



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA



LA CONCEPCION DEL ALUMNO EN LA
FORMACION DE LOS DOCENTES

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

P R E S E N T A :

LAURA ELENA AYALA LARA

62901/96
106 26/10/29

LA CONCEPCION DEL ALUMNO
EN LA FORMACION DE LOS DOCENTES

PRESENTA:

Laura Elena Ayala Lara

ASESOR:

Profr. César Carrizales

INTRODUCCION

El presente trabajo es motivado por el amplio interés que en los últimos años ha suscitado el tema de la formación de profesores; tanto en círculos oficiales como entre investigadores, profesores, etc. Sin embargo, son pocos los trabajos realmente serios que se han realizado y sí abundantes declaraciones políticas que ven en la formación de docentes la clave para mejorar la calidad de la educación en general.

Mi interés por este tema tiene un aspecto preciso y es: ¿cómo conceptualizan los futuros profesores al alumno? Tal interrogante la analizo desde diversas perspectivas que son: el punto de vista de los estudiantes, sus informes recepcionales y, el plan y los programas de estudio. De los tres aspectos son los dos primeros a los que considero de mayor significación, pues son los que expresan el perfil resultante de la formación recibida, mientras que el tercero nos indica los contenidos explícitos en los programas, lo cual no garantiza que el estudiante los aprenda y, sobre todo, que los lleve a la práctica; baste aquí mencionar que en los informes recepcionales está ausente la mayor parte de la teoría que supuestamente deberían aprender.

MARCO CONCEPTUAL.

Para analizar: cómo el estudiante de la Normal conceptualiza a la práctica docente y en particular al alumno, así como la manera en que la investigación interviene o intervendrá en su formación; elaboro y recupero las siguientes categorías: experiencia, comportamiento, modelo hegemónico de docente y de alumno, totalidad, contradicción, praxis e investigación.

La experiencia o marco interpretativo la defino como la forma común de percibir los fenómenos sociales, el cual se encuentra integrado por: el marco valorativo, lógica y conocimientos.

El primero, como su nombre lo indica, se encuentra integrado por los valores, los cuales orientan tanto al pensar como a lo impensable, al hacer y al no hacer; a través de las delimitaciones ejercidas por las normas. Así pues, el marco valorativo califica al pensar y al hacer como bueno o malo; al mismo tiempo, que nos señala lo que no debe ser objeto de pensar.

La lógica consiste en la forma en que el sujeto interpreta a el contexto social y se caracteriza por su ahistoricidad, fragmentación y por una tendencia a lo inmediato, es decir

a lo coyuntural.

Al conocimiento lo entiendo como el saber aprendido o producido por la experiencia (marco valorativo y lógico)

Con lo anteriormente señalado, caracterizo a la experiencia como una instancia de interpretación y producción de conocimientos, que se expresa en el comportamiento, más no de manera refleja sino que, en ocasiones, es distorsionada y ocultada por el mismo. Es por ello que sea posible percibir empíricamente al comportamiento y no a la experiencia (1).

Como ya mencioné, los valores —normas— señalan pautas para el pensar y el hacer. En el caso del docente le establecen modelos de cómo pensar y cómo hacer, los cuales se expresan en formas polarizadas, como por ejemplo: en ideal-no ideal, bueno-malo, correcto-incorrecto, etc.

Cuando el estudiante futuro docente rige su pensar y su hacer a través del modelo hegemónico, su experiencia se caracteriza por estar alienada; ya que no cuestiona los modelos socialmente establecidos, pues se identifica con ellos.

La experiencia alienada implica dos aspectos: uno, la defor-

(1) LAING, R. D. La política de la experiencia. Editado por Grijalbo, en Barcelona, España, 1983.

mación de la realidad, lo que sucede al interpretarla a partir de modelos hegemónicos; y dos, los conocimientos producidos por el marco interpretativo de la experiencia.

El problema de la transformación lo trato como el cambio de la experiencia alienada por la experiencia dialéctica; producto ésta de la incorporación de las categorías dialécticas a la experiencia docente. Este cambio lo analizo desde la intervención de la investigación en la formación de los docentes. Tales categorías son: la totalidad, la contradicción y la praxis.

La totalidad la entiendo como la síntesis de múltiples categorías teóricas, las cuales dan cuenta de aspectos diversos del objeto de conocimiento. Por ejemplo al analizar al alumno deberá hacerse pensando en un ser concreto en el cual se imbrican: lo económico, lo político, lo cultural y lo psicológico (2).

Pensar en la totalidad es recuperar a la contradicción, categoría que se caracteriza por su doble tendencia: una que busca la conservación de las relaciones de dominación y, otra, la transformación de las mismas. Con ella el estudiante en formación para docente le es posible indagar su práctica y a la del alumno tanto desde la tendencia alienante como des-

(2) GOLDMAN, Lucien. El hombre y lo absoluto. Ediciones Península. Barcelona, España, 1968.

de la perspectiva desalienante, poniendo en cuestionamiento a los modelos hegemónicos y a la experiencia productora de ellos (3).

Cuando el estudiante de educación normal incorpora la totalidad y la contradicción a la experiencia, ésta tiende al cambio de la experiencia alienada, en este sentido a través de su praxis adquiere un compromiso con la transformación de su realidad.

La intención de proponer la incorporación de la dialéctica a la experiencia* radica en que el alumno de educación normal posee tal experiencia no como producto de su práctica individual sino como aprendizaje del modelo hegemónico de práctica docente.

Asimismo, la incorporación de la dialéctica a la experiencia del estudiante permite un conocimiento de la realidad distinto al saber alienado y por ende transformado, lo cual significa, investigar para pensar distinto al sentido común.

Por último señalaré que propongo que la investigación se oriente tanto hacia el marco interpretativo como hacia los modelos de docente y de alumno que hegemonizan la experiencia.

(3) CARRIZALES R., César. "Alienación y cambio de la práctica docente".
Revista: Foro Universitario, No. 45, agosto de 1984.

* Me refiero a la experiencia no como producto del hacer cotidiano, sino

Planteamiento del problema.

Al perfil que se le forma al estudiante en sus estudios en la educación normal, lo analizo, tanto desde la conceptualización que tiene de alumno y de docente, como de su formación —con que cuenta— en el campo teórico y metodológico. Es decir, reflexionar en el pensar y el hacer de los docentes con los futuros docentes, es analizar la experiencia socialmente dominante. Esta como ya he señalado, esta integrada por un marco interpretativo constituido a su vez por valores y lógica, con los cuales se interpreta la realidad. Con ese marco se aprende y se producen los modelos hegemónicos de práctica docente y de alumno. Asimismo con ese marco interpretan los conocimientos con que se les pretende formar.

En este trabajo se analizan tanto los aspectos teóricos presentes en los programas de estudio, en los cuales están presentes las conceptualizaciones de niño-alumno y de docente; como, los informes recepcionales y opiniones de estudiantes, en los que predominan los modelos propios de la experiencia alienada. Ambos aspectos, están en evidente contradicción.

Los paradigmas de práctica docente y de alumno existentes en los contenidos de los programas, carecen de articulación con la realidad, pues en la educación normal básica se carece de investigación, ésta es la gran ausente en la formación de

profesores. En cambio en los informes recepcionales, lo que predomina es la experiencia alienada. Además de carecer de rigor metodológico.

Lo anteriormente señalado, indica que el modelo de práctica docente conceptualiza al alumno desde la experiencia hegemónica y no, desde la investigación dialéctica del niño-alumno concreto en sus circunstancias concretas; por lo tanto es de mi interés investigar:

¿Qué concepción de niño-alumno y de práctica docente tienen los estudiantes de Educación Normal y, cómo interviene la investigación en su formación?

Niveles de análisis

El trabajo transita por varios niveles de conocimientos los cuales van desde la captación de lo empírico, pasando por la construcción de categorías abstractas, hasta llegar a formar una estructura significativa de carácter esencial y concreto

Del primer nivel, captación de lo empírico, obtuve la información que requería; la cual localicé en la opinión de los estudiantes y en los informes recepcionales. A esta información es la que califico de empírica pues se caracteriza por ser descriptiva y carente de problematización. Tal informa-

ción me permitió continuar en la construcción de categorías específicas (experiencia alienada, práctica docente, concepción de niño, etc.) Las cuales corresponden al segundo nivel, el que se caracteriza por construir categorías abstractas que permiten profundizar en aspectos específicos del problema que se está investigando; este segundo nivel mantiene una doble relación con el primero: a). que se comienza a elaborar antes de obtener la información, sirviendo precisamente de guía para saber qué preguntar y, b). se continúa construyendo después de haber obtenido la información. Aquí es pertinente señalar que la información es analizada desde las categorías específicas y que éstas se precisan y profundizan por la influencia de la información.

El tercer nivel, al que he calificado de estructura significativa lo caracterizo por articular el primero y el segundo (lo empírico y lo abstracto), y además, articular las categorías específicas entre sí, aspirando con ello formar una estructura (experiencia, práctica docente y concepción de niño) que aspire a la totalidad. Al mismo tiempo califico a tal estructura como esencial por su carácter transindividual y hegemónico.

Propuesta curricular.

Por último, este trabajo incorpora un conjunto de reflexiones orientadas hacia la incorporación al curriculum de aquellos aspectos que permitan reflexionar en el marco interpretativo de la experiencia, en los modelos hegemónicos de docente y alumno; para ello me parece pertinente se incorpore la investigación orientada hacia los aspectos mencionados. Si bien al finalizar el trabajo se sintetiza tal propuesta en todas sus partes están presentes consideraciones que la sugieren. Los capítulos están organizados pretendiendo articular el análisis con la propuesta, por ello el análisis de la experiencia y de los modelos de docente y alumno conjuntamente con la idea de orientar el pensamiento de los futuros profesores hacia su marco interpretativo aspirando con ello al cuestionamiento de la alienación, están presentes en cada parte de este trabajo, abordándolos en cada una de ellas, desde su propia especificidad.

PRIMERA PARTE

CONCEPCION HEGEMONICA DE PRACTICA DOCENTE

CAPITULO PRIMERO

MODELO HEGEMONICO DE PRACTICA DOCENTE

CONCEPCION HEGEMONICA DE PRACTICA DOCENTE

CAPITULO I

MODELO HEGEMONICO DE PRACTICA DOCENTE

Es requerimiento de todo proceso enseñanza-aprendizaje que el maestro conozca a sus alumnos, sin embargo es importante preguntarnos: qué y cómo los conoce. El docente para conocer al alumno requiere de:

- a) Formación teórica (conocimiento psicopedagógico);
- b) Práctica (relación entre maestro-alumno); y
- c) Investigación.

Estos tres aspectos son indispensables en la formación del futuro maestro y constituyen una totalidad; sin embargo para el docente el valor de su experiencia es tan grande, que piensa que a través de ella es como conoce realmente a sus alumnos.

Experiencia y comportamiento

El profesor va adquiriendo —en el curso de sus relaciones— una concepción de sus alumnos, lo mismo que ellos van teniendo una concepción de él. Ambas se construyen a partir de la experiencia que tienen: el educador respecto a los

comportamientos de sus alumnos y, los estudiantes respecto a los comportamientos que el docente presenta; pero ni el maestro ve la experiencia de los alumnos, ni éstos a la de él. Y no es que la experiencia sea algo interno, pues se manifiesta en el comportamiento. Sin embargo, lo que el comportamiento expresa no es copia fiel de la experiencia, sino que en ocasiones el comportamiento expresa algo distinto de lo que se piensa, o sea; no existe una relación refleja entre comportamiento y experiencia(1).

En la experiencia existen modelos estereotipados de lo que debe ser un buen o mal alumno y maestro. Estos modelos establecidos socialmente son interiorizados tanto por el alumno como por el maestro, de tal manera que ambos se comportan orientados por ellos. El alumno actúa con las características que el modelo define como buen o mal estudiante, de tal forma que el maestro juntamente con sus compañeros —e inclusive él mismo— lo conceptualizan según el comportamiento que establezca en relación al modelo. Lo mismo sucede con el maestro, su actitud corresponde a un modelo establecido, él como sus compañeros y sus alumnos lo conceptualizan como: trabajador, responsable, preparado o, por el contrario, como incumplido, perezoso, etc., según se relacione su comportamiento con dicho modelo; pero ¿cómo es posible que el maestro conozca íntegramente a sus alumnos, si el comportamiento es una expresión manipulada por la expe-

(1) LAING, R. D. "La política de la experiencia" Editorial Grijalbo,

riencia?

