



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

Universidad Pedagógica Nacional.

Unidad UPN 161

ALGUNOS PROCESOS DE FORMACION:

"EL CASO DE MAESTROS PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA"

J. ABELARDO MEJIA RODRIGUEZ

JOSE RUBEN MONTANEZ SANCHEZ

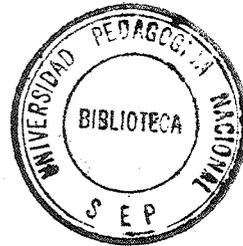
Morelia, Mich., 1990



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 161



✓
ALGUNOS PROCESOS DE FORMACION:

"EL CASO DE MAESTROS PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA"

J. ABELARDO MEJIA RODRIGUEZ

JOSE RUBEN MONTANEZ SANCHEZ

TESINA PRESENTADA PARA OBTENER EL
TITULO DE LICENCIADO EN EDUCACION BASICA

MORELIA, MICH., 1990

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Morelia, Mich., a 22 de JUNIO de 1990

C. PROFR. (A)

J. ABELARDO MEJIA RODRIGUEZ

P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: Algunos Procesos de formación:

"El caso de maestros para la investigación educativa"

_____ opción TESINA (modalidad; Informe Académico)

_____ a propuesta del asesor C. Profr. (a) Rosa Ana Moreno González

_____ , manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

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

A T E N T A M E N T E .
"Educar para Transformar".



PROFR. J. CECILIO FROYLAN CORONA HURTADO.
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION DE LA UNIDAD UPN 161 NACIONAL
S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD REGIONAL 161
M O R E L I A

mpam'.

A los maestros michoacanos
que, además de dedicar buena
parte de sus esfuerzos a
realizar de la mejor manera
las tareas de la enseñanza,
luchan por un salario justo y
por la democratización de su
organización gremial. (AM y
RM)

A Rubén, Bertha;
Lilia, José Rubén y Maurits
(RM)

A José, Donaciana, Nunila,
Quetzalcóatl y Citlalli (AM)
sustento de lo que hacemos.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es el resultado de continuas interacciones con numerosas personas en diferentes ámbitos (institucionales o no) y durante varios años, en nuestros intentos por adentrarnos en el campo de la investigación y el desarrollo educativo.

Agradecemos a quienes han contribuido de alguna manera a generar las reflexiones que aquí se presentan:

Victoria Avilés, Juan Manuel Gutiérrez, Carlos Blanco, Esperanza Mayo y Valentín Juárez, aunque ya no forman parte de nuestro contexto inmediato de trabajo, representaron mucho en nuestros inicios;

Ruth Mercado, quien sin tener ninguna obligación formal para nuestras inquietudes y manuscritos, ha prestado una ayuda fundamental en el esclarecimiento de algunos problemas metodológicos de la etnografía y de la conceptualización de la práctica docente;

Rosa Ana Moreno, asesora de este escrito, se mostró siempre amable y en todo momento nos alentó a seguir adelante en esta etapa de nuestra vida profesional;

Eduardo Zarate, Blanca Lemus, Salvador Jara, Rafael Cisneros, Alberto Rojas, Ibrahim Santacruz, compañeros de trabajo todos, amigos unos, compartieron con nosotros numerosas jornadas de trabajo;

la Coordinación de Educación del Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán (anteriormente Centro Michoacano para la Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología), ha constituido nuestro contexto de trabajo institucional en los últimos cinco años, con todas las posibilidades y limitaciones que ello implica;

resultaría imposible enumerar, mucho menos enlistar, a los maestros y niños que nos permitieron entrar a sus escuelas y salones de clase, lugares donde se origina (y a donde pretende llegar) el contenido de nuestra labor; el aporte de sus inquietudes, saberes, sugerencias y reclamos es invaluable para la construcción de este tipo de trabajos.

INDICE

	PAGINA
INTRODUCCION.....	1
CAPITULO I	
ANTECEDENTES.....	7
A) LOS MAESTROS MEXICANOS EN EL SIGLO XX. BREVE RECuento HISTORICO.....	7
a) Condiciones materiales.....	7
b) Relevancia social.....	12
c) Aspiraciones y desencantos.....	15
B) LA FORMACION DE PROFESORES.....	18
CAPITULO II	
DEFINICION DEL PROBLEMA, JUSTIFICACION Y OBJETIVOS.....	23
CAPITULO III	
REFLEXIONES SOBRE LA METODOLOGIA.....	28
A) INTRODUCCION.....	28
B) EL CONTEXTO DEL TRABAJO DE CAMPO.....	35
a) El lugar.....	35
b) Las actividades.....	35
c) los otros lugares y las otras actividades.....	36
d) Nuestra actividad en el trabajo de campo.....	36
C) LA ETNOGRAFIA Y EL TRABAJO DE CAMPO.....	38
D) LA FORMACION DOCENTE Y OTRAS CONCEPCIONES METODOLOGICAS.....	40
a) La Intervención Sociológica.....	41
b) La Investigación Participativa.....	42
E) EL ANALISIS.....	46
CAPITULO IV	
LOS PROYECTOS: CONTEXTO, DESARROLLO Y RESULTADOS.....	50
A) INVESTIGACION DE LA PRACTICA DOCENTE PARA ENCONTRAR EN ELLA FACTORES RELACIONADOS CON EL DISTANCIAMIENTO ENTRE LA NORMATIVIDAD Y LA CONCRECION ESCOLARES, ASI COMO CON EL FRACASO ESCOLAR.....	53

A.1) DIAGNOSTICO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES Y LA EDUCACION TECNOLOGICA EN LOS SUBSISTEMAS DE EDUCACION PRIMARIA Y PREESCOLAR EN EL ESTADO DE MICHUACAN.....	53
a) Introducción.....	53
b) Descripción y resultados de los seis grupos de categorías.....	55
A.2) CURRICULUM Y FRACASO ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA: UN ESTUDIO REGIONAL.....	69
a) (Elaboración del proyecto).....	69
b) (Trabajo de campo).....	70
c) (Productos).....	71
B) LA INVESTIGACION DE LA PRACTICA DOCENTE COTIDIANA COMO UN MECANISMO GENERADOR DE UN PROCESO PARTICIPATIVO DE AUTODESARROLLO MAGISTERIAL.....	75
B.1) FORMACION DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES.....	75
a) Antecedentes.....	75
b) El programa.....	77
c) La entrada a la escuela.....	78
d) La observación de las clases.....	80
e) La clase.....	82
f) Las entrevistas.....	83
B.2) CULTURA Y AUTODESARROLLO MAGISTERIAL.....	85
a) Antecedentes.....	85
b) La inserción en la escuela.....	88
c) El primer ciclo escolar (1986-1987).....	89
d) El segundo ciclo escolar.....	92
e) El análisis del material empírico recabado.....	96
C) INVESTIGACION DE ACCIONES DE DESARROLLO PARA LA FORMACION DOCENTE.....	97
C.1) LOS TALLERES.....	97
a) Las actividades.....	99
b) El autodesarrollo.....	103

C.2) LAS PUBLICACIONES.....	106
a) Introducción.....	106
b) "Redes. La revista del maestro": contenidos y equipo responsable.....	108
c) Generalidades.....	111
d) Problemas.....	112

CAPITULO V

PUNTOS PARA EL DEBATE, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....	118
A) EL CONTROL DEL TRABAJO DOCENTE.....	118
B) OBSERVACION Y ACTUALIZACION DOCENTE.....	119
C) ACTUALIZACION Y PRACTICA DOCENTE.....	122
D) LAS FUNCIONES DEL "DEBER SER".....	123
E) EL SABER LEGITIMO.....	125
F) EL PODER EN LAS ESCUELAS.....	126
NOTAS.....	129
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	133

ANEXOS:

- 1) REGISTRO DE OBSERVACION
- 2) A) RELACION DE REGISTROS DE OBSERVACION EN CUYAS CLASES SE REALIZARON EXPERIMENTOS DE CIENCIAS NATURALES (DCNEP)
- B) TIPOS DE MATERIALES Y SU USO QUE SE EMPLEARON EN LAS CLASES DONDE SE REALIZARON EXPERIMENTOS DE CIENCIAS NATURALES (DCNEP)
- 3) RELACION DE REGISTROS DE OBSERVACION (CFE-01)
- 4) RELACION DE REGISTROS DE OBSERVACION (FDCN)
- 5) INSTRUMENTO PARA LA ENTREVISTA A LOS MAESTROS (FDCN)
- 6) RELACION DE REGISTROS DE OBSERVACION (CAM-01)
- 7) RELACION DE REGISTROS DE OBSERVACION (CAM-02)
- 8) A) SECUENCIA DE LAS ACTIVIDADES DE LAS CLASES OBSERVADAS (CAM-01)
- B) FRECUENCIA DE LAS ACTIVIDADES DE LAS CLASES OBSERVADAS (CAM-01)

C) DURACION DE LAS ACTIVIDADES DE LAS CLASES
OBSERVADAS (CAM-01)

- 9) MATERIALES EMPLEADOS EN LAS CLASES OBSERVADAS (CAM-01)
- 10) PUNTOS DERIVADOS DE LOS PRIMEROS ANALISIS DE LOS
REGISTROS DE OBSERVACION (CAM-01)
- 11) RESUMEN DE LAS EXPERIENCIAS DE ACTUALIZACION DOCENTE
- 12) ACTIVIDADES DE FORMACION DOCENTE

INTRODUCCION

Hoy en día se habla de una crisis generalizada de los sistemas educativos. Los marcos de referencia para hacerlo son diversos, y prácticamente no hay sector del Estado o de la sociedad civil que no apunte sus consideraciones sobre los problemas educativos y sus soluciones.

A principios de los ochenta, por ejemplo, el gobierno de nuestro país propuso una Revolución Educativa mediante la cual se solucionarían los problemas del sistema educativo; los puntos fundamentales de dicha revolución eran: la descentralización de los servicios educativos, la profesionalización de la formación docente, la elevación de la calidad de la enseñanza y la instauración de la educación básica de 10 años. Pasados más de dos años de la propuesta, maestros y estudiantes de la UPN aseguraban que la Revolución Educativa no había avanzado debido a que ni los involucrados tenían claros los puntos fundamentales, ni la sociedad estaba participando de la misma (porque, por un lado, se le excluyó y, por otro, el pueblo la veía como posibilidad de mejorar su nivel de vida en tanto que el gobierno la concebía como un instrumento para acentuar las condiciones que permitieran el desarrollo del país, no necesariamente con justicia social); por otra parte, consideraban que más que una Revolución Educativa, la propuesta del Estado era parte de un proceso de modernización de la educación que venía desde el sexenio echeverrista (Lizárraga, 1985).

Al iniciarse el sexenio 1988-1994, el ejecutivo de la nación ha propuesto como estrategia para lograr los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 la modernización de nuestra vida nacional. En materia educativa se plantea como propósitos: mejorar la calidad de la educación, elevar la escolaridad de la población, descentralizar la educación y adecuarla a los requerimientos de la modernización y de los diversos sectores sociales y fortalecer la participación de la sociedad en el

quehacer educativo. La estrategia a emplear se orientará por tres criterios: la consolidación de los servicios efectivos, la reorientación de los que no funcionen en armonía con las condiciones actuales, la implantación de modelos educativos adecuados a las diversas necesidades de la población y la introducción de innovaciones adaptadas al avance científico y tecnológico. Finalmente, entre las principales acciones destacan: promover la investigación y la innovación y enfatizar la cultura científica en todos los niveles educativos; depurar los contenidos y métodos de enseñanza; diseñar materiales y apoyos didácticos en base a la moderna tecnología educativa; conformar un modelo integral de educación básica, vertebrando la educación preescolar, primaria y secundaria; mejorar los procesos de formación y actualización y promoción laboral de los maestros; fortalecer la infraestructura; abatir la reprobación y la deserción; impulsar las modalidades de educación extraescolar; fortalecer el uso de los medios de comunicación social; transferir los servicios a los gobiernos estatales; simplificar la gestión administrativa; impulsar formas alternativas y complementarias de financiamiento social del quehacer educativo; etc.

Para algunos, el contenido en materia educativa del mencionado Plan, supuestamente elaborado a partir de las consultas que se hicieron durante la campaña presidencial y de la que implementó la propia SEP en la primera mitad de 1989, constituye un listado de buenos propósitos y no explicita, entre otras cosas, la situación real que priva en el sistema educativo.

Olac Fuentes Molinar (1989a) critica duramente lo realizado durante el sexenio de De la Madrid. Califica a dicho sexenio como "el de la crisis" y al sistema educativo, sin ser uía "exageración catastrófica", como un "territorio devastado". Puntualiza cuatro facetas para apoyar sus afirmaciones: el sistema educativo no ha crecido, cuando existen insuficiencias grandes como una eficiencia terminal en primaria de alrededor del

50%; el sistema educativo se ha empobrecido, el gobierno redujo de 1982 a 1988 en un 40% su financiamiento, por lo que se deterioraron tanto las condiciones materiales de la enseñanza como los salarios de unos 650 mil maestros; ha habido una burocratización creciente, agudizada con la descentralización, que permite un excesivo poder tanto a las autoridades de oficina como a la casta sindical; y, el sistema educativo ha devenido un sistema con pocas ideas, donde la confusión y la indiferencia sobre el sentido de la educación atraviesan todos los niveles.

Pablo Latapí (1989), por su parte, expresa que la educación en nuestro país requiere de esfuerzos importantes tendientes a enfatizar los siguientes valores: el pluralismo social basado en la tolerancia; la participación del mayor número de actores sociales para evitar el autoritarismo y la jerarquización social; y, la creatividad, la apertura y la búsqueda constantes para terminar con la irrelevancia de la educación. Adicionalmente propone regionalizar programas y contenidos para superar la uniformidad nacional y la escuela aburrida.

Más problemas que conducen a lo que a menudo se ha llamado crisis de la educación pueden enumerarse: sistemas obsoletos de enseñanza; salarios insuficientes para un magisterio que cada vez se compromete menos a serlo de carrera, a cambio de una hipertrofia sindical; desconfianza en el mensaje que se trasmite en los medios educativos; lentitud del aparato burocrático y desatención de la directrices escolares que se generan hacia la periferia. (Ramos, 1985); sistema basado en la obediencia y la memoria que produce olas de subordinados sin capacidad creativa, emprendedora y crítica (Mason, 1988); etc.

Los escollos del sistema educativo, pues, son variados y de diversa magnitud y cada quien destaca los que le interesan. Para el magisterio resulta de particular importancia la explicitación de las dificultades que atraviesa la escolarización, pues de esa manera estaremos en posibilidades de delimitar aquellas en las

cuales podemos incidir operativamente, así como las que están fuera de nuestro alcance inmediato.

Sin embargo, tal parece que en la actualidad los profesores no hemos logrado una sistematización global de la problemática escolar y, en consecuencia, las tareas profesionales que desarrollamos se muestran como desarticuladas y carentes de coherencia. Por lo menos, el discurso institucional, normativo, apunta una distancia considerable entre lo que se marca como deseable en cuanto a objetivos, metodologías de la enseñanza, formas organizativas, etc., y lo que cotidianamente hacemos los maestros: hay una reiteración en el sentido de que el tradicionalismo es lo prevaleciente en la práctica docente, y una insistencia en que es imprescindible el cambio hacia modelos educativos innovadores, modernizadores.

Cuestionar las visiones normativas de la escolarización puede ser un ejercicio que permita abrir nuevos espacios y nuevos cauces para reflexionar sobre la práctica docente y, en consecuencia, para diseñar diversas opciones de concretarla. De hecho, ese cuestionamiento ha generado sugestivas líneas de investigación que, abriéndose poco a poco el paso, han ido constituyéndose en sólidas alternativas a los modelos de investigación educativa prevalecientes. Las miradas hacia lo que sucede en el ámbito de lo cotidiano (sin el afán de cuantificar las conductas y los acontecimientos agrupados en categorías preestablecidas sino más bien haciendo un intento de describir, comprender y explicar las regularidades, las tendencias o las articulaciones de la realidad escolar de todos los días), han producido conocimientos que parecen más significativos, de mayor relevancia y utilidad para quienes nos dedicamos a la profesión magisterial.

De alguna manera, las experiencias adquiridas en el desempeño profesional nos permiten a los maestros al menos tomar con reserva las propuestas reformistas, revolucionarias o

modernizadoras de la educación por parte del Estado. Sin embargo, hasta ahora no se han visto desarrollar alternativas sólidas de parte de los maestros a los proyectos estatales. Creemos que entre las causas de dicha ausencia está la carencia de un discurso pedagógico y de acciones escolares, articulados ambos a partir de las condiciones reales y de las maneras concretas en que desempeñamos nuestras tareas.

En este trabajo pretendemos dar cuenta de algunos de los esfuerzos realizados tendientes a la comprensión de los elementos, factores y condiciones del trabajo docente.

En el Capítulo I hacemos un breve recuento de las condiciones materiales, la relevancia social y las aspiraciones y desencantos de los maestros mexicanos en el transcurso de este siglo; asimismo, revisamos algunos de los términos del debate que en la actualidad se da acerca de la formación de profesores en nuestro país.

En el Capítulo II, en un intento por ajustarnos a las normas establecidas para la elaboración de trabajos de titulación en la Universidad Pedagógica Nacional (en este caso, para la elaboración de una Tesina, modalidad Informe Académico), de manera resumida expresamos la problemática motivo de nuestras preocupaciones, apuntamos lo que creemos justifica su atención y planteamos sintéticamente los objetivos que perseguimos.

El Capítulo III constituye ante todo una reflexión general sobre los acercamientos metodológicos que pusimos en juego en las diversas acciones de investigación y desarrollo.

La descripción y una primera valoración de los procesos y resultados de los proyectos de investigación y desarrollo educativo en que hemos participado, conforman el Capítulo IV.

Finalmente, el Capítulo V constituye el marco para puntualizar algunas reflexiones sobre asuntos abordados a lo largo del texto: el control del trabajo docente, la observación en la escuela y

la formación docente, la relación entre práctica y actualización docente, la legitimidad del conocimiento y las relaciones de poder en las escuelas.

CAPITULO I

ANTECEDENTES

A) LOS MAESTROS MEXICANOS EN EL SIGLO XX. BREVE RECUENTO HISTORICO

En el transcurso de la historia, los maestros han asumido actitudes y maneras diferentes en las relaciones que establecen en el marco de las tareas de la escolarización. De igual modo, la sociedad (diferentes grupos de la misma) y el estado, en los distintos periodos de su desarrollo han sugerido, propuesto, implementado y hasta exigido que el maestro se conduzca de uno u otro modo al realizar las superestructurales funciones de la educación.

En un intento por destacar el lugar que ha ocupado el maestro (principalmente el de educación básica) en la educación pública durante el desarrollo de ésta a lo largo de nuestra centuria, se hará un breve recuento de algunos de los discursos académicos y oficiales (e incluso de algunos maestros) acerca de las condiciones materiales, la relevancia social y las aspiraciones y desencantos magisteriales.

a) Condiciones materiales

Tanto las autoridades oficiales como los propios maestros han puesto de manifiesto que sin satisfacer plenamente las necesidades básicas de los profesores, es muy difícil que estos cumplan cabalmente con las tareas escolares. Del mismo modo se ha expresado que sin la infraestructura, sin los recursos materiales indispensables, el servicio educativo no puede garantizarse ni en cantidad, ni en calidad.

Durante el porfiriato, Justo Sierra, encargado del ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, en la Ley del 15 de agosto de 1908, "consignaba el papel tan importante del maestro. Se decía que ganaba muy poco: en las ciudades entre 60 y 100 pesos

mensuales, y en el campo entre 6 y 10 pesos mensuales. Por esto, en esta ley se proponían estímulos pecunarios: aumentos periódicos en proporción a los años de servicio y pensiones de retiro, principalmente. Al respecto Sierra enfatizaba que era preciso que a la nación le 'costara algo' tener buenos educadores." (Galván, 1988: 104)

Incluso desde años atrás, "en 1877, Guillermo Prieto dijo que los sueldos de los maestros estaban a la par con los de los conductores de coches de alquiler. En esta época, los maestros que trabajaban para el gobierno federal ganaban 50 pesos al mes, suma doble de la que pagaban las municipalidades." (Vaughan, 1982: 120)

Con todo y el control y el poder que el régimen porfirista tenía sobre los maestros, muchos de éstos le solicitaban al presidente alguna ayuda para salir de la miseria en que estaban sumidos por dedicarse a una profesión tan poco remuneradora como la del magisterio. En una carta, un maestro le solicitaba a Porfirio Díaz una recomendación para que el Ministro de Comunicaciones le concediera un 'empleo de noche' y terminaba por decirle que no tenía inconveniente en pasar de 'pedagogo' a 'ferrocarrilero', siempre y cuando pudiera vivir con más tranquilidad (Galván, 1988: 246).

Por las condiciones en las que trabajan, los maestros manifestaban "por una parte, el ausentismo, la apatía y la rutina y, por otra, la insubordinación política. Algunos maestros de escuela, especialmente en áreas rurales, utilizaron sus salones de clase durante el porfiriato para hablar en contra de la dictadura. Los motivos para obrar así pueden atribuirse a sus circunstancias objetivas, así como a su conciencia social y a su formación, y en muchos casos a que sus esperanzas de progresar habían quedado frustradas. Su oficio no los colocaba muy por encima de los trabajadores de las fábricas o de los peones a jornal diario en las haciendas, por lo menos en cuanto a

salario y, en ciertas regiones, los ubicaba por debajo de los mineros. Su proximidad con los oprimidos agudizó su sentido de identificación con ellos (...) Su papel era de agitación y organización, ya que ponían al servicio de los campesinos y trabajadores su habilidad e información." Otilio Montaña, Juana Gutiérrez de Mendoza, Luis G. Monzón, Librado Rivera, son sólo unos cuantos nombres de los maestros que se oponían a la dictadura porfirista. (Vaughan, 1982: 122-3)

Pasado el movimiento armado y en la urgencia de reconstruir el país tomando como base los planteamientos del Constituyente de 1917, a la educación se le consideró como un factor de capital importancia. Sin embargo, las condiciones laborales de los maestros jugaron un papel que a la larga restringieron los alcances de los proyectos educativos del Estado.

Hoy día se sigue haciendo aparecer a la Escuela Rural Mexicana de los años posteriores a la Revolución como un proyecto digno de ser emulado, más, por cuanto no ha logrado abatirse el rezago educativo en el medio rural. Si bien es cierto que aquel movimiento devino en algunas mejoras comunitarias y en una revitalización de las esperanzas de emancipación popular, parece ser que no logró consolidarse definitivamente debido a la carencia de los recursos materiales para su sostenimiento. No cabe duda que ha habido, hasta el pasado reciente, una continua expansión de los servicios públicos de escolarización, pero ésta se ha concentrado primeramente en las regiones más desarrolladas, en el medio urbano y atendiendo a los grupos mejor organizados de la sociedad (estratos medios, trabajadores sindicalizados, etc.)

En contraposición al discurso idílico de la Escuela Rural Mexicana están otros discursos acerca de la crudeza de las condiciones que le daban sustrato real. Galván (1985b: 191) señala

"En esa época tenían que 'lazar' a los jóvenes para ser maestros, ya que nadie quería seguir esa carrera por los bajos sueldos (...) el número de personas que querían dedicarse al magisterio era reducido, porque generalmente era la gente pobre la que recurría en ese tiempo a estudiar para curas, y cuando hubo ya facilidades, estudiaban para maestros. El gobierno ofrecía becas para el magisterio, ya que los que asistían a las normales en muchas ocasiones no podían costear sus estudios."

Ignacio García Téllez, Secretario de Educación durante los seis primeros meses del gobierno cardenista, expresó (El maestro rural, t VI, n 8, abril de 1935):

"Cada año desertan de las filas cerca de 2000 maestros. En el transcurso de seis años, si esta sería deserción se prolonga, quiere decir que no habrá maestros para las escuelas, puesto que si 12000 escuelas deben fundarse en seis años, las deserciones también serían de 12000..." (En Loyo (Comp.), 1985: 143)

Las tantas deserciones pueden haberse causado por los bajos salarios de los maestros. Por ejemplo, en 1928, los maestros federales ganaban \$ 2 254.00 m.n. anualmente? los estatales \$ 848.00 m.n. anualmente (aunque en Chiapas su salario era de \$ 378.00 m.n. al año). Aunado a ello estaba el retraso en los pagos.

"Si bien el gobierno federal ocasionalmente no cumplía con los pagos a los maestros, la falta de pago era común en los estados, los cuales, a veces, solicitaban préstamos de emergencia o subsidios al gobierno central para hacer frente a las nóminas. Esta situación dió origen rápidamente a una sindicalización de los maestros y a frecuentes huelgas. No es extraño que muchos maestros hayan querido pasar a depender del gobierno federal ya que la SEP se consideraba un patrón más confiable." (Vaughan, 1982: 278-9)

No obstante el cambio del papel del maestro en las distintas épocas, su situación económica muy poco se ha modificado. Durante el gobierno de Cárdenas persistieron las desigualdades en provincia respecto al Distrito Federal. Mientras en la Ciudad de México el sueldo era de 250 pesos mensuales, en otros estados eran los siguientes (Galván, 1985b: 199):

ENTIDAD	SUELDO
Colima	\$ 67.10
Chihuahua	109.85
Hidalgo	95.35
Michoacán	71.16
Guerrero	68.05
Aguascalientes	69.30
Nayarit	87.18
Tlaxcala	90.00
Sonora	139.00
Guanajuato	74.60
Estado de México	61.17
Yucatán	81.50
B.C. Norte	187.44

(Fuente: Educación Nacional, 1944: 24)

Hoy en día, las condiciones de trabajo de los maestros siguen estando por debajo de las expectativas generadas para quienes desempeñan una actividad a la que los discursos le dan un alto valor social:

"Todo mundo sabe que un mesero, trabajador en cualquier fonda de medio pelo, percibe más, con las propinas de los clientes, que el salario devengado por un maestro de primaria o secundaria. Nadie desconoce que con el salario de un maestro es imposible mantener decorosamente a una familia que, incluso, para obtener esa plaza de maestro debe entrar al juego de la corrupción comprándola a la dirigencia del SNTE y, todos estamos conscientes de que, por desgracia y como lógico resultado, ese maestro vaciará, aún sin quererlo, gran parte de sus frustraciones y amarguras ante un grupo de pequeños alumnos que beberán, desde su abierta y moldeable posición, la injusticia y la deformación que les proporciona un mentor profundamente agredido por el sistema político que hace tiempo comenzó a apestar. A pesar de todo lo que sabemos, la situación en el magisterio no ha variado en los últimos años gracias a esa maldita complicidad entre gobierno y sindicato." (Reyes Gómez, 1989: 14A, 22-A)

Muchas reformas a la educación fracasan por no considerar la influencia que tienen

"las condiciones de trabajo y formación de los maestros, que no pueden estudiar, enseñar, llenar reportes, organizar bailables, vender sabritas, preparar concursos, ir a

desfiles, recoger aportaciones de los padres, soportar al inspector y a Jonguitud, todo al mismo tiempo." (Fuentes, 1989b: III)

Y, lo que parece más importante, en los últimos seis años (de 1982 a 1988) se han dado aumentos significativos en la matrícula de los diferentes niveles educativos (59.6% en preescolar; se mantuvo el 100% de atención a la demanda en primaria; 30% en secundaria), sin embargo, el presupuesto disminuyó ostensiblemente en todos ellos (10% en preescolar, 52.3 % en primaria, 31% en secundaria). "¿Cómo, si no con el sacrificio de los trabajadores de la educación, es que se explica el funcionamiento del sistema educativo con tan terrible crisis de la balanza laboral?" (Imaz, 1989: 13).

En palabras de los propios maestros:

"El desastre de la política económica ha recaído fundamentalmente en los trabajadores. El salario pierde progresivamente su poder adquisitivo. Los trabajadores de la educación somos uno de los sectores que más han visto reducidas sus percepciones. En 1981 nuestro salario era 3.3 veces superior al salario mínimo, hoy apenas es 1.3 veces. El aumento salarial del 10% anunciado por el actual régimen equivalente a \$1000.00 diarios aproximadamente, no restituye nuestro nivel de vida ya que es insuficiente y constituye una burla al magisterio nacional.

Las prestaciones a que tenemos derecho han sido reducidas paulatinamente, los préstamos a corto plazo son insuficientes en monto y número, y los de mediano y largo plazo son prácticamente inexistentes. Los servicios médicos que presta el ISSSTE son pésimos y burocráticos. La inseguridad laboral de los compañeros interinos no ha sido resuelta.

El fuerte deterioro de nuestro nivel de vida ha repercutido en la calidad de la educación." (Manifiesto de profesores del DF, La Jornada, 3-II-1989: 12)

b) Relevancia social

Aunque siempre se ha dicho que la profesión magisterial es una de las más mal pagadas, y los hechos así parecen confirmarlo,

las tareas docentes son de las que se exigen mayor efectividad y relevancia social.

Durante el porfiriato el Estado asignó a los maestros la tarea de "cambiar la faz de la República, modificar el estado intelectual de nuestro pueblo, transformar el modo de ser de nuestra personalidad e impulsar vigorosamente en el sendero del progreso de nuestra patria" (El Escolar Mexicano, 13-VII-1889: 6; citado en Galván, 1985b: 180)

En la época de la Revolución "el maestro rural tenía su programa de lectura, escritura y cuentas, pero vió que el campesino seguía teniendo hambre, y entonces ese maestro encabezó a los campesinos para hacer el primer pliego de petición para donación de tierras (...) El maestro de la Revolución se encontraba ciento por ciento al servicio de la comunidad" (Galván, 1985b: 189)

Para Vasconcelos, los maestros debían ser "héroes nobles llenos del fervor evangélico que había animado a la raza en los días de la Conquista"; ellos habrían de "redimir" a las masas por medio de "trabajo, virtud y conocimiento". Responderían al problema de la "miseria" con "misericordia" en su trabajo con los humildes, los pobres y los desheredados. De hecho, el simil religioso resultaba operante: la cruzada de Vasconcelos era en cierto sentido una extensión del intento de los educadores del siglo XIX de reemplazar a la iglesia, principal institución ideológica entonces de la sociedad, en el sistema de enseñanza pública. La nueva escuela, llamada Casa del Pueblo, sustituiría a la iglesia como centro de la comunidad (Vaughan, 1982: 250).

Las actividades del maestro rural debían ir más allá de la simple instrucción: de manera general tenían que "enseñar a vivir". Su trabajo era el de un apóstol, de un verdadero misionero que abandonaba a los suyos para identificarse y compartir las penalidades y la vida monótona y oscura de la comunidad a la que se integraba (Loyo, 1985: 119).

El papel del maestro en el periodo de la educación socialista se modificó respecto al que se le venía exigiendo. El Profesor Jesús de la Rosa, en 1935, decía que en ese proyecto el maestro "sube en importancia su personalidad y su trabajo. Es, sobre todo, un agitador y un orientador social; un participador activo en la vida de la comunidad en sus aspectos positivos (...) Desaparece de la escuela socialista el 'fifi', el tráfuga de la profesión, maestro de todo y aprendiz de nada, para ser ahora maestro de verdad dentro y fuera de la escuela. Pronto será un 'maestro obrero' a medida que adquiera preparación intelectual y manual para realizar eficientemente la tarea que en la transformación de nuestros regimenes social, económico y político le ha sido encomendada." (En Guevara, 1985: 133-4)

Terminado el periodo cardenista y en un intento por conciliar a los principales grupos sociales del país, el gobierno de Avila Camacho implementó la política de la Unidad Nacional. Consecuentemente se modificaron los planteamientos de la educación pública y al maestro se le asignó un nuevo papel. Se abolió la educación socialista y se hicieron importantes reformas legislativas.

"Todo esto afectó el papel del maestro, quien ya no era un agitador político, sino por el contrario, se le pedía que se alejara de toda política, y que fuera un elemento que uniera no que dividiera. La exigencia de unidad nacional adquiría cada vez mayor importancia. De los años cuarenta hasta finales de los sesenta el maestro se convirtió en un 'funcionario pedagógico', ya no era un líder popular" (Galván, 1985b: 202)

Los hechos recientes (crisis económica, deterioro en las condiciones de vida de los trabajadores en general y de los maestros en particular, frecuentes movilizaciones por reivindicaciones económicas y políticas, etc.) han puesto de nuevo en cuestión el papel a desempeñar por el magisterio. Meneses (1989: III) habla de el reto del magisterio, como uno de los problemas fundamentales a considerar en la modernización educativa. Señala que

"Los maestros son la base principal del sustento del edificio escolar. El maestro es quien hace al niño despierto y curioso, le muestra cómo distinguir los datos y respetarlos, lo enseña a pensar y a cuidar de otros. Es preciso consolidar esa base y ensancharla para que el educador cumpla cabalmente con su misión. La atención a los maestros requiere: cuidar su formación -no basta cambiar los planes si los maestros no se preparan para aplicarlos-, y también elevar sus emolumentos a fin de que puedan vivir dignamente su profesión, tanto en el aspecto material cuanto en el cultural de su propio progreso como educador."

c) Aspiraciones y desencantos

En tiempos de Don Porfirio, muchos maestros, descontentos con la situación social, simpatizaban con las ideas de quienes impugnaban al régimen; "hablaban sobre las ideas de los hermanos Flores Magón, ya que estaban de acuerdo con su manifiesto de 1906, pero no dentro de las aulas (...), pues de ser así los corrían... de por sí ganaban poco, y luego ya sin trabajo se morirían sus familias de hambre" (Galván, 1985b: 182)

Más adelante y con el aval estatal, los profesores habían comenzado a reconocer, haciendo una crítica abierta a la tradición vasconceliana, que toda obra de ilustración perdía sentido y eficacia si no se asociaba a cambios en la economía y la política: cuestionaban la importancia de tener cultura mientras el campesino carecía de pan en su casa (Guevara, 1985: 15).

Sin embargo, para una obra que realmente sacara del atraso a las escuelas, principalmente a las rurales, hacían falta, entre otras cosas, maestros preparados; al menos esto eran lo que pensaban muchos de ellos. Por ejemplo, el maestro Alberto M. Ortiz (*El Maestro Rural*, 1932), señalaba: "Nuestra falta de preparación hace que no podamos definir claramente el objetivo de la educación, que no podamos (...) favorecer el desarrollo económico de las comunidades y mejorar sus cultivos e industrias para conseguir mayores rendimientos y mejorar la vida del

campesino" (En Loyo (Comp.), 1985: 89). Otros maestros, al enfrentarse con las estructuras feudales del poder rural, a menudo comprendían la ingenuidad de la suposición de la SEP de que pese a eso, el entrenamiento técnico y la introducción de nuevos productos pudieran contribuir a un mejoramiento significativo de la vida rural (Vaughan, 1982: 257).

Para fines de los cincuentas, cuando el fervor misionero y los anhelos socialistas escasamente estaban recluidos en los maestros que trabajaron durante los años 20's y 30's, se habían incorporado al servicio educativo nuevas generaciones de maestros; el estado había iniciado, al parecer con éxito, amplios sistemas de capacitación docente (tal es el caso del IFCM) orientados sobre todo a aspectos técnico-pedagógicos; los mentores habían logrado la unificación sindical en un organismo corporativo, vinculado al partido gobernante... Al parecer, la situación profesional y laboral del magisterio iba mejorando. No obstante, había problemas. Torres Bodet escribió al respecto:

"Ni los programas de 1944 dieron los frutos que supusimos, ni los nuevos egresados de las normales querían oír hablar de 'apostolados' o 'misiones'. Advertían que, en nombre del progreso económico, el país estaba acostumbrándose a desmentir los ideales de la Revolución (...) Los gobiernos creían que los maestros acataban fielmente sus planes y, a menudo, ni siquiera leían (...) La unificación sindical no parecía favorecer de manera muy positiva a la calidad del trabajo docente (...) Nuestros informantes directos eran inspectores que, como socios activos del sindicato, encubrían a tiempo las faltas y las ausencias de los maestros, pues no ignoraban que la gratitud de sus subalternos les sería, a la larga, más provechosa que la estimación de sus superiores. No siempre podían actuar los líderes en la orientación cultural y moral de los agremiados. En ocasiones les interesaba, más que otra cosa, ejercer influencia concreta en la política del país. Algunos lograban insertarse en el sector de los próximos candidatos a diputados o a senadores (...) Muchos maestros sin la humilde y viril franqueza de los que traté en 1944- invocaban la respetabilidad de su profesión para exigir

frecuente ya no era la persuasión, sino la amenaza" (En Torres (Comp.), 1985: 78-80).

Recientemente, y desde otra perspectiva un maestro nos decía que, a los 28 años de servicio, nadamás le restaban dos años para jubilarse, al término de los cuales no tenía el más mínimo interés en continuar como maestro. Expresaba que ahora la profesión de maestro no le daba ningún beneficio, por lo que pensaba dedicarse a otra cosa. Recibió la invitación de un padre de uno de sus alumnos para asociarse en un negocio de compra-venta de autos usados; este señor llevaba apenas dos años en el asunto y "ya se le notaban sus milloncitos". También uno de sus alumnos lo invitó a que se fuera a Nueva York a "hacer clavos", oficio de medio tiempo con el que ganaría el equivalente a 6 millones de pesos (de 1988) "libres de polvo y paja" (RE-880827:2) (1).

En lo colectivo, los maestros de hoy en día se organizan para demandar democracia y más salario:

"Hoy, el ejército de Vasconcelos abandona la mansedumbre y la obediencia ciega, pero en su rebelión no olvida las funciones que le dieron vida y permanencia (...) Cada maestra, cada maestro es, aunque no lo sepa, un dirigente social -un líder político, una autoridad moral-, el único en contacto constante y directo con los mexicanos anónimos en su cotidianidad pública y privada: disciplina acciones, difunde y arraiga valores, aconseja, representa, gestiona. Implanta disponibilidades y moviliza voluntades. Iza la bandera, dirige el canto del himno, construye en las mentes de los niños los mitos de la nacionalidad y el nacionalismo y las figuras sacras de los héroes oficiales. Recrea día a día al México jurídico y al México afectivo. Es el talachero de la política gubernamental, del control, del consenso, de la cohesión social" (Cazés, 1989: 5)

En reiteradas ocasiones hemos escuchado decir a muchos maestros lo que quizá es su aspiración profesional fundamental: 'atender de la mejor manera las tareas educativas, pues nuestro compromiso principal son los niños, su aprendizaje y su desarrollo integral'. Por otra parte, lo que expresó el maestro Silviano Urzúa en una entrevista que le hiciera un reportero de un diario

nacional, unos días antes de que le fuera entregada la preseña "Ignacio Manuel Altamirano" por sus 50 años de servicio en las aulas, refleja el desencanto de miles de maestros mexicanos: "Muchos de nosotros, los maestros, estamos destinados a vivir en la miseria, en la opresión política y en una pobreza económica cruel" (Garay, 1989: 10).

B) LA FORMACION DE PROFESORES

Desde Vasconcelos, quien crea un pequeño ejército de promotores educativos comunitarios, hasta los proyectos educativos recientes (La Universidad Pedagógica como de excelencia académica para el magisterio), la formación de profesores en México se ha desarrollado a partir de la idea de que la calidad de la educación pública depende, en gran medida, de la existencia de maestros capaces de desarrollar las políticas educativas del Estado (Cfr. Salinas e Imaz, 1984 y Varios, 1984)

Pero, independientemente de las preocupaciones de quienes tienen en sus manos las políticas y la organización de instituciones y acciones legitimadas por el estado para la profesionalización de los trabajadores de la educación, el proceso formativo de tales trabajadores es un proceso vivo, permanente, historizado, más o menos articulado con los acontecimientos sociales, económicos, políticos y culturales de nuestro país.

Hoy en día se explicita que los procesos de formación de docentes se presentan en por lo menos tres ámbitos (Salinas e Imaz, 1984: 85):

* La capacitación técnico académica, concretada, por una parte, en el proceso de escolarización en el que tienen que involucrarse los futuros profesores para adquirir el reconocimiento oficial que autoriza su ejercicio profesional; y por otra, en las acciones de capacitación más o menos periódicas y sistemáticas realizadas durante el servicio.

