



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
**Unidad Ajusco**

---

**SECRETARÍA ACADÉMICA**

**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**EL POTENCIAL DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA  
LLEVAR A QUE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA  
REFLEXIONEN SOBRE SU PRÁCTICA DOCENTE**

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

**AUSIBIADIS SEGOVIA ROMERO**

ASESOR: **DR. ARTURO CRISTÓBAL ALVAREZ BALANDRA**

México, D. F., Marzo de 2010

# ÍNDICE

	Página
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 EL DEBATE SOBRE LOS SABERES TEÓRICOS Y LOS SABERES PRÁCTICOS</b>	<b>5</b>
1.1. El concepto de saberes	6
1.2. El valor del saber práctico en el currículo	15
1.3. El valor de los conocimientos teóricos sobre los saberes prácticos de los docentes	24
<b>CAPÍTULO 2 LOS SABERES DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA</b>	<b>29</b>
2.1. Los saberes de los profesores en la reforma educativa de 1923	30
2.2. Los saberes de los profesores en la reforma educativa de 1940	43
2.3. La formación del profesor de educación primaria en la reforma educativa de 1970	55
2.4. La UPN y el Sistema de Educación Normal en la formación de los profesores de educación primaria.	59
2.4.1. <i>Las primeras acciones de la UPN en la formación de docentes de educación preescolar y educación primaria</i>	61
2.4.2. <i>El cambio del Sistema de Educación Normal a nivel licenciatura para la formación de docentes de preescolar y primaria</i>	68
2.4.3. <i>El sistema semiescolarizado de la UPN [LEP y LEP'84]</i>	74
2.4.4. <i>La formación y profesionalización docente con fundamento en la Propuesta Pedagógica</i>	82
<b>CAPÍTULO 3 LA PROPUESTA PEDAGÓGICA COMO PROYECTO PARA LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA</b>	<b>94</b>
3.1. En torno a los paradigmas que fundamentan los saberes prácticos	95
3.2. La Propuesta Pedagógica en el debate de la teoría y la práctica	112
3.2.1. <i>El concepto de Propuesta pedagógica</i>	112
3.2.2. <i>Ejemplos de Propuestas Pedagógicas</i>	115
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>129</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>133</b>

## AGRADECIMIENTOS

No dispongo de un concepto que de cuenta de la multiplicidad de aspectos con los cuales el Dr. ARTURO CRISTÓBAL ALVAREZ BALANDRA ha contribuido para la culminación de la tesis que se presenta. Agradezco su **sensibilidad humana**. Pues, sin ella, no me hubiera inyectado la *confianza* y con ella, recobrar la *seguridad en mí mismo* [sin éstas no es posible alimentar la *voluntad de querer y hacer*]. Agradezco su **comprensión** de las limitaciones de mi formación teórica y práctica investigativa que con su *grandeza humana* y sus *grandes saberes teóricos y prácticos* hicieron posible la construcción de un camino y llegar a donde hemos llegado. Agradezco su **entereza y dedicación** invaluable por ayudarme a ser *otro* conmigo mismo y con los *otros*. Gracias Dr. Arturo, vivo agradecido.

Agradezco a toda la familia por depositar su confianza en la posibilidad ser *otro*. A mis padres: Pipino y María por mandarme a la escuela a pesar de que implicara grandes sacrificios humanos y económicos. A todos mis hermanos: Teresa, Consuelo, Antonio, Amadeo, Filomeno, Pilar, Claudia, Pipino y Gustavo por su apoyo entusiasta y material que me han concedido. A mi esposa, Bertha Natalia por la comprensión y el sacrificio de concordia por la que hemos pasado. A mis hijos: Mitzi Tzitziky, Itzamara Midori y Adolfo Isaac por el tiempo que no he dedicado en la convivencia.

Agradezco a los lectores de este trabajo: Dr. Raymundo Ibáñez, Mtro. Iván Escalante, Dra. Sandra Cantoral y Mtro. B. Edgardo Oikión. Gracias por su tiempo dedicado y por las valiosas observaciones que han servido para enriquecer el trabajo que se presenta.

Agradezco a los miembros del Cuerpo Académico: Elaboración de Propuestas pedagógicas y Procesos de formación docente: Marta Tlaseca, Martha Tepos, Leticia, Raymundo, Edgardo y Armando por colaborar a reflexionar la formación del profesor a través de los saberes del profesor en una relación entre iguales.

# INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes debates que se ha venido dando a lo largo de la historia es la distinción entre la teoría y la práctica. En este contexto ya con Aristóteles se hace la distinción entre el saber teórico, saber técnico y saber práctico. Posteriormente ya con el positivismo, sólo el conocimiento teórico adquiere carta de verdadero, pues se piensa que todo conocimiento que no tenga este origen es incierto, inválido y sin capacidad explicativa de la realidad. Sin embargo, hoy en día, después de un largo proceso de debates y luchas entre teóricos de diferentes disciplinas y de diferentes corrientes filosóficas y epistemológicas, se ha podido iniciar un proceso emergente en el cual se están reivindicando otras formas de saber y comprender la realidad, es el caso específico de esta tesis en donde se busca reconocer el valor de verdad de los saberes prácticos que los profesores producen al desarrollar su práctica docente.

Como resultado, en el ámbito de la educación desde diferentes perspectivas [interaccionismo simbólico, hermenéutica, nueva sociología, etcétera], se reivindica el valor de los saberes que los educadores gestan a partir de las experiencias que en su quehacer diario tienen y que los llevan a decidir cómo resolver las problemáticas que enfrentan. Un saber que sin cumplir con los cánones protocolarios del positivismo, al profesor le sirve para desarrollar su práctica docente.

Se trata de saberes prácticos que sirven para explicar la realidad, no sólo considerando la objetividad del saber, sino también la subjetividad de quien los genera. Saberes prácticos que guían y transforman los actos y las interpretaciones que sobre la realidad se elaboran. Por lo que, desde esta visión, se reconoce a los

docentes como portadores de saberes útiles que pueden aplicar para lograr la transformación de su quehacer diario.

Para ello, en distintas instituciones educativas y en diferentes países del mundo se están desarrollando diferentes estrategias que buscan analizar, potenciar y permitir al docente sacar un mejor provecho de estos saberes prácticos, caso especial el de la llamada Propuesta Pedagógica [PP], cuya intención es reconocer y valorar los saberes que el profesor construye a partir de su práctica diaria.

En este contexto es que se inscribe la presente tesis la cual lleva por título: *El potencial de la propuesta pedagógica para llevar a que los profesores de educación primaria reflexionen sobre su práctica docente* y cuyo objetivo es *fundamentar el valor que tienen los saberes prácticos que los docentes construyen en su quehacer diario en el aula.*

Para ello, en el primer capítulo *El debate sobre los saberes teóricos y los saberes prácticos*, se explica el origen de la noción de saber, sus sentidos, sus significados y las formas que históricamente ha adquirido desde distintas visiones del mundo intelectual.

Para dar continuidad a este análisis en el segundo capítulo, *Los saberes de los profesores de educación primaria*, se elabora una explicación sobre las reformas educativas que en el país se han impulsado en lo que se refiere a la formación de los profesores de educación primaria, resaltando el papel fundamental que la UPN ha cumplido en este proceso. Un análisis que nos muestra cómo a lo largo de éstas sólo se reconoce la formación que tiene un sentido académico-teórico, dejando de lado los saberes prácticos que los profesores construyen como producto de su práctica docente, de su experiencia.

En correspondencia con lo anterior, en el tercer capítulo, *La propuesta pedagógica como proyecto para la formación de los docente de educación básica*, se analiza el concepto de PP, partiendo del significado etimológico de las palabras que la integran, para luego, exponer una conceptualización en donde se establece lo que ésta significa. Punto de síntesis que concluye con la presentación de algunos ejemplos de PP elaboradas por profesoras de educación primaria en servicio, productos que por escrito muestran el potencial y la importancia de la experiencia docente de éstas.

Por último, se presentan las conclusiones producto de la reflexión y el análisis realizadas a lo largo de la elaboración de esta investigación, un conjunto de supuestos donde se concreta la idea de que los profesores, en gran medida se forman en su práctica, un espacio en donde construyen y consolidan sus saberes, su quehacer y lo que pueden expresar a través de una PP. Un trabajo de carácter cualitativo en donde la investigación es entendida, no como cualquier esfuerzo de búsqueda de conocimiento o reflexión acerca de los hechos o problemas educativos, sino sólo como las actividades que persiguen esa finalidad intencionalmente en forma consciente y sistemática.

Una investigación de tipo cualitativo en donde se exploran nuevas posibilidades metodológicas a través de las cuales no sólo se cuantifica la realidad investigada, sino que se amplía a la descripción de modelos de conducta y las formas en que éstas se manifiestan. Un tipo de indagación que permite la flexibilidad y adaptabilidad de las técnicas, procedimientos e instrumentos para el acopio de información, permitiendo el uso de la intuición, del descubrimiento de distintas vivencias y la interpretación a través de la narrativa de los actores de los hechos sociales y educativos que se investigan. Ya que en: "...la investigación de corte

cualitativo se propone documentar lo no documentado de la acción cotidiana de los protagonistas en sentido estricto, se conduce con base a [*sic.*] un objetivo central: recuperar al sujeto real, cuya acción constituye la positividad de los hechos y de esta manera recuperar empíricamente al sujeto.”<sup>1</sup>

Investigación que no depende de la cuantificación de los hechos ni análisis estadísticos, pues para ello se parte del sujeto, de precisar quién es él, de ubicar cuál es el escenario en donde se desarrolla y cómo vive los acontecimientos; un recuperar de manera flexible, los sentimientos, el espíritu de libertad y el compromiso con los procesos concretos. Se trata, como dice Marinas, de la: “...palabra dada y no de rehílas en un papel.”<sup>2</sup> Un proceder que toma como fundamento la narrativa que los informantes clave pueden elaborar, ya que en ésta el investigar es a partir de: “...la palabra de quien narra su historia [lo que] no equivale a contar un objeto, sino a entrar en un circuito del don. En la palabra que se da.”<sup>3</sup> Ello significa que quien escucha se hace depositario de la narrativa del que explica sus experiencias, sus saberes, de cómo los recuerda, cómo los puede contar y estructurar de manera escrita en una PP, sentido en el que se puede adquirir la ansiada objetividad desde el sujeto que dice y explica con sus propias palabras, con su narrativa.

---

<sup>1</sup> HIDALGO, Juan. *Investigación Educativa. Una estrategia constructivista*, México: Paradigmas; 1992, p. 32.

<sup>2</sup> MARINAS, José Miguel. *La escucha en la historial oral [palabra dada]*, España: Síntesis; 2007, p. 8.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 18.

## **CAPÍTULO 1**

### **EL DEBATE SOBRE LOS SABERES TEÓRICOS Y LOS SABERES PRÁCTICOS**

La comprensión, interpretación y transformación de la realidad implica tener una idea clara de los sentidos y significados del concepto de saber. Pues hay una diversidad de disciplinas que han tratado de explicarlo, así tenemos: la pedagogía, la psicología, la sociología, la historia, la filosofía, etcétera.

En este debate el punto de partida debe ser ubicar el concepto de saber, desde su etimología hasta las distintas maneras como se le ha conceptualizado en el ámbito de la ciencia, vista ésta de manera amplia y no reducida a la visión positivista.

Posteriormente, se analiza cuál es el valor del saber y cómo éste se relaciona con el currículo, con la visión que de él emana y determina que sea o no considerado como parte de los contenidos programáticos: su reconocimiento.

Finalmente, en el capítulo se analizan qué es un conocimiento teórico y qué es un saber práctico de los profesores, algo que está en correspondencia con los planteamientos aristotélicos donde se hace una distinción y una valoración de los saberes prácticos como algo de valor más allá de que éste sea o no producto de una teorización. Un valor que está dado en la reflexión y en la transformación de la práctica docente de los profesores.



## 1.1. El concepto de saberes

La palabra **saber** al igual que sabor proviene del latín *sapere* y significa tener inteligencia, algo que poco o nada nos dice sobre el sentido profundo de la palabra. Como vocablo puede ser verbo o sustantivo: el primero implica la acción de saber, mientras que en el segundo es el saber en sí mismo, lo que el sujeto adquiere. Es un vocablo que refiere a observaciones, experiencias y puntos de vista sobre múltiples parcelas de la realidad y la que es apropiada por el sujeto y almacenada en su memoria para expresarse cuando se requiera.

Desde el punto de vista de la pedagogía saber significa conocer la información que las personas adquieren a través de sus actividades cotidianas, diferentes a la ciencia que se les enseña en la escuela. Por esta razón, en la pedagogía, según Foulquié, "...el saber supone los conocimientos procedentes de diversos dominios, pero, por ello mismo, poco profundos y no sistematizados; la ciencia, por el contrario, exige la sistematización y [...] la especialización."<sup>4</sup> Por su parte Merani, partiendo del origen de la palabra saber [en latín *sapere*-tener gusto] la distingue de conocimiento [en latín *cognosco*-percibir el entendimiento], dado que para él el saber es lo adquirido por gusto, mientras que el conocimiento es lo que se aprende como producto de un requerimiento organizado sistemáticamente.<sup>5</sup>

En psicología, a diferencia de la pedagogía, el saber es entendido en términos de información que debe ser adquirida por los sujetos en función de una estructura cognitiva para lograr su aprendizaje; ubicación del saber que básicamente depende de la manera como se entienden los procesos cognitivos que están implícitos en el aprender de los sujetos. De esta manera, como indica Hernández, para Skinner el

---

<sup>4</sup> FOULQUIÉ, Paúl. *Diccionario de pedagogía*, Barcelona: Oikos-Tau; 1998, p. 93.

<sup>5</sup> MERANI, Alberto. *Diccionario de Pedagogía*, Barcelona: Grijalbo; 1982, p. 133.

aprendizaje de los saberes refiere a: "...un cambio en la probabilidad de la respuesta con base en un reforzador...";<sup>6</sup> planteamiento conductista que hoy día es sumamente cuestionado en educación, dada su incapacidad para dar a comprender los procesos cognitivos que se dan en los educandos, la caja negra que no importa pues sólo hay que ver qué ingresa y qué sale, la supuesta objetividad.

Por su parte Piaget, con una fuerte influencia darwiniana, según Silverman propone la idea de que "...el conocimiento en su sentido más lato es un componente principal de la psicología de una persona, mientras que el otro componente es el afecto."<sup>7</sup> En tales condiciones la inteligencia es un proceso que tiene como fundamento la naturaleza de los seres humanos, la herencia biológica que determina su desarrollo intelectual. Visión que tiene como modelo dos "funciones invariantes": la de organización y la de adaptación. Es decir, la mente humana opera en términos de procesos psíquicos que están organizados en sistemas coherentes preparados para adaptarse a los estímulos cambiantes de su entorno; función de adaptación que psíquica y fisiológicamente opera a través de dos procesos complementarios: el de asimilación y el de acomodación. El primero que trata del modo específico la manera a través de la cual se captan los contenidos de la realidad [conocimientos, hechos, situaciones, etcétera] en el pensamiento. El segundo referido a las modificaciones de lo aprendido en función de lo ya estructurado en la mente con lo nuevo. Procesos mediante los cuales vamos reestructurando cognitivamente nuestro aprendizaje o saberes a lo largo del desarrollo. Asimilación y acomodación son dos procesos invariantes a través de los cuales se da el desarrollo cognitivo, el cual según sea la etapa, lleva a estados relativamente estables de equilibración.

---

<sup>6</sup> HERNÁNDEZ, Gerardo. *Paradigmas en Psicología de la educación*, México: Paidós; 1998, p. 95.

<sup>7</sup> SILVERMAN, Hugh. *Piaget, la filosofía y las ciencias humanas*, México: FCE; 1989, p. 20.

Al respecto, Ausubel plantea que en todas las personas existen diferentes tipos de aprendizaje que pueden ser ubicados en dos dimensiones básicas: "...los memorísticos que refiere a los saberes como información acabada que sólo debe ser recordada; y los significativos, que aluden a los saberes que buscan ser incorporados a la estructura cognitiva en relación con los ya memorizados, base o anclaje para los nuevos."<sup>8</sup> Se trata de un proceso en el cual todo sujeto va incorporando los nuevos saberes a lo ya existente en términos del funcionamiento de las estructuras cognitivas y no sólo como producto de un desarrollo determinado por etapas [como propone Piaget], una idea del saber como incorporación acumulativa a la estructura cognitiva de los sujetos.

Finalmente, podemos hablar de la visión de saber de Vygotski, en su enfoque socio-histórico, vincula los procesos cognitivos a dos grandes dimensiones: por un lado al *filogenéticos* como especie-sociedad y, por otro al *ontogenéticos* en la especificidad orgánico-cultural de cada sujeto, base que lo lleva a establecer el verdadero vínculo entre las leyes naturales del organismo y "...los productos superiores de la cultura, la historia y el psiquismo humano."<sup>9</sup>

En el ámbito de la filosofía conceptual el saber tiene como complicación la diversidad de formas en que se comprende. Según Zubiri, Parménides lo refiere a cómo un discernir a partir de la realidad que se ofrece al sujeto y que requiere de él, la discriminación entre el parecer y el ser a partir de sus experiencias, saber que se constituye en juicio sobre lo que es o no verdadero en relación con la idea sabida. Esta idea es ampliada en el caso de Platón, que advierte que el saber no sólo consiste en distinguir entre lo que algo o alguien es y lo que parece ser, sino

---

<sup>8</sup> HERNÁNDEZ, Gerardo. *Op. cit.*, 1998, p. 138.

<sup>9</sup> RIVIÉRE, Ángel. *La psicología de Vigotski*, Madrid: Visor; 1988, p. 37.

que es averiguación de aquello que en realidad es: su esencia. Por su parte Aristóteles dice que, el saber es conocer por qué la cosa examinada es como es, en tal caso, el saber es conocimiento no sólo de la idea, sino de la causa formal. Es decir, es el conocimiento un saber de la substancia de la cosa, es entender y demostrar, el *logos*. Distinción que se constituye en una dificultad para conceptuar el saber, pues según Ferrater Mora, algunos enfoques filosóficos han colocado el saber en contraposición a *logos* o razón, dos polos opuestos: por un lado, el de aquellos que equiparan el saber con el conocimiento<sup>10</sup> y por el otro, aquellos que lo diferencian.<sup>11</sup>

De hecho, el conocimiento comúnmente se identifica como lo especializado o como lo científico, punto de vista que predomina en el ámbito de las ciencias sociales y que da legitimidad al conocimiento que ha sido producto de un trabajo metódico de una disciplina, es decir, se deja al margen la noción de saber como algo acientífico y falso por no tener este fundamento y por no recorrer el camino que se sigue en la razón. Idea objetivista-cientificista de la visión ilustrada a la cual me opongo, debido a que en ésta se niega la posibilidad de objetividad o verdad a un

---

<sup>10</sup> ORTEGA examina el conocimiento como un saber: "el saber a que atenerse. Se niega con ello que el conocimiento sea connatural y consustancial al hombre." En: FERRATER, José. *Diccionario de filosofía*, Madrid: Alianza; 1998, p. 601. KONSTANTINOV considera al conocimiento como saber; "ideas mediante las cuales se realiza la asimilación espiritual de los objetos por el hombre, se crean las imágenes de las cosas y los procesos existentes y posibles." KONSTANTINOV, Vladimir et al., *Fundamentos de filosofía marxista-leninista*, Moscú: Progreso; 1982, p. 137. Por otra parte Iglesias indica que: "Frecuentemente se considera como un saber [...] al conocimiento o pensamiento acabado, al que se le adjudica el calificativo de "verdadero". IGLESIAS, Severo. *Principios del método de la investigación científica*, México: Tiempo y Obra; 1981, pp. 19-20.

<sup>11</sup> HABERMAS establece diferencias entre saber y conocimiento al comentar que: "...la constitución de dominios objetuales científicos puede concebirse, en cierto modo, como una continuación de las objetivaciones que realizamos ya en nuestra práctica diaria. Pero la pretensión de objetividad genuinamente científica se basa en una virtualización de principio [...] que hace posible la verificación discursiva de las pretensiones de validez hipotética y la acumulación de saber fundado (conocimiento), es decir, la formación de teorías." HABERMAS, Jürgen. *Conocimiento e interés*, Madrid: Alianza; 1989, pp. 321-322. En el mismo sentido Stegmüller, expresa: "... en las ciencias particulares o en las discusiones filosóficas se habla de objetos del conocimiento o de objetos del saber, esta forma de hablar es, en ambos casos equivocada o errónea [...]. Sólo se puede conocer un objeto como algo. [...] En el caso del saber, la situación es diferente. La expresión "yo se" no puede ser completada por dos o más designaciones de objetos sino sólo por una oración-que. [...] (es decir) no es un nombre que designa algo. [...]. (Por otra parte)... la adquisición de saber está siempre vinculada a la adquisición de una capacidad; puede ser la capacidad de conocer pero también otra diferente [...] designa más o menos lo mismo que "ahora puedo hacerlo". Así que saber no solamente se utiliza en sentido descriptivo sino también refiere la ejecución implicada en el acto, esto es, en la realización de la acción. STEGMÜLLER, Wolfgang. *Crear, saber, conocer y otros ensayos*, Buenos Aires: Alfa; 1978, pp. 7-52.

saber producto de la experiencia, del cotidiano que todos vivimos: en el hogar, en la calle, al desarrollar una profesión. El mismo Ferrater Mora dice: acción

...en la literatura filosófica de varias lenguas [por ejemplo, español, francés, alemán] se emplea "saber" en un sentido más amplio que "conocimiento". De acuerdo con ello, mientras el conocimiento se refiere a situaciones objetivas y da lugar, una vez debidamente sistematizado, a la ciencia, el saber puede referirse a toda suerte de situaciones, tanto objetivas como subjetivas, tanto teóricas como prácticas.<sup>12</sup>

En distinción al conocimiento, el saber más bien se ha referido a toda situación cognitiva que no corresponde con la idea cientificista-objetivista del conocimiento. En oposición a esta idea de saber, Ortega y Gasset plantea que éste es producto del contacto con la realidad, lo que necesariamente deriva en ciertos niveles de consciencia y de comprensión del objeto de la experiencia; siendo entonces el saber una "aprehensión" de esta realidad a partir de las vivencias que una persona tiene, las cuales pueden ser expresadas y transmitidas a otros sujetos, a la vez que pueden ser sistematizadas e incorporadas como conocimiento. De hecho afirma: "La razón vital es la razón [...queda] en sustitución de la razón pura cartesiana de la tradición filosófica. Esta razón integra todas las exigencias de la vida, nos enseña la primacía de ésta y sus categorías fundamentales. No prescinde de las peculiaridades de cada cultura o sujeto, sino que hace compatible la racionalidad con la vida."<sup>13</sup>

En su libro *Crear, saber y conocer*, Luis Villoro elabora una distinción entre el saber y el conocer, pues indica: "En castellano existen dos verbos que no suelen usarse con el mismo significado: 'conocer' y 'saber'...",<sup>14</sup> distinción semántica que para Villoro está colocada en el plano de lo epistémico sin dependencia de las relaciones vivenciales que los sujetos tiene con la realidad. De manera que, para él el "Saber

---

<sup>12</sup> FERRATER, José. . *Op. cit.*, 1998, pp. 2906-2907.

<sup>13</sup> ORTEGA Y GASSET, José. *Ni vitalismo ni racionalismo*, Madrid: Revista de Occidente; 1924, p. 197.

<sup>14</sup> VILLORO, Luis. *Crear, saber, conocer*, México: Siglo XXI; 2004<sup>10ed.</sup>, p. 197.

[...], no implica una experiencia directa. No es de extrañar, por lo tanto, que pueda saber muchas cosas de un objeto sin conocerlo...”,<sup>15</sup> lo que no significa que un saber sea incorrecto o falso, pero sí el que éste sólo es el punto de partida que resulta insuficiente para que se coloque como conocimiento. En cambio la experiencia que alude al conocer puede ser de muchos grados, lo que implica que hay conocimientos débiles que son producto del contacto superficial que se tiene con la realidad que es conocida, mientras que el conocer en un sentido fuerte es aquel que da como producto de experiencia múltiples, variadas y profundas sobre la realidad conocida. Y es que según Villoro, “...conocer no consiste en un solo acto sino en muchas experiencias variadas, capaces de ser integradas en una unidad; por ello el conocimiento puede ser más o menos complejo, más o menos rico.”<sup>16</sup>

Tal planteamiento resulta interesante pero a su vez limitado, pues sólo coloca al saber en la discusión epistemológica, en la generación de conocimiento teórico, y deja de lado todo saber producto de las experiencias no científicas que tiene sus verdades y su utilidad al ser aplicados a procesos concretos, caso ejemplar el de varios profesores de Educación Básica, que con una formación propiamente no epistémica sino empírica, tiene saberes producto de su experiencia, los cuales les sirven para resolver de manera adecuada y prudente las problemáticas que enfrentan al tener que cumplir con su quehacer docente.

No en vano Covarrubias plantea que hay distintos *modos de apropiación de lo real*, producto de las diferentes maneras que las personas tienen para relacionarse con su realidad cotidiana y sin que para ello tenga que mediar, de manera indispensable, una supuesta metodología y una base epistemológica que garantice la validez y confiabilidad de estos saberes. Para este autor, “La conciencia se

---

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 199.

<sup>16</sup> *Id.*

constituye con multiplicidad de referentes, algunos de los cuales se articulan en cada práctica específica del sujeto. Dependiendo del ámbito social de constitución del sujeto es el abanico de referentes constituyentes de su conciencia.<sup>17</sup> Esto quiere decir que todo sujeto constituye su conciencia con referentes provenientes de distintos modos de apropiación cognitiva de la realidad [práctico-utilitarios o empíricos, mágico-religiosos, artísticos y teóricos o científicos], los que son incorporadas al bloque de pensamiento<sup>18</sup> e integrados en una unidad que tiene procesos de relevancia, alternancia y subordinación. Al respecto Álvarez afirma:

Las lógicas distintas de cada uno de los referentes hace que la activación de éstos dependa de la práctica concreta que el sujeto realiza; *i.e.*, el juicio que el sujeto construye depende del tipo de actividad que está realizando. Es por esto por lo que, en el bloque de pensamiento de todo sujeto se dan procesos de *alternancia* en cuanto al predominio de las lógicas apropiativas de lo real, en el que dependiendo de esa *práctica* concreta [...] se activan los diferentes tipos de referentes.<sup>19</sup>

En esta concepción dialéctico-crítica la conciencia social se condensa en conciencias individuales, siendo la primera la que proporciona los referentes que provienen de los distintos modos de apropiación de lo real, los cuales dialécticamente viven en el bloque de pensamiento de cada persona. Referentes que no sólo aluden a cuestiones materiales sino también a ideas, valores, prejuicios, categorías, conceptos, creencias, suposiciones, y que por su dialecticidad están en un permanente estado de mutabilidad de constitución-

---

<sup>17</sup> COVARRUBIAS, Francisco. *Las herramientas de la razón* [Teorización potenciadora intencional de procesos sociales], México: UPN-UA; 1995, p. 17.

<sup>18</sup> Para Covarrubias el *bloque de pensamiento* es un producto social que se constituye con referentes de distintos modos de apropiación cognitiva de la realidad. Dice: "...la estructuración de la conciencia individual se realiza en proceso social en el que, paulatinamente, se van incorporando referentes de distinto tipo e intensidad constituyendo de una forma concreta el bloque individual de pensamiento." *Ibid.*, p. 15. Esta idea básicamente la retoma del pensamiento de Marx. Cf. MARX, Karl. *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*, México: Cultura Popular; 1976, pp. 170-171.

<sup>19</sup> ÁLVAREZ, Arturo. *Elementos para la Crítica Epistemológica de la Investigación Educativa*, Tesis, México: UPN-UA; 1998, p. 17.

desconstitución-reconstitución, algo que sólo cesa con la enfermedad o la muerte y que no necesariamente significa transformación de la forma de conciencia.<sup>20</sup>

Tal planteamiento resulta ser extremadamente rígido, no en el sentido de distinguir paradigmáticamente los modos de apropiación de lo real, sino en el hecho de que no se reconocen que estos paradigmas en el momento en el que una conciencia enfrenta ciertas problemáticas acaba por combinar o entremezclar los referentes para lograr una solución, pudiendo unir aquellos que pertenecen a diferentes lógicas de apropiación cognitiva. Es decir, se da un proceso de hibridación o sincretismo referencial de su existencia fronteriza o limítrofe según estén en la conciencia de cada sujeto.

En el caso de Agnes Heller el saber implica lo cotidiano, dado que "El pensamiento cotidiano no es separable de las formas de actividad de la vida cotidiana."<sup>21</sup> Por ello, pensamiento cotidiano es el pensamiento destinado a resolver los problemas cotidianos. Tal pragmatismo no sólo significa que estos procesos de pensamiento son preparativos realizados en función de determinados objetivos prácticos sino también que tales pensamientos no se independizan de los problemas a resolver, no constituyen un orden propio, no producen una esfera autónoma, pues sólo adquieren un sentido relacionados con el objetivo determinado, con el problema y solamente en esta relación. "Por lo cual el saber cotidiano [como dice Heller] no constituye, como saber, una forma autónoma, sino que es y sigue siendo siempre la totalidad –ordenado en un esquema conceptual-lingüístico unitario y, por el contrario, heterogénea, inorgánica, en el plano del contenido- de los conocimientos necesarios para la conducta de la vida cotidiana en una determinada época."<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> "El predominio en la conciencia de referentes de un modo, no significa la ausencia de los propios de otros modos de apropiación, significa que están allí pero de manera subordinada influyendo en la forma asumida por la conciencia pero sin aparecer al final del proceso." COVARRUBIAS, Francisco. *Op. cit.*, 1995, p. 57.

<sup>21</sup> HELLER, Ágnes. *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona: Península; 1998, p. 102.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 333.



Para esta autora, el pensamiento cotidiano está, en primer lugar, dirigido siempre a los problemas del particular o del ambiente del sujeto. Un saber que se basa en el pensamiento del particular, el cotidiano, que no depende sólo de lo personal, sino que está formado principalmente por la generalidad de las experiencias de vida de las generaciones anteriores. Por consecuencia, para que el particular lo emplee es necesaria su pertenencia a una cultura, a un grupo social dado en el mundo. Motivo por el cual el "saber cotidiano" es producto de la experiencia acumulada. Por tanto, ello no implica que tengamos un pragmatismo en general, sino un pragmatismo personal, cuya materia está dada por el saber cotidiano recibido preformado o por el conocimiento personal adquirido.

Desde el punto de vista hermenéutico, el saber es producto de la interpretación que un sujeto elabora de su realidad [objetiva y subjetiva], la cual le permite comprenderla y explicarla a la vez, algo que está más allá de ser o no sometida a la logos cartesiano. De ahí que Gadamer diga:

...el surgimiento de las modernas ciencias empíricas en el siglo XVII constituyen un acontecimiento a partir del cual se redefine completamente el concepto de saber, con lo cual el lugar que ocupa la filosofía y su pretensión globalizadora aparece cuestionada de una manera novedosa. El nuevo ideal del método y la objetividad del conocimiento que éste garantiza desgajó paulatinamente el saber de la relación entre enseñanza y vida, propia de un saber socio-lingüísticamente compartido, creando así una tensión nueva en aquello que se denomina saber y experiencia humana. A partir de ahora, las matemáticas ya no son tanto el modelo ejemplar de las ciencias, como lo era en el caso de los Griegos, sino más bien el contenido cierto de nuestro saber del mundo experimentable mismo. [Lo que lleva a que sólo un...] conocimiento que sea verdaderamente "saber" únicamente puede extraerse de la aplicación de las matemáticas a la experiencia...<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> GADAMER, Hans-Georg. *El giro hermenéutico*, Madrid: Cátedra; col. Teorema, trad. Arturo Parada; 2001, p. 177.

Se trata de un *logos* mezquino y enajenado que coloca el conocimiento “científico” como el “único” verdadero y legítimo, forma hegemónica de “razonar”<sup>24</sup> que suspende y elimina toda posibilidad de reconocer otras formas de dar cuenta de la realidad [concreta y abstracta].<sup>25</sup>

Como resultado, podemos decir que el profesor en su especificidad y producto de su práctica cotidiana adquiere y construye un conjunto de saberes que le permiten desarrollar su quehacer docente, para lograr la enseñanza.

De esta manera los saberes que un profesor tiene producto de su quehacer cotidiano, unidos a los referentes teóricos que han adquirido en su formación, se quiera o no, se reconozca o no, acaban siendo referentes fronterizos, referentes que se dan en su mixtura paradigmática, una especie de saber mestizo donde se da la mezcla

## **1.2. El valor del saber práctico en el currículo**

La relación que hay entre la teoría y la práctica es uno de los principales debates que hoy se están dando en el ámbito de la educación y de la formación de los profesores. Tal debate, en gran medida, se inicia y se sigue dando en relación con el currículo, con la idea que de éste se tiene y en íntima relación con los elementos que en él están implicados. De hecho esta discusión sobre el currículo se inicia con la institucionalización de la educación, no porque antes no haya habido formas de organización de la enseñanza, sino porque tal institucionalización hizo necesario el

---

<sup>24</sup> Respecto de los distintos formas de racionalidad contemporánea. Cfr. OLVERA, Caleb. *Racionalidad contemporánea*, Aguascalientes: UVM/ Filo de Agua; 2004.

<sup>25</sup> Al respecto Vid. ÁLVAREZ, Arturo. *El Corpus Categorical y el Método en la Hermenéutica Analógica para la Interpretación de los Procesos Educativos*, México: UPN-UA; 2009, pp. 26-49.

reflexionar sobre qué implica éste y cómo debe ser organizado. Reflexión que principalmente se dio como un debate teórico y filosófico.

De ahí que para Bobbitt, el *currículum* es un proyecto con base en el cual se organiza el proceso educativo para desarrollar experiencias educativas que los niños deben tener como medio para alcanzar ciertos objetivos en el ámbito escolar.<sup>26</sup> De acuerdo con lo anterior, Tyler, quien ha sido ubicado como “padre del currículo”, plantea que “Todos los aspectos del programa son, en realidad, medios para realizar los propósitos básicos de la educación...”<sup>27</sup> Lo que lo llevó a plantear que todo autor de un currículo debe contar con criterios para seleccionar el contenido, sugerir actividades de aprendizaje y decidir el tipo de procedimientos didácticos aplicables. Para ello, Tyler propone tres fuentes básicas del currículo y dos filtros para su definición. Las primeras se dan en los especialistas, los alumnos y la sociedad. Los segundos se ubican en la filosofía y la psicología, filtros, que deben aplicarse una vez integrada la información que estas fuentes aporten. Para su aplicación es necesario comprender que el primer filtro se refiere a la visión que se tiene de la educación en el momento histórico y la cultura (algo que no indica Tyler así, pero creo está implícito), mientras que el segundo filtro hace referencia a la visión psicológica que se tiene de los procesos cognitivos que caracterizan a los sujetos objeto de este currículo.<sup>28</sup>

Por su parte Hilda Taba, colaboradora de Tyler, entiende al currículo como “...un plan para el aprendizaje...”,<sup>29</sup> el cual debe ser diseñado atendiendo a los siguientes siete pasos que progresivamente llevan a su elaboración:

---

<sup>26</sup> BOBBITT, Franklin. *The curriculum*, Boston: Houghton Mifflin; 1918, p. 25.