La experiencia, forma común de percibir los fenómenos sociales, se encuentra formada por el conocimiento, los valores y la lógica (2), aspectos que están íntimamente relacionados, constituyendo una totalidad; de tal manera que al contemplar alguno de éstos, se encuentran imbricados los otros, pues hablar de valores, implica necesariamente mencionar aspectos cognitivos y aspectos lógicos y, si se contemplan aspectos lógicos, éstos integran aspectos cognitivos y valorativos.

Supuestamente el estudiante de educación normal va obteniendo su saber de tres fuentes principales: en sus relaciones sociales, en sus prácticas realizadas y, en el aprendizaje de las disciplinas teóricas. Este conocimiento es considerado —como señalaré posteriormente— por un marco interpretativo, es decir, de un "esquema valorativo" y un "sistema lógico" (3). El primero, como su nombre lo indica, se encuentra constituido por los valores, los cuales orientan el pensar y lo impensable, el hacer y el no hacer. A su vez éstos se expresan en normas que —en la mayoría de los casos— polarizan la interpretación de la realidad en aspectos tales como: bueno-malo, prohibido-permitido, deseable-indeseable, hacer-no hacer, pensable-impensable, etc. El segundo —sis-

(2) César Carrizales R. "Alienación y cambio en la práctica docente", Revista Foro Universitario No. 46, agosto de 1984, pp.

tema lógico— permite la aprehensión de los valores, posibilitando la interpretación o percepción de los fenómenos sociales; ejemplo: el docente percibe e interpreta el comportamiento del alumno a través de un marco valorativo y un sistema lógico. En el primero se encuentran las normas con que se percibe la realidad; estas formas polarizantes se encuentran en abstracto y el maestro debe aprehenderlas y hacerlas suyas. Es a través de la socialización como se logra la aceptación de los valores, ésto implica también la adquisición de normas a través de una lógica. La norma le indicará que un buen estudiante se caracteriza por el cumplimiento en sus tareas y labores escolares, atención en las clases, aseo personal, etc. Cuando el docente observa que en el aula existen alumnos con estas características, los valora como buenos y ésto lo logra a su vez por el sistema lógico con que cuenta. El maestro posee el conocimiento de lo que es un buen alumno y lo diferencia de aquél que no posee las características citadas; sin embargo la experiencia del docente no es un producto individual, sino que se construye a partir del modelo que existe socialmente, por ejemplo: de buen alumno. El docente en condición alienada no reflexiona este proceso, sino que su cuestionamiento es tan superficial que lo lleva a pensar, que si su conceptualización del comportamiento de los alumnos es semejante a la de los otros docentes, su idea es correcta, es decir, que se encuentra en la normalidad.

Ya he mencionado como el marco valorativo interviene en la percepción de la realidad, en el mismo sentido, explicaré las características de la lógica de la experiencia, las cuales consisten en:

- a). pretender, en nuestro caso, que el docente perciba con tipificaciones al comportamiento del alumno (esto es bueno, esto es malo);
- b). incluir que las reflexiones del maestro sean simplistas, cuestionando los comportamientos en base a las tipificaciones, simplificando cualquier interrogante;
- c). presupone que los valores y las normas se eternizan en el tiempo; es decir, se caracterizan por su ahistoricidad; y
- d). tiende a interpretar los modelos hegemónicos como la normalidad (4).

Experiencia e Ideología.

Hablar de experiencia es hacer referencia a la ideología, ambas se encuentran imbricadas en una unidad; de tal forma que si la experiencia se encuentra alienada, la ideología tendrá también, aspectos alienantes. Esto es importante en la medida que el docente requiere para conocer al educando de investigarlo y, para ello, es indispensable que tenga conciencia de su alienación; pues de no ser así, será la experiencia alienada quien interpreta al niño-alumno.

(4) CARRIZALES, R. César. Ibid.

Como ya señalé, la ideología alienante está inmersa en el marco interpretativo y consiste en (5):

Primero, deformar la realidad. El docente interpreta el comportamiento de sus alumnos por medio de los valores, esto hará que deforme el conocimiento sobre ellos, pues ese conocimiento se simplificará en las tipificaciones que las normas establezcan.

Segundo, la interpretación que el docente hace de su realidad, la realiza por medio de los valores y las normas que ha adquirido; desde esta perspectiva, su explicación es ahistórica, pues los valores tienden a simplificar el presente y el pasado, encontramos semejanzas; por ejemplo: pensar que "siempre se ha sido de la misma manera" o "que siempre se ha aspirado a lo mismo". La realidad se percibe ahistóricamente cuando se analizan desde los valores. Así pues, lo ahistórico consiste en pensar que el pasado y el presente es el mismo. No el mismo en cuanto al avance científico cultural, sino en cuanto a los valores, ya que se conciben semejantes a través de la historia. Por ejemplo, la frase: "el pez grande se come al chico", que trata de ilustrar cómo los poderosos oprimen a quienes no lo son, generalmente se trata de generalizar; es decir, que los poderosos "siempre" han dominado a los débiles. Sin embargo, el hombre es un concepto

(5) CARRIZALES R., César. Ibid.

histórico, que se ha ido transformando paralelamente al desarrollo social, de tal modo que lo que el docente podría considerar como óptimo en esta época, resultaría inapropiado en otra. Las necesidades del hombre van variando a la par que se desarrolla el contexto social en que vive, por lo tanto, los valores también se van transformando.

Tercero, la ideología alienante establece modelos hegemónicos; es decir, generaliza lo que debe ser un buen alumno, independientemente del extracto o clase social al que pertenezca; estos modelos, como ya señalé, radican en la experiencia del docente y le permiten clasificar a sus alumnos.

Cuarto, el maestro aprende y acepta el modelo socialmente hegemónico, es decir, la alienación penetra en el individuo por medio de las relaciones sociales, consolidando su experiencia y haciendo que ésta y el comportamiento se analicen y actúen en relación al modelo.

Experiencia Hegemónica

El conocimiento que tiene el maestro del alumno se configura a partir de su experiencia, en la cual existe el modelo socialmente hegemónico. El maestro clasifica a partir de este modelo el comportamiento del estudiante en forma polarizante, en: ideal-no ideal, bueno-malo, correcto-incorrec^{to}, etc. Este modelo limita sus posibilidades de conocimiento,

las cuales se generalizan creando consenso entre los docentes.

A través de la socialización, el modelo hegemónico se aprende y el individuo se identifica con el rol y los valores correspondientes, por ejemplo: el padre de familia asume un rol distinto al del maestro, la aceptación de su rol, lo hará identificarse como padre. Lo mismo ocurre con el docente, éste realiza su práctica; "transmitir conocimientos", que es diferente a otras; esta aceptación de su rol, juntamente con los valores que de él proceden, harán que se identifique como maestro, adquiriendo una identidad subjetiva: transmito conocimientos, soy maestro; o aprendo conocimientos, soy alumno.

El aprendizaje de significados permite la identificación con un rol específico. Esta identificación produce en el individuo un compromiso con la realidad que ha aprendido, el docente se encuentra comprometido con la concepción que tiene de su práctica y con todo lo que ella implica.

A fin de que el profesor se encuentre seguro que es realmente quien cree ser, o sea, que mantenga su identificación con el modelo hegemónico, requiere que los otros significantes se lo confirmen. El posee una concepción de maestro y se encuentra seguro que lo es, pero no basta con que lo sepa

sino que requiere que los otros se lo hagan sentir, los cuales constituyen los aspectos más importantes para el mantenimiento de la realidad subjetiva; éstos otros significantes —en la mayoría de los casos— confirman su rol de docente por medio de la conversación; sin embargo, a veces basta con un gesto de afirmación o una palmada, para que el maestro identifique lo que está haciendo como idóneo. Este proceso, práctica docente con modelo hegemónico, es el que mantiene, modifica o reconstruye la realidad subjetiva (6).

Así como el docente requiere de los otros significantes para consolidar su rol, sucede lo mismo con los alumnos; el docente se convierte en el otro significativo para ellos. La apreciación que él haga de ellos influirá para que se comience a generar actitudes de "auto-valoración" o de "auto-desvalorización" (7).

Otro aspecto importante para consolidar la identificación, consiste en la contribución del contexto, o sea; la realidad subjetiva también depende para su estabilidad de la base social en la cual se encuentra inmerso el hombre. El docente requiere del ámbito educativo para sentirse maestro, es ahí donde encontrará los otros significantes que legitimarán su rol. La acción docente se expresa fundamentalmente en la

(6) BERGER y LUCKMAN. La sociedad como realidad subjetiva en: La construcción social de la realidad. Ed. Amorrortu, Argentina, 1972, pp.191.

(7) LURCAT. Liliane. El fracaso y el desinterés escolar en la escuela

escuela, es en el aula donde el proceso enseñanza-aprendizaje queda delimitada. Tal como lo expresan Furlan y Remedi: es "en el aula... donde se puede enseñar y donde se puede aprender o donde se debe enseñar y donde se debe aprender" (8)

La práctica docente —generalmente— se le caracteriza a través del modelo hegemónico que de ella existe; se menciona que el docente es el portador del saber, es el que debe proporcionar a sus alumnos conocimientos, con los cuales puedan resolver las dificultades del mañana. El maestro, también, posee la función de "mediador entre una realidad que está fuera del aula y de lo que de ella hay que decir hacia el interior del aula" (9). También se le caracteriza por bueno-malo, responsable-incumplido, autoritario-democrático, etc. El docente, además, funge como conciliador de normas y valores pertenecientes a la clase dominante. Es sobre todo a través del docente como los significados son transmitidos y adquiridos por los alumnos.

Ya he señalado que el individuo aprende significados socialmente construidos, lo mismo sucede con el docente, quien se apropia de la concepción dominante, independientemente de su individualidad. Esta identificación se realiza sin reflexión de ahí su eficacia; el maestro no se interroga sobre su práctica y experiencia, sino que la existencia de éstas las con-

(8) FURLAN, A. y REMEDI, F. Notas sobre la práctica docente: La reflexión pedagógica y las propuestas formativas. Foro Universitario México. sept. 1981, No. 10, pp. 45.

sidera como un fenómeno establecido, ya otorgado. De la misma manera, al alumno de normal —aunque su práctica no sea continua y sistemática— lo van formando con un modelo de práctica docente ya establecido.

Conservación y Transformación

Hablar de conservación significa, que debe existir coherencia entre la realidad subjetiva y el marco interpretativo, o sea: lo que ser maestro significa en un contexto social determinado y la concepción que el maestro tiene como tal (10) Cuando esta relación se interrumpe, se habla de "alternación." (11), que consiste en la transformación de la realidad subjetiva. Si para el mantenimiento del marco interpretativo son importantes el lenguaje y los otros significantes, lo mismo sucede con el proceso de alternación, donde el docente requiere de un contexto social que le permita transformar las concepciones que tiene sobre la realidad; es decir, requiere de condiciones sociales favorables que le faciliten su cuestionamiento sobre su marco interpretativo y por ende sobre su práctica.

Hablar de alternación en el docente, implica necesariamente que éste se encuentre en confusión: dudar de su marco interpretativo alienado; ésto lo lleva a concebir la posibilidad

(10) BERGER y LUCKMANN. La Sociedad como realidad subjetiva en: Construcción social de la realidad. Ed. Amorroutu, Buenos Aires, Argentina, 1972, p. 205.

de una transformación del mismo; lo que implica, inevitablemente, que el maestro lo cuestione y, comience a reflexionar en la idea de que existe algo, que para él, era impensable, de conocer lo oculto para su experiencia hegemónica. Por lo tanto, en el marco interpretativo, existe lo pensable y lo impensable, lo permitido y lo prohibido. Ambos aspectos, en sus diferentes presentaciones existen en la experiencia, sin embargo, sólo cuando el docente se encuentra en alternación es posible descubrirlas (12).

