor de ser reprimidos o castigados; es decir representa un espacio de *descanso* para ellos, en detrimento de las actividades que se están realizando.

Pero ante la llegada de la maestra la situación se controla y los alumnos vuelven a sus lugares rápidamente

- Obs.- (Dan el toque de entrada, los alumnos se forman, los de tercero entran al salón, la maestra aún no llega)..  
13:35 Obs.- (Los alumnos están en su mayoría sentados, otros parados o fuera

del salón, entra un alumno). Ahí viene la profe...(los alumnos corren a sentarse).

Ma.- Ya los vi (en tono de broma) (NB1,R3,p.1).

13:50 Obs.- (La maestra sale del salón, cuatro alumnos se acercan a ver qué hago, preguntan) ¿está haciendo las cuentas como nosotros?

Ao. No entiendo las últimas dos (se refiere a las cuentas, le explico, se va a su lugar y hace el ejercicio correctamente, me dice el resultado, se levanta a pedir agua, un alumno le dice... nadie te van a dar porque...)

13:59 Obs.- (Seis alumnos escriben en sus libretas las cuentas del pizarrón, el resto comenta sobre los sobrenombres de sus compañeros, un alumno suma con los dedos).

14:01 Obs.- (Un alumno entra, no es del grupo, con el dedo índice empieza a señalar a los alumnos, como contándolos, un alumno del grupo le dice... ¿estás contando los uniformes?, el alumno desde la puerta, moviendo la cabeza afirmativamente, sin dejar de contar, otro alumno se levanta diciendo... ¡todos lo traen!, Un alumno desde a fuera gritó. ¡la profe!). (p.2).

En otro registro:

4:32 Ma.- (Sale del salón con una alumna).

4:36 Ma.- (Entra, señalándolos con la mirada, a la vez que dice)...no estoy jálele las orejas, son los mismos que se quedan sin recreo ..(dirigiéndose a mí).

4:54 Ma.- (Sale del salón) (NB2,R6,p.3):

Más adelante:

4:55 Ma.- (Entra, enciende el foco y se va al escritorio)(p.4).

5:07 Ma.- ...voy a preguntarle.no vaya a ser que ya subió (sale del salón).

5:07 Ma.- (Entra, toma algo del archivero, se lo da a una alumna). Cuesta dos mil, a dos mil cuesta.

Obs.- (Los alumnos están jugando).

Ao.- (Se sienta en la silla de la profesora).

Ao2.- (Observa lo que escribo)...¿qué esta haciendo?

Obs.- Escribiendo lo que hacen.

Ao2.- (Voltea al escritorio y se va).

Obs.- (Once alumnos están parados, seis están en el escritorio).

5:09 Ma.- (Está parada fuera del salón).

Aos- (Juegan).

Ma.- (A la vez que se encamina al escritorio dice)...son veintiocho me habían asustado...(R6,p.6).

En este sentido cabe señalar que la maestra no establece una dinámica que involucre a los alumnos a trabajar en pequeños equipos, sino que casi todas las

actividades se hacen de manera individual.

En un grupo de segundo grado de la escuela Comenio:

- 9:50 Obs.- (La profesora sale y un alumno atrás de ella casi corriendo) ¡profe!  
(con el libro en la mano para que se lo revisara).  
Ma.- (entra, con el libro del alumno en las manos).  
Ma.- Oigan hijos, ¿ya terminaron? ahorita vengo, voy a un mandado,  
(dirigiéndose a una alumna, se detiene a revisar a un alumno).
- 9:50 Ma.- Ahorita vengo (dirigiéndose a mí) profe voy a llevar a una señora a  
los salones de los niños ... a...(sale).
- 9:51 Obs.- (Pareciera como si estuviera justificándose y a la vez encargándose  
a los alumnos, comenta algo en voz baja y se retira...al momento  
que la profesora salía detrás iban tres alumnos con ella).  
Obs.- (En tanto los alumnos juegan, platican, sólo un alumno está quieto  
en su lugar, otros escriben y platican, algunos corren, entran y  
salen).
- 9:56 Obs.- (Dos alumnos entran con un helado cada una, juegan, entra un  
alumno con un foco pequeño quebrado, junto a él se hace una  
bolita).

Más adelante

- 9:57: Obs.- (Se reúnen alumnos a mi alrededor y un alumno dice) ...apunte a los  
que estén parados:...
- 10:00 Ma.- (Entra) Oigan, ¡qué bien se están portando!.  
Aos.- (Rien, algunos se acomodan en sus lugares, otros como si nada  
hubiera pasado, siguen jugando).  
Ma.- ¡Apúntalos, Manuel! Se están portando muy mal todos ¿eeh?  
Obs.- (La profesora sale del salón regresa)...a ver, una, dos...(casi todos  
los alumnos se van a sus lugares, dos están...)  
Ma.- Hey pongan atención o les voy a sacar...  
Aos.- (de atrás jugando, cuchicheando) (NB2,R1,p.4-5)

La práctica educativa se ha tornado un tanto difícil, ya que cada vez cuesta más trabajo obtener atención de los alumnos. Quizás se deba al tipo de recursos o instrumentos que frecuentemente utilizamos los profesores en las clases. En este sentido es importante cuestionarnos como docentes qué tan interesantes o atractivas hago las clases, si utilizo los recursos adecuados o sigo pegado al pizarrón y al dictado, etcétera.

En un grupo de sexto grado de la escuela Comenio:

- 10:02 Obs.- (La profesora sale).  
 10:07 Obs.- (La profesora entra).  
 A o.- Profe, ¡ya terminé!  
 Ma.- Los compañeritos que ya terminaron intercambien... intercambien el cuaderno (NS1,R4,p.4).

En otro registro:

- 9:59 Obs.- (La maestra sale).  
 10:00 Obs.- (La maestra entra) (R5,p.7).

En un grupo de quinto grado de la escuela Comenio:

- 9:35 Obs.- (Maestra sale)  
 Ma.- (Dirigiéndose a mí) Ahí se los encargo, ahorita vengo...(mientras se dirige a la salida).  
 9:37 Obs.- (Maestra regresa)(UPN1,R2,p.2).

En otro momento:

- 9:45 Obs.- (La maestra sale del aula).  
 9:54 Obs.- (Maestra entra)...a ver, para que no se...

Más adelante:

- 10:00 Obs.- (La profesora sale del aula).  
 10:01 Obs.- (La profesora regresa)...les voy a poner el mapa para que se ubiquen... (UPN1,R1,p.4).

Las ausencias de la profesora provocan relajo en los alumnos, ya que sin la vigilancia de la profesora se deja la actividad solicitada por ella, haciendo otras cosas que generalmente poco o nada tienen que ver con el trabajo escolar.