<sup>27</sup> TYLER, Ralph. *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires: Troquel; 1982<sup>4ed.</sup>, pp. 9 y 64.

<sup>28</sup> *Vid. Ibid.*, pp. 11-64 y 87-88. Algunos autores como Stufflebeam y Shinkfield indican que lo propuesto por Tyler es un simple procedimiento para organizar las actividades de aprendizaje y para evaluar sus resultados. *Cfr.* STUFFLEBEAM Y SHINKFIELD. *Evaluación sistémica*, Barcelona: Paidós; 1987, pp. 36-37.

<sup>29</sup> TABA, Hilda. *Elaboración del currículo*, Buenos Aires: Troquel; 1979<sup>4ed.</sup>, p. 25.

- 1) *Diagnóstico de las necesidades.* Este responde a la pregunta ¿cómo debe ser el plan de aprendizaje para una población de estudiantes? Contiene la información básica para determinar las posibilidades de alcanzar los objetivos propuestos. Además, los puntos sobre los que se debe insistir como necesarios de acuerdo con la experiencia acumulada con respecto al proceso del aprender.
- 2) *Formulación de objetivos.* Estos deben ser claros y amplios. Responden a la pregunta ¿qué contenido es importante y cómo habrá de organizarse?
- 3) *Selección del contenido.* Esta actividad comprende la diferencia entre nivel de contenido y decisión para determinar la etapa en que debe introducirse y la continuidad y secuencia en el aprendizaje.
- 4) *Organización del contenido.* Éste alude a la conformación de estrategias para la elaboración de conceptos y la conexión entre la formación de actitudes y sensibilidades.
- 5) *Selección de las actividades de aprendizaje.* Se refiere a la manera de cómo alcanzar los objetivos de aprendizaje planteados.
- 6) *Organización de las actividades de aprendizaje.* Implica la determinación del modo más apropiado para proponer no sólo el estudio del material sino llevar éste a una experiencia de aprendizaje en la que se observe la capacidad de aprender, la motivación y la estructura mental a construir.
- 7) *Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo.*<sup>30</sup> Aquí se hacen presentes los contenidos que dan certeza en cuanto al alcance de los fines de la educación y la compatibilidad entre las metas y los objetivos.

---

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 26.

Plan que conlleva a concebir que el aprendizaje sea objeto de una organización estructurada, la cual permite que los estudiantes a quien está dirigido, logren los aprendizajes según la propuesta planeada.

Una segunda orientación, muy similar a la de los autores antes indicados, es la del currículo como un proceso tecno-instrumental, en donde "El *curriculum* [como dice Johnson] es lo que prescribe de forma anticipada, el resultado de la instrucción [...]. En suma, el *curriculum* indica *qué* es lo que debe aprenderse y no el *por qué* debe ser aprendido...".<sup>31</sup> Asimismo, Gagné indica que es "...una secuencia de unidades de contenido ordenadas de tal forma que el aprendizaje de cada una de ellas puede realizarse por unidades específicas anteriores [que] hayan sido aprendidas por el estudiante."<sup>32</sup> Perspectiva del *currículo* que acabó por llevar a la idea de que éste sólo consistía en planes y programas de estudio.

En México Raquel Glazman y María de Ibarrola continúan con esta orientación, lo que las lleva a decir: "El plan de estudios es la síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes."<sup>33</sup>

Una tercera tendencia sobre lo que deben ser las formas y contenidos del currículo, es la que establece que éste debe ser producto de la investigación de los

---

<sup>31</sup> JOHNSON, Morton. "Definitions and models in curriculum theory", en: GIROUX, Henry. *Curriculum and instruction*, Los Ángeles: National Dissemination; 1981, p. 73.

<sup>32</sup> TYLER, Ralph. *Perspectives of curriculum evaluation*, Chicago: Rand McNally; t. I, 1967, p. 85.

<sup>33</sup> GLAZMAN, Raquel. *Diseño de planes de estudio*, México: UNAM; 1980. p. 13. Además, *cf.* *Planes de estudios*, 1987. *pass.* Durante esta época estuvo en boga el uso de las cartas descriptivas para la elaboración de los programas de estudio. *Vid.* GAGO, Antonio. *Elaboración de cartas descriptivas para cursos de enseñanza aprendizaje*, México: Trillas; 1977; y, ARNAZ, José Antonio. *La planeación curricular*, México: Trillas; 1985, pp. 38-45. Esta forma de proceder es criticada por Díaz Barriga pues dice: "...consideramos inadecuado el modelo de cartas descriptivas para los programas escolares, dado que omiten toda una serie de análisis en relación al plan de estudios, al problema del contenido y a las condiciones psicosociales que afectan el aprendizaje..." DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Didáctica y currículo: convergencias en los programas de estudio*, México: Paidós; 1986. p. 24.

sujetos en proceso. Tal visión la inicia y desarrolla Stenhouse, promotor del docente investigador, pues expresa que el currículo es: "...una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica."<sup>34</sup> En su pensamiento el currículo debe aparecer como una propuesta, como una hipótesis o muchas que puedan o no ser demostradas; razón por la cual, la función de éste estriba en ser el guía de la acción y de la reflexión cotidiana de la práctica y del aprendizaje, una forma concreta de cómo trabajar y de modificar este trabajo, en la que los profesores y los alumnos se hallen en el aula, siendo ésta un laboratorio base de investigación; pues para mismo Stenhouse, el currículo "...constituye una especificación del procedimiento experimental de la investigación en la acción en clase y escuelas."<sup>35</sup>

En el mismo tenor de pensamiento de Stenhouse,<sup>36</sup> John Elliott, uno de los principales representantes de la llamada Escuela Inglesa de la investigación-acción,<sup>37</sup> expone que el *currículo* no debe ser pensado como una selección organizada de conocimientos, conceptos y destrezas determinados con independencia de los procesos pedagógicos, sobre la única base de las estructuras públicas del conocimiento, por el contrario:

El mapa *currículum* se configura, en cambio, dentro de la práctica pedagógica, cuando el profesor selecciona y organiza los "contenidos de conocimiento" como respuesta a la búsqueda de significado de los alumnos, comprobando después sus respuestas a la luz de tales criterios en calidad de "pertinentes respecto a sus preocupaciones", "interesantes", "desafiantes" y "expansivas".<sup>38</sup>

---

<sup>34</sup> STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid: Morata; 1998<sup>3r</sup>, p. 29.

<sup>35</sup> STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Morata; 1987, p. 110.

<sup>36</sup> ELLIOTT, John. *La investigación-acción en educación*, Madrid: Morata; 1994<sup>2ed.</sup>, pp. 263-304.

<sup>37</sup> La Escuela Inglesa de la investigación-acción tiene como fundamento filosófico, el pensamiento fenomenológico de la neohermenéutica de Gadamer. *Vid. Ibid.*, 1994<sup>2ed.</sup>, pp. 105-123. *Vid.* KEMMIS y MCTAGGART, señalan "El concepto de la investigación-acción tiene sus orígenes en la obra del psicólogo social Kurt Lewis [1946]". KEMMIS, Stephen y MCTAGGART, Robin. *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Leertes; 1988, p. 10.

<sup>38</sup> ELLIOTT, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata; 1996<sup>2ed.</sup>, p. 24.

Finalmente, en esta línea de la investigación–acción está la llamada Escuela Australiana, para la que, la educación es un proceso de desarrollo racional basado en la comunicación emancipatoria y la humanidad común a todos, y no un proceso de adquisición cognitiva basado en el saber autorizado de una élite intelectual.<sup>39</sup> Para los impulsores de ésta el *currículo* refleja:

...las necesidades evolutivas de los alumnos más que la cultura de la sociedad y su contenido se definen, en gran medida, sobre la base de las necesidades e intereses de los alumnos. Las asignaturas tienen una función curricular muy limitada y la transmisión pasiva del saber de la sociedad se subordina siempre al desarrollo activo de la comprensión de los alumnos. El profesor, es ante todo, un guía más que un instructor y la enseñanza consiste, en gran medida, en estimular la curiosidad natural de los alumnos y en facilitar sus propias indagaciones.<sup>40</sup>

Para esta tendencia, las formas y contenidos del *currículo* surgen en clara oposición a toda propuesta que se piensa como algo que debe ser impuesto y preestablecido de antemano para su aplicación, pues: “La idea de profesor investigador surgió en este contexto como elemento explicativo de la calidad de enseñanza, la cual dependía del desarrollo de las capacidades reflexivas de los profesores.”<sup>41</sup> En realidad las diferencias de la Escuela Inglesa con la Australiana de la investigación–acción, no están dadas en lo que pretenden con respecto al desarrollo del currículo, sino en los supuestos epistemológicos en que fundamentan sus propuestas.<sup>42</sup>

---

<sup>39</sup> CARR, Wilfred. *Una teoría para la educación*, Madrid: Morata; 1996. p. 80.

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 80. También *vid. Op. cit.*, 1988, pp. 38-61; MCKERNAN, James. *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*, Madrid: Morata; 2001, pp. 72-75; y, CARR, Wilfred y STEPHEN Kemmis. *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona: Martínez Roca; 1988, pp. 25-66. También se le puede ubicar en esta forma de pensamiento a Pansza con su didáctica crítica. *Vid.* PANSZA, Margarita. *Pedagogía y currículum*, México: Gernika; 1988, pp. 9-34.

<sup>41</sup> ELLIOTT, John. *Op. cit.*, 1996<sup>2ed.</sup>, p. 42.

<sup>42</sup> Para un análisis sobre las diferencias epistemológicas de la Escuela Inglesa y Australiana de la investigación-acción, *vid.* ÁLVAREZ, Arturo. “La hermenéutica en la investigación educativa”, mecanograma, 14 de abril del 2000, p. 5.

En una dirección muy parecida al de la investigación-acción, el enfoque constructivista<sup>43</sup> en el cual se expone que el desarrollo del *currículum* es: "...un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas."<sup>44</sup> Al ser el plan de estudios un proyecto que debe y puede ser resignificado por los actores, lo que permite evitar: "...una posible utilización formalista y tecnicista que se limite a incorporar los elementos terminológicos; y una reificación del modelo que conduzca a usos dogmáticos del mismo."<sup>45</sup> Se trata de pensar al currículum como un proceso en el que los actores lo reconstruyen y lo resignifican a través de su práctica.

Conjunto de supuestos que me llevan a decir que, el currículum debe ser pensado y comprendido como la propuesta educativa institucionalizada, en la cual se organizan todos los elementos implicados en la propuesta educativa, lo que además implica un fundamento ético, político, económico, social, cultural, que determinan la manera como se da una cierta dinámica institucional.<sup>46</sup> De esta manera un elemento fundamental está dado en las actividades que el docente realiza en el salón de clase, condición de generación y definición del proceso enseñanza-aprendizaje de todo currículum.

---

<sup>43</sup> El paradigma constructivista se inicia en la tercera década del siglo pasado, específicamente con los trabajos de investigación de Jean Piaget, quien después de haber revisado las corrientes teóricas vigentes en la Psicología de aquella época, como el asociacionismo, la escuela de Wurzburg, el psicoanálisis y la tradición de la psicometría, no encontró los elementos teóricos y metodológicos para abordar genéticamente y evolutivamente el estudio de las funciones psicológicas y en consecuencia el problema de la adquisición del conocimiento. La postura epistemológica del constructivismo psicogenético o Escuela de Ginebra, es: constructivista, ya que en el proceso de conocimiento, el sujeto y objeto son indisolubles, porque el sujeto al actuar sobre el objeto, lo transforma y a la vez se estructura así mismo, construyendo sus propios marcos y estructuras interpretativas; interaccionista, porque existe una interacción recíproca entre el sujeto y el objeto de conocimiento y relativista, porque el sujeto cognoscente no es el único responsable del proceso de construcción, sino también el objeto con el que interacciona el sujeto. *Vid.* HERNÁNDEZ, Gerardo. *Op. cit.*, 1998, pp. 169-209.

<sup>44</sup> COLL, César. *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*, México: Paidós; 1992<sup>1re.</sup>, p. 21.

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 10.

<sup>46</sup> *Vid.* GRESS, James. *Currículum: An Introduction to the Field*, Berkeley: Mc Cutchan; 1988, p. 25.



Se trata de entender al currículo de una manera amplia, la cual se concreta en la práctica escolar, lo que me lleva a reconocer que los docentes son sujetos que fundamentan su práctica docente en los saberes prácticos que han desarrollado en la misma práctica, pues como plantea Carr, el docente "...formulará juicios de gran complejidad y obrará de acuerdo con dichos juicios, que aconsejarán intervenciones en uno u otro sentido sobre la vida de la clase o de la escuela, a fin de influir en los acontecimientos."<sup>47</sup> Puntos de vista y formas de realizar la enseñanza que tiene su basamento en la práctica cotidiana del docente, aquellas que lo llevan a obrar de manera adecuada, verdadera y justa en una situación dándose. En otras palabras, el profesor en situación real, en el aula, percibe y resuelve problemas reales que en cada día enfrenta; algo que lo lleva a poner en práctica una propuesta curricular formalizada, práctica cuyo basamento no sólo es el conocimiento teórico sino el que deriva de decisiones empíricas justificadas, a partir de lo aprendido en la misma práctica, lo que necesariamente se va modificando a la luz de las múltiples, cambiantes y contradictorias circunstancias que el docente enfrenta en su propia práctica.<sup>48</sup> Por ello, para Carr: "...la práctica educativa es algo que hacen las personas. La práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores."<sup>49</sup>

Asimismo, él indica que una práctica educativa es también una práctica social y que, en consecuencia, el esquema teórico de un docente individual no se adquiere aislándola de la práctica. Se trata, más bien, de una forma de pensar que se aprende con otros colegas y se comparte con ellos, la cual se conserva a través de las tradiciones y las prácticas educativas en cuyo marco se ha desarrollado y

---

<sup>47</sup> CARR, Wilfred. *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona: Martínez Roca; 1988, p. 53.

<sup>48</sup> *Ibid.*, p. 48.

<sup>49</sup> CARR, Wilfred. *Op. cit.*, 1996, p. 17.

evolucionado. De ahí que Carr visualice un tipo de teoría de la educación que nace del reconocimiento del hecho de que los problemas educativos son resueltos en la práctica de los profesionales de la educación. Como dice Stenhouse: "...sólo puede referirse de forma coherente a la teoría que de verdad guía las prácticas educativas, resultará evidente que una actividad teórica explícitamente destinada a influir en la práctica educativa sólo podrá hacerlo si influye en el marco teórico con respecto al cual adquieren sentido esas prácticas."<sup>50</sup> En otras palabras, este modo de pensar la teoría de la educación indica una actividad rigurosa de evaluación de modo crítico, ya sea de conceptos, creencias, supuestos básicos y valores que forman parte de la teoría de la práctica educativa.

---

<sup>50</sup> STENHOUSE, Lawrence. . *Op. cit.*, 1998<sup>3r</sup>, p. 29.

### 1.3. El valor de los conocimientos teóricos sobre los saberes prácticos de los docentes

Con lo que se ha venido indicando pareciera ser que en el devenir de la historia del hombre, se ha dado una exaltación de los conocimientos teóricos sobre los saberes prácticos. Es el caso de la enseñanza fundamentada en el modelo de la escolástica, impuesto a la mayoría de los hombres de occidente desde los siglos XII y XIII, en donde la educación se orientaba a lograr: "...armonizar la razón con la fe.",<sup>51</sup> lo que se constituye en el presupuesto fundamental de esta concepción pedagógica. Ya que como dice Abbagnano: "Toda filosofía está determinada en su naturaleza por el problema que constituye el centro de su investigación; [siendo...] el problema de la escolástica el de llevar al hombre a la comprensión de la verdad revelada."<sup>52</sup>

Él mismo plantea que esa verdad revelada: Es decir, la explicación y comprensión del mundo se basan en verdades ya escritas mientras que las verdades prácticas cotidianas que no están en esas escrituras no tienen valor alguno para este tipo de educación. En la escolástica la enseñanza ejercida por los sacerdotes [profesores] se limitaba a la *lectio*, que consistía en el comentario de un texto y la *disputatio*, que consistía en el examen de un problema hecho con la consideración de todos los argumentos que se puedan aducir en pro y contra a partir de los textos revisados en las clases.<sup>53</sup>

Con este fin, la difusión y comprensión de las verdades reveladas se daba a través de: "...la especulación filosófica y teológica que mira a la penetración racional y a

---

<sup>51</sup> SIERRA, Restituto. *El pensamiento social y económico de la escolástica*, Madrid: CSIC/IS; 1975, p. 11.

<sup>52</sup> ABBAGNANO, Nicola. *Historia de la filosofía*, Barcelona: Hora; 1994, p. 303.

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 303.

la sistematización de las verdades teológicas con ayuda de conceptos filosóficos.”<sup>54</sup> Dicha difusión y comprensión en general se aplica a problemas teóricos, documentados por escrito en principios y sentencias, su *modus operandi* es principalmente el discurso lógico o raciocinio silogístico y su fin es establecer conclusiones y juicios especulativos, negando cualquier saber empírico.

Con lo anterior nos damos cuenta que la escolástica no es una educación para generar nuevas verdades, sino para conservar y transmitir la tradición religiosa, así, como indica Abbagnano:

La verdad ha sido revelada al hombre por medio de las sagradas escrituras, a través de las definiciones dogmáticas que la comunidad cristiana ha puesto como fundamento de su vida histórica a través de los padres y doctores inspirados o iluminados por Dios. Para el hombre se trata solamente de acercarse a esta verdad, de comprenderla, en cuanto sea posible, mediante los poderes naturales y con ayuda de la gracia y de hacérsela propia para ponerla como fundamento de su propia vida religiosa.<sup>55</sup>

Con el desarrollo del positivismo y su traslado a la educación, a la enseñanza, a la investigación y a la comprensión de la realidad, los saberes prácticos dejaron de tener un valor de verdad y de objetividad, es decir, no tenían el potencial de dar a comprender la realidad y de cómo es ésta, ya que sólo el conocimiento teórico, el que deriva del *logos* o razón es el único verdadero, confiable y objetivo.

Así es que, durante mucho tiempo se ha indicado que para comprender la realidad en general y la realidad educativa en lo específico, se requiere de un conocimiento teórico, sin el cual no se puede comprender esas realidades, pues los saberes prácticos están impedidos para explicar y dar a comprender a los docentes cómo es su misma práctica. Por ello, todo docente que busca analizar su práctica requiere de un “marco teórico” que de fundamento a ese análisis de su quehacer

---

<sup>54</sup> SIERRA, Restituto. *Op. cit.*, 1975, p. 27.

<sup>55</sup> ABBAGNANO, Nicola. *Op. cit.*, 1994, p. 303.

cotidiano, el conocimiento teórico que por su estructura y características sí es verdadero y permiten dar cuenta de cómo es la realidad, posibilita su comprensión.

Todo esto tiene su origen el positivismo<sup>56</sup> como manera de pensar la explicación y comprensión de toda realidad. Aquel que no sólo se aplicó en Europa sino que llega a Latinoamérica, en especial a México a través de Gabino Barreda, que tomó algunos cursos en Francia con Augusto Comte, para constituirlo como la doctrina política, social, educativa y económica de nuestro país, con ella se aspiraba establecer un nuevo orden social a través de las ideas liberadoras, de jerarquía social y del trabajo individualizado que en éste estaban expresadas.<sup>57</sup>

Esto se inicia en México cuando Gabino Barreda es nombrado por Benito Juárez como Director de la Escuela Nacional Preparatoria para iniciar una reforma que impone y sustituye la educación escolástica que seguía teniendo como parte de sus fundamentos la fe en la verdad revelada en las sagradas escrituras. Se buscaba imponer una visión positiva de todo lo que tuviera que ver con la realidad y con la educación:

...expresión completa y sistemática de la evolución secular efectuada por la humanidad, era el único que podía sustentar, sobre la base real e inquebrantable de la ciencia, un sistema universal de enseñanza que conviniera a todas las clases de la sociedad y a los dos sexos; sistema caracterizado por la coordinación general de todas las verdades abstractas, que engloba todo lo que hay de real; desde la matemática hasta la moral, todo cuanto importa a cada uno conocer, sobre la sociedad y sobre el mundo.<sup>58</sup>

---

<sup>56</sup> El positivismo establece entre otras cosas que el conocimiento de todos los temas, debería venir de la correlación de la evidencia empírica. Es decir, no existe otro conocimiento que el empírico, el que se funda en los hechos y formula leyes de coexistencia y lección de fenómenos. No conocemos los fenómenos sino las apariencias de las cosas. Toda metafísica es un intento inútil y estéril, es carente de sentido, la búsqueda de todo lo que se llama "las causas son primeras o finales". El único método válido es el de las ciencias experimentales.

<sup>57</sup> ZEA, Leopoldo. *El positivismo en México*, México: FCE; 1968, p. 45.

<sup>58</sup> ZEA, Leopoldo. *Pensamiento positivista latinoamericano*, Caracas: Biblioteca Ayacucho; 1980, p. 214.

La idea de Gabino Barreda era la de: "...separar el elemento científico del elemento práctico, de constituir una escuela en donde se enseñaran las diversas teorías científicas en lo que ellas tienen de general, a fin de que los alumnos pudiesen luego entrar a las escuelas profesionales y seguir con aprovechamiento los estudios profesionales."<sup>59</sup> Era el imponer una enseñanza sometida al rigor de la ciencia, al orden jerárquico que en ella se da y donde "...los alumnos deben estudiar en primer lugar la matemática, hasta inclusive el cálculo infinitesimal y la mecánica racional, antes de abordar el estudio de nociones astronómicas, al cual siguen gradualmente la física, la química, la biología y el estudio de las sociedades."<sup>60</sup> De hecho en esta época, casi todos los profesores de la escuela preparatoria tenían por obligación leer y estudiar el *Curso De Filosofía Positiva*, de Comte. Esto con el objeto de lograr "una buena base" para la enseñanza y "un conocimiento claro" de la meta de dicha educación.<sup>61</sup>

Conforme pasa el tiempo este enfoque positivista acaba por convertirse en la forma hegemónica de pensar en los filósofos, los historiadores, los científicos, los literatos, etcétera. Es decir, deja de estar aislada y restringida a un nivel y tipo de formación para extenderse a todo ámbito que tiene que ver con el conocimiento [educación, disciplinas, investigadores, etcétera], las que sólo tendrían valor de conocimiento y de explicación del quehacer, siempre y cuando se fundamente en la "ciencia positiva". De ser el positivismo una de las posibles lógicas de apropiación cognitiva, acabó por convertirse en un nuevo dogma de fe, el único capaz de explicar la realidad [abstracta o concreta].

Gabino Barreda es el arquitecto de ese proyecto educativo de México a través de poner a funcionar la Escuela Nacional Preparatoria; cuyos principios rectores de la

---

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 214.

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 215.

<sup>61</sup> *Ibid.*, p. 216.

instrucción partirían en oposición al dogma,<sup>62</sup> de la observación y la experiencia. Los alumnos están obligados a observar, experimentar y razonar sin recurrir a la teología o a la metafísica, sino a la ciencia positiva.

---

<sup>62</sup> La escolástica fue la corriente teológico-filosófica dominante del pensamiento medieval, tras la patrística de la Antigüedad tardía, y se basó en la coordinación entre fe y razón, que en cualquier caso siempre suponía la clara sumisión de la razón a la fe [*Philosophia ancilla theologiae* -la filosofía es esclava de la teología-]. Pero también es un método de trabajo intelectual: todo pensamiento debía someterse al principio de autoridad [*Magister dixit* -lo dijo el Maestro-], y la enseñanza se podía limitar en principio a la repetición o glosa de los textos antiguos, y sobre todo de la Biblia, la principal fuente de conocimiento, pues representa la Revelación divina; a pesar de todo ello, la escolástica incentivó la especulación y el razonamiento, pues suponía someterse a un rígido armazón lógico y una estructura esquemática del discurso que debía exponerse a refutaciones y preparar defensas.

## **CAPÍTULO 2**

### **LOS SABERES DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

La formación de los profesores está íntimamente vinculada con las reformas educativas, ya que éstas no sólo impactan su preparación académica, sino en el tipo de práctica docente que han de desarrollar con sus alumnos, de ahí la importancia de precisar los conocimientos que los profesores de educación primaria adquieren en las instituciones que los forman o, por lo menos, de establecer la lógica general que rige esta formación, la cual deriva en políticas educativas de los gobiernos en turno.

Claro está, los conocimientos de los profesores no se reducen a la formación adquirida como normalistas, sino se extiende y consolida a través de su práctica profesional, de la preparación informal realizada, así como de la capacitación recibida en diversos centros e instancias [principalmente de la SEP].

En este tenor se estructura el presente capítulo, iniciándose con una explicación de los saberes de los profesores en las reformas educativas: los saberes de los profesores en la reforma educativa de 1923, los saberes de los profesores en la reforma educativa de 1940 y los saberes de los profesores en la reforma educativa de 1970. Posteriormente, se precisa la manera como se forma el profesor en la UPN como la expresión concreta de la formación docente en él desarrollada, esto es, el reconocimiento a su experiencia.



## 2.1. Los saberes de los profesores en la reforma educativa de 1923

La formación de profesores en México se inició a partir de la creación de la Escuela Normal, este tipo institución la propuso Ignacio Manuel Altamirano en el año de 1885 y creada dos años más tarde, en 1887. En ésta, se comenzó a ofrecer una formación académico-pedagógica a toda persona con pretensión de ejercer como Profesor de Educación Primaria<sup>63</sup> en el país.

Se trata de instituciones que han sufrido cambios debido a diversas reformas, toda vez que:

Las reformas educativas son hechos que históricamente aparecen como prácticas sociales privilegiadas de proyectos políticos, [...] medios para incorporar, modificar, cambiar, mover y experimentar estrategias que afectan directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje y en los contenidos curriculares. [...] también están directamente relacionadas con la formación docente, y se encuadran a la dinámica de los sujetos al interior de las estructuras políticas.<sup>64</sup>

Ahora bien, como dice Arcelay: "...toda reforma escolar lleva un fin primario, que no es precisamente el bienestar y los intereses de los estudiantes, sino el de suplir las necesidades de la estructura económica. [De ahí que] A la hora de hacer reformas, el poder se cuidará de no alterar el orden en la organización social."<sup>65</sup>

La primera reforma educativa hecha por la recientemente creada SEP,<sup>66</sup> un poco después de la creación de las Normales para Maestros de Educación Primaria, se

---

<sup>63</sup> IBARROLA, María de. "La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX", en: LATAPÍ, Pablo. *Un siglo de educación en México*, México: FCE; 1998, p. 244.

<sup>64</sup> JUÁREZ, Julia. "La reforma educativa. Una conjugación entre sujeto y proyecto", consultado el 20-03-09, en: página Web: <http://educar.jalisco.gob.mx/14/14juare.html>.

<sup>65</sup> ARCELAY, Carmen. *Las reformas educativas y los modelos de desarrollo en Estados Unidos y en América Latina 1940-1960 [Ensayo historiográfico]*, Colombia: Crónicas Publicaciones; 2005, p. 20.

<sup>66</sup> La Secretaría de Educación Pública es creada el 25 de septiembre de 1921 y cuatro días después, se publicó en el Diario Oficial el decreto correspondiente. Por esto se dice que es el "...brazo cultural del nuevo Estado de masas [...] destinada a constituirse en el órgano ejecutor de una política educativa. Se asume el Estado educador, pues ésta, determina señalar las orientaciones generales técnicas y políticas de la enseñanza, qué aprender [acervo] y como enseñar [materiales didácticos]."

dio en dos grandes momentos. El *primero*, que buscó dar respuesta inmediata a la necesidad de ofrecer una Educación Básica a los campesinos, protagonistas principales del movimiento revolucionario de 1910. El *segundo* tuvo lugar cuando se consideró necesario ampliar esta oferta educativa a todo ciudadano en el país, incluidos a los obreros.

En el primer caso, la formación de los docentes para la educación primaria se realizó a través de programas no escolarizados, como indica Tenti, en donde éstos eran conocidos como las *misiones culturales*,<sup>67</sup> un proyecto que se establece en el año de 1923, y en el que al diseño de los programas educativos estaría destinado: "...a capacitar a los maestros rurales, no tanto en medios y técnicas de inculcación, sino en agricultura e industria, en educación física, en salubridad, educación artística, etc."<sup>68</sup>

Para desarrollar éste,<sup>69</sup> el primer Secretario de Educación Pública en México, José Vasconcelos, instala las escuelas rurales y nombra a los primeros *misioneros culturales*, que son profesores cuya primera labor sería visitar los centros rurales y, de manera especial, las comunidades indígenas. Visitas de las que se rendían informes a las autoridades educativas y, a su vez servían para el reclutamiento de profesores rurales para ubicarlos en las poblaciones más necesitadas. De este modo, una de las principales labores de estos misioneros era la de reclutar personas capaces de cumplir con la función docente sin haber transitado por un

---

TENTI, Emilio. *El arte del buen maestro: el oficio de maestro y Estado educador. Ensayo sobre su origen y desarrollo en México*, México: Pax México; 1999, p. 280.

<sup>67</sup> "...estrategias educativas más innovadoras, imaginativas e impactantes que se crearon para hacer llegar la educación la población rural del país." IBARROLA, María de. "La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX", en: LATAPÍ, Pablo. *Un siglo de educación en México*, México: FCE; 1998, p. 254.

<sup>68</sup> TENTI, Emilio. *Op. cit.*, p. 287.

<sup>69</sup> "El primer problema con que hubieran de enfrentarse los encargados de la educación en el período posrevolucionario fue el de la selección y formación de maestros rurales, y el segundo, íntimamente relacionado con aquél, fue decidir qué era lo que habían de enseñar. Para resolver ambos problemas y poder llevar la educación a las regiones rurales se redactó el programa de las misiones culturales." HUGHES, Lloyd. *Las Misiones Culturales Mexicanas y su programa*, París: UNESCO; 1951, p. 11.

proceso de formación en una Escuela Normal, pues para su habilitación bastaba con ser un *líder* reconocido en su comunidad y haberse capacitado en un curso impartido por los mismos misioneros. De ahí que:

...Hablar de las Misiones Culturales Mexicanas es tomar un hilo conductor que atraviesa varias décadas de labor educativa en este país. Su relación con la educación de adultos, como proyecto que se ha ido construyendo históricamente, tiene significado en tanto ha sido una fuente de inspiración teórica y práctica para modelos, que si bien no toman el carácter propiamente de las misiones culturales, sí retornan su espíritu y su sabiduría.<sup>70</sup>

Lo anterior implicaba el reconocimiento de saberes prácticos aprendidos y construidos social y culturalmente en la comunidad en la que vivían, dentro de los cuales destacaban los saberes propios del *líder*, pues con esta característica se les reclutaba. Además, estos saberes prácticos eran utilizados para resolver problemas concretos y específicos [higiene, formas de producción, comercialización y transportes, entre otros] de la comunidad en donde se desenvolvían los docentes.

Por ello, el trabajo del profesor tenía como segunda instancia [enseñar a leer, escribir y contar], pues, su labor primordial se orientaba a lo político-social, ya que una meta esencial de la política interior del gobierno en el poder era la de incorporar a los campesinos e indígenas a la vida nacional.<sup>71</sup>

Lo anterior muestra cómo, en su origen, la función de los docentes estaba permeada por la interpretación obtenida en la experiencia de los procesos concretos y la orientación de las políticas públicas presentadas como prioritarias para el país; algo que determinan, de una u otra manera, la formación de los docentes y el tipo de práctica docente a realizar. De este modo, en esta época la

---

<sup>70</sup> TINAJERO, Jorge. "Misiones culturales mexicanas. 70 años de historia", consultado el 12-06-09, en página Web en: [http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo\\_digital/coleccion\\_crefal/rieda/a1993\\_2/jorge\\_tinajero.pdf](http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a1993_2/jorge_tinajero.pdf).

<sup>71</sup> ARNAUT, Alberto. **Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994**, México: SEP/CIDE; 1998, p. 60.

formación de los docentes no tenía como prioridad el prepararlos en los avances teóricos de la pedagogía y, en general, de la ciencia, sino en una racionalidad fundamentada en la práctica.

De ahí que las interpretaciones que los docentes elaboraban fuera base para cumplir con su función educativa, y sustento para dar solución a los problemas que enfrentaban en lo particular y, en general, de la educación en el país. Al respecto, dice Tenti: “[En la práctica docente de los profesores...] se organizaba a los campesinos para los efectos del reparto ejidal. Se organizaba a los obreros y campesinos en sindicatos, como medios de defensa ante las injusticias de los patrones. Se organizaban sociedades cooperativas para la explotación industrial de las materias primas. Se daban a conocer los postulados de la revolución.”<sup>72</sup>

Por otra parte, se dice que la formación docente en las Escuelas Normales de las zonas urbanas era libresca, la cual implicaba una práctica docente limitada o poco útil para atender problemas concretos de la sociedad postrevolucionaria, pues, como plantea Arnaut, “[Los profesores en esta época...] eran conservadores o reaccionarios, verbalistas, inflexibles y reacios a la introducción de nuevos métodos de enseñanza.”<sup>73</sup> Sin embargo, no hay que pasar por alto que los profesores “urbanos” sólo se les formaba en el *qué* enseñar [sobre todo en el contar, sumar, leer y escribir] y no se les preparaba para saber *cómo* enseñar, un aspecto que más bien se dejaba a la iniciativa personal del profesor, algo que no puede tener otro fundamento que las propias reflexiones e interpretaciones aprendidas en el contexto social, en la práctica en la cual se desenvuelve, en la situación que enfrenta en el aula con sus alumnos. Lo anterior, se refleja en los Planes de

---

<sup>72</sup> TENTI, Emilio. *Op. cit.*, 1999, p. 290.

<sup>73</sup> ARNAUT, Alberto. *Op. cit.*, 1998, p. 59.

estudio de profesores y profesoras de instrucción primaria<sup>74</sup> que se muestran a continuación.

