

**LOS LABORATORIOS DE DOCENCIA COMO
PROPUESTA METODOLOGICA PARA
LA FORMACION DOCENTE**

por



**Carmen López Ramírez
Elizabeth Caporal Aguilar**

**Egresadas de la Licenciatura en Pedagogía
generación 1982-1986**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

**Asesor de Tesis
Mtro. José Antonio Serrano Castañeda**

México D.F., abril de 1996

01416mD
17 + J0

A José Antonio

Un agradecimiento por tu paciencia, tiempo y espacio para ayudarnos a cuestionar y reflexionar con tus comentarios y recomendaciones durante la construcción de este trabajo.

A Mirtha Abraham Nasif

Porque nos orientaste para elegir el camino y supiste que algún día llegaríamos.

A Lupita y Jorge

*Quienes nos enseñaron
que con fe, esfuerzo, constancia, compromiso y esperanza
es posible volar.*

A nuestras madres, Marina y Ernestina

*Porque
sin sus manos,
amor, confianza y comprensión,
no viviríamos libremente
para alcanzar nuestras metas*

A nuestros esposos, Rogelio y Efrén

*Cuyo amor y confianza hacen posible
que los sueños sean realidades
y nuestras realidades,
se transformen en sueños.*

A nuestros padres, hermanos y amigos

*Compañeros
que creen en nosotras
y se mantienen
a nuestro lado.*

Introducción	i
CAPÍTULO I	
LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN	1
1. Las tendencias en la formación docente	1
a) Las tendencias de la formación docente en México	5
2. La propuesta actual de formación docente	6
a) Vinculación con el saber	8
b) Aspecto normativo	9
c) Aspecto académico	10
d) Condiciones presupuestales, estructura física y material	11
e) Política en la formación docente	12
f) Egresados	12
g) La tradición de las escuelas normales	13
CAPÍTULO II	
LOS FUNDAMENTOS CURRICULARES	14
1. Teoría Curricular	14
1.1. Perspectivas del currículum	14
a) Perspectiva tecnocrática	14
b) Poder e ideología en los estudios curriculares	17
c) Perspectiva praxiológica	19
2. El campo curricular en México	21
3. Algunos elementos del diseño curricular	24

CAPÍTULO III

LA INTERDISCIPLINARIEDAD	27
1. Conceptos y formas de integración interdisciplinaria	28
2. La interdisciplinarietà como construcción del conocimiento	32
3. La interdisciplinarietà en la docencia y la investigación	37

CAPÍTULO IV

EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA (1984)	44
1. Organización y estructura curricular	44
a) Objetivos de la licenciatura	47
2. Laboratorio de docencia	48
a) Estructura de los laboratorios de docencia	51
b) Fundamentación de la línea de laboratorio de docencia	54
c) Categorías de análisis de la práctica docente	57
d) La propuesta metodológica de los laboratorios de docencia	58
f) Operatividad para la implementación de la propuesta	62

CAPÍTULO V

LOS MAESTROS Y SU HACER EN LOS LABORATORIOS DE DOCENCIA	
1. Los antecedentes y la implementación	68
a) La aparición del Decreto	68
b) El sentir de una política del gobierno	69

c) Implantación del nuevo plan de estudios	70
2. Frente al nuevo plan de estudios.	74
a) En el inicio	73
b) La asunción de la concepción general de la nueva propuesta metodológica	75
c) La nueva forma de evaluar	76
d) La imagen del egresado	79
3. Inmersión del maestro en la metodología	80
a) Los laboratorios de docencia	88
b) El reto de la propuesta	84
c) Sentidos de la interdisciplinariedad	
d) Los logros obtenidos	94
4. Permanencia, tradición y adaptación en las escuelas formadoras de docentes	96

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

1. Categorías y subcategorías de análisis.
2. Guía de Entrevista
3. Entrevista realizada en la Escuela Normal de Irapuato, Gto.
4. Mapa Curricular
5. Estructura de las unidades de los laboratorios de docencia
6. Estructura de los programas del plan de estudios de la licenciatura
7. Descripción de los cursos de la línea de laboratorio de docencia

1. Observación de la Práctica Educativa I
2. Observación de la Práctica Educativa II
3. Introducción al Laboratorio de Docencia
4. Laboratorio de Docencia I
5. Laboratorio de Docencia II
6. Laboratorio de Docencia III
7. Laboratorio de Docencia IV
8. Laboratorio de Docencia V

INTRODUCCIÓN

El documento que a continuación presentamos es producto de la experiencia que estuvimos trabajando en las escuelas normales del Estado de Guanajuato, la que nos permitió interesarnos en la formación de los profesores, conocer la problemática de éstas instituciones y buscar alternativas de solución o acción en el ámbito de la formación de docentes.

Durante el tiempo que trabajamos para las escuelas normales, tuvimos la oportunidad de conocer a los directores, maestros y alumnos que allí conviven y las condiciones presupuestales y materiales de las escuelas. Tal interacción y el estudio de diversos documentos sobre el tema nos llevó a conformar un marco teórico que nos permitió explicar y luego intervenir de manera más efectiva en las problemáticas detectadas. Por ello, nos interesó realizar una investigación que nos abriera a la reflexión sobre la formación docente y, como resultado presentamos la tesis "Los laboratorios de docencia como propuesta metodológica para la formación docente".

Tomamos como objeto de análisis el eje central de la propuesta de formación docente contenida en los laboratorios de docencia del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1984. En un primer momento consideramos importante el estudio no sólo de la percepción de los maestros en relación con los laboratorios de docencia, sino también la de los alumnos, las autoridades, etc.; sin embargo, nuestra intención, por ahora, es centrarnos en el primer aspecto.

La idea de interdisciplinariedad es el eje central de la propuesta de formación de profesores, por ello la utilizamos como categoría sustantiva del trabajo. Añadimos a ella la de currículum por ser el eje rector que concreta los propósitos de la política estatal de formar profesionales de la educación. A fin de centrar nuestro objeto de investigación planteamos una interrogante central:

¿Cuáles son los supuestos teóricos que sustenta la propuesta metodológica del Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria, sintetizada en los laboratorios de docencia y cómo ésta es interpretada por los docentes?

Nos centramos en los laboratorios de docencia porque son de vital importancia, ya que en el plan de estudios se ha asignado a estos la función de ser "un centro activo para el análisis y la aplicación interdisciplinaria de los contenidos de las diversas áreas de formación" (SEP a: 1984,10). En cada semestre se plantea la elaboración de un proyecto interdisciplinario que será desarrollado por los docentes que trabajen en los distintos cursos de un semestre. Es el laboratorio el lugar en donde confluyen los componentes teóricos-metodológicos de este nuevo modelo académico para la formación de docentes.

Nuestra investigación se inscribe en un contexto específico; partió de hombres y hechos concretos, como son los docentes que participaron en la puesta en práctica de los programas de laboratorio de docencia en las Escuelas Normales Oficiales del Estado de Guanajuato. El presente trabajo, creemos, será de utilidad para comprender los distintos procesos que se vivenciaron a partir del cambio del plan de estudios en las escuelas normales y cómo esa experiencia fue valorada por los docentes. Pretendemos contribuir con nuestra reflexión teórica al estudio de la formación docente en éstas instituciones.

Los objetivos que nos planteamos al inicio de nuestra investigación fueron los siguientes:

- *Analizar la propuesta metodológica del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria expresada en los Laboratorios de Docencia.**
- *Analizar la concepción de formación docente implícita en la propuesta curricular de la Licenciatura en Educación Primaria.**
- * Intentar conocer cómo el docente valora y recibe la metodología propuesta en el plan de estudios.**

Para explicar una realidad requerimos de realizar la construcción conceptual de la misma. En nuestra investigación esa realidad es un hecho educativo en el cual están inmersos sujetos que viven una dinámica de relaciones sociales muy compleja; donde se dan contradicciones, retrocesos, negaciones, avances y resistencias a las condiciones o propuestas institucionales. Trabajamos, pues, con sujetos cruzados por múltiples determinaciones.

Para el desarrollo de este proyecto, concebimos a la investigación como un proceso de búsqueda que tiene como finalidad llegar a una explicación y comprensión de una realidad específica delimitada en un tiempo y espacio precisos, lo cual conlleva a la "transformación de la realidad". Al hablar de transformaciones estamos considerando que una transformación no significa siempre un cambio material inmediato, sino una construcción conceptual y experimental que tendrá un efecto no mediato.

Así, entendemos a la investigación como una práctica social que se desarrolla en el contexto histórico, que no puede estar al margen del debate ideológico-político de la interacción social. Por ello, nos inclinamos por el conocimiento como opción constructiva, en el que las verdades -en el campo de la pedagogía- serán siempre relativas.

Nuestra reflexión sobre la formación docente nos llevó a concebirla como un proceso educativo institucionalizado que permite a los sujetos adquirir elementos para ejercer una determinada práctica en la docencia y, por lo tanto, una determinada práctica social ligada a las expectativas estatales que asigna funciones específicas a la escuela. En relación con ello sostiene un modelo prototípico, en determinados contextos históricos, para formar a los futuros docentes.

La formación docente es ante todo un proceso social y cambiante, por lo tanto la metodología dará "cuenta lógica de la construcción de ese objeto de estudio, así como las formas y etapas de investigación" (El Nacional, Aula de los lunes, 1989, 19).

La metodología la construimos a lo largo de la investigación, en la medida que confrontamos nuestro objeto de estudio. En este proceso distinguimos dos fases: la primera, es una revisión de los documentos oficiales, aportes teóricos y un análisis de

las tendencias y propuestas en la formación docente; y la segunda, es el análisis de las representaciones de los protagonistas del proceso, que fue analizado con permanentes acercamientos de elementos teóricos.

Cabe mencionar que la primera fase se desarrolla en los cuatro primeros capítulos. En los capítulos I y II realizamos una revisión de las construcciones y reflexiones acerca de las tendencias y problemáticas existentes en la formación docente y las perspectivas del currículo, así como el desarrollo de la teoría curricular en México. En el capítulo III presentamos el estudio de las diferentes definiciones y posturas que existen en torno a la interdisciplinariedad ya que este concepto se presenta en el plan de estudios. En el capítulo IV describimos la estructura curricular de la Licenciatura en Educación Primaria, 1984, tal como se presenta en los documentos oficiales, para tener un acercamiento a la propuesta metodológica de los laboratorios de docencia; se elaboró, además, un análisis de las concepciones y tendencias implícitas.

En el capítulo V se muestra lo que realizamos como investigación de campo en dos escuelas normales oficiales. Realizamos ocho entrevistas a los protagonistas, profesores responsables del Laboratorio de Docencia. Mediante ellas pretendíamos conocer cómo el docente significa la propuesta, es decir, cómo la entiende, cómo la valora e interpreta puesto que es el maestro el elemento esencial para dar vida a la propuesta curricular.

El último momento lo constituyó tanto el análisis de las entrevistas (con 8 categorías y 33 subcategorías (anexo1)) como el análisis de la propuesta a la luz de los planteamientos teóricos de la formación de docentes, del currículo, la interdisciplinariedad y la interpretación del sentido en que este currículo se conformó en una propuesta de formación docente, logrando así la aprehensión de nuestro objeto de estudio y la elaboración de nuestras conclusiones.

Cabe señalar que estos momentos los presentamos aquí en una secuencia lógica, pero esto no significa que siguiéramos esta secuencia para su realización; todos los fuimos realizando al mismo tiempo, buscando siempre dar un orden sistemático a la investigación.

Decidimos emplear la entrevista porque fue la estrategia que nos permitió acercarnos al docente y contar con elementos para analizar casos concretos. La situación de entrevista tuvo como objetivo:

- * Conocer el pensamiento del docente sobre la implantación del Plan de Estudios 84, de la Licenciatura en Educación Primaria.**
- * Describir la interiorización que el docente ha realizado de la propuesta metodológica del nuevo plan de estudios.**
- * Identificar en el discurso del maestro las actividades que los docentes realizan para poner en práctica la interdisciplinariedad en el grupo y en el trabajo de academia.**

Las entrevistas fueron aplicadas a los docentes que trabajaron uno o varios cursos de Laboratorio de Docencia en el ciclo escolar 90-91 y/o en el 91-92 . Se realizaron en dos escuelas normales: la Escuela Normal Oficial de Irapuato y la Escuela Normal Oficial de Guanajuato. También se entrevistó a los secretarios académicos de estas normales, quienes tienen a su cargo el apoyo y seguimiento de las actividades docentes y la coordinación de las academias.

Para la entrevista se elaboró una guía de preguntas (anexo2) que abarca aspectos de formación del entrevistado, así como de su valoración de la tarea docente; su opinión del plan de estudios y el conocimiento y valoración de la propuesta metodológica. Como ejemplo de esta actividad presentamos una de las entrevistas realizadas (anexo3). Cabe aclarar que aUn cuando la guía nos dio una orientación para realizar la entrevista, la conversación fue abierta, y en algunos casos el docente entrevistado expresó con libertad sus opiniones y nos ofreció elementos para ampliar las preguntas base. Durante las entrevistas con los profesores nos llamó la atención la muy particular significación que ellos dan a la propuesta de formación docente; el manejo de los conceptos y su conocimiento del plan de estudios; la relación de autoridad que se establece con los entrevistadores; su disposición a la entrevista y aun la expresión facial y corporal de los entrevistados.

En el momento en que realizamos las entrevistas trabajábamos en la Dirección de Educación Superior de la Secretaría de Educación, Cultura y Recreación del Estado de Guanajuato y el cargo que ocupábamos nos ubicaba en el plano de la autoridad. Sabemos que esto influyó en las actitudes y respuestas de los profesores que accedieron a ser entrevistados, quienes supieron el por qué de esta investigación. Reconocemos también que en la interpretación de las entrevistas influyeron conocimientos que teníamos acerca de los docentes o de las situaciones que expresaron. En la actualidad sabemos que se están generando cambios en la estructura orgánica de la SEP, y se vislumbra la posible reestructuración curricular del Plan de Estudios 1984. Es muy posible que estas modificaciones se realicen sin contar con una sólida evaluación y la consulta de las bases.

Por último, esperamos que nuestro trabajo sirva de antecedente para quienes se interesen por la educación normal y posibilite continuar la construcción de conocimientos acerca de la formación docente, e incluso refutar o ampliar lo trabajado en esta investigación.

Carmen López Ramírez y Elizabeth Caporal Aguilar

CAPÍTULO I

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

En el presente capítulo nos proponemos hacer dos cosas. La primera, realizar un análisis de las distintas tendencias¹ que se han dado en el desarrollo histórico de la formación docente en un contexto general, mismas que consideraremos como referencia en nuestra investigación; es decir, se intenta -a reserva de ampliar este análisis en los siguientes capítulos- identificar ésta o éstas en la propuesta curricular implementada en la actualidad en las escuelas normales. Por otro lado, describiremos una tipología de cómo se presentan las tendencias de formación docente en nuestro país. La segunda, se refiere a la mención de las problemáticas institucionales que actualmente se presentan para poner en práctica esta propuesta de formación docente.

1) Las tendencias en la formación docente

En los distintos planes de estudios implementados desde la creación de las primeras escuelas normales hasta la actualidad, se distinguen diversas tendencias y concepciones de formación docente que identifican "...perspectivas ideológicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico de la función docente y de la formación del profesor" (Pérez, 1992, 398), por lo que los docentes fueron ejerciendo su práctica influenciados por estas tendencias. El currículum puede estar influenciado por la o las perspectivas académica, técnica, práctica o de reconstrucción social" (Pérez, 1992, 399). A continuación se realizará una breve descripción de las

¹ Entenderíamos a éstas como la inclinación o elección a determinados fines.

tendencias más representativas de la formación docente² que se presentan en relación con las políticas que el gobierno ha implementado.

Consideramos que la institucionalización de la formación docente³ inicia en el período de gobierno de Valentín Gómez Farias, cuando se concreta el interés de contar en las escuelas con profesores que no sólo dominaran la lectura, la escritura y las operaciones aritméticas básicas, sino que tuvieran ya un conocimiento acerca de la tarea docente. Es así que se crean las dos primeras normales en el Distrito Federal, una para señoritas y otra para varones. En esa época surge la inquietud de incorporar una asignatura sobre didáctica en la secundaria para quienes ejercieran como profesores. Más tarde, 1875, se extiende la educación normal en el país -Durango, Guanajuato, San Luis Potosí, Nuevo León y Sonora , y en 1879 Veracruz, Puebla, Michoacán, Querétaro y Yucatán (STUNAM, 1982, 50)-.

En 1877 el plan de estudios de la Normal de la Ciudad de México estaba integrado por 49 materias y haciaa 1892 aumentó un año la carrera docente. En este momento se tomó la decisión de no otorgar título de profesor a quienes no contaran con los estudios correspondientes. Por esto se hizo urgente que en otros estados se crearan escuelas normales y sus escuelas anexas, que servirían para realizar las prácticas docentes. Este planteamiento indica que en la formación docente se asume una tendencia o perspectiva práctica que señala a la "enseñanza como una actividad compleja" y plantea que la "formación del profesor/a se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica" (Pérez, 1992, 410).

Un importante paso para lograr la unificación en la formación de los docentes, fue la creación en 1926 de algunos planes de estudios generales, incluyéndose algunas asignaturas como agricultura, para que el docente trabajara con mayores elementos en comunidades rurales. Tenemos que resaltar que en las escuelas normales se daban cursos de formación inicial y cursos para profesores en servicio. Algunas de las asignaturas estaban enfocadas a la enseñanza de las ciencias

² En el capítulo II se complementará la visión de la formación docente al abordar la perspectiva curricular que se asume en relación con el currículum.

³ Para este apartado tomamos como referencia el documento "La formación de profesores "(Sinópsis histórica), STUNAM, México, 1982.

naturales, el cálculo, la historia, el civismo, etc.. Cada ciencia o disciplina tenía su propia forma de enseñanza (Jiménez, 1979, 123).

En 1944 se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio que tuvo como objetivo formar a los profesores en servicio. Así mismo se abrieron escuelas como la Normal Superior, la de Educación Especial y de Capacitación para el Trabajo que se ocuparon de dar una formación particular para la docencia.

Podemos señalar que la formación docente en ese entonces se caracterizó por una inclinación hacia la perspectiva académica que entiende a la enseñanza como un proceso de "transmisión y adquisición" del conocimiento acumulado de generación a generación (Pérez, 1992, 400). La didáctica busca que se respete la secuencia lógica de cada ciencia. El maestro debía poseer todos los conocimientos ya que aquella será muy rigurosa para medir la cantidad de éstos adquiridos por los alumnos (Pérez Gómez, 1992, 400).

En los años setenta la masificación de la educación primaria trajo como consecuencia que la educación normal tuviera un gran crecimiento, incrementándose incluso el número de escuelas normales particulares. Hacia 1975 se crean las licenciaturas en educación primaria y preescolar con la modalidad de sistema abierto, primero en la Dirección General de Mejoramiento Profesional y luego en la Universidad Pedagógica Nacional. En esos años la formación de los docentes manifiesta como fundamentación la tendencia técnica, que concibe a la enseñanza como una ciencia aplicada y, busca darle el status y el rigor de los que carecía la enseñanza tradicional. La calidad de la enseñanza se manifiesta en la calidad de los productos y en la eficacia y economía en su realización; considera al profesor como un técnico que deberá dominar las diversas técnicas de las disciplinas, busca sobre todo "resolver problemas a partir de normas o "recetas" establecidas con autenticidad" (Pérez, 1992, 403), como técnico debe dominar las aplicaciones "del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación, la metáfora del profesor/a como técnico hunde sus raíces en la concepción tecnológica de toda actividad práctica, que pretenda ser eficaz y rigurosa. Es lo que Schon (1983) denomina racionalidad técnica" (Pérez, 1992, 402). A reserva de ampliar esta información en el

capítulo II de este trabajo, podemos comentar que esta racionalidad ha estado presente en las tres últimas décadas en la mayor parte de las investigaciones, la práctica profesional y la formación docente.

Entre la década de los setenta a los ochenta los planes de estudio tuvieron algunas reestructuraciones y modificaciones que incluían, entre otras cosas, los estudios de bachillerato.

En 1986 se propone un nuevo plan de estudios para formar de manera distinta a los docentes. Encontramos que en su fundamentación se tiene una inclinación a la perspectiva de reconstrucción social, con un enfoque dentro de la investigación-acción. Esta perspectiva tiene una posición diferente respecto de la enseñanza y el docente; entiende a la enseñanza como una actividad crítica; considera al docente como profesional autónomo, capaz de reflexionar, de analizar críticamente su proceso de enseñanza-aprendizaje, el contexto en que la enseñanza tiene lugar "de modo en que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo (Pérez,1992,422), Considera al docente como un intelectual transformador; puede ser tanto un educador como un activista político⁴, pues puede participar fuera del aula y la escuela opinando o debatiendo sobre asuntos públicos. En esta perspectiva se ubica el enfoque de investigación-acción. Autores como Stenhouse, Elliot, Peters, Schon han constituido una importante corriente en esta perspectiva que busca generar la reflexión sobre la práctica, y comprendida ésta como una actividad ética y no instrumental se trata de mejorarla. Busca que docentes y alumnos "adquieran conciencia de los factores que en el proceso de su evolución están afectando sus pensamientos, efectos y conductas" (Pérez,1992, 426).

Queremos aclarar que aun cuando se enfatiza en esta tendencia la formación de un maestro crítico o activista político, no es hasta este momento cuando surge dicho planteamiento, puesto que ya anteriormente otros autores plantearon la posibilidad del sujeto crítico.

⁴ Cabe hacer la aclaración de que en la licenciatura se hace un planteamiento de formar un nuevo docente, es decir, un hombre crítico y reflexivo, pero no señala como aspiración a lograr que sea un activista-político.

Cabe precisar que aun cuando establecemos períodos para cada una de las tendencias ello, no significa que cada una existiera sólo en un período específico, sino que es posible que se presente su coexistencia en diversos contextos. Así pues observamos que cada una de las propuestas que se han implementado para la formación docente ha tenido una inclinación o tendencia dominante, lo que ha significado que cada generación de profesores adquiera y aplique un modelo de conocimiento, un concepto de educación, de aprendizaje, del papel del alumno y del maestro en su práctica docente en la escuela primaria.

Creemos que esto ha llevado a los profesores a pensar que la práctica es determinante en el ejercicio de la docencia, por lo que aseguran que el "maestro se hace en la práctica". Esta aseveración se refuerza cuando los mismos planes de estudio de la educación normal están desvinculados de la realidad escolar y de las necesidades propias de la docencia. Por ello, al incorporarse a las escuelas primarias el egresado expresa que no le sirvió lo que "vio" en la normal para dar sus clases.

a) Las tendencias de formación docente en México.

Para analizar la influencia que en nuestro país han ejercido las tendencias mencionadas en el apartado anterior, utilizaremos la tipología elaborada por Pasillas y Serrano⁵ que desarrolla cuatro tendencias: tecnología educativa, profesionalización de la docencia, relación de la docencia con la investigación, formación intelectual del docente.

**Tecnología educativa:* A esta perspectiva se le conoce también como la teoría pedagógica de los Estados Unidos o la pedagogía de las sociedades industriales. Como señala Serrano (1993), que aunque predomina en la década de los setenta y declina en los ochentas existe en la actualidad un debate en torno a ella. La formación está encaminada a habilitar al docente en el manejo de técnicas de planeación y de control del grupo para lograr mayor efectividad en el salón de clases. Se busca que el docente domine el mayor número de recursos didácticos y tecnológicos pues sin estos

⁵ Para este apartado tomamos como referencia la ponencia "La formación docente: Trayectoria, categorías y temas de análisis". ENEP-ARAGÓN, 1989.

no podría dar sus clases o llevar a cabo la enseñanza. En su trabajo el docente enfatiza los aspectos técnicos y administrativos.

* *Profesionalización de la docencia:* La idea o el interés por la profesionalización de la docencia aparece en el campo de la formación docente y de los profesionales de la educación a finales de la década de los setenta; se opone a la tecnología educativa y muestra una inclinación más social de la acción educativa. En la formación de los docentes pierde importancia el aspecto técnico; se privilegia el análisis del contexto donde se desarrolla la práctica educativa, porque se concibe al docente como un sujeto activo, participativo, "consciente de las determinaciones sociohistóricas que emanan de la realización de su quehacer" (Serrano,1993,11). Esta tendencia propone a la docencia "como objeto de estudio que promueva la reflexión sobre el aspecto laboral y la idea de "carrera docente", es decir, fomenta, la idea de innovaciones educativas, conciencia gremial sobre la práctica social que realizan los actores." (Serrano,1993,27).

* *Relación de la docencia con la investigación:* Esta tendencia surge en las universidades. Otorga al maestro un nuevo rol, ya que además de la docencia realiza la función de investigación a partir del descubrimiento de un vínculo entre docencia e investigación. Entonces se considera importante que los docentes cuenten con una formación que les permita ser un "docente-investigador", convirtiéndose así a la investigación en una estrategia de formación para la docencia.

* *Formación intelectual del docente.* Se perfila la idea de que el maestro es capaz de cuestionar, criticar y recrear para construir prácticas educativas. Para esto es necesario que el maestro cuente con una amplia formación en el campo de las ciencias sociales, ya que antes de efectuar una práctica debe de haber realizado un análisis del contexto y las condiciones sociales en donde se realizará.

2) La propuesta actual de formación docente

Los distintos gobiernos de México, responsables de la formación de docentes, en sus planes y programas educativos contemplan los aspectos de orden cuantitativo o cualitativo que orientarán la política sexenal para las escuelas normales. Por ejemplo,

el Programa Nacional de Educación, Cultura y Deporte de Miguel de la Madrid (1982-1986) afirma en el apartado del diagnóstico que a lo largo de las diferentes administraciones se observaron notorios avances en relación con el incremento de la matrícula, pero que subsiste un rezago con respecto a la calidad educativa. Se menciona, además, que parte de esta problemática se encuentra precisamente en la formación de docentes que se imparte en las escuelas normales, ya que no existe una correspondencia óptima entre los planes de estudios de las Normales y la práctica docente que se desarrolla en los planteles de los diferentes niveles educativos.

El programa dice reconocer la trascendencia de la acción de las escuelas normales y se destaca como prioritario elevar a grado de licenciatura la formación de los docentes. Lo anterior se ve concretado en el decreto presidencial del 22 de marzo de 1984, donde los estudios de educación normal pasan a tener el grado de licenciatura y se reconoce a las normales como de tipo superior. Con ello se da congruencia a los propósitos señalados por el gobierno en materia de educación, al mismo tiempo que se responde a las antiguas aspiraciones de los maestros sobre la profesionalización de la práctica social ejercida por el magisterio (SEP a, 1984, 1 y 2).

Desde 1983 se había iniciado la formulación del nuevo modelo académico, del plan de estudios y los programas correspondientes al primer semestre, para ponerse en operación en el ciclo escolar 1984-1985 y concluir su elaboración e implementación en el ciclo 1988-1989 (SEP, a, 1984, 6). A partir de entonces en las escuelas normales se deben fomentar, además de la docencia las tareas de investigación educativa y de extensión y difusión.

Es oportuno señalar que con anterioridad al plan 84 cada una de las carreras normalistas tenía su propio plan de estudios, y en la actualidad se maneja la misma estructura curricular; por eso se estableció un tronco común tendiente a asentar una base para profesionalizar a todos los docentes.

En las escuelas normales se habían dado varias propuestas curriculares que ubicaban la carrera docente en el nivel medio superior; pero el último plan de estudios originó al interior de las normales una crisis en cuanto a la identidad de las escuelas

porque de golpe se elevan al nivel superior, y se hace evidente que éstas carecen de lo más indispensable en los aspectos académicos, administrativos y financieros.

Las escuelas normales en nuestro país "han transitado por distintas etapas: creación y desaparición de escuelas, crecimiento y reducción de matrícula escolar y de presupuesto (SNTE,1994,3). A raíz del crecimiento de la matrícula en las escuelas primarias en el país, se ha dado tanto la incorporación de profesores egresados de las normales como de profesores habilitados en éstas. Durante los cien años en que estas instituciones han venido desarrollando sus tareas, se han ido generando problemáticas que hacen difícil poner en marcha acciones alternativas. A continuación se destacan algunas de estas.

a) Vinculación con el saber

Las escuelas normales han permanecido alejadas de otras instituciones de educación superior y de los centros de investigación científica, por lo que en ellas no se producen conocimientos o saberes educativos, por lo que sólo se han constituido en transmisoras de conocimiento. En algunos momentos se ha dado mayor importancia al "saber hacer" que al conocimiento mismo; de allí las frases "el maestro se hace en la práctica" o "lo importante es saber enseñar", relegando el aspecto teórico. Creemos que los profesores se inclinan a pensar que es más importante la práctica que la teoría porque están influenciados por la perspectiva práctica que considera que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en lugares bien determinados por el contexto y considera al docente como un artesano, artista o profesional que debe poder resolver situaciones inciertas, únicas, confusas, que generalmente no tienen que ver con situaciones éticas o políticas. En esta perspectiva se encuentra un enfoque tradicional de la enseñanza, pues la concibe como una actividad artesanal donde se conoce a través del ensayo-error y la "sabiduría" se transmite de generación a generación.

Por otro lado se considera que existe en las escuelas normales una calidad de educación deficiente, debido a la puesta en práctica de un currículum que "no tienen una propuesta definida para la relación teoría-práctica...como resultado de esto, la

persistencia del enciclopedismo, la memorización, la parcialización y atomización del conocimiento" (SNTE,1994,16). Coincidimos con Cajiao en que la formación de los maestros en las escuelas normales tiene los mismos vicios de todo sistema; que se han convertido en instrumentos de perpetuación, de anquilosamiento social y que, con frecuencia, su conservadurismo encubre una aparente actitud de innovación que se expresa en el discurso bajo formas estereotipadas que nunca llegan a la acción.

b) Aspecto normativo

Al darse el cambio de nivel de las normales se presentaron algunas problemáticas en relación a la normatividad interna, que hasta el día de hoy no se han atendido, como las siguientes:

- 1.- Ausencia de un estatuto jurídico (o de un reglamento interno) que norme la vida institucional.
- 2.- Indefinición de políticas y lineamientos que orienten las acciones para el cabal cumplimiento de las tareas sustantivas de la escuela y para el uso adecuado de sus recursos.
- 3.- Carencia de reconocimiento oficial de los manuales de organización y funcionamiento que regulen el funcionamiento de todas las instancias académicas, administrativas, de participación y apoyo de la institución.
- 4.- La no aplicación del marco normativo que rige las relaciones laborales en el subsistema de educación normal. Así como la falta de promoción para el personal (docente y no docente).
- 5.- La escasa importancia que en los hechos se concede a la planeación. A pesar de que ésta se entiende como una tarea central, no se ha dado los pasos requeridos para convertirla en el referente básico de la organización, ejecución, control y evaluación institucionales.

c) Aspecto académico

El tener que asumir un nuevo grado académico resultó un verdadero reto para las escuelas normales, ya que implicaba asumir funciones de investigación y extensión y difusión, con los mismos recursos. Como es lógico la planta de profesores no reúne el perfil adecuado, para conducir algunas materias curriculares y, mucho menos, para desarrollar otras funciones. No se ha logrado establecer un programa de actualización profesional para los docentes de las normales, por lo que continúan las prácticas anteriores. "Prevalecen, aunque no se acepte, profesores reiterados de simulación y de supervivencia escolar" (SNTE,1994,16). En cuanto a la docencia, no se cuenta con un verdadero programa de actualización para los maestros. No existe una evaluación colectiva del trabajo académico, en lo general, y de la tarea docente, en lo particular.

Las escuelas normales no cuentan con una planeación real y participativa. Ésta es elaborada como una cuestión administrativa; no se ha podido consolidar de tal forma que sea una acción permanente, operativa y participativa, no es dada a conocer a maestros y alumnos. Esto provoca que exista improvisación en la toma de decisiones y/o todas las acciones se avocan a los problemas cotidianos e inmediatos. No se ha podido lograr la elaboración de un Plan de Desarrollo Institucional que piense a la escuela a varios años de distancia y que, en lo académico, sirva de base para la elaboración de los Planes de Trabajo Anuales con objetivos bien definidos para el corto plazo. Por ello las acciones previstas para desarrollar la docencia, la investigación, la difusión y extensión, se han llevado a cabo de manera desarticulada, han duplicado esfuerzos o han terminado por no realizarse.

La investigación no se ha desarrollado porque, por un lado, "desde hace algunos años se ha arraigado la idea de que el maestro como profesional tiene que cumplir con la función de investigación, aspecto que no ha formado parte de las tradiciones en las que se ha asentado el normalismo" (Serrano y Ducoig;1995, 28) y, por otro, no se cuenta con un programa de investigación institucional y no se tiene vinculación con otras instituciones, que tienen experiencia, por lo que no existen ni evaluaciones curriculares ni seguimiento de egresados y, mucho menos, propuestas alternativas, ni una difusión y extensión normalista. Por otro lado no existe una

vinculación real entre la formación docente y las necesidades de la escuela primaria, porque en los planes de estudio implementados no existe la participación de los maestros en servicio.

Otro aspecto que se presenta es que existe una desvinculación entre la docencia y la investigación, es decir, no se hace una discusión teórico-metodológica que posibilite convertir la cotidianeidad del aula en objeto de la investigación educativa, emprendida ya en algunas normales.

En algunas escuelas normales, como las del Estado de Guanajuato, no hay las suficientes plazas de tiempo completo para realizar las tareas de investigación; en cambio en otras, como es el caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, existen los nombramientos pero persisten las mismas problemáticas que impiden su consolidación.

En el caso de las escuelas normales que cuentan con primarias anexas, éstas están perdiendo su dimensión de escuelas de experimentación pedagógica.

d) Condiciones presupuestales, estructura física y material

Un serio problema que enfrentan las escuelas es el reducido presupuesto que se les ha asignado. "Fuera de toda retórica oficial, el presupuesto asignado en las escuelas normales resulta un verdadero sujetador para cualquier posibilidad de desarrollo...además de ser raquítrico el presupuesto, se dan casos en los que éste no se ejerce debida y oportunamente" (SNTE,1994,4). Por otro lado, los presupuestos formulados y autorizados no se elaboran con base en las necesidades reales y en los requerimientos derivados de proyectos académicos.