### 3.10 Interrupciones

Se entiende como tales a las intromisiones de terceras personas al aula. Ello implica un descuido, un dejar hacer momentáneo de las actividades escolares que estaban realizando tanto los alumnos como el maestro. Este fenómeno provoca la interferencia del proceso de enseñanza y de aprendizaje, independientemente a quien vaya dirigida la interrupción, ya sea al maestro o al alumno, aunque cabe señalar que generalmente va dirigida al docente; al respecto Jackson plantea que la



Interrupciones de varios crean un tercer rasgo de la vida de la clase. Estas interrupciones son consecuencia, al menos en parte, de la coexistencia masiva. Comentarios necesarios, mal comportamiento de los alumnos, personas extrañas comunicar un mensaje interrumpe con frecuencia la continuidad de la explicación del profesor, cosa que se da con frecuencia en las clases primarias, interrupciones innecesarias suelen ser la norma más que la excepción. De este modo la línea de realidad que se crea en la clase se ve interrumpida por innumerables incidentes triviales...<sup>86</sup>.

En un aula de tercer grado de la escuela Rousseau:

- 4:45 Obs.- (Entra señora de intendencia)...Rosa ¿el encendedor?  
Ma.- No sé.  
Sra.- Acuérdate que salimos, entré y me senté y..(dirigiéndose al escritorio, busca y sale)(NB1,R1,p.5).

Más adelante:

- 5:06 Obs.- (La señora regresa).Un encendedor amarillo, niños ¿no la han visto?  
Aa.- ¿Qué es eso?  
Sra.- ¿¡No has de saber!?( sale)  
5:07 Ma.- (De Educación Físic..¿No tiene feria de uno de cincuenta?  
Ma.- La maestra de quintó, dē lōs ahorros.  
Ma2.- Bueno...(p.6).

En otro registro:

- 4:55 Ma.- (de COEEBA entra)...buenas tardes...(dirigiéndole al profesor diálogos inaudibles, los alumnos se reúnen alrededor del escritorio)  
4:56 Ma.- (de COEEBA sale) (R2,p.6)

En otro registro:

- 14:14 Obs.- (Entra un alumno de primer grado con hoja y lápiz en mano).  
Ma.- ...(Inaudible).  
Ao.- (Callado).  
Ma.- (de primer grado) Ven Juan (sale).  
Obs.- (Simultáneamente entra de nuevo la señora de intendencia, dirigiéndose a la profesora (diálogos inaudibles).  
14:16 Sra.- (Sale).  
14:21 Obs.- (Juan entra con tres hojas en mano)...es la bandera...

---

<sup>86</sup> Jackson, P. W. p. 28-29



- 14:21 Obs.- (Juan entra con tres hojas en mano)...es la bandera...  
(monstrándosela a la profesora).  
Obs.- (Entra el señor de intendencia y le entrega algo)...aquí le mandan.  
Ma.- ¿Y que es?.  
Ao.- El águila.
- 14:27 Obs.- (Regresa el señor de intendencia con la maestra, ambos escriben algo).  
Aos.- (Cantan).  
Ma.- Les voy a llamar.  
Aos.- (Callan momentáneamente y siguen cantando, otros platican o escriben).
- 14:32 Obs.- (Señora de intendencia, sale con unos documentos en mano) (R3,p.3-4).

En otro registro:

- 4:46 Obs.- (Llega el profesor de quinto grado, le muestra un álbum fotográfico a la profesora) A ver, niños, les voy a tomar una foto (en son de broma) mañana va a venir un señor a tomarles una fotografía individual y grupal a todos, a veinticinco pesos, sin compromiso...
- 5:25 Obs.- (Entra la señora de intendencia)...¿qué quiere que le diga a los maestros?.  
Ma.- ¿Que si no han visto un borrador? .. ..  
Obs.- (Señora sale).
- 5:57 Obs.- (Señora, entra y sale del salón) (R4,p.2).

Como puede apreciarse estas interferencias obstaculizan y entorpecen el trabajo y el ritmo escolar, tanto de los educandos como del profesor. Las interrupciones se presentan cuando personas externas al aula distraen la atención de los participantes del grupo.

En un grupo de sexto grado de la escuela Comenio:

- 9:55 Ma.- (Una maestra de otro grupo entra con un calendario...)  
Ma1.- A ver, van a informar algo.  
Ma2.- Un momentito por favor, miren: para mañana se está programando una peña musical con la ayuda de la...a las niñas que participan se...la peña musical es para recaudar fondos... para mañana se va a cobrar un peso; a las niñas que van a participar no se les va a cobrar nada... a las niñas que van a bailar, les voy a pedir que se pongan de acuerdo con el número delailable que van a bailar...

Obs.- (Simultáneamente entra el profesor de educación física; entra a dialogar con la profesora del grupo, diálogos inaudibles)(NS1,R4,p.2-3).

Es frecuente que este tipo de actividades sean programadas para la recaudación de fondos que son utilizados para hacer mejoras a la infraestructura del edificio escolar. Esto provoca interrupción de las actividades escolares, ya que éstas se llevan a cabo en horarios de clase.

Las interrupciones al proceso de enseñanza y de aprendizaje son prácticas cotidianas que aparentemente no afectan dicho proceso; éstas se manifiestan de dos formas bien diferenciadas: al docente y a los alumnos. Cabe señalar que generalmente es al primero a quien van dirigidas las interrupciones y en el menor de los casos es a un alumno/a.

En un grupo de quinto grado de la escuela Comenio:

9:30 Ao.- (Alumnos de otro salón)... con permiso ...(dirigiéndose a la profesora, diálogos inaudibles), ...

Más adelante:

Ma2.- (Entra al salón)...el aula COEEBA está lista para que pase a su grupo.

Ma.- Déjame terminar este tema, yo te aviso, porque no he terminado, han tenido funciones, educación física y....

Minutos más tarde:

Obs.- (La misma profesora de COEEBA entra, diálogos inaudibles)(UPN1,R2,p.2).

En otro registro:

10:04 Obs.- (Dos alumnos entran al salón, entran con una charola con dulces).  
Aa.- Que pasen.  
Obs.- (los de la charola pasan entre las filas de los alumnos que están trabajando en equipos, a venderles dulces, salen del grupo y detrás de ellos dos alumnos del grupo).

10:05 Aa.- Les habla la profe.  
Ao.- (De los que salieron)...¡mitotera! (R3,p.2).

Estos eventos entorpecen el desarrollo de las actividades escolares, ya que distraen la atención de los alumnos que de por sí es difícil mantener y con estos hechos, aún más.

- Obs.- (Maestra de educación física desde la puerta)...no se puede.  
Ma.- (Moviendo la cabeza)...no.  
Mo.-de E.F.- ¿Están muy ocupados?.  
Aas.- hay profe, usted dijo ayer que nos iba a dejar salir.  
Obs.- (Alegatos inaudibles).  
Ma.- ¡Otra! (al ver a la profesora de enseñanzas especiales)  
Ma.de Díganme de que se trata, yo no sé.  
E.E.-  
Ao.- De uno, por uno.  
Aa.- Es que la profe no nos deja salir a jugar voli.  
Aa2.- Qué mala.  
Ma.- Lourdes ¿las vas a dejar salir?  
E.E.-  
Ma. ¡Tú sabes!  
Ma2.- A ver, ¿quién ha sido seleccionada?.  
Aa.- Yo.  
Ma2.- Pero ¿ya les dijeron que se van a quedar?  
Mo.- Son seis o siete.  
Ma1.- Que salgan pero se van a poner...con los trabajos que hagamos  
Ma2.- Yo sólo necesito cinco minutos, a ver...  
11:55 Ma.- Salgan las niñas.  
Obs.- Las alumnas salen) (UPN1,R6,p.2-3).