- * El servicio docente, o sea, la interacción educativa no institucional ni formal pero existente dentro de la escuela, que forma al maestro en servicio a través de un conjunto de relaciones, entre las que destacan el intercambio de experiencias docentes y la interacción maestro-alumnos.
- * La acción política sindical que representa un importante espacio de educación para los maestros.

Un trabajo que, a nuestro juicio, constituye una de las síntesis más recientes respecto a la situación de la formación de docentes de educación básica, es el realizado por el Departamento de Investigación Educativa (DIE) del CINVESTAV. En el marco del Encuentro sobre experiencias y propuestas para la formación de maestros de educación básica, efectuado en la ciudad de México, D.F., los días 29 y 30 de abril de 1987, se discutieron tres ejes de especial relevancia:

- i) La necesidad de incorporar la reflexión sobre la práctica docente cotidiana a la formación de maestros, y el problema de la relevancia de la formación para el trabajo docente.

Mercado y Taboada (1988), destacan en este eje la dimensión política, la estructura y la dinámica institucional de los programas de formación. Señalan, entre otras cosas, que la formación docente no es un asunto meramente académico-administrativo; que los programas formativos conllevan procesos de negociación, alianza y confrontación; que la institución no es un espacio normativo puro; y, que en cualquier proyecto educativo es conveniente precisar cuál es su mecanismo articulador (político, pedagógico, económico, etc.)

Por otra parte, encuentran que actualmente es reiterativo considerar a la reflexión sobre la práctica docente como un eje fundamental en la formación docente, ya sea como propiciadora de la transformación de algunas prácticas

existentes, "tradicionales", o como un medio que permita la revaloración social del trabajo docente. A ese respecto consideran de importancia conceptualizar las continuidades y rupturas entre la formación y la práctica docente, en lugar de considerarlas como una determinación lineal de una por otra.

Finalmente, apuntan varios problemas de investigación: ¿Cómo se produce la apropiación del conocimiento y de concepciones en los docentes que asisten a los cursos de actualización? ¿Cuáles son los efectos que tienen los cursos de formación en la transformación de las prácticas docentes, tomando en cuenta otros elementos que intervienen en la conformación del ser docente? ¿Cómo se podría saber cuáles prácticas docentes son susceptibles de institucionalizarse en propuestas alternativas de formación y cómo hacerlo? ¿Cuál es el desarrollo real de los programas de formación realizados, mediante su descripción sistemática, y no sólo en cuanto a lo proyectado en las propuestas? ¿Cómo se podría integrar la heterogeneidad de las llamadas prácticas tradicionales en contraposición a la tendencia a homogeneizarlas y tipificarlas en términos dicotómicos como buenas o malas?

- ii) La necesidad de crear vínculos entre la investigación y la docencia en las instituciones y los programas de formación docente.

Sobre este eje, Quiroz (1988) apunta la necesidad de analizar la relación entre investigación educativa y formación docente, en la intención de elevar la calidad de la educación.

En principio, destaca un problema institucional relacionado con la articulación docencia-investigación: la introducción de la investigación educativa como componente curricular en los planes de estudio de las escuelas normales (1984) aparece como normatividad impuesta por las

autoridades educativas sin considerar las expectativas de los maestros, ni las condiciones para hacer viable tal norma. Posteriormente plantea que la idea de un docente-investigador ha ganado terreno porque el docente se ha desvalorado y el investigador sobrevalorado, y al unirse se concibe una nueva síntesis mejorada; por lo menos, se considera que habilidades propias de la investigación pueden jugar un papel importante en los procesos formativos, tal es el caso de: el desarrollo de la capacidad de análisis conceptual sobre todo en relación a lo que significa ser maestro, la posibilidad de resignificar la autonomía del maestro ampliando la concepción sobre la función docente, el fomento de una disciplina de observación de los procesos cotidianos escolares y la posibilidad de lograr una aproximación a otras perspectivas de conocimiento.

- iii) El interés en procesos de construcción del conocimiento en el aula desde la perspectiva piagetiana y sus implicaciones didácticas, y la búsqueda de soluciones a la formación de maestros, coherentes con esas concepciones.

A este respecto, Fuenlabrada y Nemirovsky (1988) analizan el hecho de que profesionales de la investigación educativa elaboren propuestas didácticas innovadoras (que implican un cuestionamiento al enfoque "tradicional"), en las que generalmente se planteen reconceptualizaciones del objeto de conocimiento, el proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza, y no solamente asuntos sobre qué contenidos enseñar y cómo enseñarlos.

Como generalmente la implementación de las propuestas se reduce a un ámbito restringido del sistema educativo, se considera que en ello tiene mucho que ver la formación de los maestros, generalmente orientada hacia la organización del trabajo docente de acuerdo con enfoques educativos tradicionales. Por eso, frecuentemente los mismos investigadores, diseñadores de propuestas innovadoras,

asumen la capacitación de maestros para impulsar la implementación de las mismas.

El debate sobre la innovación y la formación docente se puede centrar sobre los siguiente: los maestros como diseñadores de situaciones didácticas (¿Lo puede hacer? ¿Bajo qué concepciones? ¿Con ayuda? ¿Con qué grado de participación?, etc.); los maestros como investigadores (¿Qué se entiende por investigación? ¿Hay las condiciones para hacerlo?, etc.); los maestros como lectores de material bibliográfico (¿Qué lecturas? ¿Para qué?, etc.).

Esta breve reseña de las tendencias en el análisis y de los problemas que en la actualidad se consideran más relevantes en la formación del magisterio, nos permite minimamente ubicar en un contexto más amplio las preocupaciones que subyacen a los planteamientos que hacemos en este trabajo. Con una fundamentación teórica aún en construcción, con recursos materiales y metodológicos limitados, con la perspectiva desde el trabajo docente y con una buena dosis de voluntad para continuar accionando y reflexionando sobre el trabajo docente, en lo que sigue intentamos sistematizar algo de lo que ha generado nuestra propia práctica profesional en el ámbito de la formación de profesores.

CAPITULO II

DEFINICION DEL PROBLEMA, JUSTIFICACION Y OBJETIVOS

En los modelos teóricos de la docencia, y también en las maneras prácticas de efectuar la escolarización, uno de los aspectos de mayor importancia se refiere al lugar o al papel que se les asigna a los protagonistas del proceso escolar. Unos modelos ponen en el centro al maestro, otros a los alumnos y otros más los colocan en el mismo nivel. Si se permanece en el ámbito reducido en que se suceden las relaciones maestro-alumno, cada uno de los modelos tiene tanto ventajas como desventajas.

Por ejemplo, el hecho de que el maestro ocupe un lugar central ha devenido en objetivos y actividades muy precisas para la enseñanza, así como en criterios estandarizables para el control y evaluación de los resultados; pero al considerar como irrelevantes las diferencias de los alumnos, se estará operando sobre una supuesta normalidad que fácilmente se trastoca en la segregación de aquellos que presentan desviaciones más allá de cierto umbral considerado aceptable. Si se coloca a los estudiantes en el centro, el aprendizaje y no la enseñanza aparecerá como proceso determinante, los diversos intereses y necesidades requerirán un manejo variado de objetivos, recursos, contenidos y formas de comunicación que difícilmente un solo profesor podrá manejar eficientemente. Poniendo al maestro y a los alumnos en una relación dialéctica, el asunto se complica más por cuanto es necesario ir definiendo en cada encuentro la posición de cada uno de ellos respecto a las metas, a los procedimientos, a los contenidos e incluso respecto a la institución y a la sociedad. Esto último rebasa el estrecho lugar de las relaciones maestro-alumnos y de algún modo está sugiriendo que los modelos que únicamente a dicho lugar se refieren tienen muchas limitaciones, las cuales se pueden resolver, quizá, a partir de modelos más comprensivos.

En este trabajo se ha considerado al maestro como el protagonista principal de la docencia; porque es el maestro quien elige finalmente las maneras concretas de llevar a cabo los procesos de enseñanza, socialización, control, mediación, etc., que conforman la docencia. Enfatizar en el trabajo magisterial no es gratuito, en vista de la necesidad urgente de valorar los criterios que subyacen al supuesto deterioro de la imagen pública de los docentes (principalmente los de educación básica) y, fundamentalmente, en vista de lo que parece una cada vez mayor pérdida del control de la materia y los procesos de trabajo escolar por parte de los propios maestros.

La práctica profesional de los docentes aparece a menudo como una práctica enajenada, como una práctica determinada desde el exterior de una manera vertical. Aparece también como práctica social en crisis, a la que unos achacan todos los males de la sociedad y a la que otros justifican señalándola de incapaz de generar incluso su sentido propio, puesto que no hace más que reproducir la crisis más general de la formación social en que se encuentra inmersa. Así, tal como aparece, constituye un vasto campo de trabajo para quienes, con espíritu crítico e inquisitivo, o por lo menos con buenas intenciones, consideran que es susceptible de modificaciones importantes (2).

En este trabajo se considera que el sentido o la orientación de las transformaciones en la práctica docente es algo que debe ir constituyéndose y no algo que esté dado de antemano. Para esto es menester un trabajo colectivo que involucre cada vez más y mejor a los maestros. Un problema parece radicar en encontrar la manera de aglutinar los esfuerzos organizativos. Para ello también habría que salvar algunos obstáculos, entre los cuales se encuentran la fragmentación y dispersión de las experiencias de trabajo docente y, por consiguiente, la ausencia de una sistematización de las mismas que permita a los maestros conocer y valorar lo que de hecho realizan cotidianamente. Aquí también parece radicar uno de los problemas más importantes que están en la base de los proyectos y acciones formativas de los maestros: éstos serán poco efectivos si escasamente consideran

las condiciones reales en que se realiza la labor docente y si continúan fundándose en el "deber ser" normativo, ya sea de la pedagogía, la filosofía o la política (Cfr. Ezpeleta, 1986a).

Es urgente entonces rescatar las experiencias desarticuladas y no documentadas de los maestros, tanto de su práctica docente cotidiana, como de las acciones de formación profesional en que participan.

Más allá de la utilidad inmediata para diseñar y organizar acciones de mejoramiento de la enseñanza y de la propia formación docente, el rescate y documentación de la experiencia magisterial puede estar en la base de un conjunto de acciones encaminadas a reconstruir criterios de identidad para la profesión magisterial. Dicha identidad puede, a su vez, ser el sustento que haga posible la articulación de la práctica docente con las formas de apropiación y creación cultural de los estudiantes y con los proyectos de transformación sociocultural; dicha identidad, incluso, puede también participar en un proceso de resignificación de las condiciones materiales de existencia y de las alternativas de desarrollo propuestas para armonizar las relaciones entre los hombres y entre éstos y la naturaleza en su conjunto (Mejía y Montañez, 1989a: 28-52)

En síntesis:

El problema que nos planteamos en este trabajo es que la falta de documentación acerca de la cotidianidad del trabajo escolar, no ha permitido tener los elementos suficientes para responder a un conjunto de propuestas y cuestionamientos sobre la práctica docente en general y sobre la formación de maestros en particular. No se conoce aún con precisión la influencia que tienen la formación y actualización del magisterio en el mejoramiento de la calidad de la educación: ¿qué actividades, qué procesos, se traducen en nuevas mejoras?, ¿qué factores son necesarios para que un programa de formación o actualización se materialice en la práctica docente cotidiana? El hecho de que no exista un conocimiento todavía suficiente sobre estos asuntos no

significa que no se haya o no se esté trabajando en ellos; aquí destacaríamos la propuesta de vincular la investigación y la docencia como un mecanismo poderoso de formación y capacitación del magisterio, propuesta que, desde nuestra perspectiva, no ha avanzado más allá de una posición discursiva y de experiencias aisladas. Por ello, antes de seguir insistiendo en sus bondades, es necesario probar su efectividad en práctica profesional cotidiana para evitar, entre otras cosas, un derroche innecesario de esfuerzos.

Justifican el abordaje de dicho problema las frecuentes llamadas a elevar la calidad de la educación a partir de la formación de los docentes; formación que parece distanciarse tanto de las expectativas del estado (¿mayor eficiencia?), como de las de los propios maestros (¿mayor control de su trabajo con un sentido relevante?).

El presente Informe Académico persigue básicamente tres objetivos:

- i) Documentar diversas zonas que constituyen el trabajo docente y que incluyen:
 - a) Prácticas de los maestros en las escuelas y en el salón de clases.
 - b) Procesos de formación, capacitación y actualización de maestros en servicio.
 - c) Procesos de autoformación en investigación educativa.

Con esta documentación se intentan describir, interpretar y comprender, en aproximaciones sucesivas, realidades que forman las tramas de la vida cotidiana en las escuelas;

- ii) Reflexionar sobre los fragmentos de realidades documentadas para contribuir al conocimiento y transformación de las prácticas, programas y políticas referentes a los procesos de formación, capacitación y actualización del magisterio en servicio. Todo esto, a partir de una revaloración y una reconceptualización de lo que realmente somos y hacemos los maestros.

iii) Dejar constancia de los procesos por los cuales hemos pasado para gradualmente llegar al terreno de la investigación educativa. Sin bien es cierto que esta parte tendería a ser más como un testimonio personal, pensamos que documentar este proceso es fundamental por las perspectivas metodológicas que hemos abordado, y desde las cuales la construcción de caminos personales para el abordaje de hechos a investigar es sustancialmente importante ya que también forman parte de los objetos de investigación.

CAPITULO III

REFLEXIONES SOBRE LA METODOLOGIA

A) INTRODUCCION

En términos de descripción de las concepciones metodológicas utilizadas para las experiencias que aquí se anotan, se hace necesario aclarar algunas cosas:

Por los objetivos que perseguían, los tiempos en que se llevaron a cabo y las conformaciones de los grupos inscritos en dos diferentes Instituciones, las metodologías utilizadas fueron diferentes para cada una de las experiencias.

A la hora de escribir el presente Reporte de Investigación se ha incrementado el acervo bibliográfico, el trabajo de campo realizado, así como la interacción con personas e instituciones que realizan etnografía por parte de los autores.

De todo ello se ha obtenido el contenido de la descripción que se realiza de esta parte. Con ello queremos decir que si bien en algunas de las experiencias que se anotan no existe el enfoque etnográfico, a la hora de escribir este reporte aquellas experiencias del pasado se "ven" a través de la experiencia y la información que hemos obtenido en los años más recientes en este enfoque. De ahí que el contenido de esta sección remita a reflexiones recientes.

Sin embargo, parte de la discusión en torno a la etnografía en educación en su construcción teórica y práctica de reciente cuño estaba ya en germen en algunas de las experiencias desarrolladas desde 1983.

Esto no es gratuito ni tampoco por "generación espontánea". Parte del grupo que más ha desarrollado la etnografía en México también estuvo presente en parte de las experiencias que

aquí se desarrollan que aunque no presentaba el énfasis ni el desarrollo de la actualidad, sí presentaba ya algunos esbozos.

Las experiencias que se describen las hemos agrupado de la siguiente forma:

- * Diagnóstico de la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria (septiembre de 1983 a junio de 1986).
- * Currículum y Fracaso Escolar (enero de 1985 a agosto de 1986)
- * Formación docente en la enseñanza de las ciencias naturales (septiembre de 1986 a junio de 1987).
- * Cultura y autodesarrollo magisterial (septiembre de 1986 a noviembre de 1987).
- * Talleres (1975 a 1989).
- * Revistas Redes y El barco de papel (septiembre de 1984 a enero de 1988).

En las dos primeras experiencias se incluye la discusión en torno a la observación de los acontecimientos del salón de clases, sin que aún lo hayamos llamado etnografía, tal y como la define Rockwell (1985), aunque ya incluye las discusiones desarrolladas por Delamont y Hamilton (1978) y también había partes estructuradas para la recopilación de información aunque fundamentalmente en la entrevista, no así en la observación (cfr. Avilés, 1987: 49-52).

Cabe hacer también una aclaración en esas dos primeras experiencias y otra vez, visto desde los desarrollos recientes. La observación practicada en esos dos primeros proyectos no incluía la discusión de "los observables como datos de la experiencia ya interpretados" (García, 1986), pero que tampoco nos remitió a su contrario: el dato puro y neutro. A la distancia nos parece que el proceso desarrollado en estas dos primeras experiencias lo ubicamos como el de los primeros pasos

de un proceso de transición metodológica entre esquemas de observación guiados (cfr. Avilés, 1987: 51) y que por lo tanto ya incluían elementos de qué ver, pero en el que aún no se incluía la discusión por ejemplo de García (1986) en torno a la observación con teoría. Tampoco queremos decir que esta transición ha sido lineal ni mecánica. Desde que nos iniciamos en este trabajo de investigar en fenómenos educativos había gérmenes de los enfoques con los cuales hemos estado dialogando constantemente: la etnografía y la investigación participativa; aunque como ya marcamos, no se mencionaban como tales, pero lo que se estaba haciendo ya incluía partes de sus discusiones. También en los Talleres y en las Revistas se vislumbra esta negociación y transición metodológica.

La tendencia de la investigación participativa también ha estado acompañándonos un buen trecho en esta discusión.

Una vez que culminaron las dos primeras experiencias se empezó a cuestionar su utilidad social, ¿para qué tanta investigación? ¿a quienes servía realmente? ¿qué se podían hacer por y con los sujetos investigados? Estas preguntas encaminaron la construcción de los siguientes dos proyectos que tenían como finalidad hacer participes a los sujetos en los procesos de investigación.

Se pensaba que devolviendo información de registros de observación, que haciendo reuniones de discusión con ellos para encontrar factores que influyen en los procesos escolares, esto es y a riesgo de fallar en la metáfora, se pensaba que mostrándoles un espejo a los maestros se reconocerían y podrían cuestionar y plantear soluciones a sus tareas cotidianas, además de que nosotros nos sentiríamos bien porque la investigaciones desarrolladas servirían para algo a los maestros.

Desde luego que la realidad es otra cosa a como uno la piensa o la ve en tanto investigadores, lo que uno piensa y ve se queda

corto en relación a la complejidad de la realidad. Datos registrados durante estos dos proyectos nos permiten afirmar que la investigación participativa aún tiene un largo trecho que recorrer y que quizá se transforme o se subdivida una vez que avance en sus elaboraciones teóricas que tienen que surgir de datos empíricos. Por esto es muy importante que los proyectos realizados bajo esta denominación tengan registro de lo que sucede. Parte de las descripciones de las experiencias van encaminadas a ese fin.

Las experiencias que aquí se describen son tributarias de diferentes maneras de abordar el campo de la investigación y la modificación de la realidad (y en nuestro caso -con todo lo que ello implica-, de la realidad escolar). Algunas de las experiencias fueron realizadas con indicadores metodológicos previos (aunque no con la metodología) y otras más se realizaron sin mayor premeditación y hasta que se culminó la experiencia se introdujeron elementos metodológicos. Hay experiencias que nacen de un proyecto definido y se realizan para ver qué pasa en el campo de los hechos (con observación etnográfica); otras se realizan al "calor" de la inmediatez (por ejemplo la participación en reuniones sindicales y/o la observación de eventos puntuales que surgen de un día para otro); y, otras más, en un afán experimentalista, intentan probar cosas.

Hay que decir también que lo metodológico, entendido como un esquema con sus pasos a seguir, no ha sido nuestra preocupación principal pues hemos comprobado que a la hora de los hechos gran parte de lo previo no funciona, e incluso, a veces hasta impide el desplazamiento (la realidad a cada rato orilla a cambiar de rumbos, de ideas, de planes, de estrategias). Esto no quiere decir que hayamos procedido caóticamente; bajo cualquier circunstancia había ideas previas de lo que se quería (que pueden incluirse en las partes epistemológicas) de lo que nos interesaba ir a probar, a observar, a registrar de ciertas

maneras (que pueden quedar en las partes metodológicas) y es evidente que a la hora del análisis hay que "fijar" ciertos aspectos mediante procesos analíticos; pero, por otro lado, también a cada rato se tenían que "negociar" cosas en el trabajo de campo. En tal sentido no comenzamos por diseñar "lo metodológico" con sus pasos a seguir y con sus capítulos a "rellenar de información" sino que lo metodológico fue, en nuestro caso, una constante construcción en donde intervinieron múltiples factores que a lo largo del trabajo se irán apuntando. Así por ejemplo, en ocasiones "armábamos" paquetes de actividades o hechos a realizar e íbamos al campo a ver por dónde se encauzarían las cosas; en otras, tendencialmente forzábamos a los participantes a llegar a un lugar "visto y conocido" por ciertos sectores de la teoría o de nuestras experiencias previas, aunque esto se dió fundamentalmente en las acciones de desarrollo en donde intervenían con "mayor fuerza", si así se le puede llamar, los factores ideológicos a diferencia de la parte del análisis en donde siempre uno se esfuerza más por ponerlos en paréntesis, además de que la calma del escritorio lo permite.

Lo que nos interesa es hacer descripciones tanto de nuestra propia experiencia en tanto investigadores como de la experiencia de los "otros" (maestros, padres, autoridades). Siempre tratando que las descripciones se acercaran lo más posible a los acontecimientos, a la realidad (3). Esto nos orilla a dos consideraciones: ¿qué se describe? y ¿cuál es el contexto de descripción?. Nos interesa describir el conjunto de actividades que los diversos sujetos realizan (incluyendo lo que "ponen") en un contexto definido como "escolar" junto con las propias definiciones que este contexto le configura a aquellos sujetos, es decir, nos interesa la descripción de sectores de realidad escolar cotidiana.

De entrada diremos que no ha habido mucho tiempo para una mayor elaboración teórica, o para la construcción de segundos o

terceros niveles de abstracción, sin embargo, en la descripción empírica que aquí se presenta pueden detectarse ya ciertos niveles de abstracción (4). Esos niveles de abstracción contienen, entre otras cosas lo que en varias partes llamamos "categorías de análisis", aunque la abstracción tampoco se agota ahí, pues tales categorías constituyen un momento que tuvimos que fijar para poderlo "enunciar".

Esta descripción de lo que ocurre intenta conservar (historia construida) y ordenar (con fuertes visos de reintroducir nuevas concepciones o explicitar las que ya están en circulación); por lo que "lo teórico" también está presente en tanto que como sujetos tenemos explicaciones implícitas de lo que ocurre o de lo que puede ocurrir. Esta descripción hecha mediante un interjuego con nuestras explicaciones (que incluyen categorías ordenadoras de los hechos), da por resultado un texto etnográfico y sirve usualmente para concluir alguna fase de un proceso de indagación.

En nuestro caso, para llegar a las fases de constitución de un texto etnográfico hemos tenido que pasar por un largo camino que va de nuestras iniciales tareas como docentes de primaria a las más recientes en el campo de la investigación educativa.

Las nuevas tareas que se nos presentaban en la investigación (primeros pasos que dabamos como investigadores educativos) se dieron de golpe y veíamos cosas (5) que habíamos vivido pero no "leído" en los acontecimientos. En ocasiones había sectores ya conocidos por nuestras experiencias previas (6) y en donde tratábamos de "enganchar" las nuevas tareas que se nos presentaban. En otras, esa experiencia previa tenía que ser modificada por los planteamientos que se hacían en los proyectos. Ese ha sido el trayecto que hemos recorrido del paso de unas tareas a otras.

> El contexto y el grupo de trabajo

Nuestro grupo de trabajo Institucional ha variado en los diferentes momentos de su desarrollo. Inicialmente durante la experiencia como CMECT (7) era un grupo diferenciado; en él participaban:

- . maestros que nunca habian hecho trabajo diferente a la docencia;
- . maestros que ya habian hecho algún trabajo de análisis, de aplicación de encuestas, de asesoría a otros maestros, de redacción de textos;
- . maestros con mayor experiencia en la docencia y otros de reciente cuño;
- . profesionales de diversas áreas, con amplia experiencia en lo que se estaba trabajando: la investigación y el desarrollo educativos.

Es difícil tratar de agrupar a estos participantes junto con sus experiencias previas; también es difícil hablar de interdisciplinaria (aunque esto era lo que se intentaba manejar y a lo cual se tendía) porque había de "todo": experiencias e historias diferentes, expectativas diferentes, intereses diferentes y liderazgos diferentes.

A la distancia nos parece que el grupo inicial junto con la Institución que se creó (el CMECT), pretendía formar investigadores en el campo de los hechos -e incluso probar hasta dónde se podía lograr- y para ello optó por un núcleo con experiencia y que formaría por imitación, por cursos internos y por participación en proyectos de investigación, a profesionales de la investigación; desechando otras vías e incluso, nos parece, olvidando lo que teníamos como experiencia y como antecedente (8). De los numerosos problemas que surgieron se irán anotando, en el curso del presente trabajo, aquellos que nos han parecido de particular interés, con la intención de que

en este escrito quede un testimonio de los procesos de formación docente en los cuales nos vimos envueltos.

B) EL TRABAJO DE CAMPO

a) El lugar

El lugar físico de nuestro trabajo de campo es la escuela con sus actores. Esto facilita el trabajo empírico porque a cualquier hora que uno asista, los elementos que nos interesa observar están presentes. Siempre estarán ahí los actores haciendo la actividad asignada por la sociedad. O al menos ese es el supuesto inicial con lo que se mira a la escuela.

Sin embargo, al estar mayor tiempo en ese lugar y practicar con más agudeza la observación, encontramos que la actividad genérica "escuela en donde hay maestros dando clase y alumnos aprendiendo" se fragmenta en múltiples polos de actividad y eventos a observar. Muchas veces esa actividad genérica no se cumple y en su lugar aparecen otras más. En la escuela hay actividades que aunque se relacionan con la docencia, no siempre parecen obedecer a esos fines e intenciones. Y lo mismo ocurre con el salón de clases, ahí hay eventos que no se relacionan directamente con la docencia aunque tendencialmente tengan que ver con ella.

b) Las actividades

Dentro del edificio escolar y dentro de los salones de clases se realizan actividades de lo más variado:

- . docencia
- . eventos cívicos
- . eventos económicos
- . eventos culturales
- . reuniones sindicales
- . reuniones técnicas
- . reuniones "con la comunidad"

Los maestros practican, además de su papel de "maestro" con su actividad de "enseñar", varias actividades más que rompen y amplían la actividad circunscrita a esa categoría. El papel "maestro" en el sentido de sólo enseñar deja de serlo y se amplía a otras actividades más, no reconocidas del todo (a veces hasta ignoradas) pero que están presentes: cuidar a los niños para que no se lastimen entre sí (esto es muy probable dado el espacio, las características del mobiliario y el número de alumnos), sostener múltiples tipos de relación con los padres de familia ("regaños", "consejos", "evadir broncas"), cumplir con la documentación de SEP (que es de aproximadamente quince documentos de periodicidad variable), cumplir con la función "social" de la escuela (campañas, concursos). De tal manera que uno no siempre encuentra a los maestros dando clase.

c) Los otros lugares y las otras actividades

Pero al maestro no siempre se le encuentra en su salón o en su escuela; en ocasiones el carácter sindical ocupa el primer plano de su actividad y desplaza al ámbito de "enseñar" (aunque esta dimensión educativa se recupera en la consigna "el maestro en la calle también está enseñando"). Va a la calle o a otras escuelas a priorizar su actividad laboral, a la búsqueda de su gremio o de la sociedad; ahí el trabajo de campo consiste en seguirlo a donde vaya y observamos que la actividad "docencia" se borra y aparece la dimensión política del magisterio. El trabajo de campo se realiza entonces en mitines, asambleas, paros, marchas, etc.

d) Nuestra actividad en el trabajo de campo

Es inevitable que nuestro ingreso al mundo cotidiano de los maestros, cualquiera que sea el lugar o la actividad que estén realizando, provoque una situación "diferente" (aunque la permanencia por periodos largos en el lugar de los hechos tiende a borrar esa diferencia) a lo acostumbrado. No somos conocidos (al menos que haya "cuates") y los maestros siempre tratan de

indagar lo más posible de quienes somos (fundamentalmente de parte de quién vamos): en ocasiones hay rechazos a nuestra presencia porque se nos manifiesta (en mensajes implícitos) que ya basta de vigilancia a lo que ellos hacen. El sector magisterial tiene una larga cadena de premios y castigos construida a lo largo de su historia como sector social: cambios de adscripción, la asignación de los grupos de 3o, 4o o 6o, asignación de plaza de director o de Inspector, la doble plaza, concesión de llegadas tarde o salidas antes de tiempo, cubrir interinatos, ser comisionado a una oficina o ¡conservar la plaza!, son premios; y los castigos: el grupo de primero, los repetidores, el salón más oscuro, nada de mejoras laborales, actas de abandono de empleo, calumnias, regresar a lugares sin servicios públicos. Los jueces se entrecruzan en increíbles redes de poder que se acumulan sobre los hombros de los maestros de grupo: vigilantes sindicales y oficiales exprofeso: lo más cercano, "el rostro visible" sólo es la punta de un poder que, entre más lejano se está de la escuela, es más poderoso, pero también más invisible, y por lo tanto, doblemente peligroso (9).

En otras ocasiones la entrada se condiciona a cumplir ciertas tareas: cuando es trabajo académico y se les habla de la observación etnográfica, piden que también nosotros demos clases para que ellos nos observen; cuando vamos a reuniones de trabajo sindical, piden que ayudemos en brigadeo, boteo, en redacción de volantes, etc. Sin embargo, hay que decir que en el periodo que cubre estas reflexiones, los maestros fueron en su mayoría accesibles a las tareas que nuestro trabajo pedía.

Nuestra actividad primordial es observar y registrar los acontecimientos; pero en ocasiones, las circunstancias nos condujeron a realizar otras más cercanas a la actividad docente: dar clases a los niños, platicar con los maestros, apoyar actividades de la escuela, estar presentes en reuniones (aunque

estas otras actividades después se incluyeron también en el registro y la observación para poderlas analizar)

C) LA ETNOGRAFIA Y EL TRABAJO DE CAMPO

Algunas de las preguntas iniciales que nos hacíamos con respecto al trabajo magisterial y que de alguna manera se planteaban por la experiencia acumulada de algunos miembros del grupo del CMECT (10) eran: ¿cuáles son las dificultades que enfrenta un maestro en el proceso de enseñar? ¿Qué limitaciones le impone el contexto cultural e institucional al maestro? ¿Cómo negocia el maestro los contenidos escolares con los alumnos? ¿Qué características ha de tener un proceso de formación de maestros que tome en cuenta las anteriores preguntas? ¿Qué nuevos elementos tratan de legitimarse ante los maestros durante los procesos de formación profesional, pero que le son externos? ¿Cómo funcionan los mecanismos de poder y control al interior de las escuelas? Etc.

Esas preguntas nos remitían a varias consideraciones de lo que se quería hacer, en dónde, con quién, para qué. Parte de estas definiciones se hacían dentro del grupo que estaba ahí pero que ya tenía mayor experiencia (11). Por la textura de las preguntas, las tareas que se nos presentaban en el contexto de nuestro grupo eran directamente relacionadas con la discusión incluida en Delamont y Hamilton (1978).

A los maestros que estábamos ahí se nos pedía redactar, leer libros teóricos, ir a observar "con la mente en blanco" o escribir "todo" lo que ocurre en un salón de clases -al menos esto era lo primero que entendimos de esta nueva tarea, cosa que por lo demás no comprendíamos muy bien-.

Así fue como nos iniciamos en el terreno de la investigación, a veces a marchas forzadas, no siempre entendiendo el asunto de lo que se quería; en muchas ocasiones no podíamos hacer cosas que se nos pedían (se dieron casos en que se pedía una nota para

las revistas a personas que nunca habían escrito algo similar) o en otras, "ajustábamos" lo que sabíamos (experiencia previa en algunas publicaciones) en función de las nuevas tareas (organizar las revistas Redes y El barco de papel); en otras no podíamos definir lo que se quería (qué hacer para organizar un Seminario interno), etc.

Un instrumento-base del trabajo de campo desde nuestra perspectiva es el registro etnográfico que requiere, antes que nada, práctica. Por más que uno lea previamente registros o que lea de cómo hacerlos, las cosas se aprenden haciéndolas. Las primeras situaciones (como la define Rockwell, 1988c) son terribles porque no se sabe qué apuntar, se acuerda que hay que anotar la hora, describir el salón, las interacciones verbales, pero no hay tiempo para tanto. Después uno se hace más selectivo y elabora estrategias para hacer estos registros (por ejemplo redactar una breve descripción de lo que está haciendo y hablando el maestro, ya sin apuntar en forma literal); para tomar cosas importantes de triviales; o, "saber" interrumpir la atención de un foco que estamos atendiendo para "ver" otro: pasar de lo que habla el maestro con ese niño, a ver lo que hace el niño que está atrás o a mi lado), esto no quiere decir que no se escapen cosas (¡siempre se escapan cosas!; además de toda la discusión que existe en torno a la subjetividad vs. la objetividad.

Para un observador externo, el proceso que sigue el investigador puede ser muy curioso: siempre escribiendo (Rockwell, 1988c) en diversos lugares y a diversas horas; platicando con niños, maestros, directivos, padres de familia, líderes sindicales. Preguntando cosas de lo más diverso ¡y siempre anotando en su libreta! Y luego lo que uno siente, piensa, cree... (cuando uno está ahí dentro del salón sabiendo que se participa de esa situación interior, de vida íntima -sobre todo del maestro que históricamente ha sido juzgado y sancionado-, no tanto de los niños que nos voltean a ver y nos preguntan que quiénes somos,

que qué hacemos, que para qué escribimos eso). En el Anexo No. 1 se presenta, como ejemplo, un registro etnográfico efectuado en nuestro trabajo de campo.

Para el investigador etnográfico el seguimiento de una hebra lo lleva a diversos lugares y con diversas personas. Es parte vital del enfoque intentar reconstruir pedazos de trama de lo real (aunque en nuestro caso, esto casi nunca ha estado presente, más bien vamos a diversos sitios impulsados por las necesidades que vivimos). De ahí que vayamos "por todos lados" a enfrentar las situaciones. Por ejemplo, cuando ya un maestro nos ha dicho que no quiere colaborar y nosotros tenemos que ir otra vez con él para pedirle nuevos datos (¡para preguntarle por qué no quiere colaborar!), porque según nosotros, esto es necesario para reconstruir algo del porqué los maestros ponen "defensas" (sin embargo, quién sabe qué pensaría el maestro).

Esa primera etapa inicial no estuvo exenta de dificultades; Edwards (1985) señala que al principio uno siente que se aproxima a una situación

"caótica y la construcción de las categorías de análisis del objeto de estudio frecuentemente se hace posible después de muchos análisis y vueltas a los registros y nuevas observaciones. /Allí el desafío es la/ construcción que, rompiendo con el sentido común, pueda conservar la realidad de las prácticas pero desde categorías de análisis que no están preestablecidas. Se trata de un proceso continuo de formulación y 'comprobación' de hipótesis"

D) LA FORMACION DOCENTE Y OTRAS CONCEPCIONES METODOLOGICAS

En otra parte de nuestro trabajo entran lo que denominamos las líneas de desarrollo. Esta parte la entendemos como los momens en que se abre la posibilidad de reflexionar y poner las condiciones (mentales) para la creación de nuevos sentidos al trabajo docente. Es la puesta en práctica de hipótesis que serán negociadas por diferentes sujetos de lo educativo (inspectores, directores, maestros, alumnos, padres de familia,

etc.). Esta manera de proceder es ya tributaria de otras perspectivas (pero que en el plano de la captura de datos e información continúa con la etnografía): la Intervención Sociológica (IS) y la Investigación Participativa (IP). Hubo dos tipos de momentos que definimos con nuestra presencia en las actividades de desarrollo:

a) La Intervención Sociológica

Cuando ingresábamos a un movimiento (reunión sindical, toma de posesión, etc.) para dar opiniones de lo que ahí ocurría nos acercábamos a lo que Touraine (s/f) señala cuando habla del método de la intervención sociológica:

"...nosotros pensamos(...) que es imposible (...) separar completamente el sentido de una acción de la conciencia del actor(...) el actor no puede faltar de producir una cierta conciencia de su acción. /Sin embargo/ ningún actor puede llegar a ser (...) un analista; todo actor será siempre más o menos un ideólogo, es decir que él se representa la situación donde está comprometido desde el punto de vista de sus intereses y de sus intenciones"

Desde el momento en que entramos como investigadores en el campo de los maestros para proponerles algo, nos consideramos en la situación que sigue definiendo Touraine:

"elaborando por sí-mismo hipótesis sobre la naturaleza de la lucha o de la acción colectiva estudiada y sobre todo sobre la naturaleza del vínculo que se establece entre esta acción colectiva y el movimiento social central por el cual es puesto en causa el modo de control social de los recursos y de los modelos culturales; /en este momento es cuando el investigador/ propone sus propias hipótesis sobre la significación de su acción, y se esfuerza por llevar al grupo a adoptar sus hipótesis y a aplicarlas para transformar su autoanálisis en verdadero análisis sociológico (...) /para que finalmente el grupo que/ se ha reapropiado las hipótesis, deb/a/ utilizarlas primero para reinterpretar su historia como grupo: este debe después /de un tiempo largo o breve/ utilizar estas hipótesis para analizar nuevas situaciones y nuevas iniciativas, para explicar su propio comportamiento y el de los miembros de su grupo"

En tales términos el papel del investigador es que una vez dentro de X movimiento social (y de hecho esto también se da en

los talleres a maestros, sea aceptado como analista del mismo y que promueva el autoanálisis de los propios actores. Así, el investigador elabora hipótesis respecto al movimiento y las pone a disposición y discusión de los actores para que logren modificar su acción con esos nuevos elementos.

b) La Investigación Participativa

Cuando hubo eventos (que son de lo más variado: taller, seminario, publicación, asesoría, los cuales se constituyen en una suerte de experimentación, en un ensayo, en una prueba de instrumentos y de ideas y que, a la vez, nos corrigen sobre nuestros objetos de investigación), que en ocasiones eran realizados a solicitud nuestra y en otras, a solicitud de los interesados y de acuerdo a sus temarios. Casi siempre se establece una organización conjunta en actividades y tiempos. Se ha trabajado con docentes, formadores de docentes, asesores, investigadores; en ocasiones con alumnos, como cuando se ha hecho trabajo de campo y el profesor del grupo nos solicita dar algunas clases para observarnos o porque hay cosas que no entiende (sobre todo a nivel de contenidos). Aquí tuvimos la intención de usar algunos elementos de la IP, dadas las cartas de presentación que se nos exponían en algunos documentos; por ejemplo, Vio (1980:2) nos dice:

"...se busca la participación de los 'investigados' en todas las fases de la investigación, lo cual implica una acción tridimensional: es un método de investigación que busca la plena participación del pueblo en el proceso de generación del conocimiento, es un proceso de aprendizaje y es un medio para actuar hacia el desarrollo"

Pensábamos que era importante que los maestros tomaran parte en las fases de investigación porque "los maestros dejarían de ser objetos y pasarían a ser sujetos participes de lo que pretendíamos". En sus primeras etapas hay dos proyectos en donde encontramos este énfasis en la participación de los maestros y en donde llegamos a considerarlos en todas las fases de la

investigación: desde que nos comentaran sobre el esquema del proyecto, su diseño, hasta pedirles que analizaran los registros etnográficos en donde ellos habían dado la clase; incluso se pensó en que se les entrenaría para que entre ellos se observaran, registraran y después modificaran algo de su quehacer en base a este proceso.

Un documento que da una visión completa de esta manera en que estábamos considerando el trabajo de desarrollo lo encontramos en Gutiérrez (1985). Algunas actividades que se sugieren para que los maestros participen en procesos de formación con componentes de investigación son:

- . "Un maestro de nuestra escuela pasa observando clases en otra escuela que se ha distinguido por impartir muy bien las ciencias naturales. Al volver, comparte su experiencia con sus compañeros maestros".(...)
- . "El director y los maestros nos organizamos de tal manera que nos quede un poco de tiempo para crear un 'centro de recursos para la enseñanza de la ciencia' en nuestra escuela".