Aunque al elevarse la carrera al grado de licenciatura se hizo una homologación académica y nivelación salarial con le IPN, esto sólo representó en el momento una mejora salarial para los profesores. Además los reglamentos interiores de las escuelas fueron cayendo en anomalías, para volverse a dar prácticas de amiguísimo y favoritismo. Hay que señalar que se ha propiciado una fuerte desvinculación entre las funciones sustantivas y las de apoyo; se ha olvidado en la práctica que las tareas académicas y las administrativas son parte de un proceso único.

También es considerable el estado material en que se encuentran los edificios; algunos que tienen muchos años en servicio requieren de un buen gasto para su reestablecimiento, remodelación y mantenimiento. Otros más nuevos no cuentan con instalaciones adecuadas y, a veces, hasta comparten edificio con escuelas de otro nivel.

El material bibliográfico es muy elemental y no está actualizado; mucho menos se cuenta en las bibliotecas con materiales o recursos audiovisuales, equipo de computación, etc., lo que limita más las tareas académicas.

e) Política en la formación docente

En diferentes momentos la formación docente ha sido reformada en el discurso político y de manera normativa a través de los acuerdos y convenios. Se han planteado acciones para revalorizar la tarea de formación en las escuelas normales, pero éstas sólo quedan allí en el discurso y no tienen un apoyo real. Muchas de las acciones emprendidas se hacen de manera aislada, ya que no existe articulación entre las instituciones encaminadas a la formación y actualización del magisterio.

Existe también una normatividad rígida a la que deben sujetarse las escuelas normales, por lo que es imposible que las escuelas puedan desarrollar procesos autogestivos. La toma de decisiones se encuentra centralizada por la SEP, a pesar de la descentralización educativa.

f) Egresados

Un aspecto a ser considerado es el hecho de que algunos de los egresados de la licenciatura finalmente no ejercen la carrera. Lo más grave es que un buen número de ellos renuncian a la plaza al no aceptar el lugar de adscripción, o al siguiente año, al no conseguir su cambio de adscripción. Otros son trabajadores de escuelas particulares (beneficiando, así, a quien como sector social no contribuye sustancialmente a su formación); o también, se incorporan a otras opciones de trabajo. Esto de alguna manera significa para la nación una pérdida de recursos.

De otro lado, no se cuenta con estudios que permitan emprender acciones tendientes a abatir la deserción observada en las normales.

Por último, no se ha mantenido el contacto con los egresados, de tal manera que pudieran aprovecharse sus apreciaciones para corregir, mejorar o fortalecer la vida académica, cultural y social de las normales y convertirlas realmente, en instituciones con trayectoria y prestigio, aglutinadoras y promotoras de lo que se ha denominado el normalismo mexicano.

g) La tradición de las escuelas normales

En estas instituciones se han constituido algunas prácticas, valores y tradiciones a lo largo de los años. Algunos profesores lo han denominado "el normalismo"⁶ y es la identificación que tanto el docente como el alumno asumen y reproducen en muchos momentos. Esta cultura normalista ha creado modelos y concepciones que muchas veces no son analizados o reflexionados sino que sólo se continúan.

Existe toda una historia y experiencia normalistas que son valiosas, pero que nunca se han sistematizado y valorado; sería esto un paso importante para lograr la profesionalización de la docencia. Dentro de esta cultura normalista se encuentran prácticas de autoritarismo, donde no cabe la participación de los maestros y de los alumnos; éstas son reproducidas en las diferentes relaciones, autoridad-maestro, maestro-alumno normalista y, en el futuro, docente-alumno de primaria. Es importante señalar que "la gestión sindical también refleja las condiciones del autoritarismo y de control. Ha contribuido a agudizar la problemática normalista pues tienen ingerencia en todas las tomas de decisión" (SNTE, 1994, 20).

⁶ "Normalismo es un término resbaladizo que tiene varias acepciones y es objeto de un tratamiento distinto dependiendo del uso que se le de. De esta manera, si para muchos maestros el contenido es más social, al identificar su función como un servicio a los sectores populares a la población, la burocracia sindical ha utilizado el término de manera clientelar y gremialista" (Sandoval, 1993, 232).

No se puede ni debe soslayar el deterioro de las relaciones humanas al interior de las escuelas ni su repercusión en casi todos los órdenes de la vida institucional. Hasta hoy poco se ha hecho por revertir esta situación y por eliminar sus resultados.

En los siguientes capítulos encontraremos elementos que nos permitan conocer nuestro objeto de estudio, analizarlo a la luz del currículum y de la interdisciplinariedad, para pasar después a las entrevistas.

CAPÍTULO II

LOS FUNDAMENTOS CURRICULARES

En el presente capítulo se exponen los elementos teóricos esenciales en relación con el currículum, los cuales permiten el análisis de una propuesta curricular específica.

Al ser el campo del currículum tan amplio se piensa apoyar el presente trabajo en aquellos aportes que tienen mayor relación con el objeto de estudio, es decir, revisaremos las diversas perspectivas que conforman el campo curricular para retomar aquellos elementos que sean pertinentes en esta investigación. para el análisis curricular del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, propuesta actual para la formación de los docentes en México.

1. Teoría Curricular

1.1 Perspectivas del currículum

Distinguimos, siguiendo a Mirtha Abraham, tres perspectivas esenciales en la teoría curricular que se debaten en la actualidad: la primera, marcada por el concepto de racionalidad técnica; la segunda, ubicada dentro del ámbito de la reflexión crítica y de develamiento del currículum como instrumento de poder; la tercera, que intenta rescatar la práctica educativa en la construcción del currículum (1990,1991).

a) Perspectiva tecnocrática

En la primera perspectiva ubicamos a autores como Tyler, Taba y Gagné cuya preocupación esencial" se centra en la necesidad de elaborar propuestas curriculares que tienden al mejoramiento de la situación educativa conforme a criterios de planeación y eficiencia" (Abraham,1990,22).

Esta perspectiva se desarrolla dentro del contexto social orientado por las expectativas de modernización e industrialización. Bajo esta racionalidad la ciencia se considera la creadora de los conocimientos y utiliza como instrumento esencial el método científico. Así, el conocimiento es validado en razón de su status, viabilidad, generalización, aplicación y legitimación social. Desde este enfoque sólo un grupo tendrá oportunidad de dedicarse al trabajo científico y acceso al conocimiento para producir ciencia. Así pues, se considera que se puede hacer exclusivo y elitista el trabajo intelectual. Este enfoque está más centrado en los problemas de los medios y de los fines.

En este marco la escuela aparece como la institución que dota a los hombres del conocimiento que le servirá para cumplir una determinada función social al incorporarse al sistema productivo, bajo los supuestos de la eficiencia y eficacia. Esto se logrará, según la racionalidad tecnocrática, a partir de la definición clara de las funciones de la escuela: los objetivos a cumplir, los contenidos, las actividades a desarrollar y los criterios de evaluación de los logros obtenidos. Es indispensable una planeación efectiva para prever y controlar las situaciones educativas en función al fin establecido social e institucionalmente.

Dentro de este tipo de racionalidad ubicamos la siguiente definición de currículum según Arnaz, es "un plan que norma y conduce explícitamente un proceso completo y determinado de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa"(1991, 9).

El currículum de acuerdo a lo que considera Taba (1974) contempla claramente las necesidades sociales que deberá satisfacer, además de especificar a quiénes está dirigido; determina los objetivos generales, particulares y específicos; sistematiza las actividades para señalar el tiempo y los recursos necesarios y, por último, describe las formas de evaluación. De esta forma, la elaboración del currículum "debe presentar un esquema racional de los elementos antes señalados. Para ello, se requiere el análisis de la sociedad y de la cultura, de los estudios sobre el alumno, el proceso de aprendizaje y el análisis de la naturaleza del conocimiento" (Taba,1974,25). Esta

racionalidad se sigue desde el diseño curricular hasta la organización del trabajo en el aula.

La aplicación de esta perspectiva en el aula se concreta en la llamada tecnología educativa, que constituye una propuesta didáctica con la noción de sistematización de la enseñanza e intenta, dentro de sus planteamientos, brindar al maestro: primero, un lenguaje seguro y científico, y segundo, proporciona instrumentos de mejor predicción y control del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al maestro se le otorga la función de guía y de conductor de los alumnos por lo que tiene que dominar las técnicas, manejar distintas dinámicas de grupo y aplicar adecuadamente los instrumentos de evaluación. Se observa que el maestro asimila esta función, aceptando de esta forma una racionalidad tecnocrática, porque se siente seguro y valida para sí y para la sociedad su papel de educador y, a la vez, su práctica docente.

b) Poder e ideología en los estudios curriculares

Algunos autores consideran que esta perspectiva puede ser denominada como reconceptualista, basada en los hallazgos de la sociología del currículum. Cabe decir que aun cuando se les menciona de diferente manera coinciden en sus planteamientos, los cuales se basan en la crítica de la racionalidad técnica. Se sustenta en planteamientos teóricos provenientes de diversos análisis sociales como los de Giroux, Apple, Jackson, Enggleston. Tomamos en la siguiente exposición algunas de sus nociones clave.

En esta perspectiva se rescata la condición humana de los integrantes de un sistema social. Giroux (1985) señala que existen contradicciones y luchas que se dan en los diferentes ámbitos y espacios (económico, cultural y político), las cuales se constituyen en una oposición al sistema dominante, y a las cuales lo denomina **resistencia**: "incluye conductas y actitudes que varían desde una simple manifestación inconsciente o latente de inconformidad, rechazo o desacuerdo a la autoridad, hasta una resistencia abierta y crítica a la inculcación de valores dominantes"(1985,65). No se puede hablar de una resistencia cuando no se hace una

interpretación y autoreflexión por parte de los mismos sujetos. Es indispensable que estos profundicen en las condiciones históricas y sociales en que viven.

Giroux señala, con respecto al currículum, que es necesario realizar una construcción teórica sobre el currículum oculto para analizar críticamente aquellas acciones de dominio o resistencia y promover así una pedagogía crítica, que tendría como finalidad una transformación de la realidad para lograr la liberación de los grupos dominados.

En la teoría de la resistencia se considera a la escuela como "un espacio de confrontación y contradicción de valores, donde se da un proceso de negociación, confrontación y de lucha por reproducir y resistir a la cultura dominante" (Giroux,1985,38). Se concibe al maestro como un sujeto que no actúa para cumplir con las normas del sistema, ya que por su naturaleza humana tiene la facultad de pensar y actuar y, por tanto, puede en la cotidianidad asumir la función de intelectual y mediador de la clase dominante (Giroux,1986,139).

Apple (1990,156-157) señala que en el currículum se deben tomar en cuenta las relaciones de explotación y dominación en la sociedad, conocer también las dinámicas y antagonismos de clase, sexo y raza que organiza la sociedad y, por último, construir el marco socialmente contradictorio de la escuela. Para este autor la escuela es una institución cuya existencia actual es resultado de una historia y que ésta mantiene relación con otras instituciones de poder a través de sus prácticas cotidianas y como "tal conlleva tradiciones colectivas e intencionalidades humanas, las cuáles son producto de una ideología dominante" (Apple,1986,76). Dice que en la escuela se realiza la selección, organización y evaluación del conocimiento y que a través de este proceso se legitima. Considera además que en las instituciones en donde existen centros de investigación se produce y acumula conocimiento con un fin determinado, mientras que en otras instituciones sólo se realiza el consumo de lo ya producido.

Los autores inscritos en esta postura revelan el análisis de la vida cotidiana, ya que en ella se organizan las actividades de la escuela y el aula; existe ahí una ideología implícita que influye y trasciende en la formación psicológica y social del

alumno y del maestro. Señalan que en la escuela los individuos interiorizan normas y valores tales como: cumplimiento de reglamentos, puntualidad, obediencia, respeto, obligación de tareas, etc., a través de dos posibles mecanismos; el primero, cuando se da cumplimiento a las normas establecidas y se recibe un reconocimiento social ;y el segundo, cuando hay resistencia al cumplimiento de las mismas y se otorga una represión social.

En este paradigma el currículum no es visto como un plan para organizar el conocimiento y se desmitifica la idea de que es política y socialmente neutro. Se pone el acento en el hecho de que en la escuela subyacen ideas, valores, normas y contradicciones.

Esta vertiente ha revelado el hecho de que junto al currículum formal existe un currículum oculto, caracterizado por las relaciones que se dan en la escuela y por los significados implícitos que otorgan sentido al quehacer escolar.

Bajo esta perspectiva se plantea que la realidad no es estática, sino que es producto del devenir histórico y su permanente cambio se debe a las múltiples relaciones que se dan entre los individuos. El hombre se concibe como un ser esencialmente social, inserto en una sociedad de clases cuyos intereses y lucha por el poder generan grandes contradicciones.

c) Perspectiva praxiológica

En la última década esta perspectiva ha contado con más adeptos debido a sus planteamientos novedosos en relación al currículum, ya que rescata "la relación entre un proyecto curricular y la acción" (Abraham, 1991,13). Esta última destaca de las anteriores por considerar los aspectos técnico y crítico. Propone que a partir de las prácticas se realice el diseño curricular pero adoptando siempre una postura crítica.

La racionalidad praxiológica se fundamenta en aportes de diferentes autores que se sustentan en Laurence Stenhouse quien dedicó parte de su vida profesional a enfrentarse a la racionalidad técnica o tecnocrática. El decía que "el modelo de objetivos de planificación del currículum es antieducativo" (Elliott,1990,161-162). Propone su "modelo de proceso" el que contempla una reforma del currículum. Peters

y Stenhouse articularon una lógica, una forma alternativa de acción. Esta retoma las prácticas de los profesores y centran su atención en la profesionalización reflexiva de los docentes. La contribución de estos autores se concreta en el diseño del Humanities Curriculum Project. Este proyecto no se inicia cuestionando ¿cuáles son los objetivos del currículum? sino por la situación problemática con la que se enfrentan los profesores al tratar de hacerlo un currículum más adecuado a la vida de los adolescentes de secundaria, durante los años sesenta (Elliott,1990).

Stenhouse concibe al currículum "como un conjunto de procedimientos hipotéticos a aplicar en clase, con el que los profesores podían experimentar, como base de la traducción de las ideas educativas a la acción educativa" (Elliott,1990). En este sentido el currículum "es una tentativa para comunicar los propósitos y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (Abraham,1991,13).

En la racionalidad praxiológica subyace el modelo "de proceso" de planificación del currículum, pues desde Aristóteles " la racionalidad práctica o frónesis, es la forma de razonamiento apropiada a la acción bien hecha" (Elliott,1993,164).

En esta propuesta se concibe a la educación como una praxis que consiste "en actualizar nuestros ideales y valores en una forma adecuada de acción y constituye siempre una empresa inacabada que requiere una reflexión y análisis continuo...Stenhouse decía que la idea y la acción se funden en la práctica"(Elliott,1990,p269). La educación es entendida entonces, como un proceso social que se va transformando y construyendo permanentemente.

De acuerdo a lo planteado en esta perspectiva es determinante lograr la vinculación entre la teoría y la práctica, establecer un proceso reflexivo que no sólo esté "orientado a ofrecer soluciones, sino que a indagar sobre problemas ubicados en la realidad de la escuela o de un aula determinada" (Abraham,1991,14). El maestro, en tanto que es un ser práctico y reflexivo, es el protagonista esencial de un proceso de investigación, ya que es él quien rescata todos los elementos de su práctica desarrollados en el currículum. Así con cada una de las acciones que se propongan se trata de reflexionar la práctica para mejorarla.

Por consiguiente el papel del maestro, es importantísimo ya que es él quien pondrá en práctica el currículum,.De aquí surge la idea del maestro como investigador. Stenhouse habla, pues, de un modelo de proceso que se orienta a una preparación para la vida, al señalar que el currículum debe contener cuestiones de valor para la vida del alumno.

Desde luego el núcleo central del proceso de una clase "debe consistir en el diálogo sobre las cuestiones en vez de una institución didáctica, los profesores, deben de evitar utilizar las clases como plataforma para promover sus puntos de vista y deben protegerse de las divergencias en el diálogo, garantizando que los distintos puntos de vista y argumentos se contrasten con normas de razonamiento y prueba" (Elliott,1993,163). Es importante mencionar que Stenhouse elaboró sus planteamientos teóricos con base en experiencias directas en la escuela, en la cual formó equipos de trabajo. Sus logros fueron producto del compromiso y concientización que fueron asumiendo los participantes durante el desarrollo de sus proyectos. Es claro que en esta perspectiva son muy importantes la apertura y la organización de la institución, puesto que la participación de los miembros que la conforman es determinante para la toma de decisiones en relación con el currículum.

2. El campo curricular en México

Durante la década de los setenta debido a las condiciones económicas, políticas y sociales "la política educativa se orienta hacia la administración y la planeación educativa" (Diaz Barriga y otros,48). Es en este contexto como se inicia el impulso del análisis y desarrollo curricular es en nuestro país. Algunos de los factores que favorecieron tal desarrollo fueron los siguientes:

- a) la política educativa se orientó a responder a los problemas de la masificación de la educación y, por lo tanto, a reconocer la necesidad de capacitar a un mayor número de personal docente;
- b) a partir del movimiento del 68, y como estrategia política del Estado, se abren espacios en las instituciones de educación superior para

reflexionar sobre los cambios en los planes y programas de estudio, con lo cual se aspira a solucionar las demandas de formación profesional en estricta correspondencia; con

c) la creación de nuevas instituciones de educación superior y el desarrollo innovador de planes y programas de estudios, y

d) las condiciones geopolíticas de México permitieron incorporar por las crisis políticas a los académicos latinoamericanos que salieron de sus países (Alba:1989,14). Muchos de ellos fueron contratados por diferentes instituciones del sector educativo, especialmente por las escuelas de educación superior.

En sus inicios las investigaciones y propuestas metodológicas estuvieron fundamentados en el paradigma de la racionalidad tecnocrática, en donde el currículum es considerado como sinónimo de plan de estudios y programas de estudios.

El interés en este momento era formular planteamientos técnicos para estructurar currículas formales así como técnicas precisas para evaluar el producto obtenido: se pretendía la elaboración de modelos curriculares. La mayoría de los trabajos se fundamentaron en autores como Tayler, Taba, Gagné y otros; en la psicología conductual que brindó muchos aportes más para justificar técnicas de enseñanza y aprendizaje.

Las propuestas curriculares fueron elaboradas por especialistas. En ellas se enfatiza sobre: los objetivos, las maneras de implementación, los tiempos, las formas de control y de evaluación de los productos obtenidos. El maestro se convierte sólo en un ejecutor. Surgió la necesidad, por tanto, de formar al tipo de profesor que pondría en práctica esta propuesta, y se iniciaron diversas actividades para este fin. Es importante destacar que todas estas experiencias se desarrollan principalmente en las instituciones de educación superior.

En la mayoría de los casos los planes de estudio resultaron muy rígidos, y siempre hubo necesidades de los maestros y de alumnos que no eran atendidas. Un

ejemplo de ello es que el aspecto organizativo-administrativo en la escuela subordinó al académico.

A fines de los setentas algunos autores cuestionaron la racionalidad tecnocrática. Según Serrano (1989), en México se pueden agrupar dos generaciones de formadores de docentes. La "primera generación" la conformaron todos aquellos que iniciaron la crítica hacia la racionalidad tecnocrática y su discurso fue aceptado de tal manera que los convirtió en los portadores del saber curricular. La "segunda generación" la componen aquellos que viven en el proceso de cambio y/o adecuación del currículum que la primera generación estableció.

A finales de la década siguiente y principios de los noventa se toman aspectos de la perspectiva praxiológica y se plantea buscar una vinculación entre lo práctico y lo teórico. Se retoma nuevamente el diseño curricular, pero entonces se maneja la idea de que debe existir un "modelo curricular, aunque por su carácter de estrategia potencial puede utilizarse en principio sólo como una plataforma de análisis, y que su aplicación práctica a diversas propuestas curriculares requiere necesariamente una reconstrucción del modelo en función del contexto y las circunstancias particulares que se enfrentan" (Díaz Barriga y otros, 1993, 49).

En cuanto a la evaluación se rescata una postura crítica, plantea la participación y la presencia del proceso evaluatorio en todo el desarrollo curricular, de tal manera que sirva de retroalimentación. Lo anterior ha propiciado una diversidad de concepciones y propuestas curriculares, lo que es considerado en algunos momentos como positivo, pues se favorecen el debate y el desarrollo de otras propuestas o construcciones teóricas. Se observa que la mayoría de los trabajos de diseño curricular se realizan en instituciones de educación superior; sin embargo existe la inquietud de que deben realizarse estudios en los diferentes niveles del Sistema Educativo Nacional, a pesar de que existen menos condiciones para llevarlos a cabo.

3. Algunos elementos del diseño curricular

En el presente apartado enunciarán algunos elementos que se consideran relevantes en el diseño curricular, lo que nos facilitará el análisis del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria y nos acercará a nuestro objeto de estudio.

Desde que en la escuela se proporciona una educación formal han existido diferentes propuestas curriculares las cuales, con el tiempo, han sido cada vez mejor fundamentadas con los aportes de quienes se ocupan en su diseño. Puede pensarse que es fácil hacer una propuesta curricular, pero no es así; hasta en la actualidad se dan discusiones entre los especialistas, para llegar a construir un solo "esquema" que permita hacer diseños que satisfagan por completo las aspiraciones sociales en cuanto a la formación del ciudadano. Hay diferentes propuestas metodológicas para el diseño de un currículum y es el caso que en el de la Licenciatura en Educación Primaria no se explicita cómo fue construida ésta propuesta, no obstante aparecen algunos elementos que permiten reconocer los criterios que la sustentan.

A partir del auge de la corriente tecnologicista en México se consideró a la planeación educativa como un elemento indispensable para el desarrollo del Sistema Educativo Nacional. Se entiende a la planeación como un proceso racional que prevé y organiza todos los elementos que el sistema con la finalidad de satisfacer las demandas, intereses o necesidades del momento y hacerlo más eficiente.

Para Glazman e Ibarrola el currículum es "el conjunto de estructuras académico-organizativas que facilitan y propician una forma específica y legitimadora de acceso al conocimiento...mediante estas estructuras, un grupo específico de poder académico y político pone en práctica su concepción de los límites históricos, políticos, sociales, científicos y técnicos de un conocimiento y de las formas de adquirirlo" (1987, 294). El diseño curricular es el "conjunto de fases y etapas que...integran la estructuración de un currículum" (Díaz F.,1990,20), este proceso es calificado por Arredondo como dinámico, continuo, participativo y técnico, que "responde a un conjunto de problemas económicos, políticos y sociales" (Díaz Barriga,1985, 8).

En este apartado sostenemos que el currículum es la instancia articuladora entre la construcción teórica y la práctica que se realiza en una institución educativa y

que se relaciona con una realidad social. Consideramos que cuando se realiza un diseño curricular es necesario analizar el contexto social, la teoría curricular, las características de los alumnos, el proceso de conocimiento y las estrategias didácticas; por lo tanto, se requieren conocimientos sociológicos, psicológicos, epistemológicos y pedagógicos. Las perspectivas que se tengan desde cada una de estas disciplinas influirán en los elementos y características del currículum.

Como señala Moreno (1985) en la mayoría de las propuestas curriculares se encuentran los mismos elementos; la diferencia radica en el énfasis o enfoque que se le dé a cada uno y la naturaleza de la configuración de los elementos elegidos. Los diseñadores de un currículum tienen que enfrentar como un proceso teórico-metodológico las siguientes situaciones (Díaz, 1990):

- a) Configuración teórica del currículum, ya que no existen elementos teóricos totalmente sistematizados.
- b) A pesar de que el diseño curricular es un diseño teórico-metodológico, la mayoría de los modelos propuestos por los especialistas enfatizan el aspecto metodológico y se inclinan más a lo operativo dejando de lado la función teórica.
- c) Se asume como lo más innovador los estudios y aportes críticos, esto limita la elaboración de propuestas para el diseño curricular, existiendo reservas hacia los planteamientos de orden técnico.

En este capítulo podemos concluir que existe un debate entre las diferentes perspectivas y que en nuestro país es muy reciente el planteamiento de vincular lo teórico con lo práctico en el diseño curricular. Podemos suponer que el diseño de la Licenciatura en Educación Primaria se ubica entre las dos primeras perspectivas, porque lo que advertimos influencia de éstas. Identificamos en el plan de estudios algunos rasgos de la perspectiva tecnocrática porque se definen con bastante precisión los objetivos de la licenciatura, el perfil de egreso y la necesidad de contar con un mejor profesionista y que al egresar de la licenciatura contribuya a elevar la calidad educativa logrando mayor eficiencia en el servicio que presta el sistema

educativo. También existen elementos de la perspectiva reconceptualista ya que en los documentos oficiales (plan y programas de estudios) se define al maestro como un ser crítico, reflexivo que puede transformar su realidad y crear conocimiento.

En este nuevo diseño curricular para la formación de docentes hay un planteamiento innovador que es la interdisciplinariedad. Consideramos importante conceptualizarla, pues eso que nos permitirá contar con mayores elementos para definir en qué perspectiva curricular se ubica y conocer la viabilidad de dicha propuesta metodológica.

CAPÍTULO III

LA INTERDISCIPLINARIEDAD

En este capítulo tomamos como tema de reflexión a la interdisciplinariedad, puesto que, como veremos en el capítulo IV, en el plan de estudios se plantea que ésta es el fundamento que organiza y articula la propuesta metodológica contenida en los laboratorios de docencia. Dicha propuesta consiste en realizar un proyecto interdisciplinario por semestre.

Primeramente consideramos los diversos conceptos, formas de integración y posturas que han surgido en torno a la interdisciplinariedad y que han permitido en su tiempo, concebirla como: una nueva propuesta para la construcción del conocimiento; una forma de trabajo en la docencia y en la investigación; y, en ambas, como una ideología. En seguida analizamos cómo se concibe a la interdisciplinariedad en la propuesta metodológica para los laboratorios de docencia y posteriormente determinaremos si es pertinente, valiosa, viable y operativa en la formación de docentes.

Un breve recorrido histórico nos permite constatar que con los griegos se inició la construcción de métodos y conocimientos acerca de la naturaleza y el ser, constituyendo campos teóricos que fueron base para el desarrollo de las ciencias como resultado de un proceso "histórico que deviene del avance de la teoría y los métodos de conocimiento" (Follari,1982,50). Así se desarrollan y consolidan diversas ciencias, con campos de estudio independientes. Por ejemplo: la psicología, la biología, la antropología y la química. Posteriormente los científicos inventan diversas especialidades en cada una de las ciencias haciéndolas cada vez más específicas y especializadas. Ejemplos: la psicología social, la psicología empresarial, la psicología educativa, la psicología clínica, etc. Cada ciencia ha ido avanzando hacia una mayor especialización, hacia la fragmentación, lo que ha llevado, a su vez, a la aspiración por la de integración. En la actualidad hay inquietudes, o propuestas diversas para

articular los conocimientos de ciencias diferentes pero encaminados al análisis de un mismo referente o problemática. **Es así que se manifiesta la aspiración interdisciplinaria;** sin embargo, existen posiciones encontradas que hacen complicada su conceptualización y práctica.

La interdisciplinariedad se propone como una forma de organización de las prácticas sociales al interior de la estructura institucional donde éstas se realizan. En la interdisciplinariedad se ponen en juego diversos aspectos que no escapan al debate epistemológico, ideológico y político.

1. Conceptos y formas de integración interdisciplinaria

Para introducirnos al estudio de la interdisciplinariedad partimos de lo que los autores definen como disciplina. Para unos es "un sistema en el que se reconoce una organización, en el cual la suma de las partes no coinciden con el todo" (Boisot,1975,101). Para otros, una disciplina es "materia o contenido de enseñanza"; es un sinónimo de "ciencia"; por ello cuando se busca la interdisciplinariedad se piensa en la reunión de varias ciencias o conocimientos. En otros casos, cuando se habla de interdisciplinariedad se considera la relación de conocimientos de distintas ciencias, sin importar tanto la forma en cómo se integren. Para exponer las posiciones teóricas y metodológicas acerca de la interdisciplinariedad hemos resumido los planteamientos de Scurati-Damiano, Heinz Heckausen, Boisot y Piaget. Pretendemos así mostrar un panorama general de las conceptualizaciones y las formas de integración que proponen cada uno de los autores.

A continuación se muestra la manera en que Hansen (Heckhausen, 35-38) presenta los tipos o relaciones interdisciplinarias. Están ordenados en forma ascendente, según la etapa de madurez de las disciplinas que se intentaría integrar:
Interdisciplinariedad Indeterminada: se suman progresivamente diferentes disciplinas hasta lograr un conocimiento general. Puede calificarse se como un enciclopedismo.

Pseudointerdisciplinariedad: la relación de diferentes disciplinas a través de instrumentos analíticos, como por ejemplo los modelos matemáticos. Es decir, se utilizan modelos idénticos para cubrir áreas disciplinarias muy diferentes entre sí.

Interdisciplinariedad Auxiliar: una disciplina emplea el método de otra; este empleo es transitorio.

Interdisciplinariedad Compuesta: se reúnen diferentes disciplinas para buscar la solución a un problema histórico-social. Estas disciplinas pueden ser muy diversas, pero los objetivos pueden estar claramente definidos.

Interdisciplinariedad Suplementaria: algunas disciplinas tienen el mismo objeto de estudio, por lo que establecen algunas relaciones suplementarias; además de que existe cierto nivel de integración física.

Interdisciplinariedad Unificadora: se logra cuando existe integración de los métodos y niveles teóricos de dos disciplinas.

En estas seis formas de relación disciplinaria el autor plantea diferentes niveles de integración; llega finalmente a lo que él llama interdisciplinariedad unificadora que logra integrar además del método, los niveles teóricos de dos disciplinas.

Las formas de interdisciplinariedad que presenta M. Boisot (C.Scurati-Damiano, 1974, 26) son las siguientes:

Interdisciplinariedad Lineal: se da cuando una ley ya existe en el campo de una disciplina y se transfiere al conjunto normativo de otra disciplina a través de un proceso de extensión del poder normativo de dicha ley de un campo a otro.

Interdisciplinariedad Estructural: es cuando la interacción entre dos o más disciplinas da lugar a la formación de un nuevo cuerpo disciplinario, que no es una simple suma de las aportaciones de las disciplinas iniciales.

En la interdisciplinariedad lineal así como en la estructural se representan modalidades y datos experimentales que no son muy difíciles de localizar.

Interdisciplinariedad Restringida: se dan en la interacción de varias disciplinas un orden a determinado objetivo de investigación y a determinado campo de investigación. Este tipo de interdisciplinariedad representa una situación que en enseñanza resulta muy adecuada, ya que en la práctica didáctica concreta se trata

muchas veces de construir momentos de interdisciplinariedad restringida para resolver problemas específicos y obtener objetivos concretos.

Advertimos que el autor presenta en tres formas las relaciones que se dan entre las diferentes disciplinas y es en la interdisciplinariedad estructural en donde se realiza una interacción total entre dos disciplinas.

Las interpretaciones que hacen Scurati-Damiano (1974,12) sobre la propuesta de Piaget, son las siguientes:

Multidisciplinariedad: cuando la solución de un problema exige el uso de informaciones procedentes de distintas ciencias, sin ser afectadas cada una de ellas.

Interdisciplinariedad: colaboración mediante intercambios mutuos y recíprocas integraciones.

Transdisciplinariedad: integración ya no sólo parcial sino global, dentro de un sistema omnicompreensivo. Piaget plantea en la interdisciplinariedad tres formas de integración de las disciplinas; en donde se manifiesta una integración total es en la transdisciplinariedad.

Es evidente que los autores tienen diferencias y similitudes en sus clasificaciones; por ejemplo: Heckhausen habla de interdisciplinariedad y Boisot, de interdisciplinariedad limitada no obstante que ellos se refieren a una misma forma de agrupación entre disciplinas.

Cabe señalar que para hablar de interdisciplinariedad, se requiere ser cauto ya que las relaciones que se establecen entre las disciplinas pueden ser a través de sus métodos, sus instrumentos, sus objetos de estudio o sus marcos teóricos. De otro lado, el término interdisciplinariedad por lo general es empleado indistintamente para cualquier tipo de relación disciplinaria por no ser muy conocidas las diferencias de conexión interdisciplinaria en estos niveles .

Así pues los diferentes autores presentan sus posiciones, en cuanto aceptan o cuestionan lo que puede o no considerarse como interdisciplinariedad. Por ejemplo: Scurati-Damiano señalan que la interdisciplinariedad auxiliar, interdisciplinariedad compuesta e indeterminada, etc., no pueden ser consideradas como interdisciplinariedad. v. gr, si una disciplina auxilia a otra como la estadística a la

antropología, esto es más bien un "intercambio conceptual" y cuando dos disciplinas muy cercanas entre si lo hacen, como en la psicolingüística, se trata más bien de una "interrelación orgánica de conceptos de diversas disciplinas" hasta el punto de construir una nueva unidad (Scurati-Damiano,1974,12).

El concepto que nos pareció más preciso para nuestro trabajo es el que manejan Scurati-Damiano: la interdisciplinariedad como "una forma de enriquecerse a través del intercambio recíproco y no de atenuar diferencias; no se trata de un compromiso político entre las disciplinas, sino de una colaboración real entre inteligencias" (Scurati-Damiano,1974,13). Para Piaget sería la multidisciplinariedad, ya que ésta consiste en la solución de un problema que requiere información de diferentes ciencias sin ser afectadas cada una de ellas.

En el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, -objeto de nuestras reflexiones- se considera a la interdisciplinariedad como la unión de varias disciplinas para la solución de un problema; en los programas de la línea de laboratorio de docencia se plantea precisamente partir siempre de un problema eje o derivado del mismo ejemplo, en el programa de Observación de la Práctica Educativa I, el problema eje es: ¿Qué aspectos concretos de la vida individual o social permiten comprobar la realidad permanente del fenómeno educativo?; otro ejemplo de problema eje se encuentra en el programa de Laboratorio de Docencia II y es ¿Cómo se deben emplear los instrumentos normativos, metodológicos y materiales de la práctica docente de 3o?. (Anexo7). Para dar una explicación a estos problemas se requiere la participación de los contenidos de otras asignaturas como serían: Sociología de la Educación, Psicología Evolutiva y Educativa, Teoría Educativa, etc.