El docente, en proceso de alternación, cuestiona aspectos que él pensaba que eran inexistentes; reflexionando en su experiencia e interrogándose sobre su pensar lógico y sobre los valores que guían su comportamiento. Caracterizar lo pensable y lo impensable, lo permitido y lo prohibido, lo verdadero y lo falso consiste en esclarecer que en los modelos hegemónicos existen ambas cosas; es otorgarle la posibilidad de que partiendo de la confusión, el docente pueda reflexionar sobre lo desconocido, ya que si el docente se encuentra seguro de la esencia del modelo y no duda de ella, no se originará reflexión alguna, sino únicamente la certeza de que el modelo es lo idóneo y lo único. Cuestionarse sobre el marco interpretativo implica repensar sobre los valores y la lógica que se encuentran en él, produciendo necesariamente una redefinición de los mismos y con ello de su práctica. Reflexionar en lo pensable e impensable, en lo permitido y

(12) CARRIZALES, César. Idem.

lo prohibido no significa únicamente cuestionar los aspectos que conforman el marco interpretativo, sino que con ello producir nuevos conocimientos que transformen la experiencia del docente y con ello la lógica de su pensar; ésto origina en el maestro una interpretación y concepción distinta del alumno, ya que éste no sería analizado desde el modelo sino desde una perspectiva más profunda, desde una teoría concreta. Sólo cuando el maestro cuestiona su experiencia puede generarse el proceso de alternación; por lo que se espera que al estudiante en formación, al introducirlo en corrientes psicológicas, filosóficas, sociopolíticas, le proporcionen los aspectos que le permitan conocer a sus alumnos; sin embargo, como en muchas ocasiones sucede, esta formación generalmente se reduce al campo cognocitivo, olvidándose de los aspectos valorativos y lógicos. Cuando esto es así, los resultados son superficiales, pues el estudiante interpreta a las corrientes que se le ofrecen a través de su marco interpretativo, provocando con ello la distorsión de las mismas; por ejemplo: si en el estudiante domina una interpretación fragmentada y ahistórica, tenderá a interpretar de esa manera a las corrientes que se le enseñen; por ejemplo a Piaget, a Wallon, entre otros. Por lo anterior, considero, que si la actual formación que reciben los estudiantes de educación normal tendiera a minimizar la estructura reflexiva, se estaría descuidando un aspecto central en la formación de los futuros profesores, pues el modelo hegemónico de docente se

impondría a las corrientes psicopedagógicas, no en las pruebas de conocimientos, sino en la práctica futura (13).

(13) ROCKWELL, Elsie. "De huellas, bordas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". Cuadernos de investigación educativa No.3. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del I. P. N.

CAPITULO SEGUNDO

CONCEPTUALIZACION DE LA EXPERIENCIA
Y DEL MODELO HEGEMONICO DEL DOCENTE
POR LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA NORMAL

CAPITULO II

CONCEPTUALIZACION DE LA EXPERIENCIA Y DEL MODELO HEGEMONICO DEL DOCENTE POR LOS ESTUDIANTES DE LA E.N.M.

Es importante analizar la conceptualización que el estudiante de la Normal tiene de la experiencia y de la práctica docente, pues al ser éstos caracterizados por el marco interpretativo nos permite conocer y reflexionar sobre la estructura de este último.

Como ya mencioné, el marco interpretativo al poseer aspectos alienantes, conceptualiza a la realidad como: ahistórica, legitimadora fragmentada, etc., imposibilitando que el estudiante conciba otra forma de interpretarla.

Caracterización e importancia de la experiencia.

Las respuestas obtenidas en los cuestionarios referentes a la conceptualización de la experiencia fueron los siguientes:

- 1). La mayoría de los estudiantes conciben a la experiencia como los conocimientos y las vivencias que se adquieren a través del tiempo y de la práctica, los cuales permiten al hombre comportarse adecuadamente en situaciones diferentes;

- 2). La experiencia posibilita resolver problemas, con la información que ha obtenido al tratar de resolver otros semejantes;
- 3). La experiencia es algo cognitivo, permite tener nociones más amplias de algo;
- 4). La experiencia como conocimiento, mejora nuestra forma de comportarnos, de tal manera que si lo que obtenemos de nuestro actuar es negativo, no volveremos a repetir esta tipo de conducta;
- 5). La experiencia orienta el actuar del hombre de acuerdo a su criterio y forma de pensar; v
- 6). La experiencia se lleva a la práctica constantemente.

Como podemos observar, los estudiantes en formación básica, no consideran, al conceptualizar a la experiencia, a los aspectos valorativos y lógicos del marco interpretativo; para ellos ésta es fundamentalmente la memorización del pasado, donde destaca principalmente lo cognitivo. Asimismo, es evidente que la experiencia no ha sido objeto de reflexión, pues su semejanza con el punto de vista común es claro; sin embargo, como se expresa en algunas de sus respuestas, la relevancia que tiene para los alumnos es grande.

Al preguntarseles sobre la importancia y el papel que juega

en la práctica docente señalaron: la experiencia es algo cognitivo, que se va obteniendo en la práctica, provocando en el maestro actitudes de seguridad ante los educandos, pues con la experiencia el maestro puede solucionar problemas y con ello tener un mejor desenvolvimiento en el grupo.

Otro aspecto importante, que me interesa destacar, es que el futuro maestro en formación dice que conocerá a sus alumnos a través de su experiencia, es decir, a través de la comunicación con los alumnos o padres de éstos, aplicándoles cuestionarios, o bien, entrevistándolos; también a través de sociodramas, el juego y el trabajo. En ningún momento se observa —ni en las respuestas al cuestionario ni en los informes recepcionales— la utilización de elementos teórico-metodológicos que contribuyan en el estudio del niño. Sólo se hace mención de que el niño está conformado de aspectos biológicos, psicológicos y sociales, lo cual es tratado en los informes con mucha superficialidad. El estudio que hacen los estudiantes normalistas durante sus prácticas de los alumnos de primaria, consiste en aplicar encuestas sobre el nivel socioeconómico al que pertenece cada alumno; asimismo un estudio físico, sobre: peso, edad, estatura, entre otras cosas, y, la aplicación de un sociodrama para observar el aspecto psicológico de los alumnos. En todos los informes finales que analicé aparecen estos aspectos en forma semejante; ésto indica que hay un esquema fijo en la orientación recibi-

da, ya que no existe ninguna variación en la esencia de los informes y las respuestas a los cuestionarios*.

Otros aspectos mencionados por los estudiantes normalistas en cuanto a la importancia de la experiencia son:

- 1). la experiencia permite reflexionar sobre los errores que se cometen;
- 2). conocer más, con lo cual se puede ser cada día un mejor maestro;
- 3). proporciona facilidad en la expresión;
- 4). colabora en el desenvolvimiento del maestro con los alumnos;
- 5). se adquieren nuevas estrategias;
- 6). sin la experiencia, hay temor, duda y rasgos negativos que deterioran la relación entre maestro y alumno;
- 7). con ella se aprende cómo debe ser la enseñanza hacia los alumnos; y
- 8). permite conocer y comprenderlos mejor.

Como podemos darnos cuenta, el estudiante en formación, percibe a la experiencia como algo ajeno a él, que interioriza a partir de su práctica y que es de su importancia, pues es a través de ella como puede conocer a sus alumnos, proporcionándoles, además, elementos para mejorar su relación con

* Me refiero a la formación recibida para la elaboración del informe recepcional, y no a toda la formación curricular.

ellos. Pero en ningún momento se detiene a cuestionar qué es la experiencia, cómo y dónde surge y de qué forma es interiorizada. Parece ser que la experiencia es algo tan común, que no se requiere pensar en ella. También se percibe que es a través de ésta como el estudiante piensa que va a regir su pensar y hacer de futuro docente, dejando en ella toda posibilidad de solución.

Conceptualización de práctica docente.

El estudiante en formación aprende valores que rigen su pensar y hacer sin ningún cuestionamiento, valores que son construidos socialmente v. que al ser incorporados por el estudiante, provocan una homogenización en su pensar y hacer. Esto hace que el estudiante normalista perciba y valore a los alumnos con que practica, de la misma manera, sin tomar en cuenta aspectos como: concreción, totalidad, transindividualidad, etc. El proceso de socialización en que se encuentra inmerso y su irreflexión de su experiencia, permiten que no perciba la fragmentación y ahistoricidad de su experiencia, pues la considera como algo natural, producto de la acumulación de saberes sobre la práctica. Desde esta perspectiva el estudiante es manipulado por una experiencia ajena a él, la cual es interiorizada sin ningún cuestionamiento, de ahí su carácter alienado.

El futuro maestro al encontrarse alienado, no percibe la posibilidad de comportarse distinto a la normalidad; su experiencia, también alienada, juntamente con el modelo hegemónico, obstaculizan la posibilidad de pensar y hacer en forma diferente. Ambos —la experiencia y el modelo hegemónico— intervienen al interpretar tanto su práctica como el comportamiento del alumno, haciéndolo a partir de tipificaciones determinadas socialmente (modelo hegemónico) y reflexiones simplistas.

Así como el estudiante de educación normal posee un modelo de alumno, de la misma manera posee también el modelo del buen docente, el cual se caracteriza de la siguiente manera: el maestro debe tener preparación académica, debe ser puntual, responsable y respetuoso; también debe ser comprensivo, motivador y trabajador; además, debe ser activo, amable y aseado; debe planear sus clases y ayudar a sus alumnos, etc.*

Tal y como lo menciona uno de los estudiantes de la E.N.M. en su informe recepcional: "La maestra de grupo en que practiqué, maneja con soltura y corrección su lenguaje, tiene modales corteses no sólo con los alumnos sino también con todas las personas que trata, es paciente y comprensiva, mantiene la disciplina, tiene una personalidad atrayente, no grita ni pierde la compostura, no demuestra favoritismo, es

* Estas características fueron extraídas de los cuestionarios aplicados.

razonable al asignar las tareas, no ridiculiza ni empequeñece a los demás, siente su vocación y se esmera en preparar material para cada uno de sus alumnos"*

El modelo de buen docente, como se puede observar se caracteriza por un conjunto de valores que se expresan en modales. Los modales son símbolos que se encuentran sujetos a normas y que poseen en sí mismos ideologías, esto es; el "buen docente" —tal y como lo conceptualizan los estudiantes de la E.N.M.— debe enseñar a sus alumnos modales, tales como: ser obediente, disciplinado, respetuoso, cortés, educado, ordenado, puntual y amable. Estos tipos de modales corresponden a una experiencia alienada, pues expresan aspectos de subordinación y dominación, donde el sometimiento al valor y a la norma prevalece, apareciendo de una manera espontánea, de tal forma, que el futuro docente no se cuestiona sobre ello y concibe como algo ideal al modelo hegemónico del "buen docente".

Los aspectos de dominación y sometimiento a la norma orientan el pensar y el hacer tanto del maestro como del alumno. Como señalaré posteriormente, las características del modelo de "buen docente" con las del modelo del "buen alumno" son semejantes; a ambos se les exigen actitudes como: puntualidad, responsabilidad, amabilidad, educación, respetuosidad, etc. De Tal forma que ambos se someten a las mismas pa

* Informe recepcional realizado por

comportamiento, mas sin embargo, el nivel de dominación y sometimiento es distinta, pues el maestro enseña las normas con las cuales debe comportarse el alumno, de esta forma el maestro somete al alumno, utilizando para ello su poder. Pero también el docente se encuentra dominado, su dominación estaría basada en la creencia en el mito, en el dogma y en formas alienantes del pensar. Es así como el docente transmite a sus alumnos un marco interpretativo alienado, impidiendo la elaboración de formas de pensar cuestionadoras y provocando, a su vez, que ellos interioricen valores ajenos y alienantes.

Resumiendo: el maestro subordina al alumno transmitiéndole valores alienantes, pero éste a su vez se encuentra dominado por dogmas y mitos, lo que le impide reflexionar sobre su experiencia y por lo tanto, aprender otra forma de experimentar tendiente a la transformación.

Pero esto no ocurre con la experiencia orientada a la transformación, donde el aspecto central corresponde a modales en donde la relación maestro-alumno se enriquece con aspectos críticos*. Así, los modales que prevalecen tienden al cuestionamiento y reflexión de la práctica docente.