En este documento se exponen las etapas del proceso para que los maestros participen de "pe a pa" en un programa de mejoramiento (con componentes de investigación), documento que sirvió de base para armar dos proyectos de investigación.

La descripción de lo que ocurrió con esta idea de la investigación participativa -que gradualmente se abandonó- se hace en otro lado (véase la descripción del trabajo de campo), baste señalar que nos encontramos con situaciones que modificaron esta idea del maestro participe en todas las partes de los procesos de mejoramiento e investigación. Para clarificar la ruptura que se da entre lo que plantea la IP y lo que ocurre al tratar de llevar el planteamiento a los hechos, nos han ayudado algunos documentos que hablan de las insuficiencias del enfoque (Ezpeleta, 1986b) y de nuevas definiciones de lo participativo

(Rodrigues, 1985) y además, algunas discusiones en torno al para qué (su utilidad pragmática) de las construcciones teóricas; o como un maestro nos preguntaba: ¿y para qué sirve ese registro etnográfico? o ¿qué hacen con esos resultados de la investigación?

Quizá ayude un poco a responder la pregunta lo que Pereyra (1980) argumenta acerca de la utilidad del discurso histórico:

"/el discurso histórico/ interviene (se inscribe) en una determinada realidad social donde es más o menos útil para las distintas fuerzas en pugna (p 13) (...) Por ello el saber histórico no ocupa en la vida social un espacio determinado sólo por consideraciones culturales abstractas sino también por el juego concreto de enfrentamientos y antagonismos entre clases y naciones (p 22) (...) La función teórica (...) (explicar el movimiento anterior de la sociedad) y su función social (organizar el pasado en función de los requerimientos del presente) /que/ son complementarias: el saber intelectual recibe sus estímulos más profundos de la matriz social en permanente ebullición y, a la vez, los conocimientos producidos en la investigación histórica están en la base de las soluciones que se procuran en cada coyuntura." (p 28)

Pereyra deslinda el para qué de la historia reconociendo que los juicios de valor son inherentes a la función social de la historia pero ajenos a su función teórica:

"Un aspecto decisivo del oficio de la historia consiste, precisamente, en vigilar que la preocupación por la utilidad (político-ideológica) del discurso histórico no resulte en detrimento de su legitimidad (teórica)".

Este problema se complica cuando observamos que cuando un discurso social construido científicamente ingresa al campo político se ideologiza ya que "sólo así pueden aspirar a redefinir los campos de relevancias de los razonamientos de sentido común" (Nun, 1987: 45).

Pero la cosa no para ahí, también se puede abrir el debate de ¿a quién servimos con esta metodología? y quizá ahora más que nunca porque como apunta P. Berger:

" la cosmovisión de la clase del conocimiento (cuyo predominio pertenece a lo que denomina 'la comunidad educacional global'-entre los cuales, según su definición, nos incluimos en una o en todas sus partes:"...sus miembros obtienen su subsistencia en la industria del conocimiento -en la producción, distribución y administración de conocimiento o de símbolos-) tiende a ser /en la modernidad/ humanista secular" (Wuthnow y otros, 1988)

Foucault (1988) ayuda mucho en esta discusión:

"...lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre una acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras" (p 14) /El polo opuesto es la pasividad/, "En cambio, una relación de poder se articula sobre dos elementos, ambos indispensables para ser justamente una relación de poder: que el 'otro' (aquél sobre el cual ésta se ejerce) sea totalmente reconocido y que se le mantenga hasta el final como un sujeto de acción y que se abra, frente a la relación de poder, a todo un campo de respuestas, reacciones, efectos y posibles invenciones (idem). (...) El ejercicio del poder consiste en 'conducir conductas' y en arreglar las probabilidades /de acción de los otros/"(p 15).

Para Foucault, el poder se ejerce sólo en la acción y en la visibilidad del sujeto: el sujeto escondido o pasivo no está en relación de poder, pero aquí agregamos: sólo en la relación de poder es donde se modifica el sentido de la historia. No lo podemos imaginar al margen de lo social; las modificaciones de la realidad sólo se dan con el manejo de cuotas de poder. Pero aquí se nos aparece un nuevo problema: ¿cómo mover sujetos sin que legitimemos el sentido de la historia que promueven las fuerzas hegemónicas? ¿Cómo actuar para promover un sentido común que reconstruya la identidad magisterial, pero que se realiza en un contexto que tiende a lo contrario?

No hemos logrado encontrar respuestas, pero si pensamos que sólo ahí es donde "se puede hacer algo" (en los términos humanísticos que maneja Berger para la clase del conocimiento). Sabemos que nunca se es inocente en la acción, siempre se es partícipe de algún proyecto social (o bosquejo de proyecto) y

de intereses específicos; explicitarlos sería una de las tareas "morales" de quienes andamos "moviendo gente". Este sujeto se transforma por sus características en un mediador de cultura, esto es, en un sujeto que le dará cierto sentido a ciertos sectores culturales a través de específicas maneras de organizarla desde su propia (y social) perspectiva (aunque esto no niega que se intenten incluir perspectivas de los sujetos investigados). Un nudo está en que la problematización que se ha hecho de estos procesos requiere de mayor confrontación empírica y es algo con lo que aquí tratamos de contribuir.

E) EL ANALISIS

Por otro lado está el qué hacer con ese montón de papeles, de registros de observación, de entrevistas, etc. Cómo proceder para su análisis y para obtener algo que nos exprese lo visto y hecho. Como dice Rockwell (1988c), se obtiene un manuscrito, "un inventario", un recuento, una descripción. Pero ¿cómo hacerlo?.

No existe ninguna fórmula que nos diga cómo transformar este pedazo de entrevista, esta categoría y esta observación de clase para obtener algo inteligible. Tratando de decir lo que ocurre ahí (que son procesos, negociaciones, rechazos, etc.) desde ciertas perspectivas teóricas e individuales (que no lo son tanto en tanto perteneciente a ciertas visiones de mundo que tenemos incorporadas como diría Bourdieu). Hay consejos que ayudan a dar estos primeros pasos, sin ellos fácilmente se extravía uno. Estos "tips" vienen de personas o documentos que ya han avanzado pasos en este hacer, ahí lo primero que se nos ocurrió fue hacer lo mismo, seguir esas huellas marcadas; pero después de avanzar hasta cierto trecho seguro, nos damos cuenta que lo que vemos en nuestro trabajo de campo es otra cosa y aún más, como que queremos ver nuevas cosas que no sabremos hasta dónde son importantes sino hasta que alguien, que ya caminó más trecho, lo dice (la importancia del escrito público y comentado. Ahora sabemos que hay menos opciones en este ver cosas

nuevas cuando los "etnógrafos" somos pocos. Esto no quiere decir que el número de personas sea lo mejor, sino que al haber varios trabajando sobre sectores similares de la realidad ayuda a hacer las cosas, sobre todo en el terreno de la etnografía). También vemos que la profundidad (como la entiende Geertz, 1987) a la que lleguemos depende en gran medida de la continuidad de la(s) misma(s) persona(s) en el mismo asunto: no es lo mismo que alguien empiece por analizar registros que él no hizo (como nos ocurrió al inicio) a que esa misma persona vaya y registre y después analice su mismo registro. Como que hay más profundidad, se ven nuevas cosas, hasta se siente uno que anda sobre un terreno "vivido", no sabemos hasta dónde influya (creemos que sí) el hecho de que seamos maestros de primaria que estuvimos en las escuelas durante algunos años y ahora seamos investigadores de eso mismo.

Saber las influencias que uno tiene a la hora del análisis es difícil decirlo, y más cuando estas influencias no han sido sistemáticas; cuando hemos logrado tener libros de ciertos autores en los cuales se ha hecho mayor énfasis teórico (12)... La etnografía no es una opción de lujo como bien apunta Rockwell (1988c), pero sí requiere de un entramado institucional que facilite las cosas; sin ese entramado es fácil extraviarse y más en el enfoque etnográfico (13).

En otra parte del trabajo interviene el trabajo de escritorio y de discusión colectiva: leer y releer los registros; leer y releer teorías; construir categorías y dibujar descripciones; volver a confrontar aquellos dibujos preliminares con más lectura de teoría y con más trabajo de campo. En nuestro caso intentamos sistematizar en diversos momentos y lugares (con miembros de nuestro grupo, en foros de discusión, seminarios con maestros, asesorías específicas con otros investigadores, etc.) la experiencia acumulada; esta sistematización se da entre un ir y venir entre los datos obtenidos en el trabajo de campo -que en su mayoría son registros etnográficos y entrevistas a

profundidad- con la articulación de categorías analíticas -que en ocasiones son también categorías sociales (Rockwell, 1988c)- y con la reflexión colectiva con diversos sectores y personas. La construcción toma varios momentos: el primer contacto que uno hace con la realidad y empieza a notar cosas; la construcción colectiva -en donde se recogen elementos teórico-prácticos; luego viene un fase de construcción ya más personal, en donde el texto final adquiere el matiz, el tono, la segmentación, la articulación final por parte del investigador, apoyado por todo el cúmulo de información que ya trabajó en la colectividad.

Siempre es necesario volver a los registros del campo -nunca es demasiado-; reflexionar con los compañeros o con otras personas que pueden auxiliar. Finalmente, después de múltiples reacomodos, se obtiene un texto (Rockwell, 1988c), una descripción analítica de algún evento, hecho, circunstancia, etc. que siempre ha de ser provisional. A veces sucede (al menos en lo que probamos) que un maestro al leer una de estas descripciones nos diga : "eso ya lo sabemos". O quizá sea desilusionante, para alguien acostumbrado a altos vuelos teórico-metodológicos para encontrar secretos de la naturaleza social, leer el resultado de una indagación etnográfica como las que aquí presentamos y en donde a veces aparecen cosas como nos dijo aquél maestro: "ya sabidas".

El desánimo aparece con frecuencia: cuando tenemos una lista de actividades que hemos concentrado de varios registros y decimos ¿y ahora qué hago? O cuando leemos algún autor y nos preguntamos ¿y cómo diluyo esto en un registro de observación? Algo a lo que hemos acudido con frecuencia una vez llegadas estas preguntas es "armar" un taller o mejor empezar a leer otro libro, o pasar en limpio algún registro atrasado, o ir a eventos magisteriales. Son, pensamos, huidas hacia el terreno que no exige análisis. El análisis, que es lo que da "lo nuevo", la relación buscada, requiere aquél entramado; en la medida en que

lo logremos, los archivos de trabajo de campo nos permitirán construir nuevas relaciones conceptuales.

Como apunta Ezpeleta, 1986b:

"Para el investigador, este conjunto de actividades cotidianas es y debe ser articulable desde muchos otros niveles analíticos... En estos otros niveles analíticos se puede reconstruir la continuidad o la discontinuidad social e interpretar los sentidos históricos de diversas prácticas presentes en la escuela".

Esto exige aún un esfuerzo mayor porque ya implica decir lo que hemos visto. Es cuando pensamos que las prácticas adquieren sentidos y se tornan teóricas (donde existe la posibilidad de tener control sobre ellas) para, por fin, darle una lectura a la realidad y si se puede, intentar transformar algo.

CAPITULO IV

LOS PROYECTOS: CONTEXTO, DESARROLLO Y RESULTADOS

Los proyectos de los cuales aquí haremos un breve recuento fueron desarrollados en el periodo que va de septiembre de 1983 a septiembre de 1989. Todos ellos han tenido como marco institucional al Centro Michoacano para la Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología (CMECT), que estuvo en operaciones hasta fines de 1985, momento en el cual pasó a constituir la Coordinación de Educación del Centro de de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán (CIDEM).

En los primeros dos apartados de este capítulo (A y B) hemos agrupado los proyectos en los cuales el componente de investigación era más fuerte que el de desarrollo; en el apartado restante (C) agrupamos las acciones que enfatizaban más sobre el desarrollo. Tales agrupamientos son producto de reflexiones posteriores a su desarrollo y han sido realizados para efecto de su presentación en este trabajo.

A efecto de tener una visión panorámica tanto de los proyectos que se describen como de las condiciones objetivas que los hicieron posibles, en la Tabla 1 se sintetizan algunas de sus particularidades. De manera esquemática, dicha tabla puede ilustrar las diferentes variables infraestructurales y humanas que de alguna manera determinaron o condicionaron los objetivos y su consecución -o no-. Ya en la descripción pormenorizada de los mismos se abundará sobre los efectos que se tuvieron como consecuencia de todo ello.

Tabla 1. Resumen de los proyectos y actividades considerados en este informe

Nombre del proyecto	Responsables	Recursos humanos
<p>Diagnostico de la enseñanza de las ciencias naturales y la educación tecnológica en los subsistemas de educación primaria y preescolar.</p> <p>(Jul 1983-Ago 1987)</p>	<p>Juan Manuel Gutierrez Vazquez y Victoria Aviles Quezada.</p>	<p>Profesores de primaria (5), de secundaria (1) y de preescolar (1); fotografo (1); ilustrador (1); científicos sociales (5); científicos naturales (4); secretarias y manuales (4).</p>
<p>Curriculum y fracaso escolar en la escuela primaria un estudio regional.</p> <p>(Ene 1985-Ago 1986)</p>	<p>J. Abelardo Mejia Rodriguez, Guadalupe Antonia Osorio Cruz, Nurria E. R. Torres Latorre, Jose Eduardo Zarate Hernandez.</p>	<p>Profesor de primaria, Trabajadora social, pedagoga, antropologo; secretaria; maestra en investigacion educatiúa (asesora).</p>
<p>Formacion docente en la enseñanza de las ciencias naturales.</p> <p>(Nov 1986-Jun 1987)</p>	<p>Blanca Estela Lemus Ruiz y Jose Ruben Montañez Sanchez.</p>	<p>Medico cirujano, profesor de primaria; secretaria.</p>
<p>Cultura y autodesarrollo magisterial.</p> <p>(Sep 1986-Dic 1987)</p>	<p>J. Abelardo Mejia Rodriguez y Jose Eduardo Zarate Hernandez.</p>	<p>Profesor de primaria, Antropologo; secretaria.</p>
<p>Publicaciones: Redes y El barco de papel.</p> <p>(Sep 1984-Dic 1987)</p>	<p>J. Abelardo Mejia Rodriguez, Jose Ruben Montañez Sanchez y Equipo Editorial del CMECT-CIDEM.</p>	<p>Personal del CMECT (CIDEM), maestros en servicio, ilustradores y articulistas invitados.</p>
<p>Eventos de formacion docente (cursos, talleres, seminarios, coloquios).</p> <p>(Ene 1979-Sep 1989)</p>	<p>J. Abelardo Mejia Rodriguez, Jose Ruben Montañez Sanchez y otros.</p>	<p>Profesores de primaria, asesores de diferentes areas o disciplinas, ilustradores, secretarias, personal de apoyo.</p>

Tabla 1. Resumen de los proyectos y actividades considerados en este informe (Continuación)

Recursos materiales	A c t i v i d a d e s
Maquinas de escribir, grabadoras de audio, camara fotografica, papeleria, viaticos, biblioteca, vehiculo.	a) Diseño de muestra e instrumentos metodologicos; b) Trabajo de campo; c) Categorizacion de los registros del trabajo de campo y comparacion de tales con otros estudios; d) Tres fases mas de trabajo de campo con reajustes sucesivos; e) Sistematizacion y analisis de la informacion; f) Redaccion de informes parciales y el final.
Maquinas de escribir, papeleria, biblioteca, pasajes.	a) Conformacion del equipo de investigacion y diseño del proyecto; b) Trabajo de campo y seminario interno; c) Analisis de la informacion en el equipo de investigacion y con los maestros observados; d) Redaccion de notas, informes y ensayos.
Maquinas de escribir, microcomputadoras, papeleria, biblioteca.	a) Diseño del programa y discusion del mismo con maestros; b) Trabajo de campo (observaciones); c) Inicio de la etapa formacion; d) Fase trabajo de campo (entrevistas); e) Redaccion de analisis preliminares.
Maquinas de escribir, papeleria, biblioteca.	a) Reformulacion de un proyecto anterior con la participacion de los maestros de los grupos a observar; b) Trabajo de campo (etnografia); c) Analisis de la informacion; d) Redaccion de informes de trabajo.
Papeleria, material para fotografia, diseño grafico e ilustracion; maquinas de escribir; financiamiento para distribucion por correo; vehiculo; biblioteca.	a) Formacion de equipo editorial, contenidos, periodicidad; b) Diseño de tematicas por numero y asignacion o pedido a autores; c) Revisiones a textos, devolucion y regreso a equipo editor; d) Proceso de diseño grafico y reproduccion; e) Distribucion.
Papeleria: maquinas de escribir; proyectores de filminas, acetatos y cine; vehiculos; viaticos; microcomputadora; fotocopias; biblioteca.	a) Tematicas, tiempos y destinatarios; b) Armado curricular y seleccion de materiales; c) Practica; d) Evaluacion (a veces mediante registro o cuestionario a maestros).

A) INVESTIGACION DE LA PRACTICA DOCENTE PARA ENCONTRAR EN ELLA FACTORES RELACIONADOS CON EL DISTANCIAMIENTO ENTRE LA NORMATIVIDAD Y LA CONCRECION ESCOLARES, ASI COMO CON EL FRACASO ESCOLAR

Dos proyectos pueden considerarse dentro de este rubro. Ambos fueron planteados en el marco de las tareas de investigación y desarrollo propuestas por el CMECT: el "Diagnóstico de la enseñanza de las ciencias naturales y la tecnología en los subsistemas de educación preescolar y primaria del Estado de Michoacán" y el llamado "Currículum y fracaso escolar en la escuela primaria: un estudio regional". En lo que sigue se hará una descripción del desarrollo de cada uno de ellos.

A.1) DIAGNOSTICO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES Y LA EDUCACION TECNOLOGICA EN LOS SUBSISTEMAS DE EDUCACION PRIMARIA Y PREESCOLAR EN EL ESTADO DE MICHOACAN

a) Introducción

Con la finalidad de buscar los componentes más relevantes que están influyendo en la calidad de la enseñanza de las ciencias naturales (CN) en la escuela primaria y preescolar, se diseñó e implementó este proyecto de investigación, pero además, fue el proyecto con el que se inició el CMECT.

Para la tarea que se pretendía se constituyó el grupo de investigación que haría el trabajo de campo, este grupo se formó con 12 personas que se encargaron de diseñar los instrumentos metodológicos (14) y realizar el trabajo de campo (15); un segundo grupo, ya más reducido y constituido por miembros del grupo del trabajo de campo más nuevos elementos que recién se incorporaron al CMECT se encargaron de realizar el análisis de la información y publicar un primer informe de investigación (16).

Con la información recabada se organizaron dos diferentes tipos de archivos: el constituido por toda la información escrita que se produjo y el constituido por el registro visual que se realizó durante el trabajo de campo (17).

Un primer análisis de la información dió una lista de categorías que se trabajarían para elaborar los informes de investigación. Sin embargo, en una

segunda revisión, muchas de estas primeras categorías no fueron incorporadas al análisis dada la limitación del número de personas que se dedicó a la tarea. En el primer informe de investigación se contemplan básicamente cuatro grupos de categorías que se reordenaron para darle mayor coherencia a la información:

- i. Importancia de las Ciencias Naturales.
- ii. Estilo Docente.
- iii. Uso de los Auxiliares Didácticos.
- iv. Características de las Escuelas y los Maestros.

Los tres primeros grupos aparecen como capítulos en el Informe ya citado y el último, como anexo No.2 del mismo informe.

Había miembros del equipo de análisis que tomaron y participaron en uno sólo de los grupos y había otros miembros que participaban de varios o todos los grupos de categorías.

Al redactar el primer informe se observó que dada la premura del tiempo para su publicación que se fijada para el 30 de junio de 1986 la entrega del original, había la necesidad de dejar fuera información que no estaba terminada o que aún estaba en sus primeros esbozos, de esta información que quedó fuera se resaltan dos grupos:

- v. El Papel de las Investigaciones.
- vi. Los Errores en el Manejo de Conceptos.

Caben dos observaciones: primera, en un segundo trabajo (Montañez, 1987) con características muy diferentes al primer informe tanto en su contenido como por la manera de trabajarlo, se intentó incorporar parte de la información del grupo "El papel de las investigaciones" y en estas fechas, se trata de incorporar en otro trabajo (18) parte de la información del grupo "Los errores en el manejo de los conceptos"; segunda, el análisis de esos seis grupos de categorías (a-f) se trabajó con la información de los registros de observación de las clases de CN de las escuelas primarias y con parte de las

entrevistas a directores y profesores también de primarias. La información que incluye la Entrevista a los niños, Análisis de los cuadernos de los niños y toda la información sobre el nivel de Preescolar no se ha vuelto a revisar por falta de personas que lo puedan hacer o porque no ha surgido el objeto de estudio que las incluya.

b) Descripción y resultados de los seis grupos de categorías

i. Importancia de las ciencias naturales.

Este grupo fue elaborado a partir de la información de entrevista a directores y a maestros que atendían uno o varios grados. Se procedió a leer y reagrupar las respuestas que dieron los maestros a las preguntas que se les hicieron expresamente. Las preguntas seleccionadas de las entrevistas para el análisis que dió origen a este grupo fueron las siguientes:

(...)

2. Papel de las Ciencias Naturales en la educación primaria.

2.1. (...) ¿Qué importancia tienen las CN en la educación primaria? ¿por qué?

2.2. ¿Qué papel juegan en la formación del niño?

2.3. Cuántas clases de CN imparte en una semana (quincena, mes)?

2.4. Aproximadamente, ¿cuánto tiempo dura cada clase?

(...)

4. Contenido de CN.

4.1. ¿Qué temas vió usted el año pasado en CN? (...)

4.2. (...) ¿En qué temas se presentaron dificultades? ¿Cuáles fueron esas dificultades?

4.3. ¿Cuáles temas llamaron más la atención de los niños? (...).

(...) (Cfr. Avilés, 1987: 49)

En el análisis los maestros destacaron que las CN son importantes porque:

> proporcionan información y contenidos sobre cuestiones del medio ambiente (f:51) y sobre el desarrollo del cuerpo (f:29), después de esto las respuestas señalan áreas del conocimiento (biología, física, etc.).

Se ubicaron 97 respuestas de este tipo.

> ayudan al alumno a desarrollar destrezas y habilidades, señalando por ejemplo: a experimentar (f:14), "le ayudan en su

desarrollo" (f:12.6), a observar (f:9) y aparecen otras habilidades con menor frecuencia (comprobar, discriminar, explicar, consultar, etc.).

En este segundo grupo se contabilizaron 62 respuestas.

- > desarrollan actitudes y hábitos tales como nociones de dieta (f:14), Higiene (f:13) y otras de menor frecuencia. Aquí se agruparon 52 respuestas de los maestros.

El tiempo que dijeron dedicarle al área es característico en dos grupos de grados:

- > Los de 1o y 2o no pudieron explicitar cuánto tiempo le dedican (52%), otros señalaron que entre 2 y 3 veces por semana (21%) y el restante porcentaje señalan o que nunca dan clases o que dan todos los días (27%). En tiempos precisos dijeron que de 30 a 90 minutos (25%) les duran sus clases; y, muchos maestros no pudieron decir lo que dura su clase o nunca dan (75%).
- > Los de 3o a 6o nos dijeron que dan de entre 2 y 3 veces por semana (70%), el restante porcentaje o da menos o da todos los días (30%). Sus clases dicen que les duran de 30 a 90 minutos para la mayoría de ellos (82%). En la mayoría de los casos la clase de CN se da después del recreo.

Dificultades a la hora de dar la clase.

- > Casi la mitad de los maestros que marcan alguna dificultad para enseñar CN, no la especifican, esto es, sólo señalan el nombre de la unidad o lección ("Nuestro cuerpo" (3o), "Los seres vivos y el medio ambiente" (5o), "El sistema solar (5o), etc.), pero no precisan con mayor detalle acerca de las dificultades.
- > Los maestros que sí especificaron las dificultades señalaron las siguientes (las anotamos todas por ser las únicas con tal grado de especificidad):

"Se echa a perder la actividad de investigación.

"Los alumnos confunden los conceptos"

"Algunos temas requieren de tiempo para observar y comprobar"

"Falta conocimiento del tema por parte del maestro"

"Hay oposición de los padres" /en relación al tema de la sexualidad/

Temas de más interés para los niños.

> Ocorre lo mismo que al pedirle al maestro que señale dificultades: los maestros también sólo mencionan el nombre de la unidad o lección. Las respuestas que se encontraron fueron demasiado dispersas como para intentar agruparlas de otra manera, así que cuando menos señalamos en cuál unidad o lección hay mayor interés de los niños de acuerdo a lo dicho por los maestros.

ii. Estilo docente

En este rubro se describe la forma en que los maestros dan las clases de CN, y se desglosó en los cuatro apartados que se codifican. La información que se procesó para destacar estas categorías proviene de los registros de observación de las clases de CN.

> Las actividades que se realizan.

Se encontraron diez diferentes actividades que se realizan en las clases de CN, aquí las anotamos con su respectivo porcentaje en relación a la muestra.

- * Dictado y/o copia de resúmenes, cuestionarios y dibujos (65%);
- * Exposición y/o interrogatorio a partir de una lámina u objeto (64%);
- * Exposición y/o interrogatorio (42%);
- * Lectura (36%);
- * Exposición y/o interrogatorio a partir de una lectura (32%);
- * Realización de investigaciones y experimentos (30%);
- * Ejercicios de identificación y/o clasificación (16%);
- * Elaboración de listas y cuadros (16%);
- * Elaboración de textos libres, registros de observaciones (14%);
- * Otros, como hacer maquetas, modelos, salidas al campo, etc. (10%).

"En nuestro estudio vimos que la mayoría de los maestros (74%) tiende a utilizar de tres a cuatro actividades en cada clase. Sin embargo, las que aparecen con más frecuencia y en todos los grados son:

* Exposiciones y/o interrogatorio----Lectura----Dictado y/o copia de resúmenes.

* Cuestionario y dibujos----ejercicios de identificación y/o clasificación" (Cfr. Avilés, 1987: 25)

> Participación del maestro y los alumnos.

Para describir la interacción entre el maestro y los alumnos hemos enfocado nuestra atención a los siguientes aspectos:

* las intervenciones orales (considerando quién realiza la mayor parte de las participaciones)

* el tipo de pregunta formulada por el maestro y su reacción ante las respuestas de los alumnos" (Cfr. Avilés, 1987: 27)

En base a estos dos criterios, se agruparon las intervenciones en cuatro grupos distintivos que a continuación anotamos con sus respectivas frecuencias y porcentajes:

. Exposición del maestro y participación de los alumnos a través de numerosas preguntas (f:65/:%:54);

. Predomina la exposición o lectura del maestro (f:36/:%:30);

. Por medio de preguntas y respuestas el maestro va estructurando sus clases. Tono de diálogo;

. Clases con actividades inconexas o sólo lectura (f:8/:%:7).

Para la descripción de cada una de estas variantes, se usaron cuatro clases registradas etnográficamente en las cuales se ejemplificó con mayor fuerza el asunto.

> Qué hace el maestro para ver si entendieron los alumnos.

Esta parte se tomó de las entrevistas y se enfoca a ver lo que los maestros dicen hacer para comprobar el aprendizaje de los alumnos.

Cuando se describió la parte de interacciones, ya se anotaba que el maestro con frecuencia hace que los alumnos repitan, mecanicen; ejecuta una serie de actividades que son reiterativas sobre un aspecto que le interesa que los alumnos aprendan, ahí se denomina "variación sobre el mismo tema" a estas actividades que buscan el mismo aprendizaje. Estas actividades configuran "el recurso mediante el cual el maestro se da cuenta si el alumno le está entendiendo y refleja al menos que hay cierto interés porque el alumno aprenda lo que se considera más importante del tema abordado" (Cfr. Avilés, 1987: 33).

Las entrevistas arrojaron los siguientes datos de lo que los maestros hacen para ver si sus alumnos están entendiendo determinado tema:

- * Preguntar (f:125/%:54)
- * Observar y/o revisar el trabajo de los alumnos (f:51/%:22)
- * Observar la actitud de los alumnos (o como nos dijeron algunos maestros: "/ver la/ carita de los niños" o "la expresión de sus ojos": (f:22;%:10)
- * Pedirles una exposición de lo visto en la clase (f:14;%:6)
- * Dejar que contesten cuestionarios escritos (f:11;%:5).

Además de estas actividades hay quienes dicen aplicar exámenes, observar el tipo de pregunta que hacen los alumnos, etc. Esto se encontró en mucho menor frecuencia.

> Las tareas que los maestros dejan.

Se encontraron en las entrevistas dos diferentes tendencias entre los maestros al dejar -o no- tareas.

- * Los que atienden 1o y 2o grados el 62% deja tarea y el 38% no. Estos maestros mencionan que dejan como tarea: traer materiales para las investigaciones (30%); dibujos (26%); hacer alguna investigación (19%); recortar libros y/o revistas (12%) y otras de menor frecuencia.

* Los que atienden de 30 a 60 el 94% deja tarea y el 6% no. Estos maestros mencionan que dejan como tarea: cuestionarios (30%); hacer investigaciones (26%); traer materiales para las investigaciones (25%); realizar investigaciones (13%); y otras que aparecieron con menor frecuencia.

También se encontraron en mucho menor porcentaje otras tareas que los maestros dejan pero que sin embargo resulta interesante anotarlas dada la variedad de ellas: pegar una planta en una hoja y ponerle los nombres de sus partes, hacer listados de animales y plantas con determinadas características, elaborar enunciados con los temas vistos, elaborar sus propias preguntas y luego contestarlas, buscar el significado de palabras en los diccionarios, comprar y traer estampitas de las papalерías, hacer modelos en plastilina, coleccionar plantas, aprender de memoria las respuestas de los cuestionarios hechos en el salón.

Con respecto a tareas también es necesario agregar que en ocasiones se nota poca claridad en lo que se deja, o es tan ambigua que resulta difícil pensar en cómo se podrá hacer. Para ilustrar lo anterior tomamos los siguientes ejemplos:

"Investiguen en relación a un tema con sus familiares"

"Pregunten algo en sus casas"

"Maestro: "Escriban la tarea: anotar cinco animales que se pueden pescar por medio de pescadores. No me vayan a confundir cazadores con pescadores. Nadamás cinco ejemplos de animales que se pueden pescar por medio del hombre".

Por último con respecto a tareas, hay ocasiones en que consisten simplemente en que se pida a los alumnos compren cierto material (este es básicamente pedido para hacer investigaciones y experimentos) y lo lleven al salón; o a veces la tarea es que lleguen con puntualidad o que vayan limpios.

iii. Uso de los auxiliares didácticos

Se consideran auxiliares didácticos tanto al libro de texto de los alumnos (LT) como a todo otro material que sirva para enseñar o aprender: láminas y estampitas de la papelería, otros libros, enciclopedias, (se excluyó al pizarrón, gis, libretas y lapices) etc.

En el 70% de las clases observadas, los maestros y los niños usaron sus libros de texto para tener sus clases de CN. Se observa que incluso en algunas clases en donde el maestro no pide explícitamente su uso, los niños lo sacan y lo hojean, lo observan, lo leen. También se observa que en ciertas clases en donde el maestro está explicando un tema apoyándose en ciertas páginas del libro de texto, hay alumnos que están viendo otras páginas diferentes.

Las actividades que se hacen con el LT son: la lectura de información (81%) o de las preguntas que están ahí (53%); la descripción de ilustraciones (72%); y, la copia de ilustraciones (38%), de información (28%) y de preguntas (23%).

Sin embargo hay también otras actividades de menor frecuencia: alumnos que en lugar de calcar alguna ilustración, la intentan reproducir observándola; alumnos que recurren a su LT para hacer alguna ilustración sin que el maestro lo haya pedido así; otros subrayan palabras que no entienden (o que les gustan posiblemente); unos más usan la información del LT para hacer preguntas (a la inversa de como se acostumbra: primero la pregunta y luego buscar la respuesta en el LT).

El material didáctico que le sigue en importancia al LT en cuanto a su uso es la lámina. Este material que se denomina "lámina" es de lo más variado: dibujos, esquemas, clasificaciones, etc. de temas de biología, de ciencias de la tierra, de higiene, etc. hechos por los maestros o que son comprados en alguna papelería.

También se encontró en porcentajes muy reducidos: otros libros de apoyo que casi siempre son del maestro, modelos como mapamundis, globos terráqueos, material natural (plantas, animales vivos, etc.).

iv. Características de los maestros y las escuelas

Para otras características de los maestros diferentes a las que se pueden observar en el transcurso de una clase, se realizaron algunas preguntas para recabar información sobre escolaridad, antigüedad en el servicio, edad, sexo, situación laboral.

Para estos indicadores se tomaron las respuestas que los maestros dieron a la entrevista y se agruparon en rangos o características similares. Así, encontramos que las frecuencias más significativas por edad: de 5 a 9 años de antigüedad en el servicio es del 15%, de 9 a 12 es del 30%, de 13 a 16 es del 23 %, de 17 a 20 es de 20% y luego descienden los porcentajes.

La mayoría de los maestros tienen la Normal básica en escuelas públicas, pocos en particulares. Algunos otros tienen Normal Superior, Licenciatura de UPN y otras carreras liberales.

Aproximadamente 68% de los maestros desempeñan otro tipo de trabajo. Además de su actividad docente en la primaria, lo hacen sobre todo impartiendo algunas asignaturas en las escuelas a nivel secundaria; algunos otros trabajan en la preparatoria, en preescolar, en educación de adultos, en el DIF o en actividades fuera del sistema (talleres de ropa, sastrería o atienden algún comercio).

v. El papel de las investigaciones

Para reconstruir esta parte se tomó la información tanto de entrevistas como de observación. La información que aquí se

presenta se obtiene de las entrevistas a 139 maestros y de aquellas clases en donde se realizan experimentos (31 registros:30%) del total de la muestra.

Entrevistas (19)

Gran parte de los maestros entrevistados (77%) expresaron que las investigaciones son actividades poco frecuentes en sus clases de CN; el resto de los maestros (23%) dijeron no manejar este tipo de actividades. Algunas de las opiniones que dan los maestros del por qué no los realizan son:

- . Si los niños ya entendieron el tema, no tiene caso hacer investigaciones.
- . Hay investigaciones que resultan obvias y los niños saben más del tema que el maestro o lo que viene en el libro.
- . Por falta de material. Son costosos o es difícil de conseguirlo.
- . Los experimentos a veces no resultan.
- . Muchas veces no se hacen porque en algunos de ellos se hace un cochinerero.
- . El director se disgusta si oye ruido. Tampoco podemos hacer salidas /fuera del salón o de la escuela/.
- . Son difíciles porque hay desconocimiento de la investigación o falta información.

Algunos maestros expresaron que la investigación era narrada o leída.

Al considerar a los maestros que dicen hacer investigaciones (f:89) se obtienen los siguientes datos:

- . Casi la mitad (43%) de ellos expresó que deja de tarea algunas de estas actiúidades a pesar de saber que pocos niños las realizan.
- . Dicen realizarlas ya sea en el salón o en la escuela (81%) o bien, en la comunidad (22%)

. Organizan a los niños para que trabajen individualmente; para que trabajen en equipos; o para darles una demostración. Al respecto algún maestro opinó que a sus niños "no les gusta trabajar en equipo porque algunos niños no hacen nada"; y otro más dijo que "el tipo de mobiliario provoca que se tengan que realizar /las investigaciones/ como demostraciones".

. Al terminar de hacer la investigación, mencionan que como registro de lo hecho realizan un dibujo (23%); un cuestionario (49%); un texto (una descripción, una lista, una gráfica) (18%); en el 22% no hay información de lo que hacen al finalizar la investigación.

Cuando a los maestros se les preguntó sobre el objetivo de hacer investigaciones los comentarios de los maestros fueron:

.Para que los niños comprueben si lo que se dice es cierto.

.Para reafirmar o mostrar lo que se está viendo en clase.

También algunos maestros dicen que "los niños se mantienen más interesados cuando hacen investigaciones que cuando sólo las leen".

Observación

"Adentrándose en el análisis de los resultados obtenidos en el estudio "Diagnóstico de la enseñanza de las ciencias naturales en las escuelas primarias en el Estado de Michoacán", se destacó la necesidad de abordar un aspecto relevante en el modelo curricular propuesto en los programas y libros de texto de ciencias naturales> las investigaciones o experimentos. Para ello se seleccionaron los 31 registros etnográficos (de un total de 137 realizados en escuelas de organización completa), realizados durante el estudio "Diagnóstico...", en que se observaron actividades de investigación o experimentación (Véanse los Anexos 2a y 2b). Se encontró, entre otras cosas, lo siguiente:

* **Quién las realiza.**- Hay cuatro variantes: el maestro y los alumnos observan; algunos alumnos con la guía del maestro; todos los alumnos, en forma individual, bajo la dirección del maestro; todos los alumnos, organizados en equipos, coordinados por el maestro.

- * **Qué hacen los participantes durante la investigación.**- Hay varias modalidades: el maestro describe el procedimiento, resultados y expone la información del libro de texto; el maestro se apoya en una lámina que contiene esquemas o dibujos; el maestro pide a los alumnos que vayan leyendo en el libro de texto la secuencia del experimento (generalmente, durante la lectura, se cuidan más los aspectos formales que los de contenido).
- * **Cómo se manejan los resultados de la investigación.**- Se observó que: el maestro no sabe concluir; se hace una actividad para reafirmar lo visto (dibujo, cuestionario oral o escrito, lectura en el libro de texto, etc.); la ciencia es memorizar conceptos. Por otra parte, el hacer un texto colectivo y fabricar modelos son actividades que entusiasman mucho a los alumnos.
- * **Papel de la investigación en la clase.**- Comúnmente se usa para verificar un conocimiento ya explicado o leído; otras veces se usa también para apoyar hipótesis de los alumnos.
- * **Cómo motiva el maestro a los alumnos.**- En algunos casos no hay motivación, en otros se hace mediante una breve plática y, algo que interesa a los alumnos, a través de una excursión.
- * **Dificultades al hacer las investigaciones.**- Se detectaron de diferente tipo: de procedimiento (fallas tanto en la forma de interpretar el libro de texto, como en el libro de texto mismo), de contenido, por falta de material, de comunicación, por interrupciones y de tiempo.

Lo anterior nos muestra que "tratar de entender lo que ocurre en los salones de clase exige múltiples análisis de diferentes aspectos y en diversas profundidades; pero es indudable que en ningún momento debemos perder de vista las variadas conexiones económicas, sociales, culturales y políticas, que se establecen y que están actuando en el salón de clases. Lo que ocurre en las clases es el resultado del desarrollo histórico que se ha ido conformando y estructurando en los diversos periodos de la educación pública, por un lado, y las propias acciones de los sujetos interactuantes por el otro" (Montañez, 1987).

vi. Los errores en el manejo de conceptos

Esta parte de la información se inició al observar que en el manejo de conceptos en los maestros había errores de acuerdo a

la noción científica correcta, pero al avanzar la compilación de este manejo erróneo de conceptos se encontraron ciertas recurrencias en las maneras en que el maestro transmite los conceptos científicos al grado en que se ha abierto una indagación especial sobre el asunto (Véase la nota 18).

Ahora podemos avanzar la idea de que la observación de errores es un manejo normativo (lo erróneo frente a lo correcto). Sin embargo ha ayudado a encontrar otra idea: las maneras (que ahora podemos llamarles "recursos" (20) o más ampliamente quizá estrategias) que los maestros usan para cumplir la parte de su contrato didáctico (21).

Algunos ejemplos que ayudan a ilustrar el análisis que se hizo al estar observando los errores en el manejo de conceptos son los siguientes (lo hacemos con el fin de ejemplificar la manera en que esta idea inicial se fue transformando hasta llegar a la de recurso o estrategia):

- . "El maestro menciona que las flores tienen polen que sale volando y explica que esto va a dar por resultado que nazcan más plantas..."
- . "El maestro les dicta esta definición: 'cambio físico es todo aquél objeto, persona o cosa que con el tiempo se gasta, se acaba, se hace viejo, se pudre o se seca'"
- . "El maestro les dice a sus alumnos: 'además de los mariscos ¿qué otros animales acuáticos aprovechamos? Fijense bien en esa palabra "acuáticos" que quiere decir en el agua pero no en el mar (...) Acuérdense que mariscos son animales, plantas o cosas que viven en el mar'"

Con este tipo de fragmentos en los cuales el maestro incurre en errores se intentó una primera categorización de lo que se estaba analizando.