Para lograr una integración interdisciplinaria de esta naturaleza nos parece importante rescatar los siete puntos que propone Heinz Heckausen (Scurati-Damiano,1974,23 y 24)

CONSIDERAR	EJEMPLOS
1.- El campo material de referencia de la disciplina (objeto Material).	* Los animales para la zoología. * El comportamiento para la psicología.

2.- El campo de estudio propio para la disciplina (objeto formal).	* Las propiedades anatómicas, químicas, físicas y funcionales de un organismo para la fisiología
3.- El nivel de integración teórica entre las disciplinas (estructuras teóricas más o menos afines).	* Los conceptos de fuerzas y de inercia en la psicología y en las teorías físicas del movimiento.
4.- Los métodos de las disciplinas.	* Condiciones para las observaciones y el estudio de los fenómenos, establecidos por una disciplina.
5.- Los instrumentos de análisis de una disciplina (estrategias lógicas, los razonamientos matemáticos y la construcción de modelos).	* En psicología la introspección o la observación fenomenológica.
6.- Las aplicaciones prácticas de las disciplinas.	* La estadística inductiva o descriptiva, el uso de la calculadora, la teoría de la información.
7.- Las vicisitudes históricas por las que han pasado las disciplinas (factores que han influido en su desarrollo).	* Las posibilidades de uso práctico y profesional actualizados (avances científicos) * Las presiones ejercidas por la opinión pública, las condiciones económicas, las ideológicas, políticas y sociales, etc.

2. La Interdisciplinariedad como construcción del conocimiento

El proceso de conocimiento se construye racionalmente a través de un pensamiento lógico y reflexivo que conforma el objeto real. El conocimiento no es una reproducción mecánica del objeto real, sino que existe interrelación entre objeto y sujeto. El sujeto analiza a ese objeto desde diferentes marcos teóricos y se acerca a ese objeto con un método particular. Así cada ciencia crea su objeto de conocimiento y el método apropiado para llegar a ese objeto real. Sin embargo, hay la necesidad de buscar explicaciones más completas que comprendan la totalidad de los seres. Hasta el momento existen parcialidades para conocer un objeto real, según se señala en esta posición relativa a la interdisciplinariedad.

Desde el punto de vista de Piaget la totalidad sería la suma de las partes de todo el universo; y su producto la mezcla del conocimiento de todos los seres. Una vez

construido ese conocimiento cada ciencia avanzará en su desarrollo y enriquecerá su propio objeto de estudio. Señala que las ciencias exactas y el resto de las ciencias han tenido un desarrollo desigual, pero al mismo tiempo tienden a integrarse en una sola unidad, ya que finalmente las estructuras que conforman cada ciencia son similares o como dice Piaget "son isomórficas". Según él las ciencias del hombre tienen un desarrollo menor en relación con las ciencias exactas debido a dos situaciones; la primera, es que existe una formación de especialistas en un conocimiento particular; y la segunda, que no hay un orden jerárquico entre las ciencias del hombre entre sí. Opina además que para que las ciencias avancen es necesario que se unan con otras. Es en ese justo momento cuando surge o se requiere el trabajo interdisciplinario.

Dice también Piaget que "las experiencias interdisciplinarias se deben más que nada a la evolución interna de la ciencia bajo...la necesidad de dar una explicación de la naturaleza cada vez más estructural" (en el sentido matemático del término)"(Piaget,1975,153). La noción de estructura manejada por Piaget es "un modelo de comprensión lógico-matemático, común a la construcción de diversos objetos, es decir responde a la estructura de la misma realidad" (Piaget,1975,153). Desde esta visión una misma estructura y modelo puede dar una explicación de cualquier realidad, sea esta de origen social o natural.

En la "estructura" se articulan varios elementos constituyendo un "sistema de transformaciones que tienen sus leyes y que como sistema es diferente a la propiedad de sus elementos", (Piaget,1976,282), es decir, en toda estructura se dan funciones y mecanismos iguales, incluyendo las estructuras de las ciencias del hombre. Los mecanismos son los siguientes: "a) la producción de estructuras nuevas; b) el equilibrio en el sentido de regulaciones y autoregulaciones...y c) el intercambio no sólo material, sino de intercambio de información"(Piaget,1976,282).

Para Piaget una disciplina es un conjunto de estructuras acerca de un fenómeno en el cual existen, como lo señalamos anteriormente, mecanismos comunes entre las diferentes estructuras; así como se pueden dar isomorfismos en los métodos, no habría ningún obstáculo desde el punto de vista epistemológico para construir el conocimiento a partir de la interdisciplinariedad. Según este epistemólogo ha habido

ocasiones en que la misma naturaleza de los objetos determina la elaboración de una investigación interdisciplinaria (por ejemplo: la físico-química y la bio-química). Las ciencias exactas incluso han llegado a ser disciplinas totalmente independientes de las que les dieron origen. En las ciencias del hombre también existen algunos intentos de integración de disciplinas (por ejemplo: la psicología social o la psicolingüística). Sin embargo, dice, hay dificultad para que se logre esa integración ya que no existe una jerarquización en las ciencias del hombre como la que se tienen en las ciencias exactas (al hablar de jerarquización se refiere al grado de complejidad que tienen unas ciencias en relación a otras). En las ciencias exactas una ciencia puede asimilar a otra inferior a ella sin que este hecho signifique un reduccionismo sino una asimilación recíproca, tal que la segunda explique a la primera, enriqueciéndose con propiedades no percibidas hasta entonces pero que asegurarían la unión buscada. Por lo anterior, expone la urgencia de que en las ciencias del hombre se inicie el trabajo interdisciplinario, considerando, sobre todo, que la delimitación de los objetos de estudio se realiza a través de abstracciones porque todos los aspectos están en cada una de las partes.

Por consiguiente, para nuestro autor de referencia queda claro que en el terreno de la epistemología es necesaria y posible la colaboración interdisciplinaria entre las diferentes disciplinas, porque de esta forma se determinan las estructuras y funciones de los objetos. De no ser así no se avanzará en el desarrollo que el conocimiento científico exige. Igualmente tendría sentido y validez la interdisciplinariedad en el momento que se desee construir conocimiento científico en el campo educativo.

En la psicología genética por otra parte "el aprendizaje es tanto un factor como producto del desarrollo. En todo caso es un proceso de adquisición en el intercambio con el medio... donde el eje central es la actividad" (Gimeno,1992,43).

Cabe mencionar que en la licenciatura de educación primaria se les pide a los estudiantes la realización de prácticas de docencia, pretendiendo que de esta manera puedan lograr aprendizajes a partir de la interacción del sujeto con el objeto, es decir, (escuela primaria) se procuraría construir un conocimiento.

Nos parece importante incluir además la postura de Follari respecto a la puesta en práctica de la interdisciplinariedad. El hace un análisis socio-histórico acerca del surgimiento y la institucionalización de la interdisciplinariedad en las escuelas de educación superior y argumenta que hay en esto un trasfondo ideológico, el cual debe de ser tomado en cuenta.

Follari menciona en un primer momento que el avance tecnológico que ha venido desarrollando con la expansión del capitalismo ha llevado por el camino de la especialización del conocimiento, y traído como consecuencia una parcialización del objeto de conocimiento y, lo cual ha llegado en muchas ocasiones a separar la teoría de la realidad. Consecuencia de la especialización es que en las escuelas superiores se crean muchas carreras con especialidades diversas. En un principio se consideró beneficioso para los estudiantes, pero conforme fueron egresando, se descubrió que su práctica profesional se limitaba puesto que si no podían ingresar al campo específico para el cual habían sido formados, se enfrentaban al desconocimiento de otras problemáticas reales.

La sociedad había considerado, pues, que la especialización traería mayor progreso, y por lo tanto mejores condiciones de vida. Se crearon grandes expectativas en torno a ella, pero cuando se vio que sólo traía beneficios materiales a unos cuantos y no beneficios sociales equitativos, se organizaron en diversos países grandes movimientos estudiantiles (1968) que exigían cambios en la educación.

Para enfrentar estas demandas se pensaron algunas estrategias, una de ellas precisamente es la interdisciplinariedad, que se convierte en una propuesta para los proyectos académicos de educación superior. Opina Follari que no es casualidad entonces que ésta provenga de los países capitalistas más avanzados.

La fundamentación teórica de esta propuesta proviene de un congreso que se efectuó en 1970 en Niza, donde se recomienda a las instituciones la interdisciplinariedad como una solución a toda la problemática existente en la educación superior. De esta forma, dice el autor se "oficializa y legitima" a la interdisciplinariedad con el argumento de que se "va a superar un saber fragmentado

tan alienante para el individuo como lo es el trabajo fragmentado en la esfera de la producción" (Follari, 1982, 51).

Después de dicho congreso, se organizaron diferentes eventos continentales promovidos por la UNESCO y la OEA, donde se recomienda poner en práctica la interdisciplinariedad en diversos países, incluidos los latinoamericanos. Todos los trabajos presentados en esos eventos abordan básicamente aspectos teóricos y técnicos, dejando a un lado consideraciones sociales. Se pretende que la interdisciplinariedad resuelva problemas concretos que el mismo sistema social a creado, se mantenga así la estabilidad política. Por esto, Follari considera que la interdisciplinariedad es un factor ideológico que el sistema ha promovido para que, por un lado, se dé una aparente innovación en la educación superior y, por otro, se resuelvan los problemas en el campo de la tecnología.

Consideramos válidos los planteamientos de Follari en cuanto a la intencionalidad ideológica de la interdisciplinariedad. En el caso de la licenciatura que nos ocupa pensamos que es muy claro, porque se hace una propuesta interdisciplinaria como algo innovador en la formación de docentes; sin embargo, no se presenta una estructura curricular (modular) congruente para la elaboración de proyectos interdisciplinarios, ni se crean las condiciones humanas y materiales para ponerse en práctica.

La propuesta interdisciplinaria tuvo gran aceptación en México y se realizaron algunos proyectos curriculares dentro de esta línea. Algunos de ellos fueron la creación de los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH), alguna Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). En estas instituciones educativas se han llevado a cabo diferentes experiencias interdisciplinarias.

Con la institucionalización de la interdisciplinariedad se creyó que se lograría la relación del conocimiento con la realidad y se lograría lo que el marxismo plantea: alcanzar una "totalidad histórico-social", lo que permitiría entender los mecanismos del capitalismo y poder llegar a transformar la realidad. La propuesta fue aceptada, por grupos críticos, lo cual fue importante para su desarrollo. La mayoría de los proyectos

contemplan la integración de los contenidos curriculares a partir de una problemática particular, sin embargo no se ha logrado una vinculación con el contexto histórico-social (Follari, 1982).

Follari dice que la propuesta no deja de ser parcial al ponerla en práctica. Que la interdisciplinariedad, por sí misma, no logra que el sujeto pueda entender su realidad para transformarla; esto depende más bien de la posición o enfoque con el que cada ciencia aborde el objeto de conocimiento. Recomienda que deben ser tomados en cuenta los planteamientos ideológico-políticos que subyacen en la propuesta, interdisciplinaria.

3. La Interdisciplinariedad en la docencia y la investigación

Como ya se dijo en los años setenta se inició una polémica políticopedagógica que consagraba de manera formal el principio de interdisciplinariedad como orientación de los planes de estudios oficiales.

Es oportuno recordar también que la interdisciplinariedad surgió en contra de una enseñanza atomizada; de una investigación científica muy especializada y de la división del trabajo (Antiseri, s/d, 16).

En la docencia, según Michaud (Apostel, 1975, 375), se propone la interdisciplinariedad con base a tres consideraciones:

- a) Como una posibilidad de invocación de una nueva enseñanza, para terminar con el "conocimiento fragmentado", promovido por la especialización.
- b) En contra la separación de la universidad de las necesidades sociales (nosotros hablaríamos de la educación superior en general respecto de la sociedad).
- c) Se pretende erradicar el conformismo y la rutina en que se encuentra la educación superior.

En España en 1971 y en Francia de 1972 a 1979 se realizaron varios intentos para introducir la interdisciplinariedad, de manera improvisada, en todos sus niveles de enseñanza.

La interdisciplinariedad en educación y específicamente en la docencia se entiende y se aplica en diferentes formas.

a) Para Giovanni Gozzer (1975,303) la interdisciplinariedad consiste en una unidad del saber, en donde ninguna disciplina es una entidad aislada o no tiene comunicación con otras, según él siempre existen relaciones entre ellas.

b) En otras propuestas se entiende que para llevar a cabo la interdisciplinariedad en la escuela las asignaturas serán sustituidas por "conglomerados disciplinarios". Así todos los conocimientos se agruparán en grandes áreas, como unidades del saber desde el principio de que distintas asignaturas expresen una articulación, un conocimiento, una percepción de la realidad, así como un modo de conquistarla, de ordenarla y transformarla, utilizando para ello lenguajes específicos que convergerían en un único objetivo educativo.

c) La interdisciplinariedad es útil pedagógica y didácticamente siempre y cuando la interrelación de las diversas disciplinas se programe con anterioridad y con un enfoque cultural de la realidad más razonado y concreto.

"La interdisciplinariedad no es materia de enseñanza y no puede serlo. Sin embargo, debe convertirse en un imperativo para la escuela que no quiera ser evasiva, para una escuela que eduque en la comprensión de los problemas y que enseñe a ver en los otros unos colaboradores indispensables y no rivales a quienes hay que abatir" (Antiseri,s/d,el subrayado es nuestro,63-64). La idea se sustenta en el siguiente ejemplo: en una orquesta participan varios músicos que después de haber hecho los estudios respectivos son cada uno un experto en un instrumento (violín, piano, oboe, violonchelo, etc.). Componen una misma orquesta pero no todos desarrollan la misma función, ya que para interpretar una sinfonía cada uno tiene su propia partitura. En una analogía, la propuesta interdisciplinaria en el programa de formación sería como una propuesta didáctica, una nueva forma de trabajo, (ya que ahora las actividades principales serán discutir, analizar e investigar). Mediante las cuales se busca que se

llegue " a la plena comprensión y explicación científica del problema desde todos los puntos de vista posibles y no renunciar a la posibilidad de resolver eficazmente el problema que afronta, utilizando convenientemente todos los medios disponibles" (Scurati C-E Damiano,1977,11). Por lo tanto también se requiere una nueva forma de organización, de métodos de enseñanza y de relación maestro-alumno. La función del maestro es coordinar el trabajo del alumno para que domine el conocimiento de una disciplina y lo aplique a un objeto o problema para encontrar su explicación y solución. Todos los maestros de un grupo estarán dirigidos a un mismo objetivo y el alumno no dispensara su esfuerzo y atención en diferentes materias.

En relación a los contenidos "la interdisciplinariedad... implica nuevos contenidos que no signifiquen yuxtaposiciones de disciplinas, postula nuevos métodos que se basan en el entrenamiento de aptitudes y desarrollo de ciertas facultades...que permitan al estudiante situar y entender los vínculos que unen un fenómeno aparentemente inconexos" (Scurati,C-E Damiano,1977,301).

Algunos autores señalan que la interdisciplinariedad requiere de una forma distinta de mentalidad, una apertura de todos los participantes, Antiseri menciona que "implica una buena dosis de coraje, de disciplinariedad y añadidura de humildad... destruye la competitividad y sus efectos como son: la frustración, la agresión y el remordimiento" (s/d,63-64). Debe existir tolerancia y comprensión entre los profesores que manejan las diferentes disciplinas: "Tiende a hacer ver en el otro un colaborador, un compañero de viaje que conjuntamente repara el mismo barco y/o conjuntamente proyectan otro mejor" (Antiseri, s/d,64).

En el caso de los planes de estudio a nivel superior donde se aplica la interdisciplinariedad Follari señala que es urgente hacer una reflexión del tipo de carrera, los contenidos y enfoques de que se trate, pues existen carreras referidas a un campo científico determinado. Son los casos de la psicología, la sociología, la biología, etc., que tienen campos de conocimiento muy limitados y métodos propios, razón por la que no posibilitarían la realización de un trabajo interdisciplinario. Otras carreras como las de química, matemáticas, historia, etc., no lo requieren. Otras,

requerirían más una propuesta interdisciplinaria, ya que sus objetos de conocimiento no tienen una delimitación clara, como por ejemplo la pedagogía.

El autor menciona que otros tipos de carrera que se refieren a una práctica profesional específica, como, odontología e ingeniería mecánica tienen un enfoque interdisciplinario, ya que requieren de diversos tipos de conocimiento para realizar la práctica. Nosotras consideramos que la licenciatura en educación primaria requiere igualmente del trabajo interdisciplinario.

En ocasiones y ante la necesidad de que los alumnos tengan conocimiento de otros campos científicos, se han elaborado currículas ambiguas señala Heckehausen (Apostel,1975,96), donde se incluyen troncos comunes sin ninguna vinculación con las asignaturas posteriores o con la práctica profesional que se desarrollará al egresar de la carrera.

Para realizar el trabajo interdisciplinario como metodología didáctica se debe considerar la planeación curricular, ya que la organización de los contenidos y la elaboración de los programas pueden obstaculizar o facilitar este trabajo. Así, cuando se piensa proponer la interdisciplinariedad hay que empezar por plantear un currículum con una estructura flexible que permita una revisión constante para cambiarse cuando las circunstancias lo requieran. Más que partir de asignaturas se podría partir de problemas o situaciones del campo profesional de la carrera, a las que los diversos conocimientos teóricos puedan aportar explicaciones.

A pesar de que la interdisciplinariedad abre grandes expectativas, Follari (1982) menciona que existen algunos problemas o requerimientos que se tienen que enfrentar o entender, algunos de ellos son:

- * Incomprensión y resistencia del personal administrativo y académico e incluso de los mismos alumnos;
- * Carencia de tiempos y espacios para reuniones de trabajo y discusión, tanto de maestros como de alumnos;
- * Carencia de maestros de tiempo completo dedicados únicamente al trabajo de la institución;

- * Un proceso de formación diferente, donde los maestros no sólo conozcan teóricamente el trabajo interdisciplinario, sino que lo vivan;
- * Mayores presupuestos, ya que se tienen que adquirir materiales bibliográficos, hacer visitas, etc;
- * Planear alcances reales y no exagerados sobre las expectativas de los resultados;
- * Al iniciar el trabajo se deben despejar en forma explícita los supuestos ideológicos y de sentido común en torno a la interdisciplinariedad;
- * Integrar academias interdisciplinarias;
- * Fusionar las tareas de docencia e investigación, haciendo de ellas un solo proceso.

Dada esta situación si las condiciones y estructuras de una institución son precarias y se hace difícil poner en práctica la interdisciplinariedad y debido a las dificultades que se presentan para ello algunos autores plantean la urgencia de contar con una vinculación entre la docencia y la investigación como una forma de hacer posible su operatividad o implementación.

Por esto la investigación interdisciplinaria se ha puesto en práctica en algunas escuelas de educación superior. El objetivo es " la reestructuración o reorganización de los dominios del saber por medio del intercambio"(Gómez,año,17) del conocimiento. En la mayoría de los casos la investigación interdisciplinaria trata de estudiar un objeto de la realidad; casi siempre se elige un "problema", por la validez del trabajo interdisciplinario, porque en una problemática intervienen diversos factores.

Otro aspecto en la investigación interdisciplinaria es la formación de un equipo. "Un grupo interdisciplinario está compuesto por personas que han recibido una formación en diversos dominios del conocimiento (disciplinas) que tienen diferentes conceptos, métodos, datos y términos, y que se organizan en un esfuerzo común alrededor de un problema común" (Apostel,1975,6-7). Para que el trabajo interdisciplinario cobre vida en la investigación, es indispensable que exista una confrontación efectiva a través de la cooperación de investigadores, que tengan una

sólida formación en su materia y exista apertura para crear lenguajes comunes entre ellos (Scuratti-Damiano). Por ello en el trabajo interdisciplinario deben prevalecer el respeto, la tolerancia, la apreciación e intercambio de ideas entre los diferentes investigadores. Así como para las diversas metodologías y procedimientos que se apliquen a las distintas disciplinas.

Al haber realizado esta revisión acerca de los conceptos, las formas de la interdisciplinariedad y de su aplicabilidad en la docencia y en la investigación, observamos que los autores coinciden en cuanto al trabajo en equipo, el que posibilita la explicación y solución de un problema, ya que cada experto capta la perspectiva, el modo de examinar las cosas, los problemas y las dificultades de los demás especialistas. En el equipo debe existir una actitud de apertura y tolerancia. En cuanto a la formación de cada uno de los miembros que participen en un proyecto interdisciplinario sostienen que debe ser sólida.

A partir del análisis realizado y porque en el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria se maneja el concepto de interdisciplinariedad cuando se habla del proyecto interdisciplinario, como el articulador de diferentes asignaturas de un semestre para la explicación de un problema, lo ubicamos en cada una de las clasificaciones presentadas:

* Identificamos el concepto de interdisciplinariedad restringida, de Scuratti-Damiano, con la noción que se plantea en el laboratorio de docencia porque propone elaborar un proyecto interdisciplinario para resolver un problema específico a partir de la interacción de varias disciplinas durante una investigación.

* Dentro de la clasificación de Hansen lo ubicamos en lo que él denomina como interdisciplinariedad compuesta, que consistirá en la unión de varias disciplinas con un objeto claramente definido. En el proyecto interdisciplinario se trata del problema eje y de sus problemas derivados que contienen cada uno de los programas del plan de estudios.

* Ya se dijo que Boisoit considera a la interdisciplinariedad como restringida, puesto que refiere a un mismo objeto y campo de investigación. Para nuestro trabajo es pertinente porque considera la aplicación de ésta a la práctica didáctica concreta.

En este capítulo ubicamos la noción de interdisciplinariedad como una referencia para responder a los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo está estructurado el plan de estudios? ¿Cómo se propone la elaboración y aplicación del proyecto interdisciplinario? ¿Cómo el laboratorio de docencia promueve el trabajo interdisciplinario? ¿Qué nociones de interdisciplinariedad contiene el plan de estudios?.

CAPÍTULO IV

EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

En el presente capítulo nos proponemos hacer una descripción del Plan de Estudios 1984, implementado en las escuelas normales, tomando como base los documentos oficiales y como referencia teórica los conceptos abordados en los capítulos I, II Y III relativos a la formación docente, el currículum y la interdisciplinariedad, para intentar determinar cuál o cuáles tendencias y concepciones están implícitas en esta propuesta curricular para la formación de docentes.

1) Organización y Estructura Curricular

Consideramos importante conocer al detalle el plan de estudios para identificar cuál es su estructura curricular real, si es posible un plan de estudios con una estructura curricular mixta y si la misma estructura fue causa de la dificultad para su implementación.

El plan de estudios de la licenciatura (anexo 3) está estructurado por áreas y líneas de formación, y éstas a su vez están constituidas por asignaturas. El área de tronco común busca proporcionar a los futuros egresados los elementos científicos, psicológicos, pedagógicos, sociales, culturales y tecnológicos que contribuyan a una formación integral. La línea de formación social trata de formar en el alumno normalista una conciencia de la situación económica, política y social de nuestro país, así como de las implicaciones culturales del medio en que el maestro desarrolle su práctica. La línea de formación pedagógica "tiene como objetivo fundamental el desarrollo de una conciencia crítica y científica sobre el proceso educativo como fenómeno social, donde la pedagogía es entendida como reflexión teórica, metodológica y técnica sobre tal proceso" (SEP, a, 1984, 45).

"La línea de formación pedagógica subsume y da coherencia a las líneas de formación instrumental, psicológica y social dada la necesidad de una integración interdisciplinaria, tanto en la formación del nuevo maestro como en su ejercicio profesional" (SEP, a 1984,48). La línea de formación psicológica se propone proporcionar al futuro egresado conocimientos teórico-metodológicos que le permitan reconocer y trabajar la especificidad de aspectos del proceso educativo estudiados desde la psicología.

Los cursos instrumentales tienen el propósito de desarrollar y consolidar en el alumno sus habilidades comunicativas, orales, escritas, así como las relacionadas con el uso del lenguaje y modelos matemáticos.

En el área de formación específica se plantea la vinculación académica y funcional entre la escuela normal y el nivel educativo correspondiente; trata de relacionar la práctica docente con las implicaciones teórico-metodológicas que la sustentan, en una permanente reflexión dialógica entre el sujeto cognoscente y su objeto de estudio. Por último, en el área de formación específica hay dos espacios curriculares (Diferencial I y II en séptimo y octavo semestres) destinados a la vinculación de la educación normal, con las características, necesidades y recursos de la región; por lo tanto, en cada escuela variará el programa de estas asignaturas.

Para poder identificar la estructura del plan de estudios de la licenciatura retomamos los tres tipos de estructura curricular que distingue Arnaz (1991). El primero, es organizado por asignaturas; aquí cada curso se refiere a una disciplina o a una parte de ella; el segundo esta organizado por áreas en él el educando encuentra contenidos provenientes de diversas disciplinas, en cada uno de los cursos relacionándolos entre sí para facilitar una integración multidisciplinaria por parte del estudiante. Advertimos que este autor maneja un concepto de interdisciplinariedad. Manifiesta que ésta se da cuando se encuentra la explicación de un problema a partir de las informaciones de dos o varias ciencias o sectores del conocimiento.

El tercero, es modular. En cada curso se da una conjunción de contenidos provenientes de diversas disciplinas -como en las áreas-, pero organizados

fundamentalmente en relación a un problema central para cuya solución se busca habilitar al educando. Cada curso, además, es "autosuficiente".

Es obvio que estos tres tipos de plan de estudios deben sus diferencias a la forma en que se organizan los contenidos, pero pueden también distinguirse por ser flexibles o rígidos, o por la forma en que son administrados a los educandos. En un primer acercamiento al plan de estudios que nos ocupa creemos que su organización curricular es por asignaturas, lo que implicaría un conocimiento parcializado y fragmentado. Pero, las asignaturas se aglutinan en áreas y líneas de formación. Entonces observamos una estructura curricular por área, otra forma de organizar o vincular los contenidos. Luego se presenta la propuesta de elaborar un proyecto interdisciplinario en cada semestre. Entonces este se convierte en un plan de estudios modular. Con base en lo anterior podemos afirmar que hay ambigüedad en su estructura y esto origina confusión en los docentes respecto de su implementación y para comprender el planteamiento interdisciplinario. Creemos que se puede definir como una estructura curricular "eclectica".

Por otra parte la estructura del mapa curricular (anexo 3) nos proporciona elementos para aseverar que se pretende lograr en el estudiante normalista una formación integral; contempla aspectos de orden científico, pedagógicos, psicológicos, sociales, culturales y tecnológicos. Están implícitas lo mismo una tendencia técnica que una científicista (Pérez, 1992, 406), pues considera que el docente debe contar con elementos teóricos de distintas disciplinas que tengan relación con la educación. Aunque la mayoría de los contenidos no los utilice como contenido de enseñanza en la escuela primaria, se considera, tal vez, que pueden ser aplicados a problemas educativos.

Por último, puede situar el plan de estudios dentro de una perspectiva académica con un enfoque enciclopédico porque, con todos los contenidos que el alumno debe asimilar en las sesenta y una asignaturas de las áreas de formación se pretende lograr la "formación del profesor como un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico. Cuantos más conocimientos posea mejor podrá desarrollar su función de transmisión, en esta perspectiva sólo tiene cabida la lógica

didáctica de la homogeneidad. El profesor/a debe exponer los contenidos del currículum acomodados al supuesto nivel medio de los individuos de una determinada edad, agrupados en un curso académico y, por tanto, con un nivel relativamente similar."(Pérez,1992,400). Aunque por la forma del discurso pareciera que se pretende que el alumno adquiriera todos esos contenidos sin caer en el enciclopedismo, sin que al egresar sea un intelectual, en tal sentido se manifiesta un enfoque comprensivo, pues sugiere en todo momento que el alumno de la licenciatura tenga el conocimiento de las disciplinas pero que comprenda la estructura de las materias y mantenga una actitud creativa ante estas.

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria,1984 expresa tan sólo en su nombre una generalidad; se entiende que el alumno será un profesional en la educación primaria por lo que tiene que aprender teorías y metodologías como profesional. El mapa curricular informa a los alumnos acerca de lo que han de aprender; a los docentes y administradores lo que deben de enseñar, así como el orden que deben seguir en ese proceso.

a) Objetivos de la Licenciatura

Con el grado de licenciatura en educación primaria se busca "acrecentar la preparación humanística, científica y específicamente profesional de los docentes" (SEP,a,1984,2), Se establecen como antecedente para el ingreso a las escuelas normales los estudios completos de bachillerato pedagógico. Se trata así de modificar el modelo académico tradicional para la formación docente replanteando la concepción del hecho y el quehacer educativos y, sobre todo, la significación del proceso enseñanza-aprendizaje. También el papel que el educando desempeña como actor principal de su propio desarrollo.

El modelo académico de licenciatura se propone formar a un nuevo educador, poseedor de una mejor formación tanto teórica como metodológica; con una "honesta, respetable y generosa entrega en el desempeño de su ejercicio profesional" (SEP,a,1984,24).

Podemos señalar que el reto que explicitan los documentos oficiales es efectivamente formar un docente diferente, pues aspira a que el profesor no sea sólo un ejecutor de programas, sino un profesional que realice una reflexión sobre su práctica y una construcción de nuevas metodologías. Se considera que con la adquisición de un nuevo rol podría lograrlo.

En el plan de estudios se plantean diez objetivos para lograr lo anterior. Los resumimos en uno solo para fines de esta investigación .

Formar profesionales con una sólida formación, y una profunda orientación humanística sustentada en la cultura, la ciencia y la tecnología, que trascienda en el ejercicio de la docencia en la educación primaria, propiciando la participación creativa, crítica, reflexiva, directa y dinámica de los alumnos. Prepararlos para la investigación educativa y fortalecer la vocación con una profunda convicción nacionalista.

Es posible distinguir en los objetivos de la licenciatura una tendencia humanista ya que se considera que el maestro "debe ser un especialista científicamente culto...pero que no pierda la dimensión personal" (Bohn,1987,17).

Desde el momento en que se diseñan los objetivos de una carrera se está pensando en un producto determinado. Para el caso que nos ocupa observamos que tiene como sustento la tendencia de reconstrucción social (Pérez, 1992, 422), porque considera que la actividad docente debe ser crítica y reflexiva, y " formar valores...que desarrollen la conciencia social de los ciudadanos para construir una sociedad más justa e igualitaria" (Pérez,1992, 423).

El análisis realizado hasta ahora nos permite asegurar que existe coherencia entre los diez objetivos de la licenciatura con los objetivos de los programas de los laboratorios de docencia.

2) El Laboratorio de Docencia

El plan de estudios de la licenciatura plantea una metodología diferente a la del plan de estudios anterior (75 Restructurado). Esta se concreta en la línea del laboratorio de docencia. Creemos que es ahí donde radica la propuesta, para la formación de docentes, ya que es donde se articula la integración de todas las

materias que componen el plan de estudios, y es en donde el alumno normalista conceptualizará a la práctica docente.

A continuación presentamos las caracterizaciones que encontramos en los diferentes documentos en relación con los laboratorios de docencia, así como las concepciones de educación, práctica docente, e imagen del docente.

En el plan de estudios se concibe al laboratorio "como un centro activo para el análisis y la aplicación interdisciplinaria de los contenidos de las diversas líneas de formación. Ello permitirá que el alumno a partir de la observación dinámica de la práctica social y educativa, formulen un marco teórico conceptual que será contrastado en la realidad en ejercicio de la docencia y de la experiencia profesional de los participantes. Se trata de vincular la teoría con la práctica dentro de la realidad social, de tal manera que <el futuro maestro> esté en posibilidades de proponer alternativas didácticas" (SEP,a,1984,10)

Los laboratorios de docencia "se convierten en el crisol, a donde habrán de arribar los contenidos de las líneas de formación para su análisis sistemático y probable operatividad dado que el laboratorio de docencia se convierte en el núcleo de integración" (SEP,a,1984,46 y 47) al vincular las asignaturas del semestre en forma horizontal y con las asignaturas que le preceden y le siguen en de forma vertical.

Se le asigna al laboratorio de docencia la tarea de integración. Se hace así explícita la intención interdisciplinaria, la cual implica una nueva forma de organización académica de los maestros de las escuelas normales. De acuerdo a los planteamientos interdisciplinarios ya analizados, cuando estos asumen en la docencia se debe de realizar un trabajo integral, es decir, una organización de tipo modular.

En un documento complementario sobre el laboratorio de docencia, elaborado por la SEP; se presentan las diferentes connotaciones que deben darse al laboratorio de docencia:

- a) "un proyecto institucional, es decir, como un conjunto de actividades pedagógicas orientadas a contribuir a la formación de un profesional de la docencia;

- b) un eje de formación, porque su organización y ejecución sirven de punto de partida para que todos los cursos del plan de estudios contribuyan al logro de los objetivos;
- c) un núcleo integrador, porque por una parte busca la integración de los contenidos de los diferentes cursos y por otra, porque enfoca el análisis de los problemas de docencia desde una perspectiva global;
- d) un proceso constructivo que favorece al estudiante para que contruya su propio conocimiento a partir de una realidad objetiva de la práctica docente a fin de transformarla y a la vez que él se transforme;
- e) un espacio de acción-reflexión, porque vincula la teoría con la práctica;
- f) un campo de experiencia porque da oportunidad al alumno normalista para que diseñe, ejecute y evalúe proyectos académicos que constituyen acciones emergentes del proceso enseñanza-aprendizaje;
- g) instrumento de integración porque el alumno tiene la posibilidad de intercambiar información y experiencias en el grupo;
- h) un recurso de educación permanente, porque habilita al alumno en la adquisición de los instrumentos teórico-metodológicos que deberán ampliar en el futuro para buscar soluciones que eleven la calidad educativa.
- i) un espacio de autoevaluación, porque propicia la detección de necesidades, diagnóstica situaciones problemáticas y evalúa estrategias de acción, de esa forma se crea su compromiso con la acción transformadora de su formación profesional" (SEP,b,1986,18 y 19).
- j) trata que el egresado de la licenciatura tenga conciencia de que su práctica docente corresponde a un "determinado enfoque paradigmático, social o pedagógico" (SEP,a,1984,63).

Si se cumplieran todas las ideas presentadas en los incisos anteriores, uno pensaría que no hacen falta otros cursos y que aun trabajando sólo el laboratorio de docencia se estaría logrando una excelente formación. Creemos que en estas concepciones se destaca el hecho de que la actividad del alumno normalista está

encaminada a encontrar fundamentos científicos que permitan dar una explicación a problemas de la práctica educativa, por lo que una vez más se ubicaría en una perspectiva técnica, en la cual, Pérez Angel señala que se busca que "los profesionales en ciencias sociales...deben enfrentarse a los problemas concretos que se encuentran en su práctica aplicando principios generales y conocimientos científicos, derivados de la investigación" (1992, 402).