El modelo de "buen docente", descrito por los estudiantes

* Me refiero a modales como: la formación crítica, la tolerancia a la discrepancia, la actitud de indagar, etc.

también se caracteriza por una serie de actitudes pertinentes al aprendizaje, como: motivador, paciente, razonable, comprensivo, entre otras. Sin embargo, es notoria la ausencia de cualidades como: capacidad para investigar, crítico de la realidad, cuestionador de su práctica, etc., cuestiones que serán profundizadas más adelante.

Como es posible observar, el "buen docente", para los estudiantes de la Normal es muy semejante al "buen docente" que puede caracterizar cualquier persona, sin que necesariamente sea profesor, de ahí que el "buen docente" para los futuros profesores, responda al modelo hegemónico existente.

La experiencia como conservación o transformación.

La experiencia es conceptualizada por los estudiantes como la acumulación de conocimientos producto de su práctica y la perciben desde dos tendencias: la experiencia orientada a la conservación y la experiencia hacia la transformación.

La tendencia conservadora de la experiencia, se expresa en la práctica docente a través del modelo hegemónico del "buen maestro", así como a partir de tipificaciones que se encuentran en el modelo del "buen alumno". Esta tendencia conservadora que se sustenta en los modelos hegemónicos se debe a la creencia, por parte de los estudiantes normalistas, de

que los valores continúan siendo los mismos, o sea que se eternizan en la historia, por lo tanto, se consideran como ahistóricos. Es por esto que la experiencia, entendida por los estudiantes en formación, como aspecto conservador, se caracteriza por: su ahistoricidad y por considerar al modelo hegemónico como la normalidad y, de ahí, explicarse la realidad educativa.

Los estudiantes conceptualizan a la experiencia como tendencia a la transformación de la siguiente manera;

- a). conjunto de conocimientos que permiten mejorar su práctica docente; y
- b). con lo cual podrían ser mejores maestros.

El carácter transformador de la experiencia, en este sentido, se entiende como sinónimo de "mejorar"; sin embargo, por las respuestas obtenidas, puedo precisar que por transformación se entiende el acercamiento de la práctica con el modelo hegemónico de la misma. Así pues, la experiencia como transformación quedaría representada de la siguiente manera:

- 1) Ante más experiencia—
- 2) se mejora (transforma) la práctica—
- 3) para acercarse al modelo hegemónico de la misma.

Así pues, la caracterización, que hacen los estudiantes, del

concepto de transformación es muy semejante al sentido común, pues consideran al concepto de transformación como la manera de acercarse al modelo hegemónico de "buen maestro". Esto impide la posibilidad de que reflexionen en otro sentido.

En síntesis, la transformación, en los estudiantes, hace referencia tanto al marco interpretativo como a la práctica docente. Como he mencionado, el marco interpretativo alienado tiende a distorcionar al conocimiento, lo que implica un mayor control sobre los que lo poseen, ésto es: el futuro maestro supone que transformar significa acercarse al modelo hegemónico; en este sentido, la distorsión estaría en pensar que un "buen maestro" es aquél que trata de parecerse a lo que el modelo le indica, por tal razón, el marco interpretativo alienado tiende a la conservación.

Contemplar la idea de la transformación desde otra perspectiva, implica, como señalaré, considerar a los aspectos de totalidad, contradicción y concreción, aspectos que se relacionan simultáneamente.

La concreción hace énfasis en conceptualizar como objeto de estudio a la práctica docente. El estudiante normalista al reflexionar sobre la práctica docente, no lo hará a partir de identificarse con el modelo hegemónico que se tiene de ella, sino por el contrario, cuestionará al mismo modelo,

analizando su propio marco interpretativo, por lo tanto, el futuro maestro también formará parte del proceso de reflexión. En este proceso de concreción también se halla imbricado el aspecto de totalidad, pues analizar la práctica docente implica considerar aspectos políticos, económicos, sociales, ideológicos, etc.

La concreción se refiere a la conceptualización de la experiencia en un doble sentido: como la experiencia que tiende a la conservación y, la experiencia orientada a la transformación. Es éste el carácter contradictorio de la experiencia en la práctica docente: por un lado se aspira a ser como el modelo hegemónico, por el otro, se discrepa de él y se perfila la caracterización de un modelo alternativo.

La transformación de la experiencia en la práctica docente consiste en concebirla como una totalidad, donde lo importante es que el docente se perciba de esa manera, pues en él se expresa el carácter transindividual del hombre. Caracterizar a la experiencia como transformación implica transformar el marco valorativo y lógico alienante por otro marco alternativo, que permita analizar a la práctica docente desde una perspectiva dialéctica; transformar el marco interpretativo alienado significa transformar el individualismo por el compromiso social (totalidad), contemplando a la lógica desde la contradicción caracterizada por: uno, por una

lógica construída por dogmas, fragmentada y ahistórica, y
dos, por una lógica histórica concreta y en totalidad (1).

Por lo tanto, transformar a la experiencia en la práctica
docente significa tanto la oportunidad de que el maestro
produzca nuevos conocimientos y no únicamente los transmita,
como elaborar una práctica docente capaz de comprender al
alumno en las circunstancias concretas en las cuales existe,
ésto visto desde la perspectiva dialéctica.

(1) CARRIZALES R., César. Dialéctica de la experiencia y experiencia
dialéctica. Versión mimeografiada.

SEGUNDA PARTE

CONCEPCION HEGEMONICA DE ALUMNO

CAPITULO TERCERO

CONCEPTUALIZACION DEL MODELO HEGEMONICO DE ALUMNO

CONCEPTUALIZACION DEL MODELO HEGEMONICO DE ALUMNO

Al igual que de la práctica docente, existe un modelo hegemónico de alumno, que es interiorizado por el maestro, a través del proceso de socialización, es en el cual se elabora la experiencia alienante, que por construirse sin reflexión, no permite su cuestionamiento.

Como ya he mencionado, es por medio de las relaciones sociales entre los individuos, como el docente aprende significados; interpretando con ellos su contexto social. Estos significados forman parte de su experiencia, e influyen en la comprensión de la realidad. En la perspectiva alienada es la experiencia la que interioriza al modelo hegemónico del buen alumno, es decir, aprende la conceptualización hegemónica del pensar y hacer del alumno ideal.

Caracterización del "Buen Alumno" por los estudiantes de Educación Normal.

A partir de su experiencia alienada, se interpreta el comportamiento de los alumnos; dicha interpretación es parte del modelo hegemónico del "buen alumno", el cual se caracteriza principalmente, por la clasificación que hacen los estudiantes normalistas de éste, por ejemplo: se concibe al estudian-

te como bueno, cuando es: responsable, estudioso, atento, respetuoso, aseado, puntual, educado, participativo, amable, obediente, etc.; en cambio, al "mal estudiante" se le caracteriza como: indisciplinado, desaseado, incumplido, faltista, bajo en aprovechamiento, etc. Esta forma de conceptualizar al alumno, en base a típicos conceptos polarizantes, que van desde la caracterización del buen alumno hasta el mal estudiante, funcionan en armonía con el marco interpretativo de la experiencia.

En base a la caracterización que hacen los estudiantes de la Normal, del buen alumno, hago las siguientes aclaraciones:

Primera, conceptualizar al alumno como al modelo hegemónico implica que se le considera como un ser ahistórico, individual, fragmentado, cuyo comportamiento es analizado a partir del "deber ser" y no del "es". Tal y como lo indica Martha Corentein: a los alumnos también se les considera como "...sujetos del proceso educativo... universales y ahistóricos" (1).

Segunda, el futuro maestro al identificar el comportamiento del alumno con el modelo hegemónico de éste posee un conocimiento abstracto de él, o sea, un pseudoconocimiento caracterizado por su aspecto deformante, debido a que su comporta-

(1) CORENTEIN, Martha.

miento es inferido a partir de la experiencia alienada del futuro maestro.

Tercera, los estudiantes de la Normal, no consideran el aspecto reflexivo que posee todo individuo, pues no mencionan que el alumno tenga capacidades para reflexionar y criticar.

Cuarta, al alumno lo caracterizan por su obediencia y buen comportamiento, aspectos que analizados desde la experiencia alienada determinan sometimiento y subordinación.

Quinta, la posición que tienen los estudiantes con respecto a los alumnos, consiste en que el docente es el poseedor de conocimientos, es quien debe enseñar a los alumnos. Por lo tanto, considerar al alumno como: pequeño (tanto física como psíquicamente), "receptor pasivo" y consumidor de conocimientos, siendo la relación entre ellos de dominación; la cual es una perspectiva desventajosa para el alumno.

El autoritarismo y el carácter afectivo.

Otro concepto necesario, para analizar a la conceptualización que hace el docente del alumno, es el autoritarismo, este concepto es útil para aclarar la relación de dominación entre maestro y alumno y, como ésta es necesaria para el mantenimiento de la alienación.

La relación autoritaria se puede caracterizar desde dos niveles: uno, como relación de exterioridad entre el adulto y el niño, es decir, entre el padre y el hijo, entre el maestro y el alumno, etc. y, dos, la manera en que el niño hace propias las ideas, valores y normas, interiorizando a la experiencia del poder como propia, asumiendo roles diversos como hijo, alumno, etc.; a través de los cuales el niño se expresa en relaciones de poder (2).

Relación de exterioridad.

Esta relación se sustenta en la existencia del mando y de obediencia, donde quien tiene el poder domina al que no lo tiene. O sea, el adulto domina al niño, el padre al hijo, el maestro al alumno; sin embargo, para que este tipo de relación se legitime es necesario el carácter psicoafectivo (3), el cual lo conceptualizo como un aspecto más de la experiencia, integrado a los aspectos valorativo y lógico del marco reflexivo, y cuya expresión es el amor.

En la relación padre-hijo, maestro-alumno, se encuentra la afectividad como un aspecto integrador. El padre ama a su hijo, el maestro siente cariño por sus alumnos; pero sin embargo, en este tipo de relación, la afectividad se encuentra en relaciones de poder autoritario, es decir, el adulto utiliza el chantaje sentimental para legitimar su autoridad hacia el niño, de esta manera, la afectividad se convierte

(2) MERANI, Alberto.

(3) MENDEL, Gerard. La descolonización del niño. Ed. Ariel, España,

en un elemento de subordinación y también, en un elemento que facilita la socialización, que conjuntamente con el amor impone valores y formas de pensar hegemónicos.

La afectividad como subordinación es utilizada por el adulto (maestro) para ordenar al niño (alumno), el cual se ve obligado a obedecer en la medida, en que surge en él: temor a ser abandonado y sentimientos de culpabilidad (4). El alumno siente la necesidad de ser amado, este amor es percibido por la atención y el cuidado que el maestro deposita en él; cuando el docente ordena un determinado comportamiento, el alumno siente temor de que al no comportarse como éste le ordena, lo deje de querer; este tipo de relación es muy clara en frases como: "si no eres obediente dejaré de quererte", "sé niño bueno y te amaré más". El sentimiento de culpabilidad hace referencia en la medida que el alumno percibe que es su forma de comportarse la que lo aleja o lo acerca al amor del maestro.

Hasta aquí he descrito la relación que existe entre el maestro y el alumno; sin embargo, ¿qué sucede cuando el niño deja de serlo y se convierte en adulto?

(4) MENDEL, Gerard. Ibid.

La dominación en el propio sujeto.

La dominación interior también se realiza en el proceso de socialización; ya he hablado que por medio de la subordinación y del chantaje sentimental, el maestro manipula el modo de pensar y de actuar del alumno. El alumno al encontrarse bajo control del maestro, abandona su experiencia en él; o sea, empieza a asumir comportamientos, formas de pensar y percibir la realidad sin ningún cuestionamiento, dejando a disposición de aquél la formación de su marco reflexivo e incluso diría, asumiendo aspectos ajenos a su experiencia, originando que en su estado adulto, no pueda establecerse como ser autónomo, independiente afectivamente y con criterios propios, lo cual le prohíbe reflexionar sobre lo impensable. Pero hay que considerar que el alumno, por esencia, no es una persona pasiva, por el contrario, su "rebeldía" demuestra que es capaz de pensar por sí solo, incluso en algunas ocasiones —cuando el temor es menor que su deseo— su forma de comportarse resulta intolerable para el maestro, pues va en contra de lo que para él es la buena conducta, por lo que se puede afirmar, que tanto en el alumno, como en el maestro, existen elementos críticos en sus experiencias, elementos que se encuentran subordinados en las relaciones de poder autoritarias.