Las primeras categorías trabajaban la idea de los errores de los maestros y entonces se pensó en tratar de clasificarlos. En este primer intento se consideró que estos errores visibles de los maestros pueden ser válidos dentro de cierto paradigma

explicativo, pero al mismo tiempo no dentro de otro (intentando seguir la idea de T. Khun en su libro "Las estructuras de las revoluciones científicas"); también en esta primera revisión se creyó oportuno incluir categorías que nos acercaran a la forma de lo que el maestro estaba manejando. Así, tenemos el siguiente grupo de categorías que más adelante se transformaron y que quedaron pendientes para una posterior profundización.

1er grupo:

- . Manejo correcto.- Enunciación correcta conforme a la noción que se intenta transmitir.
- . Manejo precientífico.- Enunciación correcta dentro de ciertos límites, pero incorrecta en otros.
- . Manejo fragmentario.- Enunciación correcta pero incompleta.

2o grupo:

- . Cotidianear el concepto.- El maestro tiene una comprensión correcta del concepto pero en su enunciación intenta acercar la noción a la vida cotidiana de los niños. Cambia la forma (pero suponemos que no siempre la comprensión del contenido).
- . Creencia.- Enunciación matizada de conceptos correctos pero con nociones falsas.

3er grupo:

- . Manejo mítico.- Idea falsa impregnada de fantasías, dogmas o prejuicios.
- . Manejo erróneo.- Enunciación incorrecta en los términos en que debe ser.

Después se pensó en intentar reagruparlas en términos más cercanos a los lingüísticos: metáforas, paráfrasis, textualidad. Se ha descartado la idea por el poco manejo lingüístico en los integrantes del equipo.

La modificación se da por la idea preeliminar que ya se venía manejando: encontrar lo que los maestros saben hacer en su salón de clases para enfrentar las situaciones que se le presentan.

Además ya se tenía la idea de hacer un inventario de los recursos materiales que el maestro tiene y usa para dar clases.

Nos encontramos con otra noción que nos alejó de la idea de la categoría "manejo erróneo": la noción "variación a un mismo tema" que se usó para describir parte del estilo docente en el primer reporte de investigación (Cfr. Avilés, 1987: 33). Esta noción nos ayudó a "ver" con mayor claridad que en realidad no nos debía importar si el maestro comete o no errores (un especialista también los comete al intentar enseñar ciertos conceptos (22) sino encontrar categorías que expliquen lo que ellos hacen para intentar transmitir un cierto concepto (ahora esta idea se puede ampliar para indagar: lo que hacen los maestros para que la clase "camine", es decir, los recursos que usan para sostener en movimiento el estar ahí, entre él y los niños y con las propias tareas de dar clases; lo que hacen para "sobrevivir", es decir, por ejemplo para evitar 'castigos' o para intentar avanzar hacia mejores condiciones; lo que hacen con niños específicos, con los repetidores, con los 'más latosos', etc.; lo que hacen cuando sus expectativas no se cumplen (por ejemplo cuando confía en que sus clases se desarrollarán bien por el tipo de material usado o que ha pedido a los niños, y éste o no funciona o los niños no lo han llevado); lo que hacen cuando surgen nuevas tareas no contempladas pero que sin embargo hay que llevar a cabo: preparar una poesía coral para mañana, etc.

Este último grupo de información es el que actualmente conforma una línea de investigación que retoma registros de observación del proyecto, pero que a la vez, analiza registros de otros proyectos (véase la nota 18).

A.2) CURRÍCULUM Y FRACASO ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA: UN ESTUDIO REGIONAL

Con el propósito de "buscar las relaciones que se pueden presentar entre los componentes y procesos del currículum (entendido en sentido amplio) y los resultados o productos de la escuela, observables principalmente en relación al fracaso escolar (desinterés, reprobación y deserción), de individuos o grupos con una cultura supuestamente diferente o en conflicto con la que promueve la escuela", se planteó el diseño y puesta en marcha de este proyecto de investigación.

Se constituyó institucionalmente (en el CMECT) un equipo interdisciplinario de cuatro personas (un profesor de primaria, un antropólogo, una pedagoga y una trabajadora social) quienes, en el desarrollo mismo del proyecto, esperaban ir aprendiendo acerca de la metodología a emplear, así como de los referentes teóricos más adecuados al objeto de estudio.

La metodología propuesta era supuestamente tributaria del enfoque etnográfico de investigación en educación (Rockwell, 1980), a partir de la cual se pretendían realizar estudios de caso, empleando técnicas tales como la observación y registro de sucesos y contextos escolares durante tiempos más o menos prolongados, entrevistas abiertas (formales e informales) a distintos actores del proceso de escolarización (maestros, alumnos, autoridades escolares, padres de familia) y el análisis cualitativo de la información recabada a partir de la cual se elaborarían progresivamente categorías y se posibilitaría la precisión en la construcción del objeto de estudio.

Las principales actividades desarrolladas en el marco de este proyecto fueron:

- a) Elaboración del proyecto en forma conjunta por los cuatro participantes en el mismo. Para ello se realizó una documentación sobre el estado del arte de la cuestión,

recurriendo a las fuentes disponibles. Se realizó, al mismo tiempo, un seminario interno sobre el tema "Educación, cultura y sociedad" en un intento por articular de manera sistemática un marco teórico de referencia sobre la problemática a estudiar.

- b) Trabajo de campo planteado en tres etapas. La primera de ellas tenía como propósitos la autocapacitación en el registro etnográfico y la confrontación de los elementos subjetivos de los investigadores presentes en los registros elaborados. Para el efecto se estableció un programa de observaciones de clases de Español en todos los grados de primaria, de cuatro escuelas urbanas de la ciudad de Pátzcuaro, Mich.; parejas variables del equipo realizaron en total 14 observaciones (de 16 programadas). Durante la segunda etapa, cuyo propósito era profundizar en los procesos cotidianos al interior de las escuelas, cada uno de los cuatro investigadores realizó observaciones en un grupo y una escuela diferentes, en los grados de primero y tercero (dos y dos); al fin de esta etapa, por problemas de índole laboral, el equipo se fracturó y se tuvo que modificar en algunos aspectos el proyecto original. La tercera etapa fue desarrollada por dos investigadores (el profesor de primaria y el antropólogo) en dos escuelas rurales de la ribera del Lago de Pátzcuaro, en las que se hicieron registros etnográficos de clases en todos los grados y varias áreas del programa, de eventos diversos y de entrevistas a maestros y alumnos (En el Anexo 3 se enlistan los registros realizados en una de las escuelas). En esta etapa se planteó la posibilidad de incorporar algunos de los puntos propuestos en el CMECT para realizar programas de "autodesarrollo" entre los maestros en servicio; dichos puntos parecían estar relacionados con aspectos importantes del enfoque de investigación participativa. En principio se planteaba que

El mejoramiento de la enseñanza (...) es un proceso que debe iniciarse dentro de la escuela. Somos los maestros y el

director de la escuela quienes sabemos mejor que nadie los problemas de que adolece la enseñanza al interior del plantel; somos nosotros quienes sufrimos la imposibilidad de cubrir la totalidad de los programas así como la carencia de materiales; somos nosotros también quienes conocemos nuestras propias limitaciones metodológicas y el dominio que tengamos de los temas que vienen en libros de texto y programas. ¿Quiénes mejor que nosotros mismos, los maestros, sabemos qué aspectos de nuestro propio quehacer nos tienen descontentos y nos gustaría cambiar? Si los maestros de una escuela nos organizamos, identificamos qué es lo que nos tiene insatisfechos en nuestro propio trabajo y que se podría hacer para resolver los problemas, entonces la ayuda externa en forma de asesoría, cursos, talleres, seminarios y conferencias, puede resultar valiosa para la escuela. Sin ese trabajo al interior de la escuela, la ayuda externa puede ser completamente inútil y dispendiosa (Guiérrez, 1985).

c) Como productos de este trabajo se elaboraron un informe de trabajo (Osorio, 1985) y dos ensayos (Mejía, 1986 y Zárate, 1986). El informe fue realizado ante todo como una exigencia institucional hacia la investigadora, quien había solicitado su desincorporación del equipo de trabajo. Los ensayos constituyeron productos parciales del trabajo de investigación, que finalmente se suspendió (entre otras cosas, además de la fragmentación del equipo, por establecerse cambios estructurales importantes en la institución) para dar lugar a una nueva reformulación. El contenido resumido de dichos ensayos es el siguiente:

> Las actividades de enseñanza del Español en 15 clases de primaria (Mejía, 1986).

Se analizaron 15 registros etnográficos de clases observadas en grados diferentes de varias escuelas ubicadas en poblaciones aledañas al Lago de Pátzcuaro.

En el análisis se hizo la diferenciación de las actividades desarrolladas en cada una de las clases y luego se las clasificó según su pertenencia a un campo fundamental del Área de Español (maduración, expresión oral, expresión escrita, lectura, nociones de lingüística e iniciación a la literatura).

Se encontró que había una gran distancia entre los criterios normativos de una buena enseñanza del español (alentar la participación del alumno, promover el uso creativo del lenguaje, considerar el habla de los niños, etc.) y su concreción cotidiana. Se apuntó que esta situación podría estar condicionada por:

- * Las condiciones materiales del aula y la escuela.
- * El nivel de formación profesional de los maestros.
- * La tradición e inercia escolares.
- * Las resistencias de los alumnos y sus padres a los intentos de renovación e innovación en las escuelas.

Finalmente se reflexionó acerca de los contenidos (su dominio no lo logran ni los maestros; se relegan los derivados de las experiencias cotidianas de los participantes); las concepciones de aprendizaje implícitas en las actividades (la memorización y la repetición son los factores clave en el aprendizaje); los medios utilizados en la enseñanza (su precariedad manifiesta en el uso casi exclusivo del pizarrón y el gis por parte del maestro, y del cuaderno y el lápiz por los alumnos), y las interacciones en el aula (subordinación y dependencia de los alumnos a los designios del maestro).

Se expresó la urgencia de modificar, para mejorar, las prácticas de enseñanza, para lo cual se considera que los cambios "deben surgir de una mayor participación de quienes están involucrados en la cuestión."

> Curriculum y fracaso escolar: el caso de las ciencias sociales (Zárate, 1986)

A partir del análisis de registros etnográficos de clases de ciencias sociales observadas en una comunidad rural de la ribera del Lago de Pátzcuaro, se destacan cuatro aspectos característicos:

- * **El lugar de las ciencias sociales.**- Es una área relegada en la enseñanza; a veces se le ve como una carga y es muy frecuente encontrar en ella los más bajos rendimientos de los alumnos. Esto es quizá así por el pragmatismo que parece dominar en la educación. Además, de las ciencias sociales, la que ocupa casi la totalidad de la atención es la historia, vista como un cúmulo de datos, nombres y fechas.
- * **La lectura como prerrequisito.**- Esta suele ser una actividad indispensable para introducirse a los contenidos de ciencias sociales. Generalmente es una lectura centrada

más en aspectos formales (entonación, puntuación, pronunciación) que en el propio contenido. No es raro que durante esta actividad la mayoría de los alumnos y el propio maestro se dediquen a otras cosas, desatendiendo el hilo principal de la lectura.

- * La explicación del maestro.- Es, casi siempre, una réplica de lo que dice el texto. Nunca se amplía la información. Y aunque siempre pidan a los alumnos que "expliquen con sus propias palabras", los maestros tampoco se esfuerzan por hacerlo.
- * El cuestionario.- Es el final típico de una clase de ciencias sociales. En él se manifiesta con mayor nitidez lo que los alumnos deben aprender: datos y fechas. Aunque el cuestionario es una actividad para realizarla en forma individual, lo cierto es que casi siempre se hace en forma colectiva (aunque velada). Además, mientras los alumnos lo resuelven, el maestro aprovecha para hacer otras cosas (salir a la dirección, llenar formularios, preparar la cooperativa, etc.).

El análisis concluye con un llamado a buscar en el ámbito de lo cotidiano "las respuestas y posibles soluciones a los problemas propios de la escolaridad de nuestras naciones. Por lo que parece, las soluciones impuestas verticalmente siempre han encontrado resistencia y la consecuente reelaboración de los actores sociales."

A la distancia (el proyecto estuvo en operación de enero de 1985 a junio de 1986), nos parece que el trabajo realizado en el marco de este proyecto, si bien sólo cumplió parcialmente con los propósitos originales (describir y explicar las causas del fracaso escolar originadas al interior de las escuelas), contribuyó de alguna manera en la formación de los en él involucrados y al mismo tiempo posibilitó la elaboración de otros supuestos que habrían de probarse en proyectos posteriores.

En cuanto a la formación de los participantes se pueden destacar: el intercambio de conocimientos especializados y de experiencias profesionales diferentes para un abordaje más completo del objeto de estudio, el aprendizaje de formas de análisis y sistematización de información (tanto documental

como de campo) y la vinculación con equipos de trabajo de otras instituciones (como la asesoría recibida por investigadores del DIE-CIEA-IPN).

Por lo que respecta a las ideas sugeridas para el planteamiento de nuevos proyectos, se consideraron relevantes, entre otras, la incorporación de elementos del enfoque de investigación participativa y la presentación de las propuestas de trabajo a los maestros en un sentido positivo (pues se observó que los maestros mostraban cierto rechazo cuando se les decía que se intentaban estudiar los factores internos a la escuela del fracaso escolar; por el contrario, cuando se les dijo que se buscaban en la vida cotidiana de la escuela elementos asociados a distintos niveles de rendimiento, los maestros mostraron una mejor disposición a colaborar).

B) LA INVESTIGACION DE LA PRACTICA DOCENTE COTIDIANA COMO UN MECANISMO GENERADOR DE UN PROCESO PARTICIPATIVO DE AUTODESARROLLO MAGISTERIAL

Al igual que en el apartado anterior, en éste podemos agrupar dos proyectos. Tales proyectos se caracterizan por haber sido planteados explícitamente con componentes no sólo de investigación, sino también de desarrollo: "Formación docente en la enseñanza de las ciencias naturales" y "Cultura y autodesarrollo magisterial". Ambos proyectos constituyen derivaciones de los mencionados en el apartado anterior; esto no es gratuito, pues sus proponentes participaron de manera directa en aquellos. La incorporación del desarrollo en los nuevos proyectos respondió a la necesidad sentida de hacer partícipes a los maestros en servicio de los resultados de las investigaciones, así como a la necesidad de articular varias de las tareas de desarrollo que el CMECT había venido realizando (publicaciones y talleres para profesores en servicio, principalmente) y que estaban en vías de suspensión al haberse retirado del propio CMECT la mayor parte del personal académico (casi todos los profesores de preescolar y primaria comisionados en él pidieron su reubicación y parte del personal de apoyo técnico renunció al trabajo).

B.1) FORMACION DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES

a) Antecedentes

El proyecto se concibe para darle continuidad al proyecto "Diagnóstico de la enseñanza..." que culminó con la redacción del primer informe (Cfr. Avilés, 1987). En esa época se da la transformación del CMECT en CIDEM (23) que trajo aparejadas varias dificultades organizacionales, administrativas, financieras, que trastocan todos los proyectos del CMECT (por ejemplo, parte importante del personal abandonó las tareas: la

mayoría de los maestros regresaron a sus escuelas y el grupo se reduce bastante).

Ya en la nueva Institución se intenta retomar parte de la información generada en el proyecto "Diagnóstico de la enseñanza..." y se concibe un nuevo proyecto con duración del ciclo escolar 1986-87.

El proyecto es diseñado e implementado por un maestro de educación primaria que proviene del equipo de análisis del "Diagnóstico..." y por una médica que ingresa como año sabático y que se interesa por el tema, ya de que además, del grupo original del "Diagnóstico..." sólo queda el maestro de primaria y casi se hacen imposibles las tareas diseñadas originalmente para continuar algún proceso de formación docente utilizando aquellos resultados.

Otra dificultad que surgió con la conformación del nuevo proyecto ya de por sí menguado en número de personas, en presupuesto, en objetivos iniciales fue la de inscribirse en nuevas condiciones institucionales (24)

Con estas nuevas condicionantes se diseña el proyecto que busca reflexionar con los maestros de primaria acerca de la enseñanza de las ciencias naturales. Se concibe con dos partes diferenciadas:

- > Hacer observación etnográfica de todos los grupos de la escuela.
- > Implementar un programa de formación incrustando algunos elementos de reflexión de la práctica docente.

Se pensó en una escuela cercana al CIDEM dada la limitación de recursos financieros para pensar en otra cosa. La escuela escogida (sin mucho análisis) fue una que está a unos cien metros de nuestro centro de trabajo.

b) El programa

El programa es un documento que describía las actividades a desarrollar durante el ciclo escolar con los maestros de la escuela primaria y se hizo circular entre ellos para que hicieran modificaciones de acuerdo a sus necesidades tanto de formación como de tiempos. El programa contemplaba cinco etapas:

- > La observación de los grupos y elaboración de categorías que nos ayudaran a relacionar lo que pasaba en la escuela con la enseñanza de las CN con los resultados descritos en el informe "Diagnóstico..." (Cfr. Avilés, 1987);
- > En sesiones colectivas con los maestros se analizarían los elementos constitutivos de los libros de CN;
- > En sesiones colectivas con los maestros se analizarían corrientes que explican cómo aprenden los niños y algunas formas de enseñar de acuerdo a la teoría;
- > Se elaborarían estrategias para enseñar un tema en el aula tomando los elementos de los tres puntos anteriores;
- > Se discutirían los resultados de la estrategia y cómo se podría mejorar. Aquí se contemplaba nueva práctica de la estrategia con los grupos de niños. Se intentaría producir un material escrito en base a los resultados de la estrategia y tratar de divulgar el material producido a los demás maestros de esa zona escolar.

A los maestros se les ofrecían varias opciones para calendarizar las actividades:

- . Que fuera dos viernes de cada mes (con 2 o 3 horas de duración);
- . Que fuera tres viernes después del recreo;
- . Otro que los maestros sugirieran.

Al final del programa agregabamos una nota que indicaba que la observación de las clases se haría de acuerdo a como los maestros lo indicaran.

La observación de los grupos planeábamos que se haría durante los meses de noviembre y diciembre de 1986 para cubrir todos los grupos de esa escuela, sin embargo, se dió de otra forma (Véase Anexo No. 4).

c) La entrada a la escuela

Para realizar las actividades, primero se habló con el director después de haber solicitado permiso al Jefe de sector (cuya visita para obtener el permiso fue a petición del director y algunos maestros, mismo que se obtuvo sin mayores problemas). El 19 de noviembre de 1986 se entregó a los maestros un documento donde se les explicaba el Programa de trabajo, para que lo leyeran y posteriormente discutirlo con nosotros. Cinco días después, nos entrevistamos personalmente con cada uno para saber su opinión sobre nuestra propuesta y que nos dijese si estarían dispuestos a formar parte del Programa. A los maestros se les comentó que el ingreso sería voluntario, "ya que se trata de un taller con modalidades diferentes a los que pone en práctica la SEP en donde la asistencia es obligatoria".

Vale la pena señalar que supusimos que la mayoría de los maestros aceptaría ya que, pensamos, les estábamos ofreciendo una alternativa para mejorar su quehacer diario sin que representase mucho esfuerzo y tiempo de su parte.

Sin embargo, contrariamente a lo esperado, fue la mayoría la que se negó a participar en el Programa, mostrándose recelosos y desconfiados unos, con poco interés, incluso apáticos otros y algunos más, condicionando su entrada a la observación de nuestra primera "clase" y a ver si les gustaba. Esto último seguramente fue una mala interpretación del documento previamente entregado, o bien resultado de sus experiencias

previas, ya que incluso habiéndoselos aclarado personalmente, persistía esa idea que el Programa, y más específicamente el Taller, sería lo que ellos tradicionalmente conocen: una serie de clases "modelo" que les dan unos instructores "más preparados" y que ellos observan y deberán imitar. Finalmente, cinco profesores aceptaron entrar al grupo. Las respuestas textuales que los maestros nos dieron para entrar o no al Programa fueron:

SI (cuatro maestros):

- . "Cualquier intento por mejorar es bueno"
- . "Es interesante, hay que aprovechar"
- . "Sí, porque sí".
- . "El director ordena; yo acato /¿ni modo?/"

SI con condiciones (seis maestros):

- . "Sólo después de una clase modelo /que den ustedes/"
- . "Cuando termine la presión de español"
- . "Si siento que me va sirviendo, le sigo"
- . "Que sea práctico, sin teoría"
- . "Ustedes expongan sin que nosotros participemos discutiendo"
- . "Que el material /que van a tratar y dar/ nos sirva"

NO (cinco maestros):

- . "Me quita tiempo para español"
- . "No tengo tiempo"
- . "Pierdo mucho tiempo"
- . "El inspector nos presiona para que los niños lean"
- . "Voy a estar ausentándome, no me comprometo"

Durante ese lapso discutimos la conveniencia de cambiar la estrategia de actividades; inicialmente planeamos como primera fase el análisis de teoría y después llevarla a la práctica. Decidimos que las dos actividades deberían ir al parejo.

Casi todos los Mos. han tenido experiencia en haber participado en algún taller, seminario o curso y no les han dejado una buena opinión en su mayoría, debido a causas como:

- . "son muy "teóricos""
- . "no hay seguimiento después del taller"
- . "son muy poco prácticos"

- . "no se aplican"
- . "representan pérdida de tiempo".

Alguna maestra nos comentó que ella no entraría porque en esa escuela ya han ido "muchos grupos a investigar y en la escuela nunca han dejado nada"

Posteriormente a las pláticas individuales citamos a una reunión para corroborar quienes participarían en el Programa y, por supuesto, si había comentarios o dudas discutirlos y aclararlos en la misma.

Como resultado de esa reunión todos los maestros aceptaron que pasásemos a observar y registrar sus clases de CN, una vez que insistimos en la importancia que reviste el diagnóstico de la escuela, previo al inicio del Programa propiamente dicho. Aunque como ya dijimos sólo cinco entrarían a la siguiente fase (del Taller).

Nosotros como equipo al ver que había muchas resistencias por parte de la mayoría de los maestros pero que al final estaban dispuestos a que se les observara, decidimos sostener el programa con algunas variantes después de haber concluido la fase de observación. La variante principal era que combinaríamos análisis de documentos y discusión con elementos más prácticos para los maestros, tales como elaboración de material didáctico, realizar clases con los niños con estrategias diseñadas previamente.

d) La observación de las clases.

En la observación no había calendario para hacerlo, se acordó que sería como los maestros nos fueran señalando, pero para eso había que andar en la escuela y preguntar o que nos vieran y que nos dijeran. La mayoría de las observaciones fue a pregunta nuestra: ¿para cuándo podríamos entrar? Casi todos los maestros se mostraron amables e incluso algunos de ellos nos invitaron a

pasar más de una vez a sus clases (alguno hasta en tres ocasiones).

Hay que recordar que la observación se hizo sin experiencia previa en el registro, ya que los dos participantes en años o meses anteriores habíamos hecho sólo análisis (a diferencia de otros miembros que ya tenían amplia experiencia en Observación) y esta sería nuestra primera experiencia en registro con los consecuentes errores que en la actualidad se ven más notoriamente (a veces hasta olvidamos la fecha, el sexo de los alumnos, el diagrama del salón, etc.).

Un evento que se realizó en la ciudad (25) fue el que presionó para que elaboráramos un análisis de los registros de observación. Cada observador trabajó con sus registros. Con esos elementos pensábamos que en todas las clases habría elementos recurrentes. Parte de los fragmentos de análisis fueron retomados de estudios previos que se habían hecho en CMECT ya que era hasta ese momento lo más sólido en cuanto análisis.

Los rubros analizados en dos documentos separados (uno por cada investigador) son:

- Estilo docente,
- Relaciones maestro-alumno,
- Interacción verbal,
- Metodología,
- Experimentos,
- Auxiliares didácticos,
- Libro de texto,
- Seguimiento,
- Distractores (La enseñanza de las ciencias naturales, Montañez, 1987)

- La exposición de la clase,
- Genera la participación de los alumnos,
- Promueve la reflexión de los alumnos,
- Los experimentos,
- La consecución de conclusiones en las clases,
- Las tareas para el hogar y las clases,

Los problemas relacionados con los contenidos curriculares de la disciplina,
Los errores conceptuales,
Ambigüedad en los conceptos,
Confusión de conceptos,
Temas o conceptos inconclusos,
"Escape" a Español o Matemáticas en clases de CN,
El énfasis que el profesor hace de los temas,
Conclusiones (Las clases de ciencias naturales en la escuela primaria, Lemus, 1987)

Ambos documentos fueron ponencias en donde brevemente se describía lo que se había visto en la escuela. Estos textos fueron explicados y expuestos en un evento de investigación educativa (véase la nota 25), ya para esas fechas la fase de observación había concluido.

e) La clase.

Una vez concluida la fase de observación, intentamos iniciar con los cinco maestros (ya no insistimos con los demás) la parte del taller. La idea con la que arrancamos fue analizar algunos componentes que intervienen en las clases de ciencias para ello se diseñó lo que se denomina "una clase modelo" (cfr. Mejía y Montañez, 1989b) que se impartiría a los profesores (tal y como ya se había realizado en otros talleres para maestros); pero los propios maestros pidieron que se les diera a los niños y por un miembro nuestro. Así se hizo. Asistieron los cinco participantes, los dos responsables del proyecto y otros miembros del equipo, uno de los cuales hizo el registro de la clase para proporcionárselo a los maestros después.

La clase se dió a un grupo de 5º grado y el tema elegido fue "las fuerzas", la intención de quien dió la clase fue hacer énfasis en lo que los maestros comúnmente hacen para de ahí partir para analizar algunos elementos de la práctica docente. Cabe mencionar que al finalizar la clase uno de los maestros comentó "yo no vi nada nuevo, es una clase como la que nosotros damos".

A partir de esta actividad y la lectura de algunos artículos que les proporcionamos ese día, se fijó la próxima sesión de análisis tanto de los materiales entregados como del registro de observación que se les haría llegar con oportunidad.

La primera sesión de análisis ya no fue posible realizarla pues los maestros siempre presentaron impedimentos, bien individuales, bien de todo el grupo por causas de lo más variado: intempestiva orden de elaborar documentación, enfermedades, reuniones imprevistas con el director, etc. Sólo una maestra acudía a las citas que teníamos. Las reuniones las acordamos realizar fuera de la escuela, en las instalaciones del CIDEM. Fuera de la escuela porque pensábamos que en la escuela había mucho recelo por parte de los maestros no participantes y para no incrementar la división que notábamos entre ellos.

f) Las entrevistas.

Ante tal situación, optamos por continuar el trabajo con entrevistas individuales a los maestros (no contempladas al inicio de este proyecto), que estructuramos previamente (Véase el Anexo No. 5), tratando de encontrar las causas que obstaculizaron al Programa desde que arrancó.

Las entrevistas se realizaron durante los recreos, entrevistando a casi la totalidad de los maestros y no solamente a los cinco que aceptaron participar en el programa.

Hay que mencionar que hubo entrevistas que se efectuaron durante tres días para concluir las dado el interés y comentarios mostrados por los maestros; y algunas otras fueron demasiado rápidas porque los maestros se veían con cosas de urgencia no interesándoles mucho la entrevista ni lo que les preguntábamos; estas últimas entrevistas no llevaban más allá de diez minutos y en ellas se optó por preguntar su opinión acerca de los programas de formación y cuáles son las causas por las que no se pueden hacer.

Un análisis preliminar de estas entrevistas nos arrojó las siguientes elementos:

- . Los maestros están agrupados en dos grupos antagónicos. No hay cohesión entre la planta de profesores y el director, que a veces está con un grupo y a veces con el otro.
- . Los maestros atribuyen al "Sistema" los obstáculos que se tienen para su superación profesional. Opinan que "nada podemos hacer mientras no cambie el sistema". Se refieren a los aspectos sociales y económicos en su relación con la educación. Se manifiestan inconformes con la dinámica de la escuela, sin embargo, no pueden explicar las razones ni encontrar (o buscar) soluciones.
- . "Sienten" que es necesario hacer algo para mejorar, pero su actitud en este sentido es la de esperar que antes cambien otras cosas para después poder actuar. No se llegan a plantear la necesidad concreta de analizar la problemática que los envuelve, jerarquizar los problemas y estudiar la factibilidad de ciertas soluciones.
- . Los maestros expresan su disgusto con el sistema escolar, ya que cada vez les restan más tiempo a sus actividades de docencia debido a que se les distrae con reuniones frecuentes, comisiones, (de aseo, orden, ahorro, cooperativa, festejos, etc.) y suspensiones oficiales.
- . Un motivo que por ahí salió de lo que tiene descontentos a los maestros entre sí, es que hay cierto grupo de maestros que siempre maneja los eventos relacionados con kermeses, rifas, etc.
- . También hay un cierto número de maestros que no está de acuerdo por las facilidades que el Director otorga a los otros maestros y a ellos no (tales como llegadas tarde, salidas antes de tiempo, no pedir muchas cuentas de como va el grupo, etc.)

. Las actividades no se pueden planificar, debido a las constantes interferencias durante el año, según lo expresaron.

. La mayoría de los profesores expresaron que la SEP no reconoce los esfuerzos que el maestro hace por la superación académica asistiendo a cursos, talleres, seminarios. Escalafonariamente no hay reconocimiento, y, por supuesto, tampoco en lo económico. Aceptan que sus clases se beneficiarían "pero en estos tiempos se necesita un estímulo económico".

Con lo anterior terminamos el trabajo en la escuela al finalizar el ciclo escolar en junio. Más adelante daríamos por terminado el proyecto. Se haría una nueva reagrupación del personal en función ahora ya más del interés personal por ciertas líneas de trabajo. Un investigador de este proyecto se adscribió a un proyecto sobre formación y práctica docentes y el otro para uno sobre un estudio comparativo de la enseñanza de la salud.

B.2) CULTURA Y AUTODESARROLLO MAGISTERIAL

a) Antecedentes

Dos miembros del equipo que habían puesto en marcha el proyecto "Curriculum y fracaso escolar..." (el antropólogo y el profesor de primaria), realizaron una reelaboración del mismo en septiembre de 1986 y conformaron el que ahora nos ocupa.

Este proyecto surgió del interés por conocer y explicar los procesos socioculturales que siendo propios de escuela están condicionando los diferentes niveles de eficiencia del sistema escolar. Se consideró que tales procesos sociales podrían hacer de la escuela un microcosmos susceptible de ser estudiado, aun cuando su función esté determinada por el resto de la sociedad. La escuela se muestra así como un subsistema cultural (parte de la cultura nacional y su forjadora), con su propio cuerpo de normas y valores. Por otra parte, se reconocía la necesidad de desarrollar acciones tendientes a mejorar la calidad de la

enseñanza en las escuelas primarias y se planteaba que sin el conocimiento cabal de los procesos antes mencionados, dichas acciones corrían el peligro de quedarse en el vacío. Se consideraba que una de las propuestas más interesantes, porque revertía el tradicional modo de operar de la burocracia educativa (que siempre implementa sus acciones verticalmente) era la denominada autodesarrollo magisterial, entendido éste como un proceso a través del cual los mismos maestros realizan tareas de mejoramiento profesional dentro de la escuela (Gutiérrez, 1985).

Los objetivos que se plantearon para este proyecto eran: conocer y explicar la manera en que funciona la cultura de la escuela, la puesta en marcha de algunas estrategias de autodesarrollo entre los maestros y, a partir del mismo proceso de investigación, la formación de recursos humanos capaces de promover y llevar a cabo proyectos sobre la problemática educacional.

Originalmente se preveían realizar las siguientes actividades:

- . Concluir el trabajo de análisis del material empírico proveniente de las observaciones realizadas en las distintas escuelas (en el marco del proyecto "Curriculum y fracaso escolar..."). A partir de esto, elaborar artículos para publicaciones y materiales para trabajar con maestros.
- . Realizar el trabajo de autodesarrollo con las escuelas que previamente se habían observado. La primera estrategia a poner en práctica: pequeños seminarios de discusión del material obtenido, con los maestros observados.
- . Realizar una encuesta-entrevista con los maestros de la región de Pátzcuaro y de la zona urbana de Morelia, tendiente a precisar aspectos clave de lo que se ha denominado "cultura del maestro".
- . Elaborar lineamientos para la puesta en práctica de estrategias eficaces de autodesarrollo entre los maestros.

Se solicitaba, también, para garantizar la continuidad y éxito del proyecto, la incorporación de nuevos elementos al mismo, tanto expertos (de alto nivel académico, o con bastante experiencia en la cuestión), como auxiliares de investigación.

El momento de transición institucional (el CMECT se había transformado en la Coordinación de Investigación y Desarrollo Educativos, del Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán) con su secuela de modificaciones estructurales y sus procesos de definición de objetivos y actividades operativas, de alguna manera influyó en que los proyectos del área de educación fueran hasta cierto punto descuidados y marcharan con alguna autonomía, pero sin los apoyos sustanciales necesarios (la tan solicitada asesoría especializada, partidas presupuestales para material bibliográfico y de oficina, así como para los gastos de traslado para el trabajo de campo). De ese modo, el programa de actividades se modificó para ajustarse a las condiciones prevaecientes.

Se suspendió el trabajo de autodesarrollo en las escuelas que se habían ya observado, y se suspendió también la elaboración de la encuesta acerca de la "cultura del maestro". En su lugar, uno de los investigadores realizó análisis preliminares de los registros ya elaborados, pero no logró la conformación de un producto de dicho análisis, pues fue becado por la institución para cursar una maestría. El otro investigador realizó un trabajo de campo intensivo en dos escuelas de la ciudad de Morelia (en los Anexos 6 y 7 se enlistan los registros elaborados en tales escuelas). En lo que sigue se detallarán algunas de las experiencias obtenidas en el trabajo realizado con una de las escuelas, pero antes cabe mencionar que a raíz de la salida del investigador referido se vió la necesidad de reformular una vez más el proyecto. Así, la duración del trabajo "Cultura y autodesarrollo magisterial" abarcó de septiembre de 1986 a diciembre de 1987.

b) La inserción en la escuela

Se seleccionó la escuela primaria de una colonia marginal de reciente conformación en la ciudad de Morelia, por suponer que allí podrían destacarse con mayor facilidad y nitidez procesos escolares relacionados con el fracaso escolar, pues según estudios realizados este fenómeno está relacionado fundamentalmente con variables de índole socioeconómica, siendo los estudiantes de los grupos sociales más desfavorecidos quienes presentan la mayor incidencia de bajos niveles académicos y de reprobación y deserción escolares (Aguerrondo, 1981; Bravo, 1983; Carraher, 1983; Muñoz Izquierdo y otros, 1979a y 1979b; Schiefelbein y Simons, 1980; entre otros).

En una visita informal, se conversó con varios de los maestros de la escuela acerca de la posibilidad de realizar con ellos un trabajo de investigación y desarrollo, entre cuyos propósitos estaban la documentación de los problemas y las condiciones en las cuales los maestros trataban de desempeñar sus labores y la posibilidad de diseñar entre todos, maestros e investigador, estrategias para el mejoramiento de la enseñanza. La idea, al parecer, fue recibida con entusiasmo por parte de los maestros, uno de los cuales (quien estaba encargado provisionalmente de la dirección) expresó que era bueno que se mirara directamente la realidad cotidiana de las escuelas, porque lo más frecuente era que se elaboraran planes desde atrás de los escritorios totalmente desvinculados de los problemas concretos.

Apreciada tal disponibilidad de los maestros, se solicitó a las autoridades educativas (desde el Director de Educación, hasta el Supervisor, pasando por el Jefe de Sector) su anuencia para la realización del trabajo. A cada uno se les explicó de manera general en qué consistía el proyecto, después de lo cual accedían a la petición. Cabe señalar que en Supervisor Escolar en un principio mostró algunas reservas, sobre todo porque la escuela seleccionada, según él, era una de las más

problemáticas de su jurisdicción; además, él suponía que la investigación era por parte del Departamento Jurídico de la SEP y que el propósito era una fiscalización. Finalmente se aclararon las cosas e incluso pedía que se ampliara el trabajo a otras escuelas, ante lo cual se le dijo que dado el enfoque de investigación a emplear y el personal de investigación disponible ello no era posible.

Con la autorización oficial en la mano, el director comisionado de la escuela, a solicitud de investigador, convocó a los maestros a una reunión. En dicha reunión se precisaron los objetivos y las actividades a realizar y se expresó que en cualquier momento se podrían hacer las modificaciones o ajustes pertinentes. Los maestros volvieron a reiterar su entusiasmo, sin embargo algunos se inquietaron cuando se habló de que lo fundamental de la metodología consistía en el registro de observaciones de clases. Se tuvo que insistir en que no se trataba de evaluar ni de juzgar el desempeño de maestros y alumnos; además, el investigador se comprometió a entregar a cada maestro el registro de observación de la clase por él impartida. Hechas las aclaraciones se hizo una primera programación de los grupos a observar, quedando así prevenidos los maestros para que pudieran preparar con anticipación sus clases.

c) El primer ciclo escolar (1986-1987)

A mediados de noviembre de 1986 se realizó la primera observación de clases. Pocos días después, antes de la segunda observación, estaba ya presente la nueva directora de la escuela quien, al interrogársele sobre la investigación que se estaba realizando, dijo que en principio le parecía bien, pero que necesitaba una mayor información al respecto. En el transcurso del ciclo escolar se fue enterando, tanto por boca de los maestros como del investigador, de los términos del proyecto. En el transcurso del ciclo escolar, también, se observó la

conformación de dos grupos de maestros, uno alrededor de la directora y otro constituido por maestros opositores (vinculados unos a la organización de colonos, otros a la disidencia magisterial y otros a un subgrupo "institucional" del SNTE); el primer grupo, al parecer, gozaba de mayores libertades en la escuela, en tanto que el segundo era continuamente hostigado; el primer grupo, también, comenzó a mostrar indiferencia hacia el trabajo de investigación, en tanto que el segundo mantenía cierto interés hacia el mismo.

En uno de los registros realizados casi al finalizar el ciclo escolar (CAM-01-M-Esc-870611:3-4) se puede observar lo tenso de la situación:

(Una de las maestras del grupo opositor) comenta que en la escuela, ayer, hubo una reunión con los padres de familia y que éstos impugnaron feamente a la directora: que los maestros no trabajan, que a todas horas se veían niños afuera de los salones, que la escuela iba de mal en peor y que estaba mejor antes de que ella llegara. La directora les pidió una nueva oportunidad (con esta van tres).

(Comenta también) que está difícil hacer un trabajo conjunto en la escuela. Que hay mucha anarquía y que solamente unos pocos hacen lo que se puede dentro de los salones. Que hay dos grupos: el de la directora y cuatro maestros, que es el más apático y se ganan las simpatías de la directora porque participan en sus negocios (tandas, compra-venta de aparatos electrodomésticos, etc.), quien les da muchas concesiones y les deja pasar muchas cosas del trabajo; y el grupo del resto de los maestros, que no es totalmente homogéneo, pues hay un maestro que es más bien neutral y no se mete ni con unos ni con otros.

Un maestro se incorpora a la plática, una vez que regresa saboreando un boli, y señala que en la escuela es ya imposible lograr un ambiente de trabajo productivo. Que solamente descabezando a tres o cuatro, o... mejor, cambiando totalmente el personal de la escuela. Dice que a él le gusta que le ordenen cómo hacer las cosas, pero que tales cosas deben tener un mínimo de razones; que esa habilidad de mandar no la tiene la directora y que mientras siga, las cosas continuarán mal en la escuela (...). Según se sabe, el seccional fue quien mandó a la directora a esta escuela; ella está vinculada de manera directa, por lazos familiares, a un integrante importante del CEN del SNTE y

antes de llegar a la escuela estaba en la banca. Antes de esa estancia trabajaba en un municipio alejado de la capital del Estado y no se sabe cuáles serían los motivos de su salida...