### Planes de estudio comparativos para profesores de instrucción primaria

(Art. 22 de la ley Orgánica... de 1867)

<i>Profesor Primera clase</i>	<i>Profesor Segunda clase</i>	<i>Profesor Tercera clase</i>
Español	Español	Español
Teneduría de libros	Teneduría de libros	Teneduría de libros
Taquigrafía	Taquigrafía	
Álgebra	Álgebra	Rudimentos de Álgebra
Rudimentos de Geometría		
Analítica y descriptiva y		
Cálculo infinitesimal		
Nociones de Historia	Rudimentos de Historia	Rudimentos de Historia
Natural	Natural	Natural
Literatura		
Geografía física	Geografía física	Rudimentos de Geografía
y política	y política	
Gramática general		
Higiene doméstica	Higiene doméstica	Rudimentos de Higiene doméstica
Francés	Francés	
Inglés		
Aritmética	Aritmética	
Geometría	Geometría	
Nociones de Física	Rudimentos de Física	Rudimentos de Física
Cosmografía	Nociones de Cosmografía	
Cronología	Cronología	Rudimentos de Cronología
e Historia	e Historia	
Ideología		Ideología
Lógica		
Moral		
Métodos de Enseñanza	Métodos de Enseñanza	Métodos de Enseñanza
con sus ventajas		
e inconvenientes		

<sup>74</sup> SOTO, María del Rosario. *Legislación educativa mexicana de la colonia a 1876*, México: UPN; 1997, pp. 272-273.

## Planes de estudio comparativos para profesoras de instrucción primaria

(Art. 23 de la ley Orgánica... de 1867)

<i><b>Profesor Primera clase</b></i>	<i><b>Profesor Segunda clase</b></i>	<i><b>Profesor Tercera clase</b></i>
Gramática española Francés Italiano	Gramática castellana Francés	Gramática castellana
Rudimentos de Álgebra Geografía y Cosmografía	Rudimentos de Álgebra y Geometría	
Geografía física y política Elementos de Cronología	Rudimentos de Geografía física y política	
Historia general y de México	Rudimentos de Cronología e Historia general y de México	
Teneduría de libros Medicina, Higiene y Economía doméstica	Nociones de Teneduría de Libros Medicina, Higiene y Economía doméstica	Medicina, Higiene y Economía doméstica
Deberes de la Mujer en sociedad	Deberes de la Mujer en sociedad	Deberes de la Mujer en sociedad
Dibujo lineal, de figura y de ornato	Dibujo lineal, y de ornato	Dibujo lineal y con arte que pueda ser ejercido por mujeres.
Nociones de Jardinería y Horticultura	Labores manuales	
Métodos de enseñanza comparados	Métodos de enseñanza comparados	Correspondencia epistolar

En resumen, gran parte de la función educadora de los docentes en esa época recuperaba y daba valor a sus saberes prácticos y experiencias, así como a los

referentes proporcionados en los cursos de capacitación de los misioneros. En las Normales se configuraba un perfil docente orientado a ser *promotor del desarrollo* comunitario, centrándose en tres actores: el niño, el adulto y la comunidad, sobre todo en el caso de los docentes de las zonas rurales.

La preparación académica tenía poco valor, pues, los profesores rurales sólo habían estudiado la educación primaria elemental de cuatro años. Los que se formaban en la Escuela Normal rural estudiaban un Plan de cuatro semestres: un primer año de carácter complementario y pre vocacional, y un segundo, de materias de cultura general y profesional, además de cursos de capacitación en agricultura y crianza de animales.<sup>75</sup> Es decir, en dos años se les formaba en lectura, escritura y contar; se les adiestraba en el arte de enseñar; aprendían técnicas específicas para el mejoramiento de la comunidad en todos sus aspectos, pero también, se les formaba como líderes sociales del pueblo.

De reciente creación, la SEP implementa cambios en los programas de educación primaria en 1924, imponiendo a escala nacional un sólo plan de estudios: a las escuelas rurales y urbanas. Se trataba de un proyecto homogeneizador para todo el país, con el cual se busca establecer las "Bases para la organización de la escuela Primaria conforme a los principios de la acción."<sup>76</sup> Se trata de un modo de concebir a la educación de acuerdo con la Pedagogía de la acción, según se pensaba en ese momento. Se trataba de una corriente basaba sus principios en los planteamientos de John Dewey, al establecer un sistema de ideas a partir de cinco nociones básicas: verdad, ser humano, pensar, mente y acción. La primera, indica que no hay una correspondencia entre idea subjetiva y la existencia de objeto externo, sino un criterio práctico de acción, se trata de la posibilidad de

---

<sup>75</sup> Consultado el 20-02-2009, en página Web: [http://Catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos//m](http://Catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos//m), pp. 4-5.

<sup>76</sup> Cfr., LARROYO, Francisco. **Historia comparada de la educación**, México: Porrúa; 1977, p. 451.

constatar una idea llevada a cabo con resultados observables. La segunda propone, el ser humano es una criatura práctica que se adapta a las condiciones existentes aprovechando sus máximas capacidades, es decir, no se adapta de manera pasiva sino activa. La tercera especifica, el ser humano piensa a través de un proceso que va de lo simple a lo complejo. A su vez la cuarta sostiene que, la mente es una sucesión de ideas encadenadas y no una estructura fija. Finalmente la quinta propone, la acción es una expresión concreta de las conductas de los sujetos.

Esto muestra claramente cómo el pensamiento de Dewey se orientaba a un pragmatismo en el cual de una u otra manera, se recuperan los supuestos darwinianos y algunos principios de la psicología conductista, los cuales le sirven a este autor como fundamento para su pedagogía de la acción, en la cual él plantea que el niño *aprende haciendo algo*, esto es, se está ante un aprendizaje que bajo esas condiciones se hace *significativo*, ya que, dice Dewey: "El niño va a la escuela para hacer cosas: cocinar, coser, trabajar la madera y fabricar herramientas mediante actos de construcción sencillos; y como consecuencia de esos actos se articulan los estudios: lectura, escritura, cálculo, etc."<sup>77</sup> Se trata de que el niño comprenda la utilidad de resolver los problemas de sus actividades prácticas; es en este momento el cual se le deben enseñar los conocimientos "teóricos", por ejemplo, sumar, escribir, leer, contar, medir. Es decir, al hacer algo, el niño se involucra en el conocimiento de la ciencia, de la historia, del arte, etcétera, pues aprende al hacer y hace para aprender [en este sentido, el *aprendizaje le es significativo*]. Desde este enfoque pedagógico el profesor tiene que saber dirigir una enseñanza que por necesidad implica la acción de los niños.

---

<sup>77</sup> WESTBROOK, Robert B. "John Dewey (1859-1952)", en: Revista *Perspectivas*, publicación trimestral de educación comparada, París: UNESCO; (Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, núm. 1-2, 1993, p. 292.



De ahí que la formación de los profesores, en ese momento se diera desde la perspectiva del pragmatismo, en la cual el profesor deja de ser el promotor del desarrollo de la comunidad para convertirse en el promotor del aprendizaje significativo del educando, dejando fuera de esta enseñanza a la familia y a la comunidad.

Tal cambio significaba que la práctica docente debería ser guiada por lo que establece la razón pedagógica, cuyos depositarios eran los profesores, los expertos, quienes regulan los aprendizajes y las prácticas en el aula. Aparentemente, con este enfoque de formación, los saberes prácticos construidos social y empíricamente en y por la comunidad y en el aula dejan de tener una función base en la enseñanza que desarrollan los profesores de educación primaria: se pasa ahora al manejo de saberes oficializados.

En correspondencia con esta visión y las nuevas necesidades para el "cambio" de la escuela, Lauro Aguirre plantea en 1924 la reforma de la educación Normal: "...aumentando la carrera a 6 años; [...dividida en] dos bloques de materias; el primero abarca tres años y correspondía a las asignaturas de cultura general, el equivalente a educación secundaria; y el segundo, que lleva el nombre de Ciclo profesional, incluía materias como: Prácticas agrícola y pequeñas industrias."<sup>78</sup> Propuesta que sólo se aplicó en las normales urbanas, sin modificar la organización de las normales rurales, las cuales seguían formando profesores en 4 años.

La formación escolar del profesor se encamina a una enseñanza pragmática en donde éste debe ser un *promotor del aprendizaje significativo*, capaz de adaptarse a las condiciones sociales existentes.

---

<sup>78</sup> OIKIÓN, Edgardo. *El proceso curricular normalista del 84: un acercamiento desde la perspectiva desde sus actores*, México: UPN; 2008, p. 45.

Se trata, en suma, de un cambio de visión respecto a la educación que tuvo mucha resistencia por parte de los profesores sobre todo de los urbanos, pues lo que se tenía que enseñar no correspondía con la visión de educación con la cual venía trabajando e implicaba el no reconocimiento de toda la comunidad. Asimismo, estos, implicaban una gran contradicción, ya que para ellos era falso que el niño aprendiera con base en una estructura fija y aislada de su comunidad. Una enseñanza que sólo dependía de una razón pedagógica de la acción y que no correspondía con lo que el profesor hacía en su práctica docente.

Sin embargo, el contexto económico, político y social va a determinar que este tipo de formación docente aparentemente quede interrumpida por la crisis económica de 1929. Como característica de este periodo, los campesinos seguían demandando tierras, los obreros no tenían empleo y quedaba sólo como opción para el país, el impulsar el desarrollo del mercado interno, para depender menos del capital que hasta antes de la depresión económica había generado la exportación de productos nacionales.

Ante tal "crisis", los gobernantes recuerdan que la educación es un instrumento el cual ellos pueden manejar como mejor les parezca, lo que los lleva a modificar el artículo tercero constitucional, en el cual se establece una orientación "socialista" a la educación. Cambio que lleva a una modificación en la formación de los profesores, abandonando los preceptos del pragmatismo y asumiendo los del marxismo. Proceso que por algún tiempo implicó mantener el estado de las cosas, mientras se hacían las reformas para la formación de esos nuevos profesores, de hecho, se invoca a lo que ya había dado algunos resultados en los primeros años del México post revolucionario: a contar con un profesor que serviría de *guía social o promotor del desarrollo de la comunidad*. De nueva cuenta, los saberes prácticos

de los profesores son los que ayudan tanto al sistema educativo como a ellos mismos para salir de la "crisis". Para ello, el entonces Presidente Lázaro Cárdenas pedía a los profesores que abandonaran:

...la figura del educador como un individuo que desde estrecho recinto se conforma con impartir a sus educandos nociones generales muchas veces confusas, de una ciencia que en multitud de ocasiones se halla al margen de las realidades de la existencia y que se asumiera lo que ya se había experimentado en la década de los veinte, la de un guía social que penetra con valor en la lucha social; no al egoísta que se conforma con defender los intereses específicos de los suyos, sino al conductor que penetra con pie firme al surco del campesino organizado y al taller del obrero fuerte por su sindicalización, para defender los intereses y aspiraciones de unos y otros y afianzar las condiciones económicas de ambos; el encausador que defienda los intereses y aspiraciones del niño proletario en el calor de la lucha social.<sup>79</sup>

Posterior a este cambio, para 1936 se reforma la formación del profesor en la Escuela Nacional de Maestros del D.F., para desde ésta impulsar esa reforma a todo el país, llegando hasta las Normales Rurales. Se introduce el "socialismo" al plan de estudios como parte de los contenidos programáticos, a través de la incorporación de las asignaturas de: Naturaleza, Trabajo y Sociedad, la metodología para comprender los contenidos de éstas asignaturas se da en el materialismo dialéctico y el materialismo histórico. Además, se integran las asignaturas de: Teoría del Cooperativismo, Arte y Literatura al Servicio del Proletariado y Legislación Revolucionaria.<sup>80</sup>

Un cambio que, efectivamente, buscaba formar otro tipo de docente, con otro tipo visión: la del socialismo del momento. Se invoca a otro tipo de "expertos" para recuperar sus saberes marxistas y para asumir una visión de "pedagogía socialista", con su respectiva "metodología" [la de la filosofía marxista]. Es decir, una pedagogía fundada en la combinación de la educación con la producción material. Idea con la cual se pretendía construir un tipo de escuela en la que el trabajo

---

<sup>79</sup> TENTI, Emilio. *Op. cit.*, 1999, p. 297.

<sup>80</sup> Consultado el 12-05-09, en página Web: [http://Catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos//m](http://Catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos//m), p. 8.

productivo y del campo llevara a construir la escuela socialista. Un cambio en el que la formación del docente seguía dependiendo de conocimientos científicos, sólo que ahora con base en la visión marxista.<sup>81</sup>

Son otro tipo de conocimientos los que sirven para formar a los docentes, los contenidos ya no son de los "expertos" de la pedagogía pragmática, sino los de la pedagogía socialista. Por ejemplo: *La educación deber abarcar tres aspectos: mental, físico y tecnológico* sobre los que se debe instruir para impulsar todos los procesos de producción, base para el manejo de los instrumentos elementales de todas las industrias; en ello se implica, el principio del *régimen combinado del trabajo productivo con la enseñanza y la gimnasia*; la defensa de la "polivalencia" o multilateralidad del hombre como objetivo central de la educación. Se trata de reconocer la consecuencia negativa que puede tener para el hombre el dividir el trabajo en manual e intelectual, siendo la educación la vía para organizar a la sociedad e impedir que ésta acabe por separar el trabajo de la educación, única vía para evitar que el trabajador embrutezca y "muera". *La idea de trabajo*, entendida como la condición básica y fundamental de toda la vida humana que posibilita la creación del propio hombre.<sup>82</sup>

Nuevamente los saberes prácticos de los profesores son desvalorizados y siguen ajenos a la manera como formalmente se decía que tenía que enseñar un profesor, a la vez que su formación estaba básicamente determinada por esa base teórica que le decía cómo debe ser su quehacer docente, sin importar su realidad concreta. Al respecto Tlaseca afirma:

---

<sup>81</sup> "Para los marxistas el conocimiento científico es aquello que se ha demostrado que así es; es decir, cuando lo pensado corresponde con la realidad, con el objeto. [De ahí que...] Es en la práctica donde se prueba y se demuestra la verdad." SÁNCHEZ, Adolfo. *Filosofía de la praxis*, México: Grijalbo; 1972, p. 129.

<sup>82</sup> Cfr., PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar*, Barcelona: Laia; 1981, pp. 331-518.

...el trabajo del maestro es tratado cada vez más como el de los trabajadores de la industria caracterizada por la pasividad, el convencionalismo y la identidad técnica y no por la creatividad y la autonomía [...]. La desvalorización trasciende de manera simultánea el papel otorgado al maestro en su participación social y política restringiéndose cada vez más, a quien cumple con fines instruccionales delimitados por las políticas, económicas, sociales y educativas.<sup>83</sup>

Sin embargo y, a pesar de las visiones autoritarias, la realidad es que los docentes están y estarán resolviendo problemas concretos, que se ubican más allá de una formación teórica y de las políticas educativas que promueven los "gobernantes". En síntesis, se puede entender y reconocer que los cambios curriculares implantados se pueden considerar como una primer reforma educativa para la formación de los profesores, la cual básicamente está fundamentada en conocimientos "científicos", quedando sus saberes prácticos en un segundo plano y de manera devaluada.

De ahí que ni en la *pedagogía de la acción* ni en la *pedagogía socialista*, vean como algo necesario en la formación de los docentes de Educación Básica de ese momento, el recuperar sus saberes prácticos. De hecho en la organización formal de las actividades y contenidos en la escuela primaria, no son considerados los saberes prácticos de los docentes para orientar su enseñanza, pues sólo valen los conocimientos programáticos y formas de enseñanza que los "expertos" proponen: ellos son los que guían y determinan el cómo enseñar y con qué recursos, aunque en los hechos el profesor siempre esté haciendo adecuaciones en y a su enseñanza.<sup>84</sup>

---

<sup>83</sup> TLASECA, Marta. *El extrañamiento con el saber de los maestros: omisión u olvido de la historicidad de la formación del maestro*, México: SEP/UPN-UA; 1992, p. 16.

<sup>84</sup> "Obvio es que el proyecto general de los *currícula* incide en el acontecer de la escuela, implicando con ello situaciones de negociación con los actores del proceso educativo concreto; que sin embargo, como paradoja, no deben ser los que lo determinen, sino tan sólo una de las fuentes para la toma de decisiones." ÁLVAREZ, Arturo y ÁLVAREZ, Virginia. "Reflexiones en torno al diseño, desarrollo y evaluación del curricular", mecanograma, 2002, p. 26. También *cf.* GIMENO SACRISTÁN, José. y PÉREZ GÓMEZ, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata; col. Pedagogía, 1998<sup>6re.</sup>.

## 2.2. Los saberes de los profesores en la reforma educativa de 1940

Una **segunda reforma** en la formación de los docentes de educación primaria se realiza en el año de 1940, si bien se continúa hasta 1969. En ésta se plantean como objetivos: a) formar a los mexicanos con los atributos de *ciudadano* y *productor* simultáneamente y b) afianzar la unidad nacional no sólo en lo ideológico sino en lo material.<sup>85</sup>

Para el logro de estos objetivos se hizo necesario modificar los planes y programas de estudio de la educación primaria, para ello, la SEP pone en operación lo que llamó *Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria*. Con éste se busca como indica Torres Bodet:

...suscitar -en el educador y en el educando- la conciencia [*sic.*] de que conocimientos y acción deben asociarse en cada experiencia. [Para ello se hace necesario...] que los egresados de nuestros planteles primarios no sean simples repetidores de lecciones, prendidas a la memoria con vínculos deleznable, sino seres en cuyos hábitos y actitudes el maestro -tanto con el ejemplo como con la lección- haya sabido favorecer, dentro de un sentido social de fraternidad y de intensa colaboración cívica, el despertar de la personalidad humana que se manifiesta invariablemente en el amor al trabajo bien realizado, en la doble satisfacción del derecho ejercido con probidad y el deber cumplido con plenitud.<sup>86</sup>

Para Torres Bodet la aplicación de este plan, significaba "...la capacitación del hombre para el aprovechamiento de los recursos naturales, compaginar el estudio con el trabajo, dar al niño, al joven, a la mujer y al hombre el sentimiento de la pertenencia a su propia comunidad al mismo tiempo que la voluntad y los medios para ejercer su acción dentro de la misma ..." <sup>87</sup> En otras palabras, era un plan de formación en el que la función del profesor se centraría en dirigir al educando no a resolver una diversidad de problemas que se le presenten en la vida cotidiana, sino

---

<sup>85</sup> ORNELAS, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México: CIDE/NF/FCE; 1995, p. 98.

<sup>86</sup> SEP. *El Plan de Once años y la Reforma educativa*, México: SEP; 1963, p. 13.

<sup>87</sup> *Ibid.*, p. 17.

a atender los propios que demanda el vínculo de la educación con el desarrollo económico y social de la nación. Un plan en el cual se piensa que en la formación de los profesores sólo se necesitan los conocimientos teóricos que ha de recibir en las Escuelas Normales del país y de los cursos de actualización que ofrecían diversas instancias de la SEP, quedando, de nueva cuenta, los saberes prácticos adquiridos en el trabajo como profesor sin ningún reconocimiento en términos del potencial que éstos tienen para el desarrollo de la función docente.

De ahí que esta nueva visión de la función docente supuso nuevas tareas, a la vez que: "... impulsa [como dice Álvarez] activamente a que el niño participe para que desarrolle aptitudes, capacidades y desarrollo humano."<sup>88</sup> "Exigencias" que llevan a pensar en formar un *profesor obrero*, que sólo sea capaz de apropiarse y de manejar las "técnicas de la enseñanza", para ser vivo ejemplo de lo que debe ser un adecuado conductor de las actividades escolares.<sup>89</sup>

Formar este "nuevo" tipo de profesor implicaba llevar a cabo varios cambios entre los que destacan: en primer lugar, modificar el enfoque "socialista" que tenía el artículo tercero constitucional, por una postura pertinente a esta visión tecnificada de la educación, la cual estaba fundamentada en lo que se llamó tecnología educativa,<sup>90</sup> en segundo lugar, un cambio en el fundamento de la educación,

---

<sup>88</sup> ÁLVAREZ, Higinio. *Aplicación de la reforma en educación Normal*, México: Waldo; 1966, pp. 40-41.

<sup>89</sup> Como plantea Carr recuperando a Aristóteles: "...el razonamiento técnico (instrumental, medios-fines) presupone unos fines determinados y cumpliendo unas reglas conocidas, utiliza unos materiales y medios dados para conseguir aquellos fines. Ejemplo de esta acción "de mano factura" son la confección de una olla [...], en educación, los ejemplos serían el uso de los descubrimientos de las investigaciones sobre los efectos de las cuestiones que se incluyen en el escrito al preparar un libro de texto o cumplir las reglas del reforzamiento para determinar las premisas de los premios y castigos en clase. En el nivel de un sistema educativo, el uso de la planificación y de presupuestos de programas y el de sistemas de indicadores del rendimiento como instrumentos de evaluación [...]. Por el contrario, el razonamiento práctico no supone la existencia de fines conocidos ni de los medios determinados, ni sigue reglas metodológicas impuestas; en cambio es la forma de razonamiento apropiada en situaciones sociales, políticas, [educativas] y otras en las que las personas sensatas razonan, basándose en la experiencia, acerca de cómo actuar de manera leal y correcta en determinadas circunstancias históricas, en las que tanto los medios como los fines son problemáticos. Mientras que la razón técnica se expresa en ejecución material, de la acción, la razón práctica se expresa en el 'desarrollo global' de la acción." CARR, Wilfred. *Op. cit.*, 1996, p. 29.

<sup>90</sup> Aplicación sistemática y experimental de los principios científicos (de la psicología, sociología, etc.) a los problemas educacionales, DE CASTRO, José, en: SKINNER, Burrhus. *Tecnología de la enseñanza*, Barcelona: Labor; 1970, p. 11.

basado en las teorías psicológicas aplicadas a la educación, básicamente en lo que plantea los conductistas,<sup>91</sup> para quienes el aprendizaje es una relación entre estímulo y respuesta o una relación estímulo-respuesta-reforzador [el llamado condicionamiento operante o instrumental]. Es decir, el que resulta de la relación de dependencia entre las consecuencias de un acto y este acto, o la relación entre una respuesta y sus consecuencias,<sup>92</sup> estas últimas son potenciadas con reforzadores positivos, negativos y hasta castigo según sea el éxito obtenido en las tareas.

Se trata de un momento en el que se inicia un proceso de sustitución de la introspección y la pedagogía pragmática de John Dewey<sup>93</sup> por la psicología conductista que en su desarrollo tuvo diferentes manifestaciones, sin perder su sentido originario propio el pensamiento positivista.

En primera instancia con base en los planteamientos de Watson,<sup>94</sup> quien piensa que el condicionar tiene como función fundamental: "...controlar las reacciones del hombre, del mismo modo como en la física los hombres de ciencia desean examinar y manejar otros fenómenos naturales. [De ahí que] Corresponde a la psicología conductista poder anticipar y fiscalizar la actividad humana."<sup>95</sup>

---

<sup>91</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>92</sup> *Ibid.*, p. 76.

<sup>93</sup> Dewey basa su pensamiento en que la democracia es libertad. Por tanto, en el proceso educativo es el niño el que le da sentido a lo que aprende y corresponde al profesor encaminar los deseos internos de éste. De ahí que se otorgue importancia al aprendizaje significativo a partir del interés del educando.

<sup>94</sup> Watson define al Conductismo como: "... ciencia natural que se arroga todo el campo de las adaptaciones humanas." WATSON, John. ***El conductismo***, Buenos Aires: Paidós; 1976, p. 23. Para él, esta disciplina debe progresar como las otras ciencias [la física, la química, la biología, etc.], lo que lo lleva a eliminar de la comprensión de los procesos cognitivos y conductuales al deseo, la emoción, el sentimiento, la intención e incluso los pensamientos no verificables a través de la observación; pues, los procesos psíquicos y las conductas sólo son científicos en tanto pueden ser observados. Dice, Watson: "...único objeto es reunir hechos tocantes a la conducta -verificar sus datos- someterlos al examen de la lógica y de la matemática." *Id.* De ahí que para estudiar lo que el ser humano debe hacer, es *estímulos* buscando obtener cierto tipo de *respuesta* que pueden ser planeadas.

<sup>95</sup> *Ibid.*, p. 28.



En segunda instancia con Iván Pavlov con su psicología objetiva, quien considera que lo expresado en la conducta es una actividad nerviosa especializada que se origina en la actividad cerebral, tanto en los animales como en los hombres.<sup>96</sup> Así, desde su punto de vista, la organización de la conducta depende de la organización de los circuitos nerviosos en los hemisferios cerebrales, por lo que consideraba que a través de un entrenamiento controlado y dirigido es posible lograr los aprendizajes, el desarrollo del pensamiento, la solución de problemas y toda actividad que se considere específicamente psíquica.

Con base en esto, Pavlov da cuenta de los llamados reflejos condicionados del sistema nervioso central [cerebro], los cuales se expresan en forma de conductas concretas y predecibles, ya que no dependen de aprendizaje alguno pues son innatos, tanto para el animal como para el hombre. Esto lo lleva a pensar que los aprendizajes que no son innatos se pueden lograr a través de un sistema de estímulo-respuesta, estímulos ambientales neutros que generan respuestas fisiológicas. Un avance en el conocimiento de las relaciones entre el organismo y su entorno.<sup>97</sup> De ahí que: "En el esquema pavloviano, las respuestas incondicionadas [RI] son comportamientos involuntarios, innatos, no aprendidos y con cierto valor de supervivencia para la especie y que en principio son elicitados por estímulo también incondicionados [EI]."<sup>98</sup> Una aportación que pone de manifiesto la multiplicidad de posibilidades de cómo se pueden lograr ciertos aprendizajes.

Por su parte, Thorndike sostenía que los animales no razonan ni avanzan en la resolución de problemas mediante súbitos estallidos de introversión, sino que aprenden de una manera más o menos mecánica, partiendo de un método de

---

<sup>96</sup> PAVLOV, Iván. *Conditioned reflexe*, Los Ángeles: Dover Pubns; 1946, p.1

<sup>97</sup> COLL, Cesar. *Desarrollo psicológico y educación, II Psicología de la educación*, Madrid: Alianza, 1999, p. 33.

<sup>98</sup> *Ibid.*, p. 34.

ensayo y error. Las conductas que les resultan fructíferas y gratificantes se "imprimen" en el sistema nervioso. Por lo que de acuerdo a este autor, el aprendizaje se compone de una serie de conexiones entre un estímulo y una respuesta, que se fortalecían cada vez que se genera un estado de cosas satisfactorio para el organismo. Por ello, según Coll, Thorndike insistía: "... en la necesidad de fundamentar las propuestas educativas sobre los resultados de la investigación psicológica de carácter experimental y aconseja desconfiar sistemáticamente de las opiniones pedagógicas que carecen de esta base."<sup>99</sup>

El conjunto de aportaciones de Watson, Pavlov y Thorndike, son recuperadas por Skinner para construir todo su edificio acerca del *condicionamiento operante* el cual se llevó a los sistemas educativos como sustento en la manera de pensar y realizar la enseñanza. Para Burrhus Skinner el condicionamiento operante implica un modelo de estímulo-respuesta-reforzador y un conjunto de principios<sup>100</sup> como esquema fundamental para dar cuenta de sus descripciones de las conductas de los organismos. Las conductas que más interesan son las llamadas operantes o instrumentales, las cuales no son evocadas de forma automática por estímulos antecedentes sino que tienen la facultad de ocurrir de un modo deliberado. Según Hernández, el interés de Skinner era poder comprender los procesos de aprendizaje, de los cuales surgieron dos formas de pensar el trabajo para la enseñanza: primero, *la programación educativa*. Algo que derivó en la fragmentación del material de aprendizaje, que facilita la entrega de reforzamiento (+ o -) a los estudiantes, para incrementar la cantidad de actividad conductual de

---

<sup>99</sup> COLL, Cesar. *Psicología genética y aprendizajes escolares*, México: Siglo XXI; 1986, p. 16.

<sup>100</sup> *Principio de reforzamiento*. [...] una conducta incrementa su frecuencia de ocurrencia si está influida por las consecuencias positivas que produce. Si la aparición o retirada de un estímulo consecuente fortalece la probabilidad de ocurrencia de una respuesta, a dicho estímulo se le denomina *reforzador*. Los reforzadores puede ser de dos tipos: positivos o negativos. *Principio de control de estímulo*. [...] cada reforzamiento, además de incrementar la ocurrencia de una operante a la cual sigue, también contribuye a que esa operante esté bajo el control de estímulo que están presentes cuando la operante es reforzada. *Principio de los programas de reforzamiento*. [...] patrón de arreglo determinado en el cual se proporcionan estímulos reforzadores a las conductas de los organismos. *Principio de complejidad acumulativa*. [...] todas las conductas complejas son producto del encadenamiento de respuestas. HERNÁNDEZ, Gerardo. *Op. cit.*, 1998, pp. 87-88.

los estudiantes, lo que lleva a un interés centrado en la confección de programas y que derivará en la llamada tecnología educativa; y segundo el uso de *técnicas de modificación de conducta* la que se empieza a usar en diversos ámbitos educativos, a partir de los años sesenta (desde educación especial hasta la educación de adultos), su aplicación requería de los siguientes pasos: "...a) observación inicial, b) definición del objetivo global de la intervención, c) elaboración del análisis de tareas a partir de los objetivos de intervención, d) operación de secuenciación de contenidos y habilidades que se van a enseñar, e) determinación del nivel de conducta inicial del sujeto, f) selección y aplicación del procedimiento conductual apropiado, g) evaluación [inicial, durante y después] de los procesos de enseñanza aprendizaje."<sup>101</sup> Se trata del condicionamiento operante skinneriano, en donde la enseñanza:

...es disponer de cierto modo las condiciones o contingencias de reforzamiento en que los estudiantes aprenden. Ellos aprenden sin enseñanza en sus ambientes naturales, pero los maestros disponen contingencias especiales con fáciles y expeditas materias que aprenden, apresurando así la aparición de un comportamiento que, si no, sólo se produciría lentamente, o asegurando que se produzca el que sin esas gestiones nunca ocurriría. [...] Enseñar es extender conocimientos; quien es enseñado aprende más rápido que aquel a quien no se enseña.<sup>102</sup>

En términos más específicos enseñar alude a proporcionar contenidos o información, es decir, hacer que el alumno memorice la información que programáticamente está determinada.

En ello, la contingencia de reforzamiento se refiere a la disposición de una *máquina o máquinas* de enseñar en relación con la *instrucción programada*. La primera refiere a los instrumentos que sirven para apoyar el reforzamiento del aprendizaje, por ejemplo, la televisión, proyector de películas y diapositivas,

---

<sup>101</sup> *Ibid.*, pp. 91-92.

<sup>102</sup> SKINNER, Burrhus. *Op. cit.*, 1970, p. 78.

tocadiscos y los magnetófonos; y, la segunda, según, Hingue: "...la materia que el alumno debe aprender en micro etapas, de manera que la mente pueda asimilar sin dar lugar a dudas."<sup>103</sup> En otras palabras, es la división clara de objetivos generales, objetivos particulares y objetivos específicos o conductuales que se proponen en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Dice Hingue:

...desde el punto de vista pedagógico, la programación se funda en la atomización de las nociones que se deben adquirir; y desde el punto de vista psicológico el proceso del aprendizaje se traduce en términos de comportamiento: el conocimiento se reduce a un complejo de estímulos elementales que provocan respuestas simultáneas, inmediatamente controladas y asimiladas de modo infalible, gracias al refuerzo...<sup>104</sup>

Un Planteamiento que nos indica una manera específica de nombrar un Plan de estudios o currículum cuyo fundamento es el conductismo y el condicionamiento operante. Algo que lleva a que María de Ibarrola define el *plan de estudios* como:

...el conjunto de objetivos de aprendizaje, operacionalizados convenientemente, agrupados en unidades funcionales y estructurados de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel [...] de dominio de una profesión, que norme eficientemente las actividades de enseñanza y de aprendizaje que se realizan bajo la dirección de las instituciones educativas responsables y permitan la evaluación de todo el proceso de enseñanza.<sup>105</sup>

Por consecuencia, los objetivos de aprendizaje refieren la formulación explícita y precisa de los cambios de comportamiento que se esperan en los estudiantes como resultado de un proceso determinado de enseñanza-aprendizaje. La operacionalización es el desglose o la división de un objetivo general en particulares y éstos en específicos o conductuales, en los que se señalan con precisión los comportamientos que al alumno debe manifestar de manera objetiva para demostrar que ha adquirido los aprendizajes.

---

<sup>103</sup> HINGUE, Francois. *La enseñanza programada. Hacia una pedagogía cibernética*, Argentina: Kapelusz; 1969, p. 20.

<sup>104</sup> *Ibid.*, p. 36.

<sup>105</sup> GLAZMAN, Raquel. *Op. cit.*, 1980, p. 28.

Una estrategia positiva en la que los objetivos determinados con base en ciertos criterios lógicos, psicológicos, pedagógicos y administrativos, lleven a determinar la totalidad de los aprendizajes que debe adquirir y demostrar el alumno, lo que según este enfoque deriva en un control y seguimiento de lo que se ha de enseñar y de lo que debe mostrar por parte del alumno. Para ello se han de estructurar los programas en distintas unidades interrelacionadas como unidades funcionales que agrupan un conjunto de objetivos particulares jerárquicamente organizados y para desarrollar una enseñanza gradual.<sup>106</sup>

De estos planteamientos que se hacen desde la Psicología Conductista, se derivan la estructura de los planes y programas de estudio para la educación primaria y para la formación de los docentes, supuestos que sirven de base para dar un carácter "científico" a la educación. Ya para 1945 los futuros profesores se forman cubriendo un "nuevo" plan de estudios en las Escuelas Normales, en donde se incluyeron materias que pretendían ser esa "nueva" base o fundamento de la función docente. Se suman materias como: "Ciencia de la educación, Historia de la educación, Paidología, Técnicas de la Enseñanza, Psicotecnia...",<sup>107</sup> las que supuestamente se constituirán en los referentes teóricos, base del nuevo perfil del profesor: *coordinador del aprendizaje*. A su vez se conservan materias del antiguo plan de estudios, tales como: Etimología, Literatura, Lógica, Higiene, Mineralogía y Cosmografía, una acción que como dice Oikión, se orienta a "tranquilizar" a los profesores que aún simpatizaban con la educación de tipo "socialista".<sup>108</sup>

---

<sup>106</sup> *Ibid.*, pp. 28-30.

<sup>107</sup> CURIEL, Martha Eugenia. "La educación Normal", en: SOLANA, Raúl *et al*, *Historia de la educación pública en México*, México: SEP-FCE; 1982, p. 451.