Cuando el alumno pasa a ser adulto, el proceso de abandono

continua en el docente, por no poseer un criterio propio con el cual reflexione en su experiencia, a tal grado que comience a pensar en lo impensable, en aquello que está fuera de la normalidad, abandona su marco reflexivo a formas alienantes del pensar, que obstruyen su capacidad de análisis y, por lo tanto, deforman la realidad que percibe. La experiencia alienada que posee el maestro, lo hace actuar de una forma conformista, interiorizando modelos ajenos a él, pero que por su abandono y poca reflexión los toma como propios. También el maestro posee sentimientos de temor, expresados en sentimientos de inseguridad, pero que por su forma de pensar alienada impide que sean expresados.

Como se observará, la relación de autoritarismo es una cadena continua, que comienza cuando el maestro somete al alumno, enseñándole valores alienantes, los cuales a su vez, ya habían sido enseñados por otro profesor cuando éste era alumno.

Si se observan los conceptos que caracterizan a los modelos, tanto del buen docente como del buen alumno, se apreciará que existe congruencia entre ellos; o sea, tanto al uno como al otro se les conceptualiza como: responsable, puntual, aseado, respetuoso, amable, etc. Esto se explica en el sentido, de que hay que "educar" a los alumnos, de tal manera, que cuando sean adultos, expresen esta forma de pensar y valorar la realidad.

Sin embargo, la distinción que existe entre ellos se expresa a la relación de poder que ejerce el docente sobre el alumno. Los estudiantes de la Normal conceptualizan a la práctica docente (modelo hegemónico) como: aquélla donde el maestro debe de dar buen ejemplo, perfeccionándose en hábitos y costumbres, para poder, con ello, encausar a sus alumnos. Por lo tanto, debe de poseer cualidades como: ser justo, tener ética profesional, decidido, tolerante, tener don de mando, etc. Asimismo, al buen alumno lo califican como: aquél que debe tender hacia la obediencia, el orden y la educación; pensar las cosas antes de actuar, realizar sus labores con agrado y evaluar su comportamiento para mejorarlo.

Esta forma de conceptualizar a la práctica docente como al comportamiento del buen alumno indican los diferentes roles que existen en la relación autoritaria. Mientras que el docente "enseña" la forma del deber ser (dominación), el alumno "aprende" obedeciendo, lo que se le indica (sometimiento)

En resumen, la relación autoritaria entre maestro y alumno, la califico como una relación de desigualdad, que impide pensar, por el mismo sometimiento en que se encuentran ambos, en: uno, al dogma, mitos, etc. y, dos, hacia la experiencia del maestro, y la posibilidad de pensar en una relación alternativa, donde aspectos reflexivos y críticos se encuentren presentes. Relación de desigualdad en el aula, pues como lo

enseña Otto Rühler: "En la educación no hay voluntad ni realización alguna, sin que exista un educador, que merced a su autoridad, se encuentre sobre los niños. El es el sujeto, el niño el objeto... sólo se habla si el maestro lo permite; sólo pasa por correcto lo que el maestro como tal aprueba, sólo es válido lo que encuentra su asentamiento. El maestro es medida y norma, juicio y ley. Su saber, sus actos son modelo y ejemplo. Su voluntad no admite réplica" (5).

La concepción de niño en el plan y los programas de estudio. Analizar la concepción de niño en el currículo implica tanto reflexionar en la estructuración del plan de estudios, como en las características y en las tendencias más relevantes de los programas; es decir, conocer en qué materias y de qué manera se reflexiona al niño. Para ello, haré una serie de consideraciones respecto a: a). las asignaturas que conforman el plan de estudio, b). las materias orientadas a la investigación, y c). las teorías que abordan el estudio del niño.

El plan de estudios 1975, reestructurado en 1981, contiene las siguientes asignaturas: uno, matemáticas, español, ciencias naturales, ciencias sociales, técnica de la educación, educación artística, educación física, educación tecnológica; y dos, psicología, didáctica esp. y práctica docente, filoso-

(5) RÜHLER, Otto. El alma del niño proletario. Ed. Psique, Argentina.

fía y pedagogía. Teniendo las primeras un porcentaje mayor que las segundas.

Asimismo, el área de Ciencias Sociales se caracteriza por estar separada de otras disciplinas que también tienen como objeto el estudio de la sociedad; ejemplo de ello, lo tenemos con la psicología, la cual se orienta en el estudio del hombre. Por lo tanto, si la psicología estudia al ser concreto y social, sería interesante el preguntar ¿Porqué se le define separada de las ciencias sociales?

Respecto a la investigación, he de mencionar que no existe ningún curso específico que aborde este tema. El aspecto metodológico, tan importante para investigar las circunstancias concretas en que se desarrolla el niño, es olvidado, otorgándole mayor importancia a asignaturas como: educación artística y educación tecnológica (6), materias que si bien son importantes, no son fundamentales para el conocimiento del niño, como sucede con la investigación. Sin embargo, existen algunos indicios sobre el aspecto metodológico, tales como: en el curso de Psicología I, unidad I, donde se señala como uno de los objetivos "la descripción que toma el método científico en la psicología". Sin embargo, esta unidad hace referencia a técnicas como son: la observación, la experimentación y las encuestas; aspectos que son importan-

(6) Estas materias son cursadas en todos los semestres que comprende la carrera.

tes pero que no son una metodología orientada hacia el conocimiento del niño.

Con respecto a las teorías que abordan el estudio del niño, haré mayor énfasis en los programas de Psicología, por tener como objeto de estudio al niño, tanto en sus aspectos sociales, afectivos, como cognitivos y físicos, y además, por no encontrar en ningún otro programa contenidos que se refieran a él.

Tendencias generales de los programas de psicología.

El análisis de los programas lo realizaré tomando como puntos principales: a). presentación de las corrientes, b). la conceptualización del niño, y c). las corrientes ausentes.

Son varias corrientes las que se abordan durante los diversos cursos de Psicología que consta el Plan de estudios; sin embargo, es notorio que el programa de Psicología I, donde se estudian aspectos generales de la misma, se caracterice por la dominación de la corriente conductista: en primer lugar, se define a la Psicología como "la ciencia e la conducta observable y contenidos subyacentes", definición que corresponde a la misma corriente; en segundo, también se mencionan campos de la psicología, tales como: psicología del aprendi-

zaje, psicología experimental, psicología social, psicología evolutiva y psicología dinámica, y; en tercero, al referirse al método científico en la psicología, en realidad lo que consideran son técnicas que se utilizan generalmente dentro del conductismo.

Otro aspecto importante, respecto a la presentación de las corrientes, consiste en que éstas al analizar un mismo aspecto del niño, lo hacen desde distintos paradigmas. Ejemplo de ello lo tenemos en el programa de psicología II, unidad IV, al caracterizar el estudio de la personalidad, donde se pretende que el estudiante "caracterice los principios de las siguientes teorías en relación al estudio de la personalidad: psicoanalítica, estructuralista, cognoscitiva, conductista y reflexología"; sin embargo, es poco el interés que se pone al respecto, pues en los siguientes puntos se hace referencia a las técnicas de evaluación y proyección para el estudio de la misma, como a la influencia de la herencia y del medio ambiente en la personalidad, sin considerar para ello las aportaciones de cada una de las corrientes ya mencionadas sino mezclando indiscriminadamente diversos paradigmas, es decir, tendiendo más hacia el eclecticismo que al pluralismo.

La conceptualización que se hace del niño se caracteriza por tender hacia la generalización, lo biológico y a la fragmentación.

Las corrientes psicológicas que caracterizan al niño, tienden hacia una excesiva generalización. La investigación, aspecto importante para su conocimiento, se encuentra ausente, por tal razón, la caracterización que se hace de él consiste en conceptualizarlo alejado de sus circunstancias concretas; es decir, en ningún momento se menciona que el futuro maestro investigue las características peculiares de los niños con quienes practica; sino por el contrario en sus informes recepcionales, como ya lo mencioné, exponen de una forma descriptiva los aspectos físicos, psicológicos y socioeconómicos de los alumnos, caracterizándolos a partir de su experiencia y del modelo hegemónico que existe de éste.

Otro aspecto importante de mencionar consiste en que al referirse al niño, sólo se aborda desde perspectivas psicológicas y sobre todo biológicas, quedando ausente el contexto social, económico y cultural, pues las materias que hacen referencia a éstos aspectos no los mencionan (7). Ejemplo de la tendencia a lo biológico se encuentra en el programa de Psicología I, II y III, cuando señalan aspectos como: definición de la psicología (programa I, unidad I), la pulsión y técnicas de evaluación de la personalidad (programa II, unidad II y IV), la herencia biológica y el desarrollo humano (programa III, unidad I). En cuanto a lo social y cultural, solamente se menciona, en el programa de Psicología III, unidad III, punto 3.3.3, que el estudiante "analizará la importancia del en-

(7) Ver programas de Ciencias Sociales, Historia de la Educación y Filosofía.

torno familiar y social en el aprendizaje en los niños de la segunda infancia... por medio de técnicas participativas..."

Los programas de Psicología, en su generalidad, se caracterizan por conceptualizar a "...el comportamiento humano como resultante de la interacción, de factores biológicos y sociales" (8); sin embargo, éstos son considerados como entes separados que se unen a la conducta: "investigue bibliográficamente los factores biológicos, psicológicos y sociales al interactuar, origina el comportamiento humano", o, "discrimine en las observaciones anteriores los factores biológicos, psicológicos y sociales, resaltando el predominante".

En cuanto a los factores sociales no se recuperan al estudiar algunos temas como la sensopercepción, la emoción (programa I unidad III). Cuando hacen referencia a lo social es para observar cómo se expresa el fenómeno psíquico en la sociedad.

Por último mencionaré las corrientes ausentes, como son: La genética dialéctica de H. Wallon, y el evolucionismo empirista de Arnoll Geseell, las cuales contribuyen con sus aportaciones para el conocimiento del niño. De ahí que el conocimiento del niño a nivel de corrientes dé la psicología ausente

(8) Programa de Psicología I, unidad II.

también al contexto social, económico y cultural en que se socializa al niño.

Algunas conclusiones derivadas de esta reflexión sobre los contenidos son: a). los contenidos explícitos que se refieren al conocimiento del niño son en lo general abstractos, es decir, no se refieren al niño concreto en sus circunstancias concretas; b). existe una tendencia al eclecticismo, o sea, a la mezcla indiscriminada de conceptos pertenecientes a corrientes distintas; c). en los informes recepcionales y en las respuestas a las encuestas, los alumnos no recuperan los contenidos explícitos, sino que su punto de vista se orienta por la experiencia y por lo tanto hacen referencia a los modelos hegemónicos; por ejemplo, cuando se refieren al niño en realidad hablan del modelo hegemónico de alumno; es decir, se enfocan al rol adoptado por el alumno en las relaciones de poder dominantes en la escuela.

TERCERA PARTE

LA INVESTIGACIÓN
EN LA FORMACION DE PROFESORES

CAPITULO CUARTO

ORIENTACION DE LA INVESTIGACION
EN LA FORMACION DE PROFESORES

ORIENTACION DE LA INVESTIGACION EN LA FORMACION DE PROFESORES

Insertar a la investigación en la formación docente es de importancia. El maestro al investigar, desde mi punto de vista, debería cuestionar su experiencia alienada, así como al modelo hegemónico que determina tanto su práctica como la del alumno. De esta forma, la investigación intervendría en un doble sentido: uno, con la elaboración de un marco valorativo y lógico alternativo y: dos, como la posibilidad de conocer a sus alumnos. Para conceptualizar a la investigación de esta forma, la divido por claridad en la exposición, de la siguiente manera: en investigación extracurricular, en investigación curricular y, en investigación formación.