De cualquier modo, en este periodo se realizaron numerosos registros de observación y de pláticas informales con los maestros. Incluso, después de varios aplazamientos, se efectuó a principios de mayo de 1987 una "reunión de análisis" del trabajo desarrollado. En el reporte de dicha reunión (CAM-01-M-Esc-870508: 4-5) se destaca, entre otras cosas, lo siguiente:

(Al cuestionar a los maestros acerca de la utilidad de los registros de observación de clase) varios señalan que a ellos les parece que con los registros se pueden dar cuenta de sus errores para luego intentar corregirlos. También que son como un 'retrato hablado' en donde uno se ve más o menos claramente y a partir del cual uno puede hacer una autocrítica.

Un maestro señaló que el hecho de haber avisado antes la fecha de observación podría interferir o dar una imagen ficticia de lo que en realidad era el trabajo, que lo mejor sería hacer la observación sin avisar, lo cual sí reflejaría con mayor confiabilidad la situación (...)

Algunos maestros señalaron que quizá las clases que dan los maestros son un modelo de anarquía, porque no se planean y hay mucha improvisación. A lo cual se respondió que tal vez fuera así, pero que cabría dudar de que hubiera un mejoramiento real con sólo planear las clases...

Por otra parte, durante las interacciones más o menos frecuentes que se establecieron con los maestros, éstos hacían comentarios acerca de la utilidad de los registros. En cierta ocasión un maestro al cual se le había ya entregado una copia del registro de la clase que dió expresó: "sí es cierto que uno como maestro no alcanza a percibir todo lo que pasa en el salón mientras da la clase"; luego señaló que el registro le sirvió mucho porque "le ayudó a precisar un problema que quizá sea grave y que tiene muchas repercusiones en la escuela". En una parte del registro de la clase el observador escribió "Percibo un olor a thiner" por lo que el maestro se puso a indagar más

sobre el asunto y descubrió que efectivamente en su grupo había varios niños drogadictos, y no solo eso, sino que se dio cuenta de cómo estaba constituida una red de distribución y consumo de drogas y que, incluso, lo habían amenazado de que si hablaba más de la cuenta sería agredido. (Cfr. CAM-01-Esc-M-861211:1 y CAM-01-M-4.2-M-861203:1)

La reiterada presencia del investigador se hizo cada vez más ordinaria. Además de manifestar afinidades político-sindicales con varios de los maestros, participó directamente en las tareas escolares, ya fuera ayudando en la elaboración o acopio de materiales didácticos o en la intervención directa frente a un grupo en ausencia o con anuencia del maestro del mismo.

d) El segundo ciclo escolar

El primer día del ciclo escolar 1987-1988, en una ceremonia cívica, la maestra hizo la presentación, ante gran cantidad de padres de familia presentes, de los maestros y el grupo que atenderían. Dos grupos no tenían maestro (pues aún no se había asignado el personal faltante a la escuela). A los grupos de primero fueron comisionados los maestros que mostraban mayor oposición a la directora; uno de ellos comentó que "esa medida fue algo así como un castigo" (CAM-01-M-Esc-M-870907:1).

Ese mismo día, uno de los maestros comentó al investigador que a ver si la directora lo dejaba continuar con el trabajo, pues el ciclo anterior no tuvo otra opción ya que cuando ella llegó el trabajo ya estaba en marcha.

Durante los dos primeros meses, mientras realizaban trabajo de campo, los investigadores (ahora eran dos) insistían a la directora la definición de un acuerdo con los maestros para continuar o suspender el trabajo. Ella expresaba que lo comentaría en las frecuentes reuniones con el personal docente, pero, por uno u otro motivo, se le olvidaba. Cabe señalar que en este tiempo se cambiaron varios maestros de esta escuela a otras

y quienes los sustituyeron no fueron designados oportunamente, por lo que días, incluso semanas, varios grupos estuvieron sin quien los atendiera.

Finalmente se pudo realizar una reunión con la participación de la mayor parte del personal. Después de informar brevemente del trabajo realizado en esa escuela, los investigadores plantearon una reformulación del proyecto en base las siguientes consideraciones:

- * Han habido varios movimientos en el personal de la escuela. Deseamos saber si hay consenso para seguir trabajando.
- * De nuestra parte, hemos fusionado dos proyectos en uno solo y ello abre nuevas posibilidades de intervención.
- * Uno de nuestros propósitos principales es ver la posibilidad de realizar un trabajo en el que se vincule la investigación educativa y la labor cotidiana del docente. Ahora parece abrirse el campo con la creación de las plazas de tres cuartos de tiempo y tiempo completo en educación preescolar y primaria.
- * Nuestros proyectos tienen dos componentes:

Investigación:

- . El objeto de investigación está en la vida cotidiana de la escuela. Esto trae como consecuencia que prefiramos investigaciones cualitativas, en casos, de tipo etnográfico o antropológico, a investigaciones cuantitativas a base de encuestas o cuestionarios.
- . La investigación no se concibe a la manera de buscar las fallas o errores de la escuela y los maestros en relación a una norma o a un modelo preestablecido y al que hay que amoldarse o ajustarse; más bien, se trata de un proceso que pueda abrir la posibilidad de reflexionar sobre nuestros quehaceres docentes profesionales, cotidianos; de elaborar o construir conocimientos y de modificar nuestras tareas (y transformarnos nosotros mismos, haciéndonos más conscientes, más críticos...).
- . La definición de los problemas, ya constituye un avance por sí mismo para su tratamiento y solución.

Desarrollo:

"Inventariar", recuperar el saber del maestro; sistematizarlo, cuestionarlo, reelaborarlo y confrontarlo con la práctica diaria.

"Experimentar" procesos alternativos en las formas disciplinarias, los mecanismos de planeación y evaluación del trabajo escolar, las maneras de transmitir conocimientos en diferentes áreas, los procedimientos de organización escolar, etc.

Participar en talleres y/o seminarios estructurados para:

- diseñar estrategias de acción generales (o particulares para cada área),
- analizar textos,
- hacer experimentos sencillos,
- elaborar instrumentos de evaluación,
- aprender o intercambiar conocimientos actualizados,
- etcétera.

* Aclaraciones:

Nuestra intención no es presentarnos como los que tenemos las respuestas y soluciones a todos los problemas (o aún a algunos) de los maestros y las escuelas. Creemos, más bien, que carecemos de conocimientos fundamentales para apropiarnos de nuestro quehacer profesional. Deseamos construir juntos esos conocimientos.

Más que dar indicaciones o líneas de trabajo, nosotros deseamos poner a disposición nuestra experiencia, nuestro tiempo y nuestros recursos (escasos como los de la mayoría), al servicio de proyectos y acciones que se generen en la propia escuela en base a sus necesidades concretas.

Pensamos que el trabajo que planteemos juntos no debe constituir una carga más, antes bien, debe ayudar a aligerar el trabajo que ya se está haciendo. Quizá sea necesario encontrarle un sentido más creativo, más lúdico, más relevante para el desarrollo de nuestros alumnos y el de nosotros mismos.

En suma, lo más valioso en nuestra propuesta es el trabajo de los maestros. (CAM-01-M-Esc-M-871106: Anexo)

Una vez que los maestros escucharon las consideraciones anteriores, plantearon algunos cuestionamientos (sobre todo el personal nuevo de la escuela): el por qué se había escogido la escuela y el por qué otro mecanismo de formación si los

oficiales eran adecuados. Al primer cuestionamiento se respondió que la escuela se había seleccionado porque era de relativa reciente creación y por estar ubicada en un medio marginal urbano; sobre el segundo se expresaron algunas dudas sobre la supuesta efectividad de las acciones de formación y capacitación docente vigentes. Otros maestros dijeron que a ellos les parecía que el trabajo realizado aportaba algunos beneficios; en concreto señalaron que los registros de observación les permitían darse cuenta de muchas cosas que cotidianamente pasaban por alto. Una maestra, por su parte, dijo que ni a ella ni a sus alumnos les había estorbado el trabajo de investigación, sino que antes bien hasta les ayudaba, como cuando ella tenía que salir y el grupo solicitaba la intervención del observador.

A las opiniones favorables sobre el trabajo siguieron otros cuestionamientos dirigidos indirectamente al proyecto en sí y directamente a los maestros que los expresaron. Una maestra exigía que se le demostrara que efectivamente los registros de observación habían incidido en el mejoramiento de la calidad del trabajo; otra maestra señaló que la intervención de un observador en un grupo devenía en pérdida de la personalidad del maestro de ese grupo. Las intervenciones que se siguieron dando fueron cada vez más alusiones personales entre los maestros, hasta que, para salir de esa situación se sugirió que se votara por la continuación o no del trabajo. Pocos maestros manifestaron su anuencia, el resto permaneció callado y ninguno expresó abiertamente su rechazo. Sin embargo, el silencio se interpretó como indisposición, por lo que a partir de ese momento se dió prácticamente por concluido el trabajo de campo en esa escuela.

El comentario final de uno de los investigadores en el reporte de la reunión fue el siguiente:

¿Y, ahora qué?

Dada la respuesta, no deja de ser interesante observar, aunque sea de lejos, el proceso de desarrollo institucional. Esperamos poder hacerlo. Por lo pronto hay mucho material de campo que hay que ir analizando, sistematizando, etc., etc.

Quizá convenga desligar el trabajo de desarrollo del de investigación, ¿hay condiciones para realizar un trabajo que vincule teoría y práctica, investigación y docencia... maestros e investigadores? (CAM-01-M-Esc-M-871106: 4)

e) El análisis del material empírico recabado

Paralelamente al desarrollo del trabajo en la escuela, se intentó el análisis de los registros de observación que se iban elaborando. Aunque el análisis no se concluyó, en los Anexos 8a, 8b, 8c, 9 y 10, se presentan algunos de los resultados del mismo (tablas y comentarios sobre las mismas), referentes a las actividades de enseñanza en las clases observadas (secuencia, frecuencia y duración) y a los materiales didácticos en ellas empleados. En el apartado de discusión, por otra parte, se harán algunas consideraciones acerca de los problemas y perspectivas de la vinculación entre la docencia y la investigación educativa.

C) INVESTIGACION DE ACCIONES DE DESARROLLO PARA LA FORMACION DOCENTE.

A continuación se agrupan dos diferentes tipos de experiencias en las que se hace un énfasis central en el desarrollo. Pensamos que es importante incrustar resultados de investigación educativa en procesos de desarrollo como pueden ser la actualización y formación docentes y ver qué pasa.

Las dos agrupaciones siguientes pretenden describir algunos elementos presentes a la hora en que se va al terreno de la práctica docente y se abandona el escritorio con el afán de "modificar la práctica docente".

C.1) LOS TALLERES

La conceptualización de lo que implícita o explícitamente se entiende por "taller" ha derivado -aunque no siempre- en las características que adopta durante su gestación e implementación. Las experiencias en las que participamos han entendido el "taller" de diversa manera:

- i) Para informar y poner en práctica la nueva información; haciendo énfasis en manejos administrativos y organizativos de los contenidos.
- ii) Para enseñar a hacer las cosas (con ejemplos y práctica frente a los maestros): desde una manualidad para las exposiciones escolares y bailables para los festejos de la escuela, hasta la conceptualización y puesta en práctica de una "buena clase", pasando por una programación "adecuada" de los objetivos conductuales de aprendizaje.
- iii) Para reflexionar conjuntamente con los maestros y que a partir de ahí surgan propuestas de mejoramiento de la actualización y profesionalización tanto de los maestros como de la "calidad de la educación" y que incluía

conceptualizaciones de diversa tradición: "la participativa", "la etnográfica", "la intervención sociológica", buscando diluir o integrar en la práctica resultados de investigación educativa.

Durante nuestra participación en las experiencias 1 y 2 descritas en el Anexo No.11 hay una gran influencia de los dos primeros modos de entender el "taller" (i y ii); después, durante las experiencias desarrolladas en el CMECT (de la 3 a la 7 del mismo Anexo) permean las dos últimas concepciones (ii y iii) aunque con un mayor énfasis en una de ellas (ii: la de cómo hacer las cosas; con fuertes tintes de pragmatismo); y durante las experiencias en CIDEM (de la 8 a la 14 del Anexo referido) se ha abonado más la última concepción (iii) tratando de ir evaluando los resultados de las anteriores dos concepciones e incorporando lo más valioso. Esto no ha sido lineal ni se quiere decir que el último taller sea el mejor en su conceptualización y resultados obtenidos, pero sí marcar ciertas etapas en las que gradualmente se fueron incorporando o desechando elementos para los talleres.

Lo primero que salta a la vista es que el contexto de trabajo ha influido en tales conceptualizaciones, aunque tampoco de manera lineal ni mecánica. Los grupos de trabajo han cambiado durante estos contextos así como las condiciones institucionales y la experiencia acumulada: todos ellos son factores que a la hora de implementar un nuevo "taller" han estado presentes, sumados a factores que han aparecido "in situ" y que también han introducido modificaciones.

Un factor que empezó a ser central en la época del CIDEM (y que no estuvo presente en los primeros talleres) es el de cómo vincular resultados de investigación educativa con la práctica docente para lograr modificaciones en el trabajo de los maestros; en esta época de los talleres han influido algunas ideas de la investigación participativa y de la intervención sociológica.

Influido en el sentido de la intención que se buscaba con el taller; ya no se pensaba en el taller como algo en donde se tratara de "capacitar a los maestros" y que una vez finalizado cada quien se fuera para su casa, sino que ahora con esas ideas incorporadas al diseño del taller, se buscaba que el taller desencadenara la reflexión y la participación de los maestros, incluso en el análisis de registros etnográficos (a manera de iniciar a los maestros en procesos de investigación) y que además, el taller fuera un primer momento que diera origen a un trabajo posterior entre ellos y nuestro equipo.

a) Las actividades.

En el diseño de los "talleres" ha jugado un papel central lo que podemos llamar "paquetes de actividades" que han sido probados como efectivos para desencadenar la reflexión entre los maestros y que además sean atractivos. Las actividades de estos paquetes intentan remitir a lo que los maestros hacen todos los días, pero claro, dada la riqueza de esa práctica no es posible tener actividades para cada una de ellas; sin embargo, si nos ha sido posible utilizar actividades que remiten desde aspectos pedagógicos (como el examen de conocimientos) hasta factores socioculturales que determinan prácticas específicas (como el examen de fotografías). En el Anexo No.12 se enlistan y describen algunas de las actividades diseñadas para los talleres. Son las que han sido usadas con mayor frecuencia ya que han probado ser interesantes para los maestros y han logrado desencadenar el debate entre ellos.

Las vías por las que nos han llegado estas actividades son diversas y a veces no sabemos quiénes han sido los autores: a veces las leemos en otras experiencias de formación docente; a veces hemos participado como destinatarios de esas actividades y nos parecen buenas para probarlas con los maestros. Como ejemplo de esto último podemos citar lo que denominamos "la clase modelo" que la observamos por primera vez en uno de los talleres

organizados por el CMECT en Tzurumütaro, y que más adelante la volvimos a retomar en algunos talleres. Algo similar a la "clase modelo" lo pudimos observar en el periodo de 1978-82 en los talleres que implementamos en la Dirección Federal y Estatal de Educación Primaria en Michoacán (DFEPM) aunque sin las posibilidades de exploración que logró en los años recientes. En la época de la DFEPM la clase se daba ante los maestros pero con fines expositivos y para que observaran cómo debería ser una clase "buena" de CN; en los planteamientos recientes la clase se da pero para desencadenar la reflexión de los maestros en torno a diversos factores que intervienen en una clase (desde factores que favorecen o entorpecen el aprendizaje, hasta las expectativas del maestro).

Así, durante la experiencia que hemos venido acumulando se han ido agregando actividades, materiales, recursos que se usan en los talleres. Una cosa que se ha querido hacer como motivo de investigación es la de ver hasta dónde da una actividad, esto es, darle un seguimiento bajo diversas circunstancias para encontrarle nuevos rumbos y/o fijarle sus límites. Un ejemplo de esto podría ser encontrar frecuentemente el tipo de expectativa que el maestro menciona al examinar las fotografías, los argumentos que da, las maneras en que reacciona cuando analiza la relación entre nivel socioeconómico del alumno y expectativa que desencadena en el maestro, etc. Esto no ha sido posible ya que las actividades no han sido usadas con regularidad y con un seguimiento específico.

Hay actividades de más "éxito", si esto lo entendemos como aquellas que desencadenan interés en los maestros, polémica y que logran cosas que planeamos. Hay otras que no son de éxito. A veces hay unas que funcionan con ciertos maestros y luego ya no pueden funcionar con otros. A veces también ocurre que fincamos muchas expectativas en una determinada actividad y a la hora del taller es decepcionante ver lo que ocurre con ella entre los maestros. Un ejemplo es lo que nos sucedió con la "clase modelo"

en un taller que dimos: después de haber dado la "clase" (que JM Gutiérrez la denominaba "clase modelo de maldad" porque tenía interconstruidos varios factores negativos para el aprendizaje de los alumnos), los maestros encontraron que era muy buena y que "así es cómo ellos deberían dar su clase"; mientras que nosotros esperábamos que la iban a empezar a cuestionar porque tenía varios factores que la hacían sumamente debatible; después de que intentamos forzar a los maestros de varios modos para que "vieran" esos elementos debatibles y de ver que no lo lográbamos, nos rendimos y decidimos explicárselos para que los vieran con claridad; fue cuando algunos de ellos comentaron que entonces "esa clase había sido planeada así (con toda intención) para reflexionar sobre factores que impiden el aprendizaje de los alumnos", nosotros les dijimos que así era efectivamente: "que era una clase fabricada con esa intención". Nosotros pudimos comprobar que para otro taller sería necesario construir una guía de reflexión para ayudar a los maestros a "ver" lo que queríamos que vieran.

De esta manera es cómo gradualmente las actividades se desechan o se arreglan de acuerdo a como van resultando aunque como ya mencionamos, falta por hacer una evaluación más extensa, con un seguimiento explícito y organizado de tales actividades.

Un ejemplo de una actividad que fue desechada y que sólo se usó una sola vez es la que llamamos "análisis de un cuento". Esta actividad planeaba analizar el relato de "Paco Yunque" (Vallejo, 1985: 15-36) en donde se describe la experiencia de un niño que recién ingresa al mundo escolar, de los elementos que se le presentan como nuevos y de las maneras que elabora para enfrentar la nueva situación. La actividad, que consistía en leer el cuento y luego reflexionar sobre él, no resultó porque la lectura fue demasiado larga y "densa" (al hacerla en mimeógrafo y a renglón cerrado se dificultaba su lectura). Los maestros o no la leyeron o se detuvieron a la mitad, la cosa es que casi no se comentó nada de ella. Nosotros posteriormente no pudimos

sintetizarla porque perdía unidad y mejor decidimos no volver a usarla. Pero en general, eso ha ocurrido con lecturas o largas o teóricas o en exceso; eso a veces nos ha orillado a buscar lecturas sintéticas, de extensión breve, que remitan a situaciones cotidianas de los maestros. Cosa difícil de lograr. A veces hemos querido que los maestros lean textos densos, pero no ha resultado. También hemos optado, si es posible, por la lectura dentro del tiempo del taller o dejar la tarea por equipos para que la lean y la sinteticen para exposición, de otra manera vemos que pocos maestros leen fuera del tiempo del taller (por razones ampliamente argumentadas en los usos del tiempo extraescolar no pagado a los maestros que describe Mercado (1986)).

Un aprendizaje importante que nos heredó la etapa del CMECT y que a veces hemos excluido por las molestias que nos dejaron las críticas al pragmatismo eficientista, pero que hemos vuelto a revalorar ante el exceso de "rollo" y de reflexión y nada de concreción de alguno que otro taller, es la idea de que hay que dejar algo palpable y concreto a los maestros, listo para ser usado (si ellos lo consideran) al siguiente día: cómo dar una clase de un tema específico, un cuadro de doble entrada para llenar con información de su LT, contenidos de temas específicos para que den la clase con más soltura, qué es una conclusión, etc. Esto porque como ya dijimos, la reflexión no da elementos pedagógicos inmediatos para actuar en consecuencia, conocer que ciertos sectores de la sociedad legitiman ciertos saberes frente a otros puede ser valioso, pero no nos dice qué podemos hacer en el salón de clases para construir o valorar saberes no legitimados, no nos dice cómo incluir las experiencias de los niños o la experiencia "vivida" de los compañeros maestros. A este factor de "distancia" entre la reflexión en el taller y la implementación de alguna alternativa dentro del salón de clases, no le hemos encontrado respuesta manejable en las sesiones con los maestros. Nosotros

podríamos adelantar que las reflexiones que se originan dentro de los talleres si no encuentran un "caldo de cultivo" en las escuelas de los maestros (y es altamente probable que no se de), se pierden con el tiempo; de ahí que hemos intentado continuar con los trabajos una vez que han culminado los típicos tres días del taller. Otra manera que se ha intentado es espaciar el taller a lo largo de sesiones no tan largas como para perder el hilo, pero no tan cortas como para que eso se acabe pronto. Ahí hay, pensamos un gran reto: ¿cómo sostener en la escuela y en el salón los procesos de reflexión que se dan en los talleres? Algunas respuestas las podremos encontrar en el análisis de material empírico recogido de los talleres y también del seguimiento que se haga a las escuelas.

b) El autodesarrollo.

La continuidad en el taller no se ha logrado: en ocasiones se intentó, en otras no. Sobre todo en la etapa del CMECT se intentó que el taller fuera la primera actividad que desencadenara un trabajo más a largo plazo con los maestros, incluso se diseñaron bocetos de programa (el autodesarrollo) en el cual los maestros y el equipo de investigación podrían seguir trabajando una vez culminado el taller. Por diversas experiencias ya se sabía que muy pocos elementos tocados en los talleres serían retomados por los maestros en sus salones de clase y, aún más, era posible que a esos maestros no se les volviera a ver jamás; para ello se pensó en que el taller fuera la actividad que desencadenara un trabajo más a largo plazo y que en el último día del taller fuera posible diseñar conjuntamente una estrategia que permitiera la continuidad del trabajo del taller dentro de las escuelas. En el documento "El autodesarrollo..." (Gutiérrez, 1985) se describen las líneas generales de tal estrategia. Sin embargo no funcionó en los talleres de corto plazo (1 a 3 días); después se trató de implementar por otras vías un trabajo continuo con los maestros

(en los proyectos "Formación docente..." y "Cultura y autodesarrollo..." se especifica más la idea).

Queremos hacer notar que, en las etapas CMECT y CIDEM, al taller siempre se le consideró como la posibilidad de iniciar un trabajo a largo plazo, incluso fue cuando se introdujeron elementos y nociones de la IP y de la IS. En ninguna de esas etapas se pensó hacer investigación educativa para los archivos, para los funcionarios o para las revistas especializadas, sino que se quería ligar el trabajo de investigación con el trabajo con los maestros, la idea gradualmente ha ido perdiendo fuerza porque los contextos institucionales y de equipo han modificado las cosas.

Un ejemplo de aquél carácter de vincular la teoría con la práctica es el diseño que cobraron varias secciones de la revista "Redes" en donde se intentaba "acercar" a los maestros nociones de ciencia, resultados de investigación educativa, polemizar en torno a clases que damos los maestros y de cómo las damos, etc. Ya estaban en germen, aunque no lograban la claridad que se ha obtenido después, la revaloración del saber cotidiano de los maestros frente a las tendencias de "elitización del saber" impulsadas por los nuevos mandarines de la cultura (Aronowitú y Giroux, 1989). Aquella revaloración implica entrar en terrenos que no sólo se abonan en el terreno cultural, sino que entran en franca unión con las relaciones del poder en las escuelas, las tendencias de grupos que buscan legitimarse con nuevas "ideas" hacia la escuela para mejorar la calidad de la educación pero que en el fondo pretenden erigirse como los poseedores del saber "que salvara a la escuela de la mediocridad y de la ignorancia de los maestros"; también tiene que ver la manera en que el contenido de ese saber cotidiano se erija en saber válido y en saber científico o como apunta Sánchez (1989), en encontrarle su propia racionalidad.

Este puente a construir entre teoría y práctica, el de que los maestros sean partícipes de procesos de construcción del conocimiento, el de negociar con diversos sujetos la necesidad de que los maestros entren en procesos continuos de formación, necesariamente nos orilló a contemplar otros factores e incluso a tomar posturas. Así, se ha ido pasando de un carácter científico obligado en la investigación a un carácter político obligado en el trabajo con maestros; y entre más cerca se está con los maestros, se hace más obligatoria la toma de posición. Esto no quiere decir que el trabajo de investigación sea apolítico o que sea "neutral" respecto a los hechos sociales (de hecho el trabajo cualitativo incluye estos factores al explicar los fenómenos en base a marcos construidos en las pugnas sociales y que recogen de diversa manera y en diversa magnitud tales conflictos), pero sí quiere decir que conductualmente la toma de posición se hace insoslayable en el trabajo social directo, visible, "cara a cara" como dirían Berger y Luckmann (1979). La toma de posición se puede hacer invisible en el trabajo académico o también se puede "neutralizar" (en cuyo caso se hace academicista), pero no en el terreno "cara a cara" en donde se requiere el concurso de la opinión a favor o en contra. El trabajo directo con la gente es necesariamente político, mientras que el trabajo mediado no lo es inmediatamente y permite mayor margen de maniobra en la toma de postura. Aunque como dice Tedesco (1989: 16):

"...esto no significa (tampoco para nosotros) que el investigador deba participar, en tanto sujeto, en el propio proceso de su estudio. Algunos autores han señalado, correctamente, la necesidad de distinguir el problema de la participación de las personas, por un lado, y el problema de la participación de la investigación (...). El primero es un problema epistemológico, mientras que el segundo es un problema político"

En la parte de metodología también hacíamos alusión a este problema, así como a las reflexiones de Ezpeleta (1986a), Rodrigues (1985) y Pereyra (1980) para dilucidarlo.

Nuestro interés ha sido realizar investigación que pudiera apoyar el trabajo con los maestros, aunque esto no fue siempre posible. Por otra parte, los futuros talleres necesariamente nos orillarán a elaborar hipótesis que al confrontarse con la práctica nos den elementos teóricos; esto es, obligarnos a ver con y a través de la teoría los fenómenos que transcurren durante el taller. Esta vía posiblemente nos arroje más luz sobre los caminos de construcción del puente teoría-práctica, epistemología-política.

Hasta ahora esto no se ha posibilitado cabalmente, al final de los talleres sólo hacemos una valoración rápida del mismo y a veces una descripción de lo ocurrido, pero un recuento sistemático y conjugado con teoría no se ha efectuado y está pendiente.

C.2) LAS PUBLICACIONES

a) Introducción

Las experiencias de divulgación para maestros son escasas en nuestro país. Dar cuenta de las que se realizan es importante porque ayuda a conocer el alcance que pueden tener en la enseñanza y en el aprendizaje.

El enorme poder de la educación formal hace que las experiencias educativas que se dan al margen del aparato educativo sean con frecuencia olvidadas (y aún más porque muchas de ellas no son sancionadas como legítimas). El sujeto aprende gran cantidad de cosas fuera del sistema escolarizado y observar lo que en otros ámbitos ocurre es importante; primero, porque nos ayuda a redefinir los límites del sistema escolarizado, límites que son también marcados por la influencia que se da en los otros ámbitos educativos de la vida cotidiana (la expresión "vida cotidiana" es utilizada por varios autores como Heller (1977 y 1985), Berger y Luckman (1979), etc., para acotar los acontecimientos que ocurren en el mundo circunscrito por un

número finito y pequeño de relaciones con los otros. El contenido de ese mundo es abordado de diferentes maneras según sus respectivas tendencias, entre los cuales se anotan los efectos que se dan con las experiencias de divulgación); y, segundo, nos permite también expandir teóricamente (lo que ya ocurre empíricamente) el ámbito de la experiencia humana. Hablar de las experiencias de divulgación a maestros puede incrementar la comprensión de esta zona educativa en donde ya se han dado algunos intentos sistemáticos en nuestro país.

Las tareas definidas históricamente al aparato escolar parecen estar más o menos claras a los agentes intervinientes en el proceso: adquisición, por medio de la trasmisión que se hace de unos agentes a otros, de habilidades y conocimientos que adapten al individuo a una sociedad determinada o que le permitan actuar críticamente en el seno de la misma. Por ejemplo, para los sociólogos liberales se trata de que el individuo adquiera habilidades que lo adecúen a la sociedad y le permitan cambiar de status social según sus capacidades individuales; y, para los sociólogos marxistas, para que actúen críticamente (con tintes claramente impugnadores al *statu quo*).

La zona escolarizada es más visible que la zona de la divulgación debido a los pesos específicos políticos que son de magnitud diferente. Sin embargo hay que reconocer que hay un creciente interés por el terreno de la divulgación, pero debido aún a su poco desarrollo, es una zona que no ha entrado en su fase de confrontación social por el control de la misma. Aunque esto no niega el reconocimiento de experiencias que se están dando para la apropiación de tal zona para fines específicos (más con tono académico unos, más con tono político otros, etc.).

b) "Redes. La revista del maestro": contenidos y equipo responsable.

La experiencia que aquí describimos se refiere mayormente a una de las dos publicaciones periódicas generadas por el CMECT. La edición de *Redes* surge como un proyecto de desarrollo magisterial, integrado a las tareas globales del CMECT para mejorar la enseñanza de las ciencias y la tecnología del nivel de educación básica en Michoacán. Este proyecto queda claramente delimitado en lo que se considera la formación de maestros en servicio a través de revistas.

Para el control de este proyecto de divulgación se nombra un Consejo Editorial, coordinado por dos personas con antecedentes en divulgación a maestros, y que también se dará a la tarea de conseguir material que provenga de los maestros de base y no sólo del equipo de investigación y desarrollo del propio CMECT.

La revista *Redes* se dirige fundamentalmente a los maestros de preescolar y primaria ya que los contenidos están claramente diseñados para ellos.

En secciones fijas, diseñadas desde el primer número, interesaba abordar varios aspectos. Un análisis posterior del contenido de los cinco números publicados de *Redes*, nos permitió agrupar los temas abordados de la siguiente manera:

- i) Reflexiones de resultados de investigación educativa (con énfasis en los procesos sociales y culturales que afectan la escolarización).

Noticias (n 1, 1p).

La enseñanza de la ciencia y la tecnología en preescolar y primaria (n 2, 2p).

En el salón de clases (n 2, 2p).

Investigar en el salón de clases (n 3, 2p).

De una clase a otra (n 3, 3p).

Expectativas del maestro (n 4, 2p).

Identificaciones escolares (n 5, 2p).

Total de páginas: 14.

- ii) La práctica docente (con énfasis en sugerencias metodológicas que hacen los propios maestros).

Club de ciencias para niños (n 1, 1p).
 ¿Cómo observamos el eclipse en Tzurumútaró? (n 1, 2p).
 La "moneda mágica" y la tela que no se quema (n 1, 1p).
 Unidad de recursos para la enseñanza (n 1, 1p).
 ¿Cómo realicé una excursión sin salir de la escuela? (n2,2p).
 Las salidas al campo con los alumnos (n 2, 2p).
 Aprendamos con el equilibrio (n 2, 2p).
 Excursión al bosque de encinos (n 3, 2p).
 Ejemplo de uso de la matemática en la enseñanza de las ciencias naturales (n 3, 2p).
 Una ensalada para segundo grado (n 4, 2p).
 Enseñanza al aire libre (n 5, 2p).
 Inventa una planta (n 5, 2p).

Total de páginas:21

- iii) Divulgación de contenidos de ciencias naturales.

El sol: fuente de energía para los seres vivos (n 1, 2p).
 Noticias (n 2, 1p).
 Los cometas (n 3, 2p).
 ¿Podemos nutrirnos mejor? (n 4, 2p).
 Informaciones breves (n 4, 1p).
 Informaciones breves (n 5, 1p).

Total de páginas:9

- iv) El Jardín de Niños.

La importancia del Jardín de Niños (n 1, 2p).
 Los materiales en el Jardín de Niños (n 2, 2p).
 El juego en la educación preescolar (n 3, 2p).
 Atención psicopedagógica en preescolar (n 4, 2p).
 ¿Qué es un Jardín de Niños? (n 5, 2p).

Total de páginas:10

- v) Reseñas de libros y revistas.

Freinet y la escuela moderna (n 1, 1p).
 Reseña de libros (n 2, 1p).
 Noticias y libros (n 3, 1p).
 Reseñas de libros (n 4, 1p).
 Reseñas de libros (n 5, 1p).

Total de páginas:5

vi) Cartas de maestros

Cartas de los maestros (n 4, 1p).

Cartas de los maestros (n 5, 1p).

Total de páginas:2

vii)Otros

Carta del consejo editorial (n 1, 1p).

¿Qué es el CMECT? (n 1, 1p).

Cupón de suscripción (n 1, 1p).

Total de páginas:3

Una parte que siempre se consideró importante fue el papel que juega en cualquier publicación la imagen. En **Redes** se trató de dejar un amplio espacio para fotos e ilustraciones que no sólo apoyaran al texto, sino que por sí mismas fueran un contenido para los maestros, un motivo de reflexión. Por las características que asumen sus trabajos posibilitan abordar a la imagen como propiciadora de reflexión del quehacer docente. A continuación se anota el número de imágenes que se incluyeron en cada número.

Revista No.	1	2	3	4	5	T
Fotografías	7	6	7	9	11	40
Ilustraciones	10	4	6	4	11	35

Como podemos observar, las líneas que vertebraron la revista fueron:

* **La práctica docente.** Aquí nos interesaba que los propios maestros hablaran de cómo daban sus clases, qué dificultades enfrentaban; que narraran sus experiencias docentes o cómo habían enseñando temas específicos cuyas clases se habían destacado por hechos significativos. Nos interesaba que a través de esta parte los maestros pudieran comunicar a los demás sus experiencias como maestros; era la parte más pragmática de la revista y en la que se hacía mucho énfasis.

- * **Resultados de investigación.** En esta parte se intentaba divulgar y reflexionar sobre resultados que los propios equipos del CMECT estaban logrando. La idea era acercar estos temas a los maestros, olvidándonos de los "rollos teóricos" o de partes muy "técnicas". Se incluían abordajes para que el maestro se reconociera.
- * **Divulgación de contenidos de ciencias naturales.** En el grupo estaba la idea de que muchas de las dificultades que los maestros enfrentan para enseñar ciencias naturales se da por el poco dominio que tienen de esos temas. Aunque no hubo mucha reflexión de cómo atacar el problema, sí se pensaba que a través de la revista se divulgaran temas de ciencia.
- * **Jardín de Niños.** Como era una revista para maestros, la idea era hacer una revista que incluyera a las educadoras; el hecho de que había educadoras en el equipo que trabajaba en el CMECT con los grupos de investigación, además de que se realizó trabajo de campo en Jardines de Niños en un proyecto de investigación, facilitó las cosas en el plan de trabajo para esta sección.
- * **Cartas y Reseñas de libros.** Se consideró que tales no debían faltar en la revista; las primeras (cartas), porque una de las intenciones era convertirla en un foro donde los maestros expresaran libremente sus ideas acerca de la enseñanza; las segundas (reseñas), porque constituían un factor motivante a profundizar en el conocimiento. Fueron las que menos presentaron problemas para su elaboración.

c) Generalidades

Así, los dos ejes centrales de **Redes** eran: por un lado, la reflexión de la práctica docente con sus condicionantes e implicaciones, además de sugerencias metodológicas concretas de cómo enfrentar problemas cotidianos de enseñanza; por el otro, la divulgación de temas científicos para que los maestros

tuvieran mayor dominio de ellos, porque se pensaba de que ésta era una de las dificultades que impedían a los maestros enseñar ciencias naturales.

En el espacio de reflexión de la práctica docente, que incluía partes de análisis de resultados de investigación educativa, se intentó buscar la participación de los maestros en servicio, de tal modo que las secciones correspondientes fueran ocupadas para expresar sus propias prácticas concretas. No se logró consolidar la participación de los maestros en este espacio y lo poco que se hizo fue a marchas forzadas; al final, las secciones de práctica docente fueron ocupadas nuevamente por quienes editaban la revista, ante la ausencia de material por parte de los maestros. En la parte de divulgación de contenidos de temas científicos daba trabajo encontrar quien la pudiera hacer, ya que se requería del dominio del tema, además de la habilidad para hacerlo accesible a un público poco especializado. A veces se recurría al personal del CMECT o a personas conocidas que lo hicieran, pero esto no siempre era posible.

d) Problemas.

* Un problema inicial (quitando los propios de la impresión y de los costos) fue que a la mayoría del equipo el CMECT se le asignaron tareas para redactar o conseguir material para la revista y era notorio que a los maestros se les dificultaba mucho la tarea por ausencia de experiencia en el asunto: no sabían cómo redactar, qué escribir, cómo iniciar el texto. A muchos de ellos les causó gran angustia el no poder cumplir con esta tarea. La realización de la revista fue centralizándose en los que ya tenían oficio en el asunto; aún cuando también se optó en dar cursos de cómo redactar un artículo (cosa que nunca se hizo a pesar del pedido de los maestros).

* En las publicaciones periódicas (y Redes lo pretendía ser) los tiempos son muy rígidos, al grado tal de que si no se

cumplen, la salida al público puede demorar muchos meses más; esta presión se les agregó a los maestros para que entregaran manuscritos. El problema se acrecentó porque no era la única tarea que se tenía que realizar, sino que era una que, por el modo en que apareció, se le consideraba de rango menor a las tareas de investigación que todos los miembros realizaban. Los problemas venían cuando se llegaba el tiempo de la entrega de los originales. Casi siempre los textos fueron reelaborados o reescritos en su totalidad por la gente de más oficio; el rechazo continuo (que era justificado por la calidad del material) generó en los maestros un malestar creciente hacia el equipo coordinador de las revistas y hacia la propia Institución naciente.

- * Los mecanismos de distribución se modificaron varias veces. La idea inicial era construir una red alternativa a las oficiales y sindicales, con las connotaciones que ello implicaba. Así, al principio la entrega era personal, escuela por escuela, maestro por maestro. Pero era un gran número de ejemplares (cinco mil) el que había que distribuir. Para bajar los costos de distribución (aunque con reservas en cuanto a su efectividad); se comenzó a utilizar una vía oficial: los habilitados de pagos con quienes se enviaron paquetes a los centros de trabajo. Cuando empezaron a llegar las solicitudes de suscripción, se implementó el envío domiciliario. No había criterios precisos para la distribución: aunque en un principio se pensaba hacerla llegar a los maestros con menores posibilidades de estar cerca de centros urbanos, la práctica nos obligó a distribuirla en dónde se pudiera.
- * Después de los dos primeros números aparecieron nuevos problemas. Como un objetivo de la revista era que los maestros de las escuelas la usaran para comunicar sus experiencias, nos dimos a la tarea de conseguir material. Lo primero que se nos ocurrió fue invitarlos expresamente: escuela por escuela; hablarles a conocidos. La tarea fue difícil porque ante

nuestro pedido de "escribir sus experiencias, comentarle algo a los demás maestros.", ellos con toda razón nos pedían mucho más detalles sobre lo que se quería; a esto hay que agregar que los pocos maestros que se comprometían a escribir algo, no cumplían con el plazo fijado y se tenía que insistir bastante para que entregaran algo (que siempre fue modificado en la corrección de estilo). Esto sólo funcionó durante un corto tiempo; y el compromiso interno de sacar experiencias cotidianas de los maestros, orilló a recurrir al archivo de investigación de observaciones de clase y darle la redacción en primera persona y, por otro lado, los maestros del CMECT con oficio de escribir se pusieron a redactar experiencias de cuando estuvieron frente a grupos.