Cuando se habla de laboratorio se piensa en perfeccionar el trabajo de los profesores orientando la formación en el sentido de tener una predisposición hacia lo práctico (Grundy,1993). Se plantea un modelo experimental para el desarrollo del laboratorio de docencia al pasar de la observación al trabajo; el laboratorio es la comprobación en la práctica; es un espacio para construir una propuesta total de una práctica alternativa aunque no necesariamente en un área o nivel.

Aseveramos que en el planteamiento de el laboratorio de docencia hay una inclinación a la perspectiva de reconstrucción social (confrontar Capítulo I) cuando se presupone que el docente puede transformar su práctica a partir de la solución de problemas, y se le considera como un "docente -investigador".

a) Estructura de los Laboratorios de Docencia

Consideramos como una línea a los laboratorios de docencia; está formada por los ocho espacios curriculares destinados a la formación para la práctica docente (anexo 4). En el plan de estudios se encuentra tanto en la línea de formación pedagógica del área de tronco común, como en el área de formación específica. Es en el área de formación específica donde encontramos la fundamentación de cada curso.

La línea de laboratorios de docencia pretende ser una estrategia para establecer una relación vertical y donde se trata de mantener la secuencia entre los cursos de cada semestre.

En cada uno de los cursos y seminarios se busca una articulación con el laboratorio de docencia pero adquiere gran relevancia los cursos de contenidos del aprendizaje por "el carácter interdisciplinario que revisten, y en los laboratorios de docencia por su función integradora" (SEP,a, 1984,42).

La práctica docente es el núcleo y el eje que vincula los contenidos de los diferentes cursos. Para cumplir con tal propósito se establecen relaciones tanto internas entre los ocho espacios curriculares de esa línea de formación, así como externas, con los demás contenidos del plan de estudios.

En el siguiente cuadro *se presenta la línea de laboratorio de docencia y los niveles de análisis, según el semestre al que corresponde cada curso

SEMESTRE	ESPACIOS CURRICULARES	NIVELES DE ANÁLISIS
1° y 2°	Cursos I y II de Observación de la Práctica Educativa	Caracterización de la práctica educativa como práctica social
3°	Introducción al Laboratorio de Docencia.	Ubicación de la práctica docente en el contexto de la práctica educativa.
4°	Laboratorio de Docencia I	Caracterización general de la práctica docente de educación primaria.
5° a 8°	Laboratorio de Docencia II a V	Análisis y tratamiento de problemas de docencia de cada uno de los grados de educación primaria.

* Tomado del programa del Laboratorio de Docencia II SEP.

En el siguiente cuadro *se observan los contenidos particulares de cada uno de los laboratorios de docencia, correspondientes a los cursos del 5° al 8° semestre

LABORATORIOS	CONTENIDOS GENERALES
I	Visión global de la práctica docente de educación primaria.
II	Análisis y tratamiento de problemas de docencia de primero y segundo grado de educación primaria.
III	Análisis de tratamiento de tercer grado de educación primaria.
IV	Análisis y tratamiento de problemas de docencia de cuarto, quinto y sexto grado.
V	Análisis y tratamiento de modelos emergentes y su integración en la problemática educativa nacional.

* Tomado del programa de Laboratorio de Docencia I. SEP.

En el cuadro anterior puede observarse como estrategia teórico-metodológica la vinculación vertical, que consiste en que en cada curso se va dando una mayor especificidad a la práctica educativa, es decir, se inicia con una caracterización general y se llega a niveles más concretos como son situaciones particulares de docencia en la educación primaria.

En el plan de estudios se menciona que la estrategia de organización vertical contribuye a la reconstrucción permanente del marco referencial, indispensable para enfrentar problemas y diseñar propuestas didácticas mejor fundamentadas. Observamos que ésta se refiere a cada uno de los grados de la escuela primaria pero no se explica con qué criterios se asignaron. Nosotros no coincidimos en esta división por grados porque el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños en cada una de las áreas de conocimiento es continuo, V.gr, en matemáticas de 1o. a 6o grados, etc., Creemos que sería más adecuado trabajar por áreas de conocimiento que por grado.

La otra estrategia es la vinculación horizontal mediante referentes curriculares que pretenden dar unidad y continuidad a los contenidos, clasificados para fines didácticos en teóricos y metodológicos, pues en la práctica forman una unidad indisoluble.

A continuación presentamos un ejemplo de los referentes teóricos y metodológicos de un semestre.

PRÁCTICA DOCENTE Y DINÁMICA SOCIAL	TEORIA PEDAGÓGICA Y REALIDAD CURRICULAR	PRÁCTICA DOCENTE Y REALIDAD NACIONAL
Laboratorio de Docencia II	La práctica docente de tercer grado de educación primaria en el proyecto pedagógico del Estado Mexicano.	Análisis y tratamiento de situaciones de docencia de tercer grado de educación primaria.
Contenidos del Aprendizaje de la Educación Primaria II	Análisis de la fundamentación estructura y operación de los programas de tercer grado de educación primaria.	Alcances y limitaciones en la aplicación de los programas de cada una de las áreas de tercer grado de educación primaria. Los programas de tercer grado de educ. prim. y su relación con las necesidades sociales y culturales del país.
Planeación Educativa	Generalidades de planeación educativa	Planeación didáctica. planeación escolar.

Computación y Tecnología Educativa	Alcances y limitaciones de las innovaciones de la tecnología educativa y sus repercusiones en la docencia de educación primaria.	La informática y la instrumentación de programas para microcomputadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme al modelo básico aplicable a la escuela primaria.
unidad 1 , 2 y 3	Apertura Desarrollo	Culminación

Creemos que el planteamiento es muy ambicioso, debido a que se hace muy difícil su concreción, por dos cosas: primera por la exigencia teórica y práctica que implica su realización y segunda, por el tiempo disponible .

En el segundo cuadro no observamos que se plantee una vinculación real entre los diferentes cursos, tal es el caso de Planeación Educativa y de Computación y Tecnología Educativa, cuyos contenidos no concuerdan con los contenidos de aprendizaje de la educación primaria y parece muy forzada la relación con los Laboratorios de Docencia.. Creemos que aquí surge el problema de integrar los cursos de laboratorio de docencia con las otras asignaturas, aunque estén bien determinados los referentes teóricos y metodológicos.

b) Fundamentación de la Línea de Laboratorio de Docencia

En el documento elaborado por la DGENAM "Laboratorios de Docencia" encontramos los supuestos que fundamentan teóricamente la línea de los Laboratorios de Docencia:

Epistemológicos. Se refieren a la relación que se establece entre el sujeto (alumno-normalista) y el objeto (hecho educativo en sus diferentes dimensiones), en el proceso de construcción de conocimiento. En este proceso el conocimiento no es más que una aproximación continua al objeto, siempre inacabado, dinámico y en constante transformación.

Tales fundamentos señalan que el proceso de conocimiento requiere elementos teóricos constituidos por un conocimiento previo o reintegración de la

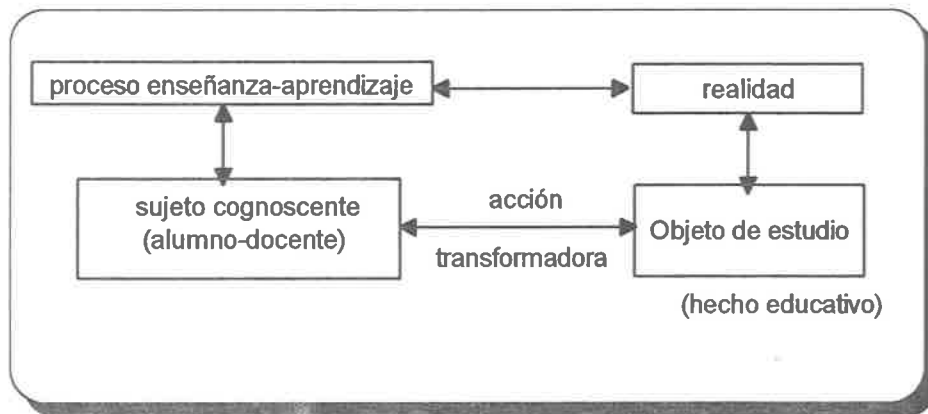
realidad que se quiere transformar; de aquí que teoría y práctica formen una realidad indisoluble. El propósito o fin de la teoría es determinado por la práctica. La verdad de la teoría se valida por la práctica. La acción transformadora de la práctica es solamente posible a través de un esquema previamente construido y por ello anticipador.

Psicopedagógicos. Se refieren al el proceso de enseñanza-aprendizaje y se retoman los mismos postulados educativos propuestos por la UNESCO: aprender a ser, aprender a aprender y aprender a hacer, donde el proceso enseñanza-aprendizaje se entiende como una unidad, y el docente asume el papel de coordinador de las acciones de aprendizaje.

El grupo de aprendizaje es constituido por el docente y los alumnos quienes se apropian del objeto de estudio y lo transforman alrededor de una meta común, en un proceso interactivo.

Desde este enfoque se considera que el proceso enseñanza-aprendizaje es un proceso de conocimiento.

En forma esquemática se representa así:



El aprendizaje como un proceso cognitivo, planteado así en el plan de estudios, se ubica en el enfoque que según Gimeno, considera al aprendizaje como un proceso de conocimiento "de comprensión de relaciones, donde la condiciones externas actúan mediadas por las condiciones internas" (Gimeno, 1992, 36 y 37).

Sociopedagógicos. Los argumentos que se enuncian en el plan de estudios consideran que:

* La docencia es una práctica social: La práctica docente es entendida como un conjunto de acciones educativas sistemáticamente organizadas, por lo tanto conscientes y deliberadas;

* La educación se concibe como diálogo, reflexión y crítica permanentes en tanto que práctica social. Sus características son:

- Humanizante: la educación busca que el hombre desarrolle su cualidad humana y sea consciente del proceso histórico en el que vive para ser agente de su propia transformación.

- Concientizadora: porque el alumno debe de identificar su propia realidad y buscar su transformación.

Finalmente se está concibiendo a la educación desde una función socializadora, ya que tiene un carácter "humanizante del hombre, en un sentido amplio, cumple una ineludible función de socialización" (Gimeno,1992,p18).

Cabe aclarar que los supuestos teóricos de la línea de laboratorio de docencia se formularon después de dar a conocer los primeros programas del plan de estudios. Los documentos no fueron difundidos y entregados en todas las normales, por consiguiente no todos los profesores los conocieron oportunamente. Resulta lógico que tales supuestos no hayan sido considerados en el momento de trabajar el laboratorio de docencia.

Estos supuestos eran los de los diseñadores del plan de estudios, pero ¿Cuáles fueron las representaciones que los docentes de las normales han elaborado en relación a los fundamentos del laboratorio de docencia dadas las condiciones de difusión del plan de estudios? y aun cuando los maestros los conocieran ¿su cosmovisión puede cambiar por decreto?.

En relación con la fundamentación podemos decir es congruente con la metodología del laboratorio de docencia, permite dar viabilidad a la propuesta interdisciplinaria ya que al considerar al proceso enseñanza-aprendizaje como un

proceso de conocimiento, se estaría sustentando la apropiación de los objetos se hace de la misma manera, a través de la investigación.

Reiteramos que el planteamiento es muy ambicioso por la exigencia teórica y práctica que implica, por el tiempo real que requieren los contenidos que deben abordarse en cada semestre.

c) Categorías de análisis de la práctica docente

A continuación se transcriben las categorías de análisis enunciadas en un documento elaborado por la instancia responsable del plan de estudios, mismas que se describen en los programas del laboratorio de docencia:

*Totalidad: La práctica educativa es una síntesis de interrelaciones y contradicciones de múltiples fenómenos, su análisis requiere de diversas explicaciones. Esto justifica que el laboratorio de docencia **busque la integración** de los diversos contenidos de los diferentes cursos.

*Historicidad: La práctica educativa está determinada por las condiciones socio-históricas de cada época en que se desarrolla. De acuerdo con esto la práctica educativa debe realizarse en los ámbitos de lo vigente, de lo pasado, de lo alternativo y/o de lo emergente, esto permite que el estudiante normalista dentro del proceso histórico, participe no como espectador sino como sujeto activo de su desarrollo, capaz de cuestionar y aportar sugerencias.

*Praxis: La práctica educativa no puede darse de manera contemplativa o pasiva, sino a través de la participación o acción transformadora, por lo que es necesario que el contenido se vincule a un quehacer concreto para que cobre sentido. El documento plantea que el laboratorio de docencia se concibe como un espacio que vincula a la docencia y la investigación para que el egresado pueda plantear y resolver problemas de su práctica profesional.

Las categorías antes descritas son más que una definición, pues implican una postura teórica diferente para quienes formarán a los futuros docentes; si no se logra esta nueva conceptualización se corre el riesgo de que estas categorías de análisis

"sea(n) vocablo(s) pedagógico(s) por decirlo así -inflacionista- pero empleado(s) de manera absolutamente irreflexiva" (Bohm,1987,5).

*Reflexión-acción: El laboratorio de docencia utiliza la investigación como proceso de reflexión-acción en donde se trata de unir la teoría con la práctica; como un instrumento permanente de cambio abierto, a la realidad, y como herramienta de construcción de una estrategia educativa global.

*Intencionalidad: Consiste en contrastar las evidencias de los productos de aprendizaje con los objetivos propuestos.

*Interacción: Es la apreciación, el clima de las relaciones interpersonales y los niveles de participación generados en el grupo.

*Circunstancialidad; valoración de los factores favorables y desfavorables presentes durante el proceso de enseñanza- aprendizaje.

*Instrumentación; determinación de la calidad de los recursos documentales, metodológicos y contextuales que hicieron posible el logro de los objetivos.

Todas estas categorías permiten considerar a la práctica educativa como una totalidad, en donde los sujetos que intervienen desarrollan un papel importante y para acercarse a ella requieren de una investigación-acción y se permita la realización del trabajo interdisciplinario.

Es pertinente advertir que estas categorías no se describen de igual manera en los programas que en el documento de referencia, emitido por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. Además se mencionan de manera reiterativa. Pensamos que, en todo momento, se trató sólo de estar confirmando su innovación.

Estas categorías constituyen un sustento del plan de estudios. Responden a posiciones teóricas de los diseñadores ¿Cómo los maestros han llegado a interpretarlas, qué significado les han otorgado?

d) La propuesta metodológica de los laboratorios de docencia

EL plan de estudios de licenciatura plantea una metodología diferente a planes de estudios anteriores. Hay cursos que se deben desarrollar con la modalidad

didáctica de un curso, de un taller, de seminario o laboratorio y su correspondiente metodología. En conjunto se espera que contribuyan al logro de los objetivos generales del plan de estudios. Todos los cursos de la línea estudiada aquí tienen una estructura en unidades programáticas. Según el plan la metodología innovadora se concreta en la línea de laboratorio de docencia.

La propuesta recomienda como estrategias de aprendizaje a la investigación participativa y el aprendizaje grupal (SEP,1986.p..) y como metodología general para la integración de los cursos propone como ya se dijo, la interdisciplinariedad.

Estamos convencidas de que el planteamiento metodológico no quedo claro en los programas y mucho menos cómo se va a llevar a la práctica. Incluso llegamos a encontrar que las metodologías se mezclan y aun se confunden. Lo anterior nos llevo a analizar por separado lo que los documentos explican de cada una de ellas.

El modelo académico de licenciatura considera a la educación como un objeto de estudio que será construido teórica y científicamente a través de la investigación en la que se vinculen permanentemente la teoría y la práctica. De esta manera se valoran la teoría y la práctica en el conocimiento y transformación del fenómeno educativo.

Para ello se plantea la necesidad de establecer una vinculación entre la investigación participativa y la docencia y se propone que los alumnos realicen investigación en una escuela primaria y en la comunidad específica donde ésta se ubique con el propósito de que el alumno a través de un proceso de ACCION-REFLEXION-ACCION logre construir aprendizajes. Se pretende que el estudiante realice una investigación de campo partiendo de una observación dinámica, de la realidad y pueda hacer una reflexión de cómo se presenta la acción docente dentro de la práctica educativa. Que una vez hecho esto pueda discutir en grupo algunos problemas concretos, buscar alternativas de solución y diseñar prácticas alternativas para desarrollarlas en el grupo.

Se trata de un proceso metodológico (SEP,1985,5) que, partiendo de la realidad, permita el análisis de los fenómenos que se manifiestan en la práctica docente.

A partir de los procedimientos de análisis y síntesis el alumno realizará abstracciones y podrá elaborar hipótesis, tesis, teorías, principios y leyes que serán contrastados nuevamente con la realidad y darán pauta para que se generen nuevos conocimientos.

Se pretende con esta metodología que el futuro docente pueda realizar una búsqueda y manejar información teórica, sistematizar sus observaciones e intercambiar experiencias que posibiliten el análisis de problemas relevantes y pueda generar propuestas alternativas, así como realizar las acciones pertinentes y evaluarlas.

En lo anterior podemos distinguir dos métodos relativamente diferentes; el primero parte de la realidad para llegar a abstracciones de la misma (inducción). El segundo plantea partir de principios ya construidos para llegar a la realidad (deducción). En la investigación participativa se unen estos dos procesos.

En relación al aprendizaje grupal se considera que el alumno es un ser activo, capaz de analizar, reflexionar y criticar, en suma un sujeto constructor de su propio conocimiento (SEP, 1985), capaz de participar tanto individual como grupalmente en la solución de problemas concretos.

Para fundamentar el trabajo grupal los documentos definen al aprendizaje como un proceso cognitivo que se da por de la interacción entre el sujeto y el objeto. Desde esta perspectiva el aprendizaje es un producto de la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, relación que se puede lograr a partir de la interacción y la comunicación del grupo. En los programas se fundamenta el aprendizaje grupal en los siguientes principios. (DGENAM.Mimeo.año). El aprendizaje grupal busca que los **alumnos**:

*¹¹ Compartan propósitos comunes en torno a los cuales se concentre la reflexión y la práctica transformadora mediante la unión de intereses y aglutinación de esfuerzos;

*pueda partir de su práctica y construir reflexiones sobre lo que vive en la realidad así se realizará una acción concreta más pensada

*Intercambien y confronten diversos puntos de vista para detectar y dar solución a problemas sociales y educativos" (DGENAM.mimeo,año).

Las funciones del profesor serían diferentes a la de los alumnos ya que las estrategias de aprendizaje plantean que:

*" El maestro se transforma en coordinador de las acciones de aprendizaje, que promueva el aprovechamiento de todos los elementos y factores presentes en el proceso;

*Las acciones del maestro se centran en proponer tareas a realizar, observar y ofrecer un ambiente favorable para el trabajo, procura la comunicación y la autodependencia de los alumnos así como asesorar y evaluar el aprendizaje;

*Intercambien responsabilidades de coordinación para evitar la consolidación de papeles rígidos y estereotipados" (DGENAM.Mimeo,año).

Lo anterior implicaría una práctica diferente por parte del profesor de la normal, que podríamos inscribir de primer momento en los principios de la escuela crítica. Sin embargo, dentro del plan de estudios no se propone que esta forma de trabajo didáctico experimentado por los alumnos en la normal y pueda ser trabajada en el futuro, ya como docentes.

El planteamiento el aprendizaje grupal para la formación de docentes, hace necesario considerar que las escuelas normales se han caracterizado por continuar con "costumbres y tradiciones" de hace muchos años. Los maestros tienen concepciones de aprendizaje contrarias sustentan el aprendizaje grupal. Así que nos preguntamos aquí ¿cómo es realmente entendido éste por los docentes y por los alumnos ?.

En los documentos la interdisciplinariedad es considerada como elemento articulador de los cursos que conforman el plan de estudios. Es una forma de vincular los distintos contenidos con la práctica docente en las escuelas primarias a través del "proyecto interdisciplinario", a elaborar en cada semestre (cfr.capítulo II). En este sentido se afirma que "La línea de formación pedagógica subsume y da coherencia a las líneas de formación intrumental, psicológica y social dada la necesidad de una integración interdisciplinaria tanto en la formación del nuevo maestro como en el ejercicio profesional" (SEP.1984,48).

Por su parte la línea de laboratorio de docencia tiene que cumplir la función de integrar interdisciplinariamente cada semestre. El plan de estudios propone una vinculación entre el análisis empírico de la problemática educativa con los supuestos teórico-metodológicos que le dan explicación teórica, es decir, el establecimiento de los nexos causales entre realidad-teoría-realidad, a efecto de proponer alternativas viables para la acción educativa. El resto de los cursos de cada semestre se orientan al mismo problema que se está trabajando. La forma en que se dará la vinculación se presentará en el siguiente apartado.

La interdisciplinariedad se hace necesaria porque el quehacer educativo y los problemas concretos que se presentan en la formación de docentes requieren las aportaciones de distintas ciencias para poder ser explicados y resueltos.

El conocimiento de las tres metodologías que se mencionan en un apartado anterior nos lleva a asegurar que se considera al maestro como investigador. Según Zeichner, se ubicaría esta perspectiva en lo que él denomina como perspectiva radical, que concibe a la enseñanza "como una actividad crítica, y al docente como un profesional autónomo que investiga, reflexionando sobre su práctica (Pérez, 1992, 399). Angel Pérez ubica a la investigación-acción en la formación del profesor dentro de la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, y se apoya en otros autores para concluir que "el profesor no puede ser un simple técnico que aplica las estrategias y rutinas aprendidas en los años de su formación académica, debe necesariamente convertirse en un investigador en el aula" (Pérez, 1992, 425).

f) Operatividad para la implementación de la propuesta

¿Cómo llevar a cabo la nueva propuesta?. Los diferentes documentos consultados indican que para desarrollar el trabajo interdisciplinario se requiere de un espacio esencial que es la academia de grado, entendida como la agrupación de docentes que atienden un grupo durante un mismo semestre e interactúan para planear, organizar y unificar criterios respecto del proyecto interdisciplinario y de las prácticas docentes de los alumnos.

Se espera que la academia funcione en tres etapas: La primera es la planeación interdisciplinaria, para elaborar un proyecto, que establezca la vinculación de los contenidos de las diferentes asignaturas del semestre, encaminadas a resolver un determinado problema de la práctica docente de educación primaria. La segunda es la operación académica que constituye propiamente la puesta en práctica del proyecto interdisciplinario durante el semestre. En ella cada docente adecuará lo propuesto de acuerdo a las características y metodología particular de la asignatura y academia correspondiente. La tercera es la síntesis; en esta etapa se reflexiona sobre el proceso y los resultados obtenidos. Aquí tiene relevancia la autoevaluación.

En las escuelas normales hasta antes del 84 se venía trabajando en academias por asignatura, por ejemplo: la academia de español, de educación física, de didáctica, etc. Al implementarse el nuevo plan de estudios se dio una nueva organización a las academias ya que para poner en práctica el proyecto interdisciplinario debían trabajar conjuntamente los profesores del mismo semestre (estrategia vertical), y los profesores de cursos antecedentes y subsecuentes (estrategia horizontal).

En los documentos se plantean algunas recomendaciones y sugerencias que facilitarían el desarrollo del trabajo interdisciplinario, como son las siguientes:

En primer lugar se argumenta que es importante en este proceso involucrar a los alumnos normalistas en todo momento e incorporar a los diferentes especialistas de la escuela normal que tengan relación con los contenidos de aprendizaje de la escuela primaria.

En segundo lugar que esta participación será especialmente en el curso de Contenidos de Aprendizaje, el cual podrá ser atendido por docentes de español, ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas y educación para la salud, etc. en coordinación con el profesor de laboratorio de docencia.

En el documento "Laboratorio de Docencia" de la SEP, encontramos las siguientes recomendaciones para realizar el trabajo en las academias:

Se recomienda asignar a un mismo profesor como coordinador del laboratorio de docencia y de contenidos de aprendizaje; se espera que preferentemente posea preparación pedagógica y experiencia como maestro de grupo de primaria. A la vez se

recomienda coordinar la realización de los proyectos interdisciplinarios (laboratorio de docencia) con los directivos de las escuelas primarias donde se efectúen las prácticas. Se propone que, preferentemente, las sesiones de laboratorio de docencia se realicen los miércoles para que haya apoyo de los otros cursos al principio y al final de la semana. Se recomienda considerar dentro de la asignación de actividades de investigación o de servicio de los profesores en un tiempo específico para que puedan colaborar en la planeación, ejecución y evaluación del proyecto interdisciplinario coordinado por el laboratorio de docencia. Dependiendo del semestre se sugiere organizar los horarios de tal forma que involucren a los profesores de la academia de educación física, artística y tecnológica para que apoyen también los proyectos del laboratorio de docencia.

Para elaborar el proyecto interdisciplinario se propone partir de un problema eje "que es entendido como una situación de docencia, ubicada en un tiempo y espacio determinado, en torno a la cual interactúan algunos aspectos teórico-práctico de los cursos que se desarrollan paralelamente"(SEP,b,1984,). Esto nos lleva a entender al problema eje dentro de un enfoque situacional, donde "todo enfoque que desarrolle una problemática de la formación basada en la relación del sujeto con las situaciones (educativas) en las cuales está implicado, incluyendo la situación de su propia formación"(Ferry,1990,102).

El análisis realizado de programas de los diferentes laboratorios de docencia (anexo 7) y algunos contenidos de los otros cursos nos permitió percatarnos que no tienen ninguna relación; el proyecto interdisciplinario, por lo consiguiente llega a planear de manera muy forzada. Reiteramos la idea de que si se pretende ampliar la interdisciplinariedad como metodología en la formación de docentes sería necesaria una organización diferente de los contenidos.

Por otro lado, los alumnos tienen que desarrollar un proyecto de práctica docente a partir de un problema que ellos detecten; deberán explicarlo y proponer una alternativa de solución tomando en consideración los contenidos de los cursos del semestre y los que les han antecedido. En el desarrollo de este proyecto los alumnos aplicarán también la interdisciplinariedad.

A continuación se describe de manera esquemática el proceso metodológico que se propone para desarrollar un curso. Se toma como caso el programa de Laboratorio de Docencia V . En el lado izquierdo pueden observarse los pasos a seguir y en el lado derecho el proceso que el alumno desarrolla:

		Análisis situacional	{	Tomar conciencia de la situación
		Determinación de la problemática	{	Hacerla significativa Hacerla controlable
		Formulación de la hipótesis (desarrollar una respuesta tentativa)	{	Análizar y clasificar los datos, buscar relaciones, extraer inferencias lógicas; fundamentar teórica y metodológicamente el proyecto
		Diseño del proyecto	{	Datos generales, determinación de la unidad o módulo, precisión de contenidos, selección y organización de experiencias de aprendizaje, selección de recursos y criterios de evaluación, servicio a la comunidad, objetivos
MARCO TEÓRICO	}	Ejecución del proyecto	{	Recopilar , interpretar, clasificar y analizar evidencias; buscar relaciones
REFERENCIAL		Evaluación del proyecto	{	En encontrar relaciones significativas, desarrollar conclusiones, tomar decisiones
		Reformulación o Transferencia	{	Elaborar conclusiones o nuevas propuestas, experiencias, generalizar resultados; proponer nuevas acciones

Análisis situacional



Tomar conciencia de la
situación

Determinación de la
problemática



Hacerla significativa
Hacerla controlable

Como ya se dijo los proyectos que elaboran los alumnos parten de un problema de la práctica docente. Podría suceder que fueran necesarios elementos o contenidos que ningún curso del semestre brinde. En tal caso se hace mucho más difícil la realización del proyecto, y cumplir con los objetivos del curso.

Debido a todo lo anterior hemos podido constatar que resulta complicado diseñar y poner en práctica el proyecto interdisciplinario elaborado por la academia de maestros más aún relacionar a éste con los proyectos de práctica docente que elaboran los alumnos. Pensamos que en este sentido es ambiciosa la propuesta. Que el proyecto interdisciplinario entonces, se consideraría sólo como un ejercicio de planeación, seguimiento y evaluación conjunta, en el que no se logra una integración de contenidos, ni se definen enfoques o metodologías de cada disciplina, o sea, lo que caracteriza a la interdisciplinariedad (Cfr. capítulo II).

Para un trabajo interdisciplinario sería idóneo que las relaciones interpersonales fuesen armónicas, y tuvieran un objetivo común y no un interés personal. El trabajo interdisciplinario plantea una formación activa, ya que el alumno normalista tiene que vincularse con el objeto, porque la "perspectiva situacional se origina en una racionalidad que no se limita sólo a los aspectos funcionales de la práctica enseñante, sino que incluye también la experiencia. Tiene en cuenta las múltiples dimensiones de lo vivido, con sus componentes individuales, colectivos, psicológicos y sociopolíticos, sus procesos manifiestos e inconscientes" (Ferry, 1990, 102).

Pudimos apreciar que en los propósitos de todos los programas de las asignaturas (anexo 6 y 7) está presente la idea de formar un docente crítico, reflexivo y creativo. Pero en ningún momento se hace una propuesta de cómo lograrlo. Se maneja como una constante en el discurso, tanto que en un momento se corre el riesgo de

caer en lo que opina Carrizales "aspirar a la formación crítica de los estudiantes y profesionistas, es por lo reiterado y vago del concepto, un lugar común.... la formación crítica es la hija consentida de las instituciones educativas, todas la adoptan y la propagandizan.... Formemos críticos es expresión de formadores y de quienes se están formando. Pero ante tan impresionante consenso, la ingenua pregunta es qué es ser crítico, cómo se forman estudiantes y docentes críticos, qué entendemos por formación crítica"

En este capítulo concluimos, pues, que los programas por asignaturas no exponen claramente la propuesta metodológica. Esta se entiende hasta después de analizar detenidamente todos los documentos curriculares formulados por la DGEN, desde el mismo plan de estudios hasta los específicos de los laboratorios de docencia.

CAPÍTULO V

LOS MAESTROS Y SU HACER EN LOS LABORATORIOS DE DOCENCIA

Hasta el día de hoy los maestros de las escuelas normales han expuesto diversas valoraciones acerca de la misma institución y de sus experiencias en el grupo. Estas valoraciones se han dado en el plano individual como en el colectivo. En este capítulo, presentamos, cómo los docentes han vivido la implementación de la nueva propuesta curricular en sus propias voces, así como las representaciones construidas en el hacer diario. Presentamos además las tendencias y concepciones de la formación que predominan en el discurso de los docentes de las escuelas normales. Para este fin hemos definido categorías y subcategorías (Anexo1) que nos permitieron analizar el contenido de las entrevistas realizadas.

1. Los antecedentes y la implementación

a) La aparición del decreto

Los cambios en la educación normal se justificaron por una consulta realizada por la Secretaría de Educación Pública a través de las autoridades responsables de la formación de docentes del país. Se realizaron también foros académicos, sindicales y de acción política que dieron como resultado la demanda de profesionalizar la labor docente.

Para tal fin, el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal (CONACEN) elaboró en su XII reunión extraordinaria las recomendaciones para la reestructuración del sistema de formación de docentes. Se llevaron a cabo 83 reuniones de consulta, y se encuestó a 1775 profesores de normales estatales y federales. También se consultó a los entonces Directores de Educación y Secretarios Técnicos de los Estados (SEP

a:1984;7). El resultado de todo este proceso fue el Decreto Presidencial del 22 de marzo de 1994, que establecía el nuevo modelo académico para la formación de docentes. Este Decreto declaró a las escuelas normales en el nivel de instituciones de educación superior con lo cual, se dió un sentido diferente a la educación normal. A partir de ese ordenamiento, además de la docencia las normales tendrán que desarrollar y promover, las tareas sustantivas de investigación y de difusión cultural y extensión.

b) El sentir de una Política de Gobierno

Como se mencionó anteriormente los cambios en el ámbito educativo se derivan siempre de una acción política determinada por el grupo en el poder. La mayoría de las veces diversos sectores critican la correspondencia entre las políticas educativas con la realidad social.

La experiencia de las escuelas normales es un ejemplo de la aseveración anterior. A través de la opinión de los maestros podemos conocer cómo se dio el cambio a partir del decreto presidencial es decir, la percepción de los maestros sobre lo que implicó al interior de las escuelas. Los profesores consideraron que la verdadera razón de haber elevado la educación normal a nivel de licenciatura fue disminuir el número de egresados de las escuelas normales: *"ahora los alumnos tienen más años de estudio, lo hicieron para que baje el número de aspirantes y se detenga el número de egresados, por la problemática, pues había muy poca demanda ya en el mercado"*.

Nosotras creemos que con esta manera de profesionalización de la docencia se satisfizo una demanda político-sindical más que una demanda académico-laboral, ya que para el Estado efectivamente ha significado el problema de tener un menor número de maestros sin grupo.

Sabemos, como rumor, que para el momento en que se elaboró el diseño curricular del nuevo modelo académico el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal (CONACEN), instancia responsable de regular la educación normal, elaboró un estudio paralelo. En ese reporte se señalaba que no debía crecer la matrícula en las

escuelas normales. Se indicaba el número de alumnos por grupo y por escuela en cada uno de los Estados. Como resultado del cambio curricular se observó de inmediato la disminución de la población inscrita en las instituciones formadoras de docentes. "Por lo que se refiere a la matrícula, la situación no varía sustancialmente: de 1970-71 a 1981-82 creció a un ritmo rápido, y en algunos casos acelerado, de 75000 a 332700 alumnos, con tasas promedio anuales de 15.4%(1970/71-1975/76) y 14.3.%(1976/77-1981/82), mientras que apartir de 1982-83 se inicia una rápida y grave caída de la matrícula, hasta llegar a 111 000 alumnos en 1992-93, lo que representa, en comparación con la de 1982, una pérdida del 66%, es decir, dos terceras partes" (SNTE,1994,3).

c) Implantación del nuevo plan de estudios

Una vez publicado el Decreto se puso en marcha el nuevo plan de estudios de la licenciatura. Los profesores opinan al respecto que el cambio que vivieron del plan de Estudios, 75 Reestructurado al plan 84 fue: *"una experiencia muy grande y brusca, porque sin que nadie supiera nada los cambios de dieron. Se fueron dando los cursos al vapor a dos semanas de iniciar las clases, cuando bien de daban, y, en otros casos, se tuvo que iniciar sin los programas y la capacitación"*.