Investigación extracurricular*

Este tipo de investigación tiene como finalidad, orientar al estudiante de la Normal, tanto hacia el análisis del contexto social, entendido como la imbricación de aspectos: políticos, culturales, económicos e ideológicos; como hacia el conocimiento de sus alumnos en sus diferentes contextos sociales; pues no es lo mismo: un alumno de Estados Unidos, que un alumno de México; ni un alumno de la ciudad es igual, al alumno del campo, ni el alumno de la escuela privada, al alum-

* El concepto "extracurricular" esta usado aquí como una línea de investigación orientada hacia el contexto externo de la escuela. Mas no como una investigación ajena al currículo.

no de escuela pública, etc.; es decir, el futuro maestro debe de investigar a sus alumnos desde una perspectiva totalizadora. Por lo tanto, debe tomar en cuenta que el alumno es un ser transindividual, histórico y concreto, que se encuentra inmerso en condiciones sociopolíticas y que éstas se expresan en el pensar y hacer de éste.

El futuro docente se ve ante la necesidad de conocer al niño que va a educar y, sólo esto es posible, conociéndolo en el contexto social en que se desenvuelve. De esta forma, la investigación que éste realice del niño deberá orientarse por una metodología dialéctica, a momentos y lugares concretos, bajo conceptos y metodologías sólidas.

Investigación curricular.

Este tipo de investigación consiste en la evaluación y modificación permanente de planes y programas que deberán realiazar los estudiantes normalistas, tanto como alumnos de la normal como cuando sean docentes de alguna otra institución, recuperando para ello, tanto a la investigación de tipo extraescolar, como incorporando los avances del conocimiento curricular. Con este tipo de investigación se pretende que ellos participen en la elaboración del currículo, oponiéndose a que aparezcan como "el espacio que realmente aliene su

propia práctica" (1). La reglamenta en el sentido que limita en cursos la transmisión de lo real y, lo aliena en tanto que reproduce una práctica hegemónica, ajena a su condición humana.

La investigación curricular se caracteriza a su vez, porque es en ella donde se expresan tanto la conceptualización de alumno inmerso en sus circunstancias concretas (investigación extracurricular), como el análisis obtenido de los problemas educativos y, de las reflexiones de su práctica (investigación formación)

Investigación formación

Este nivel se refiere al proceso formativo de los futuros docentes, en el cual se les orienta para que reflexionen sobre los problemas educativos actuales y, por lo tanto, en su propia práctica.

La investigación formación se caracteriza, a su vez, por pretender desarrollar el análisis y la crítica en los estudiantes, es decir, al mismo tiempo que éstos investigan algún problema educativo, por ejemplo: el comportamiento del alumno; analizarán también su propio comportamiento; en este sentido, el futuro maestro forma parte del proceso de reflexión.

(1) FURLAN y REMEDI. Notas sobre la práctica docente: la reflexión pedagógica y las propuestas formativas. Foro Universitario, México, septiembre 1981. p.45.

Es así como este tipo de investigación, juntamente con los otros dos, pretende introducir al estudiante en el cuestionamiento de su experiencia alienada, lo cual le permitiría reflexionar a partir de alternativas, me refiero, como ya mencioné, a que podrá analizar la práctica docente cuestionando al mismo modelo hegemónico que existe de ella (2).

Los tres tipos de investigación mencionados, son esenciales, y deben orientarse a que el docente cuestione su marco interpretativo alienado y elabore el conocimiento del niño; ambos sin que prevalezca la dominación ideológica de los modelos estereotipados, sino orientados contra la mistificación que precisamente caracteriza a éstos.

Cualidades de la investigación.

Al referirnos a la concepción del niño, caracterizada por los estudiantes normalistas, he mencionado que se le conceptualiza como un ser fragmentado, ahistórico, universal, etc. es decir, de manera abstracta. Asimismo, no se consideran, por ejemplo, a la totalidad, a lo histórico y a lo transindividual, aspectos vinculados con la concreción en la investigación. Así pues, la investigación analizada a través de la contradicción es posible caracterizarle desde dos cualidades: la concreción y la abstracción.

(2) Los niveles en la investigación fueron retomados de: CARRERALES R., César. En: Crisis en la formación de los educadores. Universidad Autónoma de Querétaro, 1983.

La investigación debe aspirar a elaborar una teoría concreta del niño, ello implica que el futuro maestro forme parte integral de la investigación, o sea, que considere que su ideología se encuentra presente en el proceso de lo que investiga y, que él como ser social no puede separarse del objeto que estudia. Desde esta perspectiva el docente interpretará a la investigación como un proceso totalizador donde lo que se trata es de comprenderla como un proceso, donde lo económico, político e ideológico son aspectos que se encuentran imbricados en sí mismos; de esta forma el investigar problemas educativos, implica necesariamente, percibirlos desde la perspectiva de la totalidad.

La teoría abstracta —fragmentada— parte del supuesto de que el sujeto debe investigar separado de su ideología, es decir, desideologizar el proceso educativo. El sujeto se considera independiente del objeto, por lo cual lo fragmenta, lo parcializa y lo simplifica, deformando al objeto de estudio. Es así como este tipo de investigación, individualizan, fragmentan y ahistorizan a el objeto que se investiga; por lo tanto distorsiona la realidad que estudian.

Pensar en una investigación que utilice una metodología en base a la concreción es pensar en la posibilidad que el estudiante en formación cuestione su marco interpretativo, ya que al reflexionar sobre el objeto de estudio y considerarse

parte de éste, lo hará también con sus valores y su lógica. Investigar con un pensamiento concreto produce un conocimiento transformador. El docente al preguntarse sobre el comportamiento de sus alumnos se cuestiona, al mismo tiempo, sobre su propia práctica y sobre sus valores. Por eso, cuando se hace referencia a la investigación que aspira a la concreción, se abre la posibilidad de considerarla como una investigación que permita la transformación del marco interpretativo alienado, un conocimiento alternativo. Esto no sucede con una teoría basada en la abstracción, donde sujeto y objeto son aspectos aislados, y donde no cabe la posibilidad de que el maestro cuestione su lógica y sus valores, pues él percibe al comportamiento de sus alumnos aislado de su práctica, por lo tanto, las reflexiones que haga de ellos, no criticarán las características del modelo con el cual experimenta. Esto implica que la investigación que surge se considere que legitima el marco interpretativo alienado.

Así pues, me he referido a dos tipos de investigación; uno, que legitima el marco interpretativo alienado y otro, que aspira a producir un conocimiento concreto de la realidad. Ahondaré un poco más en este último.

Es necesario que aclare que el pensamiento que aspira a la concreción lo hace como punto final de la investigación y no como punto de partida (3). Para Carlos Marx, el pensamiento

(3) MARX, Carlos. El método en la economía política, en: Introducción a la crítica de la Economía Política (1857) Ed. Pasado y Presente.

concreto es la síntesis de múltiples determinaciones, o sea, la totalidad. Sin embargo, la totalidad como posibilidad de la investigación es de carácter colectivo, no es el individuo quien puede aspirar al logro de la explicación de la realidad que imbrigue lo económico, lo político, lo cultural, etc., sino es el pensamiento colectivo, por ejemplo: de una clase, quien está en posibilidades de elaborar un conocimiento global de la sociedad (4). El marco interpretativo alienado a pesar de que es detectado en el individuo, es también un aspecto colectivo, de ahí que el pensamiento concreto representa una alternativa opuesta al marco interpretativo alienado, el cual pone como centro de su interpretación al individuo y al fragmento, en cambio, la dialéctica pone al sujeto colectivo y a la totalidad.

La totalidad como categoría de la dialéctica es posible, y necesaria su incorporación en la experiencia, pues de ser así, habría coherencia entre la experiencia del docente y el método para pensar la realidad; en otras palabras, la totalidad al ser incorporada en la experiencia se transforma en valor del marco interpretativo.

En cuanto a la posibilidad de aspirar a la totalidad por el docente, señalaré que el profesor al tener a la totalidad como valor de su marco interpretativo, se aleja de la fragmentación de la realidad y de una concepción mecánica entre

(4) Por ejemplo: GRAMSCI, Antonio. En: Los intelectuales y la organización de la cultura; señala que son los intelectuales orgánicos a

las partes de ésta. Sin embargo, pensar que el docente va a explicarse la totalidad de la realidad es una utopía; pero lo que sí es posible es que construya estructuras significativas (5) de los objetos de conocimientos que le corresponden; por ejemplo: la comunidad, la escuela, el niño y el aprendizaje.

La estructura significativa es una totalidad en el objeto específico, en el niño por ejemplo, se expresan aspectos: culturales, ideológicos y económicos; estudiar al niño como ser concreto en circunstancias concretas es concebirlo como una totalidad, es decir, como múltiples determinaciones.

Por último me referiré al concepto de transformación, es decir, al problema de la teoría y de la práctica. Teoría en cuanto se refiere al conocimiento de la totalidad, conocimiento percibido como: social, cultural, ideológico, etc., imbricados en una unidad y práctica en cuanto al compromiso que el docente obtiene al tomar conciencia del estado alienante en que se encuentra su marco interpretativo. Esto le permite tender a valores alternativos, que lo posibiliten a la explicación de la realidad desde la contradicción: desde la conservación de las relaciones de dominación, o bien, desde la transformación de las mismas. Así pues, el conocimiento dialéctico implica: la aspiración a la totalidad, la

(5) Goldman, Lucien. "Marxismo y Ciencias Humanas", Amarrortu, Editores, Impreso en Argentina en 1970.

explicación de la contradicción y el compromiso con la transformación.

Resumiendo, la investigación que cuestione el marco interpretativo alienado, debe caracterizarse por aspirar a la totalidad, reconocer la intervención de la ideología tanto en el sujeto, como en el objeto; reconocer el carácter transindividual del proceso de producción del conocimiento e incorporar la transformación, no sólo al uso del producto, sino a la misma investigación. La formación de los docentes requiere transformarse, incorporando la investigación al currículo, pero orientada hacia el análisis crítico de los modelos hegemónicos que orientan su pensar y hacer educativo.

CAPITULO QUINTO

LA INVESTIGACION
EN EL PLAN Y LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

LA INVESTIGACION EN EL PLAN Y LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

Para caracterizar a la investigación en el currículo de formación de profesores, implica analizar: a). el tipo de investigación existente, b). la vinculación de la teoría con la realidad, y c). la existencia del enfoque multidisciplinario; aspectos importantes para conocer los elementos teórico-metodológicos con que cuenta el maestro en su formación.

La metodología separada del objeto de estudio.

La investigación, factor esencial para que el docente conozca a sus alumnos, se encuentra ausente en el currículo, es decir, analizando cada uno de los programas que integran el plan de estudio, se observa que a la investigación no se le dedican cursos específicos donde el docente en formación se le enseñe la metodología necesaria para que reflexione sobre la realidad concreta,

En cuanto a la posibilidad de que exista la investigación al interior de los programas, señalaré los aspectos del método científico, éstos son estudiados superficialmente, caracterizándose por encontrarse separados del objeto de estudio, pues en ningún momento el estudiante investiga problemas

educativos. Ejemplo de ello se encuentra en el curso de Ciencias Sociales I, Unidad III, donde se señalan algunos objetivos, como: "valorará la trascendencia del método científico", "advertirá la importancia de la aplicación del método científico a las ciencias sociales", etc. Sin embargo, estos objetivos son olvidados en las siguientes unidades, así como en los siguientes cursos, limitándose al estudio de: la organización del hombre (Ciencias Sociales I), el feudalismo, el colonialismo (C.S. III), la segunda guerra mundial, el sistema socialista (C.S. IV), etc.

Es también notable como la investigación como eje curricular se encuentra ausente; los informes recepcionales, producto de la formación, se caracterizan por describir aspectos que suceden en el salón de clases, sin profundizar en el conocimiento del niño, considerándolo en cambio como: universal, fragmentado y ahistórico.

Los programas de psicología se refieren al estudio de técnicas de investigación, tales como: observación, entrevistas, experimentación; pero al igual que en los programas de ciencias sociales, y en los informes recepcionales, no se vinculan con una metodología específica que investigue algún problema educativo.

Así pues, la investigación como: extracurricular, curricular

y formativa, se encuentra ausente en el plan y los programas de estudio; quedando sin analizar, por parte del estudiante: a). el contexto social en el que se encuentran inmersos sus alumnos, así como las características esenciales de éstos, b). los cursos que se le imparten durante la carrera, c). los problemas educativos actuales, y d). su propia práctica y experiencia.

La transmisión de conocimientos, eje del aprendizaje.