En un grupo de primer grado de la escuela Freinet:

- 3:31 Obs.- (Maestra de otro grupo entra dirigiéndose a la profesora; diálogos inaudibles).  
3:33 Obs.- (Entra la directora dirigiéndose a la profesora. diálogos inaudibles) (UPN2, R1.p.7)

Las presencia de terceras personas al aula minimiza las actividades del trabajo escolar, ya que generalmente se interrumpe al docente, quien está dirigiendo la clase y eso a su vez provoca que los alumnos se detengan mientras dura la conversación entre los docentes o con los niños.

**CAPÍTULO IV**  
**CONSIDERACIONES FINALES**

#### IV. CONSIDERACIONES FINALES

La práctica docente y su formación en cotidianidad adquiere un matiz distinto según la trayectoria personal y profesional de cada profesor, sin embargo; está presente una serie de procesos que, independientemente de la formación inicial o continua, se manifiestan de manera recurrente y contradictoria en el ejercicio de la docencia.

Por ello la intervención pedagógica, se manifiesta de dos formas: de manera colectiva e individual; la primera tiene que ver con la condición natural de todo grupo de humanos que convergen en un mismo espacio físico, como lo es el aula, en la cual se reflejan las relaciones sociales que se dan en entorno más amplio como la familia, la fábrica, el club, etcétera.

La segunda, es decir la intervención pedagógica, individual es inherente a la conformación de los grupos escolares; la función del docente es la de conducir, guiar y propiciar condiciones de enseñanza y de aprendizaje a través de las instrucciones que operan como una puesta de acuerdo o como una orden que los alumnos tienen que cumplir, en donde se delinear las pautas a seguir por el grupo escolar.

Además, la intervención pedagógica individual es una actividad de facto que buena parte de los docentes realizamos con cierta frecuencia, tiene como misión la asistencia personal a un alumno que no entendió o no va al ritmo que el resto del grupo; otra característica de la intervención pedagógica individual es que infaliblemente se manifiesta después de la intervención pedagógica colectiva.

La intervención pedagógica individual nos llamó significativamente la atención por dos razones; la primera, porque no se consideraba que en educación pública se

diera como tal (idea por cierto errónea), y la segunda por ser consecuencia de la primera, dado los grupos numerosos y que el tiempo no alcanza para atender a todos los alumnos, de ahí que la asistencia y relación personal profesor-alumno sea muy difícil; por ello podemos afirmar que, si se hace con cierta frecuencia, normalmente este tipo de acciones se le adjudica a la educación privada y no a la pública.

Según el grado, es interesante observar de manera empírica las diferentes maneras de abordar el conocimiento. Se ha podido evidenciar en las aulas observadas las formas tan disímolas e interesantes que refleja lo complejo de la intervención pedagógica como son: “a través del pizarrón”, “de la computadora”, el tradicional “¡Anoten!”, “sáquen la guía práctica!”, “saquen el libro de...en la página...” entre otros.

En la escuela los niños tienen que someterse y aprender a respetar y dejarse guiar por el profesor cuando administra, organiza y controla el tiempo en las diferentes actividades que se desarrollan en el aula.

Es menester comentar que la disciplina escolar es un tanto militarizada al tratar que los niños acaten sin resistencia todas las acciones que el profesor disponga so pretexto de la educación y formación de los infantes.

La práctica docente está permeada por una serie de sucesos extraordinarios (o extraoficiales) que tienen que ver con eventos tales como las ausencias del docente del aula estando físicamente en la escuela, las cuales retrasan el avance de los programas; otro hecho es el de las sistemáticas y constantes interrupciones al docente.

Estos eventos son sólo un reflejo sistemático y ordenado de lo que cotidianamente sucede en las aulas de educación básica, pero lo importante es que el profesor de aula o banquillo lo reflexione, para que tenga más elementos que le permitan incidir de la mejor manera en su trabajo diario en las aulas.

El estudio de la práctica docente es muy complejo, el haber tenido la oportunidad de vivenciarla desde su escenario: el aula, nos permite hacer una serie de reflexiones que nos conducen a redimensionar la práctica misma.

Buena parte de los profesores de educación primaria son egresados de escuelas normales rurales, urbanas y del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Los maestros sustentan su práctica docente en la experiencia adquirida en su trayectoria; a través de ella han ido conformando una serie de esquemas o "*habitus*" sobre la intervención pedagógica, los cuales se han convertido en esquemas arraigados de acción en el ejercicio de la docencia. El profesor, en la práctica cotidiana, ha ido incorporando un conjunto de saberes, técnicas y procedimientos siempre y cuando le hayan funcionado.

Otra consideración, lo representa el hecho de que el profesor está mediado por los "valores entendidos" en el centro escolar en donde presta sus servicios; en cada escuela los profesores tienen una forma muy particular de trabajar; esto es, hay consenso sobre cómo se van a desarrollar las actividades académicas y es responsabilidad de cada profesor, a partir de lo anterior, organizar y planificar su intervención pedagógica.

¿Dónde queda la formación inicial del normalista? A decir de los profesores que investigamos, la normal sentó las bases generales para ser maestros, los acreditó como tales, pero eso quedó en el primer día de clases, ya que la realidad rebasa la formación recibida. Ellos le atribuyen valor fundamental a la intervención pedagógica que es producto de su práctica y experiencia. De entrada, esa es su opinión casi generalizada; sin embargo, al cuestionárseles sobre qué institución les dio los recursos teóricos-prácticos de su profesión afirman que fue la normal básica, la escuela de formación inicial.

Mi consideración es que la formación inicial ha sido insuficiente e inapropiada



porque no cubre las distintas dimensiones y situaciones que pueden presentarse en el trabajo cotidiano. Los futuros profesores reciben instrucción de cómo trabajar en zonas urbanas y/o rurales y no necesariamente esto es así, ya que es formado para determinada zona, pero enviado a trabajar en otra que no corresponde con su perfil. Esto trae consigo que los tipos de currícula sean muy diferentes; y a esto hay que agregarle lo desfasado que han estado de las 2 reformas estructurales a las que ha sido objeto la educación básica en los últimos años. Esto se traduce en que las reformas de los planes y programas de educación normal y de básica no siempre se han correspondido uno a otro, sino que vislumbra cierto paralelismo. Sin embargo y ante estas situaciones, el docente se va adaptando, acomodando e incorporando a las reformas educativas. Es importante destacar que ante dichas reformas el profesor asume una forma muy particular de concebir su trabajo, coincida o no con las reformas.