Los profesores opinan en su mayoría que las políticas de gobierno siempre han sido pensadas con mucha anterioridad, pero que se ocultan hasta el momento en que deban ser anunciados, porque así conviene. Nos dicen por ejemplo: *"Sabíamos que se daría un cambio en las normales"* (pero se conocieron las decisiones hasta el 84) *"mínimo se sabía o se hablaba de ello desde hace dos años y en su momento lo conocieron quienes debían de saberlo o incluso hasta las elaboraron"*.

Para los maestros el proceso de implementación del nuevo plan de estudios significaba una ruptura, ya que tenían que cambiar las formas de organización escolar, los contenidos, sus métodos didácticos, y las metodologías acostumbradas en las prácticas docentes. Como ellos mismos lo expresaron, no es lo mismo formar a un docente egresado de secundaria que formar a un licenciado o a un bachiller.

Uno de los profesores entrevistados recuerda su asombro al momento del cambio: *"un día nos acostamos siendo maestros de educación primaria y nos levantamos siendo maestros de educación superior, fue un cambio tan brusco que no lo podíamos asimilar, nos encontramos un poco desconcertados con los cursos a los que se asistió, cuando se presentaron los programas. En los círculos de estudio que tuvimos después, nos ayudaron a sentir que debíamos de cambiar y aceptar el cambio"*.

Otro de los profesores recuerda su experiencia y dice *"pareció una forma muy cortante, como que alguien agarró y cortó y dijo: de aquí en adelante olvidemos el pasado y vivamos lo nuevo" - "Y como en todo lo nuevo no hubo preparación y concientización. Sobretudo de concientizar y preparar así un perfil más adecuado para lo que era la licenciatura. Tan es así que todavía estamos padeciendo algunas consecuencias de lo mismo."*

Los entrevistados opinan que era necesaria una formación más sólida que se fuera dando en los mismos cursos de capacitación para que se fuera cumpliendo con el perfil académico correspondiente al docente que requería el nuevo plan de estudios.

Coincidimos con los entrevistados en que fue muy apresurada la puesta en marcha del plan de estudios. Los nuevos programas se fueron dando a conocer al inicio de cada semestre en los cursos que organizó la entonces Dirección General de Educación Normal en diferentes regiones del país. Estos cursos no fueron planeados adecuadamente, ya que no hubo comunicación con los directores de las escuelas o esta se dio en la forma menos adecuada. Así en muchos casos, fue enviado al curso a cualquier docente que tuviera posibilidades de asistir. Otros docentes no fueron los responsables de atender las materias para las que se capacitaron y señalan al respecto: *"yo en ese tiempo no impartía clases en licenciatura y me mandaron a tomar el curso"*.

En los cursos se trataba de dar a conocer la secuencia entre las asignaturas y la continuidad curricular en cada línea de formación, pero como muchos de los docentes no eran los directores de tal o cuál asignatura no podían participar en las

discusiones u opinar acerca del programa que se presentaba. Una profesora de las entrevistadas recuerda *"cuando llegué dije: ¿De qué están hablando?, se hablaba de un diario grupal y los maestros que sí sabían de ello, daban sus puntos de vista y yo... ¡no sabía ni qué!"*.

Durante el tiempo de implantación cada seis meses se dio esta misma situación. Cada asistente regresaba a su escuela con el programa y, a veces con su antología respectiva. Hay que decir que una vez entregados los materiales de los ocho semestres no se tuvo ningún otro contacto con la DGEN, no se hizo un seguimiento o evaluación de este proceso, por lo que ninguna institución pudo realizar alguna consulta. Cada una de las normales siguió sola tratando de implementar *"lo mejor que podía"* su plan de estudios.

Alguno de los profesores entrevistados recuerda que en esos cursos se entregaba el programa, el material de apoyo o antología y en algunos casos se dieron sugerencias de trabajo. Pero *"los profesores que asistían se preocupaban por conseguir ese material"*, y de regreso a la Normal, no se tenía ninguna actividad para ampliar el conocimiento del nuevo programa: a veces sólo se quedaba en la dirección. Recuerda un maestro: *"solo lo traje y ahí quedó... los que iban a recibir el curso, iban a traer el material y no había reproducción de aquello, porque no se había comprendido"*.

En lo relativo a la asignación de cursos, los profesores opinan que no se tuvieron en cuenta los perfiles que requería cada curso (ya que no se conocían), sino que se daban a escoger los cursos de acuerdo al nombre de las materias, haciendo una comparación con el plan anterior. Lo ejemplificamos con los siguientes comentarios: *"el director dió a escoger según el nombre de las materias y preguntaba que les gustaría dar sin conocer los programas. Yo escogí las materias que pensé que podía dar en licenciatura porque antes yo daba clases en bachillerato"*.

Al cambiar el plan de estudios algunas asignaturas podían ser asignadas y atendidas sin ningún problema por los profesores de esa especialidad es el caso de Español I y II, y Matemáticas I y II. Pero otras asignaturas no podían ser atendidas con los profesores existentes, pues no contaban con la formación necesaria y no tenían un

perfil adecuado. Ejemplos: Sociología de la Educación, Pedagogía Comparada, Diseño curricular, Contenidos de Aprendizaje, Laboratorio de Docencia, etc.

Lo anterior trajo como consecuencia que algunos profesores no tuvieran grupos a su cargo, o una carga mínima frente a grupo. Esto fue evidente en las academias de Ciencias Naturales (física y química), Educación Tecnológica, Educación Artística (música, danza y teatro), Huvo que inventar actividades extracurriculares para ocuparlos, mientras faltaba personal en otras áreas.

Los maestros recuerdan que en un principio no se conocía la estructura completa del Plan de Estudios ni los programas en su totalidad. No obstante tenían que seguir atendiendo a sus alumnos. En ocasiones se daban las clases con un programa que apenas de conocía y otras, ni siquiera se contaba con él. Dice un maestro: *"Cada quien caminaba por donde podía o quería y arrancaba"*.

Para el momento de las entrevistas (1991) los profesores reconocían que en el proceso de implementación se había avanzado aunque lentamente, con retrocesos, errores y aciertos. Así lo corroboramos por los siguientes comentarios: *"Poco a poco se ha ido logrando que los maestros trabajen de manera conjunta", "se ha tenido muchas fallas, pero también hemos trabajado más", "la realidad es que sí se han logrado algunos avances pero se camina más lento de lo que se debería ", "este avance es tarea de todos los maestros"*.

Unos maestros consideraban que para hacer una buena implementación hubiera sido necesario conocer todos los programas y las relaciones que entre ellos y el plan de estudios. Sin embargo, pocos eran los que habían tenido posibilidad de hacerlo. Había profesores que tenían ya cuatro años con la misma materia y *"no se han preocupado por conocer los demás programas"*.

Así la implementación del plan de estudios tropezó con serias dificultades, sobre todo en el inicio; lo que nos lleva a concluir que se han dado improvisaciones, interpretaciones diversas y una puesta en práctica muy diferente en cada escuela y quizá muy diferente a lo que pretende el mismo plan de estudios.

Por ejemplo, una maestra de las entrevistadas comenta que el plan está muy bien pero que la falla está en la implementación: *"alguien planeó previamente el plan"*

de estudios, pero a quienes les correspondió implementarlo fallaron, fallaron, pues no pudieron implementarlo adecuadamente y no han podido".

2. Frente al Nuevo Plan de Estudios

Desde 1975 en las escuelas normales se trabajó con un plan de estudios que no sufrió cambios significativos (Plan 75 y 75 Restructurado) sino hasta 1984, cuando se presentó un nuevo modelo académico para la formación de docentes con el grado de licenciatura. Es oportuno señalar que el plan de estudios contiene propuestas innovadoras como las metodologías de investigación-acción, el aprendizaje grupal y la interdisciplinariedad, mediante las cuales se da una posibilidad de trabajo docente muy diferente. No sólo se trató de dar un sentido distinto a las asignaturas; el cambio también se manifiesta en los contenidos y enfoques. Los primeros fueron más ambiciosos y los segundos más profundos.

Por ejemplo, el curso de Sociología de la Educación pretende que el alumno conozca las diversas corrientes teóricas y explique cómo se da el fenómeno educativo en la sociedad. En el Laboratorio de Docencia, se pretende desde conceptualizar a la práctica docente hasta analizar las prácticas presentes para crear alternativas didácticas. Pretende también que el alumno reflexione sobre el hecho y el quehacer educativos y sobre todo, dé una resignificación del proceso enseñanza-aprendizaje y del papel que el alumno desempeña como actor principal de su propio desarrollo.

a) En el inicio

La opinión de los maestros que han vivido los cambios en relación al plan de estudios difiere, ya que, algunos dicen que el plan anterior era mejor que el actual. Otros expresan lo contrario. A continuación presentamos la opinión de uno de los entrevistados: *"En el plan anterior teníamos un plan rígido, con el que nos guábamos. Decía lo que teníamos que decir y argumentar; "los programas nuevos vienen más pobres, en los anteriores los alumnos salían bien preparados porque entonces sí*

sabían lo que iban a hacer al salir de la Normal. Ahora no saben lo que van hacer, anteriormente se enfocaban a las prácticas, a lo práctico". "Antes en los programas venían más prácticas, ahora viene menos tiempo y más investigación". "Para los alumnos las primeras prácticas son muy difíciles porque no tienen más tiempo de éstas". "En el plan anterior era menos la carga teórica, ahora no se puede realizar por el tiempo".

Otros profesores opinan *"los nuevos programas son mejores porque hay sustentos teóricos y se pretende que el trabajo pedagógico se fundamente sólidamente y se convierta en productor más que en reproductor",* otro menciona *"lo más significativo del plan de estudios es que busca un cambio de mentalidad...ya que debíamos de venir a la escuela abiertos al cambio".*

b) La asunción de la concepción general de la nueva propuesta metodológica

Los maestros consideran que el actual plan de estudios plantea una nueva forma de trabajo e implica una relación diferente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Así mismo implica realizar cambios en las formas de docencia de los maestros además de incluso construir concepciones distintas de la enseñanza y del aprendizaje. El plan de estudios requiere también desarrollar nuevas metodologías como la investigación acción, el aprendizaje grupal y la interdisciplinariedad.

Durante estos años los profesores han tenido que profundizar en el estudio de dichas propuestas y han logrado desarrollar su sensibilidad, cambiar sus prácticas y romper con los esquemas de enseñanza tradicionales, para formar a un docente distinto: los profesores entrevistados consideran que el nuevo plan de estudios quiere lograr que los alumnos no enseñen como ellos fueron enseñados, *" ya que desgraciadamente hay gente tradicionalista y no la hacemos cambiar, no queremos decir que todo lo tradicional sea malo, el asunto es manejarlo de otra manera, porque antes los contenidos eran para recitarlos en el salón y aprendértelos de memoria y mañana me los recitas, y si los recitas como yo lo recite tú vas a ser el mejor alumno, y otro que te los quiera dar con sus propias palabras, ese no estudió".*

Además de pensar en una docencia diferente y más profesional ahora, los maestros de la normal sienten la necesidad de incursionar en la investigación; al respecto nos dicen: *"ahora se hace mucho hincapié en la investigación; el maestro como el alumno deben ahora saber investigar, o sea, tienen que ser investigadores; eso es el principal cambio tan fuerte, ahorita la investigación es la acción-reflexión"*.

Las entrevistas nos dieron cuenta de la manera en que algunos profesores interpretan la propuesta de investigación: *"esta es una nueva propuesta de enseñanza-aprendizaje, en donde el alumno encuentra los conocimientos a través de la investigación, que el alumno los busque, que los traiga y con lo que investiga cada alumno pueda entonces manejar dentro del salón y de ahí salir con una propuesta entre todos"*.

Sin embargo hay profesores que aún no tienen claridad en los conceptos y únicamente manejan el nuevo discurso en forma fragmentada e incluso sin coherencia *"... se dan bajo diferentes modelos tradicionalistas, modelos conductistas, modelos psicodinámicos ¿cuál es el mejor?, el psicoanálisis es más largo y pues realmente también investigación"*.

c) La nueva forma de evaluar

Durante las entrevistas nos llamó la atención que los profesores opinen que en la escuela normal se debe enseñar más conocimientos y metodologías por lo que es diferente el trabajo de una escuela a otra, por ejemplo: *"a diferencia de las secundarias en la normal tienes que buscarle más y más estrategias para que los muchachos trabajen, los alumnos responden de acuerdo a lo que tú pidas"*.

Los maestros de las normales, especialmente los de el laboratorio de docencia manifiestan que realizan la evaluación de acuerdo a lo que marca el programa, pero que toman en cuenta también otros aspectos; uno de los entrevistados menciona *"De acuerdo a los criterios que se establecen: que hagan un ensayo, un resumen o un informe, pero a esa evaluación hay que sumarle su participación y su forma de trabajo"*.

A pesar de que en el programa no hay indicación al respecto, los profesores de laboratorio de docencia dan especial atención al desempeño del

practicante en la escuela primaria, ya que lo consideran un elemento importante para la evaluación del curso. Incluso se pide al maestro del grupo de práctica que sea él quien evalúe. Lo corrobora el siguiente comentario: *"Le pido al maestro que sea mi auxiliar o mi representante de mi laboratorio, él te va a dar una evaluación de lo que estás haciendo. Para esto yo tengo que visitar a todos los maestros que van a aceptar un practicante, y me pongo de acuerdo para decirle que en el momento que yo no estoy en el salón de clases, él va a ser mi representante. Entonces, cuando retomamos en clases teóricas, si los fui a visitar les digo sus elementos de donde estuvieron partiendo, de lo que estuvieron haciendo, y haremos una evaluación. Junto lo que me da en su apreciación aquel maestro, con lo que tengo y esa es la manera de evaluar"*. Puede observarse que el maestro asegura que es más importante la evaluación que la calificación.

Uno más de los entrevistados manifiesta que *"la evaluación es el meollo es allí donde hay más problemas y divergencias, porque hay muchos criterios; que si es medición, que si es algo crítico, que sí es evaluación por criterio y por producto, etcétera."* El mismo profesor comenta que en su escuela (Normal de Guanajuato) los profesores se preocupan más por la evaluación y se pusieron incluso de acuerdo para discutir sobre ello en la academia, *"iniciamos desde el análisis del artículo 17 hasta para ponernos de acuerdo en evaluar"*.

Un profesor entrevistado dijo que se dio cuenta que los productos para evaluación que recomiendan los programas a veces se repiten, pero estos *"se pueden unir en un solo trabajo o informe"*. Lo que el profesor comentó no es algo fortuito pues de alguna manera es lo que está implícito en la propuesta interdisciplinaria que se concreta en el proyecto semestral. Sin embargo, pareciera que se llega a esto por deducción o como una conclusión propia.

Hubo quienes afirmaron que la evaluación debe de verificar si se cumplieron los objetivos del curso. Esta fue su opinión: *"se debe verificar porque a veces uno dice: ¡parece que me salió bien el teatrillo!, pero a la mera hora de evaluar ¡oh triste realidad!, el conocimiento adquirido es distinto a lo que creemos"*. La opinión anterior

es una demostración de que existe mayor interés por el producto que por el proceso mismo de aprendizaje.

Los profesores dicen que *"la evaluación es por proceso, no por producto"* Observamos, sin embargo, la incoherencia entre lo que piensan acerca de la evaluación y la manera en que en la realidad la realizan. Puede suponerse que se da la misma incoherencia entre la forma de evaluación real con la que propone el programa. Ante una propuesta de evaluación diferente, ellos aseguran que *"no se han desterrado las pruebas objetivas, pero ya no son determinantes como antes, ahora son secundarias"*.

En cuanto a la evaluación de su práctica por parte de los maestros, presuponemos que no lo hacen en forma grupal con sus alumnos: o por lo menos no sistemáticamente. Tal vez en lo personal y empíricamente. Una maestra expresó al respecto: *"y digo, para el próximo año le voy a cambiar porque a mí me resultó mal"*.

El análisis de las entrevistas nos permite advertir otro tipo de contradicciones. Entre cómo piensan los profesores el proceso enseñanza-aprendizaje y cómo lo realizan en la práctica. Un profesor opinó de sí mismo: *"siento que no soy tradicionalista"*, el niño *"es una persona activa, de acción, no solo un sujeto cognoscente, es tenaz, práctico, dicen el niño es un ser perceptivo, creativo, investigador, lleno de aspiraciones y deseos de conocer"*. Pero sigue pensando que él como maestro *"es el guía en el largo camino del aprendizaje del niño"*. Considera que para sus alumnos normalistas, él es un modelo a seguir y menciona *"si yo hago esperar a mis alumnos, yo soy un modelo y, entonces, ¿qué pueden aprender mis alumnos?"*.

Entonces si se habla de una relación innovadora en el papel del maestro y el alumno, esto no se da en la realidad; todavía existe la idea de que el maestro es un modelo a seguir y por eso el maestro debe de enseñar de diferente manera que los otros a los alumnos de la normal pues: *"no es lo mismo mis alumnos de normal que mis alumnos de secundaria"*, *"existe diferencia con otras escuelas, por ejemplo en un CEBETI nada sabe, pero bueno el alumno egresado va ha ser un mecánico o un*

contador, pero la responsabilidad de esta escuela normal no es la misma, porque aquí va a ser un profesor que va a trabajar con niños".

d) La imagen del egresado

Los rasgos del egresado cambian con el nuevo plan de estudios. Este pretende que los estudiantes al egresar cuenten con características especiales, como el ser críticos, creativos, reflexivos, que además posean elementos para hacer investigación; por eso se plantea un perfil diferente al plan anterior. Los profesores comentan al respecto que se pretende que el estudiante: *"salga con la idea de participación, que no sea un individualista, que no sea de esas personas que sale a trabajar, así nomás".* Se trata, entonces, de formar una conciencia de lo que es ser profesor", la idea es que cuando egresen de la licenciatura, *"no solamente sea un práctico de la educación, sino un teórico, es decir, que tenga suficiente teoría como para poder escribir un ensayo, para poder emitir un juicio sobre ciertas metodologías o sobre ciertas observaciones, que él haga de su tarea docente".*

Por los comentarios que anteceden puede observarse que los profesores han construido entorno al nuevo plan de estudios, algunos ideales o modelos y en el discurso han asumido la idea de formar a un docente "diferente", o sea, formar a un profesor crítico en lugar de un técnico de la enseñanza.

Una preocupación constante que notamos en los entrevistados es la búsqueda de un equilibrio entre lo teórico y lo práctico en la formación de los futuros profesores. Dicen que además del fundamento teórico deben de tener *" la preparación para dar una práctica, porque no sirve la teoría si a la hora de llegar a grupo los alumnos no son capaces de poder comunicarse con los niños".*

3. Inmersión del maestro en la metodología

Después de haber revisado los cursos de la línea del Laboratorio de Docencia, encontramos que hay secuencia en su estructura, así como en la forma en que se plantea la metodología, ya que todos los programas tienen una misma estructura

(anexos 4 y 5) y hacen referencia a los anteriores. También plantea claramente los niveles de análisis (ver cap. IV pág 36) y la forma en que se realizará el estudio sobre la práctica docente del 1º al 8º semestre. En cuanto a la metodología podemos darnos cuenta de que los fundamentos son los mismos: se parte de un marco teórico o referencial; después se propone el problema eje y todo esto se constituye en proyecto de práctica docente. Lo que no está claro es la forma o los criterios para la selección de los contenidos de la educación primaria, ya que en algunos programas se manejan por grado, en otros por áreas o por materias.

En los Laboratorios de Docencia distinguimos tres metodologías: la investigación acción, la interdisciplinariedad y el aprendizaje grupal. Estas se encuentran planteadas en todo momento en los programas tanto en la parte correspondiente al enfoque como en la de criterios metodológicos. En ambas partes se manejan indistintamente y no se encuentra una clara definición de ellas; además no se plantean mecanismos para ponerlas en práctica (como se planteó en el capítulo IV, Cfr.).

Existen otros materiales elaborados por la D.G.E.N.A.M. en los que se trató de explicar qué son los cursos de Laboratorio de Docencia, pero en ellos tampoco se da una clara definición de estas tres metodologías.

En relación a la interdisciplinariedad no hay conceptos y del aprendizaje grupal sólo se habla en algunos momentos, pero de manera muy general.

a) Los Laboratorios de Docencia

En relación con las propuestas metodológica, en general los maestros entrevistados opinan que es muy importante, razón por la que se tiene *"que estar bien interiorizado en lo que es el manejo del programa, para poder detectar problemas y resolverlos"*. Un profesor comentó: *"si no se sabe después esto cómo va a trabajar cuando salga de la normal"*. Por eso *"el laboratorio de docencia plantea los espacios de instrumentación y operatividad...es un espacio de reflexión-acción-reflexión sobre la práctica docente"*. El resto de las asignaturas solamente plantean elementos teóricos.

Pensamos que los profesores no dejan de ver al docente como un práctico de la enseñanza, puesto que ellos aseveran que es indispensable que el maestro responsable del curso del Laboratorio de Docencia haya tenido práctica en el escuela primaria, y que además en su perfil cuente con conocimientos pedagógicos pues dicen: *"no va atender un curso de laboratorio un maestro que no tiene práctica docente, ya que es muy diferente a una materia teórica"*.

Durante las entrevistas ellos hicieron algunos comentarios sobre la planeación, pero no se mencionaron argumentos muy concretos y más bien hablaron de su importancia. Por ejemplo, una profesora comentó: *"hay que planear porque en la vida todo se tiene que planear"*. Ella considera que al tratarse de algo importante es indispensable hacerlo y señala *"es mentira que con la experiencia podemos eludir o no tomar en cuenta a la planeación, pues para lograr los objetivos que se tengan pensados alcanzar será solamente con la planeación"*. También mencionó la importancia de que los normalistas aprendan a planear y dijo: *"sobre todo debemos hacer que el muchacho sienta la necesidad de planear"*.

Un profesor señaló que para planear se tiene que tomar en cuenta la práctica *"¿qué es la práctica docente? ¿cómo se va a dar esa práctica?, ¿en dónde se va a realizar en un lugar urbano, suburbano o rural?. Y a partir de esto se plantean los contenidos"*.

Con lo anterior nos percatamos de que los profesores tienen interés por hacer una planeación que les permita ir sistematizando su trabajo. Aunque ninguno mencionó qué elementos tomaba él en cuenta para su planeación, ni nos mostró algún plan de trabajo. Lo que sí nos permitieron ver fueron algunos planes de las prácticas elaboradas por los alumnos. De ellos, los profesores resaltaban los formatos y no tanto el proceso metodológico que había realizado el alumno. De lo anterior podemos concluir que se tiene una concepción de planeación que estaría dentro del modelo tecnocrático porque para los docentes lo que vale la pena planear siguen siendo las prácticas, ya que éstas determinan los objetivos y los contenidos.

Existe un caso en la Normal de Guanajuato, en donde se ha logrado que participen representantes de los alumnos en la planeación interdisciplinaria llevada a

cabo en las reuniones de academia. Esto nos parece muy importante, puesto que para que cumpla sus funciones necesita ser la planeación algo vivo, en lo que participen todos los involucrados de manera permanente y, sobre todo, en el caso de la propuesta del proyecto interdisciplinario. Cabe destacar que uno de los maestros se siente orgulloso de haber logrado que los alumnos participen, pero otros no están muy de acuerdo.

Los profesores de los laboratorios de docencia hacen constantemente comparaciones de lo que para ellos son las *"didácticas de antes"*, y lo que son ahora los Laboratorios de Docencia. Algunos docentes señalan que existen grandes diferencias, piensan que estos últimos son más teóricos. Una profesora opina: *"me gusta mucho laboratorio de docencia, lo relacionaba con didáctica, con el tema anterior, pero no"*. En cambio, algunos profesores sugieren que se *"incluyera un poquito de didáctica"*, por ejemplo: en los programas de Observación de la Práctica Docente, ya que, en su opinión se realiza observación y ninguna práctica, *"los alumnos sólo van a ver procedimientos y métodos"*.

Es importante la visión que ahora tienen algunos profesores sobre la didáctica; consideran que es necesario *"verla no sólo desde el punto de vista técnico, sino en un sentido más amplio, donde se comprenda la metodología y las teorías pedagógicas, que hay que comprenderlas en su momento histórico"*. Por eso afirman que el laboratorio de docencia es *"un lugar donde se manejan técnicas de enseñanza y recursos que vayan transformando la realidad."*

Unos profesores consideran muy cuantiosos los contenidos. Una de ellas comentó que acordó con los alumnos que ellos solos terminaran lo que faltaba del curso, sobre todo las lecturas. Ella les dijo: *"saben muchachos les voy a dar los documentos que piden aquí en el programa si me prometen que los terminan ustedes después de leer -todos contestaron- sí maestra"*. Consideramos que los profesores evaden los contenidos, dándolos por vistos, puesto que con estas prácticas realmente no podrán saber si los alumnos los trabajaron.

Los maestros señalan que los contenidos no tienen errores en sí mismos que los errores se encuentran en el trabajo de los propios docentes *"aunque, bueno es*

falla nuestra porque aunque los indicadores sean los mismos los maestros deben de darle un enfoque diferente. Tenemos que incluir o quitar contenidos, porque si no se ve lo mismo, los contenidos no te puedo decir que vengan buenos o malos, o regulares, cada maestro creo, debe enfocarse a su grupo", el mismo profesor en otro momento de la entrevista comenta *"los programas traen buenos contenidos, con buenas sugerencias de trabajo".*

Es interesante destacar que algunos consideran que los contenidos determinan la interdisciplinariedad. Dicen, por ejemplo: *"los contenidos que plantean son propiamente, como por ejemplo, alguien que gira alrededor de un eje problemático y plantea todo un proceso de investigación".*

Según plantean los profesores entrevistados un punto central de los cursos de Laboratorio de Docencia, son las prácticas que se realizan en las escuelas primarias. Una profesora expuso que el problema se presenta a la hora en que los alumnos van a practicar. El maestro de grupo no acepta que ellos pongan en práctica las propuestas alternativas que han elaborado. Además no le gusta que lo observe, y mucho menos que se analice su práctica. El maestro quiere que los normalistas den clases a los niños. Y como no conoce los nuevos programas no sabe evaluar el trabajo de los practicantes. Resulta entonces difícil poner en práctica la metodología propuesta en los laboratorios de docencia.

Algunos maestros de las escuelas de práctica dicen que pierden tiempo, y no dejan trabajar a los practicantes con el grupo, de acuerdo al grado que cursen, *"ellos tienen que elaborar proyectos de práctica docente de las diferentes áreas o materias en la primaria, sin embargo, los maestros les dicen qué objetivos y qué materias tienen que trabajar. Así lo único que tienen que realizar los alumnos es buscar que las actividades que realicen desarrollen en el niño el pensamiento científico, crítico y creativo",* manifiestan los maestros de laboratorio de docencia.

En las entrevistas los maestros de la escuela normal mencionaron que en la semana de práctica se busca, más que nada, que el alumno normalista se involucre y conviva con el niño. Así se advierte en el siguiente comentario, *"(la semana de prácticas) fue muy bonita, porque conviven con los niños, y los maestros,..*

demonstraron su habilidad y que van bien preparados, porque tienen algunos de ellos facilidad para el canto, entonces motivaron a los niños en coritos: en fin llevaron hasta guitarras". La maestra opina que la semana fue bonita porque organizaron actividades recreativas con los niños, pero en ningún momento se habla de los proyectos elaborados y puestos en práctica en la primaria.

La misma maestra comentó que recomienda a sus alumnos que no deben *"hacer críticas, ni comentarios, porque es un error muy grande, y se pueden cerrar las puertas de las escuelas para las prácticas. Eso se comenta dentro de nosotros"*. Por este comentario sabemos que no existe un intercambio de opiniones entre el maestro del grupo de práctica y el alumno practicante, y se genera una contradicción; se debe ser crítico sólo en el salón de la normal con el maestro de laboratorio.

Para valorar si una práctica fue buena, al final, se hace un convivio, los profesores felicitan a los practicantes. Al respecto una maestra dice, *"fue tan bonita...hasta los maestros llevaron comida y ensalada para la convivencia"*.

La evaluación de la práctica se realiza considerando *"el proyecto, su registro de asistencia, su avance programático, su material didáctico, sacar la asistencia, su porcentaje y el promedio de calificaciones"*. Pero no se toman en cuenta las metodologías desarrolladas, ni la forma en que puso en práctica su proyecto alternativo.

Los profesores dicen que en el plan anterior había la indicación de dar mayor tiempo a las prácticas en la escuela primaria; ahora se destina menos tiempo. Unos buscan tiempo para que los alumnos estén más veces en la primaria. Por ejemplo, una maestra manifestó que ella dedica su hora de descarga académica, a la clase de laboratorio, y así los alumnos tienen más tiempo para ir a la práctica. Otra maestra declaró *"los alumnos van a una semana intensiva y una vez por semana en cada semestre"*. Otro maestro asegura que tienen que ir en dos ocasiones. La entrevistada no sabe realmente lo que indican los programas, y dice que: *"realmente se sigue la tradición, solamente los de cuarto van dos semanas porque es tradicional"*. Otra maestra señala que aunque quisieran ir más tiempo en las primarias no lo permitirían. *"Date de santos que les den alguna semana. Y una semana sí les dejan al grupo"*.

Hemos podido advertir que los maestros que conocen en su totalidad los programas del semestre en que están trabajando (o del todo el plan de estudios), son aquellos que han tenido un interés personal o la responsabilidad que implica asumir una comisión en la escuela. Es el caso de la responsable de Docencia en la Normal de Irapuato, quien contesta a nuestra pregunta de la manera siguiente: *"porque estoy aquí; he estado checando los programas también por necesidad, porque me tengo que preparar para cuando tenga reunión con los maestros"*. Los profesores difícilmente entenderán la propuesta metodológica si desconocen el plan de estudios en su totalidad.

Nos llamó la atención el hecho de que todos los entrevistados señalaron en un primer momento que los programas están bien elaborados, que las fallas están en la forma en cómo se interpretan en la escuela; por ejemplo, una profesora declaró durante la entrevista que *"los programas están bien y no se pueden interpretar a la ligera, es necesario contar con una preparación para interpretarlos"*. Otros profesores opinaron lo contrario que los programas son *"muy ambiciosos, que si se cumpliera serían la gran cosa"*. Y dijeron que hay que hacer cambios en algunos programas *"deberían de cambiar todos los programas de cuarto, porque se enfocan solamente a un grado de primaria, entonces no se puede seguir trabajando un problema de investigación de otro grado en otro semestre"*. En otros casos notamos ciertas contradicciones. Algún profesor entrevistado dijo *"los programas están bien aunque están imbuidos de mucha teoría, aunque esta teoría está abierta, y los alumnos y maestros pueden trabajar de acuerdo a sus expectativas y pueden buscar alternativas"*.

En relación a los materiales de apoyo fueron pocos los comentarios que se hicieron, pero estos denotan la situación importante: *"los he utilizado poco, por ser estos escasos y porque están mutilados, tan mal mimeografiados que están muy borrosos, sólo se usa alguna parte, algún artículo. Mejor me preocupo por buscar otros materiales... siento que uno no debe ser muy encajonado"*.

b) El reto de la propuesta

A través del estudio hemos podido apreciar los sustentos o principios que conforman esta propuesta. Creemos que es muy interesante como alternativa para la formación de los docentes, pero la realidad se impone a fin de cuentas puesto que no se trata sólo de poner en práctica contenidos y metodologías innovadoras. Se requieren otras condiciones materiales y académicas en las normales y esto es algo que representa un verdadero reto.

Hay quienes en lo académico han intentado enfrentar el reto y se han preocupado por actualizarse y formarse para ser el "docente-investigador" que deberá formar a los futuros profesores. Otros no, porque piensan que con seguir enseñando lo de antes es suficiente, ya que los respaldan sus años de experiencia en la docencia, y esto para ellos es suficiente.

Desde luego, han visto cambios a partir del nuevo plan de estudios *"sobre todo que el muchacho ahora ya se está haciendo más reflexivo y crítico. Ya no es tan fácil llegar a las aulas y establecer en forma tradicional, ya, ellos están pidiendo de hecho más participación; sobre todo como que se le está exigiendo al maestro que se prepare ¿no?, que ya no venga con sus clases de tipo más pasivo sino con más acción, así lo pide ¡que cambie!*

Hay quien opina que este nuevo plan de estudios resulta ambicioso para las escuelas normales, por la realidad de las condiciones académicas, administrativas y materiales en que se encuentran.

Los problemas que se viven en las escuelas han condicionado los cambios que no han sido muchos pero sí son significativos, más aún si se tiene en cuenta que la propuesta curricular actual no fue elaborada por los maestros y que se han dado resistencias de su parte, entre otras razones por no contar con formación ni experiencia en la investigación-acción, lo cual ha hecho difícil la formación de los alumnos como docentes investigadores.

Algunos de los maestros de las normales han sido renuentes al cambio, mostrando resistencias ante las propuestas de trabajo que requiere el desarrollo del plan de estudios, por ejemplo: el tiempo de prácticas, el tiempo para la investigación,

para la elaboración del proyecto interdisciplinario y para la participación en las reuniones de la academia. No es posible ocultar que existen problemas para llevar a cabo estas actividades aun con los maestros de tiempo completo. Quizás si los profesores de las normales participaran en la elaboración del curriculum los problemas serían de otro orden.

Es indiscutible que muchos maestros mantienen los modelos tradicionales de docencia pero otros, al llevar a la práctica el nuevo plan de estudios, han buscado generar nuevas formas de práctica docente viviendo así algunas experiencias importantes para su vida profesional.

En el salón de clase el maestro tiene libertad para desarrollar su programa, y pueden intentar formas diferentes de enseñanza, de acuerdo a la dinámica del grupo, la calidad de los materiales didácticos y la selección de contenidos. Particularmente pensamos que el reto es que los docentes rompan con sus tradiciones y modelos de enseñanza. Sería suficiente que se tratara de formar a un docente diferente del actual, pero pretender que además, sea un investigador, resulta, a nuestro juicio, casi imposible.