La ausencia de investigación-formación, la desvinculación de la teoría con la práctica y la falta de conocimientos referentes al niño, originan que el estudiante no cuestione su marco interpretativo alienado, por lo tanto no piense en valores alternativos que le permitan transformar su práctica y con ella obtener un compromiso social. De ahí que los conceptualicen a partir de su experiencia alienada y del modelo establecido socialmente. Todo esto origina que el proceso enseñanza-aprendizaje se caracterice por la transmisión de conocimientos, la cual consiste en que el docente posee un saber que transmite a un alumno que carece de tal saber. El aprendizaje, en este sentido, se caracteriza por la memorización de conocimientos: cuando se desea comprobar si realmente el alumno aprendió, generalmente "el profesor no trata de verificar si la mente se desarrolló... procura descubrir si toda-

vía están en el psiquismo las nociones que él transmitió"(1). La memorización de conocimientos se limita a la repetición por parte de los alumnos de lo expuesto por el profesor: "cuanto más se parezcan sus conocimientos a los del profesor, mejor el resultado del aprendizaje (2).

Así pues, el aprendizaje como transmisión consiste en que el maestro enseña al alumno conocimientos elaborados, es decir, le enseña el resultado del proceso de producción del conocimiento, y no al proceso. Por ejemplo: se le pide al estudiante que "explique las características del aprendizaje cognitivo, afectivo y psicomotor del niño en la tercera infancia" (3). Si se observa, el conocimiento que se pretende que el alumno aprenda en este objetivo aparece como si existiera independientemente de las condiciones sociohistóricas en que fue elaborado, o sea, aparece como un fenómeno natural, obvio y existente por sí solo.

La preminencia de la transmisión de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no se resuelve sólo con dinámica de grupos, o poniendo el acento en técnicas de la enseñanza, pues éste también radica en la carencia de investigación en la formación de profesores. Como he venido mencionando, es a través de la investigación como el estudiante

(1) DE OLIVEIRA LIMA, Laura. "Educación por la inteligencia", editorial Humanitas, Buenos Aires, Argentina, 1979, p.30.

(2) Op. cit. p.85.

podrá cuestionar su pensar y su hacer y, con ello, reflexionar en lo hasta hoy impensable: su marco interpretativo al niño concreto y a los roles que éste adopta.

Las disciplinas y la multidisciplinaria.

Con objeto de conocer qué tipo de formación reciben los estudiantes de la Normal: disciplinaria, multidisciplinaria e interdisciplinaria, he analizado aquellas disciplinas que, de una forma u otra, tienen como objeto de estudio al niño, recuperando para su análisis a la práctica docente y a la investigación.

La filosofía, disciplina que tiene como objeto la comprensión general del hombre y del mundo, se caracteriza en el currículo por abordar a la: lógica, ética y estética, así como en caracterizar aspectos del método científico. Refiriéndose a éste último, se le conceptualiza "como modalidades que existen en el pensamiento científico: deductivo, inductivo, analógico y dialéctico"; existiendo como estructura de éste: "los procesos de análisis y síntesis" y; como pasos: "la observación y análisis del fenómeno, recopilación de datos, formulación de hipótesis, teoría explicativa y, comprobación y experimentación" (4).

(4) En el plan de estudios existen cuatro programas de filosofía cuyos títulos son: Introducción a la Filosofía, Lógica, Ética y Estética.

Como se observa, la investigación como proceso en que el estudiante puede analizar al hombre transindividual, histórico y social —objeto de la filosofía—, se encuentra ausente, caracterizándose por la dominación de corrientes empiristas, donde estudiar al niño concreto en sus circunstancias concretas poco interesa.

Los cursos correspondientes a la psicología se caracterizan por considerar a los factores psicológicos, biológicos y sociales del niño, como entes separados que se unen en la conducta. A su vez, las corrientes que se encuentran presentes se caracterizan por conceptualizar algún aspecto del niño utilizando diferentes paradigmas de diferentes corrientes, tendiendo al eclecticismo; por ejemplo: cuando se estudia la inteligencia, se hace a través de la corriente estructuralista genética en combinación con aquellos paradigmas que forman parte de corrientes que se sustentan en conductas medibles (5). Sin embargo, existen ocasiones en donde el estudio de algún aspecto en el niño se realiza desde diferentes corrientes, sin mezclar los diversos paradigmas que las definen; por ejemplo: al estudiar a la psicología de acuerdo al campo en que se ha especializado; al abordar los principios teóricos relacionados con el estudio de la personalidad y, al tratar los principios teóricos del aprendizaje. Como se observa, éstos son algunos de los ejemplos en donde el estudio del niño se caracteriza por

(5) Programa de Psicología II, unidad I.

ser aparentemente multidisciplinario.

El método en la psicología, como ya mencioné, son técnicas de observación, entrevista y experimentación, las cuales no forman una metodología para conocer al niño, sino que son únicamente eso: técnicas para recopilar información.

Al igual que la filosofía, la pedagogía —disciplina que estudia el cómo educar al niño— no analiza al niño concreto; inclinándose por aspectos como: "corrientes educativas en la pedagogía actual, la orientación científica de la pedagogía, la relación de la pedagogía con otras ciencias y las implicaciones epistemológicas de la pedagogía". De tal manera que la formación que reciben los alumnos carece de los lineamientos teórico-metodológicos, con los cuales analizar el cómo enseñar al niño, considerando para ello, sus características psicológicas y el contexto social en que se encuentra inmerso; así como, las características propias del mismo docente; aspectos que la psicología y la filosofía debieran abordar.

La formación que reciben los futuros profesores, desde esta perspectiva, la considero como disciplinaria, pues cada una de las disciplinas analizadas: filosofía, pedagogía y psicología, tienen diferentes objetos de estudio. Por lo tanto en el currículo no se considera la necesidad de formar al

estudiante multidisciplinariamente, donde sea el niño objeto de estudio de las distintas disciplinas, de tal manera, que lo social, político, cultural, psicológico, etc. se encuentren imbricados en el estudio de éste. Con esto, no se pretende formar al futuro maestro como a un experto, sino de lo que se trata es permitirle que con los paradigmas aprendidos en los diferentes cursos, analice la realidad y cuestione su propio proceso de producción de conocimientos. Así pues, la disciplinas, cada una por su lado, no garantizan lo multidisciplinario, para que ésta exista, se requiere que las disciplinas tengan un objeto común, por ejemplo: a la práctica docente y al niño.

La realidad, La gran ausente.

Como he señalado, la formación que recibe el estudiante de la Normal en cuanto al conocimiento del alumno, se caracteriza por: la preponderancia del eclecticismo, la orientación disciplinaria y la ausencia de la investigación; aspectos que unidos a la fragmentación y ahistoricidad del estudio del niño sintetizan la concepción que de éste se tiene en el plan y los programas de estudio.

La investigación para conocer al niño concreto se encuentra ausente en la formación del estudiante, originando en éste

- 11 -

un conocimiento abstracto. Asimismo, también está ausente la reflexión orientada hacia el marco interpretativo y, por ende, hacia la manera en que la experiencia conoce y produce el conocimiento. Por ello los modelos alienantes de docente y de alumno sustituyen lo no pensado y logran dominar las prácticas cotidianas.

CAPITULO SEXTO

OPINION DE LOS ESTUDIANTES
CON RESPECTO A LA INVESTIGACION

OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES
CON RESPECTO A LA INVESTIGACION

La investigación en la formación de los profesores, como ya señalé, puede ser de relevancia, si permite que éstos cuestionen su pensar y hacer alienado. Por tal razón es de mi interés conocer: cómo el estudiante percibe a la investigación, qué importancia tiene para él, qué capacitación y; cuáles son sus proposiciones al respecto.

Características de la Investigación

Los estudiantes de la Normal caracterizan a la investigación de la siguiente manera: como la forma de conocer cosas nuevas, y con ello, la actualización en el conocimiento, como la manera de superar y mejorar la calidad del estudiante, también, la investigación es buscar, razonar y concluir, es la base de la sabiduría, proporciona cultura, es la mejor forma de estudiar y aprender cosas, proporciona conocimientos de la realidad social y permite investigar al alumno (1).

Como se observa, los estudiantes conceptualizan a la investigación únicamente como un aspecto cognitivo, sin considerar que es a través de ella, como se puede reflexionar sobre los

(1) Esta caracterización fue constante en las respuestas de los estudiantes.

aspectos: valorativo y lógico. Asimismo, piensan que adquiriendo conocimientos (cultura, sabiduría), pueden superar y mejorar su calidad de estudiantes; es decir, creen que adquiriendo mayores conocimientos podrán ser buenos docentes, por lo tanto acercarse al modelo hegemónico de éste.

En los informes recepcionales se puede apreciar que la investigación que reciben los estudiantes en formación, se caracteriza a su vez, por ser de tipo bibliográfico y de campo, consistiendo: la primera, en la elaboración de resúmenes y copias y, la segunda, en la aplicación de tests psicológicos, entrevistas y sociodramas.

Asimismo, en los informes recepcionales prevalece la investigación de campo, contemplándose principalmente en el rubro III: "Práctica docente". En todos los informes que analicé observé que al referirse a las características del grupo en práctica, tratan los aspectos: físico, psicológico y socioeconómico, en una forma descriptiva, haciendo el señalamiento de que es importante que el docente conozca a sus alumnos en estos aspectos; sin embargo, nunca exponen la manera de cómo hacerlo. Se limitan en observar aspectos como: la estatura, peso, edad y sexo de cada alumno; así como en aplicar un cuestionario, acompañado, en caso de ser necesario, de una entrevista dirigida a los padres de familia. El cuestionario tiene como objetivo, obtener información sobre el

aspecto socioeconómico de los alumnos. A su vez, en clase realizan un sociodrama para observar el compañerismo en clase, o alguna dificultad con algún alumno en la interacción con sus compañeros. Tal es el caso de uno de los alumnos que menciona: "El maestro, para la mejor conducción del proceso educativo, debe saber cómo son, qué sienten, qué quieren, qué hacen y, qué piensan todos y cada uno de los alumnos, así como el estar consciente de la gran importancia que tiene el conocer las características físicas, psicológicas, sociales y económicas de los alumnos; sin ello, sería difícil lograr una eficiente labor educativa" (2).

La investigación, como ya mencioné, es un aspecto central en la formación docente, pues permite, entre otras cosas, que el maestro conozca al alumno a quien enseña; sin embargo, es interesante observar, como a pesar de que para el estudiante normalista es importante investigar el conocimiento del alumno, éste no es producto de un análisis, sino que se debe a la observación, y a la comunicación que realiza con éste. Por ejemplo, como lo indica uno de los estudiantes en su informe: "Conocí al grupo de práctica psicológicamente porque me documenté sobre los niños de esa edad y pude comprobarlo por medio de la observación y la convivencia que tuve con ellos en todos los momentos que estuve en la primaria (3).

(2) OROS LUENGO, Miriam Janine. Grupo I, generación 1980-84.

(3) NAMBO LUCIO, Martha. Grupo 3, generación 1980-84.

Asimismo, al analizar los informes recepcionales respecto a las características concretas del alumno, observé que éste no es investigado, sino que el estudiante lo conceptualiza como un ser inamemente, donde sus características le son inherentes y ahistóricas. Ejemplo de ello consiste en conceptualizar a los alumnos de la siguiente manera: "...son muy sensibles, consideran importante la aceptación o rechazo que reciben de parte del maestro o de sus padres, son egocéntricas..." (4).

En cuanto a la capacitación que reciben los alumnos respecto a la investigación, existe contradicción en sus respuestas: pues unos opinan que los cursos que han tomado no los han capacitado en la realización de la misma, pues consideran que: son muy sencillos, los maestros no les indican como investigar, los cursos quedan inconclusos, no existe profesorado con preparación al respecto y, no hay motivación; mientras que otros piensan que los cursos recibidos les han proporcionado conocimientos sobre métodos y técnicas, y que durante sus estudios siempre han investigado. A su vez, los primeros niegan que exista algún tipo de investigación; mientras que los segundos, afirman que son de tipo bibliográfico y de campo.

Así pues, al analizar las respuestas respecto a la investi-

(4) OROS LUENGO, Miriam Janine. Grupo 1, generación 1980-84.

gación paralelamente con el estudio de los informes receptionales y del plan y los programas de estudio, opino que al estudiante de la Normal, durante su formación no se les enseña: qué es la investigación, de qué forma interviene en su formación y cómo se investiga.