* Algunos miembros del CMECT no estaban de acuerdo con las revistas porque se invertía mucho tiempo en la redacción y la recopilación del material; además, los tiempos rígidos introducían mucha angustia a quien nunca antes había redactado cosas similares. A esto se le agregaba el costo de las publicaciones que no era recuperable porque eran gratuitas. El gasto se duplicó cuando se empezaron a enviar por correo a los suscriptores (que eran bastantes). A todo ello hay que agregar que se empezó a cuestionar seriamente su función real en la formación de los maestros: ¿les ayudaba? ¿Les gustaba? ¿La leían? Hubo intentos de hacer un seguimiento, pero con las demás tareas que se tenían que cumplir, esto nunca se hizo en forma sistemática. Sin embargo hay indicadores que nos muestran cosas interesantes. Veamos.

Un mes antes de la realización de un taller a maestros, se les entregaron varios ejemplares al Inspector, a los integrantes del Comité Ejecutivo de la Delegación Sindical y a varios maestros y directores para que la leyeran y la hicieran llegar al resto de sus compañeros. Cuando regresamos para el taller, se les preguntó expresamente su opinión general sobre la revista, ya no sobre los contenidos o aspectos más

específicos. Es destacable el hecho de que sólo un maestro recordó que algo se les había entregado, pero no daba más detalles. En otros lados, los maestros nos comentaron que les gustaba más *El Barco de papel* (la otra publicación periódica del CMECT, dirigida a niños de tercero a sexto grados de primaria) que *Redes*; esto también nos llevó a pensar sobre los contenidos de las revistas. Veamos el contenido de *El Barco de papel*:

i) Historietas ilustradas:

Los microbios (n 1, 2p).
 Un paseo al cerrito colorado (n 2, 2p).
 ¡Tiembla...tiembla! (n 3, 2p).
 ¡A sembrar! (n 4, 2p).

Total de páginas: 8

ii) Juegos ilustrados.

¿Qué pasa en el desierto? (n 1, 2p).
 ¿Quién se come a quién? (n 2, 2p).
 Nutrioca (n 3, 2p).
 El laberinto del pan (n 4, 2p).

Total de páginas: 8

iii) Preguntas de los niños acerca de fenómenos naturales (con las respuestas que dimos).

¿Por qué /no hay eclipses más seguido?/ (n 1, 1p).
 ¿Por qué /se forman los cerros?/ (n 2, 1p).
 ¿Por qué /el agua de mar es salada?/ (n 3, 1p).
 ¿Por qué /cuando no hay aire flotan las cosas?/ (n 4, 2p).

Total de páginas: 5

iv) Cartas de los niños: (n 1, 1p); (n 2, 1p); (n 3, 1p).

Total de páginas: 3

v) Divulgación de contenidos de ciencias naturales.

Los buenos microbios (n 1, 1p).
 Noticiero (n 1, 1p).
 La erosión (n 2, 2p).
 Noticiero (n 2, 1p).

Terremoto (n 3, 2p).
 Noticiero (n 3, 1p).
 Cultiva hortalizas (n 4, 2p).
 Noticiero (n 4, 1p).
 La destrucción de nuestra tierra (n 4, 1p).

Total de páginas: 12

vi) Animales, plantas, lugares de Michoacán.

La mariposa monarca (n 1, 2p).
 La orquidea (n 2, 2p).
 El tlacuache (n 3, 2p).

Total de páginas: 6

vi) Cuentos que narran costumbres, mitos, creencias.

Patzimba (n 1, 2p).
 Los frutos del árbol de oro (n 2, 2p).
 La nube (n 3, 2p).
 El origen del tabaco (n 4, 2p).

Total de páginas: 8

vii) Sección para trabajos plásticos de los niños.

Grabado en linoleo, n 2, 1p.
 Dibujo a lápiz de color, n 3, 1p.

Total de páginas: 2

viii) Otros.

Presentación (n 1, 1p).
 Cupón de suscripción (n 1, 1p).

Total de páginas: 2

Para la imagen se siguieron los mismos criterios que para Redes, pero se trató de alterar el porcentaje de la relación contenido/imagen; para El Barco de papel se pidió que fuera 40% de texto y 60% de imagen. A continuación se anota el número de imágenes para cada número.

Revista No.	1	2	3	4	T
Fotografía	3	5	5	2	15
Ilustración	24	24	52	21	121

Para contar las ilustraciones se tomó en consideración el número de cuadros por historieta.

Como podemos ver, **El Barco de papel** era mucho más ligero, traía juegos y apoyos didácticos muy específicos, la relación de texto/imagen se cargaba a la imagen; mientras que **Redes** buscaba más la reflexión de la práctica docente, tenía notas con cierto tono teórico (que era necesario), había información de contenidos científicos (a veces difíciles de entender por lo específico de la información).

Con este hecho, se agudizó la crítica a las revistas por su escasa utilidad y la falta de seguimiento que se le hacía que no permitía observar con más cuidado su función; así, se encargó a dos personas diseñar mecanismos de seguimiento, se modificaron los consejos editoriales y se reglamentó su práctica, se intentó redefinir los objetivos de las revistas y sus características y se pensó en ligarlas más estrechamente a los talleres a maestros.

Esto sucedía en la etapa final del CMECT (en donde se lograron cuatro números de cada revista). Al CIDEM sólo le quedó la edición de uno de los números ya trabajados en CMECT y el "armado" de un quinto número para **Redes**. Después de eso pensamos que no se darán las condiciones para la continuación de ambas publicaciones con el Plan que se tenía concebido originalmente. Se ha agudizado la escasez en el financiamiento, el equipo se desintegró, los proyectos cambiaron, el CIDEM no acaba de definirse en cuanto a esas dos revistas...

CAPITULO V

PUNTOS PARA DEBATE, CONCLUSIONES
Y SUGERENCIAS

A) EL CONTROL DEL TRABAJO DOCENTE

Existe un gran diversidad de tareas a cumplir por el docente de primaria: de enseñanza; económicas (cooperativa, rifas, kermeses, etc.); sociales (campañas, padres de familia, actos cívicos y culturales, etc.); políticas (sindicales, por ejemplo); burocráticas (papeleo de diverso orden). Dada esta diversidad de actividades y tareas podemos adelantar la siguiente idea: el maestro tiene escasa posibilidad de tener un control específico sobre la enseñanza, ya no digamos sobre todo su trabajo en las escuelas.

Esta ausencia de control sobre lo que realiza le impide a la vez poder orientar su trabajo hacia fines concretos y específicos que se planteen en relación a lo que ocurre en su escuela y en términos sociopolíticos precisos. Con ello no decimos que no se este teniendo una determinada direccionalidad de la acción docente, de hecho se da, pero no acorde a las necesidades de amplios sectores poblacionales. Y esta direccionalidad escapa a los propios actores que la realizan; diríamos que es una dirección que surge de la actividad de ellos pero que no se encamina a la satisfacción de sus necesidades.

Con ello también queremos decir que la orientación a su trabajo se está dando desde otros espacios y con otros actores que tienden a desvalorarlo social y académicamente y, a la vez, lo restringen económica y políticamente.

Por no tener control sobre su trabajo, al maestro le pueden expropiar dicho control individuos y/o grupos que se hipostasian de su función social, cultural y política.

De lo mencionado también podemos afirmar que existe una **ampliación del trabajo del docente** que introduce modificadores a las específicas tareas de la enseñanza y a la propia figura magisterial sólo conocida a través de lugares comunes (maestros que enseñan a mis hijos) pero que no abarca múltiples sectores de la realidad en las escuelas. De hecho, la enseñanza conocida por el sentido común no existe y en su lugar aparecen nuevas definiciones para la enseñanza y para el maestro.

En tal sentido, pensamos que el conocimiento de esta enseñanza y de este maestro **realmente existentes** sería la primera tarea para introducir innovaciones. Esto nos remitiría, por ejemplo, al análisis de los procesos de formación (incluidos los que se dan en la propia escuela) como los de la práctica in situ a partir de los cuales sugerir herramientas de control del trabajo docente desde los lugares cotidianos y por los actores que ahí están.

B) OBSERVACION Y ACTUALIZACION DOCENTE

Una dimensión que se ha convertido en necesaria dentro del trabajo docente es su actualización. Desde diversos periodos y por diversos agentes se ha señalado la necesidad de que el maestro se actualice para desempeñar con mejor calidad su trabajo. Las tendencias para hacerlo han sido de diversa magnitud, contenido, perspectiva. Hay grupos dentro de la SEP que se encargan de hacerlo, y otros más, desde la periferia lo tratan de hacer.

Desde nuestro particular punto de vista, la actualización docente puede hacerse de mejor manera cuando conocemos lo que vamos a modificar. No concebimos una tarea de tal magnitud si no sabemos cuáles son los constituyentes particulares de la docencia; esto es, apoyar a los maestros para que mejoren sus prácticas, requiere conocer tales prácticas y bajo qué contextos están operando.

Metodológica y técnicamente la observación ha sido una herramienta básica para intentar lograr ese conocimiento; también en ocasiones la hemos acompañado de entrevista abierta o semiestructurada. En menor medida se han usado otros instrumentos.

La observación al interior de los salones y de las escuelas ha sido de utilidad porque nos ha permitido conocer, al menos en parte, dimensiones constituyentes del trabajo de los maestros; esta información es muy importante a la hora de realizar eventos con los maestros, pues, en principio, permite:

- . el uso de los registros de observación como material para ser analizado por los maestros en talleres y seminarios.
- . la documentación de las prácticas de los maestros en diversos objetos de estudio. Ahora por ejemplo, con los registros elaborados tenemos alguna información para comparar prácticas magisteriales de 1983 con prácticas de 1989. Esto es, el registro "guarda" información que en su oportunidad puede ser utilizada para trabajar ciertos recortes conceptuales.

¿Pero qué ocurre cuando la observación es utilizada para la actualización?

Las actividades que hasta hoy hemos realizado para que los maestros reflexionen su propia práctica a través de registros, consiste en que analicen registros a veces con preguntas guía y a veces en forma totalmente libre y en donde se intenta "ver" que la práctica docente contiene una gran riqueza que no se deja encasillar por las normatividades de diverso orden que circulan entre el magisterio y que generalmente le vienen del exterior. Se podrían buscar varios objetivos con el análisis de registros para fines de actualización, pero a manera de introducción para ver primeros problemas del análisis de la práctica a través de registros, con eso nos ha sido suficiente.

¿Qué ocurre?

Los maestros responden de muchas manera, aunque inicialmente tengan algunas dificultades para entender cabalmente lo que el observador registró (ellos, desde luego, no han tenido la práctica de hacer este tipo de registros). Después de estas dificultades iniciales "ven" con parámetros normativos: esa clase fue "mala" o fue "buena", el maestro debió hacer esto y no aquello, el maestro inició con una buena motivación pero su desarrollo y evaluación fueron malos, etc. En ocasiones cuando el análisis se carga de negatividad, surgen respuestas defensivas de los maestros: "es que no tenemos capacitación", "a qué horas quieren que preparemos las clases", "ya necesitamos una desempolvada en cuanto a contenidos", "es que los libros no están adaptados a la región", etc. Lograr rebasar este nivel de análisis es complicado, por lo que casi siempre ha sido preciso dar algunos elementos, incluso forzando a los maestros con preguntas muy directas o con instrucciones muy señaladas.

En general el tiempo o se agotaba para algunos que no lograban analizar un registro de seis cuartillas, o bien sucedía lo contrario: en diez minutos ya lo veían todo y no encontraban gran cosa.

Después era aún más difícil lograr que todo eso se catalogara como "riqueza" y que es ahí en donde se encuentran elementos para mejorar la calidad de la educación, para revalorar el trabajo magisterial, etc. Un comentario de un maestro surgido después de la sesión de análisis puede condensar el asunto: "en ese registro no haya nada nuevo a como yo doy mi clase". Aquí la posibilidad de modificación de una práctica se iba para los dos extremos: "no podemos cambiar nada si no cambia el sistema" o, "con esto es con lo que podemos lograr un cambio de nuestras conductas y de tener mayor conciencia y responsabilidad".

Las sesiones para la actualización serán algo inacabado si no logramos rebasar los tres días que generalmente se emplean para tal fin, y poca cosa se puede lograr en actualización si los eventos surgen esporádicamente. La demanda, la experiencia, el desencanto magisterial que afloran asistemáticamente se sostienen sólo a nivel de la memoria (subjetividad) pero nunca se transforman en herramienta (objetividad) para que pueda tener un sentido de uso (académico, político, social).

La observación y reconocimiento de lo que se es constituye el primer paso para esa objetivación y visualización de lo que somos y estamos haciendo, a partir de lo cual se puede lograr modificar la percepción, la articulación de la memoria y la experiencia para que pueda tener usos sociales y políticos. Desde luego que la tal objetivación de la subjetividad encuentra sus límites en la historia y en la materialidad. Aunque nos reconozcamos en nuestra condición no podemos ir más allá si no encontramos las condiciones objetivas en el mundo. En todo esto pensamos que la observación de la práctica docente constituye una herramienta básica en la actualización porque es cuando nos reconocemos en un espejo, aunque también corremos el riesgo de romperlo.

C) ACTUALIZACION Y PRACTICA DOCENTE

Considerar separadamente "la actualización" de la práctica se corre el riesgo de formalizar y normativizar lo que ocurre en los procesos cotidianos de maestros y alumnos.

Si bien es cierto que la actualización se inicia en forma exterior, para lograr su incrustación orgánica en lo interior se hace necesario que tome elementos de esta interioridad? de otra manera se corre el riesgo de introducir nuevas normas al trabajo docente que en lugar de ayudarlo lo limiten.

Recortar o ampliar las distancias entre la actualización y la práctica parece ser un problema central. Hasta hoy sólo hemos

definido qué contenidos, bajo que métodos de trasmisión, bajo qué consideraciones epistemológicas se hace todo ello, pero en ningún momento nos hemos planteado las cosas a la inversa: qué saben los niños y los maestros que se pueda retomar, en qué contextos operan y que se puede hacer ahí. La modificación de la conceptualización de la actualización a maestros tiene que considerar estas dos dimensiones: lo que ya saben los sujetos y las condiciones en que trabajan; aunque no por ello debemos dejar de reconocer que un buen trabajo curricular y de materiales didácticos ayuda a los docentes aunque no se les tome en cuenta ni se les de mayor capacitación sobre el asunto. Pero pensamos que el sostenimiento de propuestas al interior de las escuelas tendrían mayor alcance si contuvieran elementos de los sujetos a quienes se dirige.

D) LAS FUNCIONES DEL "DEBER SER"

La tendencia de observar la práctica docente desde lugares ajenos a ella es parte importante de los discursos emergidos por varios sujetos sociales y que cumplen con varias funciones ideológicas, culturales, políticas. Esta observación, nombramiento y clasificación de la práctica docente que surge en lugares ajenos llega a transformarse en "un deber ser" que normativiza las prácticas. Ubica los fines de la educación y de los sujetos que en ella participan en lugares abstractos y se vale fundamentalmente de discursos y "rituales" para objetivarse ante los actores, aunque cuando se disponen los recursos necesarios es posible que también se objetive a través de otros mecanismos que los afianzen aún más. Esta abstracción cobra vida ante los sujetos y se erige en una realidad con la que se tiene que convivir.

Una verdad de perogrullo en el sentido común hablaría de que los maestros están para enseñar a los alumnos, pero datos reveladores en investigación señalan que un tercio del tiempo es dedicado a la docencia (Rockwell y Mercado, 1985 y Candela, 1989)

mientras que dos tercios se van en otras cosas que también tienen que cumplir los maestros. Así, esta distancia que hay entre lo que se supone y lo que se da marca la necesaria introducción de factores que modifican el tiempo dedicado a la enseñanza.

En ese mismo terreno encontramos otros que no solo modifican el tiempo dedicado a la docencia sino que modifican los tiempos de la docencia y a la docencia misma. Citemos el ejemplo de los tiempos prioritarios para español y matemáticas y el descuido de todas las demás (Montañez y Mejía, 1979) ya no digamos los factores que la modifican a ella misma tanto por los supuestos que se le hipostasian como por la cultura y experiencia propia de los sujetos; aunque internamente, "el deber ser" (que considera a la práctica como una abstracción) se encuentra en lucha permanente frente a la experiencia y contexto de los sujetos (que se da en el espacio concreto de la vida diaria de la escuela): en el contexto específico hay fuerzas que se intentan llevar a la enseñanza hacia la formalización de los contenidos por un lado, y que le exigen remitirse a los problemas y conocimientos de los propios sujetos por el otro. Es un contexto de varias dimensiones que a veces se contradicen mutuamente.

De hecho, el conocimiento escolar es una construcción (Edwards, 1985) en donde los "deberes seres" ocupan su lugar, el problema está en que los maestros muchas veces hacen que ocupe un lugar relevante en detrimento de la valoración y puesta en juego de su experiencia y saber y la de sus alumnos. Se hace necesario el reconocimiento y ubicación precisa con tendencia a bajar su nivel de influencia del papel que juegan estos deberes seres en las escuelas.

Algunos ejemplos de "deberes seres" serían:

- . Para que se logre una modificación sustancial de la calidad de la educación se hace necesario que los maestros investiguen su realidad escolar.

. El desarrollo del país depende de hasta donde llegue la educación (o lo que es lo mismo: el futuro de la nación está sobre los hombros de los maestros).

. La educación debe desarrollar un ser integral y hacer de los alumnos hombres críticos a través de una educación activa.

. Lo importante es que los alumnos se "graben" los nombres y conceptos para que logren pasar los exámenes.

. A mi lo que me importa es que mi hijo sepa leer, escribir y hacer cuentas.

Ideas, planes, conocimientos, expectativas que se introducen al trabajo docente y que dependiendo de quién lo diga, de cómo lo diga y a través de qué mecanismos lo trate de validar, se pueden -o no- transformar en "deberes ser" de enorme fuerza ante los maestros.

E) EL SABER LEGITIMO

¿Cuál es el contenido de la práctica docente? ¿Qué saberes son más válidos frente a qué otros? ¿Cómo se constituyen estos saberes legítimos? ¿Qué mecanismos se dan para su validez y sostenimiento? Todos ellos son problemas de legitimidad, de hacer creer ante los ojos de los demás, pero también involucran otras dimensiones menos "mentales" (configuración, percepción) y sí más "materiales" como pueden ser: el número de alumnos, las condiciones del edificio escolar, el catálogo de recursos didácticos disponibles en la escuela, el número de horas disponibles para enseñar o para capacitarse, etc. y que ya no son problemas de hacer creer sino de poder hacer. Son dos problemas de diferente orden que exigen mayor indagación para calibrar sus pesos reales en la consolidación de ciertos saberes frente a otros. Un objeto interesante de análisis podría ser observar lo que ocurre en la vida cotidiana de las escuelas con la idea de que "la enseñanza de la ciencia y la tecnología ayudan a

desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos" (y en el futuro, será un ciudadano necesario e importante para la sociedad) Hablamos de la enseñanza de la ciencia y la tecnología porque se puede proteger con el discurso de que sólo con el desarrollo de la ciencia y la tecnología de un país la productividad se elevará y se alejará la realidad de la deuda externa y todas sus secuelas y porque además a nivel nacional, y en menor escala a niveles locales, hay organizaciones que se abocan a la tarea de enseñar y divulgar ciencia y tecnología para niños (CONACYT, Casas de la Ciencia, SOMEDICYT, INCO, Planetarios, Museos naturales, etc.) ¿Cómo lo absorberán los maestros, ¿se incrementará el tiempo para estas áreas? ¿se elevará la calidad de la enseñanza de las ciencias naturales?, etc. En este momento no podemos localizar el recurso "mental" y/o "material" que sostenga y desarrolle de mejor manera su enseñanza en las escuelas públicas; pero sí habría que abundar sobre el asunto para ver los impactos reales que tienen estas organizaciones y sus eventos en la comprensión por parte de niños y maestros de temas de ciencia y tecnología.

Las dimensiones constituyentes de la legitimidad de un saber en las escuelas públicas se construyen por la relación y modificación de múltiples factores (las políticas nacionales, las historias particulares de los sujetos, las consolidaciones de grupos hegemónicos, las particularidades de las escuelas, las expectativas de padres, maestros y alumnos, los desarrollos en investigación educativa, etc) que desde luego no podemos desarrollar en este momento.

F) EL PODER EN LAS ESCUELAS

El poder no es negativo sino que es una fuerza que permite mover a los sujetos dentro de marcos sociales determinados. La relación entre sujetos que se da a partir de un control diferencial de algún elemento significativo para tales sujetos, produce relaciones asimétricas de poder entre ellos (Adams,

1983). En ningún resquicio de lo social se da ausencia de poder, o si se da momentáneamente, sólo es un impasse en donde se gestan nuevas relaciones de poder. Las escuelas son lugares sociales en donde tales relaciones de poder están presentes también. Como dirían los sociólogos, el cuerpo social de la escuela es atravesado por múltiples fuerzas que influyen en su configuración. Director y ciertos maestros contra otros maestros, todos los maestros contra el director, el inspector y maestros contra el director, el secretario general y aquellos maestros o bien, padres de familia y director, las autoridades políticas del lugar contra los maestros, etc. Suéetos que ocupan y mantienen una relación supraordinada (o subordinada) de poder y que en esa medida pueden influir (o ser influidos) en (y por) lo que se hace en las escuelas. La dimensión política presente en las escuelas, hoy se vuelve casi lugar común en la investigación educativa.

Ahí se negocian, rechazan, legitiman sentidos de las prácticas de los sujetos. Prácticas que como ya dijimos no siempre son académicas. Por ejemplo nos podríamos preguntar acerca del crecimiento del tiempo que se le dedicó a la política en las escuelas durante el movimiento magisterial michoacano (y que aún hoy se le dedica) y la reducción que se le dió a la enseñanza de contenidos curriculares < las modificaciones de las relaciones de fuerzas a su interior, la gestación de nuevos proyectos educativos, etc. Esta emergencia de lo político desde las zonas del rumor o de la plática de pasillos de los maestros hasta la visibilidad total de una marcha (la manifestación pública de lo que se elige) no puede ocultar ante nadie que la escuela y sus maestros también se componen de factores políticos. De la misma manera podríamos afirmar que el poder también se da hacia el interior y no sólo hacia el exterior de la escuela como el caso del mitin o de la marcha.

Nos tocó vivir en proyectos de investigación (Véase Capítulo IV, apartados B.1 y B.2 de este trabajo) en los cuales

el terreno estrictamente político se imponía al terreno estrictamente académico (otra vez, no hay zonas puras) porque los maestros pensaron (y así actuaron) que el terreno académico se aliaría al campo político de uno de los dos grupos existentes en cada una de estas dos escuelas e "incrementaría" su poder, se optó por la cancelación de esta posibilidad para ellos. Y para nosotros fue un eco que modificó una de las ideas iniciales: la posibilidad de trabajar lo académico no incluyendo lo político como práctica. Hoy ya cambiamos la idea: la inseparabilidad de las esferas (sólo posible a nivel conceptual) que se influyen y contradicen en múltiples ocasiones y que alteran cualquier plan que se tenga para innovar a la escuela.

NOTAS

- (1) Codificación de archivo de los registros de trabajo de campo realizados en el marco de los distintos proyectos de investigación y desarrollo que se abordan en este trabajo. Más adelante hay otras codificaciones ligeramente diferentes.
- (2) Respecto a la crisis, Del Barco (1980: 18) apunta: "No se trata de superar la crisis, sino de un movimiento y de un pensamiento que vivan, se desarrollen y triunfen en la crisis, vale decir en la permanente transformación de las clases y sus interrelaciones, de cambiantes estrategias globales y particulares. etc."
- (3) Este oficio de describir es mejor cuanto más se está practicando y reflexionando sobre lo escrito, esto es, la descripción puede ser más rica entre mayor ejercitación se de; pero también debe ser un ejercicio reflexionado. También hay toda una polémica en torno a la objetividad de la descripción; los positivistas dicen que este enfoque no es objetivo y que está muy "contaminado" de subjetividad. Todo en su afán de neutralizar cualquier intervención de lo humano en la construcción del saber. Mientras que los estudiosos que manejan los métodos cualitativos remarcan que cualquier realización humana (como por ejemplo una descripción) no es separable de los factores subjetivos de la propia condición humana.
- (4) Cualquier observación y descripción de lo que ocurre ya incluye ciertos niveles de abstracción, en tanto sujetos que seleccionamos, discriminamos y ordenamos sectores de realidad para recortarlos de otros más que suceden.
- (5) Por ejemplo, al leer un registro etnográfico veíamos el mundo en donde ya habíamos estado como maestros en escuelas primarias, pero que ahora, mediante el recurso de la lectura, podíamos leer, releer, y sobre todo, reflexionar, detenernos y comparar.
- (6) Experiencias que contemplan varios años de docencia en escuelas primarias rurales, urbanas y "activas"; apoyo de formación de maestros en servicio; colaboración en publicaciones. Experiencias que nos permitieron construir conocimientos de cómo operan ciertas cosas en el medio magisterial.
- (7) El CMECT se creó para apoyar y mejorar la enseñanza de las ciencias naturales en todos los subsistemas de educación (desde preescolar hasta nivel superior). Pasó por varias etapas de dependencia financiera y administrativa. En su primera etapa tenía apoyos de varias instituciones (Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV, Colegio de Bachilleres, Gobierno del Estado de Michoacán, Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del IPN, CONACYT) que culminaban con tareas y

periodos fijos; después se entró en un periodo en que los recursos y la dependencia administrativas eran inciertas, y que culminan con la integración del CMECT al naciente CIDEM.

- (8) A riesgo de ser extremadamente subjetivos e intuitivos y "contaminados" por nuestras estadias en lo que podemos llamar la "primera etapa" que culmina en 30 de junio de 1986, fecha en que el grupo inicial quedó desintegrado, dando lugar a la "segunda etapa" en la cual los trabajos de educación de CMECT ya no son el eje central de la nueva institución y que además adquiere otra racionalidad diferente a la de la primera etapa, introduciendo fuertes modificadores a los trabajos del area educativa.
- (9) Canetti (1981) habla del horror de los hombres por lo oculto y lo invisible: en la oscuridad puede aparecer el cuchillo que penetra nuestra suave carne.
- (10) Incluye trabajo de investigación, producción de libros de textos, talleres a maestros, cursos específicos en investigación educativa, etc.
- (11) Aunque hay que aclarar que se intentaba "abrir" el campo de la intervención de quienes recién ingresábamos al terreno de la investigación mediante varios mecanismos que pedían de nuestros aportes, esto para evitar la total directividad.
- (12) Principalmente nos han llamado la atención Michael Foucault, Pierre Bourdieu, Agnes Heller, Marvin Harris, Clifford Geertz, Peter Berger, Henry Giroux; pero también sólo con dificultad hemos logrado acercarnos a la comprensión de sus respectivas tradiciones o "escuelas" dada la infraestructura de investigación que tenemos: leemos lo que podemos comprar o adquirir; a veces existen documentos que "caen" por casualidad; escuchamos opiniones cuando podemos ir ahí o cuando hay la oportunidad de hacerlo; nunca estuvimos en un curso de etnografía, de antropología o de sociología; y algo curioso, cuando empezamos con este tipo de trabajo en el CMECT, ya había camino andado por el grupo y nos tocó inicialmente analizar "paquetes" de información ya "armados" en forma categorial; y cuando empezábamos a encontrar la hebra, el grupo inicial se desintegró (véase nota 5).
- (13) Como en el ejemplo que señala Geertz (1987: 38) para ilustrar la complejidad de la tarea: "Existe un cuento de la India -por lo menos lo oí como un cuento indio- sobre un inglés que (habiéndosele dicho que el mundo descansaba sobre una plataforma, la cual se apoyaba sobre el lomo de un elefante el cual a su vez se sostenía sobre el lomo de una tortuga) preguntó (quizá fuera un etnógrafo pues ésa es la manera en que se comportan): ¿y en qué se apoya la tortuga? Le respondieron que en otra tortuga. ¿Y esa otra tortuga? 'Ah, Sahib, después de ésa son todas tortugas'". Más adelante afirma: "El análisis cultural es intrínsecamente incompleto. Y, lo que es peor, cuanto más profundamente se lo realiza menos completo es" (p 39).

¿Cómo no perderse en esas profundidades?

- (14) El grupo era interdisciplinario y se procuró que estuviera formado tanto por científicos sociales, científicos naturales y maestros de preescolar, primaria y secundaria (véase la nota 23).

La metodología se diseñó en el Taller de métodos de investigación en educación I (Cfr. CMECT, 1984) cuyo contenido se agrupó de la siguiente forma:

1. Observación y Entrevista, primera y segunda partes.
2. ¿Cómo entrar a una escuela?
3. Experimentación.
4. Guía de observación.
5. Evaluación y ajuste.

- (15) El trabajo de campo se inició el 19 de septiembre de 1983 y se terminó el viernes 13 de abril de 1984. Se visitaron 36 escuelas primarias y 13 jardines de niños en 40 municipios del estado de Michoacán. Seleccionados con criterios socioeconómicos y biogeográficos.

El estudio se realizó más de acuerdo con la metodología denominada "microetnográfica" (Smith y Geoffrey, 1968), "naturalista" (MacDonald, 1970) o "ecológica" (Parlett, 1969), que utilizó cuatro instrumentos diferentes:

"1. Las entrevistas individuales a directores y maestros de escuelas tuvieron una parte introductoria estructurada con preguntas cerradas y preguntas de final abierto (Selltiz et al, 1959) y una parte modular o principal menos estructurada, más en el sentido de la entrevista dirigida de Merton, Fiske y Kendall (1956).(...)

2. Las entrevistas colectivas a niños se adecuaron al modelo de entrevista guiada de Lofland (1974) de manera similar a como fue empleada por Meneguzzi (1980).(...)

3. (...) la observación (...) tomó en cuenta las discusiones incluidas por Stubbs y Delamont (1978) y el propio trabajo previo de algunos miembros del equipo.

4. Para el análisis de los cuadernos de los niños se consideraron previamente algunos aspectos que creíamos podían venir en los mismos, como resúmenes, cuestionarios, etc., pero dejando abierta la posibilidad de anotar información que se encontrara en el momento del análisis".(Cfr. Avilés, 1987)

- (16) Cfr. Avilés, 1987.

- (17) El registro fotográfico estuvo a cargo de Carlos Blanco.

- (18) "Los Recursos de enseñanza de los maestros de primaria". Investigación en proceso a cargo de José Rubén Montañez Sánchez y J. Abelardo Mejía Rodríguez, CIDEM.
- (19) Algunas de las partes que aquí se presentan son información que fue analizada por Judith Espinoza y Esperanza Mayo.
- (20) Expresión que nos fue sugerida por Ruth Mercado cuando se le comentó el asunto que se estaba buscando.
- (21) Guy Brousseau señala que el contrato didáctico "define las reglas de funcionamiento al interior de una situación didáctica. Es el conjunto de condiciones que se establecen implícitamente entre el maestro y los alumnos donde el primero se compromete a enseñar algo y los segundos a aprenderlo ..." (Candela, 1989).
- (22) Tenemos tres registros de clases en donde especialistas de X materia de nuestro grupo de trabajo dieron clases para enseñar ciertos conceptos en los cuales son especialistas (las clases se dieron por diversos motivos menos el que aquí estamos tratando). En una primera revisión de estos registros, encontramos que en el afán de acercar el concepto a los niños también hay mezclas con enunciaciones falsas.
- (23) El CMECT operaba con equipos de trabajo cuyo responsable era nombrado al interior del mismo grupo. La agenda de trabajo era elaborada por el propio equipo y cada mes se realizaba una reunión de evaluación para ver avances y dificultades entre los grupos de trabajo. La constitución de los mismos, una vez que culminó el trabajo de campo del período 1983-84, era la siguiente:
- "Diagnóstico de la enseñanza de las ciencias naturales en primaria y preescolar en el estado de Michoacán": una maestra en ciencias con especialidad en educación, una maestra de secundaria, dos maestros de primaria, una bióloga, una maestra en Botánica, una educadora; un año después, un médico.
 - "Club de ciencias": una educadora, tres maestros de primaria, un químico; un año después, un físico. "Educación artística": un ilustrador, un fotógrafo, una educadora.
 - "Currículum y fracaso escolar en la escuela primaria": un antropólogo, una pedagoga, una trabajadora social, un maestro de primaria.
- (24) Cfr. El Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de Michoacán de Ocampo, 26 de septiembre de 1985. Tomo CIX, Núm. 4, 4 p.
- (25) El II Encuentro Nacional de Investigación Educativa realizado en abril de 1987, Morelia, IMCED.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ADAMS, Richard N. *Energía y estructura. Una teoría del poder social*. FCE, México, 1983, 385 p.
- 1983
- AGUERRONDO, Inés. "¿Es posible bajar la deserción escolar?", *Contribuciones (Argentina)*, año 3, n 14, 1981: 2, 3 y 10.
- 1981
- ARISTI, Patricia y otros. "La identidad de una actividad: ser maestro", *Documentos-DIE*, 160:7, México, 1987: 64 p.
- 1987
- ARONOWITZ, Stanley y Henry Giroux. "La escolaridad, la cultura y el analfabetismo en una época de sueños frustrados", *Universidad Futura (UAM-México)*, v 1, n 2, 1989: 18-35.
- 1989
- AVILES QUEZADA, Ma. Victoria y otros. "Diagnóstico de la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria en el Estado de Michoacán", *Cuadernos del CIDEM*, n 2, Morelia, Mich., 1987: 60 p
- 1987
- AZEVEDO GOLDBERG, Maria Amelia. "Inovacao educacional: grandezas e miserias da ideologia", *Cad. Pesq.*, n 32, 1980: 60-64.
- 1980
- BARCENA, Andrea. "La primaria en México: ni laica, ni gratuita, ni obligatoria", *La Jornada*, México, D.F., 17-IV-1985: 15-17.
- 1985
- BERGER, Peter y Th. Luckmann. *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 1979.
- 1979
- BERNSTEIN, Basil. "Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles", *Revista Colombiana de Educación*, n 15, 1985: 73-103.
- 1985
- BLOOM, Benjamin. "La inocencia en la educación", *Didac (UIA)*, México, 1979: 41-54. (Edición en separata)
- 1979
- BOURDIEU, Pierre. "Los tres estados del capital cultural", *Sociológica*, (UAM-A, México), año 2, n 5, 1987: 11-18.
- 1987
- BRAVO VALDIVIESO, Luis. "Estudio sobre la deserción y repitencia escolar en sectores sociogeográficos diferentes", *Deserción escolar (Argentina)*, v 4, n 10, 1983: 30-35.
- 1983
- CANETTI, Elías. *Masa y Poder*, Ed. Muchnik, España, 3a ed., 492 p.
- 1981

- CANDELA MARTIN, María Antonia. **La necesidad de entender, explicar y argumentar: los alumnos de primaria en la actividad experimental**, Tesis de Maestría en Ciencias con Especialidad en Educación, DIE-CIEA-IPN, México, D.F., 1989.
- 1989
- CARRAHER, Terezinha N. y A. D. Schielman. "Fracasso escolar: uma questao social", *Cad. Pesq.* (Brasil), n 45, 1983: 3-19.
- 1983
- CAZES, Daniel. "El ejército de Vasconcelos", *La Jornada*, México, D.F., 29 de abril de 1989: 5.
- 1989
- CMECT (Centro Michoacano para la Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología). **Primer Informe Anual de Labores. Junio de 1983 a Junio de 1984**, Tzurumútaró, Mich., Julio de 1984, 30 p (Contiene además 12 anexos).
- 1984
- COX, Cristián. "Poder, conocimiento y sistemas educacionales", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, v XVI, n 1, 1986: 39-65.
- 1986
- DELAMONT, Sara y David Hamilton. "Investigación en el aula: una crítica y un nuevo planteamiento", en Stubbs/Delamont (Compiladores). **Las relaciones profesor-alumno**, Oikos-Tau, Barcelona, 1978: 15-33.
- 1978
- DEL BARCO, Oscar. "Presentación", *Dialéctica (UAP)*, n 8, pp. 9-18.
- 1980
- DUBET, Francois. "Los criterios de validación del método de la intervención sociológica", *Estudios sociológicos de El Colegio de México*, v V, n 15, 1987: 555-574.
- 1987
- EDWARDS, Verónica. "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria. Un estudio etnográfico", *Cuadernos de Investigación Educativa (DIE-CIEA-IPN)*, n 21, México, 1985: 151 p.
- 1985
- EZPELETA, Justa. "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción", *Cuadernos de Investigación Educativa (DIE-CIEA-IPN)*, n 20, México, 1986: 1-38.
- 1986a
- EZPELETA, Justa. "Investigación participante y teoría: Notas sobre una tensa relación", *Cuadernos de Investigación Educativa (DIE-CIEA-IPN)*, n 20, México, 1986: 39-64.
- 1986b
- FOUCAULT, Michael. "El sujeto y el poder", *Revista Mexicana de Sociología*, IIS-UNAM, año L No.3, 1988.
- 1988

- FUENLABRADA, Irma y Miriam Nemirovsky (Coordinadoras).
1988 "Formación de maestros e innovación didáctica",
DIE-Memorias, México, 1988, 110 p.
- FUENTES MOLINAR, Olac. "Territorio devastado: Cuatro facetas del
1989a sistema educativo que nos legó el sexenio de la crisis",
La Jornada, México, F.F., 6-I-1989: 1, 15 y 16.
- FUENTES MOLINAR, Olac. "Las condiciones de la reforma educativa",
1989b La Jornada, México, D.F., 7-II-1989: I-III (Suplemento
"Perfil de la Jornada").
- GALVAN LAFARGA, Luz Elena. "La educación superior de la mujer en
1985a México: 1876-1940", Cuadernos de la Casa Chata, n 109,
CIESAS, México, febrero de 1985: 96 p.
- GALVAN LAFARGA, Luz Elena. Los maestros y la educación pública
1985b en México, SEP/CIESAS, México, 1985, 508 p.
- GALVAN LAFARGA, Luz Elena. Soledad compartida, una historia de
1988 maestros: 1908-1910, Tesis de Doctorado en Historia,
Universidad Iberoamericana, México, D.F., 1988: 378 p.
- GARAY, Enrique. "Ser maestro equivale a morir 'en la miseria'",
1989 La Jornada, México, D.F., 13 de mayo de 1989: 36 y 10.
- GARCIA B., Rolando. "Conceptos básicos para el análisis de
1986 sistemas complejos", en Enrique Leff (Coord). Los
problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del
desarrollo, Siglo XXI, México, 1986: 45-71.
- GARCIA HOZ, Victor. "Investigación pedagógica y formación de
s.f. profesores", Revista Española de Pedagogía, n 147, s.f.,
pp13-17.
- GARDUNO VALERO, Guillermo J. R. Notas sobre investigación-
1980 acción, UAM-Iztapalapa, México, 24-III-1980: 12 p.
(Mimeo)
- GEERTZ, Clifford. "La descripción densa: hacia una teoría
1987 interpretativa de la cultura", en La interpretación de
las culturas, Gedisa, México, 1987, 1a ed. en español, pp
19-40.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto (Comp.). La educación socialista en
1985 México (1934-1945), SEP/El Caballito, México, 1985: 160
p.