Algunos profesores piensan que poco a poco se ha ido avanzando en el manejo de la nueva metodología. Y esto se nota en las actitudes de los alumnos, por ejemplo: se siente que los alumnos se encuentran en el mismo nivel que los maestros y señalaron: *"los muchachos están acostumbrados a que ya están con uno en el mismo nivel. Y a dar sus puntos de vista de las lecturas"*. Otra maestra señala que trabaja por equipo *"les distribuyó el trabajo por equipos"*. Otros mencionan que los alumnos *"han realizado los diagnósticos y aplican los indicadores de investigación"* cuando tuvieron que realizar ya un proyecto de investigación. Por eso creemos que el reto del cambio se ha logrado en las escuelas. Los alumnos tienen mayor participación. Y los maestros se interesan por actualizarse, o por impulsar cambios en la estructura escolar.

c) Sentidos de la Interdisciplinariedad

Del nuevo plan de estudios nos interesó una forma de trabajo que se propone para llevar a cabo el proceso de formación y que consiste en la realización de un proyecto interdisciplinario. En los hechos la implementación de la propuesta se ha enfrentado a situaciones de una gran complejidad tanto por sus sustentos teóricos y metodológicos como por las condiciones históricas de las escuelas normales.

A través de las entrevistas rescatamos las experiencias de los profesores en relación a dicha metodología; por sus respuestas apreciamos que los profesores entienden la propuesta de muy distintas formas. Hay profesores que, además de manejarla en el discurso, le dan una interpretación personal; otros llegan a plantearla como algo institucional. Otros, aun cuando la manejan en el discurso, no la entienden y afirman que el plan de estudios no es bueno y que por eso no se puede hacer una planeación interdisciplinaria.

Queda claro que para todos los entrevistados, la propuesta metodológica sí está implícita en los programas de los cursos, pero es interpretada por cada uno como ha *"querido y podido"*, y lo corroboramos en el siguiente comentario: *"Si cada quien interpreta por su cuenta vamos a tener muchas interpretaciones, en cambio con una interpretación conjunta llegamos a un acuerdo y decimos esto es lo que queremos decir realmente"*. Es evidente que este profesor considera que el trabajo interdisciplinario consiste sólo en hacer una interpretación del programa en la academia. Otro más expone su idea de esta manera: *"la interdisciplinariedad es cuando varios docentes convergen en un objetivo común, el objetivo común es el institucional"*. Concluimos que cuando habla de *"un objetivo institucional"* se refiere a la planeación, como una forma de cumplir con el objetivo de la licenciatura.

Más adelante el mismo profesor dice *"la interdisciplinariedad plantea desde la concepción de un grupo, hay que tener claro el objetivo del grupo. Si cada quien interpreta un objetivo vamos en direcciones diferentes, y si nos planteamos un objetivo grupal el trabajo se puede dar de otra manera, o sea interdisciplinaria, no en el sentido de que varios docentes convergan ya que esto sería multidisciplinariedad"*. En este caso, se habla más bien de un entendimiento entre los sujetos, pero sólo en una

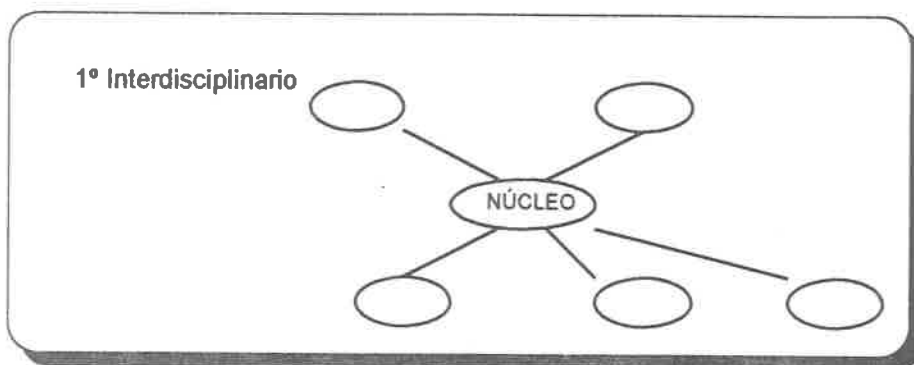
relación personal, no en una discusión de conceptos o posturas teóricas. Entonces la propuesta se pierde y queda en lo superficial.

Presentamos una opinión que ejemplifica la posibilidad de vincular los contenidos de las diferentes asignaturas con el laboratorio de docencia: *"no solamente será si los cursos concurren con un sólo tema, sino la entiendo como que de un ejemplo muy general, se desprende las demás materias. Todas de cualquier manera se vinculan con laboratorio, que todos apoyen por qué entienden que todo tenía que girar en torno al laboratorio de docencia"*.

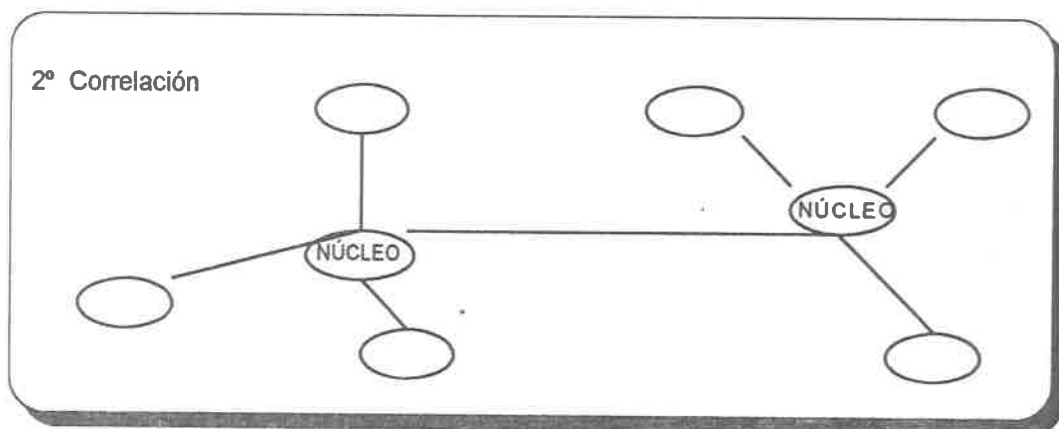
En cambio otras opiniones manifiestan la inviabilidad de la propuesta señalando por qué no se puede llevar a la práctica. *"En los proyectos que se han realizado lo único que se hace es que los maestros de los distintos cursos daban sus contenidos y se hacía su proyecto, ¡cuál interdisciplinariedad! ¡ni qué nada!. No se ha llegado a hacer un análisis completo en un equipo, así de revisión de programa (año de entrevista 1991) ten la seguridad que los maestros no conocen el programa de raíz"*.

Durante la entrevista una profesora manifestó *"no ha funcionado realmente la interdisciplinariedad. No, además como que realmente no conocemos mucho de lo que es la interdisciplinariedad"*. Aseguró que los maestros no están acostumbrados a esta forma de trabajo y no están seguros de que esto sea bueno: *"lo que yo sé me lo guardo, y no quiero que el otro me vea porque me va a copiar, quizás porque es inseguridad o quizás porque dirá mi trabajo me costó "*.

Pero a pesar de la problemática que hacen evidente estas opiniones hay quienes están haciendo esfuerzos, desarrollando iniciativas para implementar la propuesta, y hacerlo mejor en cada semestre. Al respecto una profesora planteó una forma diferente de entenderla y dijo: *" haber si lo entiendes, según el Plan supuestamente es así, es global, los cursos: más que interdisciplinario podría ser una (elabora un dibujo a la vez que lo explica)*



así daría buen resultado, como que aquí se pretende una globalización y acá no. Acá como una correlación ¿sí?, como, yo creo que daría más resultado una correlación. Es decir algo más sencillo ¿sí?, como que es mucho pedir ¿no? como que acá si se puede un poquito más, sí se puede: Puede existir un núcleo o dos núcleos donde se integren varios cursos, no todos se tendrían que relacionar con laboratorio de docencia".



En los esquemas elaborados por esta profesora se advierte una cierta orientación teórica. Podrían encontrarse otros casos que reflejan una mejor orientación

más académica y sustentada en un trabajo constante por parte de todos los maestros al rededor de la investigación .

El Laboratorio de Docencia se relaciona al igual que otros cursos, con el de investigación. Una de las maestras opinó al respecto: *"y todos trabajamos y nos ayudamos "*, otro profesor señaló en el trabajo de la escuela puede hacerse un solo informe de investigación y que todas las áreas apoyen ese trabajo para no hacer trabajos fragmentados ".

Todo lo mencionado ponde de manifiesto que es muy complicado al interior de las escuelas realizar un trabajo interdisciplinario, así sea en la planeación como en la realización en el grupo de alumnos. Alguien comentó que *" también el muchacho ha manifestado que le ha costado mucho trabajo adquirir los conocimientos a través de la investigación "*.

Nos pareció importante algunas experiencias que nuestros entrevistados narraron en relación a la manera en que se ha trabajado la interdisciplinariedad en sus escuelas; Nos percatamos de que la materia que ha tenido una mayor relación con el Laboratorio de Docencia es el curso de Contenidos del Aprendizaje; sobre todo al elaborarar proyectos de práctica docente. Según una profesora :*"aquí se va manejando que el alumno haga su análisis situacional, su dosificación de los contenidos, de los programas, de su cronograma, que hagan sus observaciones, pero también se maneja que hagan su propuesta, una propuesta metodológica"*.

Hay quienes han elaborado proyectos que a partirde una fundamentación teórica, tratan de integrar otros cursos. El Laboratorio de Docencia se convierte en el núcleo y se pretende que *"les diga cómo hacer su proyecto, cómo elaborarlo, cómo dar las prácticas y cómo preparar las prácticas docentes."*

Opinan los profesores escogidos para la entrevista que en los programas hay repeticiones en cuanto a los indicadores, así que el trabajo interdisciplinario ha consistido en ponerse de acuerdo en los indicadores que van a trabajar cada uno.

Una experiencia importante para una de las entrevistadas fue que ella y otra maestra, decidieron trabajar conjuntamente: *"mira tenemos las dos qué hacer, qué importa que hechemos a perder ¿no?, pero vamos a coordinarnos, lo que no se te*

ocurra a tí, se me ocurre a mí ". Al final esto no resultó porque no pudieron coincidir las dos en horarios y los alumnos trabajaron así sólo una parte del semestre.

Por otro lado, hay quienes consideran que existe una falla en la línea de los laboratorios de docencia ya que se presenta incoherencia entre un curso y otro por la falta de secuencia. En el laboratorio se le da énfasis a la investigación de la práctica docente. Al respecto uno de nuestros entrevistados afirmó que ésta se puede realizar en lo que se denominaría investigación-acción participativa y conjugar la investigación con la participación de todo el grupo, puesto que la metodología implica que los alumnos tomen en cuenta los planteamientos del laboratorio de docencia y la metodología que manejan los maestros de las primarias.

Como ya se dijo el planteamiento metodológico de la interdisciplinariedad hace muy necesario el trabajo de academia, es determinante para su implementación. Sin embargo, los maestros dicen que hay dificultad de su parte para atender al grupo y participar en la academia por el poco tiempo que tienen en la escuela normal.

En ocasiones se *"tiene que elegir entre ir a la academia o estar con el grupo"*. Algunos consideran más provechoso estar con el grupo *"porque en la academia a veces no llegan y pierdes el tiempo."* Se podría realizar esta estrategia de trabajo si hubiera maestros de 3/4 o de 1/2 de tiempo, *"porque los horarios casi no tienen coincidencia los maestros de un área o de un mismo grupo."*

Para la interdisciplinariedad es pues imprescindible el trabajo conjunto de todos los profesores de un grupo, ya que la interdisciplinariedad *"sería unificar criterios para que la práctica docente desde que empieza en los primeros niveles hasta que terminan se manejen los mismos criterios"*, según indicó una de las entrevistadas.

Finalmente algunos de los profesores entrevistados, reconocieron que la interdisciplinariedad no se ha podido poner en práctica como debe de ser, por un *"sin número de razones, los maestros, las famosas academias interdisciplinarias. No nos concientizamos de esa importancia interdisciplinaria...cada quien arranca por su camino y uno que otro nos juntamos para decir ¿dónde vas? ¿qué vas hacer?"*.

Se dice en las escuelas que por no tener todos los profesores las mismas condiciones laborales, no se ha podido implementar adecuadamente el plan de

estudios. No se puede hacer trabajo en la academia y elaborar con calma los proyectos interdisciplinarios por semestre. Sin embargo, si no son los argumentos anteriores son otros cualquiera que pretenden justificar la implementación deficiente del plan y programas de estudio.

Pocos opinan que sí es posible desarrollar proyectos interdisciplinarios en las academias de línea de formación y de grado *"aunque puede haber problemas en el trabajo debido a las diferentes posturas teóricas o personales. En toda la escuela hay o coinciden elementos con posturas diferentes pero precisamente el trabajo interdisciplinario consiste en captar a los muchachos, aportar más que cumplir, ahora todas las posturas son respetables y creemos que si no empezamos a dialogar no van a aparecer. Yo creo que en toda construcción debe haber participación"*.

La interdisciplinariedad, pues se ha entendido de muy diversas formas, desde lo que debe hacerse en la academia y cuestiones relacionadas con posturas teóricas hasta asuntos de organización que afectan la elaboración de proyectos.

Cuando se habla de esto último nos dice una maestra: *"esto se hace en academia, allí se planean todas las actividades, nos reunimos todos los maestros y se vinculan todas las materias, todas las que tienen que aparecer"*. Otra opina *"En la academia se ayudan unos con otros a solucionar problemas"*. Ambas dijeron que en la academia se dieron cuenta de que se duplican los trabajos, que es un espacio para ponerse de acuerdo. Toda la academia acordó la realización de un solo trabajo para la evaluación final y que es trabajo podía constituirse en el trabajo de tesis. En reuniones de las academias en la escuela Normal de Guanajuato participaron los maestros, el alumno consejero (miembro del Consejo Técnico), y el alumno representante de grupo. Allí se hablaba del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la relación docente-discente. En un semestre *"se hizo un proyecto por unidad, pero en el siguiente semestre ya no se reunieron por falta de tiempo"*.

En la *"normal de Irapuato se ha tratado de reunir a los docentes del laboratorio para analizar los programas y ver cuáles contenidos van a trabajar en cada curso y que el trabajo no sea repetitivo"*.

Lo que dicen los profesores nos hace suponer que ellos creen que han vivenciado la interdisciplinariedad. Incluso mencionan como una experiencia interesante la participación de los alumnos en las academias. La experiencia extraño a dos profesores que no habían participado antes porque *"no estamos acostumbrados, sin embargo, después del trabajo con los alumnos vimos que esto era positivo"*.

Con una de las entrevistadas nos sucedió algo interesante. A diferencia de los otros profesores, cuando se le preguntó si con el trabajo en academia se lograba la interdisciplinariedad ella sólo guardó silencio. Volvimos a insistir en la pregunta ¿cómo piensa a la interdisciplinariedad en el trabajo de los maestros?. Guardó de nuevo silencio y dijo *¿Cómo?* y empezó a hablar sin detenerse de las prácticas de los alumnos. No pudimos encontrar el momento para hacer otra pregunta que centrara la entrevista. Después, dijo que se tenía que ir y no se pudo ya continuar. Cuando terminó de hablar ella se levantó de la silla y salió del salón. Para nosotras fue evidente que no tenía ni idea de lo que estábamos preguntando. Consideramos, como ya lo afirmamos antes, que algunos profesores no tienen claro lo que es la interdisciplinariedad y no entienden la propuesta interdisciplinaria. Hay quien ni siquiera la maneja en el discurso.

La misma profesora de la normal de Guanajuato aseguró que sí había trabajado en academia, aunque no sabía que hacían en ella. Respondió: *"sí hubo una reunión de planeación en mi academia"*. Para saber detalles de la reunión le solicitamos que nos explicara como había sido el trabajo y sucedió que ella no recordó quiénes participaron y cómo trabajaron: *"bueno, se reunió por primera vez..., no recuerdo qué materia, Viki no sé qué da pero estuvimos reunidos, lástima que no traiga el proyecto"*. Por este comentario nos dimos cuenta de que sí hubo una reunión, pero que no hay un trabajo sistemático y la participación por cada maestro es muy diferente. Las respuestas de esta profesora reflejan que no tiene que ver directamente en la organización y conducción de una reunión de academia.

d) Logros obtenidos

Consideramos que existen muchas problemáticas y situaciones que no han permitido que se dé una implementación total del nuevo plan de estudios en las escuelas normales, pero también que se han dado cambios a partir del propio plan de estudios.

Llama la atención el hecho de que en las entrevistas los maestros hablaron de las opiniones y actitudes de sus alumnos en relación con el nuevo plan de estudios y los programas. Para los profesores representan retos o preocupaciones, porque en ellas se hacen críticas y expresan demandas. Desde luego es un avance que los profesores se preocupen y tomen en cuenta tales opiniones. Los alumnos opinan que *"sienten que debe ser el laboratorio un curso con más didáctica, porque no hay otro curso que tome o retome los métodos de enseñar.. sienten que tienen pinceladas de cosas y les hace falta algo, y por eso no les queda firme lo que ven... Tenemos miedo de llegar a cuarto porque ahí se tiene que trabajar lo que es la investigación, para terminar el octavo semestre los alumnos dicen ¡ya no queremos seminarios!, ¡por favor déjenos en paz!... porque ya están con el trabajo de titulación". "Los maestros ahora se fijan lo que uno les enseña y están pendientes qué maestro viene y cuál no. A los muchachos les gusta estar investigando, pero los muchachos empiezan a protestar cuando se da repetición en los contenidos y dicen ¡eso ya lo sabemos!. ¡Entonces para qué nos lo dan!, existen alumnos de quinto y sexto que señalan que no saben preparar clase."*

En la actualidad es a veces difícil para los maestros cumplir con el programa y muchas veces *"pretenden alargarlo y pues si uno como responsable no conoce los programas, se los cree; en nuestro caso (Normal de Irapuato) hemos avanzado ya que en las juntas que hemos tenido yo he hablado sobre cómo se pueden trabajar los programas; hablamos con conocimiento de causa, así ya no hay manera de refutar y no te pueden decir ¡no se puede!".*

Al principio los maestros no conocían completamente los contenidos. Aseguran que se ven de manera diferente los programas cuando se conocen de manera global. Opina una maestra, *"yo misma pensaba que no se podían aplicar, porque no tenía más puntos de apoyo para poder emitir un juicio que abarcara todo".* Otros maestros

aseguraban que los programas no se podían aplicar y que no estaban bien. Después de una planeación sistemática opinaron: *"yo en lo personal estoy convencido que los programas se encuentran muy bien y pueden ser flexibles"*.

En el Estado de Guanajuato se han dado cambios importantes en la organización de las escuelas normales pues *"el hecho mismo de la estructura orgánica, de tener un consejo y elecciones de director y secretario académico han dinamizado más a la normal, ya que no está tan estática, ni vacía como antes, pues en nuestro caso, no estamos doblando las manos y esperando a 'quién nos van a mandar y a ver quién nos va a dirigir"*.

Algunos profesores advierten ya diferencias, no sólo en los programas sino en los resultados los cuales se manifiestan en la actitud de los mismos alumnos y comentan: *"los muchachos de licenciatura ¡no hombre!, simplemente en la práctica luego, luego se ve la diferencia en sus aportaciones, pues son más críticos, ya saben que ellos tienen que ir a la realidad. Cuando van a la realidad ya son más responsables. Los muchachos con esas reflexiones han madurado un poquito y sí están mejor que los del otro plan, pues antes se manejaba mucho la didáctica pero no eran críticos", "los muchachos ahora están haciéndose más reflexivos y críticos. Y ya no es fácil llegar a las aulas y establecer con ellos una clase tradicional, pues ya están pidiendo de hecho más participación, y sobre todo le están exigiendo al maestro que se prepare, y que ya no venga con sus clases de tipo pasivo, sino con más acción"*.

4. Permanencia, Tradición y Adaptación

En las escuelas normales hay toda una historia que se manifiesta en el desarrollo de su vida cotidiana e institucional. La formación de los futuros profesores ha correspondido a momentos históricos determinados; por ejemplo, se habló en un tiempo de los maestros como apóstoles de la educación y agentes de cambio; más tarde de los profesores como técnicos de la enseñanza; ahora se busca formar a un docente que sea crítico, reflexivo y creativo y se habla de un docente-investigador transformador de la realidad.

Todos esos planteamientos han pasado por las escuelas normales a través de los planes de estudio. Así se ha ido contruyendo una cultura con diversas tradiciones y costumbres. En este apartado exponer las ideas que prevalecen en los maestros entrevistados al respecto.

Dice alguno en la normal *"te encuentras con un poquito de herencia y ésta no es fácil que la puedas cambiar; como que por herencia se van haciendo ciertas cosas, se hacen costumbres y pues ahí está ¿verdad?"*. Otro profesor señala que las prácticas docentes se realizan en su escuela de acuerdo a los planes de estudio. Sólo a los de cuarto años se les exigen dos semanas *"porque es tradicional"*.

Expresan así mismo que están acostumbrados a tener dos grupos y dicen *"ando a la carrera"*. Llama la atención que, a pesar de las propuestas innovadoras de programas la tradición sigue siendo lo que orienta el desarrollo de algunas actividades en la escuela.

Los maestros hablan también sobre la institución. Ellos dicen que *"yo me fui poco a poco adaptando, no sé si fue bueno o no, pero muchas cosas que entonces me molestaban ahora ya no me molestan, entonces noto la diferencia."*

Otro caso de esta manera de pensar es el siguiente: Alguna maestra considera que la formación docente consiste en *"transmitir las experiencias que ellos tuvieron y, cuando ya dieron todo no tiene caso ser maestro de los mismos alumnos"*. Ella misma comentó *"después de tres años yo ya no tengo nada que darles a mis alumnos"*.

Los profesores a quienes entrevistamos reconocen que hay más de alguno tradicionalista y aunque han querido hacer cambios no lo se han logrado del todo, porque *"hay gente que es tradicionalista y no los hacemos cambiar"*.

Otros de los problemas que se detecta es que en general, los maestros no estudian. En este sentido una de las profesoras comentó: *"cuando no sabemos cómo o qué enseñar eso es lo duro en la Normal"*. No obstante se manifiestan inquietudes por cambiar algo, pero: *"un problema para el trabajo de los maestros en la escuela son nuestros horarios, ya que no coinciden !porque los factores son de tipo laboral de tipo estructural!"*. Con esto se ponen de manifiesto los factores que han incidido en el

cumplimiento de los objetivos institucionales y la calidad de la formación de los normalistas.

En relación con el factor académico los entrevistados destacan que lo que les está faltando es estudiar, *"estudiar más los programas, el plan de estudios y también hace falta más preparación para poder interpretar más los programas"*.

No es difícil constatar que en este proceso de cambio los maestros asimilan la problemática institucional como algo cotidiano. Sin embargo consideran que existieron épocas más difíciles. Una maestra lo resume así: *"la época difícil fue en el 75, yo no la viví afortunadamente o desafortunadamente"*.

A través de las entrevistas nos dimos también cuenta de que en los docentes hay una serie de ideas y valoraciones acerca de su práctica en la formación de docentes, que han ido conformando una identidad del maestro de la normal.

Se expresan sentimientos contradictorios, positivos y negativos. Seleccionamos algunas de las formas de ese sentir y a continuación las presentamos. Los maestros del laboratorio de docencia consideran que su tarea es muy satisfactoria, porque ven el desempeño de los alumnos frente al grupo y comparten con ellos la satisfacción de saber manejar los métodos y recursos de enseñanza. Dice una profesora *"la experiencia que tengo" hace "que yo vea cómo van transformando la realidad, en la escuela primaria es muy bonita y me siento como concierto al santo, platico con los maestros y me ha servido mucho, platico con mis alumnos y me ha servido mucho y aprendo de ellos. Con ellos y con los maestros !Somos amantes de nuestra profesión! y, por eso no queremos exponernos, creemos que nos van a criticar."*

Se valora mejor a los maestros con más formación ya que, según dicen, ellos tienen más inquietudes por hacer un cambio y se dan cuenta de la nueva responsabilidad de ser docente en la normal, ya que la exigencia de formarse viene también de los alumnos, que ahora son más exigentes. Al maestro que no obtiene otro nivel *"lo apantallan sus alumnos"*.

Otra idea sobre sí mismo es que *"los maestros no pueden ser imparciales" "siempre intervienen puntos que te hacen ser un poquito parcial ¿verdad?. Entonces sin querer te vas para el lado donde según tú debe de ser"*. Característica importante

que revela otra maestra es *"los maestros estamos esperando toda la vida que nos den el trabajo, que nos digan qué hacer. No somos capaces de decir a ver vamos a empezar ahorita el trabajo y a ver que sale"*.

También se expresan desilusiones, principalmente cuando hay dificultades con los maestros y con los alumnos.

Otras ideas manifiestan preocupación por la pérdida de la vocación y el arraigo de la escuela.

A juicio de una de las entrevistadas *"Arraigo no en el sentido de los años de servicio, sino arraigo en el sentido de que quiera hacer algo por la Institución, de que se sienta comprometido con la institución, de que realmente la sienta como propia"*.

En algún momento los entrevistados llegan a considerar que la problemática de las normales puede ser una crisis de valores, o de identidad. Una de las entrevistadas lo expresa así; *"la crisis creo que es la falta de una aspiración ¡ijos!, se está acabando, pues ¿dónde está este ideal ?. Como que no lo encontramos. Como que no lo tenemos. Y hay que buscarlo. Considero que este momento es como un momento de transición, de cambio, ¿verdad ?, pero parece como si uno está equivocado. Pero al final de cuentas yo creo que los valores universales no pueden ser diferentes y deben de prevalecer"*.

Otra valoración de las actitudes de los profesores, es esta que se refiere a quienes no son responsables: *"creo que influyen otras cosas en la responsabilidad que tiene un maestro en la escuela, es cierto que la crisis económica y el salario hacen que el maestro tenga una situación difícil. El hecho de venir a la normal debe de estar presente y cumplir. Pero si yo me comprometí a dar esta clase por un peso ¡vamos! pues la doy por un peso, pues yo me comprometí, hasta que termine el curso ¿no?. En la opinión anterior se reconoce el hecho de que las condiciones económicas influyen en las acciones académicas. Pero también que los profesores tienen que ser comprometidos y responsables, sin importar sus condiciones económicas o sociales.*

Una opinión igualmente importante la dio una maestra quién criticó que en las normales la mayoría se va adaptando a todo, desde las carencias materiales y actividades que se hacen solo por costumbre, hasta actitudes que agotan inquietudes

y creatividad. Puso como ejemplo: *"cuando llegué tenía ganas de trabajar, quería hacer una labor de servicio. Muchas cosas me molestaban de la escuela, entre ellas que había tierra, lo obscuro. Esto me molestaba"*.

CONCLUSIONES

A continuación presentamos las ideas construidas, observaciones y sugerencias que logramos aprehender durante el desarrollo de la investigación con la conformación de nuestro marco teórico y metodológico respecto: a la propuesta metodológica expresada en el "nuevo modelo académico 1984" para la formación de los docentes; a la implementación del plan de estudios, a las problemáticas generadas en las escuelas normales; y al desarrollo de las tendencias de formación docente presentes en su diseño.

Este trabajo se centró en los Laboratorios de Docencia de la Licenciatura en Educación Primaria, plan 1984, tanto en el análisis de los documentos oficiales, como en las opiniones e interpretaciones de los maestros de las escuelas normales.

Los comentarios de los profesores nos permitieron advertir que la interpretación que hacen los maestros de los sustentos teóricos están determinados por las concepciones de formación de docentes en las que han sido formados y en las que forman, las tradicionales institucionales, y las condiciones físicas y materiales de las normales. Así pues, la mayoría de sus respuestas se basaron en sus marcos de referencia.

Las siguientes apreciaciones giran en torno al planteamiento:

¿Cuáles son los supuestos teóricos que sustenta la propuesta metodológica del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, sintetizada en los laboratorios de docencia y cómo ésta es interpretada por los docentes?

1.- La educación normal se sujeta a la política educativa que determina el Estado y a la normatividad planteada por un órgano central (SEP). Desde hace algunos sexenios los gobiernos manifiestan en sus discursos su interés por brindar una mejor formación a los docentes, pero la realidad demuestra lo contrario, ya que ha existido desarticulación entre las diferentes instancias encargadas de esta tarea y ha

Los laboratorios de docencia como propuesta metodológica para la formación docente
Carmen López y Elizabeth Caporal.

evidenciado dificultades impulsar un proyecto claro y concreto para la formación y actualización de los profesores.

En nuestro país la formación de docentes ha estado a cargo de las escuelas normales las que tienen ya un desarrollo histórico de más de un siglo. En este trayecto se han conformado conocimientos, valores y una identidad propia que inciden en la vida actual de cada institución.

En este marco surge la decisión de elevar a grado de licenciatura la educación normal, lo cual significó asumir nuevas funciones y la posibilidad de desarrollar en las normales distintos modelos académicos. Pensamos que esta acción política es la más importante en los últimos años, porque a partir de ella se revaloriza la formación de docentes considerandola como una profesión que requiere el nivel académico de licenciatura, similar a muchas otras. Se reconoce además la posibilidad y capacidad de las escuelas normales de rescatar y construir un conocimiento pedagógico propio y no sólo considerárseles consumidoras de éste.

2.- La puesta en marcha de este proyecto no contempló las condiciones necesarias para su éxito, ya que en 1984 no se contó con personal actualizado, con la infraestructura indispensable. Por estas razones creemos que la puesta en marcha de éste u otros modelos académicos deben plantear tiempos y acciones concretas para ir implementándose poco a poco, y al mismo tiempo ir considerando los recursos necesarios.

Coincidimos con los planteamientos presentados en algunos trabajos, donde se expresa que que esta propuesta académica agudizó la problemática existente en las normales, ya que con las nuevas tareas sustantivas de investigación y de difusión la situación académica y administrativa en estas instituciones fue más difícil e incluso caótica. El cambio se dió bruscamente por lo que su implementación originó al interior de las normales una perdida de identidad. No se sentían, ni se reconocen hasta hoy como instituciones de educación superior. Así lo expresan los propios maestros, "ya no somos maestros de nivel medio superior, pero tampoco somos maestros de nivel superior".

Los laboratorios de docencia como propuesta metodológica para la formación docente
Carmen López y Elizabeth Caporal.

Las normales, como escuelas del nivel medio superior, tenían asignado un presupuesto ya muy bajo, pero cuando por decreto fueron ascendidas al nivel superior este presupuesto resultó paupérrimo; ya que la carencia de recursos materiales y financieros fue más notoria al no contar con lo necesario para impulsar los proyectos de docencia. Mucho menos se tiene presupuesto para desarrollar un programa de formación de investigadores y para iniciar proyectos de investigación educativa. Las normales distan mucho de tener investigaciones e investigadores con reconocido nivel y rigor académico que puedan equipararlas a otras instituciones. Hay profesores que han hecho investigaciones, pero no son trabajos que institucionalmente sean de la normal. Es decir, hay algunos maestros con preparación que han realizado investigaciones, pero lamentablemente no las presentan a nombre de una normal, sino, lo dan a conocer como trabajos personales o con reconocimiento de alguna otra instancia. Actualmente la crisis es mucho más grave ya que los aspectos administrativos condicionan mucho de la vida académica de las Normales.

3.- Después de casi doce años podemos decir que en la mayoría de las escuelas normales sigue habiendo dificultades para desarrollar la propuesta metodológica; al principio esto se justificó en el desconocimiento o carencia de información y materiales de apoyo (programas y antologías), pero hasta la fecha no se ha podido llevar a cabo; sin embargo, la mayoría de los maestros opina que el Plan de Estudios 1984 es un fracaso ya que este "no sirvió". Creemos que para poder sustentar esta conclusión sería necesario hacer una evaluación curricular seria.

Nos pareció interesante que los maestros de las normales hablaran en diferentes momentos de la entrevistas de la forma en que se dio el cambio de curriculum. Los maestros coincidieron en que hubo un gran desconcierto al elevarse la educación normal a licenciatura y que su puesta en práctica fue muy apresurada y parcial; provocó improvisación o rechazo total al nuevo curriculum. Creemos que con el tiempo en las normales se están acostumbrado a ir sobrellevando su cotidianidad. Son tantas las problemáticas que enfrentan que casi no existe la posibilidad de pensar de otra manera a la escuela que sólo atiende a lo mediato.

Los laboratorios de docencia como propuesta metodológica para la formación docente
Carmen López y Elizabeth Caporal.

4.- En cuanto a los supuestos teóricos que sustentan la propuesta metodológica del Plan de Estudios 1984, de la Licenciatura en Educación Primaria, contenidos en el "nuevo modelo académico", encontramos tres planteamientos metodológicos estrechamente ligados: *el aprendizaje grupal, la investigación-acción y la interdisciplinariedad*, los cuales se presentan en el plan de estudios, los programas y otros documentos referidos a los laboratorios de docencia. A través del análisis se hizo evidente que no se hay separación ni precisión de cada uno de ellos y creemos, que por esto algunos profesores confundieron alguno de estos planteamientos.

Cuando en la entrevista hablaban de cómo se daba el *aprendizaje grupal* en su curso, nos percatamos de que continúan entendiendo al maestro como un ejecutor de acciones que controlan la conducta. Algunos entienden al aprendizaje como la adquisición de información. La mayoría de los profesores pues, no cambiaron su concepción de aprendizaje y de alumno. Nos dimos cuenta de que realizan acciones contradictorias. Por ejemplo; piensan que si los alumnos hacen un trabajo por equipo, o que exponen la clase, ya están promoviendo un aprendizaje grupal en el aula. Una maestra entrevistada señaló: "se les puede dar a elegir a los alumnos si quieren o no leer los materiales de estudio". En este caso el dar al alumno la posibilidad de elección de una actividad que supuestamente lo involucra, no puede ser considerado como un *aprendizaje grupal*.

La investigación-acción es interpretada por los profesores como una forma de enseñanza-aprendizaje por lo que los alumnos y los profesores deben convertirse en investigadores. La investigación, según los maestros, consiste en que "es el alumno quien investiga los contenidos, los traiga al salón y se concluya". No se entiende como un proceso de construcción y de búsqueda a partir de la acción, en donde la misma profesora participa y orienta el trabajo derivado de esta metodología.