Ahora bien, los profesores que han tenido acceso a instituciones de actualización, mejoramiento, formación y/o capacitación magisterial; cuentan con mayores recursos y elementos teóricos-metodológicos, que le permiten ir más allá de lo empírico, reflexionando sobre su intervención pedagógica, lo que le da seguridad para organizar, sistematizar y planificar su práctica profesional y a su vez una mayor satisfacción personal y profesional al desarrollar su trabajo con menos dificultades y obstáculos.

Las dificultades y limitaciones de la educación continua tienen su origen en la oposición a lo empírico. Los cursos de educación continua, de formación, actualización, mejoramiento o capacitación a los profesores, están mediados por su resistencia al cambio; hacer lo mismo que han venido haciendo siempre les da seguridad, el profesor le apuesta a sus años de servicio y a las cosas que le han salido bien, sin reflexionar por qué; hay cursos o talleres que logran impactar en la actitud del docente, esto propicia que vayan siendo más críticos y reflexivos sobre su accionar profesional, asumiendo cambios significativos en el mismo.

La actitud personal y profesional de los profesores es muy importante, y ha sido determinante para la formación y actualización de los docentes en servicio., porque en la medida en que arribemos a una actitud progresista estaremos en condiciones de propiciar cambios cualitativos en la intervención pedagógica.

Las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes traslapan funciones o representan un abanico de opciones para los profesores en servicio. De entrada se reconoce que a la escuela normal, por decreto, le corresponde la formación inicial de maestros. Pero ¿qué pasa con los otros programas que ofrece de educación superior y de posgrado? ¿Dónde queda el radio de acción de las otras instituciones, como el Centro de Actualización del Magisterio, la Universidad Pedagógica Nacional y los Centro de Maestros?.

La tendencia actual de la formación de profesores gira en torno a dos grandes modelos y enfoques: reflexivo, en la práctica y para la práctica; el cual consiste en un programa que venga a sentar las bases para la reflexión de la práctica y a su vez la redimensión para arribar a prácticas más acordes a la realidad concreta.

El otro enfoque es el situacional; en donde se plantea formar a los profesores a partir de dotarle de un perfil amplio que permite apropiarse del rol y función, además de incorporar al ejercicio profesional una conjunto de recursos teórico-metodológicos que permitan ir planteando solución a las diferentes situaciones educativas que se le presenten en el aula, la escuela y/o la comunidad en donde el docente lleva a cabo su trabajo docente.

Es a través de la profesionalización de la práctica docente que se podrá construir, estructurar una actitud comprometida con los destinatarios de los servicios educativos .

Finalmente, puedo afirmar que la presente investigación permitió darme cuenta de la realidad de la práctica cotidiana que los profesores de educación básica

realizan en las escuelas públicas. Es por demás admirable la labor que realizan los docentes día con día.

## BIBLIOGRAFÍA

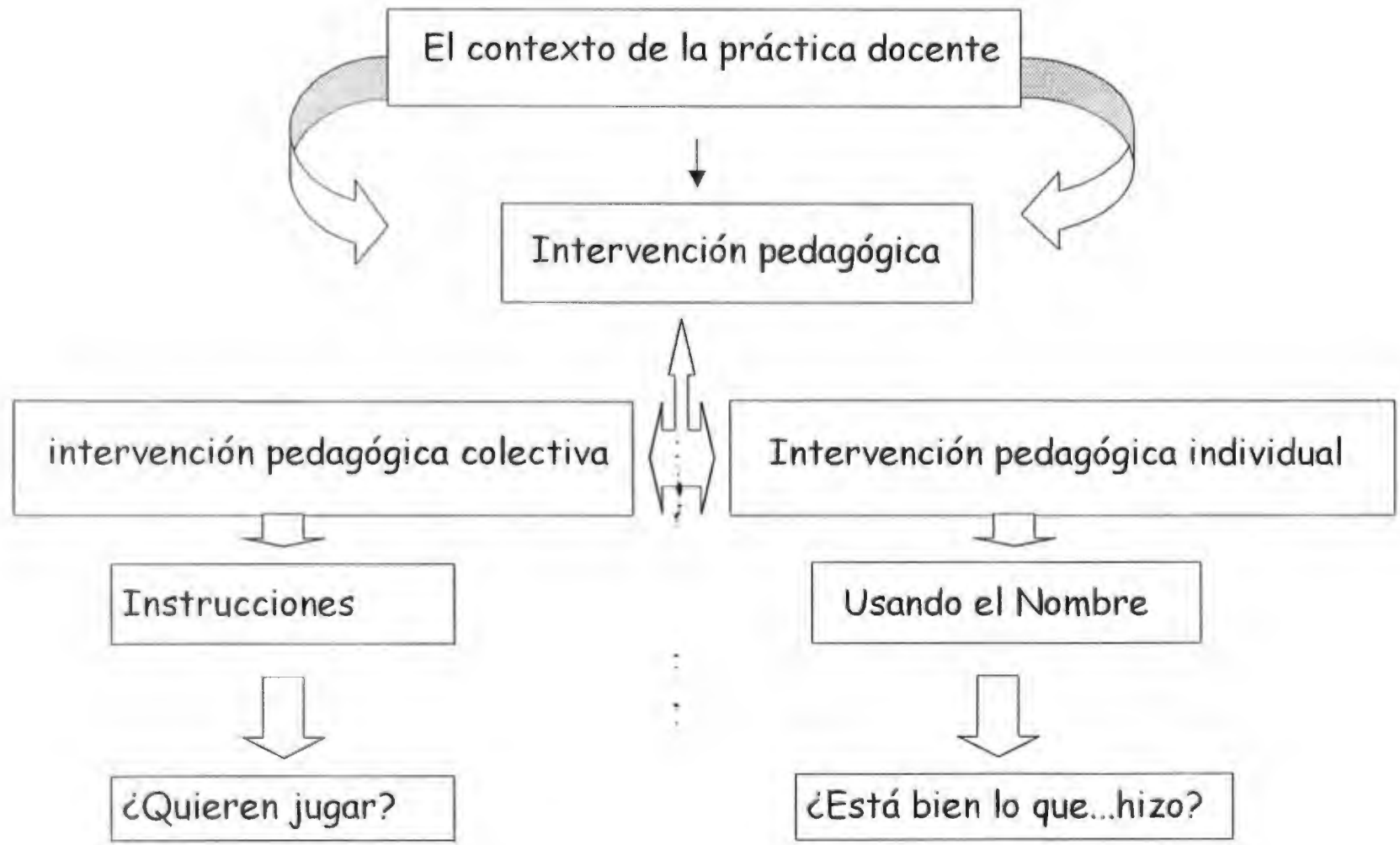
- ADORNO, Theodor. "Tabúes relativos a la profesión de enseñar". En Consignas. Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1975.
- AEBLI, Hans. Una didáctica fundada en la psicología de Jaen Piaget. Ed. Kapeluzs, Buenos Aires, 1973.
- ANDERSON, Gary. "La validez de los estudios etnogáficos: implicaciones metodológicas". Notas y cuestiones Aldeanas (copia mimeográfica).
- APPLE, Michael. Educación y poder. Ed. Paidós, España 1982.
- BERNSTEIN, Basil. Clasificación y control del conocimiento escolar. Ed. Troquel, Buenos Aires, 1973.
- BOURDIEU, Pierre. Cosas dichas. Ed. Gedisa, Buenos Aires, 1988.
- Qué significa hablar?. Ed. Akal, Madrid, España, 1985.
- "Reproducción cultural y reproducción social", En María de Ibarrola(Ant.) Las Dimensiones sociales de la educación. Ed. SEP-El Caballito, México, 1985.
- BOURDIEU, P; J.C. PASSERON. La reproducción. Ed. Laia, Barcelona, España, 1977.
- BERGER, T; LUCKMAN. La construcción social de la realidad. Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1976.
- BRUNER, Jerome. Actos de significación: más allá de la revolución cognitiva. Trad. Juan Carlos Gómez Crespo y José Luis Linaza. Ed. Alianza, Madrid. 1991.
- CORESTEIN ZALZAV, Martha. El significado de la investigación etnográfica en Educación. UPN, México 1978
- GEERTZ, Clifford. La interpretación de las culturas. Ed. Gedisa, México 1997
- DEBESSE, M; MIALARET. La función docente. Ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1980.