- GUTIERREZ VAZQUEZ, Juan Manuel. "El autodesarrollo en la enseñanza de las ciencias naturales", documento de trabajo, CMET, Tzurumútaró, 1985. Versión mecanografiada.
1985
- HARRIS, Marvin. *El materialismo cultural*, Alianza Editorial, Madrid, 1982, 400 p.
1982
- HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*, Península, Barcelona, 1977, 423 p.
1977
- HELLER, Agnes. *Historia y vida cotidiana*, Grijalbo, México, 1985, 168 p.
1985
- IBARROLA, María de. "Repensando el curriculum", *Documentos DIE*, (400:9/R), México, D.F., IV-1988: 50 p.
1988
- IMAZ GISPERT, Carlos. "PreSNTE", *La Jornada*, México, D.F., 7 de mayo de 1989: 13.
1989
- KHUN, T. S. *La estructura de las revoluciones científicas*, F.C.E., México, 1985, 319 p.
1985
- LANZ, Rigoberto. "Nuevos actores, nuevos espacios, nuevos discursos", *Sociológica (UAM-A)*, a 3, n 6, 1988: 151-160.
1988
- LATAPI, Pablo. "La educación irrelevante", *Nexos*, n 133, México, D.F., 1989: 21-22.
1989
- LEMUS RUIZ, Blanca Estela. "Las clases de ciencias naturales en la escuela primaria", ponencia presentada en el II Encuentro Nacional de Investigación Educativa, IMCED, Morelia, Mich., abril de 1987, 11p.
1987
- LIZARRAGA, Rebeca. "A treinta meses de distancia aún no se manifiesta la revolución educativa", *Unomásuno*, México, D.F., 27-I-1985:
1985
- LOFLAND, J. *Analyzing social settings. A guide for qualitative observation and analysis*, Wadsworth, Belmont (Calif.), 1974.
1974
- LONG, Norman. "En búsqueda de un espacio para el cambio. Una perspectiva sobre la sociología del desarrollo", *Tiempos de ciencia (U de G)*, n 11, 1988: 1-10.
1988
- LOWYCK, Joost. "Reflexiones postinteractivas de los profesores: un análisis crítico", *Didac (CD/UIA)*, México, 1986: 1-15.
1986

- LOYO, Engracia (Comp.). *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*, SEP/El Caballito, México, 1985: 160 p.
- MacDONALD, B. "The evaluation of the humanities curriculum project", no publicado, 1970.
- MASON, Edgar. "Educación y crisis económica", *La Voz de Michoacán*, Morelia, Mich., 11-IX-1988: 13.
- MAX-NEEF, Manfred y otros. "Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro", *Development dialogue*, n especial, Suecia, 1986: 96 p.
- MEJIA RODRIGUEZ, J. Abelardo. "Las actividades de enseñanza en 15 clases de español en escuelas primarias", reporte interno, CIDEM, Morelia, Mich., agosto de 1986, 22 p. Versión mecanografiada.
- MEJIA RODRIGUEZ, J. Abelardo y José Rubén Montañez Sánchez. 1979 "Organización y distribución del tiempo dedicado al trabajo escolar", informe de investigación, Dirección Federal y Estatal de Educación Primaria en Michoacán, Morelia, Mich., enero de 1979, 27 p.
- MEJIA RODRIGUEZ, J. Abelardo y José Rubén Montañez Sánchez. 1989A "Los inventarios de la práctica docente: base de la identidad magisterial", *Cuadernos del CIDEM*, n 4, Morelia, Mich., 1989: 28-52.
- MEJIA RODRIGUEZ, J. Abelardo y José Rubén Montañez Sánchez. 1989b "Saberes, prácticas y actualización de maestros en servicio", ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional de Investigación Educativa, IMCED, Morelia, Mich., abril de 1989.
- MENEGUZZI, Leonor. *El recuerdo de conceptos de ciencias naturales adquiridos a través de investigaciones realizadas por alumnos y maestros en escuelas primarias*, Tesis de Maestría en Ciencias con Especialidad en Educación, DIE-CIEA-IPN, México, 1980.
- MENESES, Ernesto. "Los desafíos de la educación en México (1989-1994)", *Perfil de La Jornada*, México, D.F., 21 de octubre de 1989: II-III.
- MERCADO, Ruth. "El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria", en E. Rockwell y R. Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente*, DIE-CIEA-IPN, México, 1986: 55-62.

- MERCADO, Ruth y Eva Taboada (Coordinadoras). "Formación de
1988 maestros y práctica docente", *DIE Memorias*, México, 1988:
108 pp.
- MERTON, R. K.; M. Fiske y P. L. Kendal. *The focuse interview*,
1956 Free Press, Glencoe (Illinois), 1956.
- MOLINA GARCIA, Santiago y E. García P. "¿Fracaso del profesor o
1983 fracaso del sistema?", *Cuadernos de Pedagogía* (España), n
103, 1983: 22-26.
- MONTANEZ SANCHEZ, José Rubén. "La enseñanza de la ciencia",
1987a ponencia presentada en el II Encuentro Nacional de
Investigación Educativa, IMCED, Morelia, Mich., abril de
1987, 15 p.
- MONTANEZ SANCHEZ, José Rubén. "Los experimentos en la escuela
1987b primaria: un inventario inicial", *Ciencias de la
Educación* (IMCED-Morelia), n 6, 1987. (Reeditado en
Cuadernos del CIDEM, n 4, 1989).
- MUNOZ IZQUIERDO, Carlos y otros. *El proceso educativo, la
1979a reprobación y el abandono del sistema escolar*, México,
SEP/Centro de Estudios Educativos.
- 1979b "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema
escolar", *Rev. Lat. de Est. Educ.*, v IX, n 3, 1979:
- NUN, José. "Elementos para una teoría de la democracia: Gramsci
1987 y el sentido común" en *Revista Mexicana de Sociología*,
ISS-UNAM, año XLIX No.2, 1987.
- OSORIO CRUZ, Guadalupe Antonia. Informe de actividades del
1985 Proyecto "Curriculum y fracaso escolar", documento
interno, CMECT, Tzurumútaró, Mich., 1985
- PARLETT, M. R. "Undergraduate teaching observer", *Nature*,
1969 n 223, 1969: 1102-1104.
- PEREYRA, Carlos y otros. *Historia, ¿para qué?* México, Siglo
1980 XXI, 1980: 9-31.
- PINTO CONTRERAS, Rolando N. "Algunos problemas epistemológicos
1985 que surgen del actual nivel de desarrollo de la llamada
investigación participativa en América Latina", *Rev.
Educación* (UCR), v 9, n 1-2, 1985: 7-21.

- QUINTANILLA R., Lourdes y otros. "El método investigación-
1980 acción aplicado en una comunidad marginada a partir del
propio autodiagnóstico", *Enseñanza e Investigación en
Psicología*, v 6, n 2, 1980: 226-235.
- QUIROZ, Rafael (Coordinador). "Formación de maestros e
1988 investigación educativa", *DIE-Memorias*, México, 1988, 115
p.
- RAMOS, Raymundo. "Los escollos de Miguel González Aguilar",
1985 *Unomásuno*, México, D. F., 30-III-1985.
- REYES GOMEZ, Gerardo. "¿Educar para democratizar en serio?",
1989 Sección Editorial de *La Voz de Michoacán*, 13 de febrero
de 1989: 14-A y 22-A.
- ROCKWELL, Elsie. "Análisis de datos etnográficos", documento de
s.f. trabajo para el Seminario de Investigación Etnográfica en
Educación, DIE-CIEA-IPN, México, s.f., 9 pp.
- ROCKWELL, Elsie. "Etnografía y teoría en la investigación
1985 educativa", *Dialogando* (Chile), n 8, 1985: 29-45.
- ROCKWELL, Elsie. "Perspectiva de la investigación cualitativa
1988a sobre la práctica docente", *Didac* (UIA), n 12, México,
1988: 22-25.
- ROCKWELL, Elsie. "Desde la perspectiva del trabajo docente",
1988b *Documentos-DIE*, (DOC-DIE/200:11), México, D.F., XI-1988:
30 p.
- ROCKWELL, Elsie. "Reflexiones sobre el proceso etnográfico
1988c (1982-1985)", *Documentos-DIE*, (DOC-DIE/200:13), México,
D.F., XII-1988: 57 p.
- ROCKWELL, Elsie y Justa Ezpeleta. "La escuela: relato de un
1983 proceso de construcción teórica", *Revista Colombiana de
Educación*, n 12, 1983: 33-50.
- ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado. *La escuela, lugar del trabajo
1986 docente. Descripciones y debates*, DIE-CIEA-IPN, México,
1986, 80 p.
- RODRIGUES BRANDAO, Carlos. "Repensando la participación",
1985 *Pedagogía* (UPN), v 2, n 4, México, D.F., 1985: 19-32.
- RODRIGUEZ, Pedro G. "Expansión y crisis de la educación
1986 primaria en México (una visión histórica)", *Revista
Latinoamericana de Estudios Educativos*, v XVI, n 3-4,
1986: 157-176.

- ROHRS, Hermann. "Investigación interdisciplinaria de los países
1979 en desarrollo desde el punto de vista de la ciencia de la
educación", *Educación (RFA)*, v 19, ¿1979?: 30-34.
- ROORDA VAN EYSINGA, Henry. "La escuela y el saber inútil",
1988 *El Día*, México, D.F., 6-III-1988: 7.
- SALINAS ALVAREZ, Samuel y Carlos Imaz Gispert. **Maestros y**
1985 **Estado**, Tomo I, México, Ed. Línea, 1985, 238 p.
- SANCHEZ RUIZ, Enrique. "La búsqueda metodológica en la
1989 investigación mexicana de comunicación", ponencia
preparada para el II Encuentro Iberoamericano de
Investigadores de la Comunicación, Indianapolis, Sta.
Catarina, Brasil, Intercom, 1989.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto y John Simons. "Los determinantes del
1980 rendimiento escolar: reseña de la investigación para los
países en desarrollo", *Educación Hoy (Colombia)*, año X, n
60, 1980: 46 p.
- SELLTIZ, C. y otros. **Research methods in social relations**, Ed.
1959 Rev., Holt, Rinehart and Winston, Inc., Nueva York, 1959.
- SMITH, L. M. y W. Geoffrey. **The Complexities of an Urban**
1968 **Classroom**, Holt, Rinehart and Winston, Inc., Nueva York,
1968.
- STUBBS, M. y S. Delamont (Comps). **Las relaciones profesor-alumno**
1978 *Oikos-Tau*, Barcelona, 1978.
- TEDESCO, Juan Carlos. "Los paradigmas de la investigación
1989 educativa", *Universidad Futura (UAM-México)*, v 1, n 2,
1989: 2-16.
- TEZANOS DE MANANA, Araceli. "La escuela primaria: una perspectiva
1981 etnográfica", *Revista Colombiana de Educación*, n 8, 1981:
63-90.
- TOLEDO HERMOSILLO, María Eugenia. "La reforma a la educación
1987 normal y la participación magisterial", *Cero en conducta*,
a 2, n 8, México, D.F., 1987: 10-13.
- TORRES SEPTIEN, Valentina (Comp.). **Pensamiento educativo de**
1985 **Jaime Torres Bodet**, SEP/El Caballito, México, 1985: 160
p.
- TOURAINÉ, Alain. "Introducción al método de la intervención
s.f. sociológica", s/f, mimeo, 22 pp.

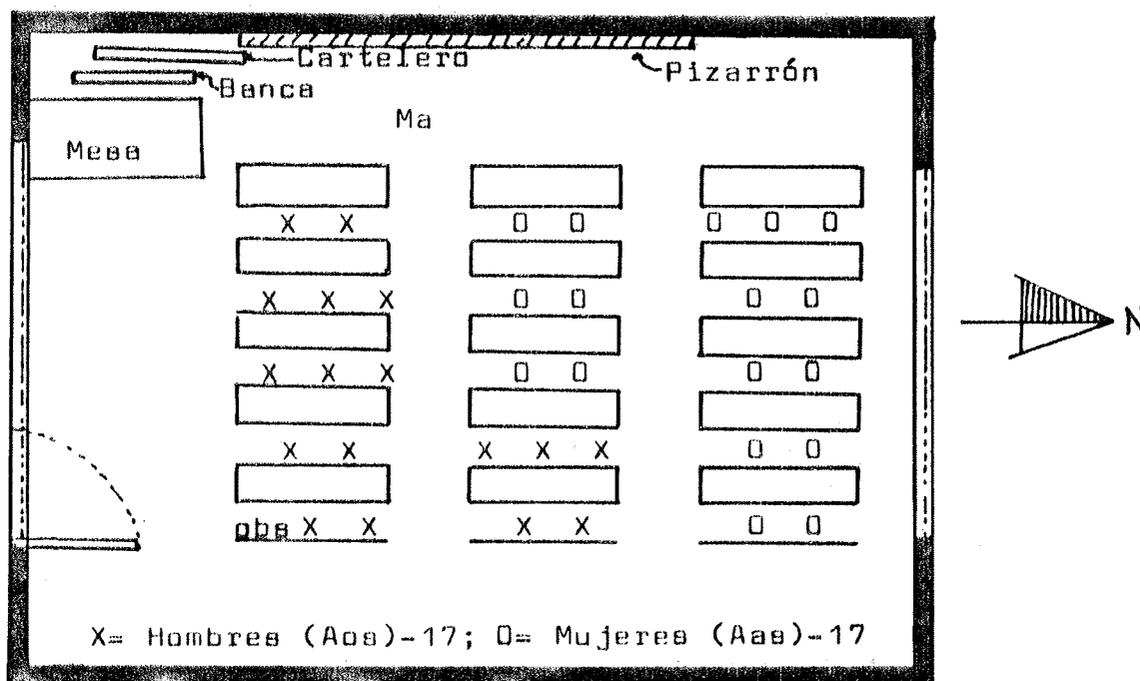
- VALLEJO, César. "Paco Yunque", en Alicia Molina (Comp),
1985 **Del aula y sus muros. Cuentos**, SEP/El Caballito, México,
1985: 15-36.
- VARIOS. **Ciento cincuenta años en la formación de maestros
1984 mexicanos. Síntesis documental**, México, CNTE. (Referido
por J. B. Barba C. y M. Zorrilla F. "El desarrollo del
poder de educar. La formación de profesionales de la
educación en cinco escuelas Normales de Aguascalientes",
ponencia presentada en el XI Coloquio sobre **Las
realidades regionales de la crisis nacional**, organizado
por El Colegio de Michoacán, Zamora, Mich., octubre 27 a
27 de 1989, p ii)
- VAUGHAN, Mary Kay. **Estado, clases sociales y educación en
1982 México**, SEP/FCE, México, 1982, 550 p (dos tomos).
- VIO G., Francisco. "investigación participativa: algunas
1980 proposiciones fundamentales", documento presentado al
Seminario Latinoamericano de Investigación Participativa
en el Medio Rural, realizado en la Universidad Nacional
de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho, Perú, entre el 9
y el 15 de marzo de 1980.
- WILSON, Stephen. "El uso de técnicas etnográficas en las
1980 investigaciones educativas", **Review of Educational
Research**, v 47, n 2, 1977: 245-265. (Trad. S.B. Kapillan,
1980: 32 p)
- WUTHNOW, Robert y otros. **Análisis cultural, la obra de Peter
1988 L. Berger, Mary Douglas, Michael Foucault y Jurgen
Habermas**, Paidós, México, 1988.
- ZAPATA, Adalberto y Margarita Aguilar. "La tarea docente: una
1986 práctica enajenada", **Revista Latinoamericana de Estudios
Educativos**, v XVI, n 3-4, 1986: 177-200.
- ZARATE HERNANDEZ, José Eduardo. "Currículum y fracaso escolar en
1986 la escuela primaria: el caso de las ciencias sociales".
reporte de trabajo, CIDEM, Tzurumútaró, Mich., 22 p.

ANEXO 1

REGISTRO DE OBSERVACION DE CLASE

CAM-01-1A-M/870120-JAMR

El aula es del tipo CAPFCE. No tiene ningún vidrio en las ventanas. Se cuele el viento frío. Los mesabancos están nuevos y relativamente bien cuidados. No hay ninguna decoración en las paredes. La maestra usa una mesa y, para sentarse, un mesabanco.



8:48 horas.

Ma. Llega, entra al salón y yo tras ella.: "A ver, se sientan y van a ir sacando su tarea en lo que voy a firmar a la dirección".

Yo me acomodo en la banca de la hilera que está a la izquierda, junto a la puerta.

Aos. Se sientan. Conversan animadamente mientras sacan sus útiles. Algunos no encuentran donde sentarse y se reacomodan varias veces.

Donde estoy sentado siento las frías corrientes de aire. además, se escucha el fuerte ruido de los motores de las máquinas que andan pavimentando las calles.

8:55 horas.

Aa. Entra al salón. Ha llegado tarde. Viene con un rebozo que le cubre la cabeza. Usa tenis sin calcetas. Los mocos le escurren de la nariz. Trae sus útiles en una bolsa de plástico (como las que se usan para el "mandado") que se coloca en el hombro.

Aos. Los que están junto a mí y en la banca de adelante, se entretienen mirando el reloj y comentan sobre él y sobre los relojes de su papá o de los que tienen en sus casas.

8:56 horas.

Ma. Entra al salón después de haber ido a formar:
"A ver, ya voy a pasar" Pasa revisando la tarea. A varios alumnos les dice que hicieron al revés el número 4.

Aos. Van mostrando sus libretas. Quienes han sido revisados se dedican a platicar. Se escucha un murmullo que cada vez aumenta de intensidad.

Ma. Termina de revisar la tarea: "A ver ya...ya... guarden todo lo que tenemos en nuestras banquitas... ¡Esos niños que están allá!...: el maestro vino a ver cómo es que trabajan ustedes... quién trabaja bien, cómo se portan... no vino nadamás a sentarse para que ustedes lo estén viendo..."

Aos. Esperan instrucciones. Varios platican.

Ma. Prepara sus cosas y...: "A ver, van a guardar silencio para poder pasar lista. A las tres...Una..dos...tres.. A ver, ya...Guardando sileúcio...."

Aos. Varios siguen platicando, pero ha bajado la intensidad del murmullo.

Ma. Comienza a pasar lista. Le dice a un alumno que si sigue platicando le va a poner falta.

Aos. Los que están responden: ¡Presente!. Su murmullo se hace de nuevo cada vez más fuerte.

9:01 horas.

Ma. "A ver, ¡No están guardando silencio! Yo no alcanzo a escuchar a sus compañeros". Continúa pasando lista: "Celeste.. ¿Celeste no vino?"

9:03 horas.

Ma. "A ver, ya ahora sí.. El maestro está viendo que no hacen caso, que cuando les digo que guarden silencio no guardan..."

Aos. La mayoría parece atender. Unos pocos siguen distraídos.

Ma. Toma unos carteles con sílabas y los va colocando en el cartelero.

Ao. Chifla con un silbato: "¡Fuuuuuuuifiiiiin!"

Aos. La mayoría platica. Esperan. Unos juegan volados y hacen ruido con las monedas.

Ma. "Los alumnos que están jugando voladitos ya guarden el dinero, si no se los voy a recoger y ¡ya no se los voy a entregar!".....

Termina de colocar los carteles:

cu ca co que qui ci ce
pe pi po pu pa
mi mo mu ma me
ta te tu to ti
da du di do de
le lu lo la li
sa so su si se
nu no na ni ne

Aos. A la espera. Dos juegan a pelear.

Ma. "A ver, ya vamos a guardar silencio.
A ver, ya, a las tres:... vamos a leer todas las familias...Alguien por aquí pisó 'po-po'... Al que no lea el pizarrón le va a pasar lo que ayer le pasó a Juan Manuel.... Fijense en el pizarrón, porque cuando les haga el dictado no van a saber cuál es la que van a poner... A ver, ¿esta familia de quién es?"

Aa.: "¡De Cuca!"

Aos. Van leyendo en coro las silabas que señala la maestra con una varita.

Ma. Cada que empiezan una nueva familia de silabas pide que recuerden de quién es cada una. Así:

que-----Queta
pe-----papá
mi-----mamá
ta-----Tito
da-----daditos
le-----Lola
sa-----Susú
nu-----nena

9:08 horas

Ma. "A ver, vamos a leerlas por último...Vamos a poner la de Queta mero al último (arriba)...Indica luego que vayan leyendo de diferentes familias silábicas.

Aos. Leen en coro; casi gritan.

Ma.: "Fijense bien, ustedes fijense muy bien porque están atrasaditos" (A los alumnos de la banca de adelante, hilera izquierda).

Siguen, Ma y Aos, leyendo.

Ma.: "A ver, Salvador va a pasar a señalar la letra de nena y me la va a leer muy fuerte."

Salvador. Pasa y señala la familia de M.

Ma.: "¿Es esa la de nena?"

Aos.: "¡Noooooooooooo!"

Ma.: "¿Cuál fue la que señaló?"

Aa. "La de mamá"

Ma.: "A ver, fijate bien"

Salvador. Ahora sí señala la N.

Ma.: "¿Esa es la de nena?"

Aos.: "¡Siiiiiiiiii!"

Ma.: "Muy bien" Indica a otro alumno que pase, luego a otros más. Cuando alguien no quiere pasar, le dice a todo el grupo que ese se quiere quedar otro año en primero.

Uno de los niños que pasa no adivina la letra que se le pide. Sus compañeros se ríen burlonamente cada que se equivoca. Después de varios intentos, la maestra indica a otro alumno que pase a ayudarlo. Pasa uno que anda mejor vestido que los demás y señala correctamente la que pidió la maestra.

Jorge. Pasa a leer la de Cuca y cae en la trampa al pronunciar ce - ci como que - qui.

9:15 horas.

Aa. Pasa al frente a señalar "daditos". Cuando las va leyendo lo hace en voz muy bajita y la maestra le dice que lo haga más fuerte.

Ma.: "Ahorita estoy pasando a todos, ¿eh? A todos los que están atrasaditos". Pasa a otra alumna a señalar la de nene.

Aa. Lee quedo.

Aos. Algunos como que se impacientan y leen fuerte. La maestra les dice que no le digan.

Aos. Hacen un murmullo generalizado.

Ma.: "A ver, ya, antes de que empiece a hacer más aire y nos tire los papelitos, vamos a leer... una...dos...tres.." Va señalando las sílabas e indica a los alumnos que las vayan leyendo.

Aos. Leen en coro.

Ma. Va recordando al prototipo de cada familia. Al terminar de leer avisa que ya va a quitar los carteles.

Aos. Varios se paran rápidamente e intentan ayudarlo a la maestra a quitar los carteles. Recogen nadamás unos pocos. Varios carteles se quedan en el cartelero.

9:20 horas

Ma.: "A ver, ya, calladitos....¡Quitate ese dedo de la boca! ¡Por estar con el dedo en la boca ni siquiera estabas leyendo!...¡A ver, ya!...."

Aos. Esperan, platican, juegan. Una alumna golpea con un palo su banca y se escucha un golpe seco, hiriente. Gritan, se mueven inquietos.

Ma. Escribe en el pizarrón:

Samuel limpia su copa.

"A ver, me hacen el favor de callarse. En vez de estar gritando y echando relajo, me hacen el favor de ir leyendo lo que escribo....."

Manuel come sus taquitos.

Aos. Pocos van deletRANDO las palabras que va escribiendo la maestra.

Ma. Continúa escribiendo:

Cuca cocina con aceite.

Luisa quemó a Queta.

Aos. están inquietos.

Ma.: "A ver, a ustedes ya vi que no les interesa que vengan otras personas a verlos cómo trabajan.... Al maestro ya no le van a quedar ganas de venir a ver trabajar este grupo porque echan mucho relajo... A ver, vamos a leer los enunciados ¡A ver, Julio, sientate!... ¡A ver, vamos a leer los enunciados que hay en el pizarrón, no quiero a nadie distraído!"

Aos. Leen en coro lo que la maestra va señalando. Algunos no leen. Los que sí leen van desaparejos.

9:30 horas

Ma. Continúa la lectura.

Directora. Entra al salón con una alumna en los brazos que viene llorando.

Ma.: "¿Se cayó?"

Directora: "Ajá. Saliendo del baño" Sale rápidamente del salón y deja a la niña.

Ma.: "A ver ya, vamos a dejarla desacansar tantito y nosotros vamos a seguir leyendo...."

Aos (De junto a mí) Se distraen a cada rato.

Ma.: "A ver Manuel Alejandro, pon atención. No estás leyendo todo"
Golpea con la vara la banca de adelante, llamando la atención.

Aos. Leen en coro.

Ma.: "A ver, ya lo leímos despacito y muchos no leyeron, como esta niña que faltó dos semanas y está platicando...."

Ao. Vuelve a chiflar con el silbato: "¡Fuuuuuifiiiiinnn!"

Ma.: "A ver, tú, estás jugando con tu silbato y no lees."

Aos. Por un momento se quedan tranquilos y callados.

Ma. Pide que lean de nuevo los enunciados. Ella va señalando las palabras a leer.

Aos. Leen en coro. No todos. Algunos miran nadamás, atentos; otros de plano están distraídos: jugando con una liga, abrochándose los zapatos, moviendo los pies nerviosamente....

Ma.: "A ver, Manuel Alejandro, ¿nos quieres leer tú solito?... Ya gritaste, ya respingaste... a ver..."

Manuel Alejandro:.....

Ma.: "Bueno. A ver..."Indica al grupo que vuelva a leer.

Aos. La mitad del grupo lee. El resto está distraído.

Ma.: "A ver, van a sacar una hojita blanca y vamos a hacer dictado...."

Ao.: "Yo ya no tengo lápiz ni libreta"

Ma.: "¡Hay hijito, a qué vienes a la escuela si no traes lápiz ni libreta!.. Rapidito, una hoja...."

Aos. Se preparan y preparan sus cosas.

Ma. Recoge, ahora sí, los carteles con las sílabas.

Aa. Pide permiso de ir al baño a la maestra y sale corriendo.

9:37 horas

Ma. Escribe en el pizarrón: Dictado.

"Allí está escrita la palabra dictado..."

No quiero el tiradero de hojas, ni quiero que vayan a copiarle a su compañero.... Rápido, escriban la palabra dictado....."

Ao.: "Yo no traje lápiz"

Ma.: "¡Ay!... ¡Ya les he dicho que en la noche revisen si tienen todos sus útiles... ¡Ve a ver quién te presta lápiz!"... "A ver, vamos a escribir cuuu-naaa, y cuuunaaa, cu-na.... ¡Tú solita!... cuuu-naaa"

Aa.: "¿Maestra así?"

Ma.: "Cúbranse las hojas. terminen de escribir y tápanse... cu-na.. cuu-naa... cuuu-naaa..."

Ao.: "¿Maestra así?" Muestra lo que lleva escrito: la c.

Ma.: "Así se escribe con esa letra, pero termina de escribirla".

Ao.: "Maestra ya"

Ma.: "¿Ya?... Cuu-naa, cuuu-naaa, cuuu-naaa.... A ver, ahora me escriben co-do, coo-doo, cooo-dooo, coooo-doooo..."

Ao.: "Maestra, ¿codo?"

Aa.: "Maestra, ¿cómo es cuna? ¿Así?" Muestra lo que escribió: nu.

Aos. Varios se paran a mostrar sus cuadernos a la Ma.

Ma.: "¡No quiero que se paren!... A ver, sin copiar, sin copiar... A ver, vamos a escribir ci-ne, cii-nee, ciii-neee, ciiii-neeee...."

Aos. Escriben.

Ma. Dicta repetidas veces la misma palabra....

Asesora y orienta a algunos alumnos, pide que, los que vayan terminando, tapen sus cuadernos, que no se dejen copiar... Apura a algunos.

Recrimina a alguno que otro porque no han escrito gran cosa, ya sea por falta de lápiz o por distracción.

9:45 horas.

Ma. Al observar los trabajos parece desesperarse de las dificultades que tienen algunos para escribir taco, taa-coo, taaa-cooo, taaaa-coooo....."

Aa. (De otro grupo): "Maestra, si le habla a María Elena"

María Elena va a la puerta y platica un momento con la alumna que la llamó.

Ma. "Ta-co, taac-oo, taaa-cooo...Si, ahorita se los voy a recoger... ¡Con la de Cuca!... A ver, ahora vamos a escribir má-qui-na, máa-quii-naa...."

Aos. En sus lugares, escriben.

Ma. Se dirige a un alumno que no ha hecho nada y que nadamás está recargado, perezosamente, sobre la banca: "Tú por fin guardaste ya la libreta, ¿verdad Diego?"

Diego. No escribe se pone a jugar con un libro engargolado ("Arco iris de letras") que además no es de él, sino de su compañero de banca.

Ma.: "Máquina, maaaa-quiiii-naaaa." Mira a dos Aos de otro grupo que están mirando hacia dentro del salón y les pregunta por uno de sus alumnos.

Aos. (de afuera). Contestan que está malo de gripa.

Ma. Les dice que lo pongan a leer en su casa. Luego se dirige al grupo y...: "A ver, última, van a escribir pa-que-te...paa-quee-tee" Pasa entre las filas, apura, regaña: "¡Tú no eres de vocales, tú ya sabes escribir, nomás que estás copiando; no quieren pensar con la cabeza. Ahorita voy a ver quién tiene diez y quién tiene cero... paaa-queee-tee, paaaa-queeee-teeee...."

9:50 horas

Ma.: "Paa-quee-tee, paaa-queee-teee... ¿Quién más terminó?" Va recogiendo y revisando las hojas que le entregan varios alumnos.

Aos. Se paran a llevarle sus hojas a la maestra; algunos juegan a pelear, otros platican, gritan, brincan, se paran en las bancas....

Ma. Llama la atención y...: "¡paaa-queee-tee!...."

Ma.: "pa-que-te"

Aos. Pocos escriben. Varios corretean dentro del salón.

Ma.: "¡Sssshhhhh, sssshhhh! A ver, ¿qué pasó?"... Sigue revisando, pasando entre las filas, recogiendo hojas. Tiene en sus manos ya un buen bonche.

9:55 horas

Ma. Apura a los alumnos.

Aos. Platican. Algunos siguen correteando.

Ao.: "¡A recreo!"

Ma.: "¡A ver, ya, se me sientan!... ¡A ver, ya, ssshhh, sshhhh!
¡Sentaditos!... A ver, bien sentados. Ya vi su dictado.
Mañana voy a hacer la fila de los que toman bien su dictado y
también de los que no lo toman bien. A ver, ya guarden su
libreta y vamos a hacer una planita de cada uno de los
enunciados, rápido.

Aos. La mayoría comienza a escribir.

Ma.: "A ver, en lo que van sacando su libreta para empezar a
trabajar, vamos a ver como debía haber quedado su dictado..."
Va escribiendo en el pizarrón las palabras que dictó,
señalando en cada vez la familia a que pertenecen las
consonantes de cada palabra (nene, Lola, papá...). Queda una
lista así:

Dictado
cuna
codo
cine
taco
máquina
paquete

"Todas estas palabras ya las habían visto" Hace ver que
máquina lleva acento y que nadie se lo puso...: "Muchos me
entregaron bien, otros regular y otros de plano nada..."
"...tienen que ponerse al corriente"

10:00 horas

Ma.: "Ahora sí, escriban"

Aos. Escriben.

Ma. Le indica a Roberto que recoja las hojas que están tiradas.

Roberto. Se resiste a cumplir las indicaciones.

Ma.: "Bueno, ¿entonces yo aquí no tengo autoridad?"...

Aos. Escriben, mientras dos recogen los papeles.

Termina la observación.

ANEXO 2A

RELACION DE REGISTROS DE OBSERVACION EN CUYAS CLASES SE REALIZARON EXPERIMENTOS DE CIENCIAS NATURALES (DCNEP)

NO	GR	FECHA	ESCUELA	LUGAR	TIEMPO	OBSERVADOR
01	1o	831110	JMM	ZAMORA	082	MACHC
02	1o	831115	C	LA PURISIMA	120	RTT
03	1o	831129	JMM	SAN LUCAS	095	MACHC
04	1o	840105	HDC	EL CASTILLO	020	RTT
05	1o	840201	L	STA CLARA DE VALLADARES	090	EMA
06	1o	840307	HR	TLALPUJAHUA	045	RTT
07	2o	840202	LC	HUITZO	080	RTT
08	2o	840322	AMG	JURUREMBA	090	VAQ
09	3o	831110	JMM	ZAMORA	090	CG
10	3o	840104	VDM	MORELIA	055	RWH-JMGV
11	4o	830921	LC	TZURUMUTARO	110	JMGV
12	4o	830923	DV	STA FE DE LA LAGUNA	080	EMA-JEG
13	4o	831125	JMM	SAN LUCAS	120	CG
14	4o	840103	VDM	MORELIA	050	RWH-JMGV
15	4o	840116	VG	LAZARO CARDENAS	090	JEG
16	4o	840118	AB	APATZINGAN	075	CG
17	4o	840307	IA	ANGANGUEO	092	MACHC
18	4o	840308	JODD	CD HIDALGO	105	EGO
19	4o	840326	AMG	JURUREMBA	035	RTT
20	4o	840406	LC	TANAQUILLO	035	RTT
21	5o	830923	LC	TZURUMUTARO	060	RTT-RWH
22	5o	831123	JMM	SAN LUCAS	083	MACHC
23	5o	840104	VDM	MORELIA	120	RWH-JMGV
24	5o	840117	VG	LAZARO CARDENAS	090	JEG-VAQ
25	5o	840201	LC	HUITZO	150	RTT
26	5o	840222	MO	PASTOR ORTIZ	130	EMA
27	5o	840307	IA	ANGANGUEO	060	EMA
28	5o	840309	JODD	CD HIDALGO	060	VAQ
29	6o	830908	IA	ANGANGUEO	053	MACHC
30	6o	840104	VDM	MORELIA	070	RWH-JMGV
31	6o	840306	IA	ANGANGUEO	054	EMA

ANEXO 2B

TIPOS DE MATERIALES Y SU USO QUE SE EMPLEARON EN LAS CLASES DONDE SE REALIZARON EXPERIMENTOS DE CIENCIAS NATURALES (DCNEP)

NO	GR	TEMA DE LA CLASE	MATERIALES EMPLEADOS	USO DEL LT	PP.LT
01	1o	DE QUE ESTAN HECHAS LAS COSAS	VARIOS COLECTADOS EN LA EXCURSION	REAFIRMAR LO VISITO	
02	1o	COLORES PRIMARIOS Y SECUNDARIOS	LAMINAS, PINTURAS DE AGUA		
03	1o	SEMBRAR, USO DEL AGUA	FRUTAS, SEMILLAS, POMO, AGUA	REAFIRMAR Y RECORDAR	101-3
04	1o	EL PULSO, AIRE	GLOBOS, CUERPO DE LOS ALUMNOS	OBSERVAR DIBUJOS	146-7
05	1o	SABORES, ESTADOS DEL AGUA	SAL, AZUCAR, FRUTAS	COPIAR LECCION	38-9
06	1o	NUESTRO CUERPO	CUERPO DE LOS ALUMNOS		
07	2o	EL CAMPO	LAMINA, PAPAS	OBSERVAR DIBUJOS	278-9
08	2o	AGUA, TIERRA, EROSION, CAMPO	COLORES	OBSERVAR DIBUJOS, LECTURA	390-1
09	3o	PARTES DE FLOR, REPRODUCCION	LAMINAS, FLORES, GERMINADOR	LECTURA	72
10	3o	AGUA, TIERRA	LAMINAS	APOYO A LA EXPLICACION	33
11	4o	OJO, LUZ, CAJA NEGRA	OJOS DE ALUMNOS, LUPA	LECTURA, OBSERVAR DIBUJOS	18,21-3
12	4o	CAJA NEGRA	LAMINA, CAJA NEGRA	OBSERVAR Y COPIAR DIBUJOS	18
13	4o	FLOR, REPRODUCCION	VARIOS	LECTURA Y SOLUCIONAR CUESTIONARIO	36
14	4o	OVIPAROS, VIVIPAROS	VARIAS LAMINAS	LECTURA PARA INDAGAR RESPUESTAS	56
15	4o	VERTEBRADOS E INVERTEBRADOS	LAGARTIJA	LECTURA Y OBSERVAR DIBUJOS	55

Continúa

Continuación (ANEXO 2B)

NO	GR	TEMA DE LA CLASE	MATERIALES EMPLEADOS	USO DEL LT	PP.LT
16	4o	CLOROFILA, ALMIDON EN ALIMENTOS	LAMINAS, YODO, FRIJOLLES	LECTURA Y SOLUCIONAR CUESTIONARIO	112
17	4o	CAMBIOS FISICOS Y QUIMICOS	VARIOS		
18	4o	ALMIDON EN ALIMENTOS	ALMIDON, YODO, PAN, ALIMENTOS		
19	4o	MOLECULAS, ESTADOS DE LA MATERIA	VARIOS	COMPARAR MODELO - DEL PIZARRON CON-DIBUJO, LECTURA	96
20	4o	CAMBIOS FISICOS Y QUIMICOS	VARIOS	LECTURA Y OBSERVAR DIBUJOS	148
21	5o	PARTES DE FLOR, FANEROGAMAS Y --- CRIPTOGAMAS	FLORES, PLANTAS	COPIAR DIBUJOS	25
22	5o	SISTEMA SOLAR	GISES DE COLORES, VARIOS		
23	5o	ROCAS, CRISTALES	VARIOS	OBSERVAR DIBUJOS DEL EXPERIMENTO	59
24	5o	EROSION	VARIOS		
25	5o	EROSION	VARIOS	LECTURA	68, 70
26	5o	FUERZAS	VARIOS	LECTURA Y OBSERVAR DIBUJOS	87
27	5o	COMBUSTION	VARIOS	LECTURA Y SOLUCIONAR CUESTIONARIO	112
28	5o	SISTEMA SOLAR	VARIOS		
29	6o	CELULA, LA --- PRIMAVERA	HUEVOS, VARIOS		
30	6o	CARACTERISTICAS DE ALIMENTOS	VARIOS	LECTURA	127
31	6o	FOSILES	VARIOS	LECTURA PARA INDAGAR RESPUESTAS	168

ANEXO 3

RELACION DE REGISTROS DE OBSERVACION (CFE-01)

Observador: J. Abelardo Mejía Rodríguez.