<sup>108</sup> OIKIÓN, Edgardo. *Op. cit.*, 2008, p. 53.

En los hechos, se inicia la formación de *profesor técnico*. Un profesional de la docencia que dominara y memorizara los conocimientos científicos básicos de la educación primaria y las habilidades docentes congruentes con las "técnicas de la enseñanza" propuestas en el plan y programas de estudio oficiales. Se trataba, como dice Álvarez, de un plan de estudios que implicaba "...un cambio radical en los métodos y procedimientos de enseñanza, particularmente por la introducción del uso del cuaderno de trabajo, guías didácticas, del estudio dirigido, la investigación y el trabajo de seminarios [...] mayor eficiencia a la técnica de la enseñanza."<sup>109</sup>

En ese momento, para los profesores en servicio no titulados, principalmente los de las áreas rurales y los que no habían recibido una formación normalista, se buscaron estrategias para prepararlos en ese nuevo enfoque educativo, el que antes se indica, a través de acciones que se empezaron a desarrollar en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio [IFCM], el cual es creado en 1945.

Un instituto que se organiza siguiendo la modalidad de enseñanza por correspondencia, complementada con cursos presenciales en las escuelas normales del país y en donde se les aplicaban los exámenes. Dicha enseñanza por correspondencia es desarrollada a través de un *Sistema Abierto* que se ofrecía a través de varias opciones de trabajo [individual, colectivo y programas por radio], opciones que los docentes sin título normalista elegían, dependían de su disposición de tiempo y de la distancia; mientras que la enseñanza presencial se impartía a través cursos orales intensivos cada año, con una duración de seis semanas en sedes estatales.

---

<sup>109</sup> ÁLVAREZ, Higilio. *Op. cit.*, 1966, p. 88.

Al respecto en la SEP se planteaba: “Los maestros en servicio, no titulados, federales y federalizados, están obligados a inscribirse [...] y a estudiar todos los grados hasta adquirir el título correspondiente [el de normalista].”<sup>110</sup> Es decir, el IFCM se le asigna la función de homologar a los docentes en servicio sin grado para que lo obtuvieran. Se trataba de una formación-capacitación teórico-técnica sobre un sistema de enseñanza por áreas, las cuales eran:

- I. La protección de la salud y mejoramiento del vigor físico.
- II. Investigación del medio físico y aprovechamiento de los recursos naturales.
- III. La comprensión y el mejoramiento de la vida social.
- IV. Actividades creadoras.
- V. Actividades prácticas.
- VI. Adquisición de los elementos de la cultura.<sup>111</sup>

En esta propuesta de formación se enfatizaban el área de “Adquisición de los Elementos de la Cultura”, sobre todo lo que tenía que ver con la Lengua Nacional y las Matemáticas. A su vez se diseñó un sistema de evaluación del aprendizaje acorde con el enfoque conductista, a través de pruebas estandarizadas [válidas y confiables], que se llamaban “pruebas objetivas”, las que incluían un cierto número de reactivos, “escrupulosamente” elaborados y vigilados para evitar contaminaciones y pérdida de validez y confiabilidad, base para asignar una calificación aprobatoria o reprobatoria, que derivaba en la acreditación y certificación de los profesores que ya estaban en servicio pero sin título normalista. Se trataba de un enfoque que resaltaba un supuesto autodidactismo, en el cual se responsabilizaba a los estudiantes-profesores de su proceso de formación.

---

<sup>110</sup> SEP. *Instituto Federal de Capacitación del Magisterio*, México: SEP; 1945, p. 17.

<sup>111</sup> MORENO, Manuel. *El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en Jalisco*, México: Universidad de Guadalajara; 1995, p. 115.

Ya para 1959 se establecieron mecanismos de control para el ingreso de las personas que tuvieran una función docente en las escuelas primarias, un cambio que tiene como antecedente la capacitación que se realizó en el IFCM a escala nacional. Es decir, se hizo necesario que todo profesor de educación primaria tuviera una formación y acreditación normalista. Para ello, se realizaron cambios en los planes y programas de estudio propuestos en 1945, cambiando la propuesta de formación de los futuros profesores egresados de las Escuela Normales del país.

En ese momento, como especifica Arnaut: "...el plan de estudios de enseñanza normal se integra por dos ciclos: el *preparatorio*, que abarca el primer año de estudios, en el que el alumno recibe los conocimientos científicos, teóricos y prácticos que contemplan la cultura general humanística indispensable en la formación de todo ser humano, y el *profesional*, que comprende dos años de cursos y uno de extensión docente."<sup>112</sup> Esta reforma de la educación normalista no implicó cambios en las materias, se seguía con las mismas, sólo se trató de una reorganización por ciclos. En otras palabras, se seguía formando al profesor con el mismo plan de estudios diseñado en el año de 1945, pero sin que hubieran cambios al enfoque de formación y la información transmitida.

Para finales de la década de los sesenta se manifiesta una fuerte crisis económica, política y social en el país. En ese momento el modelo económico denominado desarrollo estabilizador<sup>113</sup> mostró sus deficiencias e incapacidades para resolver los problemas sociales y económicos del país. La distribución del ingreso y de la riqueza se efectúa de modo desigual, se concentra en pocas manos, se profundiza la dependencia económica del exterior, principalmente de Estados Unidos de Norte

---

<sup>112</sup> ARNAUT, Alberto. *Op. cit.*, 1998, p. 117. Las cursivas son del elaborador de la tesis.

<sup>113</sup> El programa del desarrollo estabilizador incluía cuatro objetivos fundamentales: 1. La estabilización del tipo de cambio. 2. La estabilidad de los precios nacionales. 3. El logro de una tasa de crecimiento, el producto nacional entre el 6-7 % anual. 4. Financiamiento del desarrollo con ahorros voluntarios, nacionales y del exterior, en: TORRES, Ricardo. *Un siglo de devaluaciones del peso mexicano*, México: Siglo XXI; 1982, p. 329.



América. Se da un crecimiento de subempleo, empleo eventual y el desempleo y se profundiza el desequilibrio regional y económico del país [especialmente se da un retraso del sector agropecuario frente al industrial].<sup>114</sup> En el ámbito político se expresa una crisis generalizada del *autoritarismo*, los procedimientos para imponer reglas y decisiones por la vía de la intimidación ya no tienen la misma efectividad que en antaño.<sup>115</sup> Se empieza a cuestionar el dominio absoluto del PRI en el poder, sobre todo por su proceder clientelista y por sus formas “naturales” de represión. El Partido Comunista Mexicano [PCM], opera clandestinamente por medio de la organización juveniles comunistas [básicamente a través de estudiantes que se encontraban en todo el país], con la clara demanda de participación en la política nacional y en la elaboración de propuestas para su solución. En el ámbito de la educación se hace evidente su incapacidad para poder cumplir con las funciones que se le asignaban [a mayor educación mejores condiciones económicas y movilidad social]. Pues, como indica Martínez:

...la obstrucción permanente del ejercicio de las libertades democráticas; la represión sistemática contra los sectores que pretenden organizarse de manera independiente y utilizar sus derechos más elementales, como los de huelga, expresión, organización, manifestación y otros. [...] Y en particular con respecto a la educación, los estudiantes dicen: las escuelas [las de nivel medio y superior principalmente] se encontraban aisladas del pueblo y sus problemas, que el acceso a las mismas resultaba imposible a las amplias capas de la población.<sup>116</sup>

Problemática generalizada que mantenía al país en un estado de *crisis social* y que, poco a poco llevó a que se gestara lo que hoy conocemos como el *movimiento estudiantil del 68*, en el cual, como afirma Álvarez, era una búsqueda “por una educación popular, científica, crítica y racional.”<sup>117</sup>

---

<sup>114</sup> Ibid., p. 333.

<sup>115</sup> HIRIART, Hugo. “La revuelta antiautoritaria”, en: ÁLVAREZ, Raúl. *Pensar el 68*, México: Cal y Arena; 1988, p. 17.

<sup>116</sup> MARTÍNEZ, Gastón. “El movimiento estudiantil y la reforma educativa”, en: CARMONA, Fernando *et al. Reforma educativa y “Apertura Democrática”*, México: Nuestro tiempo; 1972, p. 267.

<sup>117</sup> ÁLVAREZ, Algarín. “Los años de la gran tentación”, en: *Ibid.*, p. 27.

En ese momento el gobierno federal aprovecha la inconformidad para someter, asesinar y con ello poder dar continuidad a su proyecto político, económico y social, bajo la lógica del asesinato, el sometimiento y con la idea de industrialización "independiente", la cual no era realizable por la vía que ellos proponían: el ideal de ser parte de las naciones del llamado *primer mundo*. Marco en el que el gobierno mexicano priista busca orientar a la educación a la formación de técnicos altamente capacitados y especializados, lo cual implicó replantear el sistema educativo y, con ello, la formación de los docentes.

### **2.3. La formación del profesor de educación primaria en la reforma educativa de 1970**

Posterior a la crisis antes indicada se empieza a hablar de una tercera **reforma educativa** en la formación de los docentes y del sistema educativo en general, pues como propone Cruz, el gobierno priista en turno busca reorientar a la educación para: "...lograr la total identificación nacional y la integración social, y estar al día en los avances científicos y tecnológicos del mundo."<sup>118</sup> Se persigue, como indica Latapí, dos propósitos para configurar una nueva concepción de educación conectada entre sí e implicando dos dimensiones: "...en cuanto a proceso personal y en cuanto a proceso social."<sup>119</sup> En lo que se refiere al primero se buscaba adaptar al ciudadano y al campesino a los cambios económicos, científicos y técnicos que en el mundo se están dando y que impactan en el país [un cambio que debería ser "crítico" y "participativo"]; con respecto al segundo se pretendía generar el imaginario colectivo la idea de que a través de la educación se

---

<sup>118</sup> CRUZ, Gerardo. "¿Reformas a la educación rural?", en: CARMONA, Fernando *et al. Op. cit.*, 1972, p. 143.

<sup>119</sup> LATAPÍ, Pablo. **Comentarios a la reforma educativa**, México: Perspectiva Universitaria; 1976, p. 8.

podía disminuir las desigualdades económicas y sociales, en aras de una sociedad más "equitativa".<sup>120</sup>

Para ello, en la década de los 70's, la SEP lleva a cabo tres reformas a la educación Normal. La primera en el año de 1970, en donde se buscaba dar como fundamento una forma de organización, desarrollo y evaluación en la que los profesores fueran expertos en el manejo de la llamada *tecnología educativa*, un supuesto fundamento técnico que se colocó en el lugar de lo teórico para la formación de profesores de educación primaria [tanto de *aspirantes* como los que ya están en *servicio*]. Al respecto Cruz manifiesta: "[Se busca...] capacitar al magisterio [en la comprensión y explicación de...] los métodos recomendados [en...] los programas de estudio propuestos."<sup>121</sup>

Aquí el profesor se concibe como un educador técnico e ideológicamente neutral, el cual sólo tenía que cumplir la difícil y noble tarea de encauzar la energía creadora de sus educandos, siguiendo un programa preestablecido y técnicamente impecable.<sup>122</sup> Se trata del profesor técnico capaz de controlar y organizar la enseñanza según una guía ya establecida. A decir de Chacón: "...la formación pedagógica tiende a desaparecer..."<sup>123</sup> Por una formación en los ámbitos de la: psicopedagógicos, la tecnología educativa y la físico-artística."<sup>124</sup>

Para 1975 la Dirección de Educación Normal pone en práctica la segunda reforma de plan y programas de estudio que servían de fundamento para la formación de

---

<sup>120</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>121</sup> CRUZ, Gerardo. *Op. cit.*, 1972, p. 144.

<sup>122</sup> SEP. **La reforma en la educación normal. Palabras del secretario de educación pública y resultado de las deliberaciones acerca de la revisión de los planes de estudios, programas y ajustes académicos en la educación normal**, México: Dirección General de Información y Difusión; 1975, p. 16.

<sup>123</sup> CHACÓN, Policarpo. "La formación pedagógica de los profesores de educación básica en México", Consultado el 12-09-2009, en página Web: <http://www./observatorio.org/colaboraciones/chacón.html>, p. 5.

<sup>124</sup> *Cfr.*, MENESES, Ernesto. **Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976**, México: CEE-UIA; 1998, pp. 208-209.

los profesores de educación primaria. Estos se organizan por áreas, las cuales eran: a) científico-humanista, incluía matemáticas, español, la ciencia y su metodología, b) de formación física, artística y tecnológica y c) de formación específica para el ejercicio de la profesión, cambio en donde se busca "...abordar las disciplinas y su didáctica de manera unificada."<sup>125</sup> Un plan de estudios estructurado con base en los ámbitos disciplinarios y la didáctica<sup>126</sup> que se "requerían" en la enseñanza.

En este mismo año, se inicia la tercera reforma en el plan de estudio para la formación de los profesores de educación primaria. Se abandona la propuesta en la que se integraban los conocimientos disciplinarios y su "didáctica especial". Un "nuevo" plan de estudio que al estar integrado por áreas, implicaba el hablar sólo de una didáctica general que resolvía las formas de enseñanza de todas las disciplinas implicadas en la educación primaria del país: plan de estudio que sólo tiene un curso de Pedagogía General.

Para hacer congruente esta formación con la de los *profesores en servicio*, la SEP implementa diversas estrategias. La primera, orientada a organizar *cursos de actualización* a través de la Dirección General de Actualización y Mejoramiento Profesional [DGAMP], creada en 1971. Dirección que se encarga de impartir cursos presenciales en los que se profundizaba sobre el manejo de los conocimientos teóricos y prácticos de la *tecnología educativa* que tenían que conocer los profesores en servicio, para desarrollar su práctica docente [un proyecto de formación continua del magisterio]. A su vez, ofrece asesoría permanente en sedes estatales a pequeños grupos de profesores, que después tendrían como función el

---

<sup>125</sup> OIKIÓN, Edgardo. *Op. cit.*, 2008, p. 58.

<sup>126</sup> Aquí se entendía la didáctica como: la fundamentación científica de la enseñanza; esto es, de los métodos, procedimientos, principios o normas que han de aplicarse en la dirección del aprendizaje. *Vid.*, VILLARREAL, Tomás. *Didáctica general*, México: SEP/IFCM; 1968, p. 24.

realizar acciones multiplicadoras regionales que permitieran ampliar a un mayor grupo de docentes la capacitación que ellos recibieron. Sin embargo, en los hechos, como dice Carmona:

...el inmediatez y la improvisación condujeron a que un grupo de especialistas (en tecnología educativa, didáctica, pedagogía y en diferentes áreas del conocimiento que se propusieron) impartir durante un mes un cursillo a una parte reducida del magisterio nacional, el cual, a su vez, volviendo a sus escuelas respectivas deberán poner al corriente a sus compañeros en sólo dos semanas sobre filosofía, métodos y objetivos de la reforma [del 75].<sup>127</sup>

Un proceder que en realidad tiene un limitado impacto en la actualización del magisterio y en la modificación de sus prácticas docentes; pues, el poco tiempo que se destina a esta "actualización" no correspondía con la complejidad cognitiva de la reforma, es decir, con la apropiación de los referentes técnicos y teóricos que han de guiar la nueva propuesta de práctica docente. A su vez se cuestiona la seriedad con que se ejecutan estos cursos y sus acciones multiplicadoras, que más bien parecían un *teléfono descompuesto*. Por eso los saberes prácticos construidos en la práctica diaria del profesor, eran los que le permitían llevar a cabo el proceso educativo con sus educandos de educación primaria.

Una segunda acción para la capacitación de los profesores en estas tres "mini" reformas a la educación, se desarrolla por parte de la Dirección General de Educación Normal [DGEN], también creada en el año de 1975, a través de una convocatoria al magisterio nacional con antecedentes de educación normal, bachillerato o equivalentes para que se profesionalicen y adquieran el grado académico de licenciado.

---

<sup>127</sup> CARMONA, Fernando *et al. Op. cit.*, 1972, p. 145.

Para ello, ofrece la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria, Plan 75 [LEP y P-1975]. Se trata de un programa educativo de licenciatura bajo la modalidad de sistema abierta, es decir, se toman los cursos en forma autodidacta y para avanzar académicamente de acuerdo con las propias posibilidades y necesidades de cada estudiante.<sup>128</sup> Además, a través de una modalidad mixta de cursos abiertos los sábados [de septiembre a junio] y de un periodo presencial en las vacaciones [de julio y agosto de cada año], en ésta se cursaban asignaturas y talleres orientados a la formación en la *tecnología educativa* y algunas otras áreas de la educación.

#### **2.4. La UPN y el Sistema de Educación Normal en la formación de los profesores de educación primaria.**

Al final de la década de los setentas e inicio de los ochentas, la SEP se propone llevar a cabo lo formulado en la reforma educativa de los inicios de los setentas en el ámbito de la formación de los profesores de educación primaria. Para los profesores en servicio, la UPN establece dos programas: la licenciatura en Educación Básica [LEB'79] y Licenciaturas en Educación Primaria y la Licenciatura en Educación Preescolar Plan 1984 [LEP y LEP'84] como una estrategia con la cual se busca impulsar las reformas antes indicadas; el poder lograr nivelar y "profesionalizar"<sup>129</sup> a los docentes, dotándolos de conocimientos y habilidades comunes para el campo de la docencia y la investigación pedagógica.<sup>130</sup> Mientras

---

<sup>128</sup> MIRANDA, Francisco. *Campos de fuerza y procesos institucionales: la Universidad Pedagógica Nacional como organización del conocimiento*, Tesis, México: El Colegio de México; 1999, p. 117.

<sup>129</sup> Se concibe como la adquisición de conocimientos básicos. Los cursos [del área básica] [...] deberán subsanar deficiencias del nivel medio superior y permitir, por otra parte, la unificación de los conceptos y la metodología, para lograr que al término de esa formación se obtenga un conjunto homogéneo de conocimientos e instrumentos, en: UPN. *Folleto de información general*, México: UPN; 1979, pp. 6-7.

<sup>130</sup> "La formación de mentes científicas, reflexivas, críticas y responsables representa [...] objetivo para nuestros educadores", en: UPN. *El Proyecto Académico*, México: UPN; 1979. p. 3.

que para los sujetos aspirantes a ser profesor, el Sistema de educación Normal ofrece la licenciatura en Educación Primaria Plan 1984.

Por otra parte, los programas de la LEP y LEP'84 que ofrece la UPN son objeto de un seguimiento por parte de un grupo de docentes investigadores en cuanto al cumplimiento de sus objetivos. Éstos descubren que lo que más contribuye a la formación del profesor no es la dotación de conocimientos teóricos disciplinarios sino los saberes prácticos que construye en el desarrollo de su experiencia docente. De ahí que, se propone una forma alternativa de intervención en la formación docente, nombrada como: *Hacia la elaboración de la PP como una estrategia de formación docente a través la reconstrucción de la experiencia y la elaboración de la PP.*

En correspondencia con dicha problemática en el presente apartado se explica el cambio de nivel en la formación de los docentes de educación preescolar y educación primaria, para ello, se parte de precisar cuáles fueron las primeras acciones emprendidas por la UPN en la formación de docentes a nivel licenciatura, una acción de homologación que se dio a la par del cambio en el Sistema de Educación Normal el cual fue elevado a nivel licenciatura; posteriormente se precisa, dada la experiencia de los primeros intentos de homologación emprendidos en la UPN, el cambio de programas a los de la LEP y LEP'84 que se impartía en la modalidad semiescolarizada; un recorrido que concluye explicando la recuperación que se hace de lo que se llamó *Propuesta Pedagógica* y que implicaba una visión de formación basada en la reflexión que los docentes podían hacer a partir de sus saberes prácticos.

#### *2.4.1. Las primeras acciones de la UPN en la formación de docentes de educación preescolar y educación primaria*

Para septiembre de 1978, la DGEN es transformada en la Dirección General de Capacitación Mejoramiento Profesional del Magisterio [DGCMPM] y se crea la Universidad Pedagógica Nacional [UPN], el agosto de 1978. Institución en donde se establecieron los mecanismos para la continuidad de los cursos y la titulación de los egresados de las LEPEP'75 [Licenciatura en Educación Primaria y en Educación Preescolar] que quedó bajo la responsabilidad de esta última.

Después de absorber la LEPEP'75 que se ofertaba en la DGCMPM, la UPN empieza a ofrecer cinco licenciaturas en: *Administración Educativa, Sociología de la Educación, Psicología Educativa, Pedagogía y Educación Básica Plan'79* [LEB'79], las cuales se abrieron en una búsqueda por satisfacer la demanda de profesionales de la educación que el sistema educativo nacional estaba requiriendo, siendo la LEB'79 un programa educativo de formación y nivelación para el magisterio nacional en servicio. Una licenciatura que se ofreció en la modalidad escolarizada en la UPN-Unidad Ajusco en la Ciudad de México.

Oferta educativa que implicaba que el profesor en servicio abandonara su escuela, lo que llevó a que poco tiempo después, la UPN tuviera que ofrecer la LEB'79 en la modalidad a distancia en todo el país, sistema que da origen al llamado Sistema de Educación a Distancia [SEAD],<sup>131</sup> con el cual se buscaba tener una oferta educativa nacional para homologar al magisterio al grado de licenciatura, lo que se inicia con la creación de 64 Unidades SEAD en diferentes estados del país, y para

---

<sup>131</sup> Es conveniente indicar que el SEAD de la UPN, surge como parte de la institución, pero no aparece referido en su Decreto de Creación. MÉXICO, PODER EJECUTIVO FEDERAL. **Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional**, México: SEP; 1980.





tejiendo con preceptos de la tecnología educativa. [...] la sistematización de la enseñanza, los objetivos de Bloon..."<sup>133</sup>

Con la LEB'79 se pretendía formar un docente-investigador.<sup>134</sup> Se trataba de proporcionar una formación técnica, científica y metodológica para que los docentes de Educación Básica cumplieran con sus funciones, entendiendo que éstas no se limitan a enseñar, sino también están dadas en la investigación para su docencia, la cual según Álvarez y Álvarez:

...básicamente se enfoca en construir explicaciones que permitan una mejora de las condiciones y de la problemática que se enfrenta en la educación [principalmente la institucionalizada], sobre todo lo que tiene que ver con la enseñanza para lograr los aprendizajes que los docentes promueven; un tipo de investigación que puede tener alcances extraescolares, pues se extiende a la familia o a la comunidad de los educandos.<sup>135</sup>

Un tipo de profesional que, como comenta Negrete: "...podrán efectuar investigaciones relacionadas con el fenómeno educativo, también se apunta que el análisis, crítica e identificación de problemas educativos serán inherentes al ejercicio de la docencia."<sup>136</sup> Se anuncia la formación del *profesor-investigador* de su propia práctica docente.

Se buscaba dotar al docente de instrumentos cognitivos y herramientas metodológicas y técnicas para poder analizar y evaluar su propia práctica docente. Sin embargo, en este debate aún no está presente la idea de que el profesor en servicio adquiere un conjunto de saberes prácticos producto de su misma experiencia como docente, sin que para ello medie una supuesta base teórica, es

---

<sup>133</sup> *Ibid.*, p. 49.

<sup>134</sup> UPN. *Op. cit.*, 1979, p. 10.

<sup>135</sup> ÁLVAREZ, Arturo y ÁLVAREZ, Virginia. "La investigación en la integración educativa", en: Revista *Entre Maestr@s*, México: UPN-UA; vol. 8, núm. 24, primavera 2008, p. 42.

<sup>136</sup> NEGRETE, Teresa de Jesús. *Op. cit.*, 2006, p. 146.

la idea, como ya antes lo menciono, de que el saber práctico tiene un valor comprensivo, de verdad y de aplicación, más allá de un supuesto fundamento teórico.<sup>137</sup>

Un Plan de Estudio integrado por tres áreas: Formación Básica, Integración Vertical y Concentración Profesional. La primera orientada a proporcionar una base de conocimientos vinculados con el desarrollo de la sociedad mexicana, la cultura occidental y el manejo del lenguaje matemático y escrito. La segunda, enfocada a abordar la problemática del sistema educativo mexicano y a proporcionar las herramientas para poder aprovechar los productos de la investigación. La tercera, centrada en reflexionar sobre quehacer del profesor y para proporcionar las bases teóricas de las acciones didácticas de la práctica docente y las implicaciones psicopedagógicas en la educación.<sup>138</sup>

A decir de Martínez, se trataba de un currículum que sirve como control técnico, sustentado en las exigencias de renovación para mejorar la calidad de la educación, "...pues, asesores y estudiantes-profesores no tienen posibilidades para modificar el sentido y significado del aprendizaje ni los medios para cumplirlos."<sup>139</sup> En esta tercera área, había un desarrollo del trabajo de manera totalmente estructurada, pues el estudiante y asesor seguían un estudio programado en los *paquetes didácticos* y los *cuadernillos de evaluación formativa*, lo que era validado y acreditado a través de las *evaluaciones sumarias*. La aplicación de éstas, primero fue hecha por docentes de la UPN Ajusco a nivel nacional en una misma fecha y horario, se trataba de dar fe de "objetividad" de los conocimientos adquiridos por

---

<sup>137</sup> *Vid., supra.*

<sup>138</sup> CERDÁ, Alma Dea. *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*, México: UPN; 2001, p. 41.

<sup>139</sup> *Vid., MARTÍNEZ, María Teresa. La evaluación en el desarrollo institucional: el caso de la UPN*, México: UPN; 2006, p. 155.

el profesor; posteriormente, la "imparcialidad" fue delegada a los directores y asesores de la Unidades UPN.

La LEB'79 pretendió otorgar un valor a los saberes prácticos del profesor de educación primaria, como dice Cerdá: "...los diseñadores curriculares consideraron preciso reconocer que los estudiantes [profesores] poseen un conjunto de saberes provenientes de su práctica, y fijaron como uno de los propósitos de esta licenciatura en el Área de Concentración Profesional la transformación de dicha práctica."<sup>140</sup>

Sin embargo, los diseñadores de la LEB no reconocieron al conjunto de saberes prácticos del profesor como la expresión sintética para la *transformación de la práctica docente* y por ende de su formación; es decir, no se partía de pensar que el profesor tiene una experiencia docente con base en la cual reflexiona y resuelve problemas que de manera cotidiana enfrenta, lo que no es producto de una guía de referentes teóricos, sino del análisis y la experimentación que el docente tiene en la propia escuela. Y es que se debe entender que las experiencias forman al profesor de un modo específico, la cual no se limita a aplicar determinadas técnicas o supuestos teóricos para su enseñanza.

Por ello hay, algunos teóricos de la formación docente que consideran que la LEB'79 no fue la mejor estrategia para formar profesores en servicio, pues, hubo circunstancias adversas, ya que:

...la implementación de LEB a través de sistema abierto no corresponde con las necesidades específicas del profesor en servicio. Es decir, su diseño está hecho para estudiarse de manera escolarizada y su operación se hace a través del autodidactismo. [...] se diseña a partir de la estructura curricular establecida para las cuatro primeras

---

<sup>140</sup> CERDÁ, Alma Dea. *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*, México: UPN; 2001, p. 61.

licenciaturas de la UPN. [...] por ello, el plan de estudios de la LEB'79 quedó integrado con las mismas tres áreas: Formación Básica, Integración Vertical y Concentración Profesional.<sup>141</sup>

De igual modo Fuentes indica:

[La LEB'79...] estaba lejana del perfil de profesor que se pensaba, [...] los contenidos tienen una notable lejanía con la experiencia y las necesidades del maestro y, por aparecer fuera de un contexto que les de sentido, pierden también gran parte de su función formativa general. Por otro lado, el amplio espacio que los contenidos generales y teóricos ocupan en el plan de estudios impidió dar una debida atención al estudio de las cuestiones escolares y a los problemas más típicos de la enseñanza.<sup>142</sup>

De hecho es evidente la discrepancia entre lo que se propusieron quienes diseñaron el currículo y las condiciones y expectativas reales del profesor en servicio, pues se desconocía, como precisa Fuentes, el hecho de que: "...el maestro en servicio dispone de un tiempo limitado para el estudio, y el haberse formado en un sistema escolar muy rígido no fue el mejor antecedente para desarrollar los hábitos y capacidades que presupone el autodidactismo."<sup>143</sup>

En esta forma de trabajo se programan los *paquetes didácticos [materiales impresos que dirigían la enseñanza de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes en cada una de las asignaturas del plan de estudios]*, herramienta técnico-pedagógica para llevar a cabo la profesionalización del profesor en servicio a través de un supuesto "autodidactismo". Dicho paquete didáctico es: *el manual del estudiante*, donde había recomendaciones para desarrollar actividades autodidacticas y el *Volumen*, material que tiene las lecturas y actividades que el estudiante debe efectuar para lograr los aprendizajes programados. Un material didáctico contiene las instrucciones para el manejo del volumen, importancia y sentido de la asignatura, tabla de contenido, objetivos de la asignatura, esquema

---

<sup>141</sup> *Ibid.*, p. 61.

<sup>142</sup> FUENTES, Olac. *Reflexiones sobre el futuro de la UPN*, México: UPN; 1993, p. 12.

<sup>143</sup> *Ibid.*, p. 21.

general de la asignatura, unidades de estudio, glosario de términos, bibliografía general y bibliografía complementaria; además estaba el *Cuaderno de evaluación formativa*, con ejercicios y preguntas que plantean actividades como ensayos y cuestionarios de opción múltiple. Asimismo, se contaba con el *Instrumento de evaluación sumaria*, estructurado con preguntas de opción múltiple de aplicación controlada a nivel nacional, instrumentos donde cada uno de los *ítems* deberían ser sometidos a un proceso de validación y fiabilización.<sup>144</sup>

La evaluación de esta alternativa de formación docente de los profesores en servicio, la rige la idea de la objetividad, pues se trataba de "...programas [en el que] buscaron adoptar de manera ininterrumpida las decisiones necesarias para su propio desarrollo, basándose en datos y no exclusivamente en impresiones o intuiciones. [...] obligaba a profesores, diseñadores curriculares y autoridades a vigilar el proceso, mejorar las condiciones de operación y a transformar las preposiciones iniciales con base en datos objetivos y significativos."<sup>145</sup>

La evaluación del aprendizaje y del rendimiento escolar de los profesores en servicio, implicaba un proceso formal de selección de las prácticas educativas con la finalidad de proporcionar información científica, comunicativa, didáctica, en ella los momentos de la evaluación eran formativos y sumaria [de acreditación].<sup>146</sup> De ahí que el trabajo del formador de docentes estaba determinado por la estructura programática del llamado paquete didáctico.

---

<sup>144</sup> NEGRETE, Teresa de Jesús. *Op. cit.*, 2006, pp. 52-53.

<sup>145</sup> MARTÍNEZ, María Teresa. . *Op. cit.*, 2006, p. 157.

<sup>146</sup> De hecho una crítica que siempre recibió la evaluación sumaria es que sólo era el proceso de acreditación y no consideraba el desarrollo del aprendizaje significativo, el contexto particular del estudiante y no proporcionaba una retroalimentación académica a éstos, como debiera ser en un proceso de enseñanza-aprendizaje autodidacta. Una evaluación que era controlada por la Unidad Central en el Ajusco y que años después pasó a manos de cada una de las Unidades SEAD. Algo que es producto de una propuesta del Departamento de Evaluación de la Unidad Ajusco, a la Rectoría delegar a los asesores del SEAD del país, la evaluación sumaria.

La LEB'79 como programa educativo para la formación de los docentes en servicio realmente "desaparece" en el año de 1985, aunque se continúa para egresar a profesores rezagados y en curso hasta 1995.<sup>147</sup> "De tal forma, que a partir de septiembre de 1998 únicamente opera la LE'94 y dos licenciaturas en las 35 Unidades que ofrecen atención al medio indígena [LEPEPMI 90]."<sup>148</sup>

#### *2.4.2. El cambio del Sistema de Educación Normal a nivel licenciatura para la formación de docentes de preescolar y primaria*

A principios de la década de los ochenta, la SEP da un giro en la formación del profesor de educación primaria. Empieza a tener predominio el *enfoque Psicogenético*,<sup>149</sup> el cual se fundamenta en el pensamiento de Jean Piaget, quien plantea que: "... las personas construimos el conocimiento a partir de nuestras propias acciones, de la coordinación de las acciones, y que nadie puede substituirnos en esta empresa; este principio es enarbolado habitualmente para justificar la conveniencia de que el alumno asuma la dirección de su propio proceso de aprendizaje."<sup>150</sup> Lo que implica que en ésta siempre están presentes los factores sociales, lo que lleva a que Piaget diga:

El desarrollo del ser humano está en función de dos grupos de factores: los factores hereditarios y de adaptación biológicos, de los cuales depende la evolución del sistema nervioso y de los mecanismos psíquicos elementales; y los factores de transmisión o de interacción sociales, que intervienen desde la cuna y juegan un papel cada vez más importante, en el curso del crecimiento y en la constitución de las conductas y de la vida mental.<sup>151</sup>

---

<sup>147</sup> Cfr., MARTÍNEZ, María Teresa. *Op. cit.*, 2006, p. 142.

<sup>148</sup> *Id.*

<sup>149</sup> Según Cesar Coll, el enfoque psicogenético es: "La confluencia de un nivel de elaboración ya muy avanzado de la teoría y una serie de circunstancias sociopolíticas y económicas, junto con la propia naturaleza de la explicación genética, desencadenan una búsqueda masiva de aplicaciones pedagógicas." COLL, Cesar. "Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y de los aprendizajes escolares", en: COLL, Cesar. ***Psicología genética y aprendizajes escolares***, México: Siglo XXI; 1986, p. 23.

<sup>150</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>151</sup> PIAGET, Jean. ***A dónde va la educación***, Barcelona: Teide; 1974, p. 11.

Ello implica que el desarrollo del ser humano está en función de la combinación de esos dos factores, es decir, del biológico y el social. En esto, según Piaget, el *lenguaje*, cumple una función básica, pues éste implica el conjunto de nociones cuyas construcciones hacen posible, las costumbres y las normas sociales. De ahí que el lenguaje es la base para construir e integrar las experiencias de valor colectivo de una comunidad, sus sistemas y sus normas tampoco están dados de manera innata, éstos se construyen socialmente y juegan un papel importante en la adaptación del hombre con el medio ambiente.<sup>152</sup>

Con este planteamiento, se trata de reconocer la necesidad de que los profesores tengan una formación en *lógica* y en la *ética* del individuo.<sup>153</sup> Sin embargo, como comenta Piaget, esto contradice lo planteado por Descartes y Rousseau, ya que el primero pensaba que la facultad de razonar lógicamente estaba determinado por el método que guía el conocimiento del mundo, mientras que el segundo, fundamentaba su sistema pedagógico en la oposición entre las perfecciones congénitas del individuo y las desviaciones posteriores que se dan debidas a la vida social.<sup>154</sup>

Para ambos, las operaciones lógicas que desarrolla el niño son innatas, cuando en realidad éstas requieren de un proceso educativo que no sólo se limita a la escuela sino incluye la comunidad en su conjunto. En lo que se refiere a la formación moral también no suponen la intervención de un conjunto de relaciones sociales en las que el individuo no solamente “recibe” o aprende reglas que debe repetir, sino más bien, es éste quien construye o al menos participa en su elaboración y ejecución al interactuar con la comunidad.