Es claro que una de las tendencias que el plan de estudios propone es la de reconstrucción social con un enfoque dentro de la investigación-acción, en el que la investigación es el eje de la formación. En el caso que nos ocupa advertimos que para poder desarrollar esta metodología (*investigación-acción*) los programas contienen los problemas e indicadores de investigación para cada laboratorio y que creemos que

Los laboratorios de docencia como propuesta metodológica para la formación docente
Carmen López y Elizabeth Caporal.

estos pueden servir en gran medida como orientadores pero por lo mismo se cae en ser muy dirigidos y determinantes; el maestro y el alumno tienen solamente que aplicar estos indicadores y dar respuesta a los problemas que se presentan, corriendo el riesgo de convertirse en aplicadores de instrumentos siguiendo puntualmente lo que pudiera limitar el verdadero desarrollo de una investigación a partir de la acción (según la práctica docente del alumno).

La propuesta de desarrollar la *investigación-acción* en las normales es más cuestionable, ya que esta metodología es viable cuando el investigador forma parte del grupo escolar. En este caso los alumnos viven la práctica docente, en tiempos y espacios establecidos, por tanto, limitados. Sólo van un día a la semana o una semana al semestre a practicar lo que de ninguna manera les permite enfrentar una práctica real e incidir en ella. En otras ocasiones el maestro de grupo dice qué y cómo debe trabajar, por lo que se hace más limitada su práctica y no pueden realizar sus proyectos.

Por otro lado, es difícil vivenciar la investigación-acción si no se tiene el marco teórico que pueda orientar la actividad, tanto del docente responsable del laboratorio, como de los alumnos. En este sentido parece haber una contradicción. Por una parte, se dice que son muy directivos y sus propuestas; por otra, los maestros no las retoman (porque no les convencen o no las conocen) por lo que, no se hace nada o se hace una cosa diferente.

5.- Del análisis de los distintos documentos oficiales donde se presenta el "nuevo modelo académico", concluimos que éste se sustenta en una nueva visión del currículum, que considera importante a la investigación para la construcción de proyectos de docencia. En esta perspectiva se concibe al docente como un ser reflexivo que tiene posibilidades de crear y transformar su práctica docente, como facilitador y constructor de actividades que permiten al alumno construir a su vez las propias. Así pues, entenderíamos que sustenta un enfoque reflexivo, como lo señala Gómez, Pérez (1990).

6.-En cuanto a la *interdisciplinariedad* el plan de estudios presenta la necesidad de llevarla a cabo como la metodología central en el proceso de formación.

Los laboratorios de docencia como propuesta metodológica para la formación docente
Carmen López y Elizabeth Caporal.

La investigación que realizamos en torno a las distintas concepciones y formas de integración interdisciplinaria, nos permite afirmar que independientemente del debate existente en torno a la interdisciplinariedad, la docencia por ser una realidad social, requiere para su explicación y desarrollo conocimientos de diferentes ciencias o disciplinas, por lo que creemos que para llegar a realizar una práctica docente alternativa sí es pertinente abordarla como objeto de estudio a través del trabajo interdisciplinario. Sabemos que su conceptualización de por sí es compleja y más aún su puesta en práctica. No obstante pensamos que es muy rescatable una propuesta interdisciplinaria para la formación docente. Empero observamos que en la propuesta curricular no se hace un planteamiento coherente, porque de un lado, se pide se realice un trabajo interdisciplinario sin explicar cómo realizarlo, y de otro, se plantea una organización curricular por asignatura. Y se asigna a una sola asignatura, el laboratorio de docencia la función integradora.

Además, observamos que los programas dificultan el trabajo interdisciplinario porque no todos los cursos de un semestre tienen relación con el de laboratorio de docencia, por lo que se fuerzan los contenidos para la elaboración del proyecto interdisciplinario lo que hace más difícil el trabajo en los laboratorios de docencia. En este sentido encontramos que cada asignatura aborda contenidos específicos, que en los laboratorios de docencia se trata de reunir algo que desde un inicio estuvo separado. Si bien cada materia debería aportar elementos teóricos para analizar la práctica educativa, muchos de los contenidos se desvían de ella, y plantean sólo problemas y contenidos de la misma asignatura. Y aunque se proponen problemas eje en cada laboratorio de docencia no siempre los contenidos de las asignaturas se vinculan con ellos.

7.- Después de haber analizado el plan de estudios y los programas del Laboratorio de Docencia podemos decir que en cada uno de los cursos se plantea la realización de un proyecto alternativo de práctica docente referido a un grado escolar, o a un área de conocimiento. Por ejemplo, el Laboratorio de Docencia IV, se refiere al primer grado, poniendo énfasis en la lecto-escritura; el Laboratorio de Docencia II se refiere al tercer grado. Por lo anterior, que el proyecto se parcializa al considerar

Los laboratorios de docencia como propuesta metodológica para la formación docente
Carmen López y Elizabeth Caporal.

solamente un aspecto o grado, y no se hace una propuesta de práctica docente completa. Como consecuencia no se abordan algunos grados o áreas. Esta distribución influye o determina que la mayoría de las tesis de los egresados aborden problemáticas del primer grado y del área de español, no cumpliéndose la intención de desarrollar investigaciones en otros grados y áreas de conocimiento.

8.- Otro aspecto de especial importancia ya señalado en el capítulo 3 relativo a la interdisciplinariedad, es el funcionamiento de las academias. Se señala como necesaria la participación de todos los maestros para la elaboración del proyecto interdisciplinario en cada semestre. Si se realizara la propuesta metodológica se requeriría un trabajo interdisciplinario permanente en su planeación, desarrollo y evaluación. Además los maestros de las normales no entienden de la misma forma lo que es la academia. Algunos dicen que es para ponerse de acuerdo sobre los trabajos que se tienen que hacer; otros, que es para analizar programas o para planear soluciones a problemas, pero ninguno expresa que uno de sus propósitos es diseñar los proyectos interdisciplinarios de cada semestre y discutir cómo, por qué y cuáles contenidos apoyarían la exlicación de determinado problema eje. Por sus respuestas inferimos que no tienen claras las actividades que se deben desarrollar en las reuniones de la academia.

Por otro lado, se dice que las reuniones de la academia no se pueden realizar debido a las condiciones de trabajo. No todos los profesores pueden trabajar como lo requieren los programas porque no todos tienen los mismos nombramientos en la escuela y, por tanto, los diversos tiempos de descarga académica no lo permite. Es decir, no todos coinciden en los horarios y permanencia en la escuela. Unos no tienen horas de descarga para poder reunirse, y deben elegir entre ir al grupo o acudir a la academia. Un profesor comentó al respecto que habría más posibilidades de trabajo en academia, si hubiera profesores con tiempo completo, 3/4 o 1/2 tiempo. Nosotros observamos que en algunas academias se desplegaron esfuerzos individuales y/o de grupos de profesores para organizar los cursos, pero ha sido manifiesta la falta de acciones institucionales que verdaderamente apoyen la aplicación del plan de estudios con apego a sus metodologías, objetivos, perfiles y características.

Los laboratorios de docencia como propuesta metodológica para la formación docente
Carmen López y Elizabeth Caporal.

Podemos afirmar, que hay ambigüedad en la estructura del plan esto causa confusión en los docentes en cuanto su implementación y la comprensión de el planteamiento interdisciplinario. Creemos que el plan tiene una estructura curricular mixta. Lo conveniente sería una organización modular, aunque sabemos que para desarrollar un modelo con esta organización se tendría que hacer un diagnóstico de las escuelas normales y una planeación de todo el subsistema así como una etapa de formación para el personal académico.

9.- Para llevarse a la práctica los laboratorios de docencia, como una nueva modalidad didáctica se tienen que considerar varios aspectos. A continuación presentaremos algunas opiniones al respecto de los profesores entrevistados:

a) La mayoría de los profesores expresaron que los contenidos de los programas son muy amplios; algunos mencionan que son "más teóricos", y que resulta insuficiente el tiempo para cubrirlos. Por otro lado, que se han reducido las horas de práctica para el alumno normalista.

b) Del momento del cambio a la fecha varios profesores no conocen los programas y sus fundamentos en su totalidad, mucho menos la propuesta metodológica y siguen limitándose a trabajar los programas anteriores; no conocen el curso que antecede y el que sigue. La actitud de algunos ha cambiado y dicen "también nosotros dejamos el apunte y el dictado, el método es esto, el procedimiento es esto y la práctica es ésta o sea".

c) Los profesores de laboratorio de docencia, por un lado, señalan que hay un desequilibrio entre la teoría y la práctica; y por otro, enfatizan y reclaman que en estos cursos no se abordan cuestiones de orden didáctico como en los de los "planes de estudio de antes".

10.- En cuanto a considerar al laboratorio como la modalidad didáctica de trabajo, creemos que se está siguiendo un modelo experimental, ya que se pide, primero, realizar una observación; después ésta se lleva al laboratorio y se elabora una propuesta, la cual tiene que ponerse en práctica para lograr su comprobación. De acuerdo a esto vemos que es difícil que el alumno pueda realizar una investigación participativa, ya que no logra ser parte de la problemática. Por otro lado, creemos que

Los laboratorios de docencia como propuesta metodológica para la formación docente
Carmen López y Elizabeth Caporal.

las prácticas primero son determinadas por el maestro del grupo que asigna los temas y por su parte, el profesor del laboratorio pide al alumno que realice la mejor planeación posible, que incluya materiales, juegos, etc., para poder controlar al grupo. Así la práctica se convierte en un simulacro; el alumno realizará tal vez una práctica modelo, pero que no atiende ni a la realidad de los niños ni a la realidad que el alumno practicante enfrentará cuando egrese y se encuentre frente al grupo.

11.- Pensamos que si en lugar de laboratorio se planteara la modalidad de taller de docencia éste podría ser verdaderamente un espacio de creación y de construcción de propuestas alternativas para la docencia, elaboradas por maestros y alumnos de la licenciatura. En este taller se propondría realizar una sólo propuesta para los siguientes semestres, ya que es muy ambicioso hacer una en cada semestre.

12.- Nos llamó la atención que los profesores hacen énfasis en que existe flexibilidad en el manejo de los programas y con esa libertad, sustituyen contenidos, realizan otras actividades y finalmente, los interpretan como cada quién puede. Así no podemos saber como trabaja realmente en el grupo. Aún cuando se haya elaborado el proyecto interdisciplinario semestral no sabemos cómo se implementa.

13.- Desde la implantación de la licenciatura se ha sentido una verdadera necesidad de formación y actualización para los profesores de las normales. Esto para poder satisfacer los objetivos de la docencia y de la investigación. Sin embargo, hasta el momento no se han efectuado y en algunos casos los presupuestos no se han aplicado adecuadamente para consolidar un programa de formación y/o actualización que permita a los docentes acceder a otro grado académico. Sólo algunos de los profesores lo han logrado por esfuerzo personal o logrando una beca comisión.

14.- Conviene resaltar que no había antes del actual plan de estudios ninguna propuesta para que en las normales se dejara de reproducir información y de formar a un maestro ejecutor, influido por una visión académica técnica; un docente que sólo transmitiera y no construyera conocimientos a partir de la investigación. En el Plan de Estudios 84, se retoman planteamientos de orden teórico-metodológico, pedagógico, filosófico y social diferentes. Advertimos que se propone una formación influida por la

Los laboratorios de docencia como propuesta metodológica para la formación docente
Carmen López y Elizabeth Caporal.

tendencia de reconstrucción social, en la que se busca la formación de un maestro crítico, reflexivo, creativo, capaz de hacer investigación y generar conocimientos.

15.- Consideramos necesario que en este momento en las escuelas normales se realice una evaluación curricular e institucional y de todo lo producido en estas instituciones para generar propuestas que articulen la teoría con la realidad. Creemos que el primer paso es realizar una evaluación curricular (en el interior de las instituciones) sólidamente fundamentada, pasar después a evaluar la propuesta curricular en el salón de clases y por último generar propuestas.

16.- Consideramos que la propuesta es ambisiosa al asegurar que a través de la línea de laboratorio de docencia se lograría la formación de un "nuevo" docente. De acuerdo a los planteamientos metodológicos se requerirían profesores que tuvieran conocimientos y experiencia en estos tres campos: la interdisciplinariedad, la investigación-acción y el aprendizaje grupal.

Para finalizar, sabemos que en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se propone realizar cambios en la formación docente, por lo que esperamos que de llevarse a cabo cambios curriculares en el plan de estudios, sean consideradas las escuelas normales y el sentir de los docentes. Esperamos así mismo que de alguna forma este trabajo sirva como un referente, para conocer cómo el docente recibe y valora una metodología en un plan de estudios.

BIBLIOGRAFIA

Libros:

1. ARNAZ, José (1991) La Planeación Curricular. México: Editorial Trillas.
2. ANTISERI, Dario (s/d) Fundamentos del trabajo interdisciplinario. España: Editorial Adara.
3. APPLE, Michael (1987) Educación y poder. Tr. Isabel García Madrid: Editorial Paidós.
4. APPLE, Michael (1990) Política, economía y poder. México. Universidad Autónoma de Hidalgo: Editorial Universitaria.
5. DIAZ, Barriga Angel (1984) Ensayos sobre la problemática curricular. México: Editorial Trillas.
6. DIAZ, Barriga Angel (1985) Didáctica y curriculum. México: Editorial Nuevomar.
7. Diccionario de Ciencias de la Educación. España: Editorial Santillana.
8. ELLIOT. J. (1990) La Investigación en Educación. Editorial Morata.
9. ELLIOT. J. (1993) El cambio educativo desde la Investigación-Acción. Editorial Morata.
10. ESPINOZA, Angel. Coordinador (1988) Construcción y elaboración del proyecto de tesis: Elementos, propuestas y críticas. México : UNAM en Apuntes de la ENEP-Aragón.
11. FERRY, Gilles () El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. : Editorial Paidos.
12. FOLLARI, Roberto (1982) Interdisciplinariedad. Los avatares de la ideología. México: UNAM en Colección Ensayos Azcapotzalco.
13. FOLLARI, R. Jesús Barruezo (s/d) Interdisciplinariedad; una aproximación. México: Editorial ENEP- Aragón en Cuadernos de Formación Docente.
14. FURLAN, A. Miguel Angel Comp. (1989) Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum. México: UNAM ENEP-Iztacala.

15. GIMENO, J y Angel P.(1992) Comprender y transformar la enseñanza. España :Editorial Morata.
16. GLAZMAN R. y Maria de Ibarrola (1987) Planes de estudio. Propuestas institucionales y realidad curricular.México: Editorial Nueva Imagen.
17. HUERTA, Ibarra José (1982) Organización lógica de las experiencias de aprendizaje. México: Editorial Trillas.
18. LANDESMAN, Monique. Comp. (1988) Curriculum, racionalidad y conocimiento. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
19. LANDESMAN, Monique y otros (1989) Maestros, entrevistas e identidad. México: Departamento de Investigación Educativa del IPN.
20. PIAGET, Jean y otros (1976) Tendencias de la Investigación en ciencias sociales. Madrid:Editorial Alianza.
21. SARRAMONA, Jaume (1987) Curriculum y Educación. Barcelona:Editorial CEAC.
22. SCURATI, Cesare y Damino, Elio (1977) Interdisciplinariedad y didáctica. España: Editorial Adara Educación.
23. SNTE. (1994) Formación de los Nuevos Maestros, Calidad de su Trabajo Docente y su Evaluación. 7.1.Documentos de Trabajo para su discusión. 1º Congreso Nacional de Educación. México, 29 págs.
24. TABA, Hilda (1974) Elaboración del currículo. Buenos Aires: Editorial Troquel.
25. TYLER, Ralph (1973) Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Editorial Troquel.

Ponencia:

1. APOSTEL y otros (1975) Interdisciplinariedad. Congreso Niza. Francia. 7 al 12 de septiembre de 1970. ANUIES.
2. DIAZ, Barriga Angel. *et al*(1993) La investigación educativa en los ochentas, perspectivas para los noventa. Estados de Conocimiento. Curriculum. México: 2n Congreso Nacional de Investigación Educativa. Facículo 1 y 2. Cuaderno 14.
3. PASILLAS, V. Miguel Angel y Serrano, C. José Antonio. (1989) Trayectoria categorías y temas de análisis . ENEP- Aragón.

Artículos:

1. ABRAHAM, Nasif Mirtha (1990) "Reflexiones sobre los principales planteamientos curriculares actuales" , págs. 33-64. En Revista del Centro de Investigación y Servicios Educativos. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
2. ABRAHAM, Nasif Mirtha (1991) "Perspectivas Curriculares", págs.33-64. En Análisis y Evaluación de modelos para la Actualización Curricular. Chile: PIIE y Universidad Católica de Chile.
3. AGUIRRE, Lora (1981). "Consideraciones sobre formación docente", 43-48. En Foro Universitario, México: Foro Universitario, STUMAN.
4. ARAGON, González Gerardo (1992) "Elementos constitutivos de una metodología para el diseño curricular". En Revista de Educación Superior 41. México: Editorial ANUIES.
5. ALVARADO, Ma. Eugenia (1986) Comentario "Sociología del curriculum". En Perfiles Educativos 33. México: CISE, UNAM.
6. BAULED, J. Armando (1974) "Ideología, grupos y familia". Margieman. Buenos Aires.
7. BARRON, Tirado Concepción y Rosa Bautista. Compiladoras (1986) Memoria del Encuentro sobre Diseño Curricular. México: ENEP-Aragón, UNAM.
6. BOHM, Wilfred (1987) "La imagen del maestro a través de la historia". En Revista de Educación 284. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
7. DE ALBA, Alicia (1985) " Evaluación de planes de estudio" en Memoria del Encuentro sobre Diseño Curricular. México: ENEP-Aragón, UNAM.
8. DE ALBA, Alicia (1989) " Del discurso crítico al mito del curriculum" Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum. México: ENEP-Iztacala, UNAM.
9. DE LA ROSA, Rosces y D. Arturo (1988) "¿Por qué no hacemos interdisciplinariedad en la Escuela Normal de Maestros?". México: Benemérita Escuela Nacional de Maestros.
10. DIAZ, Barriga, Arceo Frida y otros (1985) "Metodología de Diseño Curricular para la enseñanza Superior". En Revista Perfiles Educativos 7 México: CISE-UNAM.
11. GALO, Gómez Oyarzúm (s/d) "Universidad e Interdisciplinariedad". En Documenta 2. México: CCH-UNAM.

12. EZPELETA, Justa. "Modelos Educativos: notas para un cuestionamiento". En Cuadernos de Formación Docente 13. México: ENEP-Acatlan, UNAM.
13. Foro Universitario (1982) "Formación de profesores (Sinopsis histórica)". México: STUNAM Foro Universitario 2, época II.
14. FOLLARI, Roberto. "Criterios e instrumentos para la revisión del diseño de planes de estudio".
15. FURLAN, M. Alfredo (1990) "Reflexión sobre la problemática actual en la formación docente". En Revista del Centro de Investigación y Servicios Educativos 2. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
16. GALAN, Giral Ma. Isabel (1983) "La organización escolar del conocimiento social y sus implicaciones en el diseño curricular" en Revista Perfiles Educativos 19. México: CISE-UNAM.
17. GALAN, Giral Ma. Isabel y Marín Dora Elena (1983) "Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del curriculum" En *Revista Perfiles Educativos* 19. México: CISE-UNAM.
18. GIROUX, Henry. "Escolarización y las políticas del currículum oculto".
19. GIROUX, Henry. "Anotaciones para una teoría de la Educación para la ciudadanía".
20. GIROUX, Henry. "Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. en *Cuadernos Políticos*. No.44. julio-diciembre. Ed.Era, México, 1985.
21. GRUDY, Shirley. "Más allá de la personalidad" en Carr, Wilfred (compilador). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Diada. Sevilla. 1993.
22. GLAZMAN, Raquel y María de Ibarrola. "Diseño de Estudios de Planes "modelo" y realidad curricular" en Revista Foro Universitario. No.38, enero. México, 1984.
23. GOZZER, Giovanni. "Un concepto aún mal definido: la interdisciplinariedad".
24. GUZMAN, José Teodulo. "Currículum escondido y los métodos educativos universitarios". Ponencia. 1976.
25. HERNANDEZ, Michel Susana. "Dispersión de las materias en los planes de estudio en la UNAM". en *Revista Perfiles Educativos*. No. 2. CISE-UNAM. México, 1978.

26. IBARROLA, María. "Fundamentos del plan de estudios" en Diseño de planes de estudio. México. CISE-UNAM.
27. IBARROLA, María. "Ubicación del plan de estudios dentro de los fines de la universidad" en Diseño de planes de estudio. CISE-UNAM. México.
28. JANTSCH, Erich. "Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza y la innovación" en *Revista Documental*. No. 2 octubre-noviembre. CCH-UNAM.
29. LOPEZ, Vázquez Juvencio. "Planes de estudio. Areas de conocimiento. Interdisciplinariedad y Pluridisciplinariedad". en Temas y sugerencias pedagógicas. Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. UNAM.
30. MIRANDA, Arroyo. "El concepto de currículo oculto" en *Revista Foro Universitario*. No. 75. Febrero 1987. México.
31. MORENO Y DE LOS ARCOS, Enrique. "El currículum. Vocabulario de la pedagogía" en *Periódico UNO más UNO*. sábado 20 de abril de 1985.
32. MOULIN, Nelly. "Concepto de curriculum". Mimeo.
33. ORNELAS, Tavárez Gloria E.y Julieta Valentina. "Balance 1979-1989 en la formación docente" en *Revista del Centro de Investigación y Servicios Educativos*. Universidad Autónoma de Sinaloa. No.2 México, 1990.
34. PANZA, González Margrita. "Enseñanza modular" en *Revista Perfiles Educativos*. CISE-UNAM.
35. PASILLAS, Valdéz Miguel Angel y José Antonio Serrano. "La formación docente: Trayectoria, categorías y temas de análisis". Ponencia elaborada. ENEP-Aragón. UNAM, México, 1989.
36. PEREZ, Angel. "Autonomía profesional y control democrático" en *Cuadernos de pedagogía*. No.220. Barcelona. 1993.
37. ROCKWELL Elsie, Ruth Mercado. "La práctica docente y la formación de maestros", (págs.63-75). En antología de la UPN.
38. RUIZ, Languivel Estela. "Currículum oculto y universidades democráticas: acercamiento teórico para sus análisis". Foro universitario. Núm. 69. Epoca 2. STEUNAM. México, 1986.
39. RUIZ Languivel Estela. "Reflexiones sobre la realidad del currículum" en *Revista Perfiles Educativos*. No.29-30. CISE-UNAM. México, 1985.

40. SANTOS, Enrique y Mascareha Angela Lucia. "Organización actual del área de ciencias humanas" en *Revista Docencia*. Publicación bimestral de la comunidad académica de la UAG. Vol. No.5. septiembre-octubre 1978.

41. SNTE. Formación de los nuevos maestros, calidad de su trabajo docente y su evaluación. Documentos de trabajo para su discusión. 1º Congreso Nacional de Educación. México. 1994.

42. SIN AUTOR. "Problemas de la investigación multidisciplinaria". Noticias del extranjero. *Revista de Educación Superior*. ANUIES. Vol.11. enero-marzo de 1973.

Documentos Oficiales:

1. SEP. Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1982-1988. Poder Ejecutivo, México: SEP.

2. SEP. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. Poder Ejecutivo. México, 1984.

3.(x) SEP-DGENAM. Fundamentos Teórico-metodológicos del laboratorio de docencia. Licenciatura en Educación Primaria. México, 1986.

4. (m) SEP-DGENAM. Criterios generales para la planeación académica de Programas escolares interdisciplinarios. México.mimeo.

5. SEP-DGENAM. Programa de Observación de la Práctica Educativa I y II. Licenciatura de Educación Primaria 1984. México, 1986.

6. SEP-DGENAM. Programa de Introducción al laboratorio de docencia. Licenciatura de Educación Primaria 1984. México, 1986.

7. SEP-DGENAM. Programas de Laboratorio de docencia I y II. Licenciatura de Educación Primaria 1984. México, 1986.

8. SEP-DGENAM. Programas de Laboratorio de docencia III y IV. Licenciatura de Educación Primaria 1984. México, 1987.

9. SEP- DGENAM. Programas de Laboratorio de docencia V. Licenciatura de Educación Primaria 1984. México, 1988.

10. Proyecto de investigación. La influencia pedagógica recibida en el laboratorio de docencia I, al formar el futuro licenciado en educación primaria. Del alumno Juan López Medina de la Especialización en Planeación, Desarrollo y Evaluación de la Práctica Docente. UPN. 1988.

Anexo 1

Categorías y subcategorías de análisis

- * Interdisciplinarietàad
 - + Desarrollo
 - + Propuesta metodológica
 - + Academias

- * Laboratorio de docencia
 - + Contenidos del laboratorio
 - + Perfil del profesor
 - + Concepción del alumno (niño)
 - + Proceso enseñanza-aprendizaje
 - + Objetivo del laboratorio
 - + Prácticas del laboratorio
 - + Propuestas académicas para implementar el laboratorio de docencia
 - + Metodología del laboratorio
 - + Evaluación

- * Plan de estudios
 - + Plan de estudios anterior
 - + Nuevo plan de estudios
 - + Momento del cambio
 - + Implantación del nuevo plan de estudios
 - + Programas y materiales de apoyo
 - + Lo que dicen otros maestros del plan de estudios y los programas

- * Maestro
 - + Imagen ideal del licenciado
 - + El maestro y su programa
 - + Concepción de maestro

- * Profesor de la normal
 - + Imagen ideal
 - + Imagen real
 - + Valores e identidad

- + Adaptación
- + Expectativas

- * Alumno de la normal
 - + Opinión de contenidos

- * Institución
 - + Costumbres
 - + Problemáticas
 - + Formación docente
 - + Escuela
 - + Planeación

- * Política de gobierno
 - + Percepción de la política de gobierno

Anexo 2

Guía de Entrevista

1. Datos Generales

- * ¿Cuál es su nombre?
- * ¿Cuánto tiempo tiene ejerciendo la docencia?
- * ¿Cuánto tiempo tiene laborando en esta escuela?

2. Formación

- * ¿Qué estudios ha cursado?
- * ¿En dónde los realizó?
- * ¿En que año los curso?

3. Valoración de la Docencia

- * ¿Por qué trabaja en esta escuela?
- * ¿Cuáles son sus expectativas en relación a la docencia?
- * ¿Qué espera de la docencia?
- * ¿Para usted qué es ser maestro?
- * ¿Para usted cómo se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- * ¿Cuál es su concepto de educación?

4. Opinión del Plan de Estudios

- * ¿Cómo vivió el cambio del plan de estudios?
- * ¿Qué diferencia observa en los programas del Plan de Estudios 75 y el nuevo plan de estudios de la licenciatura?
- * ¿Cree que su práctica docente ha sufrido algún cambio desde que se implementó la licenciatura?

5. Conocimiento y Valoración de la Propuesta Metodológica

a) En relación al programa:

- * ¿Qué elementos toma en cuenta para hacer su planeación?
- * ¿Cómo trabaja los contenidos del programa?
- * ¿Encuentra alguna dificultad para abordar los contenidos que se plantean en el programa?

b) En relación a la interdisciplinariedad:

- * ¿Cuál es la propuesta metodológica que se plantea en los programas?
- * ¿Para usted qué es la interdisciplinariedad?
- * ¿Cómo la trabaja en clase?

- * ¿Qué opina usted sobre esta propuesta metodológica?

c) En relación a la academia:

- * ¿Se reúnen los profesores para planear el trabajo docente?
- * ¿Cómo funciona la academia y cada cuándo sesiona?
- * ¿Se presenta alguna problemática para realizar el trabajo de academia?
- * ¿Es posible el trabajo interdisciplinario en la academia?
- * De acuerdo a la realidad de su grupo y de la escuela ¿Es posible llevar a la práctica la propuesta metodológica de los laboratorios de docencia?
- * ¿Usted nota que los contenidos de las otras asignaturas apoyan las prácticas de los alumnos?
- * Según los planteamientos metodológicos ¿cómo deben desarrollar las prácticas los alumnos?

6. Evaluación

- * ¿Cómo evalúa a sus alumnos ? ¿podría darnos algún ejemplo?
- * ¿Cómo evalúa los programas que ha conducido?
- * ¿Qué propuestas administrativas o académicas daría para la formación de docentes?

Entrevista

Escuela Normal Oficial de Irapuato.

Nos gustaría que nos platique un poco ¿cuál es su formación, cuántos años tiene trabajando y en qué niveles ha trabajado?

Bueno, pues este mi formación data de algún tiempo, en la Escuela Normal Oficial Irapuato, pues yo fui de la primera generación en 1951-56, salí como maestro en normal primaria y pues mi curriculum nada más abarca ese nivel. No me titulé inmediatamente porque yo, pues era uno de los consentidos, porque la generación era de seis mujeres y un hombre, y según yo era el dedo chiquito de todo el mundo y me ofrecieron trabajo inmediatamente en la misma escuela, la Josefa, que era la que estaba adscrita a la normal, y en la normal también. Luego empecé a dar clases y Juanita Hidalgo luego, luego, me dijo: tú me vas a ayudar, y dí clases de artística, de trabajos manuales, de material didáctico, entonces yo era grande y luego....

¿Tenías que hacer tesis en aquel entonces ?

No, era como una especie de examen general de conocimientos pero ¿para qué me titulaba ? si yo tenía trabajo en la secundaria, en la primaria; tenía trabajo hasta en la normal y ! y joven !, así es que yo era el consentido y me fui así; pero me fui creando de una manera equivocada, porque al ratito mis alumnos ya eran directores y yo estaba bien abajo y me dije: bueno ¿qué paso? y entonces yo me preguntaba ¿qué sucede? y ni siquiera era titulado, hasta hace más o menos unos diez años. Después me titulé primaria, me metí a la famosa escuela que en aquel tiempo se llamaba Centro Educativo N.10 , fue al inicio de la UPN que hubo licenciaturas en primaria y nos llevan así. Y ya titulado hice mi licenciatura de primaria hace tres años y después ya encarrilados me metí a la normal superior a la especialidad en pedagogía y le seguí a la maestría en investigación. Y ahorita precisamente estoy por titularme ya,

porque presenté ya mi tesis y presenté la segunda edición. Y mi carrera se debió a esas circunstancias.

Soy maestro de normal y maestro de secundaria y trabajé mucho tiempo en el área artística, tanto que mi formación ahora mi tesis la hice sobre esta área "La educación artística como elemento productivo en el estudiante de educación básica", y aquí estamos. Ahora mi trabajo aquí de asesorías de laboratorio y aquí aterrizamos.

Usted, ¿cómo vivió el cambio del Plan de Estudios 75 al de licenciatura?

Sí, yo lo viví. Yo viví ese cambio en la normal, nadamás de primaria. Y trabajé mucho tiempo con ese mismo programa en el área de artística también. ¿verdad? y hasta después que ya se cambió en 1984 el nuevo plan ya empecé a incursionar en lo que era pedagogía y bueno, pues me empezaron a mandar a cursos a Obrajuelo a tomarlos o no otra vez, pero a mí en lo particular me pareció una forma muy, muy cortante, como que alguien agarró y cortó y dijo: ¡de aquí en adelante olvidemos lo pasado y vamos a trabajar lo nuevo!. Y como en todo lo nuevo no hubo mucha preparación y concientización, y sobre todo concientizar y preparar, y tener un perfil más adecuado para lo que es la licenciatura. Tan es así que todavía estamos sufriendo algunas consecuencias de lo mismo, ¿verdad?.

¿Cuándo empezó a trabajar los laboratorios de docencia?

Tengo ahorita tres años seguidos y otro año que había trabajado, pero me enfoqué más a lo que es la licenciatura preescolar. Aunque el año pasado por las circunstancias de la misma localización de la escuela tomé un laboratorio de primaria. El laboratorio de docencia, pero más que nada por ahí es en donde me he desarrollado.

Para trabajar ese laboratorio, ¿le dieron alguna información de cómo debería trabajar?

Básicamente así...no tomé los cursos anteriores, sino que se basaron yo creo en la experiencia que yo tenía en la primaria y que tenían necesidad de maestros en educación preescolar. Entonces decían: Bueno, en ¿dónde agarramos esa gente?, y

yo fue cuando empecé entonces a trabajar. Mis primeros trabajos fue en preescolar, yo fui educador antes de ser de primaria.

Para hacer la planeación de su curso de laboratorio de docencia ¿qué elementos toma en cuenta?

Bueno, para planear se tiene que tener en cuenta lo que va a ser la práctica, ¿qué es la práctica docente?, ¿cómo se va a dar esa práctica?, ¡verdad!, y ¿qué espacios son los requeridos para su práctica ?. Entonces, tengo que tomar en cuenta para mi planeación, primero ¿cuál es el campo en donde se va a mover la gente?, ¿no?, queremos suburbanas, urbanas o rurales. Yo ví los espacios, ahora sí vamos a lo que es la práctica docente.

¿Cómo observa que se plantea la metodología de los laboratorios de docencia?

¿Eh ?, actualmente, bueno...

actualmente la metodología que yo al menos, yo es este...

Empezar por un diagnóstico de lo que es el campo de la situación, dónde va a trabajar el muchacho. Después de ese diagnóstico que ya más o menos vemos, cuál es el campo de acción, pues les recomiendo mucho a los muchachos que incursionen en la misma metodología que están dando los maestros para su clase. Pero ante todo en clase teórica que tenemos aquí, pues, este... desarrollamos un marco teórico de lo que es...en cuanto lo que es más bien la práctica educativa, lo que son las comunidades y su desarrollo, sus necesidades. La metodología va de acuerdo a lo que vamos platicando en el modo de trabajar.

¿Usted cree que esté claramente expresada la metodología en los programas?

Sí, definitivamente que sí. Porque los programas actuales están imbuidos de mucha teoría. Pero a la vez es una teoría que dejan abierta, para que el conductor de la materia, como los alumnos pues libremente puedan trabajar de acuerdo a sus expectativas que estén adoptando. Yo digo que están bien los programas, inclusive

dejan muchas posibilidades para que uno en este trabajo busque nuevas alternativas. No están cerrados...me parecen bien.

¿Qué papel tienen los laboratorios en todo el plan de estudios?

Bueno, pues es el eje, es el centro principalmente del muchacho que va a estudiar para maestro, tiene un número de necesidades. Vamos a decir de contenidos de aprendizaje. Pero más que nada debe estar bien, bien interiorizado de lo que es el manejo de grupos. Entonces, si no sabe detectar problemas, si no sabe resolverlos, si no sabe después cómo va a trabajar cuando salga de la escuela normal, pues va a estar un poco mal. Entonces en el laboratorio, es cuando se dan esas nociones básicas para que circunden los demás cursos.