FECHA	D E S C R I P C I O N	GRUPO	AREA	PAGS.	TIEMPO
860213	Presentación del proyecto a Mos.	Esc.	----	3	45
860217	Calendario de observación en gpos.	Esc.	----	3	120
860219	Observación de clase	1A	Esp.	8	100
860219	Observación de clase	5B	Mat.	6	-60-
860220	Diversos eventos	Esc.	----	5	315
860221	Observación de clase	2A	Esp.	8	67
860225	Observación de clase	3B	Esp.	7	-60-
860225	Observación de clase	6U	Mat.	5	-60-
860226	Observación de clase	1B	Esp.	4	40
860226	Observación de clase	5A	Esp.	4	48
860227	Observación de clase	2B	Esp.	6	57
860227	Observación de clase	3A	Esp.	7	85
860227	Observación de clase	Esc.	----	3	-180-
860304	Pláticas informales	Esc.	----	8	105
860306	Observación de clase	1A	Mat.	3	-180-
860312	Observaciones y comentarios	Esc.	----	5	100
860313	Observación de clase	3A	Mat.	5	65
860313	Observación de clase	6U	C.S.	6	56
860317	Observación de clase	2A	C.S.	4	70
860317	Observación de clase	3B	C.S.	1	-180-
860317	Diversos eventos	Esc.	----	5	45
860319	Observación de clase	5A	Mat.	1	-60-
860319	Observaciones generales	Esc.	----	2	-120-
860410	Plática con la directora	Esc.	----	2	-120-
860423	Plática con los maestros	Esc.	----	6	-180-
860509	Festival de las madres	Esc.	----	3	-180-
860523	Entrevista con la directora	Esc.	----	9	105
860526	Observación de clase	1B	C.S.	7	65
860527	Observación de clase	2B	Mat.	1	10
860527	Espera...	Esc.	----	6	75
860528	Observación de clase	4B	C.N.	5	80
860529	Observación de clase	4A	Mat.	2	78
860609	Se acerca el fin del curso	Esc.	----	2	-120-
860611	Observaciones diversas	Esc.	----	4	-165-
860612	Entrevistas	Esc.	----	3	130
860616	Observaciones diversas	Esc.	----	3	206
860617	Diversos	Esc.	----	4	150
860618	Diversos	Esc.	----	3	170
860619	Actividades c/grupos	Esc.	----	1	120
860620	Se acaba el año escolar	Esc.	----	7	-180-
860627	Clausura de cursos	Esc.	----		

ANEXO 4

RELACION DE REGISTROS DE TRABAJO DE CAMPO (FDCN)

FECHA	ESCUELA	GR	DESCRIPCION	TIEMPO	OBSERVADOR
860000*	IA	1o A	OBSV. DE CLASE	---	BLR
860000	IA	2o A	OBSV. DE CLASE	---	BLR
860000	IA	2o B	OBSV. DE CLASE	---	BLR
860000	IA	2o C	OBSV. DE CLASE	---	BLR
860000	IA	3o C	OBSV. DE CLASE	---	BLR
861127	IA	6o B	OBSV. DE CLASE	075	JRMS
861128	IA		ENTREV. ALUMNO	---	JRMS
861128	IA	4o B	OBSV. DE CLASE	130	JRMS
861201	IA		OBSV. DIVERSAS	055	JRMS
861202	IA	5o B	OBSV. DE CLASE	043	JRMS
861203	IA	3o C	OBSV. DE CLASE	060	JRMS
861204	IA		OBSV. DIVERSAS	060	JRMS
861205	IA	4o B	OBSV. DE CLASE	105	JRMS
861210	IA	1o C	OBSV. DE CLASE	060	JRMS
870000	IA	5o A	OBSV. DE CLASE	---	BLR
870000	IA	6o A	OBSV. DE CLASE	---	BLR
870000	IA	1o B	OBSV. DE CLASE	027	JRMS
870128	MHP	6o	OBSV. CLASE ESPECIAL***	070	JRMS
870218	IA	3o B	OBSV. DE CLASE	053	JRMS
870306	IA	4o	OBSV. CLASE ESPECIAL	058	JAMR-BLR
870317	IA	5o	OBSV. CLASE ESPECIAL	027	JRMS
870525	IA		ENTREV. MAESTRO	015	JRMS-BLR
870530	IA		ENTREV. MAESTRO	050	JRMS-BLR
870601	IA		ENTREV. MAESTRO	030	JRMS-BLR
870601	IA		ENTREV. MAESTRO	040	JRMS-BLR
870603	IA		ENTREV. MAESTRO	030	JRMS-BLR
870604	IA		ENTREV. MAESTRO	020	JRMS-BLR
870605	IA		ENTREV. MAESTRO	021	JRMS-BLR
870608	IA		ENTREV. MAESTRO	025	JRMS-BLR
870611	IA		ENTREV. MAESTRO	010	JRMS-BLR
870612	IA		ENTREV. MAESTRO	045	JRMS-BLR
870615	IA		ENTREV. MAESTRO	025	JRMS
870615	IA		ENTREV. MAESTRO	027	JRMS
870615	IA		ENTREV. MAESTRO	030	BLR
870616	IA		ENTREV. MAESTRO	055	BLR
870617	IA		ENTREV. MAESTRO	018	JRMS

NOTAS

- * No hay precisión en la fecha porque el registro correspondiente no se encuentra en el archivo.
- ** No hay precisión en el tiempo porque se olvidó anotarlo.
- *** Son clases que fueron dadas por especialistas en cierta área a petición de los maestros de grupo.

ANEXO 5

CUESTIONARIO PARA ENTREVISTA A MAESTROS (FDECN)

1. Estudios realizados
2. ¿Cree usted que su preparación en la escuela Normal fue completa?
3. ¿Tuvo usted que complementar esa preparación al egresar de la Normal?
4. ¿En qué áreas principalmente?
5. ¿Cree que su preparación actual es completa?
6. ¿Le gustaría participar en algún programa de capacitación o actualización?
7. Describa brevemente qué modelo le gustaría seguir, incluyendo el tiempo.
8. Si ha tomado algún curso de actualización o capacitación, ¿en qué consistió? ¿Cuánto tiempo duró? ¿Cree que le fue útil?
9. ¿Ha puesto en práctica lo que aprendió?
10. ¿Está satisfecho con su labor docente?
11. ¿Cuáles son las principales limitaciones a su labor?
12. ¿Qué cosas le gustan de su trabajo? ¿Qué cosas le disgustan?
13. De poder cambiar algunas formas en que se realizan las relaciones profesor-director-supervisor-jefe de sector, ¿qué cambios haría?
14. Percibe algún obstáculo del sistema SEP en general para la superación continua del maestro?
15. ¿Y del SNTE?
16. ¿Cree que la escuela y su propio trabajo serían mejores si cambiaran algunas condiciones? ¿De ser así, cuáles?
17. ¿Cómo cree que se trabaja mejor, en grupo o cada quien por su lado? ¿Por qué?
18. El sistema de su escuela favorece el trabajo en grupo, o por el contrario, estimula el individual.
19. ¿Cuál área es la de su preferencia de las ocho curriculares?
20. ¿Las ciencias naturales, qué importancia tienen?
21. ¿Son importantes para el desarrollo del niño, o solamente representan un contenido que hay que informar?
22. ¿Cuántas sesiones de ciencias naturales da a la semana en promedio?
23. ¿Cuánto tiempo dura cada sesión?
24. ¿Qué tema de ciencias naturales le gusta más?
25. ¿Qué tema no le gusta? ¿Por qué?
26. A los alumnos, ¿qué tema les gusta más? ¿Qué temas no despiertan su interés?
27. ¿Cree usted que ha variado su forma de dar clase desde que salió de la Normal a la actualidad?
28. ¿Con qué frecuencia introduce en sus clases actividades prácticas?
29. ¿Lleva a cabo las que el texto señala, incluye más o quita algunas?
30. ¿Cree que hay lecciones del texto que se deben cambiar? ¿Cuáles y por qué?
31. ¿Qué opina del trabajo que pretendemos desarrollar?
32. ¿Cuáles cree que son los factores más importantes que no han permitido llevar a cabo el taller propuesto?
33. ¿Está usted dispuesto a seguir en el taller?

ANEXO 6

RELACION DE REGISTROS DE OBSERVACION (CAM-01)

Observador: J. Abelardo Mejía Rodríguez.

FECHA	D E S C R I P C I O N	GRUPO	AREA	PAGS.	TIEMPO
861117	Antes de entrar a los salones...	Esc.	----	2	30
861117	Observación de clase	1C	Esp.	7	70
861125	Observación de clase	6U	Mat.	10	80
861126	Informaciones varias	Esc.	----	2	-40-
861127	Observaciones diversas	Esc.	----	3	105
861201	Observación de clase	3A	C.N.	8	80
861203	Durante el recreo	Esc.	----	3	-60-
861203	Observación de clase	4B	C.N.	7	60
861203	Observación de clase	2B	Esp.	11	110
861209	Varias observaciones	Esc.	----	2	-60-
861209	Observación de clase	2C	Mat.	8	55
861211	Plática con un maestro	Esc.	----	1	-30-
861211	Observación de clase	3B	Mat.	7	65
861215	Observaciones diversas	Esc.	----	1	-30-
870112	Entrevistas rápidas con maestras	Esc.	----	2	90
870114	Observación de clase	5U	C.S.	8	92
870114	Observaciones diversas	Esc.	----	2	56
870116	Observación de clase	2A	Esp.	9	65
870120	Observación de clase	1A	Esp.	8	72
870122	Antes de entrar a los salones	Esc.	----	1	30
870126	Observación de clase	1B	Esp.	7	99
870130	Observación de clase y otras	1C	Esp.	8	90
870217	Plan de trabajo para la escuela	Ant.	----	4	-120-
870218	Asamblea sindical delegacional	SNTE	----	7	125
870224	Observaciones diversas	Esc.	----	2	-40-
870227	Observación de clase	2A	C.N.	9	75
870313	Observaciones diuersas	Esc.	----	3	180
870317	Observaciones diversas	Esc.	----	4	150
870401	Plática con maestros	Esc.	----	2	60
870422	Observaciones diversas	Esc.	----	3	90
870427	Observaciones diversas	Esc.	----	2	30
870508	Diversos y reunión de análisis	Esc.	----	5	215
870522	Observaciones diversas	Esc.	----	1	70
870525	Plática con maestros y otros	Esc.	----	2	45
870527	Observación de clase y otros	4A	Mat.	4	60
870527	Observación de clase	1C	E y M	3	88
870602	Observaciones diversas	Esc.	----	4	165
870611	Observaciones diversas	Esc.	----	4	125
870616	Observaciones diversas	Esc.	----	2	30
870618	Observaciones diversas	Esc.	----	2	90
870621	Acto de clausura de cursos	Esc.	----	4	110
870624	Entrega de documentos y otros	Esc.	----	1	60

Continúa

FECHA	D E S C R I P C I O N	GRUPO	AREA	PAGS.	TIEMPO
870907	Primer día de clases 1987-88	Esc.	----	2	50
870915	Acto cíuico. Reunión de maestros	Esc.	----	5	330
870923	Contexto. Atención de grupo...	Esc.	----	4	120
870925	Plática c/maestro. Contexto.	Esc.	----	4	75
871006	Diversos eventos	Esc.	----	4	70
871008	Diversos eventos	Esc.	----	3	80
871013	Diversos eventos	Esc.	----	3	45
871021	Contexto. Plática c/maestros	Esc.	----	5	155
871023	Contexto. Plática con maestros	Esc.	----	3	50
871029	Contexto. Atención de grupo	Esc.	----	3	50
871104	Contexto. Entrevista/directora	Esc.	----	3	60
871105	Atención de grupo. Plática/dir.	Esc.	----	2	45
871106	Reunión c/maestros. Suspensión	Esc.	----	8	190

ANEXO 7

RELACION DE REGISTROS DE OBSERVACION (CAM-02)

Observador: J. Abelardo Mejía Rodríguez.

FECHA	D E S C R I P C I O N	GRUPO	AREA	PAGS.	TIEMPO
861117	Observación de ambiente en recreo	Esc.	----	1	25
861117	Observación de clase	1B	Esp.	8	75
861119	Observación de clase	2B	Esp.	10	82
861125	Asamblea de padres de familia	Esc.	----	3	75
861127	Observación de clase	2C	C.N.	10	100
861201	Observación en recreo	Esc.	----	1	15
861203	Observación de clase	3A	Mat.	8	80
861205	Observación en recreo	Esc.	----	1	15
861209	Observación de clase	6B	Mat.	7	80
861211	Observación de clase	5A	C.S.	8	82
861215	Acto cívico a la Bandera	Esc.	----	1	12
861215	Observación de clase	6C	Esp.	6	62
870112	Activs. de Mos. fuera del aula	Esc.	----	1	15
870114	Observación de clase	1A	Esp.	8	80
870116	Observación de clase	1C	Mat.	5	40
870120	Pláticas informales con maestras	Esc.	----	1	15
870120	Observación de clase	6A	C.S.	6	70
870122	Observaciones diversas: recreo, 4 C	Esc.	----	4	85
870128	Observación de clase	3C	Esp.	7	77
870508	Observaciones diversas	Esc.	----	1	25
870522	Observaciones diversas	Esc.	----	2	45
870525	Observaciones diversas	Esc.	----	1	15
870527	Reunión con maestros	Esc.	----	3	125
870618	Observaciones diversas	Esc.	----	1	30
870701	Festival de aniversario	Esc.	----	2	120

ANEXO 8A

SECUENCIA DE LAS ACTIVIDADES DE LAS CLASES OBSERVADAS (CAM-01)

PRIMERO "A" (870120: 8:48-10:00...): ESPAÑOL

1. Organización del grupo.....	8
2. Revisión de la tarea.....	4
3. Pase de lista.....	3
4. Presentación y lectura de sílabas en carteles.....	22
5. Lectura de enunciados.....	12
6. Dictado de palabras.....	15
7. Revisión del dictado.....	3
8. Plana de enunciados.....	(5)

PRIMERO "B" (870126: 8:45-10:24...): ESPAÑOL

1. Acto a la bandera.....	20
2. Organización del grupo.....	10
3. Pase de lista y revisión de la tarea.....	7
4. Lectura de sílabas, palabras y enunciados.....	19
5. Dictado.....	36
6. Revisión del dictado.....	(5)
7. Ejercicio de relajamiento.....	(2)
8. Tres planas de enunciados.....	(?)

PRIMERO "C" (861117: 8:45-9:50): ESPAÑOL

1. Pase de lista.....	5
2. Recordatorio acerca del contenido.....	5
3. Presentación de láminas, descripción y valoración de las mismas.	10
4. Lectura y análisis de enunciados.....	!
5. Tres planas de enunciados.....	!15
6. Presentación de láminas, descripción y valoración de las mismas.	5
7. Lectura y análisis de enunciados.....	5
8. Dos planas de enunciados.....	15*
9. Dictado en el pizarrón.....	10*
10. Revisión de cuadernos.....	5

(*) Actividades realizadas simultáneamente.

PRIMERO "C" (870130: 8:45-10:00...): ESPAÑOL

1. Formación y organización de grupos.....	5
2. Organización del grupo en el salón.....	3
3. Pase de lista y revisión de la tarea.....	5
4. Dictado.....	12
5. Planas de palabras.....	20
6. Revisión del trabajo.....	10
7. Lectura, análisis y síntesis de sílabas y palabras.....	(20)

SEGUNDO "A" (870116: 8:40-9:45): CIENCIAS SOCIALES/ESPAÑOL

1. Pase de lista.....	3
2. Organización del grupo.....	2
3. Diálogo sobre experiencias diarias.....	7
4. Presentación del tema: herramientas y oficios.....	3
5. Presentación de láminas: descripción y diálogo.....!	
6. Adivinanzas (¿ejercicio mnemotécnico?).....!	17
7. Copia de dibujo.....	15
8. Expresión y escritura de enunciados.....!	
9. Análisis de enunciados.....!	20

SEGUNDO "A" (870227: 8:50-10:05): ESPAÑOL/CIENCIAS NATURALES

1. Pase de lista.....	5
2. Lectura en el Libro de Texto (LT) coral e individual.....	5
3. Diálogo-interrogatorio acerca de la lectura e ilustraciones (LT)	5
4. Exposición y diálogo acerca del LT y fenómenos naturales.....	15
5. Construcción y escritura de enunciados en Pz y cuadernos.....	5
6. Lectura de los enunciados.....	15
7. Ilustración de los enunciados.....	10
8. Análisis gramatical de los enunciados (sujeto y predicado).....	7
9. Revisión y calificación del ejercicio.....	3

SEGUNDO "B" (861205: 8:55-10:50): ESPAÑOL

1. Diálogo sobre la cotidianidad.....	5
2. Recapitulación: discusión sobre enunciados imperat. y exclamat...!	
3. Exposición del Mo sobre enunciados interrogativos.....!(5)	
4. Ejercicio: expresión de Aos de enunciados interrogativos.....!	
5. Escritura de enunciados e identificación de los signos ¿?.....	5
6. Revisión del ejercicio.....	5
7. Modelado en papel de los signos de interrogación.....	38
8. Revisión del trabajo.....	13
9. Ejercicio en el LT.....	10
10. Escritura de enunciados.....	15
11. Ejercicio en el LT.....	7
12. Revisión y calificación del ejercicio.....	13

SEGUNDO "C" (861209: 11:55-12:50): MATEMATICAS

1. Organización del grupo y del material.....	7
2. Copia de un modelo del pizarrón a los cuadernos (Aos).....	
3. Recapitulación acerca de las decenas y las centenas..... (3)	
4. Sigue la copia del modelo.....	16
5. Diálogo-discusión acerca de la decena y la centena.....	2
6. Recorte del modelo.....	10
7. Nueva recapitulación sobre la decena y la centena. Discusión....	5
8. Ejercicio en el LT.....	15
9. Tarea: continuar en casa la actividad..... (?)	

TERCERO "A" (861201: 8:57-(9:50)): CIENCIAS NATURALES

1. Organización del grupo.....	3
2. Recordatorio de clase anterior.....!	
3. Observación e identificación de las partes de una planta.....!	5

4. Registro: escritura de las partes de la planta (Aos).....	2
5. Discusión acerca de la función de c/parte de las plantas.....	12
6. Cuestionario en el LT.....	2
7. Discusión: relación entre los animales y su entorno.....!	!
8. Clasificación de animales.....!	8
9. Registro: copia de clasificación de animales del Pz.....	17
10. Pase de lista.....	7
11. Tarea.....	3

TERCERO "B" (861211: 9:05-10:10): MATEMATICAS

1. Organización del grupo y pase de lista.....	5
2. Recordatorio acerca del contenido.....	5
3. Copia de un modelo de decímetro del LT.....	20
4. Ejercicio en el LT.....	15
5. Revisión y calificación del ejercicio.....	20

CUARTO "B" (861203: 12:05-13:00): CIENCIAS NATURALES

1. Organización del grupo.....	5
2. Interrogatorio acerca de las fuerzas.....	5
3. Exposición del contenido: cambios físicos de la materia.....	17
4. Experimento y discusión: cambios químicos.....	3
5. Cuestionario escrito.....	25
6. Tarea (matemáticas).....	?

QUINTO "U" (870114: 11:53-13:25): CIENCIAS SOCIALES

1. Organización del grupo.....	2
2. Instrucciones y lectura en el LT.....	11
3. Diálogo-interrogatorio sobre la lectura realizada.....	4
4. Explicación-interpretación del contenido del LT por el Mo.....	35
5. Cuestionario escrito.....!	!
6. Tarea: estudiar en el LT de Ciencias Naturales.....!	40

SEXTO "U" (861125: 8:45-10:05): MATEMATICAS

1. Pase de lista.....	7
2. Recordatorio de la clase anterior.....	5
3. Explicación del algoritmo del %.....	6
4. Ejercicio de aplicación.....	22
5. Ejercicio de mecanización.....	22
6. Revisión colectiva del ejercicio.....	16
7. Calificación del ejercicio.....	2

ANEXO 8B

FRECUENCIA DE LAS ACTIVIDADES DE LAS CLASES OBSERVADAS (CAM-01)

No.	A	C	T	I	V	I	D	A	D	E	S	1A	1B	1C	1C	2A	2A	2B	2C	3A	3B	4B	5U	6U	T
01												*	*	*	*	*	*				*	*			* 9
02												*	*	*	*		*	*	*			*			* 9
03												*	*		*				*	*	*	*	*		9
04														*				*	*	*	*				* 6
05												*		*	*	*									5
06												*	*	*	*										4
07												*	*	*	*										4
08															*				*				*	*	4
09															*	*	*						*		4
10											*	*				*								*	4
11																				*		*	*		3
12																				*		*	*		3
13															*	*	*								3
14															*	*	*								3
15																	*		*	*					3
16											*	*		*											3
17														*					*					*	2
18															*		*								2
19															*		*			*		*			2
20																			*			*			2
21																								*	1
22																								*	1
23																				*					1
24																				*					1
25																				*					1
26																				*					1
27																				*			*		1
28																*				*					1
29																*									1
30													*												1
31													*												1

OBSERVACIONES PRELIMINARES:

- * El pase de lista está presente en todos los grupos (excepto uno) observados antes del recreo, inmediato a la clase que inicia la jornada.
- * La revisión y calificación de ejercicios se da prácticamente en todos los grupos (excepto en cuatro). En los grupos donde no se observó esta actividad, el maestro indicó que los revisaría en su casa.
- * Las actividades que solamente se dan en un grupo son las de las áreas "descuidadas", como Ciencias Naturales. Puede decirse hipotéticamente que es ahí donde es posible que el maestro sea más original.

- * Hay también actividades aisladas que corresponden a clases de áreas no observadas con mucha frecuencia en este estudio.
- * La práctica de las planas y el dictado es exclusiva de los grupos de primero (en estas observaciones).
- * La práctica de los cuestionarios se da a partir de tercer grado, siendo más sistemática en cuarto, quinto y sexto.
- * La lectura y análisis de sílabas (S), palabras (P) y enunciados (E), es más común en el primero y segundo grados.
- * La mayoría de los maestros establecen diálogos con sus alumnos en referencia al contenido escolar para motivar el trabajo; sin embargo hay algunos que inician con referencia a la vida cotidiana de los alumnos. Coincidentemente, en esta escuela son dos maestras quienes así inician y están identificadas con la corriente sindical antivanguardista; dichas maestras son también quienes incluyen actividades de "expresión artística" en medio de sus clases.

ANEXO 8C

DURACION PROMEDIO DE LAS ACTIVIDADES DE LAS CLASES OBSERVADAS (CAM-01)

A C T I V I D A D E S	FRECUENCIA	TIEMPO	RANGO
Exposición del contenido	4	22 min	15 a 35 min
Cuestionario oral/escrito	3	22 min	2 a 40 min
Ejercicio de aplicación	1	22 min	-----
Ejercicio de mecanización	1	22 min	-----
Acto cívico	1	20 min	-----
Dictado	4	18 min	10 a 36 min
Modelado, dibujo	4	18 min	10 a 38 min
Copia de modelos	2	18 min	16 a 20 min
Planas	3	16 min	5 a 20 min
Lectura y análisis de E, P, y S	6	15 min	5 a 22 min
Ejercicio en el LT	4	12 min	7 a 15 min
Lectura	4	10 min	5 a 15 min
Discusión sobre contenidos	2	10 min	8 a 12 min
Registro de observaciones	2	9 min	2 a 17 min
Revisión y calificación	14	8 min	2 a 20 min
Clasificación de obj. y fen.	1	8 min	-----
Pres. y descr. de láminas	2	7 min	5 a 10 min
Escritura de S, P y E	3	6 min	5 a 15 min
Diálogo sobre lo cotidiano	2	6 min	5 a 7 min
Explicación de algoritmo	1	6 min	-----
Pase de lista	9	5 min	3 a 7 min
Organización del grupo	8	5 min	2 a 10 min
Recordatorio/recapitulación	7	5 min	3 a 5 min
Observación de obj. y fen.	1	5 min	-----
Diálogo e interrogat. s/contenidos	4	4 min	2 a 5 min
Experimento	1	3 min	-----
Adivinanzas	1	2 min	-----
Ejercicio de relajamiento	1	2 min	-----

NOTA: Las tareas en casa se dejaron al mismo tiempo que se desarrollaba otra actividad; la "revisión de tareas" se incluyó en "revisión y calificación"; la "organización del material" se incluyó en la "organización del grupo".

Este intento de análisis de la secuencia, la frecuencia y la duración de las actividades de las clases observadas, remite a reflexionar también acerca de la mejor manera de caracterizar una actividad. Quizá sea pertinente proponer lineamientos clasificatorios generales. r ejemplo:

1. Actividades de organización y control:
 - * Pase de lista
 - * Organización del grupo
 - * Revisión de tarea y ejercicios
 - * Recoger ahorro, cooperaciones, etc.
 - * Revisión de aseo
2. Actividades evaluativas:
 - * Dictado (mecánico, reflexivo, informativo...)
 - * Cuestionarios (memorísticos, críticos; orales, escritos)
 - * Ejercicios de aplicación (en el mismo campo; transferidos)
3. Actividades de aprendizaje:
 - * Análisis de contenidos
 - * Exposición ante el grupo (del maestro; de alumnos):
 - . Recordatorio
 - . Recapitulación
 - . Nueva información
 - * Observación y experimentación
 - * Registro (tablas, resúmenes, información a procesar)
 - * Lectura (formal y de comprensión)
 - * Expresión (oral, escrita, plástica, corporal...)
 - * Diálogos y discusiones (en grupo, en equipos...)
4. Actividades de mecanización:
 - * Planas (caligrafía, ortografía, etc.)
 - * Copiado (textos, dibujos, etc.)
5. Actividades expresivas:
 - * Dibujo y modelado (libre, calca, copia, etc.)
 - * Coordinación corporal
 - * Canto y declamación
6. Etcétera.

ANEXO 9

MATERIALES EMPLEADOS EN LAS CLASES OBSERVADAS (CAM-01)

G R U P O	MATERIAL USADO POR EL MAESTRO	MATERIAL USADO POR LOS ALUMNOS
1A-870120-ESP	Bolígrafo, registro de asistencia, carteles con sílabas, cartelero, pizarrón, gis	Cuadernos, lápices, hojas sueltas de cuaderno
1B-870126-ESP	Bolígrafo, registro de asistencia, carteles con sílabas, libro (no LT), pizarrón, gis	Cuadernos, lápices
1C-861117-ESP	Registro de asistencia, bolígrafo, libro, láminas de 25 x 30 cms con recortes en color de periódicos y revistas, pizarrón, gis	Pizarrón, gis, cuadernos, lápices
1C-870130-ESP	Registro de asistencia, bolígrafo, pizarrón, gis, tarjetas con sílabas	Cuadernos, lápices, pizarrón, gis
2A-870116-CSE	Registro de asistencia, bolígrafo, pizarrón, gis, láminas con dibujos, cuaderno	Cuadernos, lápices, colores de madera, pizarrón, gis
2A-870227-CNE	Registro de asistencia, bolígrafo, libro de texto, pizarrón, gis	Libro de texto, cuadernos, lápices, colores de madera, gis, pizarrón
2B-861205-ESP	Pizarrón, gis, lámina, crayolas, libro de texto	Cuadernos, lápices, papel sanitario, hojas blancas sueltas, engrudo, resistol, corcholatas, libro de texto
2C-861209-MAT	Pizarrón, gis, monedas, libro de texto	Cuadernos (cuadriculados), tijeras, lápices, libro de texto
3A-861201-C.N	Libro de texto, planta de mirasol, pizarrón, gis, registro de asistencia, bolígrafo	Libros de texto, cuadernos, lápices
3B-861211-MAT	Pizarrón, gis, libro de texto, bolígrafo	Libro de texto, cuadernos, lápices, tijeras, reglas
4B-861203-C.N	Cartel con letras, láminas con dibujos, hoja de papel, encendedor, gis, pizarrón	Libros de texto, cuadernos, lápices

G R U P O	MATERIAL USADO POR EL MAESTRO	MATERIAL USADO POR LOS ALUMNOS
5U-870114-C.S	Pizarrón, borrador, gis, libro de texto	Libro de texto, cuadernos, lápices, bolígrafos
6U-861125-MAT	Registro de asistencia, bolígrafo, libro de ejercicios (no LT), pizarrón, gis	Pizarrón, gis, lapices, bolígrafos, cuadernos

! MATERIAL USADO POR MO	FRECUENCIA !	! MATERIAL USADO POR AOS	FRECUENCIA!
! Pizarrón	13 !	! Cuadernos	13 !
! Gises	13 !	! Lápices	13 !
! Bolígrafo	9 !	! Libro de texto	7 !
! Registro de asistencia	8 !	! Pizarrón	5 !
! Libro de texto	7 !	! Gises	5 !
! Láminas con dibujos	3 !	! Bolígrafos	2 !
! Libros (no LT)	2 !	! Tijeras	2 !
! Carteles con letras	2 !	! Lápices de colores	2 !
! Láminas con recortes	1 !	! Papel sanitario	1 !
! Crayolas	1 !	! Hojas blancas sueltas	1 !
! Monedas	1 !	! Pegamento	1 !
! Planta de mirasol	1 !	! Corcholatas	1 !
! Cuaderno	1 !	! Reglas	1 !
! Cartelero	1 !	!	!
! Tarjetas con letras	1 !	!	!
! Hoja de papel	1 !	!	!
! Encendedor	1 !	!	!

ANEXO 10

PUNTOS DERIVADOS DE LOS PRIMEROS ANALISIS DE LOS REGISTROS DE OBSERVACION (CAM-01)

Una primera aproximación al material ha permitido apuntar, asistemáticamente quizá, las siguientes ideas:

* El maestro es quien define, controla e, inclusive, impone el contexto y los procesos escolares. Es él quien determina qué se hace, cómo se hace y cuándo se hace... Los alumnos acatan las disposiciones y van siguiendo la secuencia planteada por el maestro. Sin embargo, la hegemonía del maestro (producto de tradiciones históricas, de normas institucionales, de experiencias profesionales personales, etc.) no se realiza sin contrapesos ni contratiempos. Dependiendo del grado de escolaridad, de las experiencias organizativas de la comunidad en que tienen alguna participación los alumnos y del estilo del docente, los alumnos manifiestan comportamientos y realizan acciones que pueden definirse como contrahegemónicas:

. Los niños de recién ingreso a la escuela se distraen con facilidad, sobre todo cuando la estructura de la clase tiene muchos elementos a aprehender, o cuando la presencia o la insistencia del maestro respecto a alguna actividad no es muy incisiva.

En algunas ocasiones el periodo de adaptación al ambiente escolar es particularmente difícil porque tiene elementos diferentes y quizá contrarios al ambiente de origen del educando. Con ellos, los maestros gastan muchos esfuerzos y continuamente tienen que estar normando la actividad escolar. Esto es particularmente notorio en esta escuela que recién empieza a entrar en un proceso más sistemático de definición institucional; proceso que va desde la introducción de mejoras materiales, hasta la conformación de normas de trabajo más precisas, obligatorias y sancionables (en caso de incumplimiento).

. Los niños de los grupos intermedios parecen haber dejado atrás las reacciones hasta cierto punto inconscientes hacia la vida escolar y ahora prueban los límites de la escuela, generando acciones disruptivas o haciendo entrar en contradicción las propias normas escolares. ES en los grados de segundo, tercero y cuarto, inclusive, que se nota el mobiliario más deteriorado. La causa parece ser el alto grado de actividad de los chicos; actividad no estructurada e incluso desestructurante del contexto escolar. A este respecto se nos ocurre el planteamiento de una hipótesis: ¿Pueden las normas compartidas, generadas en base a acuerdos

institucionales, democráticos, participativos, romper con esa situación?

- Los alumnos de los grados superiores (quinto y sexto) se notan más conformados a las reglas preestablecidas de la institución. Algunas veces transgreden dichas normas pero lo hacen con cautela, "por debajo del agua". Estos chamacos llegan a tener cierta influencia en la determinación de las secuencias de actividades haciendo peticiones explícitas para realizar las que les parecen mejor (generalmente aquellas que requieren menos esfuerzos y que se identifican mejor con la "cultura escolar": copiar lecciones, leer, resolver cuentas, planas, etc.).
- * Una clase marcha por los cauces "normales" cuando se dan las menos interferencias posibles y, principalmente, cuando las actividades están definidas con precisión (Este asunto, ¿qué tanto está determinado por la función que asigna la sociedad al maestro?). Para que una actividad esté planteada con precisión no debe tener muchos elementos, en todo caso debe desglosarse lo más claramente posible. Generalmente las actividades cumplen ese criterio (aunque aquí habría que contrastar las posiciones derivadas del formalismo lógico y las del análisis histórico-dialéctico).
 - * El conjunto de actividades es muy reducido para cada área y no llega a una veintena. Queda por determinar si las actividades de cada área guardan o no cierta correspondencia entre sí. Se puede suponer que sí, pues los ejes que las determinan son los mismos: la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje, las condiciones materiales del trabajo, las normas institucionales, las tradiciones escolares, las mediaciones del cuerpo docente (como cuerpo social), etc.
 - * En varias actividades (quizá en todas) se pueden poner de manifiesto elementos subyacentes (el llamado por algunos "currículum oculto"). Sin embargo falta realizar los análisis correspondientes para darles congruencia y coherencia teórica.

Una segunda aproximación, referida ahora a las secuencias de actividades, nos permite visualizar lo siguiente:

- * En el primer período de la jornada son claramente manifiestas las actividades de pase de lista y organización del grupo para la tarea. Podría decirse que son rutinas cuyo significado estaría relacionado más bien con normas administrativas y de control, pero que a menudo pueden aparecer como ambientadoras a la escuela. Permiten al maestro (quizá intuitivamente) enfrentarse a la labor cotidiana y, a los alumnos, introyectar las normas escolares. Son algo así como el umbral entre la escuela y el mundo exterior a ella (por lo demás, estrechamente relacionados con el mundo del trabajo).

Es notorio en esta escuela que la primera actividad dentro del salón de clases inicie entre 15 y 30 minutos después de la hora oficial de entrada. Este hecho puede ser debido a:

- . que se dura demasiado tiempo formando a los grupos en el patio,
- . que la llamada a formación se de tarde por un descuido,
- . que los maestros se reúnan unos minutos para acordar sobre algún asunto de interés colectivo (escolar, gremial o "social"),
- . que el clima (generalmente la lluvia o el frío invernal) provoque la tardanza de los alumnos,
- . que algunos maestros lleguen tarde...

- * En términos generales, las actividades "mecánicas" que realizan los alumnos (planas, dictado, resolución de cuestionarios, ejercicios en el pizarrón, etc.) son las que absorben más tiempo (entre 10 y 40 minutos cada una). En estas actividades es particularmente visible la diversidad de ritmos de trabajo de los alumnos, lo cual puede ser ocasionado por el nivel de motivación hacia la escuela o por la resistencia que se opone a la misma (¿Qué ventajas o desventajas tiene esto? ¿Qué consecuencias en la socialización?).
- * Las actividades donde se da una mayor participación, tanto del maestro como del alumno, tienen una duración menor (entre cinco y diez minutos). Al parecer, es el propio maestro quien, debido al aumento de los niveles de fatiga o de distracción de los alumnos (o la suya propia) cambia la actividad, ya sea a las del tipo señalado en el punto anterior o a un ejercicio de relajamiento. Cabría cuestionarse si la participación activa por parte de los alumnos involucra a todo el grupo o sólo a los pocos que de alguna manera definen la actividad, en tanto que el resto permanecen "segregados"; también podríamos cuestionar acerca de si existe alguna relación significativa entre los niveles de distracción y fatiga y las características lógicas y psicológicas del contenido o del procedimiento específico.
- * La exposición magistral es una de las actividades de mayor duración. SE da principalmente en los grados superiores y es común que el maestro se apoye en algún material para ilustrarla (LT o láminas). Falta un análisis de cómo responden los alumnos a esta actividad.

Un análisis más detallado de los puntos aquí señalados requeriría:

- * Contratar los resultados globales entre escuelas con diferente nivel de desarrollo institucional.
- * Caracterizar los elementos definitorios de los diferentes niveles de desarrollo institucional (¿Estabilidad o movilidad

magisterial, homogeneidad de la procedencia socioeconómica de los alumnos, consolidación del espacio...?).

* Analizar por grado:

- . Las actividades del maestro para mantener el interés y la atención de los alumnos.
- . Las actividades de los alumnos que interfieren el desarrollo de una clase, y su marco de referencia.
- . Las actividades de los alumnos que refuerzan su propia disposición hacia el trabajo.
- . La estructura manifiesta en el planteamiento de las actividades por el maestro.
- . Las actividades características de cada área.

* Caracterizar las actividades según:

- . La idea de aprendizaje implícita.
- . El grado o nivel de participación de maestro y alumnos.
- . La ubicación que guardan en la secuencia de la clase.

* Caracterizar la duración de las actividades en relación a:

- . El grado escolar.
- . El área curricular.
- . La ubicación y distribución de todas y cada una de las áreas durante la jornada escolar.

ANEXO 12

ACTIVIDADES DESARROLLADAS DURANTE LOS EVENTOS DE FORMACION DOCENTE

La idea inicial de la puesta en práctica de las actividades que a continuación se describen, ha sido la de articular los "inventarios" elaborados a partir de las tareas de investigación, con propuestas y actividades de actualización y formación docente. Para el efecto se han diseñado y concretado diferentes tipos de actividades, en donde, además, se incorporan otros contenidos:

> Los Talleres

Se "arman" a petición de maestros interesados o se ofrecen paquetes de actividades. Se hace una propuesta previa que los interesados analizan, para luego hacer los ajustes necesarios. Pretenden responder a requerimientos concretos de los profesores. Algunas de las actividades realizadas en estos talleres son:

* "Clases modelo"

En ellas se intenta contrastar varios modelos pedagógicos o didácticos en los cuales subyacen diferentes concepciones del aprendizaje, la ciencia, la disciplina, entre otros aspectos.

* "Análisis de fotografías"

Se pretende hacer una reflexión acerca de las expectativas de los maestros y su posible relación con la procedencia sociocultural del docente y de los alumnos.

* "Mesa redonda sobre tipos de aprendizaje"

A partir de la lectura de un breve documento sobre los tipos de aprendizaje (Gagné, 1975), se invita a varios profesores a que expongan las relaciones que encuentren entre sus experiencias y los tipos de aprendizaje en cuestión.

* "Análisis de registro etnográfico"

En equipo se lee un registro etnográfico de una clase y se intenta analizarlo según una guía que incluye los siguientes puntos: secuencia didáctica, relación maestro-alumnos, condiciones materiales del aula, contenidos de enseñanza y de aprendizaje.

* "Examen de conocimientos"

Se aplica una breve prueba "objetiva" (opción múltiple) con contenidos de quinto y sexto grados de primaria y se analizan

los resultados inmediatamente. Los comentarios y discusiones giran en torno a la legitimidad y relevancia de los contenidos programáticos. Esta actividad es una variante de la propuesta y realizada por Mercado y otros (1987).

* "Análisis de libros de texto"

En pequeños grupos se leen y confrontan dos versiones diferentes de los libros de texto para la educación primaria (la del Plan de Once Años y la de la Reforma Echeverrista), considerando los supuestos implícitos en los mismos acerca del aprendizaje, la ciencia, el papel del maestro, el papel del alumno y la función de las imágenes.

* "Análisis de fragmentos de tesis o reportes de investigación educativa"

Se presenta a los participantes en el evento un fragmento (con una idea completa desarrollada) de objeto de estudio realizado en investigación educativa para observar la manera en que se hizo la investigación y el resultado que se obtuvo; también se busca que los participantes vean cosas que escapan a simple vista en la práctica docente pero que a través de la investigación se pueden observar con mucha nitidez.

* "Comparación de modelos educativos"

Se entrega por escrito la descripción y resultados de modelos educativos. El análisis fuerte se realiza de experiencias concretas regionales que remitan a los participantes a modelos reales y sus dificultades antes que a modelos abstractos o históricos de otros países; aunque estos modelos de otros países también se analizan para tomar elementos que guíen la discusión en los modelos mexicanos. Se ha usado básicamente como modelo concreto el de la escuela "21 de mayo" de Cd. Lázaro Cárdenas, Mich., que operó de 1975 a 1979.

* "Análisis de textos literarios referentes a los procesos educativos"

Dentro del campo de la literatura, la pintura, el cine, etc. se manifiestan temáticas educativas. Hemos querido incorporar estas visiones artísticas de procesos educativos al análisis por parte de los maestros. Como referentes que miran a lo educativo con otros ojos usamos la lectura de "Paco Yunque", no así otras por su extensión ni películas o videos por falta de infraestructura.

> Los Seminarios

En ellos se plantea un temario de interés para cierto sector del magisterio. Se convoca a los interesados en participar a que hagan las modificaciones pertinentes al planteamiento general. Se desarrollan los trabajos siguiendo el ritmo de los participantes.

- * Estudio individual o en pequeños grupos de los documentos básicos, de apoyo y complementarios peraparados para el efecto, así como elaboración de un breve trabajo escrito, que puede ser un resumen de los contenidos abordados o un desarrollo personal en referencia a los mismos.
- * Sesiones plenarias, tanto de presentación de los resultados del trabajo individual o en pequeños grupos, como de discusión y síntesis provisionales de los principales contenidos y problemas abordados en el seminario.

> Las Asesorías

Se da respuesta a necesidades específicas de individuos o grupos de trabajo en aspectos teórico-metodológicos del dominio de los asesores. Se hace mediante sesiones de trabajo de tipo tutorial, estableciéndose convenios y programas de actividades acordes a las necesidades de los involucrados.

Los principales contenidos en estas actividades son:

- * Las relaciones de poder y los mecanismos de control social en el ámbito de la escolarización.
- * Modelos escolares en la educación básica.
- * Expectativas del maestro.
- * Sociolingüística y educación: introducción a Bernstein.
- * La legitimidad del conocimiento.
- * Enfoques en la investigación educativa: etnografía.
- * Perspectivas y problemas institucionales, metodológicos y de contenido en la enseñanza de las ciencias naturales en la educación primaria.
- * Algunos aspectos del curriculum (contexto social, supuestos y expresiones concretas).

El presente texto fue
capturado en una computadora
Apple IIe, su impresión se
realizó en la impresora STAR
XR 1500, con tipo de letra
Courier en 5, 10 y 12
caracteres por pulgada. La
impresión del mismo estuvo a
cargo de Graciela Vanegas
Cruz, del Departamento de
Informática del CIDEM.
Morelia, Mich., junio de 1990.