---

<sup>152</sup> *Vid., Ibid.*, p. 12.

<sup>153</sup> *Vid., Ibid.*, pp. 10-13.

<sup>154</sup> *Cfr., Ibid.*, p. 13.



De este modo, la educación para Piaget, "...no es tan sólo una formación, sino también una condición formadora necesaria del propio desarrollo natural."<sup>155</sup> Con esta idea se interpreta que el individuo no adquiere sus estructuras mentales esenciales sin la interacción con el mundo exterior donde tiene que resolver problemas individuales y colectivos. Es decir, pone en juego, los sentidos y significados de los saberes construidos socialmente.

Por consiguiente, en el proceso educativo, el sujeto cognoscente tiene un papel activo en la comprensión de la información que se recibe, además, es necesaria la interacción con el objeto para construir su conocimiento. Por tanto, la relación de conocimiento que se establece entre sujeto y objeto es indisoluble y relativa; ya que, no existe predominio de uno sobre otro.<sup>156</sup>

En la formación de los profesores lo que se hizo fue enseñar este enfoque psicogenético, pero y desgraciadamente en términos enciclopédicos, pues los futuros docentes tenían que manejar "impecablemente" lo que Piaget proponía. Esto dado que dicho enfoque, además era fundamento del plan y programas de estudio de la educación primaria. En este momento en el sistema educativo se cambió la formación normalista a un nivel de licenciatura.

En 1984 todas las normales del país para formar profesores de educación Preescolar y Primaria empezaron a exigir como antecedente educativo el nivel bachillerato y eran programas de cuatro años de estudio. Se inicia así, la formación de Licenciados y Licenciadas en Educación Preescolar y Licenciados en Educación Primaria.<sup>157</sup>

---

<sup>155</sup> PIAGET, Jean. *Ibid*, p. 17.

<sup>156</sup> HERNÁNDEZ, Gerardo. *Op. cit.*, 1998, pp. 176-177.

<sup>157</sup> Es conveniente indicar que en el caso de los profesores de Educación Física este cambio se realiza en el año de 1980, egresando el primer Licenciado en Educación Física para el año de 1984.

Se trata de la licenciatura en la cual la formación se orienta desde un punto de vista flexible. Se empieza a reconocer y hacer relevante la *experiencia del educando*, es decir, ya no es considerado como un depósito de conocimientos, sino que se le forma para la observación, el análisis, la crítica y la interpretación. Esto es, el educado aprende por sí mismo a interpretar al objeto que observa, analiza e interrelaciona. Al respecto Latapí comenta: "... los métodos educativos serán flexibles y acentuarán la experiencia; no insistirán en la memorización sino en la capacidad de observación, el análisis, las interrelaciones y la inducción; no darán el conocimiento ya elaborado sino llevarán al educando a aprender por sí mismo."<sup>158</sup>

Ante esto, el Secretario de Educación Pública en turno, menciona: "...la profesión de enseñar elevada formalmente a rango de profesión universitaria implica un dominio más completo no sólo de los métodos de enseñanza aprendizaje, sino de todos los aspectos relevantes de la cultura contemporánea."<sup>159</sup>

El Plan de estudios para la formación normalista, el de 1984, según Mercado, pretendía: "...superar el énfasis del anterior en las didácticas [Plan 1975 enfatiza la formación pedagógica], fortaleciendo la formación científica mediante los cursos en las líneas sociológicas, psicológica y de entrenamiento en investigación [...] entendido como observación y análisis de la práctica docente..."<sup>160</sup>

Se pretendía formar un tipo de *docente-investigador*. Un sujeto "reflexivo, creativo e innovador", con habilidades para observar, analizar y criticar su propia acción [su

---

<sup>158</sup> LATAPÍ, Pablo. *Op. cit.*, 1976, p. 8.

<sup>159</sup> SEP. *La reforma en la educación normal. Palabras del secretario de educación pública y resultado de las deliberaciones acerca de la revisión de los planes de estudios, programas y ajustes académicos en la educación normal*. México: SEP-DGIyD; 1975, p. 18.

<sup>160</sup> MERCADO, Ruth. *Formar para la docencia en la educación normal*, México: SEP; 1997, p. 11.

práctica docente]; lo que lo llevaría a ser capaz de plantear alternativas de solución a problemas que él enfrentaba para el desarrollo de su práctica docente.<sup>161</sup>

Se trataba de un plan de estudios integrado por 63 materias y dividido en dos áreas: una de tronco común y otra de formación específica. La primera subdividida en cuatro líneas de formación académica: social, pedagógica, psicológica e instrumental.<sup>162</sup> En esta área la *línea pedagógica* se destaca por incluir las materias de: *Investigación educativa I y II*, *Diseño curricular* y el *Laboratorio de Docencia*. El trabajo en las tres primeras materias se centró en el entrenamiento metodológico para realizar observación y análisis del currículo;<sup>163</sup> mientras que en el *Laboratorio de Docencia* lo que se buscaba era aplicar los anteriores conocimientos en procesos prácticos concretos: en la práctica educativa que se desarrollaba en las escuelas al impartir las asignaturas de *Educación para la Salud*, *Educación Física* y *Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria*.

Visión de formación docente muy interesante y de gran utilidad, pero que en realidad tenía serias limitaciones, pues la propuesta en la práctica no superaba la idea de docente como mero aplicador de técnicas de enseñanza, ya que las supuestas acciones de crítica y reflexión sólo implicaban un proceso mecánico de identificación forzada de lo "correcto" y lo "incorrecto". Como lo explica Mercado:

---

<sup>161</sup> LARRAURI, Ramón. "La reforma curricular de la educación normal: percepción de su discurso educativo en el Estado de México", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, CEE, año 2005, 1ero-2do trimestre, vol. XXXV, núm. 1-2, p. 97.

<sup>162</sup> SEP. *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Básica*, México: SEP; 1984, p. 3.

<sup>163</sup> MERCADO, Ruth. *Op. cit.*, 1997, p. 19. De hecho en la UPN-UA, Mieczyslaw Choynowsky, escribió el texto, Introducción al método de observación en el que plantea que: "...el entrenamiento [de la observación] debe ser sistemático y riguroso, por lo que propone que éste debe de contener: 1. Empezar con la presentación del estudio planeado, su alcance y sus objetivos. 2. Iniciar la observación sin cédula. 3. Después de estas experiencias se prepara a los observadores para usar un instrumento más refinado, la cédula de observación. 4. prueba del uso del instrumento. 5. Tras cada situación ficticia debe seguir una amplia y detallada discusión de la experiencia. 6. Los observadores deben hacer una prueba piloto del tipo de evento que van a observar en el estudio. 7. La observación piloto puede proporcionar los datos preliminares para determinar el acuerdo necesario entre los observadores para empezar la observación real. 8. Durante la recopilación de datos debe haber una junta semanal de observadores para discutir los problemas que hayan surgido, en: CHOYNOWSKY, Mieczyslaw. *Introducción al método de observación*, México: UPN; 1997, pp. 7-10.

...las potencialidades formativas para los alumnos, y aún para sus maestros, de acercarse a la vida escolar se ve limitada por las características de las observaciones en el actual currículum [...]. Los contenidos y la metodología de las materias de observación y análisis de la escuela no se articulan en torno a la formación para la docencia. El diseño de esas materias pretende llevar a los estudiantes a que, mediante la observación crítica, investiguen la práctica docente y la analicen.<sup>164</sup>

Es decir, en realidad el estudiante seguía haciendo de la observación un técnico, en la que sólo se buscaba tener un registro según los cánones establecidos y con una supuesta relación con la Investigación-Acción, lo que implicaba que el estudiante fuera un "buen" observador en términos de registro, algo que va en contra de los planteamientos de este método ya que en la observación tiene una utilidad sólo en función de lo que se busca transformar y no se realiza de una manera definida, pues depende del proceso; como lo explica Pérez: "La investigación-acción [...] requiere de la participación en grupos, integrados en el proceso de indagación y diálogo participante y observadores...",<sup>165</sup> y no sólo en actos aislados donde alguien ajeno registre lo observado, como si se tratara de un laboratorio que ve a los microbios o las conductas que manifiestan las ratas.

La propia Mercado se pregunta: "...¿cómo podían los maestros formar a los alumnos para investigar la docencia propia y ajena, con las complejidades que esto implica, si ellos mismos nunca lo habían hecho, ni podrían hacerlo sólo con proponérselo."<sup>166</sup>

De hecho el Plan de estudios 1984 para la formación normalista en preescolar y primaria como propone Martínez:

---

<sup>164</sup> MERCADO, Ruth. *Op. cit.*, 1997, p. 30.

<sup>165</sup> PÉREZ GÓMEZ, Ángel. "Paradigmas contemporáneos de investigaciones didácticas", en: GIMENO SACRISTAN, José y PERÉZ GÓMEZ, Ángel (comp.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal; 1989, p. 18.

<sup>166</sup> MERCADO, Ruth. *Op. cit.*, 1997, p. 30.

...estaba muy separada la teoría, lo que se veía en la escuela, con respecto a la realidad misma de los maestros ya en su trabajo cotidiano. [...] estaba "sobrecargada" en cuestiones teóricas, las cuales en ocasiones no "aterrizaban" en situaciones concretas. Los maestros [...] al momento de que se hacían cargo de un grupo, se daban cuenta de que la práctica tenía pocos referentes con lo que habían aprendido en la escuela normal. En ese sentido, se abusó de la teoría [...] pero había dificultades para saber cómo traducir la teoría al trabajo en el aula.<sup>167</sup>

De esta forma, los profesores de educación primaria no reconocían la esencia de su formación, que era apoyar la formación de los educandos que integran un grupo a su cargo, creyendo que era su labor sólo la de observar y dirigir.

Sin embargo, de 1984 a 1994 los egresados se incorporaron a las escuelas para realizar su función docente. La pregunta obligada que surge ante este hecho es *¿Cómo enfrentaron estos profesores su función docente si su "formación" no corresponde con los problemas reales que se presentan en un grupo?* En realidad el profesor recién egresado tuvo que aprender en la escuela con los niños y con los otros profesores, observando, reflexionado, interpretando y conviviendo con ellos, en la misma práctica. En pocas palabras, se trataba de la recuperación y construcción de saberes prácticos construidos socialmente.

#### *2.4.3. El sistema semiescolarizado de la UPN [LEP y LEP'84]*

En ese momento la UPN, a través de lo que ahora eran sus Unidades UPN, empieza a hacerse cargo de "nivelar" a los docentes de educación primaria con fundamento en el enfoque de la psicogenética. En efecto, en 1984 las Unidades UPN empezaron a ofertar en todo el país las Licenciaturas en Educación Primaria y la Licenciatura en Educación Preescolar Plan 1984 [LEP y LEP'84] para el magisterio en servicio. Una licenciatura que se impartía en la modalidad semi-

---

<sup>167</sup> Entrevista a: MARTÍNEZ, Juan Martín. "La reforma curricular en la Escuela Normal". Consultado el 25-08-09, en página Web: <http://educar.jalisco.gob.mx/05/entrev5.html>

escolarizado,<sup>168</sup> la cual constaba de 16 sesiones presenciales los sábados para poder cursar un semestre.

Dicha modalidad pretendía superar los tropiezos formativos de los otros programas que había ofrecido la institución y con ello, lograr que los profesores en servicio tuvieran tiempo y medios para adquirir el grado de licenciados que ya estaban adquiriendo las nuevas generaciones que se están formando en el sistema normalista. Se trata de superar los obstáculos que presentan la formación de los docentes en servicio, docentes que no tenían hábitos de estudio individual, una formación endeble y poco tiempo para estudiar. Se trataba de una formación en la que los contenidos teóricos están alejados de la experiencia, es decir, mucha teoría y poca referencia a la práctica, pues la modalidad semi-escolarizada, como explica Miranda: "...era menos rigurosa en cuanto al control de asistencia y rendimiento en los cursos, pero sí en cambio con nuevos contenidos de formación y propuestas alternativas de trabajo pedagógico para los docentes."<sup>169</sup>

En esta modalidad el trabajo está organizado y fundamentado en el llamado Paquete Didáctico en el que estaban los contenidos programáticos y actividades de cada curso, para que el estudiante de la licenciatura desarrollara su aprendizaje. Este paquete se integraba por una *antología* y una *guía del estudiante*. La primera, integra el conjunto de contenidos teóricos y metodológicos provenientes de diversas disciplinas, las cuales tratan como objeto de estudio a la práctica docente. La segunda, el material que ordena las pautas sugeridas para valorar el aprendizaje, los criterios de evaluación explícitos, los objetivos y la metodología del curso.<sup>170</sup>

---

<sup>168</sup> MIRANDA, Francisco. *Op. cit.*, 1999, p. 118.

<sup>170</sup> *Cfr.*, MARTÍNEZ, María Teresa. *Op. cit.*, 2006, p. 124.

En opinión de la Comisión de Evaluación Institucional, la cual se instaló en 1990 en la Unidad Ajusco de la UPN, reconoce que el paquete didáctico no es el apropiado para la formación del profesor en servicio, pues no se logra la asimilación de referentes teórico-metodológicos para la transformación de la práctica docente, pues éste: "...es excesivo para el escaso número de sesiones y no hay una adecuada vinculación entre los materiales."<sup>171</sup> Por tanto, no hay posibilidades reales para plantear soluciones didácticas a problemas significativos de la práctica.

En cuanto a la evaluación en la LEP y LEP '84, ésta busca diferenciar la evaluación con fines formativos y la de la acreditación, aunque se reconoce que son complementarias. En el caso de la evaluación formativa, se establecen dos momentos para llevarla a la práctica: en un primer momento la evaluación que realiza el asesor de cada curso, equivalía a un 50% de la calificación del curso y el derecho a la evaluación sumaria. En el segundo momento la evaluación final consiste en la aplicación de instrumentos estructurados con preguntas tipo ensayo, equivalía al otro 50% de la calificación. Ambas evaluaciones se sumaban para la asignación de la calificación final del curso. En la primera, se tomaba en cuenta las situaciones de aprendizaje y los aprendizajes adquiridos por los individuos y en la segunda, se valoraba los resultados finales.<sup>172</sup>

Para esta licenciatura la responsabilidad de la evaluación es delegada completamente a las Unidades UPN. Con respecto a ésta, había que preguntarse: *¿qué se evaluaba si no se disponía del tiempo necesario para apropiarse de los referentes teóricos?, ¿qué se evaluaba si los asesores operadores del sistema no se habían formado para asesorar el análisis de la propia práctica docente?, ¿qué se evaluaba si no disponía del tiempo necesario para aprender colectivamente? y ¿qué*

---

<sup>171</sup> UPN. **Comisión de Evaluación Institucional**, México: UPN-UA; 1990, pp. 5-6.

<sup>172</sup> Cfr., MARTÍNEZ, María Teresa. *Op. cit.*, 2006, p. 169.

*se evaluaba si no había el tiempo suficiente para aprendizaje individual y colectivo?* Seguramente se evaluaba algo, pero no la apropiación de los referentes teóricos, ni mucho menos su utilidad para el análisis de la propia práctica docente.

Es con la propuesta curricular del Plan LEP y LEP '84 que se pretende responder a las siguientes preguntas: *¿cómo es el ejercicio profesional del maestro de educación básica?, ¿cómo es la práctica docente en la realidad social y educativa?, ¿cómo es el carácter formativo de la experiencia del maestro y cómo se articula la realidad-teoría-realidad?*<sup>173</sup> Al respecto Cerda afirma: "En este plan de estudios la práctica docente constituye el elemento fundamental de todos los cursos, en tanto objeto de estudio y en cuanto objeto a transformar."<sup>174</sup>

Con este plan de estudios la UPN pretendía formar un modelo de profesor-investigador de su propia práctica docente. Se trata de que el profesor a través de los referentes que proporcionan las teorías de la educación investigara su propia práctica docente y con base en ello pudiera "transformarla". Una indagación que debería plasmarse en lo que se llamó la Propuesta Pedagógica [PP], una manera de hacer explícitas las propias reflexiones, críticas y el conocimiento de la función docente que desarrolla él mismo.

Se trata de un plan de estudios estructurado en dos áreas: una llamada Básica, que abarca los cinco primeros semestres de licenciatura; y otra llamada Terminal, con la que se concluyen los otros tres semestres. En la primera se proporcionan los elementos teóricos-metodológicos provenientes de diversas disciplinas relativos al problema de los fines, las funciones y los determinantes de la práctica docente; lo que estimulaba el análisis y la confrontación de este conocimiento con los saberes

---

<sup>173</sup> TLASECA, Marta. *La modalidad semiescolarizada*, México: UPN; 1985, p. 6.

<sup>174</sup> CERDÁ, Alma Dea. *Op. cit.*, 2001, p. 65.



del profesor en servicio. Por su parte la segunda, tiene el propósito de que los docentes en servicio [estudiantes de la licenciatura] elaboren una PP que teórica y prácticamente sea consistente para poder solucionar didáctica y pedagógicamente los problemas significativos de su quehacer.<sup>175</sup> Área en que según Tlaseca: "...se efectúa una aproximación al estudio de la práctica docente que a partir de la reconceptualización elaborada en los estudios del Área Básica pretende la elaboración de propuestas pedagógicas que ofrezcan alternativas a los problemas de enseñanza de los contenidos escolares."<sup>176</sup>

Con este fin, la PP es una estrategia formativa y de aprendizaje para el profesor de educación preescolar y educación primaria. Con ello, como precisa Tlaseca: "[Se...] permite una reflexión y sistematización de lo específico de su quehacer, el trabajo, en torno a la apropiación del conocimiento."<sup>177</sup>

Con esto, todo parecía indicar que la LEP y LEP´84 sería una vía de resolución de las principales dificultades derivadas de la LEB´79. Sin embargo, de acuerdo a Fuentes, este nuevo Plan tampoco responde a las "necesidades" reales de formación del profesorado, pues:

...con el Plan de estudios [LEP y EP 1985<sup>178</sup>] no fueron superadas las deficiencias del Plan de LEB 79. Sigue el desequilibrio entre el área básica de formación general y el área terminal definida como la profesional. Es decir, se dedica más tiempo [cinco semestres] a la primera y menos a la segunda [tres semestres]. Con ellos, se redujo el interés hacia la licenciatura. Además, los propios asesores [operadores del Plan de estudios] decían que era difícil realizar las actividades de integración de contenidos, que son recomendadas para evitar la desarticulación del aprendizaje.<sup>179</sup>

---

<sup>175</sup> *Id.*

<sup>176</sup> TLASECA, Marta. **Una definición de la propuesta pedagógica del área terminal**, México: UPN; 1988, p. 3.

<sup>177</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>178</sup> Hay que indicar que el plan es aprobado por Consejo Académico de la UPN en noviembre de 1984, pero se empieza a operar hasta 1985, lo que ha llevado a que algunos den como fecha del plan 85.

<sup>179</sup> FUENTES, Olac. **Reflexiones sobre el futuro de la UPN**, México: UPN; 1993, pp. 15-21.

Por lo tanto, el supuesto reconocimiento de los saberes cotidianos del profesor no fue tal, sólo aparecen en el nombre de algunas materias del plan de estudios, se mencionan en los programas de éstas, pero figuran supeditados al conocimiento teórico de las distintas disciplinas que abordan como objeto de estudio a la práctica docente. En pocas palabras no fueron contenidos básicos cognitivos para comprender la propia práctica del profesor de educación primaria. En consecuencia, la supuesta transformación de la práctica docente a través de enjuiciarla a través de la teoría sólo quedó como un “buen” propósito.

Por otra parte, los asesores responsables de operar los programas contribuyeron al olvido y desconocimiento de los saberes prácticos de los profesores, ya que no contaban con la formación específica para desarrollar una propuesta educativa como ésta. Muchos de ellos eran personas contratadas por horas y no conocían ni comprendían la propuesta, la reflexión de la práctica docente desde ella misma era una novedad que no conocían ni atendían. De ahí, la dificultad para el análisis, la reflexión, la crítica y la transformación la práctica docente del profesor desde ella misma.

Por lo anterior, diseñadores y asesores [operadores del Plan] permanecieron atrincherados y resguardándose bajo la idea de que los docentes sólo construyen conocimiento “verdadero” si son capaces de seguir un procedimiento metodológico “riguroso” de generación de conocimiento, tal como el propuesto en el “método científico”, dado que en la práctica se asignaba más tiempo al estudio teórico y metodológico, que a su reflexión y análisis desde la misma “aplicación”. Como se señala en la Guía de Trabajo de la materia Pedagogía de la licenciatura: La Práctica Docente: “Un propósito del curso y de la licenciatura es que usted [el profesor] esté en condiciones de reelaborar dicha definición [práctica docente] –no sólo al término del curso o de la carrera sino permanentemente– rescatando el

conocimiento generado por la reflexión crítica y sistemática sobre su quehacer docente y de la información que, en el curso y fuera de él, le ofrecen las distintas disciplinas.”<sup>180</sup>

En este plan como en los otros que le preceden, se desconocen los saberes prácticos del profesor, es decir, no se considera que es él quien realmente los construye y desarrolla al estar realizando las actividades propias de su práctica docente; a pesar de que se admita formalmente que él tiene una capacidad de análisis, reflexión y crítica, que puede explotar.

Se le seguía diciendo al docente cómo es su práctica docente, cómo es un trabajo cotidiano, algo que resuelta absurdo, pues, por qué decir cómo es lo que uno hace, sobre todo por alguien que en abstracto lo busca “explicar”. Y es que en los hechos, en las licenciaturas LEPyLEP’84 no se acaba por reconocer que el docente es un sujeto que analiza, reflexiona y crítica, más allá de los saberes teóricos que se le transmiten. No se valora su capacidad de pensar, interpretar y revalorar su cotidiano para llevar a cabo acciones concretas en la resolución de los problemas que está enfrentando. Se trata de sus saberes prácticos, de aquellos de los que antes aquí hablo y que como especialista de su práctica docente es capaz de expresar en PP’s que lo lleven a hacer consciente de la manera como resuelve los problemas que va enfrentando día con día en su práctica docente. Al respecto, afirma Ibáñez:

Hay maestros que dentro de sus propósitos personales, profesionales y curriculares se plantean formar alumnos críticos y participativos, para lo cual han llevado a cabo un largo procesos de reflexión, donde someten a reflexión crítica una serie de interrogantes e información que proviene de su misma experiencia docente; [...] los maestros marcan criterios que permiten hacer las adecuaciones necesarias para

---

<sup>180</sup> UPN. *Pedagogía: la práctica docente. Guía de trabajo*, México: UPN; 1985, p. 35.

emprender las acciones que conduzcan a los niños hacia el camino del conocimiento desde su particular enfoque.<sup>181</sup>

El plan de LEP y LEP'84 se cierra en el año de 1994, aunque realmente desaparece como programa hasta 1998, cuando se establece el sistema de convalidación con otra modalidad de formación docente para los profesores en servicio, la Licenciatura en Educación, Plan'94.

Una licenciatura que tiene una visión en la que se reconoce que los docentes son capaces de reflexionar desde su propia práctica docente, lo que lleva a instituir la PP como una forma de trabajo y como una opción de titulación, como se establece en el *Reglamento General para la Titulación Profesional de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional*, en su artículo 14º.

La Propuesta Pedagógica parte del reconocimiento de las preocupaciones fundamentales del maestro, en relación con una dimensión particular de su práctica docente: los procesos de enseñanza y/o aprendizaje del conocimiento escolar. El sustentante deberá elegir una de esas preocupaciones y convertirla en el problema que articula su reflexión y da sentido al planteamiento de una estrategia de acción pedagógica. Al sistematizar y profundizar sus reflexiones sobre el problema elegido y la estrategia planteada, se fundamenta la propuesta pedagógica.<sup>182</sup>

Con esto se puede decir, sin lugar a dudas, que éste es el punto de partida para impulsar la *formación docente* a través de la *reflexión de la propia práctica docente*. Una aportación histórica y sin precedentes que empieza a dar reconocimiento a este tipo de **saberes prácticos**. De manera explícita se muestra a un profesor que es poseedor y constructor de saberes.

---

<sup>181</sup> IBÁÑEZ, Raymundo. "El conocimiento pedagógico: un proceso de elaboración en la relación maestro-formador", en: TLASECA, Marta. *El saber de los maestros en la formación docente*, México: UPN; 2001, p. 281.

<sup>182</sup> Reglamento general para la titulación profesional de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional, aprobado en la LXVII Sesión Ordinaria del Consejo Académico, celebrada el pasado 6 de julio del año 2000, p. 3.

Sin embargo, se presenta la dificultad de que estos saberes no son reconocidos formalmente como parte de la formación de los profesores, pues no tienen un valor curricular; ya que su recuperación depende del estudio de conocimientos teóricos que le son transmitidos en las instituciones formadoras donde los especialistas "orientan" su adquisición.<sup>183</sup> Es decir, los saberes cotidianos del profesor, como indica Tlaseca, aparecen como *ajenos* y *extraños*<sup>184</sup> a los formadores e incluso para el propio profesor. Visión que siempre ha estado manifiesta a lo largo de la operación de los planes de estudio: LEB '79 y LEP Y LEP '84.

#### *2.4.4. La formación y profesionalización docente con fundamento en la Propuesta Pedagógica*

Para reivindicar el valor de estos saberes prácticos, para 1994, en la Unidad Ajusco de la UPN la profesora e investigadora Marta Tlaseca,<sup>185</sup> con un equipo de docentes-investigadores, de algunas Unidades UPN del país, ofrece a los profesores en servicio de educación primaria cursos y un diplomado en el que se propone una formación docente a partir de lo que ella llama: ***reconstrucción de la experiencia y la elaboración de la PP.***<sup>186</sup>

Se trataba de un proceso formativo en el que de manera explícita e implícita se involucran los saberes del profesor como contenidos que derivan de su experiencia y en donde se condensan su lenguaje, pensamiento, preocupaciones éticas,

---

<sup>183</sup> TLASECA, Marta. "El extrañamiento con el saber de los maestros. Extrañamiento de nosotros mismos. Un problema de la formación del maestro", en: TLASECA, Marta. *Op. cit.*, 1996, p. 16.

<sup>184</sup> "...el extrañamiento con el saber de los maestros [...] nombra una desvalorización social y profesional del maestro evidenciada actualmente en la desconfianza y la negación de las contribuciones del maestro a la educación y a su propia constitución, así como la negación del maestro como el teórico y creador de su acción." *Ibid.*, p. 16.

<sup>185</sup> Docente-Investigador de la UPN-UA.

<sup>186</sup> TLASECA, Marta. ***Elaboración de propuestas pedagógicas: un conocimiento para la formación profesional autónoma, vía la reflexión de la experiencia docente***, México: UPN; 1997 [Proyecto de investigación].

saberes, acciones, modos de vida y significados específicos.<sup>187</sup> Es decir, se reconoce que el profesor aprende y se enseña “a sí y por sí mismo” al desarrollar su práctica docente. De ahí que la PP pasa a ser una manera de formarse y se consolida como una opción de titulación en el sistema UPN.

Se pone de manifiesto que *el profesor de educación primaria es capaz de construir desde la experiencia docente una PP*, pues, como indica Tlaseca: “... los saberes cotidianos del profesor de educación primaria [...] forman y reforman al propio profesor.”<sup>188</sup> A pesar de que este proceso formativo no es reconocido por el propio profesor; pues, él mismo, como continua diciendo, Tlaseca: “... no percibe sus transformaciones como obra de un esfuerzo personal e histórico en comunidad con el mundo y el mundo de la escuela...”<sup>189</sup>

Este planteamiento tiene implicaciones relevantes para la formación docente y sus modos de intervención, como el reconocer que la formación del profesor no depende de la actividad investigativa de los “expertos” de una disciplina, ni de la lógica de la producción del conocimiento científico y tampoco de un proceso de enseñanza-aprendizaje escolar en la que participa un formador o asesor que los dota de conocimientos; sino la de un trabajo como docente y de su expresión colaborativa cuya función es hacer que emerjan los saberes que ya se tienen elaborados [seguramente de manera inconsciente o poco organizados]. Por consiguiente, se otorga un valor sobresaliente a la propia capacidad crítica y reflexiva que es llevada a cabo en el mundo de la escuela, la cual se ve acompañada de la interpretación de la multiplicidad de determinaciones que inciden en el cumplimiento de la función docente.

---

<sup>187</sup> TLASECA, Marta. *Op. cit.*, 1996, p. 31.

<sup>188</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>189</sup> *Ibid.*, p. 19.

Lo anterior implica reflexionar sobre algunos conceptos base de esta manera de pensar y de lo que el profesor hace para reflexionar, interpretar y actuar sobre su *quehacer*, se trata de: *formación docente, experiencia docente, reconstrucción de la experiencia docente y la elaboración de la PP.*

El primero, *la formación docente* implica reconocer que en el modo de intervención que el profesor realiza, ***construye un conjunto de saberes a través de la reflexión que él genera desde su propia práctica docente.*** Son su guía en el desarrollo de su práctica cotidiana. Se trata de reconocer que el profesor de educación primaria elabora PP's en el cumplimiento de su función docente. Es decir, las PP's son el producto de los saberes prácticos del docente, organizados y sistematizados sin que haya una determinación de referentes teóricos o metodológicos que proporcione la ciencia. Esto implica no olvidar que la visión dominante del concepto de *formación docente*, lo refiere como la dotación de conocimientos teóricos para comprender y dar un "fundamento científico" a la práctica docente. De esta manera, como propone Tlaseca: "[La práctica docente es...] reducida conceptualmente a una acción enmarcada en programas que ofertan llenar vacíos del maestro, y más tristemente limitada a adquisición de conocimientos o habilidades previas al ejercicio profesional..."<sup>190</sup> Idea limitada que no da cuenta de lo que sucede en el mundo de la escuela, por tanto, del proceso real, de cómo es y se hace el docente. De ahí que la perspectiva que sostenemos de formación docente es compatible con la que plantea Tlaseca:

...un proceso histórico de devenir del ser docente y constitutivo de identidad profesional. En consecuencia, [...] es la relación de ámbitos diversos, la biografía personal inmersa en tradiciones de la profesión, lugares y procesos donde la experiencia docente; es decir, la acción y el saber del maestro ocupan un lugar destacado.<sup>191</sup>

---

<sup>190</sup> TLASECA, Marta. *Op. cit.*, 1997, p. 18.

<sup>191</sup> *Ibid.*, p. 23.

Visión amplia del espectro sociocultural, pedagógico, gnoseológico y ontológico, la cual nos acerca a tener otro sentido y significado del proceso a través del cual se llega a ser profesor. Algo que está más allá de considerar al profesor un mero lector, técnico, aplicador de conocimientos producidos en campos temáticos o disciplinarios.

El cambio de visión de docente. Esto es, como concentrador de saberes prácticos, que permite dar cuenta del proceso real en el que se forma el profesor; pues, se le reconoce como un sujeto en el que inciden una multiplicidad de determinaciones, lo que implica, la posibilidad de generar saberes sobre su docencia y, por ende, de los problemas de la formación de su misma formación, más allá de un currículo institucionalizado y de formación enciclopédica.

El segundo, el de la *experiencia docente*, también es fundamental para explicitar la capacidad de un profesor para elaborar una PP. Partamos de contestar: *¿a qué alude la noción de experiencia?* Se trata de un término derivado de la palabra en Latín *experiri* que significa comprobar, un significado que no esclarece los múltiples sentidos y significados que puede asumir la experiencia, pues ésta como plantea Aristóteles tiene su origen en el hombre, se trata de los: "...recuerdos de una misma cosa..."<sup>192</sup> Se puede complementar con la idea de que ésta es: "...la unidad [...] a partir de muchas percepciones diversas y reteniendo muchas cosas individuales."<sup>193</sup> Se trata de la unidad que corresponde con algo general [la experiencia]. De este proceso resulta un **saber** construido a partir de múltiples experiencias. Es decir, se retiene lo común de éstas. De ahí que se diga, la experiencia se traduce en un **saber**. Por tanto, se puede decir que éste es el

---

<sup>192</sup> ARISTÓTELES. *Metafísica*, México: Porrúa; 1975, p. 5.

<sup>193</sup> Cfr., GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método*, Salamanca: Sígueme; t. I, 1999, p. 425.



antecedente necesario que nos puede llevar al conocimiento científico, ya que como plantea Gadamer: "La experiencia no es la ciencia misma, pero es su presupuesto necesario."<sup>194</sup>

Desde la anterior perspectiva y con el surgimiento de la Ilustración, es comprensible que la experiencia se vea: "...íntegramente orientada hacia la ciencia y en consecuencia ha desatendido la historicidad interna de la [misma...]."<sup>195</sup> Debate del que podemos derivar la idea de que el conocimiento científico ha colocado a la experiencia como una simple acción para la recolección de la información, la cual debe ser transformada por la misma ciencia, en aras de alcanzar la objetividad y obtener la verdad de la realidad experimentada.

Por ende, la experiencia científica alude al reconocimiento de la existencia de un saber, que en sí es insuficiente para que sea válido y objetivo, pues éste requiere de ser sometido a un proceso de depuración que nos precise el **por qué** de su existencia y la relación **causa-efecto** que le da origen. Un saber que para la ciencia no interesa el proceso mediante el cual se construyó la experiencia; sino cómo es que puede ser verificado y fiable, lo que depende de seguir el método que los positivistas le han dado carácter de naturalidad en la ciencia. En este sentido, es comprensible la noción de experiencia que plantea Hernández: "...someter a prueba algunas conjeturas o hipótesis, o como modo de verificación o comprobación."<sup>196</sup>

Condición que atendía a los propósitos de formación en la LEP y LEP '85, pues, reconocer los saberes construidos por el profesor en su práctica docente para la elaboración de PP's, que tenían que someterles a un proceso científico para

---

<sup>194</sup> *Ibid.*, p. 426.

<sup>195</sup> *Ibid.*, 1999, p. 421.