- DEWEY, John. Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la Educación. Ed. Lozada, Buenos Aires, 1978.
- DELVAL, Juan. La destrucción del conocimiento. En: Revista Psicología-Pedagógica. Coedición Especial UAS-UPN, Culiacán, Sinaloa, mayo de 1992.
- DURKHEIM, Emile. Educación como socialización. Ed. Sigüeme. Salamanca España, 1976.
- EDWARDS, Verónica. "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar En primaria: un estudio etnográfico". En Cuadernos de Investigación Educativa. No.21, DIE-IPN, México, 1986.
- EGGLESTON, John. Sociología del currículum escolar. Ed.Toquel. Buenos Aires. 1980.
- ERICKSON, Fedrick. "Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza," en Wittrock, Marlin C. (Comp.). La investigación sobre la enseñanza. II (Ant.). Ed. Paidós, Barcelona, 1989.
- FERNÁNDEZ, Enguita, Mariano. La Escuela a examen. Madrid, España, Ed. Eudema 1990
- La cara oculta de la escuela. Ed. Siglo XXI, Madrid, 1990. XXI, Madrid, 1990
- FOUCAULT. Michel. Las palabras y las cosas. Ed. Siglo XXI, México, 1986.
- Vigilar y castigar. Ed. Siglo XXI, México, 1985.
- GADAMER, Hans Georg. Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica. Ed. Sigüeme, Salamanca, 1984.
- GILLES, Ferry . El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Coedición Paidós-UAM 1990
- GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales transformativos. Ed. MEC. Barcelona, Tr. Isidro Arias 1990.

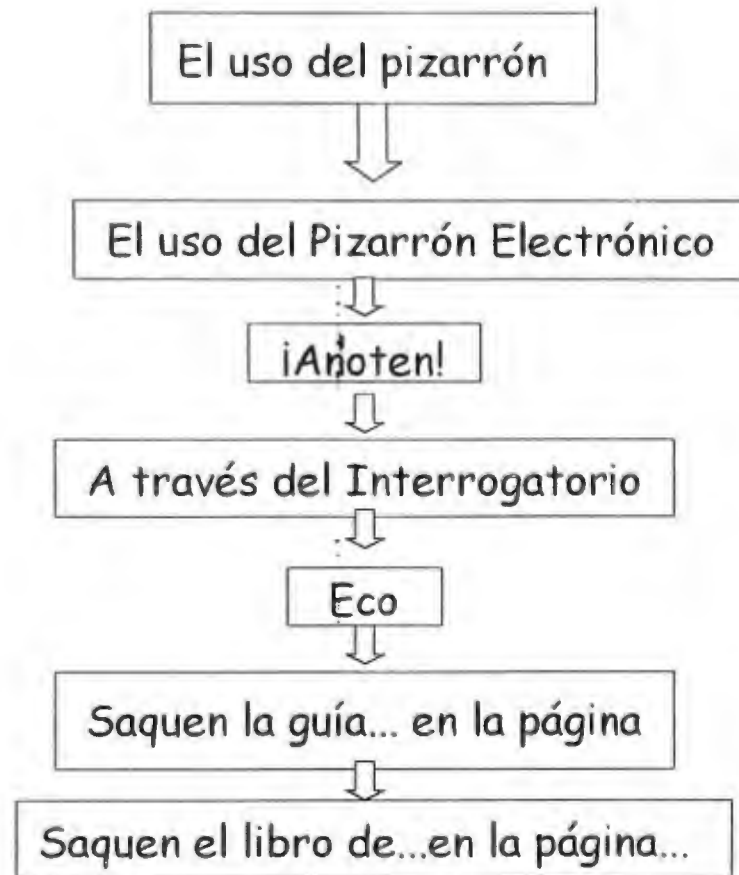
- HABERMAS, Jurgen. Ciencia y técnica como ideología. Ed. Tecnos, Madrid, 1984.
- JACKSON, Phillip. La vida en las aulas. Ed. Marova, Madrid, 1975.
- LANDESMAN, Monique. (Comp.) Curriculum, racionalidad y conocimiento. Ed. UAS, México, 1988.
- LÓPEZ Zavala, R. Rodrigo. "Escuela Legitimidad y Conocimiento, [Una mirada desde Bourdieu]", Cuadernos del CISE-UAS, # 4 Culiacán, Sin. 1994
- PALACIOS, Jesús: Jerome Bruner. " Teoría de la educación". En: Revista Infancia y Aprendizaje. No. 7, Pablo del Río Editor; Madrid, julio de 1979
- PÉREZ-GÓMEZ, Ángel."La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: Comprender y transformar la enseñanza. Ed. Morata, Madrid 1993.
- PORTELLI, Hugues. Gramsci y el bloque histórico. México, Tr. María Braun, 14 ed. Ed. Siglo XXI, 1984.
- REMEDÍ, Eduardo. "Currículum y acciones docente" en Foro universitario, No. 25, Ed. STUNAM, México, 1982.
- et al. La identidad de una actividad: ser maestro. (Temas universitarios No. 11), UAM, México, 1988.
- RÍOS, Pérez, J.A. La microetnografía, una opción metodológica apropiada para el Estudio y transformación de la práctica educativa." En Pedagógica No. 3 UPN Sinaloa, 1991.
- RICOUR, Paul. "El método del contexto: acción significativa considerada como texto", social en : Interpretative science. University of California, E.U. 1979, (Traducción sintética de María Bertely)
- ROCKWEL, E; R. Mercado. La práctica docente y la formación maestros. DIE-IPN, México, 1986.