Esto es evidente, además, por las proposiciones que hacen los estudiantes encuestados en cuanto a la integración de la investigación en su formación, pues ellos sugieren: a) que el maestro guíe y motive al alumno; b) que se reformen el plan y los programas de estudio, donde la investigación sea el eje central; c) que se formen mesas redondas donde se discuta lo investigado; d) introducir una materia sobre investigación, donde se estudien los diferentes tipos que existen, sus características, ventajas y aplicaciones; e) preparación por parte del profesorado con respecto a la investigación; f) cursos de didáctica; g) que se enseñe a investigar; h) más libros en la biblioteca y; i) dejar trabajos para que el alumno investigue, no sin antes dar una panorámica general de lo que se desearía saber.

Con lo anteriormente expuesto, se observa que el futuro maestro no se siente conforme con el panorama que le presentan, sugiere, por lo tanto, que se le enseñe a investigar y que añadan en el plan de estudio cursos específicos sobre investigación.

Hacia donde investigar.

Como ya mencioné, la investigación, para el estudiante normalista, es importante, pues con ella podrá producir y por lo tanto ser un mejor docente. Al futuro maestro le interesa investigar problemas educativos, tales como: problemas de aprendizaje, zurdería, escritura, dislexia, desnutrición, trastornos emocionales, agresividad, inteligencia, personalidad, porcentaje de niños que reciben educación, comportamiento del niño y del adolescente, reprobación, intervención de la familia en el aprendizaje, primeras inquietudes en los niños, la historia de la educación, deficiencia en los maestros, la educación en México y sus diferentes restricciones y, saber porqué a los niños les gusta aprender por medio del juego.

Como se observa, el estudiante normalista tiene claro qué desea investigar. Problemas que si bien se encuentran vinculados con las prácticas educativas, son pocos los que se vinculan con sus futuros alumnos; pues éstos se caracterizan en: problemas familiares que afectan el aprendizaje, les gusta demasiado el juego, utilizan la calculadora y, la inexistencia de una relación cordial entre el maestro y el alumno. Y en aspectos de: agresividad, falta de compañerismo, desinterés por las clases y por su comunidad, desorganización moral, desorden, falta de respeto a sus mayores, deso

bediencia, ausentismo, temor hacia el maestro, aseo, dificultad en el aprendizaje, distracción e inquietud.

Como se observa, solamente en los problemas referentes a: la familia, el aprendizaje y el juego, existe cierta vinculación entre aquellos que al futuro maestro le gustaría investigar y los que tiene con sus alumnos. El hacia dónde investigar está orientado hacia: desnutrición, analfabetismo, dislexia, reprobación. Asimismo, se observa, que los cursos de investigación no orientan al estudiante en el análisis de los problemas referentes a su práctica, sino por el contrario, consisten en la elaboración de un informe descriptivo (5), donde los estudiantes analizan las características físicas psicológicas y socioeconómicas de los alumnos, sin recuperar algunas categorías con las cuales pudieran analizar al niño concreto en sus circunstancias concretas.

Así pues, el hacia dónde investigar tiene una respuesta empírica, la cual, incluso, no es abordada en sus informes recepcionales, los cuales expresan una rigidez tal que niegan cualquier intento por producir conocimientos.

La investigación en la formación de docentes, como ya mencioné, es fundamental, pues permite que éste reflexione en su pensar y hacer, concibiendo distintas formas de conceptuali-

(5) Me refiero a los alumnos del 8vo. semestre.

zar tanto a la práctica docente, como al alumno.

Con respecto a qué investigar el estudiante se limita a proponer, por ejemplo: 1) que la investigación se incluya en los programas de estudio; 2) que se enseñe a investigar; o bien 3) que se estudien las características y ventajas de la misma. En ningún momento hace referencia al procedimiento en cuanto a: 1) de qué manera serían los cursos que se incluirían; 2) cómo se debería de enseñar a investigar y 3) de qué forma introducir al estudiante en lo que es la investigación. Como se observa, al estudiante le interesa qué investigar, sin embargo, el cómo hacerlo está ausente.

Anteriormente cuando hice mención de la experiencia*, expresé que el estudiante la concibe, entre otras cosas, como: los conocimientos y las vivencias que se adquieren a través del tiempo, la forma de resolver problemas y, la manera de mejorar el comportamiento. Esta forma de conceptualizarla no es producto del azar, sino que se encuentra determinada por una ideología y un modelo; ambos, indican al estudiante la manera de caracterizar la realidad. Desde esta perspectiva, tanto la ideología —alienante— como el modelo existente socialmente, orientan al estudiante en el cómo debe de concebir a la experiencia, e incluso, en la importancia que tiene ésta para su práctica. Por tal motivo, caracteri-

* Capítulos I y II.

za al comportamiento del alumno de acuerdo al modelo hegemónico.

Al referirme a la conceptualización de práctica docente* mencioné que el estudiante orienta su hacer de acuerdo al modelo hegemónico del buen docente, que de la misma forma, posee una ideología alienante. Asimismo, al referirme a la investigación, indiqué que el estudiante no investiga al alumno, sino que se limita a describir su comportamiento, estudiándolo desde un "deber ser". De esta manera, y como he venido señalando, la concepción de alumno que tiene el estudiante se caracteriza por su estado alienante, aspecto que le impide conocerlo desde otra perspectiva**.

En el capítulo V, hice mención de que la metodología se encuentra separada del objeto de estudio y; expliqué cómo el estudiante "conoce" al niño (alumno) a través de su experiencia alienada y no con la utilización de categorías y de una metodología sólida. Este aspecto se expresa esencialmente en los informes recepcionales realizados por él mismo. Al analizarlos se advierte: que el contenido es parecido en todos los informes y, se observa, que el índice de cada uno de ellos, es común a todos los demás. Así pues, el punto de vista de los estudiantes se caracteriza por desconocer el ¿cómo investigar?, no sólo no tiene respuesta para tal pregunta, sino que ni siquiera la contempla. Y al conocer a su

* Capítulo II.

** Capítulo III.

práctica y al niño, sin investigarlos, lo hace desde la experiencia común. Por todas las consideraciones hechas, me parece pertinente reiterar que de poco sirven las reformas a los contenidos si éstos continúan siendo dominados por las abstracciones y los olvidos. Abstracciones pues el superficial eclecticismo y la falta de investigación posibilitan las ausencias, pues, no se piensa críticamente en la experiencia y en los modelos alienantes que hegemonizan la práctica docente.

BIBLIOGRAFIA

PRIMERA PARTE

BERGER, P. y LUCKMANNT. "La construcción social de la realidad". Ed. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina, 1972.

CARRIZALES RETAMOZA, César. Elevar o transformar la calidad de la educación en: "Crisis en la Formación de los Educadores". Publicado por la Universidad Autónoma de Querétaro, 1983.

CARRIZALES RETAMOZA, César. "Alienación y Cambio en la Práctica Docente", No. 45 de Foro Universitario, México, 1984.

CORENSTEIN, Martha. "Las expectativas del maestro y el rendimiento escolar: análisis de algunas investigaciones en salón de clases". Documento número dos del proyecto: Génesis y consecuencias de las tipificaciones del maestro de educación básica. Area de Investigación U.P.N. y Centro de Investigaciones prospectivas, Fundación Javier Barros Sierra.

FURLAN, Alfredo y REMEDI, Eduardo. "Notas sobre la práctica docente: La reflexión pedagógica y las propuestas formativas". Revista Foro Universitario, Núm. , México, septiembre, 1981.

GARCIA HOZ, Víctor. "Calidad de la Educación, Trabajo y Libertad". Ed. Dossat, S.A., España, 1983.

LAING, R.D. "La política de la experiencia", Ed. Grijalbo, España, 1983.

LURCAT, Liliane. "El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria", Ed. Giosa, Barcelona-España, 1979.

MOLINA CHOCANO, G. "El proceso formativo y la investigación en Centroamérica". Revista Internacional de Ciencias Sociales. No. 1, UNESCO, París, 1979.

REMEDI, Eduardo. "Curriculum y accionar docente". Foro Universitario Núm. , México, 1982.

RIO, Federico. La alienación como concepto psicosocial, en: "Usos y abusos del concepto alienación". Ed. Monte Avila, Editores C.A.; Venezuela.

RÜHLER, Otto. "El alma del niño proletario", Ed. Psique, Argentina, 1969.

ROCKWELL, Elsie. "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela" Cuaderno de investigaciones educativas No.3. Depto. de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del I.P.N.

TENTI FANFANI, Emilio. "Consideraciones sociológicas sobre la calidad de la educación"; F.S.E.A.C., México, 1983.

SEGUNDA PARTE

MENDEL, Gerard. "La descolonización del niño", Ed. Ariel, España, 1977.

PHILIP H., Phenix. "Educación y Sociedad". Ed. Pax-México, Librería Carlos Cosarman, S.A.; México, 1969.

PIAGET, J. "Los años postergados", editado por Paidós Educador, Impreso en España, 1982.

WALLON, Henri. "La evolución psicológica del niño". Editorial Psique. Impreso en Buenos Aires, Argentina, 1979.

TERCERA PARTE

FOLLARI, Roberto. "Interdisciplinariedad", UNAM, (Azcapotzalco), México, 1982.

GOLDMAN, Lucien. "Marxismo y ciencias humanas", Amorrortu, Editores. Impreso en Argentina en 1970.

SASTRE L., Carlos. "La psicología red ideológica". Editado por tiempo contemporáneo. Impreso en Buenos Aires, Argentina, 1975.

DE OLIVEIRA LIMA, Laura. "Educación por la inteligencia". Editorial Humanitas, Buenos Aires, Argentina, 1979.

MARX, Carlos. El método en la economía política, en: Introducción a la crítica de la Economía Política (1857), Ed. Pasado y Presente, México, 1979.

I N D I C E

	Pág.
INTRODUCCION:	<u>1</u>
PRIMERA PARTE: CONCEPCION HEGEMONICA DE PRACTICA DOCENTE.....	<u>10</u>
Capítulo I: Modelo Hegemónico de práctica do- cente.....	<u>11</u>
Experiencia y comportamiento.....	<u>12</u>
Experiencia e ideología.....	<u>16</u>
Experiencia hegemónica.....	<u>18</u>
Conservación y transformación....	<u>22</u>
Capítulo II: Conceptualización de la experien- cia y del modelo hegemónico del docente por los estudiantes de la Escuela Normal.....	<u>26</u>
Caracterización e importancia de la experiencia.....	<u>27</u>
Conceptualización de práctica do- cente.....	<u>31</u>
La experiencia como conservación o transformación.....	<u>35</u>
SEGUNDA PARTE: CONCEPCION HEGEMONICA DE ALUMNO..	<u>40</u>
Capítulo III: Conceptualización del modelo hege- mónico de alumno.....	<u>41</u>
Caracterización del "buen alumno" por los estudiantes de educación Normal.....	<u>42</u>
El autoritarismo y el carácter afectivo.....	<u>44</u>
Relación de exterioridad.....	<u>45</u>
La dominación en el propio sujeto	<u>47</u>
La concepción del niño en el plan y los programas de estudio.....	<u>50</u>
Tendencias generales de los pro- gramas de psicología.....	<u>52</u>

TERCERA PARTE: LA INVESTIGACION EN LA FORMACION DE PROFESORES.....	<u>57</u>
Capítulo IV: Orientación de la investitación en la formación de profesores....	<u>58</u>
Investigación extracurricular....	<u>59</u>
Investigación curricular.....	<u>60</u>
Investigación formación.....	<u>61</u>
Calidades de la investigación...	<u>62</u>
Capítulo V: La investigación en el Plan y los Programas de estudio.....	<u>68</u>
La metodología separada del objeto de estudio.....	<u>69</u>
La transmisión de conocimientos, eje del aprendizaje.....	<u>71</u>
Las disciplinas y la multidisciplina.....	<u>73</u>
La realidad, la gran ausente.....	<u>76</u>
Capítulo VI: Opinión de los estudiantes con respecto a la investigación.....	<u>78</u>
Características de la investigación.....	<u>79</u>
Hacia dónde investigar.....	<u>84</u>
BIBLIOGRAFIA :	<u>89</u>
INDICE:	<u>91</u>