<sup>196</sup> HERNÁNDEZ, Gerardo. *Filosofía de la experiencia y ciencia experimental*, México; FCE; 2003, p.15.

hacerlas válidas y confiables; es decir, había que transformar la experiencia a través de un fundamento científico. Proceder que en todo caso reconoce los saberes del profesor pero no les otorga ningún valor mientras no sean sometidos a un análisis científico: no valen por sí mismos. Condición que como dice Gadamer, lleva a que: "...la verdadera experiencia, es siempre negativa [...]. No es simplemente un engaño que se vuelve visible y en consecuencia una corrección, sino que lo que se adquiere es un saber abaricante [a través del cual se...] accede a un mejor saber, no sólo sobre él sino también sobre aquello que antes se creía saber, esto es, sobre una generalidad."<sup>197</sup>

Al respecto Hegel dice: "una experiencia no puede hacerse dos veces, ya que una vez hecha se posee y por tanto, se tiene ya previsto un saber, sólo cuando se presenta un nuevo hecho que tenga relación con el anterior, se genera una nueva experiencia, [...] de este modo, la conciencia que experimenta se invierte, se vuelve sobre sí misma..."<sup>198</sup> Heidegger ejemplifica diciendo: "...lo que verdaderamente hace la conciencia que experimenta cuando avanza de lo uno a lo otro: se da la vuelta."<sup>199</sup> Se trata de un proceso en el que una experiencia queda y ante otra situación [diferente o similar] surge una nueva.

De ahí que para Gadamer, la experiencia en su forma dialéctica refiere a: "...un acontecer del que nadie es dueño, que no está determinada por el peso propio de una u otra observación sino que en ella todo viene a ordenarse de una manera realmente impenetrable."<sup>200</sup> Se trata de comprender a las experiencias o vivencias que surgen de repente, de improvisto, dependiendo de las circunstancias del

---

<sup>197</sup> GADAMER, Hans-Georg. *Op. cit.*, 1999, pp. 428-429.

<sup>198</sup> *Ibid.*, 1999, p. 429.

<sup>199</sup> HEIDEGGER, Martín. *Caminos de bosque*, Madrid: Alianza; 1995, p. 142.

<sup>200</sup> GADAMER, Hans-Georg. *Op. cit.*, 1999, p. 428.

momento. De esta idea, podemos decir que se deriva la comprensión de lo que significa experiencia docente según Tlaseca, pues ella dice que se trata de:

...un proceso de historización del maestro; es decir, como el conjunto de transformaciones de la acción, del pensamiento y del saber de la docencia, así como de los valores y preocupaciones del maestro en el tiempo y en las circunstancias de la escuela [...] devenir de continuidades y discontinuidades como descubrimiento de la acción cotidiana, reconocimiento de contradicciones, transformación de preocupaciones y superación de conflictos.<sup>201</sup>

Un comprender que la experiencia docente implica a un saber que contiene criterios de la acción y para la acción, en función de finalidades que guían la misma acción.<sup>202</sup> Por tanto, la intervención en la formación del profesor da cuenta de ésta, a través de la reconstrucción de su experiencia docente, algo que se logra expresar en PP's.

Un tercero que refiere a la *reconstrucción de la experiencia docente*, que se supone implica el establecimiento de una relación pedagógica entre un formador facilitador y un profesor para establecer una acción dinámica de formación de ambos. Se trata de dar cuenta del proceso en el que se construye una unidad, la cual es producto de las percepciones e interpretaciones diversas, sobre una situación problemática identificada y sobre la que se encuentran posibles soluciones. Es decir, se trata de la unidad de saber pedagógico; que, según Tlaseca, involucra la reconstrucción de: "...un momento significativo [donde...] el maestro reconoce los sucesos de su práctica cotidiana y convierte su acción en dato."<sup>203</sup> Un proceder que lleva a reconocer la acción docente actual y los sentidos, significados y finalidades de la misma como relacionadas y dadas

---

<sup>201</sup> TLASECA, Marta. *Op. cit.*, 1997, p. 26.

<sup>202</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>203</sup> *Ibid.*, p. 24.

históricamente.<sup>204</sup> Aspectos que van dando cuenta del proceso de elaboración del saber del profesor y explicitados primero oralmente y luego a través de escritos que van dando cuenta de la elaboración de la PP.

Y un cuarto, en el que tiene que ver con la *elaboración de la PP*. Un proceder que implica el desarrollo de diálogos reflexivos, la crítica y la comprensión de lo reflexionado. Se trata del acto de plasmar por escrito, producto del trabajo de la reflexión entre un formador-facilitador y el profesor. Es decir, es el fruto donde quedan plasmadas por escrito las aspiraciones, finalidades y transformaciones profesionales del mismo profesor; ya que: "La elaboración de las propuestas pedagógicas es un proceso formativo durante el cual el maestro reflexiona y reconstruye su experiencia en términos de unidad [para llegar a un...] productor de saberes y [...] de textos sobre ese saber pedagógico..."<sup>205</sup>

Ahora bien, *¿Cómo se da un proceso de formación docente al elaborar una reconstrucción de su propia práctica?* Es para 1995 que un grupo de académicos de la UPN-UA, liderados por Marta Tlaseca, que se dirigen a escuelas del estado de Oaxaca para apoyar la formación docente desde la reconstrucción de su misma experiencia docente. Acción que se realiza siguiendo dos modalidades: una individual y otra grupal. La primera a través de un trabajo en dúo, es decir, entre dos facilitadores-investigadores y el profesor de educación primaria, quien con el apoyo de los facilitadores reflexiona y analiza su práctica docente en la propia escuela donde labora. Un proceder en el que se reconoce que para: "...comprender cómo se llega a ser maestro es impensable [...] sin el encuentro con el sujeto de la formación y del proceso donde se es maestro."<sup>206</sup> Mientras que en el caso de la

---

<sup>204</sup> Se alude a dar cuenta de la transformación que experimenta un profesor en su experiencia docente, expresada en: "La unidad del pensamiento, saberes y acciones profesionales del maestro", *Ibid.*, pp. 25-26.

<sup>205</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>206</sup> *Ibid.*, p. 27

segunda, la grupal, se puede desarrollar siguiendo tres opciones de trabajo: en el consejo escolar, en el colectivo de maestros de cada escuela.<sup>207</sup> Se trataba de aprovechar las oportunidades que el mismo trabajo de la escuela brinda para reunir a los docentes.

Finalmente, una vez madurada la forma para impulsar este tipo de trabajo y reflexión, el equipo de trabajo impulsor de esta propuesta, se da a la tarea de diseñar y poner en marcha un Diplomado denominado *Preocupaciones Docentes Y Temas Escolares*.<sup>208</sup> Diplomado en el que metodológicamente se trabajaba a través de relaciones colaborativas, la objetivación de la experiencia en textos elaborados por los mismos docentes y el diálogo reflexivo y crítico entre profesores y los facilitadores-investigadores. En esta forma de trabajo, la relación de colaboración implica que el profesor y el facilitador se relacionen en torno a una finalidad común, que queda explícita y que se orienta a la elaboración de una PP que tiene que estar por escrito. Se trata de un proceso en el que el profesor descubre cómo es que él es profesor y en el que se hace consciente e identifica los saberes que guían su función docente. Es decir, se trata de dar cuenta de quién es él como profesor, pues, como afirma Tlaseca: "...la relación colaborativa expresa la lucha por el reconocimiento recíproco. En este sentido, la comprensión del otro, sea el maestro o el formador, debe de transitar para dejarse mirar y mirarse en el intercambio de significados sobre lo que se hace y dice en el proceso de reconstrucción de la experiencia y en el de la elaboración de la propuesta pedagógica."<sup>209</sup>

Proceso que presenta dificultades para los formadores, pues implica que ellos tengan que reconocer su propio accionar como docentes, algo que no es fácil. De

---

<sup>207</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>208</sup> *Id.*

<sup>209</sup> *Ibid.*, p. 17.

ahí que para lograr la objetivación de la PP, se requería de un accionar a través del cual se pueda hacer consciencia al docente de lo hecho y con ello poder lograr la colaboración.<sup>210</sup>

La objetivación de la experiencia docente se expresa en un texto escrito que da cuenta de lo que se dice oralmente y de lo que se hace, pero con la diferencia de que ahora es estructurado por escrito. Se trata, como dice Tlaseca, de una fórmula en la que "...se sustenta el reconocimiento del maestro y [el facilitador...], así como los procesos en los que están involucrados, la reconstrucción de la experiencia y la elaboración de la propuesta pedagógica."<sup>211</sup>

Por lo que se refiere al diálogo reflexivo, éste estaba dado a través de una serie de preguntas guía que provocaban la reflexión del docente, para crear una ruptura en el "ser de lo preguntado". Una reconstrucción de las perspectivas de quien interroga y de quien es interrogado.<sup>212</sup> Proceso en el que se muestra la experiencia docente y se expresa en un escrito que gradualmente va integrando la unidad del saber pedagógico del profesor: *la PP objetivada en un texto*.

En síntesis, la propuesta de intervención en procesos de formación docente se reconoce al profesor como un constructor y poseedor de saberes prácticos, esto es, tiene la sabiduría práctica como para estructurar un PP que guía en el cumplimiento de su función docente.

Alternativa de intervención en procesos de formación docente vigente hasta finales del año de 2008, pues, su vigencia está en función de reconocer la formación del

---

<sup>210</sup> *Ibid.*, p. 19

<sup>211</sup> *Ibid.*, p. 29

<sup>212</sup> *Ibid.*, p. 29.

profesor en el desarrollo de su experiencia y en sujetos que asuman este modo de pensar.

Es así que en los hechos, los saberes cotidianos del profesor se construyen con base en su experiencia, ésta es la que le permite resolver los problemas que enfrenta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela. Para ello, no media la teoría sino la experiencia, es decir, la práctica docente que se transforma día a día como los saberes que se significan y resignifica cotidianamente; es decir, la dialéctica de la experiencia.

En efecto, el profesor de educación primaria en el desarrollo de su experiencia docente, resuelve problemas educativos, tal vez y en un gran número de veces de manera inconsciente, pero al final los resuelve. Esto por lo regular lo puede manifestar de manera oral, que sirve de vínculo a través del cual el profesor desarrolla su práctica docente, condición para dar sentido y significado al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, desde este conjunto de hechos resulta absurdo pensar que un profesor de carne y hueso, reflexione, analice, sistematice su práctica docente [su cotidiano] sólo a través de un fundamento teórico. En realidad en su pensamiento hay distintos tipos de referentes: teóricos, empíricos, artísticos y religiosos, que lo llevan a reflexionar su quehacer, con la diferencia de que él emplea una lógica que se hace hegemónica en función de cómo tiene constituido su bloque de pensamiento. De ahí que Covarrubias indique: "El predominio en la conciencia de referentes de un modo, no significa la ausencia de los propios de otros modos de apropiación, significa que están ahí pero de manera subordinada influyendo en la forma asumida por la conciencia pero sin aparecer al final del proceso."<sup>213</sup>

---

<sup>213</sup> COVARRUBIAS, Francisco. *Op. cit.*, 1995, p. 57.

Condición que no niega el valor de verdad y de utilidad de los saberes prácticos de los docentes.<sup>214</sup>

Claro está que la recuperación de estos saberes prácticos posibilitan potenciar, si se someten a un ejercicio de reflexión, en donde el profesor se vea y se piense para poseer formas de proceder en su práctica docente. Ese es el sentido que tiene la llamada PP. una forma de guiar y hacer consciente a los profesores para reflexionar su práctica docente.

---

<sup>214</sup> *Vid., supra.*



### **CAPÍTULO 3**

## **LA PROPUESTA PEDAGÓGICA COMO PROYECTO PARA LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA**

En relación con todo lo anterior indicado, aquí es de vital importancia determinar en que se basa la PP para que ésta sea considerada como una manera de formar a los docentes en servicio. Un modo de recuperar los saberes prácticos que los docentes estructuran con base en su experiencia, en su quehacer diario, sin que éstos tengan o procedan de un supuesto fundamento científico; sino sólo producto de su práctica concreta.

En correspondencia con esta manera de pensar en el año de 1994, un grupo de académicos de la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco se propusieron iniciar un proyecto de investigación en el que se buscaba fundamentar y demostrar que los saberes prácticos de los docentes tienen su condición de valor y de verdad. Con este objetivo, se realizaron diversos ejercicios en los que se trabaja con profesores para que ellos den cuenta de sus saberes construidos en la práctica docente, un ejercicio de hacer consciente al profesor del valor que tales saberes tienen y de cómo es que él los emplea en su enseñanza y, seguramente, sin darse cuenta.

Para ello, el presente capítulo se inicia con el debate que existe entre **los paradigmas que fundamentan los saberes prácticos**; posteriormente se estructura una conceptualización de PP, lo que implicó hacer un rastreo del significado etimológico de la palabra propuesta y después de pedagogía. Para cerrar indicando qué entendemos por PP, y con ello mostrar a la PP como una manera que posibilita la formación docente de los profesores en servicio, algo que está más allá de los conocimientos teóricos que se le enseñan y de los cuales supuestamente depende su quehacer y lo adecuado de éste.

### 3.1. En torno a los paradigmas que fundamentan los saberes prácticos

Se puede decir que la Propuesta Pedagógica [PP] tiene diversos antecedentes, pues ésta se encuadra en el debate que surge entre teoría y práctica como formas de saber. De hecho, es un planteamiento que se distingue de aquél en el que se sostiene que el conocimiento sólo es verdadero cuando tiene un origen en la "ciencia"<sup>215</sup>; pues éste también es producto de las prácticas y las experiencias que los sujetos tienen en su acontecer diario, que para el caso de la PP sirve de fundamento. Un reconocer que los saberes se gestan en la práctica donde también se transforman bajo cierta direccionalidad, lo que lleva a que un sujeto pueda resolver las problemáticas que enfrenta en su cotidiano.

Estos supuestos se contraponen, de manera clara y directa, con las ideas que se enmarcan dentro del paradigma positivista de nuestra educación, en donde se piensa que el saber práctico no tiene valor de verdad alguno, por el simple hecho de que su origen no está dado en la lógica de la "ciencia" es falso y, por lo tanto, carece de valor de verdad y objetividad. Se trata del paradigma cuyo contexto específico se enfrentó con el llamado Oscurantismo del Medievo y, posteriormente, con la Escolástica fundamentada en un dogma de fe encarnado en la humanidad: la creencia en un Dios y la repetición del Verbo o la palabra dada. Se trataba de la divinidad que mostraba –y, para muchos, sigue mostrando– cuál es la realidad y cómo deben ser explicados los procesos sociales, sin que fuera posible poner en tela de juicio los planteamientos. Era la visión teológica del saber que sirvió a

---

<sup>215</sup> La ciencia conjunto sistemático de conocimientos con los cuales, al establecer principios y leyes universales, el hombre explica, describe y transforma el mundo que lo rodea. MUNCH, Lourdes. *Métodos y técnicas de investigación*, México: Trillas; 1990, p. 13. Toda teoría es un sistema integrado por categorías y conceptos cuya validez se establece por el conjunto integrado y por la capacidad explicativa de sus referentes a la realidad. Las categorías son expresiones de lo real, tienen un carácter histórico, poseen distinto grado de abstracción cada una y son herramientas de pensamiento racional. Las relaciones establecidas entre las categorías constituyen la lógica de una teoría, y por esto es por lo que el sistema categorial es, en sí mismo, una forma de pensamiento apropiativo de lo real que, al dársele contenido concreto se transforma en concepto. Los conceptos en tanto que contenidos específicos de concretos de pensamiento, tienen diversas funciones, son el enlace entre categorías, lógica y concreto real y herramientas de la apropiación específica. COVARRUBIAS, Francisco. *Op. cit.*, 1995, p. 133.

occidente para conservar las monarquías y los privilegios, que hoy día sigue teniendo, la Iglesia Católica, institución que definía los designios de Dios para con el mundo.

Además, implicó un enfrentamiento con el pensamiento Romántico que también se enlazó en la modernidad, pues los positivistas buscaron eliminar toda forma de conocimiento que no estuviera fundamentado en su "ciencia"; si bien, como indica Gadamer, no podemos dejar de reconocer que:

El pensamiento moderno tiene un doble origen. Por su rasgo esencial es Ilustración, pues comienza con el ánimo de pensar por uno mismo que hoy impulsa a la ciencia [...]. Al mismo tiempo, todavía hoy vivimos de algo cuyo origen es distinto. Es la filosofía del idealismo alemán, la poesía romántica y el descubrimiento del mundo histórico que acaeció en el Romanticismo...<sup>216</sup>

De este modo y a manera de estrategia, la visión positivista planteó que sólo es conocimiento "verdadero" el que surge de procesos de teorización que muestran, "objetivamente", cómo es la realidad. Lo anterior tiene como fundamento un conjunto de reglas y criterios que determinaban su método, los mecanismos de observación y la emisión de juicios. De ahí que Kolakowski afirme: "... las reglamentaciones que rigen el saber humano y que tiende a reservar el nombre de ciencia [queda reducida] a las operaciones observables."<sup>217</sup> Las reglas que han de seguirse para determinar qué es un saber válido y qué no lo es son las siguientes:

- a) La del fenomenalismo, en la cual se establece que no existe diferencia alguna entre esencia y fenómeno, sólo hay un conocimiento verdadero.
- b) La del nominalismo, que plantea que lo que percibe el sujeto [principalmente con el apoyo de los sentidos, sobre todo, el de la vista] es lo tangible, lo concreto, lo positivo de esa realidad; Por lo tanto, el mundo que sabemos es un

---

<sup>216</sup> GADAMER, Hans-Georg. *Mito y razón*, Barcelona: Paidós; 1997, p. 13.

<sup>217</sup> KOLAKOWSKI, Leszek. *La filosofía positivista* [Ciencia y filosofía], Madrid: Cátedra; 1998, p. 22.

conjunto de hechos individuales observables, la regla que niega todo valor cognoscitivo a los juicios de valor y a los enunciados normativos, lo que implica que en todo proceso de teorización el sujeto tiene que despojarse de todos los prejuicios y valoraciones posibles [dejar] a un lado toda su subjetividad y apegarse a lo que sus sentidos le ofrecen [o permiten captar].

- c) La de la unidad fundamental del método, en donde sólo se tiene la certeza de los saberes válidos, cuando se tiene un sólo modo para lograrlos, el mismo para todos los campos de la experiencia [de la naturaleza y de lo social]. Siendo la sociedad la que tiene que ceñirse al control que se le puede imponer a la naturaleza para ser conocida, pues los procesos sociales también se rigen por leyes naturales que se deben descubrir.

En esta perspectiva positivista, el sentido de la vista es la base del saber humano, en ésta se deposita, según Hottois: "... la capacidad de los hombres para mejorar su condición terrestre (en función del) desarrollo de las ciencias y de las técnicas..."<sup>218</sup> Un estar en contra de las explicaciones "sobrenaturales" que dependían de un dogma de fe, de la revelación de un Dios o la del Romanticismo que reconocía otras vías para el conocimiento: la sensibilidad, el interés y la emotividad, todas ellas sintetizadas en la interpretación que un sujeto puede elaborar.

Para el positivismo era necesario contar con una guía que garantizara seguir un camino que evitara la falacia y el error, lo que lleva a plantear la necesidad de que hubiera un "método" que permitiera establecer un orden en el cual se integrasen una serie de reglas y pasos que habrían de ser seguidos de manera rigurosa [en muchos casos no sólo con ese rigor, sino de manera rígida], lo que garantizaría el conocimiento. De ahí que Descartes dijera que el método es: "... un conjunto de

---

<sup>218</sup> HOTTOIS, Gilbert. *Historia de la filosofía del renacimiento a la Posmodernidad*, Madrid: Cátedra; 1999, p. 126.

reglas ciertas y fáciles, mediante las cuales el que las observe exactamente no tomará nunca nada falso por verdadero, y, no empleando inútilmente ningún esfuerzo de la mente, sino aumentando siempre gradualmente su ciencia, llegará al conocimiento verdadero de todo aquello de que es capaz."<sup>219</sup> Asimismo nos indica que: "... aplicándolo [dice él], sentía que mi espíritu se iba acostumbrando poco a poco a concebir los objetos con mayor claridad y distinción."<sup>220</sup>

Esto es retomado por el positivismo clásico, de Augusto Comte hasta lo que hoy se conoce como positivismo lógico o neopositivismo, como algunos autores denominan al positivismo actual, y que sirve de fundamento común: "... la valoración de la ciencia y la voluntad de dar naturaleza 'científica' a la filosofía [y en general a toda las disciplinas científicas]."<sup>221</sup>

Un enfoque que en su versión actual se caracteriza por la atención preponderante que se le da al lenguaje y a su análisis lógico, es decir, al acto de distinguir el lenguaje científico de otros tipos de lenguaje, siendo éste el único que tiene legitimidad y sentido para explicar la realidad de manera objetiva y veraz [una especie de realidad lingüística]. Se trata de una manera de pensar la ciencia que lleva a que la filosofía tenga la tarea de esclarecer, unificar, sistematizar y analizar el lenguaje científico. Consecuentemente, "La empresa científica, considerada como logoteórica [verbal y teórica] tiene la función de producir un lenguaje [referencial] de la totalidad del discurso verdadero [la representación lingüística o simbólica adecuada a la realidad]."<sup>222</sup> Es el anterior un planteamiento que lleva a

---

<sup>219</sup> DESCARTES, René. *Reglas para la dirección del espíritu*, Madrid: Alianza; 1989, p. 79. De hecho él dice: "No admitir jamás como verdadero cosa alguna sin conocer con evidencia que lo era: es decir, evitar con todo cuidado la precipitación y la prevención, y no comprender en mis juicios nada más que lo que se presentara tan clara y distintamente a mi espíritu que no tuviese ocasión alguna para ponerlo en duda." *Id.*

<sup>220</sup> DESCARTES, René. *Discurso del método*, México: Espasa-Calpe; 1986, p. 41.

<sup>221</sup> HOTTOIS, Gilbert. *Op. cit.*, 1999, p. 317.

<sup>222</sup> *Ibid.*, p. 319.

pensar que toda expresión lingüística [enunciado] que aluda a la representación de lo real es sólo saber cuando tiene esa condición de científicidad.

Para ello, un saber científico es aquel enunciado que represente fielmente la realidad y, además, tenga como fundamento su método y las condiciones de verificación que éste impone. Es decir, un enunciado es conocimiento científico en la medida en que pueda ser declarado verdadero o falso. Algo que desde el neopositivismo sólo se logra siguiendo dos vías: la de demostración y la de experiencia. La primera se refiere a la lógica formal y a la matemática; la segunda, se orienta a la confrontación de un enunciado con los hechos reales.

Sin embargo, en su segunda etapa, el mismo Wittgenstein<sup>223</sup> denunció las limitaciones que en lo general tiene el paradigma neopositivista, pues se trata de reconocer que, en la vida real, el lenguaje no corresponde con la función científicista antes señalada, sino que se relaciona con una función descriptiva:

...como constituida por una cantidad indefinida de juegos de lenguaje variados [...] es decir, las maneras en que utilizamos realmente el lenguaje, están indisolublemente asociados a actividades prácticas y ejecutadas en un contexto, un medio natural, técnico y cultural, e incluso histórico. Todo juego de lenguaje es solidario de una forma de vida. El lenguaje, por tanto, no es algo único y sublime, como un don de los dioses o una facultad trascendente que hiciera participar al hombre en un modelo inmaterial e inmutable (espiritual, ideal): el lenguaje es empírico, complejo y evolutivo, forma parte de la historia natural y cultural de los seres humanos.<sup>224</sup>

Tal idea del lenguaje implica reconocer que no se posee un sólo significado sino una multiplicidad de éstos, pues éste dependerá de la actividad ejecutada en un contexto cultural específico, en función de su historicidad. A la vez que se trata de algo público y común, intersubjetivo, compartido por un grupo de personas que aplican las mismas reglas para comunicarse, las cuales pueden cambiar. De ahí que

---

<sup>223</sup> Vid., WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigaciones filosóficas*, México: UNAM; 1988.

<sup>224</sup> HOTTOIS, Gilbert. *Op. cit.*, 1999, p. 339.

Wittgenstein diga: "... la significación no depende de la referencia, ni, menos aún, es la referencia. El sentido de una expresión depende por completo de su uso, que eventualmente puede ser un uso referencial, es decir, que apunte a designar una cosa o un acontecimiento."<sup>225</sup> Lo que nos lleva a reconocer que la palabra o la frase no tiene un solo uso y un solo sentido, sino distintos, en función del contexto y de la situación en la cual se aplica.

De hecho, es con este giro wittgensteiniano que el lenguaje se empieza a vincular con la realidad cultural de los grupos y con el uso práctico que a éste se le da,<sup>226</sup> vía privilegiada para que el hombre se apropie de su realidad y cultura.

Es en este contexto que emergen otros paradigmas que de manera subordinada buscan recuperar esta condición cultural y su íntima relación con el lenguaje como vía de comunicación, conocimiento y transformación de la realidad. Uno de éstos es el interaccionismo simbólico, paradigma epistemológico<sup>227</sup> que tiene como raíces intelectuales más influyentes la filosofía del pragmatismo y el conductismo social de la psicología.<sup>228</sup>

Del primero retoma la idea de que la verdadera realidad no existe "fuera" del mundo real, pues ésta se crea en la medida en que actuamos en y hacia éste; además, recupera el supuesto de que las personas recuerdan y basan su conocimiento del mundo sobre lo que es útil para ellos, lo cual puede llevarlos a alterar lo que ya no lo es y a tener que definir los objetos físicos y sociales con los

---

<sup>225</sup> *Ibid.*, p. 341.

<sup>226</sup> *Cfr.*, BEUCHOT, Mauricio. *Historia de la filosofía del lenguaje*, México: FCE; 2005, pp. 232-243.

<sup>227</sup> Según Ferrater Mora, gnoseología y epistemología en un tiempo eran usados como sinónimos, "...ambos términos aludían a teoría del conocimiento. Luego, gnoseología se le asigna el sentido de teoría del conocimiento sin precisar el tipo de conocimiento. Mientras que epistemología refiere a la especificidad de teoría del conocimiento científico, o para dilucidar problemas relativos al conocimiento cuyos principales ejemplos eran extraídos de las ciencias." MORA, Ferrater. *Op. cit.*, p. 960.

<sup>228</sup> *Cfr.*, RITZER, George. *Teoría sociológica contemporánea*, México: McGraw-Hill; 1993, p. 214.

que se han de tener relación en el mundo. A decir de Ritzer, se reconoce que: "Finalmente, nuestro deseo es entender a los actores, [motivo por el cual] debemos basar nuestra comprensión en lo que ellos realmente hacen en el mundo."<sup>229</sup> Además, como plantea Ralsky, en el pragmatismo la verdad no es una correspondencia entre ideas subjetivas y la existencia de objetos externos, pues la verdad no constituye una relación de ningún tipo, sino solamente un criterio práctico de acción; es decir, "Las ideas son verdaderas si son reales en sus consecuencias [...] si permite a uno llevar a cabo una acción con resultados observables."<sup>230</sup> Ello implica reconocer, como propone esta autora, que los seres humanos son criaturas prácticas que se adaptan a las condiciones existentes en sus inmediaciones, pero no de modo pasivo y sumiso, sino buscando aprovechar al máximo sus propias capacidades y posibilidades; proceso de adaptación que involucra la interpretación y evaluación del mundo en el que las personas accionan, lo que lleva a posicionar la práctica sobre la teoría, el experimento como más significativo que la abstracción y el proceso como algo más importante que la forma.<sup>231</sup>

De la segunda toma, la psicología social o humanista, la visión conductista social que, según Mead, surge como reacción a la visión reduccionista y mecanicista del conductismo de Wattson, la cual planteaba que sólo debe estudiarse aquella conducta que sea susceptible de ser observada, medida y cuantificada; ya que se pone atención "...en los estímulos que provocan las respuestas, o conductas."<sup>232</sup>

---

<sup>229</sup> *Ibid.*, p. 215.

<sup>230</sup> *Id.*,. También *vid.*, HANS, Loas. "Interaccionismo simbólico", en: GIDDENS, Anthony y TUMER, Jonathan. **La teoría social hoy**, México: Alianza; 1991.

<sup>231</sup> RALSKY, Susana. **El proceso formativo de los participantes sociales: interaccionismo simbólico**, Tesis, México: UNAM; 1992.

<sup>232</sup> RITZER, George. *Op. cit.*, 1993, p. 216.



Lo que lleva a que Mead reconozca la importancia de la conducta observable, pero reconociendo que hay aspectos encubiertos no reconocidos por los conductistas radicales, ya que para ellos la mente del hombre era una "caja negra" que no se podía y tenía que estudiar, pues lo que importaba eran los estímulos y las respuestas que de éstos derivaban, lo que se podía identificar a través de la observación.

Por otra parte, el conductismo radical de Watson no identificaba diferencia alguna entre los humanos y los animales, sin embargo, para Mead: "...había una diferencia cualitativa importante [Esta diferencia residía en que] los humanos poseen facultades mentales que les permiten utilizar el lenguaje entre el estímulo y la respuesta para decidir su respuesta."<sup>233</sup>

Por esta razón, el pensamiento de Mead no sólo cuestionó al conductismo radical que, de manera hegemónica, determinaba la supuesta condición de objetividad del conocimiento de la realidad, sino que profundizó sus ideas al asignar importancia tanto a lo social como a los actos de los sujetos, y de éstos, a sus gestos, los símbolos que para ellos poseen significado, los procesos mentales que se dan, la mente y el *self* como condición ineludible e inseparable a la hora que han de interactuar. Se trata de aquellos supuestos de la vida cotidiana que sirvieron a Mead como fundamento para sostener al interaccionismo simbólico que el proponía.

Un conjunto de supuestos sólo se dividen por motivos de análisis, en particular, para explicar el fundamento del interaccionismo simbólico, aunque en la vida real se dan en conjunción, en la síntesis que constituye cada persona al interactuar con los demás y que se condensa en la sociedad.

---

<sup>233</sup> *Id.*

Por ello, para Mead lo *social* es prioritario respecto a lo individual, pues "...la conducta del individuo debe ser comprendida en términos del comportamiento de la totalidad del grupo social de la cual forma parte, puesto que sus actos están involucrados en actos sociales más amplios, que van más allá de él y que abarcan por igual a otros miembros de ese grupo. También la experiencia individual debe ser tratada desde el punto de vista de la sociedad, o bien de la comunicación, en tanto que ésta es esencial para el orden social debido a que la experiencia misma de un individuo pertenece a una estructura social, a un orden social."<sup>234</sup> Lo anterior implica que nunca pueda ser eliminada la conexión que se da entre el individuo y su sociedad. Por tanto, en el acto o los actos que cada sujeto realiza se expresa, o sintetiza, lo socialmente construido, de ahí que Mead diga respecto al acto que "No es [...] un fenómeno emergente, sino la base de toda emergencia..."<sup>235</sup>, es decir, el punto de partida de toda su elaboración teórica. Se trata de lo que sucede en la relación estímulo-respuesta en la que el estímulo no provoca una respuesta automática e irreflexiva en el actor humano, sino que éste se lleva a cabo con base en un proceso mental que puede ser clasificado en cuatro fases: una *primera*, referida al impulso, en la que la respuesta es inmediata e irreflexiva, esto es, que sólo implica la necesidad de hacer algo; sin embargo, por tratarse de un acto humano puede llevar a la consideración de una respuesta adecuada en función no sólo de la situación inmediata, sino de las experiencias; una *segunda*, ubicada en la *percepción*, en la que el sujeto identifica un objeto y sopesa responder a través de imágenes mentales, es decir, de seleccionar y elegir entre un abanico de estímulos para dar una respuesta; una *tercera*, la cual alude a la *manipulación* dada por la pausa temporal del acto humano en el proceso de responder a un estímulo, es decir, se contemplan diversas respuestas en la que se reflexiona

---

<sup>234</sup> RALSKY, Susana. *Op. cit.*, 1992, p. 38.

<sup>235</sup> RITZER, George. *Op. cit.*, 1993, p. 220.

acerca de lo sucedido en las experiencias pasadas y las consecuencias futuras; una *cuarta* en la que se da la *consumación del acto*, que en palabras de Mead equivale a "emprender la acción que satisface el impulso original."<sup>236</sup> una *quinto*, sobre el gesto que todo sujeto hace a la hora de la interacción con otro, es un mecanismo básico que se implica, en particular, en el acto social y, en general, en los procesos sociales. Se trata de expresiones tanto físicas como vocales que un humano emite a la hora de comunicar, de manera significativa, un mensaje a otro. La expresión física lo hace a través de movimientos corporales y el gesto vocal a través del lenguaje, factor que hizo posible el desarrollo distintivo de la vida humana; y un sexto, referido como *símbolos significantes* como expresión concreta del lenguaje está implícita en la interacción simbólica real que se da entre los sujetos al interactuar entre sí, ésta implica tanto los gestos como sus significados, que hacen posible el desarrollo de procesos mentales en los que se da la comunicación.<sup>237</sup>

Condiciones que llevan a que los sujetos realicen un proceso mental de auto-comprensión, en el que se hace presente la inteligencia reflexiva que implica que los humanos desarrollen y realicen conversaciones consigo mismos, es decir, que sean capaces de inhibir temporalmente la acción, de demorar sus reacciones ante los estímulos, de organizar en sus mentes el abanico de posibles respuestas a la situación y de elegir mentalmente varios cursos de acción.<sup>238</sup>

Tal proceso implica la consciencia del acto humano en la que se adjudican dos significados; el primero, alude a que sólo el actor tiene acceso a lo subjetivo; y, el

---

<sup>236</sup> *Ibid.*, p. 223.

<sup>237</sup> Según Mead: "...la comunicación humana [es] el resultado, la consecuencia de la capacidad del individuo de objetivarse." Lo que quiere decir, es que se reconoce que el individuo tiene habilidades reflexivas [auto-conciencia] y, a través de símbolos significantes se puede comunicar con los demás y afectarlos de la misma manera en que se afecta a sí mismo. Dicho de otra manera, la comunicación entre humanos está determinada por la capacidad reflexiva de las personas, por su autoconciencia." *Cfr., Op. cit.*, 1992, p. 205.

<sup>238</sup> Ensayos imaginativos en la que el sujeto "ensaya" imaginativamente alternativas de conducta y rechaza, inhibe líneas inadecuadas de acción." Lo que quiere decir que es un ejercicio de inteligencia y de una selección reflexiva. *Ibid.*, p. 45.

segundo, implica esa inteligencia reflexiva, la de la auto-comprensión, que da lugar a la idea de mente como el diálogo interno y externo que el sujeto tiene consigo mismo y con los demás.

Finalmente, la idea que expresa el resultado de todo el proceso reflexivo que lleva a cabo el ser humano como tal en su vida cotidiana es, tanto en lo individual como en lo social, el *self*, entendido éste como la capacidad reflexiva de la persona; es decir, se sostiene con éste que el ser humano ha adquirido la capacidad de considerarse a sí mismo como objeto y sujeto. El sujeto sale fuera de sí para evaluarse [mirarse] a sí mismo, ha logrado convertirse en objeto para sí, esto ha sido posible a partir de interactuar y relacionarse con otro u otros.