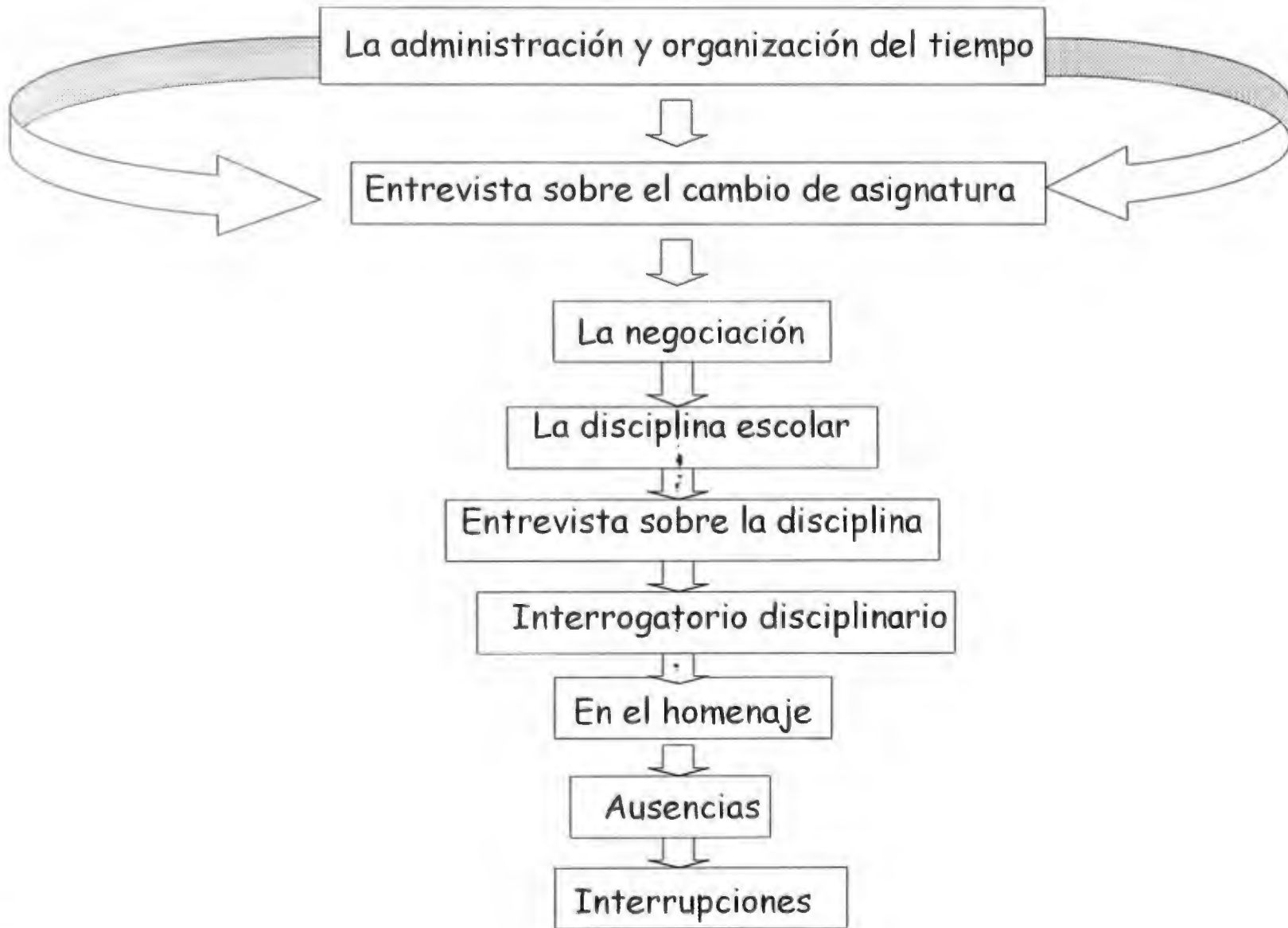
**ANEXO**





## Las Formas de Presentar o Abordar el Conocimiento









ESTADO LIBRE  
Y SOBERANO  
DE NAYARIT

# DIRECCION GENERAL DE EDUCACION

DEPARTAMENTO TECNICO

SECCION DE EDUCACION MEDIA-SUPERIOR Y SUPER

LA SUBDIRECCION ADMINISTRATIVA DE LA ESCUELA NORMA

VE 1814893, CERTIFICA: que según documentos que obran en el archivo  
alumno

las materias correspondientes a la CARRERA DE PROFESOR DE EDUCACION  
conforme a los Planes de Estudios 1975 y 1975 reestructurado en vigor, durante los  
los resultados finales que se anotan:

	M A T E R I A S	Procs.	AÑO ESCOLAR	EVALUACIONES		O
				SIMB.	EQUIVALENCIA	
PRIMER SEMESTRE	Matemáticas y su Didáct. I	4	1976/77	B	BIEN	
	Español y su Didáct. I	4	"	MB	MUY BIEN	
	C. Nat. y su Didáct. I	4	"	E	EXCELENTE	
	C. Soc. y su Didáct. I	4	"	MB	MUY BIEN	
	Educ. Artíst. y su Didáct. I	2	"	E	EXCELENTE	
	Educ. Física y su Didáct. I	2	"	E	EXCELENTE	
	Educ. Tecnol. y su Didáct. I	2	"	B	BIEN	
	Psicología I	4	"	MB	MUY BIEN	
	Filosofía I	4	"	MB	MUY BIEN	

SEGUNDO SEMESTRE	Matemáticas y su Didáct. II	4	"	E	EXCELENTE	
	Español y su Didáct. II	4	"	E	EXCELENTE	
	C. Nat. y su Didáct. II	4	"	E	EXCELENTE	
	C. Soc. y su Didáct. II	4	"	MB	MUY BIEN	
	Educ. Artíst. y su Didáct. II	2	"	E	EXCELENTE	
	Educ. Física y su Didáct. II	2	"	E	EXCELENTE	
	Educ. Tecnol. y su Didáct. II	2	"	MB	MUY BIEN	
	Psicología II	4	"	E	EXCELENTE	
	Filosofía II	4	"	MB	MUY BIEN	

TERCER SEMESTRE	Matemáticas III	4	1977/78	E	EXCELENTE	
	Español III	4	"	MB	MUY BIEN	
	C. Naturales III	4	"	B	BIEN	
	Ciencias Sociales III	4	"	B	BIEN	
	Educación Artística III	2	"	E	EXCELENTE	
	Educación Física III	2	"	E	EXCELENTE	
	Educación Tecnológica III	2	"	MB	MUY BIEN	
	Psicología III	4	"	E	EXCELENTE	
	Filosofía III	4	"	E	EXCELENTE	
	Didáctica Esp. y Práct. Doc. I	6	"	MB	MUY BIEN	

CUARTO SEMESTRE	Matemáticas IV	4	"	MB	MUY BIEN	
	Español IV	4	"	MB	MUY BIEN	
	Ciencias Naturales IV	4	"	MB	MUY BIEN	
	Ciencias Sociales IV	4	"	B	BIEN	
	Educación Artística IV	2	"	E	EXCELENTE	
	Educación Física IV	2	"	E	EXCELENTE	
	Educación Tecnológica IV	2	"	E	EXCELENTE	
	Psicología IV	4	"	E	EXCELENTE	
	Filosofía IV	4	"	E	EXCELENTE	
	Didáctica Esp. Práct. Doc. II	6	"	MB	MUY BIEN	

GOBIERNO DEL ESTADO  
DE NAYARIT  
DIRECCION GENERAL  
DE EDUCACION  
ESUELA NORMAL URBANA  
TEPIC, NAYARIT

Firma del Alumno

Queda registrado con el Número 1061  
a fojas 111 del libro número 4  
Tepic, Nay. 12 de junio de 1980  
EDUC. MEDIA-SUPERIOR-SUPERIOR

PROF.  
BLANCA PERLA FERNANDEZ SIBURU







Secretaría  
de  
Educación Pública

# Secretaría de Educación Pública

SUBSECRETARIA DE EDUCACION SUPERIOR E INVESTIGACION CIENTIFICA  
DIRECCION GENERAL DE CAPACITACION Y MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO. 001949

El suscrito, Jefe del Departamento de Control Escolar de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, CERTIFICA: que según consta en los registros respectivos de esta Institución, el alumno 1979/80 a 1981/82 los estudios correspondientes a la carrera de PROFESOR DE EDUCACION PRIMARIA, conforme al Plan de Estudios registrado en la Dirección General de Profesiones según Acuerdo de fecha 7 de febrero de 1980, con los resultados finales que se anotan:

	MATERIAS	AÑO ESCOLAR	CALIFICACIONES		OBSERVACIONES
			Número	Letra	
PRIMER AÑO	Matemáticas I	-	6	seis	(EE-17-XII-80)
	Español I	1979/80	7	siete	
	Ciencias Naturales I	"	8	ocho	
	Ciencias Sociales I	-	7	siete	(EE-17-XII-80)
	Educación Artística I	1979/80	9	nueve	
	Educación Física I	"	9	nueve	
	Educación Tecnológica I	"	9	nueve	
	Psicología I	"	7	siete	
	Filosofía I	"	8	ocho	
	Pedagogía y Did. Grales I	"	6	seis	
	Sem. Probl. Econ. Soc. y Polit. Méx.	"	8	ocho	
	Sem. Leg. Org. y Admon. Esc.	"	8	ocho	
SEGUNDO AÑO	Matemáticas II	1980/81	7	siete	
	Español II	"	8	ocho	
	Ciencias Naturales II	"	8	ocho	
	Ciencias Sociales II	"	8	ocho	
	Educación Artística II	"	10	diez	
	Educación Física II	"	9	nueve	
	Educación Tecnológica II	"	10	diez	
	Psicología II	"	7	siete	
	Filosofía II	"	9	nueve	
	Didáctica Especial I	"	8	ocho	
	Sem. Desarrollo de la Com.	"	9	nueve	
	Sem. de Educ. Extraescolar	"	9	nueve	
TERCER AÑO	Matemáticas III	1981/82	6	seis	
	Español III	"	8	ocho	
	Ciencias Naturales III	"	10	diez	
	Ciencias Sociales III	"	8	ocho	
	Educación Artística III	"	8	ocho	
	Educación Física III	"	10	diez	
	Educación Tecnológica III	"	9	nueve	
	Tecnología Educativa	"	8	ocho	
	Historia de la Educación	"	8	ocho	
	Didáctica Especial II	"	9	nueve	
Seminario de Titulación	"	9	nueve		
Inglés	"	8	ocho		



REGISTRO

Núm. 11466  
Libro J  
Folios 328  
Fecha 21/11/82

El presente CERTIFICADO ampara 36 treinta y seis materias y se expide en la Ciudad de México, D. F., a los 31 días del mes de agosto de 1982

NOTAS: T.S.-Título de Licenciatura, E.E.-Examen Extraordinario.  
La escala de calificaciones es de 5 a 10, la mínima aprobatoria de 6.  
Este documento no es válido si lleva tachaduras o enmendaduras.

EL JEFE DEL DEPARTAMENTO DE CONTROL ESCOLAR

EL SUBDIRECTOR DE PROMOCION Y SERVICIOS DE APOYO

S. E. P.  
DIRECCION GENERAL DE CAPACITACION Y MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

PROFR. RODOLFO MONTAÑO SANTILLANA Bo. PROFR. CUAUTEMOC CARREÑO ALVARADO.

EL DIRECTOR GENERAL DE CAPACITACION Y MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

*[Signature]*

PROFR. OSCAR JUAN HERNANDEZ YANEZ.

THM/SLAC/rmr.





# GOBIERNO DEL ESTADO LIBRE Y SOBERANO DE SINALOA

## SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Y CULTURA

### SUBSECRETARIA B.

#### DIRECCION DE EDUCACION SUPERIOR

#### ESCUELA NORMAL DE SINALOA

#### CULIACAN ROSALES, SINALOA, MEXICO

Clave 25ENP0001E.-

E. L. C. PROFESOR

ANGEL ZETEDA BARRAZA

Secretario de la Escuela Normal de Sinaloa, CERTIFICA: que según consta en los archivos de esta Institución e 1 alumno

Núm.

tiene cursadas y aprobadas, en los años y con las calificaciones que se a notan, las siguientes asignaturas:

ASIGNATURAS	AÑOS	Horas a la Semana	CALIFICACIONES
<b>PRIMER GRADO</b>			
<b>PRIMER SEMESTRE:</b>			
Matemáticas I	1981-82	3	9 nueve
Español I	"	3	7 siete
Ciencias Naturales I	"	3	8 ocho
Ciencias Sociales I	"	3	8 ocho
Educación Artística I	"	4	10 diez
Educación Física I	"	2	9 nueve
Educación Tecnológica I	"	2	10 diez
Psicología I	"	3	8 ocho
Filosofía I	"	3	8 ocho
Pedagogía General	"	4	8 ocho
Inglés I	"	2	8 ocho
<b>SEGUNDO SEMESTRE:</b>			
Matemáticas II	1982-83	3	8 ocho
Español II	"	3	8 ocho
Ciencias Naturales II	"	3	8 ocho
Ciencias Sociales II	"	3	9 nueve
Educación Artística II	"	4	9 nueve
Educación Física II	"	2	10 diez
Educación Tecnológica II	"	2	10 diez
Psicología II	"	3	8 ocho
Filosofía II	"	3	9 nueve
Didáctica General	"	4	8 ocho
Inglés II	"	2	7 siete
<b>SEGUNDO GRADO</b>			
<b>TERCER SEMESTRE:</b>			
Matemáticas III	17/ Feb/ 83	3	7 siete E.E.R.
Español III	1982-83	3	7 siete
Ciencias Naturales III	"	3	7 siete
Ciencias Sociales III	15/ Feb/ 83	3	9 nueve E.E.R.
Educación Artística III	1982-83	4	9 nueve
Educación Física III	"	2	10 diez
Educación Tecnológica III	"	2	10 diez
Psicología III	"	3	8 ocho
Filosofía III	"	3	9 nueve
Didáctica, Esp. y Práct. Docente I	"	6	9 nueve
<b>CUARTO SEMESTRE:</b>			
Matemáticas IV	"	3	7 siete
Español IV	"	3	8 ocho
Ciencias Naturales IV	"	3	8 ocho
Ciencias Sociales IV	"	3	8 ocho
Educación Artística IV	"	4	9 nueve
Educación Física IV	"	2	8 ocho
Educación Tecnológica IV	"	2	10 diez
Psicología IV	"	3	9 nueve
Filosofía IV	"	3	7 siete
Didáctica, Esp. y Práct. Docente II	"	6	10 diez
<b>TERCER GRADO</b>			
<b>QUINTO SEMESTRE:</b>			
Matemáticas V	1983-84	3	8 ocho
Español V	"	3	8 ocho
Ciencias Naturales V	"	3	8 ocho
Ciencias Sociales V	"	3	8 ocho
Educación Artística V	"	4	9 nueve
Educación Física V	"	2	9 nueve
Educación Tecnológica V	"	2	10 diez
Tecnología Educativa	"	3	7 siete
Historia de la Educación I	"	3	8 ocho
Didáctica, Esp. y Práct. Docente III	"	6	9 nueve



Escuela Primaria Disc. DE SINALOA Clave: 25ENP0001E Culiacán, Sinaloa.

REGISTRADO EN: DEPARTAMENTO DE REGISTRO Y CONTROL ESCOLAR.

Núm. 39642 Libro 3 Foja 89 27-VI-85 (FECHA)

COTEJO

P L A N D E E S T U D I O S

LICENCIATURA EN EDUCACION PREESCOLAR (CLAVE-CARRERA 114) PLAN 1985.  
 LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA (CLAVE-CARRERA 115) PLAN 1985.

EMES-  
RES.

		A R E A		B A S I C A			
I	Pedagogía: la Práctica Docente	Grupo Escolar		Escuela y Comunidad		Técnicas y Recursos de Investigación I	
	C.M. 1261   Cred. 13	C.M. 1262   Cred. 13	C.M. 1263   Cred. 13	C.M. 1264   Cred. 13	C.M. 1265   Cred. 13	C.M. 1266   Cred. 13	C.M. 1267   Cred. 13
II	Teorías de Aprendizaje	Desarrollo del Niño y Aprendizaje Escolar		Formación Social Mexicana I		Técnicas y Recursos de Investigación II	
	C.M. 1265   Cred. 13	C.M. 1266   Cred. 13	C.M. 1267   Cred. 13	C.M. 1268   Cred. 13	C.M. 1269   Cred. 13	C.M. 1270   Cred. 13	C.M. 1271   Cred. 13
III	Planificación de las Actividades Docentes	Medios para la Enseñanza		Formación Social Mexicana II		Técnicas y Recursos de Investigación III	
	C.M. 1269   Cred. 13	C.M. 1270   Cred. 13	C.M. 1271   Cred. 13	C.M. 1272   Cred. 13	C.M. 1273   Cred. 13	C.M. 1274   Cred. 13	C.M. 1275   Cred. 13
IV	Evaluación de la Práctica Docente	Sociedad, Pensamiento y Educación I		Política Educativa		Técnicas y Recursos de Investigación IV	
	C.M. 1273   Cred. 13	C.M. 1274   Cred. 13	C.M. 1275   Cred. 13	C.M. 1276   Cred. 13	C.M. 1277   Cred. 13	C.M. 1278   Cred. 13	C.M. 1279   Cred. 13
V	Análisis de la Práctica Docente	Sociedad, Pensamiento y Educación II		Problemas de Educación y Sociedad en México		Técnicas y Recursos de Investigación V	
	C.M. 1277   Cred. 13	C.M. 1278   Cred. 13	C.M. 1279   Cred. 13	C.M. 1280   Cred. 13	C.M. 1281   Cred. 13	C.M. 1282   Cred. 13	C.M. 1283   Cred. 13

A R E A T E R M I N A L

		N A T U R A L E Z A		S O C I E D A D Y T R A B A J O		L E N G U A J E					
		O P C I O N E S		O P C I O N E S		O P C I O N		O P C I O N			
VI	Ciencias Naturales. Evolución y Enseñanza	Introducción a la Historia de las C. Naturales y su Enseñanza		La Sociedad y el Trabajo en la Práctica Docente I		Lo Social en los Planes de Estudios de Educación Preescolar y Primaria		La Matemática en la Escuela I		El lenguaje en la Escuela	
	CM 1302   Cr.13	CM 1303   Cr.13	CM 1304   Cr.13	CM 1305   Cr.13	CM 1306   Cr.13	CM 1307   Cr.13	CM 1308   Cr.13	CM 1309   Cr.13	CM 1310   Cr.13	CM 1311   Cr.13	CM 1312   Cr.13
VII	El método experimental en la Enseñanza de las Ciencias Naturales	La Téc. del S. XX y la Enseñanza de las C. Nat. ¿Aprendizaje por descubrimiento?		La Sociedad y el Trabajo en la Práctica Docente II		Los Sujetos y el Proceso de Enseñanza Aprendizaje de lo social		La Matemática en la Escuela II		Desarrollo Lingüístico y Currículum Escolar	
	CM 1308   Cr.13	CM 1309   Cr.13	CM 1310   Cr.13	CM 1311   Cr.13	CM 1312   Cr.13	CM 1313   Cr.13	CM 1314   Cr.13	CM 1315   Cr.13	CM 1316   Cr.13	CM 1317   Cr.13	CM 1318   Cr.13
VIII	Una Propuesta Pedagógica para la Enseñanza de las C. Nat. Enfoque Evolutivo	Una Propuesta Pedagógica para la Enseñanza de las C. Naturales Enfoque Histórico		La Sociedad y el Trabajo en la Práctica Docente III		Alternativas Didácticas en el Campo de lo Social		La Matemática en la Escuela III		El Maestro y las Situaciones de Aprendizaje de la lengua	
	CM 1314   Cr.13	CM 1315   Cr.13	CM 1316   Cr.13	CM 1317   Cr.13	CM 1318   Cr.13	CM 1319   Cr.13	CM 1320   Cr.13	CM 1321   Cr.13	CM 1322   Cr.13	CM 1323   Cr.13	CM 1324   Cr.13

L1 104 CREDITOS  
L2 208 CREDITOS

L3 312 CREDITOS  
LT 416 CREDITOS (Inc. Titulación)