El *self* está constituido en dos partes que, aunque independientes, conviven en unidad, retroalimentándose entre sí, el "yo" y el "mi". El "yo" es la parte reactiva de la persona en las actitudes de los demás. Es, por decirlo de alguna manera, la parte original que la persona aporta -a través de sus respuestas- en su interacción con los otros. Esta actitud que se asume ante los demás es el elemento novedoso, la aportación de la persona. En síntesis, el "yo", afirma Mead, da un sentido de libertad, de iniciativa, mientras que el "mi" representa la organización definida de la comunidad. Se trata del conjunto de respuestas construidas socialmente en el devenir, las actitudes de los sujetos, sus modos de pensar, sentir y actuar, referentes que se dirigen a la conservación de lo dado. Sin embargo, el "yo" y el "mi" están dentro de la misma persona, elementos que hacen posible el *self* de la persona o ser humano.

La relación del "yo" y del "mi" es contradictoria y cambiante. Son entidades que existen de manera independiente y, sin embargo, se pertenecen, están juntas. Son partes de lo mismo, del todo. Su separación, nos dice Mead, es ficticia, no es real;

si bien hay que indicar que no son idénticos. En la acción cotidiana debaten entre sí. Es precisamente, la confrontación entre la respuesta inmediata y lo sopesado que un individuo da a otro, aquello que no se calcula y lo que se calcula; lo imprevisto y lo previsto, lo creativo y lo convencional, lo inconsciente y lo consciente, la innovación y la conservación de todo proceso social. En su confronta uno de los dos predomina en los actos y en el significado. Según Mead, "...tomados juntos constituyen una personalidad tal y como aparece en la experiencia social. El *self* es esencialmente un proceso social en marcha con dos elementos distinguibles. Si no los tuviese no se podría hablar de responsabilidad consciente y no habría nada de novedoso en la experiencia."<sup>239</sup>

Después de Mead, Blumer continúan desarrollando el interaccionismo simbólico como un paradigma de pensamiento, algo que él hace conservando de Mead el supuesto de que "...el mundo social es prioritario para la comprensión de la experiencia social."<sup>240</sup> Para ello, hay que entender que tanto los animales inferiores como los humanos actúan, aunque, y eso es claro, de modo diferente. Los primeros lo hacen por mero instinto, mientras que los segundos llevan a cabo un proceso reflexivo con base en los valores que han internalizado. Animales inferiores y humanos hacen gestos, se da una comunicación a través de éstos, pero la comunicación sólo se da cuando se emplean signos que simbolizan algún referente compartido [al menos la comunicación eficiente, en la que el receptor percibe el sentido del mensaje, y no otro, que el emisor quiso comunicar] y para ello está el lenguaje y la valoración que en él se implica. Por ello, los humanos eligen mentalmente entre varias opciones la acción a seguir antes de actuar. Desarrollan un proceso mental que los aparta de las acciones puramente instintivas. De este modo, y para volver sobre este punto, el ser humano desarrolla la capacidad de

---

<sup>239</sup> MEAD, George H. *Mente, yo y sociedad desde el punto de vista de un conductista social*, Buenos Aires: Paidós; 1934, p. 233.

<sup>240</sup> RITZER, George. *Op. cit.*, 1993, p. 220.

considerarse a sí mismo como objeto y sujeto de su reflexión; dialoga con signos que le sirven para evaluar tanto su acción como aquello que busca expresar a través del lenguaje; pero a su vez, como indica Blumer:

- a) Orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él [entendiendo que las] cosas refieren a todo aquello que una persona puede percibir en su mundo.
- b) El significado de las cosas se deriva de, o surge como consecuencia de, la interacción social que cada cual mantiene con su prójimo.
- c) Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso.<sup>241</sup>

Por su parte, Ritzer, seguidor de este pensamiento, complementa estos principios del interaccionismo simbólico indicando que:

1. A diferencia de los animales inferiores, los seres humanos están dotados de capacidad de conocimiento. La facultad de pensamiento capacita a las personas para actuar reflexivamente en lugar de conducirse irreflexivamente. Es más probable que las personas diseñen y guíen lo que hacen que renuncien a ello.
2. La capacidad de pensamiento está modelada por la interacción social. La capacidad humana de pensar se desarrolla en el proceso de socialización de la primera infancia y se va refinando durante la socialización adulta. La socialización es un proceso que permite a las personas desarrollar la capacidad de pensar de una manera distintivamente humana [proceso dinámico en el que el actor da forma y adapta la información a sus propias necesidades].
3. En la interacción social las personas aprenden los significados y los símbolos que les permiten ejercer su capacidad de pensamiento distintivamente humana. El significado no se deriva de los procesos mentales sino del proceso de interacción.
4. Los significados y los símbolos permiten a las personas actuar e interaccionar de una manera distintivamente humana.
5. Las personas son capaces de modificar o alterar los significados y los símbolos que usan en la acción y la interacción sobre la base de su interpretación de la situación.
6. Las personas son capaces de introducir estas modificaciones y alterar, debido, en parte, a su capacidad de interactuar consigo mismas, lo que les permite examinar los posibles cursos de acción y valorar sus ventajas y desventajas relativas para luego elegir uno.
7. Las pautas entrelazadas de acción e interacción constituyen los grupos y las sociedades.<sup>242</sup>

---

<sup>241</sup> BLUMER, Herbert. *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*, Barcelona: Hora; 1982, p. 2.

<sup>242</sup> RITZER, George. *Op. cit.*, 1993, p.237.

Ello los lleva a plantear la idea que el individuo posee un proceder especial: la interpretación de lo que hace. Por lo tanto, lo que da coherencia al saber y su uso ya no depende de la supuesta rigurosidad "científica", sino de las implicaciones simbólicas que él deriva de la interpretación que elabora a partir de sus mismos saberes, lo que lo lleva a dar sentido y significación en su vida cotidiana y profesional.

En este contexto de reflexión la hermenéutica fundamenta la comprensión de la realidad a través de la interpretación de los textos [escrito, hablado, actuado o de cualquier otro tipo], una acción que involucra el contexto del sujeto y del texto, sus condiciones históricas, sociales y culturales que sitúan el sentido de la interpretación;<sup>243</sup> pues como dice Álvarez: "En la hermenéutica, la interpretación del texto no es una interpretación unida a otra interpretación sin más, sino la interpretación de un proceso concreto, en el que el interprete implica su comprensión valoral para el entendimiento de la intención del autor."<sup>244</sup>

Lo anterior conlleva a reconocer que el acto hermenéutico implica polisemia,<sup>245</sup> pues de no ser así, no existe la posibilidad de interpretaciones [en plural, subráyese] ni de sentidos posibles, no hay qué reflexionar ni qué decir, ya todo está dicho.

Dice el mismo Álvarez: "... el *corpus* del conocimiento hermenéutico es moldeado por el acto de interpretación en un sentido dialógico que no se limita al objeto en sí mismo, sino que implica proporción entre la intuición y el discurso, entre la

---

<sup>243</sup> ÁLVAREZ, Arturo. "La hermenéutica-barroca como un modo de abordaje a los procesos educativos", en: Revista *Caleidoscopio*. México: UAA; (De ciencias sociales y humanidades). Año 5, núm. 9, enero-junio del 2001, p. 156.

<sup>244</sup> *Ibid.*, p. 157.

<sup>245</sup> "Multiplicidad de significados de una palabra". MOLINER, María. *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos; 2007, p. 2344.

comprensión y el argumento probatorio, entre la innovación y la justificación de la misma."<sup>246</sup>

Por consecuencia, el acto hermenéutico no implica los sentidos ni la rigidez que el positivismo y su llamado "método científico" han impuesto al conocimiento de la realidad del ser humano, sino la rigurosidad del quehacer interpretador de los procesos dados, dándose en esa realidad.

Por tanto, no es necesario contar con una guía rígida que garantice seguir un camino que supuestamente evite el error, la falsedad y el equívoco; es decir, no se requiere plantear la necesidad de que haya un "método" único como garantía de la verdad del conocimiento, sino que existe una condición ineludible que requiere de trabajo y reflexión para poder poner el texto en su contexto y para con ello, poder elaborar una buena interpretación.

Es decir, si el ser significa lo que la tradición que se termina o culmina en el positivismo nos ha dicho, en la objetividad mensurable del proceso, que tiene una calculabilidad [*s/c.*], nosotros no somos; absolutamente no podemos decir que somos seres, porque la existencia no es esto: la existencia es la historicidad abierta, esperanza, recuerdo, temor, angustia, todo eso. No son cosas de las que se puedan dar medidas físicas o descripciones objetivas.<sup>247</sup>

De esta manera, la hermenéutica aporta a la idea del conocimiento la posibilidad de que haya más de uno, la diversidad que se puede dar en función de ciertas condiciones y de lo que ciertos sujetos son capaces de elaborar. Más allá del supuesto conocimiento teórico poseedor de la única interpretación verdadera de la realidad, la polisemia interpretativa, que no se reduce a una teoría ni a una única

---

<sup>246</sup> ÁLVAREZ, Arturo. . *Op. cit.*, Enero-junio del 2001, p. 158.

<sup>247</sup> *Cfr.*, VATTIMO, Gianni. "Hermenéutica analógica o hermenéutica anagógica", en: BEUCHOT, Mauricio *et al.* **Hermenéutica analógica y hermenéutica débil**, México: FFyL-UNAM; 2006, p. 29.



explicación, sino a la diversidad que los sujetos elaboran y resignifican con riesgo de error.

Dichos paradigmas, el interaccionismo simbólico y la hermenéutica en oposición al positivismo y el neopositivismo nos llevan a reflexionar sobre el valor de verdad de los saberes prácticos y de la subjetividad e intersubjetividad en ellos implicados. Esto es recuperado por los impulsores de la PP, quienes dan valor de verdad y de utilidad a los saberes que los profesores construyen a partir de su experiencia como docente para dar cuenta de la realidad educativa y para resolver las problemáticas que enfrentan. Una manera de poder hacer *consciente* aquello que hacen a la hora de tener que resolver un problema de la enseñanza y que tiene solución básicamente a partir de sus saberes prácticos acumulados a lo largo del tiempo.

Así, la idea de la PP lleva a que los profesores reflexionen sobre el uso que hacen de sus saberes prácticos a la hora de poner en marcha acciones que resuelvan la problemática educativa que estén enfrentando. Es decir, se trata de la acción de reflejar o reflejarse, por lo que ésta: "...implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. [...] supone tanto un sistemático esfuerzo de análisis, como la necesidad de elaborar una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción."<sup>248</sup>

Claro está que dicha reflexión se desarrolla con base en los saberes prácticos, lo que no significa que el profesor se despoje o enajene de sus referentes teóricos o técnicos, que en un momento dado pudieran preparar y hasta orientar su reflexión.

---

<sup>248</sup> GIMENO-SACRISTÁN, José y PÉREZ-GÓMEZ, Ángel. *Op. cit.*, 2000, p. 417.

Lo que sí se implica es que esos referentes teóricos y técnicos aparecen en su reflexión subordinados a los prácticos. Ya Álvarez indica:

Las lógicas distintas de cada uno de los referentes hace que la activación de estos dependa de la práctica concreta que el sujeto realiza; *i.e.*, el juicio que el sujeto construye depende del tipo de actividad que está realizando. Es por esto por lo que, en el bloque de pensamiento de todo sujeto se dan procesos de *alternancia* en cuanto al predominio de las lógicas apropiativas de lo real, en el que dependiendo de esa *práctica* concreta es que se activan los diferentes tipos referentes. Sin embargo, la *alternancia* de las lógicas de los diferentes tipos de referentes no es el único procesos implicado en la manera como piensa el sujeto y se apropia cognitivamente de la realidad, y por lo tanto en la activación de los referentes; sino que además, dependiendo de las condiciones sociales en que se constituyó éste, una de las lógicas es la que *predomina* y *subordina* a las otras haciéndose hegemónica, independientemente de la práctica concreta que se realice.<sup>249</sup>

Este *predominio-subordinación* de un modo de apropiación de lo real sobre los otros, establece las condiciones en que se han de ir incorporando los nuevos referentes al bloque de pensamiento de cada sujeto, lo que se puede dar de las siguientes formas: la primera es la de *traducción*<sup>250</sup>; en la que el sujeto al incorporar referentes a su bloque de pensamiento los transforma o convierte a la lógica que predomina en su conciencia, lo que implica que los referentes que han sido incorporados, aun cuando provienen de una lógica diferencial, en el bloque de pensamiento aparecen con las formas y contenidos de la logicidad a la cual fueron traducidos; una segunda es la del *aislamiento*, en la que al ser incorporado un referente al bloque de pensamiento, éste es aislado sin que se le traduzca a la lógica que predomina y por lo tanto conservando sus formas y contenidos, pero permaneciendo aislado sin que se le incorpore a una articulación específica; una tercera posibilidad es que la lógica que predomina *matice* o *encubra* a los referentes provenientes de otras lógicas, lo que implica que cambie sus formas sin que pierda sus contenidos, matiz o encubrimiento

---

<sup>249</sup> ALVAREZ, Arturo. "Elementos para la Crítica Epistemológica de la Investigación Educativa", México: UPN-UA; Tesis, 1998, p. 17.

<sup>250</sup> "La traducción realizada por la conciencia individual no puede ser de la totalidad del referente [de su forma y contenido total] ni de todos los referentes porque, de serlo, quedaría impedido para reconocerse con otros referentes poseedores de una lógica distinta a la imperante en el bloque de pensamiento y semejante a la poseída antes de ser incorporados a esa conciencia individual. Es más, si la traducción de referentes fuese total, la conciencia sería homogénea ya que todos sus contenidos tendrían el mismo carácter." COVARRUBIAS VILLA, Francisco. *Op. cit.*, 1995.p.16.

que imposibilita a la conciencia del sujeto para poder identificarlos y emplearlos con su logicidad. Por esto es por lo que, aún cuando en el bloque de pensamiento del sujeto se dé el predominio de una lógica sobre las otras, éste no se puede homogeneizar, si bien sí se endurece a tal grado, que ya no pueda ser reconstituido con una lógica diferencial por proceso alguno.

### **3.2. La Propuesta Pedagógica en el debate de la teoría y la práctica**

La comprensión del sentido y significado a que alude el concepto de PP conlleva tener una idea clara de cuál es su fundamento y cuándo éste se constituye como tal. Se trata de la posibilidad de reconocer que debe seguir el camino de la experiencia, de los saberes prácticos. Un origen dado en el quehacer y la práctica.

Para comprender esto en los apartados que siguen, se parte de precisar el origen etimológico de pedagogía y de propuesta, base que permite elaborar una concepción de PP. Para que posteriormente se presenten algunos ejemplos concretos de PP elaborados por profesoras de educación primaria en donde se busca mostrar cómo sus saberes prácticos las llevan a plantear formas de trabajo para resolver las problemáticas que enfrentan.

#### *3.2.1. El concepto de Propuesta Pedagógica*

La palabra *pedagogía* viene del griego *pais-paidos* que alude a niño y *ago* que refiere a conducir. Literalmente pedagogía alude a conducir al niño, tal es el caso de llevar el niño al parque o de llevarlo a la escuela. Con el paso del tiempo, la palabra pedagogía se ennoblecó para hacer referencia a la ciencia para educar al

niño; para su formación, el *bildung* que alude Gadamer y que lo lleva a indicar: "La formación no debe entenderse sólo como el proceso que realiza el ascenso histórico del espíritu a lo general, sino también como el elemento dentro del cual se mueve quien se ha formado de este modo."<sup>251</sup> Tener acceso a una generalidad, como elemento dentro del cual se transita, implica encontrar el sentido de uno mismo y de lo otro para ser otro, además de la sensibilidad y el tacto, es decir, de la memoria histórica para tratar el mundo.

En este sentido, de la palabra pedagogía deriva en pedagógica o pedagógico cuya raíz griega es el *ped*, que refiere al niño, el *ago* que designa conducir y el *ico* que nombra lo relativo a la acción de jugar. Como resultado, el origen etimológico de la palabra Pedagógico(a) se puede entender como lo relativo a la conducción o educación del niño. En el Diccionario de la Academia Española se indica que la palabra pedagógica o pedagógico es: "...lo [...] que sirve para educar o enseñar."<sup>252</sup>

Por otro lado la palabra propuesta viene del latín *propósita*, en donde *pro* significa en favor de o antes de y *pósita* que alude a posición. Literalmente, la palabra refiere a favor de una posición respecto a algo. Significado etimológico de la noción de propuesta que se puede definir como: la postura ante... o la postura en favor de...

Según el Diccionario de la Academia Española *propuesta* refiere a la noción de: "...una proposición o idea que se manifiesta y ofrece a uno para un fin..."<sup>253</sup> Por tanto, con base en lo significado por la palabra propuesta se puede decir que ésta alude a una postura en favor de algo para conseguir un fin que se manifiesta a uno o a muchos [resolver un problema, plantear un problema, defender con

---

<sup>251</sup> GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método*, Salamanca: Sígueme; tomo 1, 1999, p. 43.

<sup>252</sup> ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Real Academia Española; 1992, p. 1191.

<sup>253</sup> *Id.*

argumentos una opinión, contradecir fundamentando una postura, presentar un proyecto a una autoridad, un consejo, una junta, una academia, una comunidad científica o no científica, para que se examine y delibere si se procede con su aprobación, etcétera].

De modo que, la fusión de propuesta y pedagogía, PP alude a la posición que se asume en favor de una manera de conducir la enseñanza a partir de una manera de comprenderla e interpretarla, proponiendo formas de acción e interacción para llevarla a cabo. De ahí que Tlaseca define a la PP como: "... una elaboración histórica estructurante de los conocimientos, valores, expectativas, aspiraciones, finalidades, preocupaciones y acciones de los profesores en su devenir profesional."<sup>254</sup>

Se trata de la expresión formal de la preocupación docente, del conjunto de saberes prácticos que se construyen en el devenir histórico profesional y las acciones guiadas por este saber para conseguir un fin específico de la enseñanza. Así es que, detrás de la PP hay un razonar práctico que, como afirmaba Aristóteles:

...debe ser distinguido del razonamiento técnico [instrumental, medio fin], pues el técnico presupone unos fines determinados y, cumpliendo unas reglas conocidas, utiliza unos materiales y medios dados para conseguir aquellos fines [mientras que] el razonamiento práctico no supone la existencia de fines conocidos ni de medios determinados ni sigue reglas metodológicas impuestas: en cambio, es la forma de razonamiento apropiado en situaciones sociales, políticas y otras en las que las personas razonan, basándose en la experiencia, acerca de cómo actuar de manera leal y correcta en determinadas circunstancias históricas [en las que tanto los medios como los fines son problemáticos]. Así, la razón técnica se expresa en la ejecución material de la acción, mientras que la razón práctica se expresa en el desarrollo global de la acción.<sup>255</sup>

---

<sup>254</sup> TLASECA, Marta. *Op. cit.*, 1994, p. 17.

<sup>255</sup> KEMIS, Stephen. *Op. cit.*, 1966, p. 29.

En otras palabras, la PP refiere a una *unidad de saberes* que el profesor construye en su devenir profesional para resolver de manera clara y contundente un problema de enseñanza. Está constituida por una preocupación docente, saberes y acciones. La PP se manifiesta al público a través de acciones concretas en la escuela, que llevada a un proceso de reconstrucción de la experiencia del profesor por un facilitador o varios, algo que se explicita formalmente en un escrito que se hace público.

### *3.2.2. Ejemplos de Propuestas Pedagógicas*

En correspondencia con lo antes indicado sobre la PP, es necesario mencionar que el análisis que aquí se realiza involucra los siguientes pasos: primero se precisa el título que el profesor da a su PP, con la finalidad de ubicar los ámbitos que en ella están implícitos; en segundo, se identifica la *preocupación* que da origen a ésta y que se relacionan con distintos tipos de saberes; en tercero se ubican los *saberes prácticos* que el docente emplea en su reflexión sobre su práctica docente; cuarto, se reconoce el plan de *acción* que emprende al elaborar su PP; y como quinto punto se precisan los *resultados* obtenidos con su PP. Es decir, en la PP se parte de reconocer la *preocupación* que el docente tiene con base en su práctica para desarrollar su PP, después se buscan los *saberes prácticos* que de manera consciente e intencional pone en marcha, luego se examinan las acciones con las que buscan dar una respuesta o solución a la problemática identificada; y finalmente se presentan algunos de los resultados que obtuvo con su PP:

Una manera de ejemplificar lo que antes se indica, es la PP de la profesora Vázquez, quien elabora una PP sobre: ***El razonamiento matemático en***

***alumnos de primaria para la vida real.***<sup>256</sup> Ella, desarrolla su práctica docente en la educación primaria, en una escuela donde trabajó con un grupo de segundo grado, los niños eran de la misma edad y de un nivel socio-económico, más o menos homogéneo. Es decir, "sabe" que es un grupo, el cual mantiene cierta homogeneidad, tanto en edad como en vivencias y condiciones socio-económicas. Claro que la profesora aquí emplea algunos referentes teóricos para reconocer las características de sus alumnos (psicología del desarrollo) y con ello el tipo de práctica docente que con ellos se pueden desarrollar (teoría pedagógica).

Es decir, aplica en su práctica docente algunos conocimientos adquiridos en la Escuela Normal y saberes de su cotidiano para: "*...poner en práctica [...] por objetivos [generales, particulares y específicos] y actividades bien delimitadas que se dosificaban por semana. Ello implica que reconoce el que los niños aprenden por igual, de acuerdo con los objetivos estableciendo y explicarlos para luego, poner ejercicios de evaluación.*"<sup>257</sup> Idea de currículum que desarrolló la tecnología educativa.

Una propuesta de organización de la enseñanza que aprendió y buscó aplicar en su función docente, algo que aparentemente la llevaba a lograr que sus alumnos aprendieran lo que les enseña. Sin embargo, cuando se incorpora en el Proyecto de Educación Compensatoria del Servicio de Educación Acelerada en Primaria [SEAP-14], pretendía aplicar el mismo "conocimiento" que antes guiaba su práctica docente. Pero, se encuentra con que los alumnos que integraban el grupo en este proyecto, no eran homogéneos: tenían diferentes edades e intereses, vivencias múltiples y condiciones socio-económicas distintas. Al respecto nos comenta la profesora Vázquez: "...con este grupo multinivel tuve que dar un giro en mi forma

---

<sup>256</sup> VÁZQUEZ, Marisela. "El razonamiento matemático en alumnos de primaria para la vida real", en: Revista **Entre maestr@s**, México: UPN-UA; vol. 2, núm. 7, edición especial 2003, p. 16.

<sup>257</sup> *Id.*

de trabajo [...] buscar [...] alternativas pedagógicas y didácticas y así lograr que los alumnos puedan aprender más contenidos para su vida futura [pues, los niños a quien enseña son vendedores ambulantes]...”<sup>258</sup> Aquí es de hacer notar, como antes se indica, que los conocimientos teóricos que el profesor tiene de la Psicología son incorporados a su bloque de pensamiento, pero de manera subordinada a la lógica que imponen sus saberes prácticos.

Como resultado de las circunstancias y necesidades específicas que plantea la diversidad de educandos y su contexto dan origen a la elaboración de una PP por parte de la profesora, ella busca: “...cómo desarrollar en este grupo SEAP-14 las habilidades matemáticas, su razonamiento y funcionalidad en su vida cotidiana.”<sup>259</sup>

Preocupación cuyo origen está en el ejercicio de la propia práctica docente de la profesora y la cual se dirige no sólo a resolver el problema de la enseñanza sino a impulsar un aprendizaje útil para la vida de sus educandos. Es decir, de la preocupación personal emergen finalidades, aspiraciones, deseos, planteamientos éticos que no se limitan a la docencia, sino el lograr que ésta impacte en la vida social del educando, ella nos dice:

Pienso que se debe crear la necesidad al alumno de aprender matemáticas, y no las vea como una asignatura más en su boleta, debe verla como una herramienta de uso en su vida presente y futura. [...] si al alumno se le desarrolla la habilidad de razonamiento matemático, es capaz de resolver otros problemas de diferentes asignaturas, ser más reflexivos y analíticos, lo cual le puede ayudar en otros niveles de escolaridad superior.<sup>260</sup>

Atender la preocupación docente y sus implicaciones no es cosa fácil de alcanzar. Se recurre a todos los conocimientos adquiridos y que se consideran válidos para

---

<sup>258</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>259</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>260</sup> *Id.*



la situación específica que se tiene que resolver, en ello están presentes los **saberes** construidos en el devenir de la práctica cotidiana. Es decir:

...el razonamiento [...] es un proceso más lento, busca de los diferentes caminos el más viable, experimenta para llegar a lo correcto según lo que le indica su lógica. [...] No todos los alumnos tienen la misma lógica, ni obtienen resultados con razonamientos iguales, porque ello está en función de sus vivencias y de su entorno [...]. Los conocimientos previos de los alumnos que han adquirido de manera extraescolar, en su actividad laboral, son esenciales para hacer significativo el aprendizaje y desarrollar el razonamiento matemático.<sup>261</sup>

De ahí que yo pueda afirmar que, los fines y los saberes en conjunción, permiten la construcción de *principios* pedagógicos que más tarde son el fundamento de la acción del profesor expresado en estrategias didácticas producto de los saberes de los profesores. Como nos comenta la profesora: "...**se usan** los objetos con los que trabajan los alumnos, o **se simulan**, para demostrar de una manera objetiva el objeto de estudio y además **se contextualiza**, el conocimiento llega a un alto nivel mental de abstracción y concretización."<sup>262</sup>

De esta forma: la preocupación docente, la finalidad, los saberes construidos en el devenir de la experiencia constituyen la base para la acción docente; es decir, para resolver problemas concretos de la enseñanza. No se puede decir lo mismo de los conocimientos teóricos que el profesor ha adquirido en sus estudios, no porque no les sirva o no lo empleen, sino porque éstos, por lo regular, están subordinados a sus saberes prácticos.

Esto es lo que lleva a que la profesora Vázquez, cree en su PP una estrategia didáctica, en la que a través de una acción logre el razonamiento matemático. Se trata de hacer que los alumnos elaboren una descripción de su "historia de vida", el

---

<sup>261</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>262</sup> *Ibid.*, p. 20.

poder, como dice Vázquez: "...escuchar a [cada uno de los alumnos del grupo] para que hable de alguna de las actividades que realiza frecuentemente, ya sea un oficio, deporte o juego; de ahí se hacen las anotaciones correspondientes [...] y se relacionan con las matemáticas."<sup>263</sup>

De tal suerte que derivado del contenido de la historia personal del educando, la profesora busca que se elabore un razonamiento lógico matemático, tanto del niño que expone como del resto del grupo y en función de la diferencialidad de edades y competencias.<sup>264</sup> Para ello, el niño desarrolla y señala el problema planteado y el modo como éste se resuelve. Por ejemplo.

La profesora, producto de sus experiencias, *sabe* que la historia personal del niño tiene un lugar de vital importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lleva a que ésta sea significativa<sup>265</sup> y la use el educando; también *sabe* que los saberes prácticos de la vida cotidiana del educando contribuyen a mejorar su labor docente; y reconoce el valor que tiene el que niños mayores apoyen el aprendizaje de los menores o de los menos hábiles. También hecha mano de sus referentes teóricos sobre todo de la Psicogenética, en el sentido de que los niños viven etapas en su vida y que dependiendo de ésta son sus habilidades cognitivas, son referentes que se entremezclan y que el profesor subordina a sus saberes prácticos.

De ahí que la Profesora Vázquez, mencione: "...los alumnos al darse cuenta que las matemáticas que se ven en el aula son las que están en su vida cotidiana, las

---

<sup>263</sup> *Id.*

<sup>264</sup> Recordemos, como se plantea en el capítulo 1, cuando se refiere a la categoría de ZDP de Vigotsky, cómo un sujeto más competente apoya y facilita el aprendizaje de un sujeto menos competente. *Vid., supra.*, p. 8.

<sup>265</sup> Al respecto del aprendizaje significativo. *Vid., supra.*, p. 8.

comprenden mejor, se interesan más por ellas y les crea una necesidad.”<sup>266</sup> Por que ella *sabe* que las operaciones lógicas matemáticas que se realizan al resolver problemas concretos no sólo se obtienen beneficios de la actividad realizada sino que tienen un mayor impacto y sentido en sus educandos. De esta manera, tanto lo enseñando como lo aprendido tienen sentido cuando están vinculados a la vida personal que requiere permanentemente de la resolución de problemas concretos. Esto lleva, como indica la profesora Vázquez, a que: “...el alumno llega al punto en que no realiza operaciones escritas, las hace mentalmente...”<sup>267</sup>

Estamos ante una PP, aquella en la que se plantea cómo enseñar ciertos contenidos, el cómo mejorar el aprendizaje del razonamiento matemático de los alumnos de primaria y el cómo aplicarlos a su vida diaria. Una manera diferente de concebir y poner en la práctica la función docente, aquella en la que se deja de ser un profesor que sólo transmite conocimientos y que verifica que los repita; para pasar a ser verdaderos actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, en donde se tiene una participación significativa que da sentido a lo que sus alumnos aprenden en el aula (en este caso el razonamiento matemático). En otras palabras, estamos ante un profesor que *analiza, experimenta e interpreta* lo que hace y actúa constantemente en y para su quehacer docente.

Otro ejemplo de PP es la que elabora la profesora Rocío Méndez, quien tiene 23 años de servicio. Momento en el que ella genera una PP, la cual lleva por título: **Saber leer y el gusto por la lectura**. Propuesta que es motivada por la preocupación docente: “¿Cómo despertar en nuestros alumnos el gusto por la lectura (...) aspecto de gran importancia para maestros y alumnos porque de ella depende en gran medida, la posibilidad de seguir aprendiendo o al menos de

---

<sup>266</sup> VÁZQUEZ, Marisela. *Op. cit.*, 2003, p. 22.

<sup>267</sup> *Id.*

poder relacionarse con el mundo de otras maneras?"<sup>268</sup> Preocupación que denota la transformación histórica de la formación de la profesora en la que participan referentes de los distintos modos de apropiación de lo real pero con fundamento en su experiencia.

La atención a esta preocupación y su finalidad no se limita al simple enseñar y aprender a leer sino para resolver múltiples actividades en la vida.<sup>269</sup> Es a partir de poner en duda los saberes socialmente reconocidos y la manera como se enseñan.

Y es que éstos en la estructura programática, se encaminan en sentido contrario, es decir, ni se aprende a leer de manera adecuada, ni se hace de modo placentero. Esto lleva a que la profesora Méndez plantee:

Una creencia fuera y dentro de la escuela es que los alumnos logran el gusto por la lectura por el sólo hecho de poder leer, de esta manera, el interés por los libros es una consecuencia inmediata o un resultado paralelo al aprendizaje de la lectura. Sin embargo, los maestros observamos que la relación entre gusto por la lectura y saber leer no es inmediata, el avance en escolaridad tampoco coincide con el aumento o la presencia del interés del niño por leer y menos por el gusto por esta actividad, todo lo contrario, parece decrecer, al menos así me sucede con mis alumnos en mi escuela primaria.<sup>270</sup>

Los *saberes* contruidos a través de las experiencias y los conocimientos teóricos referidos a la enseñanza de la lectura adquiridos en las instituciones formadora de docentes sirven para atender las preocupaciones, las finalidades y el deseos por promover una enseñanza pertinente y un aprendizaje significativo y más tarde se expresan en aplicaciones concretas, para llevar a establecer una PP apoyada en

---

<sup>268</sup> MÉNDEZ, Rocío. "Saber leer y el gusto por la lectura", en: TLASECA, Marta. *Reflexiones, saberes y propuestas pedagógicas de maestros sobre la enseñanza del Español*, México: UPN-UA; 1997, p. 15.

<sup>269</sup> *Id.*

<sup>270</sup> *Ibid.*, p. 16.

una estrategia que motive a aprender a leer y generar un gusto por la lectura, ya que, como dice la profesora Méndez:

Leer es un acto inteligente que sólo la especie humana es capaz de realizar. Requiere el desarrollo de un proceso mental complicado en el que interactúan distintas habilidades, como la ubicación espacial, unir una serie de símbolos con ritmo y velocidad adecuada, establecer la correspondencia con los sonidos que dichos símbolos representan [...], intervienen capacidades tan diferentes como la vista, el razonamiento y el lenguaje.<sup>271</sup>

Se trata de saberes adquiridos a través de los años de experiencia que la profesora ha tenido y que le permiten pensar en la necesidad de relacionar el aprendizaje y la lectura, es hacer de esta algo contextualizado y adecuado a los intereses de los educandos: un acto de comprensión. Al respecto ella indica:

...la comprensión de un texto estriba, entre otras cosas, en el conocimiento previo que cada uno de nosotros tiene del mundo en el que nos desenvolvemos; el vocabulario que manejamos y de las formas del lenguaje empleado en el escrito: [...] tiene que ver con nuestra muy particular sensibilidad y capacidad intelectual. [...] la comprensión de la lectura se va dando paulatinamente desde el primer grado, en diferentes niveles y a lo largo del año escolar.<sup>272</sup>

La preocupación, la aspiración, los saberes puestos en duda y los confirmados en la experiencia docente se convierten en fundamento de la acción para desarrollar en su PP, una estrategia didáctica en la que se expresa y sintetizan las reflexiones y transformaciones del profesor a partir de su misma experiencia docente que se constituyen en principios pedagógicos; ya que para la profesora Méndez:

...el aprendizaje de la lectura es un proceso largo. Se aprende a leer leyendo. La lectura implica a la memoria, pero no es memorización. Leer es fundamentalmente comprender el texto. El gusto por la lectura requiere que el niño sea capaz de elegir lo que quiere leer. Los textos de lectura [...] deben ser obras completas [...] dejar que los niños lean sin interrumpirlo cuando escuchamos errores de descifrado, apoyarlos en que lean textos completos y disfruten la lectura individual o compartida en el salón.

---

<sup>271</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>272</sup> *Ibid.*, p.18.

Darles un tiempo para la lectura en el salón puede permitir que descubran o redescubran que la lectura no debe ser para el estudio, la investigación o para cumplir una tarea escolar, también puede leerse por gusto y, sobre todo, sin pensar que debe hacerlo bien pues está de por medio una calificación.<sup>273</sup>

La acción concreta para aprender a leer y tener el gusto por esta actividad, como nos sugiere la profesora Méndez implica que:

Primero, tengamos un libro cuidadosamente seleccionado. [...] se lee tanto por alumnos como por el maestro poco a poco, diariamente hasta terminarlo. [...] es seleccionado por el maestro con base en una indagación sobre los intereses de los niños del grupo, [...] el maestro debe observar si la obra elegida efectivamente atrae a la mayoría del grupo; confirmará si fue una lección adecuada leyendo un breve fragmento del libro. Las obras subsecuentes serán seleccionadas por el grupo; el profesor debe registrar información sobre los intereses que van apareciendo y comunicándose por cada niño. Segundo, crear una biblioteca dentro del salón de clases. Cada niño tendrá la oportunidad de elegir el libro que quiera leer. [...] se deben adquirir los libros que estimulen el interés de los niños y el buscar tener varios ejemplares de cada título.<sup>274</sup>

Los resultados al proceder como indica la profesora son evidentes, al final del año, 38 niños de 40 eligieron un libro y se mostraron interesados en seguir leyendo día a día.

En resumen, la PP de la profesora Méndez es la manifestación de una unidad de reflexión de, desde y para la experiencia docente. Es la unidad del pensamiento con la acción en el aula de la escuela. La reflexión que lleva a hacer consciente lo que ya se hace y la manera en que razonamos en la solución de problemas cotidianos que enfrentamos en el ámbito escolar. Un proceso que abre la posibilidad de emplear uno de los procesos más complejos del pensamiento [la escritura], vía de estructuración de la práctica que se lleva al plano de lo pedagógico, más allá de que ésta tenga o no un fundamento científico o técnico.

---

<sup>273</sup> *Ibid.*, pp. 38-41.

<sup>274</sup> *Ibid.*, pp. 42-43.

Finalmente, presentamos otra PP producto de la experiencia docente, incluso, tal vez, más fructífero que el obtenido en la Escuela Normal. Esto es, del estudio de las disciplinas científicas para el ejercicio de la docencia. Una PP denominada: **Rescatemos nuestra cultura histórica**, la cual fue elaborada por la Profesora Dulce María Yañez Aragón.

La *preocupación docente* a partir de la cual se plantea la necesidad de buscar opciones que permitan resolver una problemática singular compleja, la enseñanza de temas históricos en alumnos de primer grado de primaria, pues, hasta el momento, como ve la profesora, no existe una metodología acorde a las características de sus alumnos.<sup>275</sup> En otras palabras, su preocupación es ver la manera de hacer significativa la enseñanza de la historia en niños de seis a siete años de 1º de educación primaria. Pues, como ella ve, la enseñanza a través de la memorización y el copiado no lleva a un aprendizaje significativo que permita resolver problemas de la vida cotidiana y menos cuando se trata de niños pequeños, como es el caso. Así, a pesar de que se trata de resolver un problema percibido empíricamente, el concepto de aprendizaje significativo guía y movilidad para las acciones que la profesora plantea y, que además, se traducen en un cambio en sus saberes. Es decir, se modifican los sentidos de la reflexión del docente.

Para ello, la profesora Yañez indica: "En cuanto al aspecto metodológico, lo debemos transformar para no seguirlo como una doctrina, puesto que los niños con quienes trabajamos cambian constantemente y así los planes, programas y libros se deben adecuar a su desarrollo."<sup>276</sup>

---

<sup>275</sup> YAÑEZ, Dulce María. "Rescatemos nuestra cultura histórica", en: TLASECA, Marta. *Reflexiones, saberes y propuestas de maestros sobre la enseñanza de la historia*, México: UPN-UA; 1997, p. 13.

<sup>276</sup> VÁZQUEZ, Marisela *Ibid.*, edición especial 2003, p. 14.

Los saberes construidos en la experiencia docente con los cuales hace este planteamiento, tienen que ver con su manera de ver a los niños y ella misma, precisa: "...el niño no es un sujeto pasivo, por ello, la relación autoritaria con el educando no es la mejor para encarar el proceso de enseñanza de la historia. [...] Me vi en la tarea de reestructurar mi quehacer docente y adaptarlo a las necesidades de los alumnos y no a las mías."<sup>277</sup>

Las modificaciones a la práctica docente se basan en saberes prácticos que se construyen desde, en y para la experiencia docente. Estos se constituyen en principios que guían el acontecer docente de las profesoras, desde el aspecto cognoscitivo, hasta el socioafectivo, ambos se expresan en la cotidianidad del niño que aprende. Con respecto al primero dice Yañez:

El niño que ingresa a primero percibe globalmente lo que le rodea, [...] no es capaz de analizar el todo en sus partes, descubre situaciones sin analizar. [...] Para que [el niño] dé un análisis sistematizado del mundo que le rodea, es necesario partir de los propios análisis que él vaya haciendo de acuerdo a sus posibilidades. [...] no entiende los sentimientos de los demás, él crea sus propias reglas; aún jugando en equipo, realmente juega solo. [...] Sus nociones de espacio y tiempo son inestables y difusas. Su comprensión se empieza a dar hasta los 8 años. [...] piensa de acuerdo a lo que percibe y se forma razonamientos que varían respecto al razonamiento del adulto.<sup>278</sup>

El segundo: "...empezar el año escolar [el profesor] propicie un clima de confianza dentro del grupo. Requiere apoyo para la expresión de sus emociones, un ambiente de aprobación que le permita comunicar sus ideas. [...] la convivencia en un ambiente cordial y afectuoso. [...] saberse aprobado, comprendido y estimado para elaborar una imagen positiva de sí mismo."<sup>279</sup>

---

<sup>277</sup> YAÑEZ, Dulce María. "Rescatemos nuestra cultura histórica", en: TLASECA, Marta. *Op. cit.*, 1997, p. 23.

<sup>278</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>279</sup> *Ibid.*, p. 27.



Estos saberes son el fundamento de la estrategia de la Profesora Méndez en la que muestra sus transformaciones, como ella misma lo comenta:

...trabajo de manera global: parto de un tema de interés que hayan planteado los alumnos, regularmente con temas que puedan recuperar la cultura histórica del maestro y del niño. [...] parto de su propia historia para llegar a la historia de nuestro país. El juego de la familia. [...] visitas al centro histórico y a museos. [...] establecer relaciones entre algunas costumbres de la vida diaria del pasado con costumbres que se conservan en la vida cotidiana actual.<sup>280</sup>

Por esta razón, tenemos de nueva cuenta, otra PP que reafirma que en la experiencia docente, el profesor resuelve problemas, crea sus propias respuestas y genera acciones que guían su práctica docente, todo ello integrado en una unidad, preocupaciones, saberes y acciones.

De ahí que plantee que la PP está constituida por la *preocupación docente* que moviliza los *saberes* de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, creando finalidades, sentidos, que se expresan en acciones concretas para llevar a cabo la enseñanza. Es una creación original del profesor que propone y construye en y para su quehacer docente.

Como se muestra, en estos tres ejemplos se ponen de manifiesto las alternativas de cambio que experimenta el profesor al construir su obra [la PP]. Ello implica que no debemos olvidar que los profesores son sujetos que reflexionan, analizan, interpretan y dirigen su propia transformación docente hacia aquello que les interesa. El profesor es un sujeto que genera sus ideas, que reflexiona e interpreta sus acciones. A lo mejor, no del mejor modo dadas las condiciones históricas, económicas y políticas de su proceso de formación de profesores y de las condiciones de trabajo en las escuelas, condiciones que los llevan a estar

---

<sup>280</sup> *Ibid.*, pp. 32-33.

permanentemente reflexionando sobre: sus acciones, sus saberes y sus preocupaciones.

De ahí que aquí se asevere que el proceso de formación del profesor, sobre todo, acontece en el mundo de la escuela. Ahí donde no hay obstáculo que lleven a experimentar, interpretar, analizar y criticar, sus formas de trabajo en el aula. Por lo que la formación del profesor a través de la PP es un proceso abierto, tan accesible como las propias relaciones con el propio mundo de la escuela lo permitan. La PP que implica una unidad de lo que el profesor piensa, de lo que le preocupa, de lo que sabe y conoce, de lo que no sabe y desconoce. Una relación con sus creencias, saberes y conocimientos.<sup>281</sup>

No es la teoría ni los formadores de docentes los autores de este acontecimiento, de las transformaciones cognitivas que él experimenta, sino un producto de la reconstrucción de su experiencia y de someter ésta a la elaboración de una PP. Los conocimientos teóricos adquiridos en las instituciones formadoras para su elaboración son un complemento y apoyo ordenado en función de la lógica que imponen los referentes prácticos que el profesor tiene y aplica en los momentos de la acción. Referentes teóricos que “encuentran un lugar” en la memoria de los profesores, lo que hace pensar que las acciones docentes son normadas por este tipo de referentes; sin embargo, la verdad es que en la práctica éstos no pueden someter a su lógica los referentes empíricos que aparecen como hegemónicos y que dependen en gran medida de la práctica escolar a la que el profesor se enfrenta día a día y que no se detiene para ser teorizada, no por lo menos cuando se está dando el acto educativo. Es como una persona que va a ser arrollada por un microbus, para salvar su vida no hace un análisis físico de la velocidad, de la masa y la distancia para correr y evitarlo, simplemente corre y evita el impacto que

---

<sup>281</sup> Cfr., VILLORO, Luis. *Op. cit.*, 2004<sup>10ed.</sup>, *pass.*

puede ser mortal y muy dañino. Pero sí se puede conseguir ser orientada por referentes teóricos siempre que éstos sean una verdad para el profesor.

Así queda la evidencia de la participación de los referentes teóricos en las transformaciones del docente. Pero quedan subordinados a la lógica que establecen los saberes prácticos de acuerdo a las circunstancias que el profesor enfrenta. Acontecimientos que en un momento dado pueden ser reflexionados y se pueden hacer conscientes para imprimir en ellos una intencionalidad consciente y para reflexionar, para ver cómo es su quehacer.

En síntesis, el profesor al elaborar una PP hace consciente el por qué hace lo que hace y que tiene que ver con sus saberes prácticos entremezclados con los teóricos que aparecen subordinados. Así, el análisis de los elementos constitutivos de las PP's que aquí se emplearon para su análisis son: la *preocupación docente* que surge del profesor [una referencia de orientación], el *saber práctico* que constitutivamente lo llevan a decidir qué hacer y con qué recursos y las *acciones* que tienen un sentido y significado en función de lo que busca resolver o realizar.

Así, la PP es una estrategia para poder llevar a que el profesor se reconozca y reconozca el valor de sus saberes prácticos, tenga una visión diferente de sí y lo que él hace. Por lo que si atendemos y pensamos efectivamente en descubrir los sentidos y significados de la acción docente a través de una estrategia como lo es la PP, es llevar a que el profesor exponga razones, motivos, intenciones, finalidades y saberes del por qué actúa como actúa.

## CONCLUSIONES

Las diversas interpretaciones de la realidad y de la manera como el hombre se las apropia en su pensamiento, conllevan a reconocer la existencia de distintas formas de expresión de sus saberes. Para unos, el saber adquiere la forma de conocimiento cuando su construcción sigue los pasos del llamado método científico, el único medio por el que se llega a lo verdadero y objetivo, a la comprensión y explicación de la realidad y todo lo que bajo esta visión se encuadre, siendo falso y no objetivo lo que no se someta a su método. Por otro lado hay quienes reconocen que si bien la ciencia y su método son una vía para explicar la realidad, ésta no es la única, pues hay otras vías como la experiencia que nos pueden llevar a la comprensión de la realidad, y a generar prácticas que la toman como fundamento subjetivo del sujeto en las situaciones concretas en que vive.

Es notable el dominio del pensamiento intelectual que considera que los saberes prácticos no tienen ningún valor, no le da ninguna importancia y, por ende, los ubican como inútiles a la hora que se tienen que resolver los problemas que presenta la realidad cotidiana. Es el caso del ámbito de la educación, los "teóricos" de esta "parcela" niegan los saberes prácticos de los profesores. A través de su teoría pretenden explicar cómo es y cómo debe ser su práctica docente. Situación que resulta un tanto absurda, pues el docente en su práctica resuelve y hace su docencia más allá de que tenga o no una explicación teórica. En este contexto la elaboración de la PP se constituye en una vía para que los profesores expresen de modo consciente, la organización y sistematización de lo que de manera práctica ya realizan al desarrollar su docencia.

Desde el enfoque planteado aquí, la PP del profesor es un saber práctico objetivo y verdadero, mediante el cual se resuelven los problemas de la enseñanza que él enfrenta. Es decir, el saber en su *sentido amplio*, pues se trata de comprender al saber como producto del *contacto* con la *realidad* y la *aprehensión* lograda a través de las vivencias en la cual se incorporan de distinta manera lógicas de apropiación cognitiva diferenciales entre sí. De esta manera los saberes se significan y resignifican ininterrumpidamente tal cual se vive la realidad, los hechos concretos.

No debemos olvidar que desde la visión de un currículo prescriptivo, el cómo enseñar ya está establecido, más allá del docente, pues él se piensa que él es un simple aplicador y ejecutor de éste. Una visión de currículo en la cual el profesor debe de reproducir de manera acrítica, sin reflexión alguna e impedido de elaborar PP, ya que todo está prescrito, tanto el qué y cómo enseñar y el qué y cómo aprender. Sin embargo, bajo una concepción de currículo no prescriptivo sino abierto y flexible, el docente es constructor y transformador de esta prescripción; pues como propone Stenhouse, el currículo debe aparecer como una propuesta, como una o muchas hipótesis, que puedan o no ser demostradas; razón por la cual, la función del profesor estriba en ser el guía de la acción y de la reflexión cotidiana de su práctica y de los aprendizajes de sus alumnos.

Desde el modo anterior de concebir el currículo es posible y se construyen PPs. Primero oralmente y luego a través de un proceso de mediación, lo oral se transforma en un producto escrito; condición de posibilidad para comunicar a otro la manera como el docente piensa y resuelve las problemáticas concretas que enfrenta día a día. Por tanto, hemos de comprender la PP como un proceso de mediación que potencia la elaboración de un currículo, es decir, la PP es una vía que contribuye al ejercicio de la reflexión, del diálogo y de la recuperación de la expresión, de los saberes que el profesor aplica y logra transmitir por escrito.

Claro está que el recuperar las experiencias de los docentes a través de una PP, tiene que ver con la visión de la educación que se tiene, pues éstas se relacionan con la manera como se les forma y como se supone debe ser su quehacer diario. En este contexto, las reformas educativas en México se han mostrado como proyectos básicamente fundamentados en formar para resolver los requerimientos de un tipo de profesor maquilador de los requerimientos del régimen en turno.

En este enlace los “expertos” e incluso, los propios profesores no reconocen que ellos consolidan su formación a través de sus experiencias como docentes; pues los saberes adquiridos en la experiencia se niegan y no son reconocidos como válidos y verdaderos.

Sin embargo, a la luz de esta indagación, busco dejar claro, que los profesores en el cumplimiento de su función docente, reflexionan, comprenden e interpretan cómo se da ésta y cómo se desarrolla su práctica docente, más allá de que asistan a cursos, seminarios o cuenten con un especialista que les diga cómo es ésta. Es decir, construyen saberes prácticos para guiar la acción docente que de manera cotidiana realizan. Esto es producto de los saberes que el profesor domina, por lo regular, en forma oral y con la colaboración de un facilitador, puede expresar en forma escrita, a través de una PP, donde los saberes se hacen públicos.

Ello implica no olvidar que a lo largo de la historia, más allá de la ciencia y de los especialistas, los profesores no sólo han resuelto los problemas educativos que enfrentan, sino también, han sido generadores de formas de proceder en el aula, formas de actuar en la escuela.

En síntesis, los saberes prácticos a pesar de no tener un reconocimiento formal, sí tienen el potencial de dar cuenta de lo sucedido en la realidad específica de las escuelas y, por tanto, de lo que el profesor es capaz de hacer para cumplir con su enseñanza.

De esta manera reconocemos los saberes prácticos de los profesores como una vía de formación, la cual puede ser explotada a través de opciones como la PP, ya que una vez escrita y, tal vez, dada a conocer a sus colegas, los saberes en ella contenidos pueden ser de utilidad, para otros y para el profesor como una vía para hacerlos conscientes y para su recuperación.

Claro está, los saberes prácticos de todo docente nos los puede explicar de manera oral, pero a la hora de tener que expresarlos por escrito se enfrenta con los problemas de su formación y con su incapacidad, hasta ese momento, para expresarlos por escrito. Una dificultad comunicativa producto del poco interés formativo [histórico] que se tiene y se evidencia en los procesos de formación de los profesores de educación primaria. Y es que la gran mayoría de las reformas orientadas a su formación y el tipo de producción escolar y profesional nada o muy poco tienen que ver, con el uso de la expresión por escrito: no tiene esa práctica ni esa formación.

## REFERENCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Historia de la filosofía*, Barcelona: Hora; 1994.
- ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Real Academia de la Lengua Española; 1995.
- ÁLVAREZ, Arturo. *El Corpus Categorical y el Método en la Hermenéutica Analógica para la Interpretación de los Procesos Educativos*, México: UPN-UA; 2009.
- ÁLVAREZ, Arturo. *Elementos para la Crítica Epistemológica de la Investigación Educativa*, Tesis, México: UPN-UA; 1998.
- ÁLVAREZ, Arturo. "La hermenéutica-barroca como un modo de abordaje a los procesos educativos", en: *Revista Calei-doscopio*, México: UAA [de Ciencias Sociales y Humanidades], año 5, núm. 9, enero-junio del 2001.
- ÁLVAREZ, Higilio. *Aplicación de la Reforma en educación normal*, México: Waldo; 1966.
- ÁLVAREZ, Raúl. *Pensar el 68*, México: Cal y Arena; 1988.
- ARCELAY, Carmen. *Las reformas educativas y los modelos de desarrollo en Estados Unidos y en América Latina 1940-1960 [Ensayo historiográfico]*, Colombia: Crónicas Publicaciones; 2005.
- ARISTIZABAL, Pablo. " Pasión por aprender", en página Web: <http://www.//www.ahciet.actualidad/revista/05/06/07>.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*, México: Porrúa; 1975.
- ARNAUT, Alberto. *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México: SEP/CIDE/; 1998.
- ARNAZ, José Antonio. *La planeación curricular*, México: Trillas; 1995.
- BERISTÁIN, Helena. *Diccionario de retórica y poética*, México: Porrúa; 2003<sup>8ed.4r.</sup>



- BEUCHOT, Mauricio *et al.* ***Hermenéutica analógica y hermenéutica débil***, México: FFyL-UNAM; 2006.
- BEUCHOT, Mauricio. ***Historia de la filosofía del lenguaje***, México: FCE; 2005.
- BLUMER, Herbert. ***El interaccionismo simbólico: perspectiva y método***, Barcelona: Hora; 1982.
- BOBBITT, Franklin. ***The curriculum***, Boston: Houghton Mifflin; 1918.
- CANTORAL, Sandra. ***Identidad, Cultura y educación***, México: UPN; 2005.
- CARMONA, Fernando *et al.* ***Reforma educativa y "Apertura Democrática"***, México: Nuestro tiempo; 1972.
- CARR, Wilfred. ***Una teoría para la educación [Hacia una investigación educativa crítica]***, Madrid: Morata; 1996.
- CARR, Wilfred. ***Teoría crítica de la enseñanza***, Barcelona: Martínez Roca; 1988.
- CASTREJON, Jaime. ***La escuela del futuro***, México: FCE; 1975.
- CERDÁ, Alma Dea. ***Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer***, México: UPN; 2001.
- CHACÓN, Policarpo. "La formación pedagógica de los profesores de educación básica en México", en página Web: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/chacón.html>.
- CHOYNOWSKY, Mieczyslaw. ***Introducción al método de observación***, México: UPN; 1997.
- COLL, César. ***Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar***, México: Paidós; 1991.
- COLL, César. ***Psicología genética y aprendizajes escolares***, México: Siglo XXI; 1986.
- COLL, Cesar. ***Desarrollo psicológico y educación, II Psicología de la educación***, Madrid: Alianza; 1999.
- COVARRUBIAS, Francisco. ***La investigación desde la dialéctica crítica***, México: UNAM-CCH; 1995.

- COVARRUBIAS, Francisco. **La teorización de procesos histórico-sociales. Volición, ontología y cognición científica**, México: UPN; 1995.
- COVARRUBIAS, Francisco. **Las herramientas de la razón: teorización potenciadora intencional de procesos sociales**, México: UPN; 1995.
- CZARNY, Gabriela. **Las escuelas normales frente al cambio**, México: SEP; 2003.
- DESCARTES, René. **Reglas para la dirección del espíritu**, Madrid: Alianza; 1989.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. **Didáctica y currículum: convergencias en los programas de estudio**, México: Paidós; 1998<sup>4ed.</sup>
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. **Práctica docente y diseño curricular**, México: UNAM-UAM; 1989.
- ELLIOTT, John. **El cambio educativo desde la investigación-acción**, Madrid: Morata; 1996<sup>2ed.</sup>
- ELLIOTT, John. **La investigación-acción en educación**, Madrid: Morata; 1994<sup>2ed.</sup>
- FERRATER MORA, José. **Diccionario de filosofía**, Madrid: Alianza; 1980.
- FOULQUIÉ, Paul. **Diccionario de pedagogía**, Barcelona: Oikos-Tau; 1998.
- FUENTES, Olac. **Reflexiones sobre el futuro de la UPN**, México: UPN; 1993.
- GADAMER, Hans-Georg. **El giro hermenéutico**, Madrid: Cátedra; col. Teorema, trad. Arturo Parada; 2001.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y método**, Salamanca: Sígueme; Tomo 1, 1999.
- GAGO, Antonio. **Elaboración de cartas descriptivas para cursos de enseñanza aprendizaje**, México: Trillas; 1977.
- GIDDENS, Anthony y TUMER, Jonathan. **La teoría social hoy**, México: Alianza; 1991.

- GIMENO SACRISTÁN, José. y PÉREZ GÓMEZ, Ángel. ***Comprender y transformar la enseñanza***, Madrid: Morata; col. Pedagogía, 2000.
- GIMENO SACRISTAN, José y PERÉZ GÓMEZ, Ángel. ***La enseñanza: su teoría y su práctica***, Madrid: Akal; 1989.
- GIROUX, Henry. ***Curriculum and instruction: cultural issves in education a book of reading***, Los Angeles: National Disseminación; 1981.
- GLAZMAN, Raquel, ***Diseño de Plan de Estudios***, México: UNAM-CISE; 1980.
- GREEN, Edward. ***El proceso del aprendizaje y la instrucción programada***, Argentina: Troquel; 1965.
- GRESS, James. ***Curriculum: An Introduction to the Field***, Berkeley: Mc Cutchan; 1988.
- HABERMAS, Jürgen. ***Conocimiento e interés***, Madrid: Taurus; 1989.
- HEIDEGGER, Martín. ***Caminos de bosque***, Madrid: Alianza; 1995.
- HELLER, Ágnes. ***Sociología de la vida cotidiana***, Barcelona: Península; 1997.
- HERNÁNDEZ, Gerardo. ***Filosofía de la experiencia y ciencia experimental***, México: CE; 2003.
- HERNÁNDEZ, Gerardo. ***Paradigmas en Psicología de la educación***, México: Paidós; 1998.
- HIDALGO, Juan. ***Investigación Educativa. Una estrategia constructivista***, México: Paradigmas Ediciones; 1992.
- HIDALGO Y COSTILLA, Miguel. ***Disertación. Sobre el verdadero método de estudiar teoría escolástica***, México: Universidad Michoacana; 1958.
- HINGUE, Francois. ***La enseñanza programada. Hacia una pedagogía cibernética***, Argentina: Kapelusz; 1969.
- HOTTOIS, Gilbert. ***Historia de la filosofía del renacimiento a la Posmodernidad***, Madrid: Cátedra; 1999.
- HUGHES, Lloyd. ***Las Misiones Culturales Mexicanas y su programa***, París: UNESCO; 1951.

- IGLESIAS, Severo. ***Principios del método de la investigación científica***, México: Tiempo y Obra; 1981.
- JUÁREZ, Julia Adriana. "La reforma educativa. Una conjugación entre sujeto y proyecto", en página Web: <http://educar.jalisco.gob.mx/14/14juare.html>.
- KEMMIS, Stephen. y MCTAGGART, Robin. ***Cómo planificar la investigación-acción***, Barcelona: Leertes; 1988.
- KOLAKOSKI, Leszek. ***La filosofía positivista***, Madrid: Cátedra; 1988.
- KONSTANTINOV, Vladimir *et al.* ***Fundamentos de filosofía marxista-leninista***, Moscú: Progreso; 1982.
- KUHN, Thomas. ***Las estructuras de las revoluciones científicas***, México: FCE; 2000.
- LARRAURI, Ramón. La reforma curricular de la educación normal: percepción de su discurso educativo en el Estado de México, en: Revista ***Latinoamericana de Estudios Educativos***, 1ero-2do trimestre, año/vol. XXXV, números 1-2. Centro de Estudios Educativos, México, D.F.
- LATAPÍ, Pablo. ***Un siglo de educación en México***, México: FCE; 1998.
- LATAPÍ, Pablo. ***Comentarios a la reforma educativa***, México: Perspectiva Universitaria; 1976.
- MARINAS, José Miguel. ***La escucha en la historial oral*** [palabra dada], España: Síntesis; 2007.
- MARTÍNEZ, Juan Martín. "La reforma curricular en la Escuela Normal", en página Web: <http://educar.jalisco.gob.mx/05/entrev5.html>.
- MARTÍNEZ, María Teresa. ***La evaluación en el desarrollo institucional: el caso de la UPN***, México: UPN; 2006.
- MARX, Karl. ***El capital***, México: FCE; Tomo 1, 1964.
- MARX, Karl. ***Manuscritos económicos y filosóficos de 1844***, México: Cultura Popular; 1976.

- MCKERNAN, James. ***Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos***, Madrid: Morata; 2001.
- MEAD, George H. ***Mente, yo y sociedad desde el punto de vista de un conductista social***, Paidós: Buenos Aires; 1934.
- MÉNDEZ, Rocío. "Saber leer y el gusto por la lectura", en: TLASECA, Marta. ***Reflexiones, saberes y propuestas pedagógicas de maestros sobre la enseñanza del Español***, México: UPN-UA, 1997.
- MENESES, Ernesto. ***Un perfil del Maestro Universitario***, México: DIDAC, Boletín del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana; 1978.
- MENESES, Ernesto. ***Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964***, México: CEE-UIA; 1998.
- MENESES, Ernesto. ***Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976***, México: CEE-UIA; 1998.
- MERANI, Alberto. ***Diccionario de Pedagogía***, Barcelona: Grijalbo; 1982.
- MERCADO, Ruth. ***Formar para la docencia en la educación normal***, México: SEP; 1997.
- MÉXICO, PODER EJECUTIVO FEDERA. ***Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional***, México: SEP; 1980.
- MIRANDA, Francisco. ***Campos de fuerza y procesos institucionales: la Universidad Pedagógica Nacional como organización del conocimiento***, Tesis, México: El Colegio de México; 1999.
- MOLINER, María. ***Diccionario de uso del español***, Madrid: Gredos; 2007.
- MORENO, Manuel. ***El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en Jalisco***, México: Universidad de Guadalajara; 1995.
- MORENO, María. "La formación inicial de docentes para la Educación Básica. Un análisis en paralelo España-México", en página Web: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/10/10bayard.html>
- MUNCH, Lourdes. ***Métodos y técnicas de investigación***, México: Trillas; 1990.

- NEGRETE, Teresa de Jesús. ***Voces de fundadores. Lo académico en los orígenes de la Universidad Pedagógica Nacional [1978-1980]***, México: UPN- Pomares; 2006.
- OIKIÓN, G. Edgardo. ***El proceso curricular normalista del 84: un acercamiento desde la perspectiva desde sus actores***, México: UPN; 2008.
- OLVERA, Caleb. ***Racionalidad contemporánea***, Aguascalientes: UVM/ Filo de Agua; 2004.
- ORNELAS, Carlos. ***El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo***, México: CIDE/NF/FCE; 1995.
- ORTEGA Y GASSET, José. ***Ni vitalismo ni racionalismo***, Madrid: Revista de Occidente; 1958.
- PALACIOS, Jesús. ***La cuestión escolar***, Barcelona: Laia; 1981.
- PANSZA, Margarita. ***Pedagogía y currículum***, México: Gernika; 1988.
- PARGA, Lucila. ***La práctica docente de las maestras de la escuela primaria***, México: UPN-Plaza y Valdés; 2004.
- PAVLOV, Iván. ***Conditioned reflexe***, Los Ángeles: Dover Pubns; 1946.
- PIAGET, Jean. ***A dónde va la educación***, Barcelona: Teide; 1974.
- PONCE, Ernesto. "La formación inicial y la formación continua de profesores de educación básica. El caso de México", en: Revista ***Latinoamericana de innovaciones educativas***. Año X No. 29, septiembre de 1998.
- RALSKY, Susana. ***El proceso formativo de los participantes sociales: interaccionismo simbólico***, Tesis, México: UNAM; 1992.
- RITZER, George. ***Teoría sociológica contemporánea***, México: Mc Graw-Hill; 1993.
- RIVIÉRE, Ángel. ***La psicología de Vigotski***, Madrid: Visor; 1988.
- SAINZ DE ROBLES. ***Diccionario español de sinónimos y antónimos***, Madrid: Aguilar; 1981.

- SÁNCHEZ, Adolfo. *Filosofía de la praxis*, México: Grijalbo; 1972.
- SEP. *El Plan de Once años y la Reforma educativa*, México: SEP; 1963.
- SEP. *Instituto Federal de Capacitación del Magisterio*, México: SEP; 1945.
- SEP. *La reforma en la educación normal. Palabras del secretario de educación pública y resultado de las deliberaciones acerca de la revisión de los planes de estudios, programas y ajustes académicos en la educación normal*, México: Dirección General de Información y Difusión; 1975.
- SEP. *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Básica*, México: SEP; 1984.
- SIERRA, Restituto. *El pensamiento social y económico de la escolástica*, Madrid: Consejo Superior de investigaciones científicas. Instituto de Sociología; 1975.
- SILVERMAN, Hugh. *Piaget, la filosofía y las ciencias humanas*, México: FCE; 1989.
- SKINNER, Burrhus. *Tecnología de la enseñanza*, Barcelona: Labor; 1970.
- SOLANA, Raúl et al. *Historia de la educación pública en México*, México: SEP-FCE; 1982.
- SOTO, María del Rosario. *Legislación educativa mexicana de la colonia a 1876*, México: UPN; 1997.
- STEGMÜLLER, Wolfgang. *Crear, saber, conocer y otros ensayos*, Buenos Aires: Alfa; 1978.
- STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata; 1998.
- TABA, Hilda. *Elaboración del currículo*, Buenos Aires: Troquel; 1979.
- TENTI, Emilio. *El arte del buen maestro: el oficio de maestro y Estado educador. Ensayo sobre su origen y desarrollo en México*, México: Pax México; 1999.

- TINAJERO, Jorge. "Misiones culturales mexicanas. 70 años de historia", en página Web: [http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo\\_digital/coleccion\\_crefal/rieda/a1993\\_2/jorge\\_tinajero.pdf](http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a1993_2/jorge_tinajero.pdf).
- TLASECA, Marta. ***El extrañamiento con el saber de los maestros: omisión u olvido de la historicidad de la formación del maestro***, México: SEP/UPN-UA; 1997.
- TLASECA, Marta. "Desarrollo profesional mediante la reconstrucción de la experiencia docente", en: Revista ***Reencuentro*** 14, junio 1995.
- TLASECA, Marta. ***El saber de los maestros en la formación docente***, México: UPN; 2001.
- TLASECA, Marta. ***Elaboración de Propuestas pedagógicas un conocimiento para la formación profesional autónoma vía la reconstrucción de la experiencia docente*** [Proyecto de Investigación], México: UPN; 1994.
- TLASECA, Marta. ***Elaboración de propuestas pedagógicas: un conocimiento para la formación profesional autónoma, vía la reflexión de la experiencia docente***, México: UPN; 1997.
- TLASECA, Marta. ***Reflexiones, saberes y propuestas pedagógicas de maestros sobre la enseñanza del Español***, México: UPN; 1997.
- TLASECA, Marta. ***Una definición de la Propuesta pedagógica del área terminal***, México: UPN; 1988.
- TLASECA, Marta. ***La modalidad semiescolarizada***, México: UPN; 1985.
- TORRES, Ricardo. ***Un siglo de devaluaciones del peso mexicano***, México: Siglo XXI; 1982.
- TORRES, Rosa María. "De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina", en: revista ***Perspectivas***, trimestral de educación comparada, vol. XXX, no. 2, junio 2000.
- TYLER, Ralph. ***Perspectives of curriculum evaluation***, Chicago: Rand McNally; t. I, 1967.



- TYLER, Ralph. **Principios básicos del currículo**, Buenos Aires: Troquel; 1982.
- UPN. **Folleto de información general**, México: UPN; 1979.
- UPN. **Pedagogía: la práctica docente. Antología**, México: UPN; 1985.
- UPN. **Pedagogía: la práctica docente. Guía de trabajo**, México: UPN; 1985.
- VAILLANT, Denise. "Formación de Formadores. Estado de la práctica", en: **Documentos** no. 25, diciembre 2002. Programa de Promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe.
- VÁZQUEZ, Marisela. "El razonamiento matemático en alumnos de primaria para la vida real", en: Revista **Entre maestr@s**, México: UPN-UA; vol. 2, núm. 7, edición especial 2003.
- VILLARREAL, Tomás. **Didáctica general**, México: SEP/IFCM; 1968.
- VILLORO, Luis. **Crear, saber, conocer**, México: Siglo XXI; 2004.
- WALLERSTEIN, Immanuel. **Las incertidumbres del saber**, Barcelona: Gedisa; 2005.
- WATSON, John. **El conductismo**, Buenos Aires: Paidós; 1976.
- WESTBROOK, Robert B. "John Dewey [1859-1952]", en: Revista **Perspectivas, trimestral de educación comparada** (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, n 1-2, 1993.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigaciones filosóficas**, México: UNAM; 1988.
- YAÑEZ, Dulce María. "Rescatemos nuestra cultura histórica", en: TLASECA, Marta. **Reflexiones. Saberes y Propuestas de maestros sobre la enseñanza de la historia**, México: UPN; 1997.
- ZEA, Leopoldo. **El positivismo en México**, F.C.E, México; 1968.
- ZEA, Leopoldo. **Pensamiento positivista latinoamericano**, Caracas: Biblioteca Ayacucho; 1980.
- ZEMELMAN, Hugo. **Reflexiones en tiempos de globalización. Reforma de estado y reformas educativas. La crisis de las ciencias sociales**, La Paz: Centro Boliviano de investigación y acción educativas; 1999.