¿Usted cree que los planteamientos que se hacen en el programa proponen hacer este trabajo?

Sí, claro, hay muchas sugerencias de problemas eje, de problemas rectores, este... la bibliografía que se marca es bastante amplia y yo al menos, en lo particular yo sí estoy convencido, aunque otras personas me digan que no, los programas se encuentran muy bien y a lo mejor son flexibles.

Dentro de los programas se plantea un trabajo interdisciplinario ¿éste se ha podido realizar?

La verdad es que no se ha podido realizar. No se ha podido realizar como debería ser, porque dije que la otra esencia del eje donde tiene que arrancar los otros cursos, así debería ser, creo yo, pero no se puede hacer. No se ha podido dar por un sin número de factores, los maestros, las famosas academias interdisciplinarias... no han funcionado. Los maestros no nos concientizamos de esa importancia interdisciplinaria de su programa, cada quien arranca por su camino y uno que otro nos juntamos para decir ¿dónde vas?, ¿qué vas a hacer? no hay proyectos en donde se enmarque todo el problema.

Entonces la problemática radica en la organización de los maestros en la escuela o ¿también tendrían algo que ver los programas?

Los programas no... los programas marcan muy bien todo, esto yo lo atribuyo a la estructura de las normales. Mira, como primer problema yo te diría que si no existen maestros de carrera no se puede exigir que vengan a hacer un trabajo de academia. Imagínate que dos o tres maestros tienen tres, cuatro horas, lo mínimo que hay que tomar; entonces a este maestro se le asignan durante el año dos, tres o cuatro horas durante el año de trabajo en academia, pues no va a venir. Porque no más tiene tres horas. Entonces, si hubiese maestros con tiempos de tres cuartos, de medio tiempo y tiempo completo, yo creo que se podría programar una buena estrategia para las academias. Ese es un factor, el otro pues la misma estructura de la escuela, es decir los tiempos que se dan, nuestros horarios. Casi poco coincidimos con los maestros de una misma especialidad de una misma área o de un mismo grupo. Entonces que vamos a tener juntas de academia - yo no puedo en la mañana-, - yo no puedo en la tarde,- no pues yo tampoco puedo en la tarde, puedo en la mañana- entonces no se ha dado eso. No los programas en sí no tienen porqué decirse que no ya que viene muy bien explicitado lo que es un trabajo interdisciplinario, lo que sucede es que son otros factores los que intervienen y son de tipo laboral de tipo estructural.

Dentro de esta propuesta, de que los maestros tuvieran tiempo completo ¿pensarías que la misma planta docente fuera la que tuviera esas plazas y sobre todo pudiera conducir el trabajo?

!Claro!, !claro!, porque se tendría que buscar los perfiles apropiados para que desarrollara esas clases o esas materias.

¿Con algunos maestros de aquí ?

Sí, con los mismos maestros de aquí. Todos, todos. Y sería un incentivo para todos los maestros, y lo digo por mí, que nos gusta prepararnos ¿no?. Entonces, si es más nos gusta prepararnos, entonces que se vaya teniendo pues esos espacios, ese tiempo. Yo me preparo, tengo mi tiempo completo, tengo mis tres cuartos de tiempo, y voy a

dar más de mi en la escuela. Es como entonces seguiremos quedando así, cada que cambie el semestre hay cambios de grupo y cambios de materia. Aunque estemos en la misma área como por ejemplo estoy en la línea pedagógica, pues este, que hay necesidades en la escuela, no que hay que cambiar a otro semestre y todo eso, entonces, toda esa diversificación de tiempo y espacio nos hace perdernos.

Otra vez volviendo a los programas, en cuanto a los contenidos del laboratorio de docencia ¿qué opinión nos podrías dar ?

Bueno, los contenidos no te puedo decir que vengan muy buenos, o que vengan malos, o regulares. Cada maestro yo creo que los contenidos deben de enfocarlo a su grupo. Inclusive pues, este, si hoy día laboratorio de docencia a un grupo a lo mejor ese punto no lo veo el próximo año, porque ese grupo, sus características son diferentes. Entonces de los contenidos, no te puedo decir que sean buenos o malos, son de acuerdo a las necesidades que se van a presentar y el maestro tiene que tener la capacidad de adaptarlos. Precisamente a eso en sí, los programas traen buenos contenidos y buenas sugerencias de como trabajar, está muy abierta.

¿En sí, pueden relacionar esos contenidos con las prácticas que se desarrollan ?

Sí, claro que sí. Se tiene que hacer una planeación muy estricta, no de lo que es qué voy a necesitar, y qué no debemos trabajar. Se ha dado el caso que han ido a trabajar a comunidades muy marginadas entonces, como que los contenidos tienen que ser otros, ¿verdad?, y hay casos que por ejemplo, este año estuvieron trabajando en la urbana, los contenidos tienen que ser otros. Tienen que adaptarse, entonces los programas lo aceptan.

¿Ah, sí ?

Así es.

Los contenidos de las otras materias ¿sí se relacionan con el laboratorio de docencia?

Todas, son circundantes a él.

¿Todas en igual medida o algunas más que otras?

No, todas en igual medida, yo he dado inclusive Contenidos del Aprendizaje y me he dado cuenta de que sí están muy relacionados con lo que es el Laboratorio de Docencia.

Cuando empezaste a trabajar los laboratorios de docencia ¿cómo fueron estos asignados, tu los escogías o más bien te los dieron?

Me los dieron, quizás les repito, a lo mejor por la experiencia que tenía como maestro, y además porque bueno, fue un trabajo intenso ¿no? desde que me preocupé por prepararme e iba cada vez en aumento, bueno necesitamos gente de peso aquí, vente, que mira que no sé qué, órale pues. Y aquí estamos.

En el trabajo que tienes en el grupo ¿cómo se da la evaluación?

Yo particularmente lo hago de dos maneras, la primera les digo: que el maestro del grupo al cuál van a ejercer sus prácticas, va a ser desde un punto de vista, ¿cómo debe de decirse?, es mi auxiliar, o es mi representante de mi laboratorio. El te va a dar una evaluación de lo que estás haciendo, para esto yo tengo que visitar a todos los maestros que van a aceptar un practicante. Me pongo de acuerdo para decirle que en ese momento, cuando él esté en clases si yo no estoy él va a ser mi representante. Y elabora una evaluación, y entonces, yo ya cuando retornamos a clases prac...este teóricas, más o menos, si los fui a visitar les digo sus elementos de donde estuvieron partiendo, de lo que estuvieron haciendo. Y hacemos una evaluación ¿verdad? y junto lo que me da su apreciación de aquel maestro, como lo que yo tengo y eso es la manera de evaluar. No califico, porque yo les digo: -si yo te voy a dar un diez, la maestra te da un siete o alrevés, no vamos a estar de acuerdo a lo que estés trabajando, lo manejo de las dos maneras.

Y en el programa ¿cómo se maneja la evaluación?

En los programas la evaluación se maneja de acuerdo a los criterios que se establecen. Así que por ejemplo, que me haga un ensayo, que me haga un resumen o que me haga un informe, pues todo ese trabajo se va realizando de todas maneras. Pero a esa evaluación que dicen los programas hay que sumarles su participación, su forma de trabajo.

Tú crees que haya coherencia entre todas las líneas de laboratorios de docencia, desde el primero hasta el último semestre ?

No lo hay, pues precisamente sería una de la fallas que yo en o particular hiciera una crítica muy severa, a los laboratorios de docencia. Porque se desvincula desde el momento que los maestros no estamos en las mismas disciplinas, no tenemos trabajo interdisciplinario y disciplinario, entonces el maestro que da el curso primero de Observación de la Práctica trabaja bajo un criterio, el que trabaja en el siguiente curso trabaja otro criterio y los que llegamos a hacer el octavo trabajamos con otro criterio; entonces yo pienso que para que haya una vinculación debe de establecerse un buen trabajo de academia. Para unificar criterios, que en la práctica docente desde que empieza en los primeros niveles hasta que termina pues necesita que se maneje con criterios uniformes ¿no?. En otro aspecto, también a veces y ahorita no te puedo decir con exactitud ¿cuál es la mecánica que se sigue?; pero sí me he dado cuenta de que se van estudiando, por ejemplo, grupos por decir, en año, vas a visitar primero, tercero o cuarto, quinto de primaria , vas a practicar ahí, y sucede que al último, en séptimo o en octavo para hacer tu informe casi quiere que sean puros grupos de primero, o se quiere, que la problemática en los grupos de primero. Siendo que la primaria es tan amplia ¿verdad que debería de detctarse cualquier problema, en cualquier problema que se escogiera?, ¿no?. Por eso te digo que sí están desvinculados ¿no?, pues no hay una secuencia muy lógica dentro de el.

De este trabajo que has tenido aqui en la normal ¿qué propuestas de índole administrativo harías para que las prácticas de los muchachos y el trabajo del docente sean mas acordes a las propuestas que se plantean en los programas?

Bueno, yo haría una propuesta que de hecho la hice. No sé si la maestra Quica les pudiera prestar mi trabajo que yo le entregué sobre una propuesta que hago exactamente de todas las el trabajo interdisciplinario, que se debe de llevar en todos los laboratorios de docencia. En la cual ahorita a grandes rasgos te digo que para mí sería muy benéfico que primero se dieran los laboratorios de docencia a maestros que han estado dentro de la escuela primaria, dentro de un preescolar, que sean maestros de banquillo. Que sean maestros que han tenido experiencia, ese sería el primer punto. Que no se le diera ningún laboratorio a maestros que por el hecho de tener una formación a lo mejor psicológica o a la mejor pedagógica, porque es muy diferente un maestro y preparación a que tenga una experiencia frente a grupo. Ese sería el primer punto, que se buscaran maestros de carrera de maestros. De maestros que hayan tenido experiencia para que se desarrollen el laboratorio de docencia. Y otros puntos serían, que se trabajara en una verdadera academia interdisciplinaria de todos los laboratorios para que se dé una buena coherencia, una buena secuencia, y sobre todo un criterio sobre lo que es un laboratorio de docencia como segundo punto, como tercero que todos los maestros de laboratorio, como todos los maestros de los semestres que esten trabajando también realicen juntas de trabajo interdisciplinario. Y para rematar el último grupo o nivel que es séptimo y octavo, que todos los maestros que estén involucrados en investigación trabajen muy de la mano con lo que es el laboratorio de docencia, de otra manera no se puede hacer ningún trabajo de titulación porque se camina en diferente forma.

Usted ¿considera muy importante el trabajo interdisciplinario?

Bastante, bastante, porque de esa manera pues nos enfocamos a un trabajo de equipo más participativo de todos, y sobre todo lo que yo siempre he peleado es que el alumno de normal salga con esa idea ¿verdad? de participación. Que no sea un individualista, que no sea de esas personas que sale a trabajar así nomás a mí se me hace que esto es muy importante.

Tú en la escuela ¿has notado algún cambio a raíz del nuevo plan de estudios? en este sentido ¿hay diferencias en la formación de los muchachos?

Sí, sí bastantes. Sobre todo que el muchacho ahora ya se está haciendo más reflexivo y crítico. Ya no es tan fácil llegar a las aulas y establecer una clase en forma tradicional, ya ellos están pidiendo de hecho más participación; sobre todo como que se le está exigiendo al maestro que se prepare ¿no?, que ya no venga con sus clases de tipo más pasivo sino con más acción, así lo pide ¡que él cambie!

En la vida institucional de la escuela normal ¿has notado algún cambio ?

Sí, porque este ... con el hecho mismo de que la estructura tenga un consejo, de tener elecciones de director y de secretario académico. Como que siempre la escuela normal se ha dinamizado más, como que ya no está estática, ya no estamos doblando las manos y esperando quién nos va a venir a dirigir, o a quién nos van a mandar. De hecho, yo siento que sí han habido cambios, ya no estamos tan vacíos como antes, ya ahora si más o menos opinamos lo que ahorita necesitamos.

¿Qué opinas de los materiales de apoyo que se manejan para la licenciatura, en especial estos son adecuados para el de los laboratorios? , en la biblioteca de la escuela ¿tienen otros materiales complementarios?.

Bueno, honestamente te voy a ser franco, yo en lo particular muy poco he utilizado ese material. Primero porque cuando se solicitan dicen: - que no tenemos, que no hay, que el que hay ésta prestado y todas esas cosas -;segundo, a veces vienen tan mutilados, tan mal técnicamente mimeografiados, porque no son más que copias de las copias y que a veces no se ve todo o casi nada. Cuando he tenido oportunidad de hacer uso de alguno de ellos sólo uso alguna parte, algún artículo, y pues sí los he visto. Hay otros como te repito, hace rato te decía que adapto cosas mejor como materiales de apoyo, pues yo siento que no hay que ser muy encajonado, yo les digo; lean este y este. Mejor me preocupo por buscar nuevos materiales pero materiales de apoyo, no me siento mal pero yo no me apoyo nunca.

Por último ¿cuál sería tu expectativa en relación a la docencia o a la formación de docentes?

Pues... yo como expectativas, yo quisiera que todos los maestros o la mayoría de ellos, se metieran de lleno a buscar una mejor calidad de la educación. Somos formadores de maestros, pero a veces, no somos tan formadores, más bien lo que andamos haciendo nomás es quizás algunos buscan un interés propio. Pero como que la hace más un poco más de responsabilidad, no sé por dónde anda el asunto, si es político, laboral o simplemente de preparación. Pero siento que hace mucha falta concientizarlo para la tarea de formación de docentes para las licenciaturas.

Pues es todo profesor, muchas gracias.

Pues ya saben aquí estoy por si después hace falta.

Anexo 4

PLAN DE ESTUDIOS							
PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SEPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
Observación de la Práctica Educativa I	Observación de la Práctica Educativa II	Introducción al Laboratorio de Docencia	Laboratorio de Docencia I	Laboratorio de Docencia II	Laboratorio de Docencia III	Laboratorio de Docencia IV	- Modelos Educa. Contem. - Aport. de la Educ. Mex. a la Pedagogía Laboratorio de Docencia V
* Psicología Evolutiva I	* Psicología Evolutiva II	* Psicología Educativa	* Psicología del aprendizaje	* Psicología Social	Docencia III	Laboratorio de Docencia IV	- Seminario de Pedagogía Comparada
-Teoría Educativa I	- Teoría Educativa II	- Tecnología Educativa I	-Tecnología Educativa II	- Planeación Educativa	- Diseño Curricular	- Evaluación Educativa	- Seminario de Administración Educativa
> Seminario de Desarrollo, Económico, Político y Social en México I	> Seminario de Desarrollo, Económico, Político y Social en México II	> Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México I	> Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México II	> El Estado Mexicano y el Sistema Educativo Nacional	> Sociología de la Educación	> Comunidad y Desarrollo	> Adm. Esc. de la Primaria > Resp. Soc. del Lic. en Educ.
+ Español I	+ Español II	+ Investigación Educativa I	+ Investigación Educativa II		* Organización Cient. del Grupo Escolar Psicología Educativa	* Problemas del Aprendizaje	
+ Matemáticas	+ Estadística						

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1994 tiene un total de 61 espacios curriculares y equivalen al 100% y lo conforman dos Áreas de Formación.

Área de Tronco Común 42 espacios curriculares equivale al 69%

- Laboratorio de Docencia** con 6 espacios curriculares 9.8%
- * Línea de Formación Psicológica con 10 espacios curriculares 16.39%
 - Línea de Formación Pedagógica con 19 espacios curriculares 31.14%
 - + Cursos Instrumentales con 6 espacios curriculares 9.8%
 - > Línea de Formación Social con 10 espacios curriculares 16.39%

Área de Formación Específica 19 espacios curriculares equivale al 31%

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SEPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
		Literatura Infantil	Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria I	Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria II	Contenidos de Aprendizaje de la Educación	Contenidos de Aprendizaje de la Educación	Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria V
Educación para la Salud I	Educación para la Salud II	Educación Física I	Educación Física II	Computación y Tecnología Educativa	Primaria III	Primaria IV	Seminario Elaboración del Documento Recepcioal
Apreciación y Expresión Artística I	Apreciación y Expresión Artística II	Apreciación y Expresión Artística III	Creatividad y Desarrollo Científico	Educación Tecnológica I	Educación Tecnológica II	Diferencial I	Diferencial II

Anexo 5

Estructura de los Programas de la Licenciatura en Educación Primaria.

Los elementos que conforman los programas son los siguientes:

- * Ubicación y/o caracterización: en este apartado se da la ubicación del curso en el plan de estudios, mencionando el semestre en el que se cursa y las materias con que se vinculará de manera vertical y horizontal, es decir, con el mismo semestre y con la línea de formación a la que pertenece,
- * Relación con el perfil del egresado y los objetivos de la licenciatura: en éste se plantea la relación del curso con los rasgos del perfil del egresado con los objetivos de la licenciatura,
- * Enfoque: en este se describe la metodología a seguir, así como el sentido mismo que se le dará al curso,
- * Vinculación entre cursos y líneas de formación: se mencionan las materias que son un antecedente para el curso y se explica el aporte principal de esos cursos a la materia a la que corresponde el programa,
- * Tiempos y créditos: describe las horas de clase semanales que corresponden a los cursos y a las sesiones en las que se trabajará el programa,
- * Objetivos del Curso: mencionan la razón de ser del programa.
- * Propuesta para el desarrollo del curso. Unidades: la organización del programa en cuanto al número de unidades, menciona que cada una de ellas

refleja el núcleo integrador, del cual se derivan los objetivos, el contenido temático y las situaciones problemáticas a investigar.

Los elementos que conforman sus unidades son los siguientes:

* Descripción de la unidad; donde se describe lo que se pretende que el alumno realice en esa unidad,

* Objetivos; señalan lo que se espera que el alumno logre como resultado de la unidad,

* Contenido temático; es la información que fundamenta y da cuerpo al objeto de estudio,

* Sugerencias metodológicas; Menciona algunas actividades que se pueden desarrollar para lograr un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje,

* Recursos de Apoyo; son los diversos materiales que pueden utilizar tanto los docentes como los alumnos para realizar las actividades de enseñanza-aprendizaje. Se dice que en el laboratorio de docencia el principal recurso es la escuela primaria,

* Sugerencias de evaluación; se conceptúa a la evaluación y se sugiere qué instrumentos pueden ser productos y evidencias de aprendizaje.

Anexo 6

Estructura de las Unidades de los Programas de Laboratorio de Docencia.

- * Objetivos de la unidad: Señala lo que se espera que realice el alumno normalista como evidencia de su aprendizaje al interactuar con el problema a resolver.
- * Problema eje: es una situación de docencia ubicada en un tiempo y espacio determinados, en torno a la cual interactúan algunos aspectos teórico-prácticos de los cursos que se desarrollan paralelamente.
- * Problemas derivados: Son situaciones desprendidas del problema eje que permiten el análisis y tratamiento de éste.
- * Evidencias del producto de aprendizaje: Es la demostración objetiva, materializada, del logro del objetivo de la unidad.
- * Indicadores de investigación: Son los elementos esenciales para resolver el problema eje y lograr el objetivo de la unidad, a través de una estrategia que permite vincular docencia, investigación y servicio.
- * Criterios metodológicos: Dan cuenta de las líneas generales en que se sugiere proceder para lograr el producto esperado y la recomendación de las técnicas más apropiadas.
- * Recursos de apoyo: Es un conjunto de medios documentales y de espacio indispensables para la investigación y tratamiento del problema.
- * Criterios de evaluación: comprenden los lineamientos de tipo general para todas las unidades que servirán de elementos de juicio y herramientas para valorar los aspectos que intervienen en el desarrollo grupal y en el aprendizaje grupal, estos son flexibles.

Anexo 7

Descripción de los Cursos de la Línea de Laboratorio de Docencia

A continuación se sintetizan los ocho cursos de la línea de laboratorio de docencia, para que se tenga una visión general de los contenidos y la metodología propuesta.

1.- Observación de la Práctica Educativa I

Unidad	I	II	III	IV
Nombre	Educación y Sociedad	ciencia e ideología	Educación y Escuela	La práctica docente en la educación primaria
Objetivos	Que el alumno comprenda el carácter dinámico de la práctica educativa y explique las concepciones de hombre y sociedad que fundamentan explícitamente o implícitamente la teoría y la operación de los proyectos pedagógicos de algunas instituciones	Precisar las implicaciones individuales y sociales de la ideología y de la concepción de ciencia, en la realización de la práctica educativa. Se enfatizará la presencia de la ideología en la educación y la observación participante como medio de vincular la teoría y la práctica.	Caracterizar a la escuela como espacio en que tiene realización la praxis del acto educativo formal, a fin de proponer elementos para la renovación de las instituciones de educación primaria.	Constituye la síntesis de los contenidos y experiencias desarrolladas durante las unidades anteriores. Comprender la importancia de la práctica docente de educación primaria desde los niveles de análisis social, escolar y de aula.

<p>Problemas eje</p>	<p>¿Qué aspectos concretos de la vida individual o social permiten comprobar la realidad permanente del fenómeno educativo?, ¿Qué situaciones concretas sirven de evidencia para comprender que la educación es un fenómeno vinculado a una formación social?, ¿Qué relación existe entre las concepciones de hombre y de sociedad que fundamentan el proyecto pedagógico de las instituciones educativas y la práctica educativa que realizan?.</p>	<p>¿Qué repercusiones y derivaciones tienen en el ámbito educativo las concepciones de conocimiento, realidad y ciencia?, ¿Cómo se manifiesta e influye la ideología en la práctica educativa?, ¿Por qué se afirma que la práctica educativa debe situarse en el cruce de la teoría y de la investigación?</p>	<p>¿Cuáles son los alcances y limitaciones de la estructura y funcionamiento del Sistema Educativo Nacional y qué implicaciones sociales y culturales tiene su operacionalización?, ¿Qué estrategias deben implantarse para mejorar las condiciones materiales y de organización de las escuelas primarias?</p>	<p>El alumno hará una revisión de los productos de las unidades y analizará la práctica docente, para que aprecie la multiplicidad de acciones que requiere la tarea del profesor y se concientice de su futura "misión". Analice la concepción de enseñanza-aprendizaje en la práctica de los profesores, y aprecie los procedimientos que emplea para el cumplimiento de sus funciones administrativas y el desempeño de su acción social.</p>
----------------------	--	--	---	--

Indicadores	<p>*Comprobación de la realidad permanente de la educación (modificaciones a transformaciones personales)*Características esenciales del fenómeno educativo (evidencias de la educación en el hombre y su contrastación con los animales). *Carácter histórico-social del fenómeno educativo (prácticas de relaciones humanas realizadas en el ámbito familiar, escolar o social). * Concreción de las funciones de educación (programas educativos enajenante o liberadora en la educación)</p>	<p>*Educación como objeto de conocimiento.* Las concepciones de ciencia y sus consecuencias de práctica educativa.</p>	<p>* La educación como función, institución y sistema socio-cultural. * La escuela como agencia educativa. * La escuela primaria en el Sistema Educativo Nación</p>	
Criterios Metodológicos	<p>Para el desarrollo de las cuatro unidades se recomienda el empleo de una estrategia integrada por procedimientos propios del aprendizaje grupal y de investigación participativa en la que la observación juega un papel importante.</p> <p>Esta estrategia puede tener varios momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -el análisis y discusión por el grupo. -revisión del marco referencial de los participante a efecto de relacionar las informaciones y experiencias previas con los elementos programáticos. - examen de problemas de la unidad. -Aplicación del proyecto de observación y registro simultáneo del proceso y de los resultados en el diario de campo. 			

2.- Observación de la Práctica Educativa II

Unidad	I	II	III	IV
Nombre	La docencia como actividad intencionada	La docencia como procesos de interacción humana	La docencia como actividad instrumental	La práctica docente como proceso circunstanciado
Objetivos	¿Cuáles son las implicaciones sociales de los objetivos de la educ.prim. y su recuperación en el proceso educativo a fin de precisar las consecuencias que se manifiestan dentro de un contexto social?	¿Cuáles son los factores que favorecen o limitan la relación de la comunidad con la escuela, maestro-alumno, alumno-alumno, en el proceso educativo ?	¿ Cuáles son las acciones que el maestro de educ.prim. realiza antes de la clase, durante la clase y después de ésta, la metodología que a elegido para instrumentar su práctica docente, es decir, las acciones que realiza para planear, ejecutar y evaluar la clase.	Explicar qué factores determinan la práctica docente y las consecuencias que estos provocan para su desarrollo.

Los laboratorios de docencia como propuesta metodológica para la formación docente

Carmen López Ramírez y Elizabeth Caporal Aguilar.

<p>indicadores</p>	<p>* Cobertura en la escuela primaria(alumnos inscritos, deserción, reprobación, estrategias para solucionar sus problemas) *Logros académicos (cumplimiento de plan y programas, formación de valores) *Trascendencia de objetivos institucionales. *Valoración simbólica de la educación (premios y castigos en el aula y la escuela, la escuela como fin que da prestigio)</p>	<p>*Factores culturales,económicos,políticos, filosóficos, normativos y pedagógicos que determinan las relaciones en la escuela. * Relación que se establece entre:director -padres de fam, director-maestro, maestro-maestro maestro-alumno, * Las relaciones en el aula de acuerdo con: actitud del maestro y alumnos, organización de las actividades, la roles que desempeñan. * Actividades de maestros, autoridades y alumnos; en el recreo,hora de entrada y salida.</p>	<p>*Aspectos que considera en maestro de grupo al planear las actividades docentes.</p>	<p>*Descripción y análisis de la zona en donde se encuentra ubicada la escuela de práctica y actividades a las que se dedica. * Factores que limitan o favorecen la práctica docente y sus repercusiones en la vida escolar * Factores culturales y repercusión que tienen estos en el trabajo de la esc.prim. * Servicios con que cuenta la comunidad y organización política.</p>
--------------------	---	---	---	---

<p>Enfoque Criterios Metodológicos</p>	<p>Se pretende parta de la observación Para el desarrollo de las cuatro unidades se recomienda de dicar unas sesiones a la observación en las escuelas de práctica, y una sesión sea dedicada a la discusión en pequeños grupos. De tal forma que el alumno pueda realizar una síntesis de las acciones que el maestro realiza para instrumentar el plan de práctica docente y pueda elaborar sugerencias para mejorarlas.</p>
--	---

3.- Introducción al Laboratorio de Docencia

Unidad	I	II	III	IV
Nombre	Caracterización del laboratorio de docencia.	La docencia en Educación Primaria.	La práctica docente en Educación Primaria.	Los proyectos de práctica docente en educación primaria.
Objetivos	Comprender y vivenciar lo que es el laboratorio de docencia	Concientizar al futuro docente de las funciones, tareas e implicaciones de su práctica profesional	Analizar críticamente los rasgos y características que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, valorando que el docente propicia la creatividad, y la reflexión	Enfrentar al alumno con la práctica docente, a través de la planeación, ejecución y evaluación de un proyecto de práctica.
Problemas eje	¿De que manera coadyuvan en la formación profesional los lab. de doc.? ¿Qué tipo de trabajo puede orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que se logre un aprendizaje consciente crítico, creativo y que responda a una realidad cambiante?	¿Cuál es la proyección social del trabajo educativo? ¿Qué orientación debe tener el proceso de aprendizaje para que incida en la transformación personal y social del educando?	¿Son consideradas las necesidades e intereses del niño en el proceso enseñanza-aprendizaje? ¿Qué relevancia tiene el contenido en el conocimiento científico y creativo? ¿Cómo se debe llevar a la práctica el método didáctico? ¿Qué características debe reunir la estrategia didáctica que propicie el aprendizaje reflexivo?	¿Cuáles necesidades o problemas puede resolver el proyecto? ¿Qué elementos, momentos y factores deben considerarse en el diseño del proyecto? ¿Qué características adquiere el proyecto al aplicarlo? ¿Cuáles fueron los problemas que resultaron y que se sugiere para resolverlos?

Indicadores.	* La práctica docente vivenciada por el estudiante de licenciatura. *El laboratorio de docencia en educación primaria, una forma de construir conocimiento Metodología para el lab. de doc. * Características de una estrategia que permita operar el laboratorio de docencia.	Análisis de la docencia: * el proceso de enseñanza-aprendizaje. * el proceso de enseñanza * la práctica docente *niveles de incidencia de la práctica docente	El alumno, el contenido, los métodos y los procedimientos empleados para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, diseño de estrategias para el proceso enseñanza-aprendizaje.	Proyectos de práctica docente en educación primaria *la planeación del proyecto *ejecución de la propuesta *evaluación de la propuesta
--------------	--	---	---	---

Criterios Metodológicos	<p>Para el desarrollo del curso se recomienda el empleo de la investigación de campo en donde la observación juega un papel importante. Construir un marco conceptual sobre la metodología del laboratorio de docencia. Estudiar las diferentes orientaciones del proceso enseñanza-aprendizaje y en particular en la edad infantil. Destacar la práctica docente vigente, reconociendo el contexto socioeconómico que lo rodea.</p> <p>A través de la metodología se construirá un conocimiento para relacionar la teoría y la práctica. Se abordará desde el contacto con la realidad, los apoyos teóricos, el análisis de las condiciones y características del niño y del proceso enseñanza-aprendizaje. Elaborará un proyecto de práctica docente, el cuál será puesto en práctica en alguna escuela primaria y se evaluará al concluir el mismo.</p>
-------------------------	--

4.- Laboratorio de Docencia I

Unidad	I	II	III	IV
Nombre	La educación primaria como factor de cambio	Las opciones pedagógicas vigentes en la práctica docente de educ.prim.	Las tareas específicas de la instrumentación de la práctica docente de educ.prim.	La tarea específica de la operación en la práctica docente.

Los laboratorios de docencia como propuesta metodológica para la formación docente

Carmen López Ramírez y Elizabeth Caporal Aguilar.

Objetivos	Valorar los alcances y limitaciones del logro de los objetivos de primaria.	Explicar las características de los fundamentos y las consecuencias de las opciones pedagógicas vigentes para iniciar la construcción de un modelo de docencia.	Diseñar estrategias de aprendizaje fundamentadas teórica y metodológica mente tomando en cuenta todos los elementos obtenidos anteriormente.	Precisar los fundamentos teóricos metodológicos para la operación de la práctica docente en primaria mediante el diseño, aplicación y evaluación de un proyecto operativo.
-----------	---	---	--	--

Contenidos temáticos	* La educación como factor de desarrollo social. *Objetivos generales de la educación primaria y calidad educativa	*Opciones pedagógicas vigentes * Aproximación a la construcción de un modelo de docencia	* Relación de las opciones pedagógicas y las modalidades de instrumentación * Fundamentación teórica y metodológica de lo anterior * Planeación y diseño de estrategias de aprendizaje *Instrumentación de los programas de educación primaria.	*Fundamentos teórico y metodológicos para la operación de la práctica docente * Elementos para la construcción de la estrategia * Opciones de estrategias concretas.
----------------------	---	---	--	--

Los laboratorios de docencia como propuesta metodológica para la formación docente

Carmen López Ramírez y Elizabeth Caporal Aguilar.

Criterios metodológicos	<p>* Analizar grupalmente los programas.</p> <p>* Estudiar por qué la educación es factor de cambio y los objetivos generales de educ.prim.</p> <p>* Determinar la problemática de las escuelas primarias.</p>	<p>* Caracterizar las prácticas vigentes y contrastarlas con los modelos que han existido para detectar lo decadente, lo vigente y lo emergente.</p> <p>* Rescatar los criterios teórico-metodológicos que considere adecuados para la construcción de un modelo pedagógico.</p> <p>* Aplicar la propuesta y valorar los resultados y hacer sugerencias para mejorarlas.</p>	<p>* En equipo relacionen las opciones pedagógicas y la instrumentación didáctica.</p> <p>* Caracterizar el proceso de planeación y determinar los elementos que debe contener un proyecto.</p> <p>* Diseñar un proyecto y aplicarlo y evaluarlo en equipos y gradualmente.</p>	<p>Precisar los problemas relevantes de la operación académica.</p> <p>* Realizar una propuesta para mejorar la práctica docente.</p> <p>* Aplicar la propuesta y registrar los resultados, valorarla grupalmente.</p>
-------------------------	--	--	---	--

5.- Laboratorio de Docencia II

Unidad	I	II	III	
<p>Nombre</p> <p>R.M</p> <p>R.T</p>	<p>La práctica docente de educ.prim. en el proyecto pedagógico del Estado Mexicano.</p> <p>APERTURA</p> <p>Práctica docente y dinámica social</p>	<p>Análisis y tratamiento de situaciones de docencia de tercer grado de primaria.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>Teoría Pedagógica y realidad curricular</p>	<p>La práctica docente de tercer grado y su proyección social.</p> <p>CULMINACIÓN</p> <p>Práctica docente y realidad Nacional.</p>	

Los laboratorios de docencia como propuesta metodológica para la formación docente

Carmen López Ramírez y Elizabeth Caporal Aguilar.

Objetivo	Determinar los fundamentos teórico-metodológicos que deben considerarse en la enseñanza-aprendizaje de cada área de 3º grado en base a esto diseñar, ejecutar y valorar proyectos.	Se analizarán y propondrán situaciones y propuestas de docencia de 3º grado de educ.prim. que posteriormente se ejecutará en un grupo.	Precisar que valor educativo tienen los proyectos de interacción de escuela-cumunidad y sintetizar las experiencias que se obtengan.	
Problema Eje	¿Cómo se deben emplear los instrumentos normativos, metodológicos y materiales de la práctica docente de 3º ?	¿ Qué acciones deben planear, ejecutar y evaluar teoría y metodología para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada área de 3º?		
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> *Interacción grupal. * Normas, valores y actitudes. *Organización escolar. * Medios de socialización. *Técnicas didácticas por áreas del 3º grado. * Evaluación y acreditación. 	<ul style="list-style-type: none"> * Experiencias de proceso enseñanza-aprendizaje de 3º. *Estructura conceptual y metodológica de cada área. * Aspectos sociopolíticos que norman la actividad. * Aspectos didácticos de cada área programática. * Elementos para el diseño de un proyecto de práctica docente. * Elementos para coordinar las experiencias las experiencias de aprendizaje. * Elementos para la evaluación del proyecto de práctica docente. 	<ul style="list-style-type: none"> *Análisis situacional de la escuela y la comunidad. * Planeación de instrumentación del proyecto. * Evaluación del proyecto. 	

Metodología	<ul style="list-style-type: none"> * Diseñar un proyecto de práctica docente. * Estructurar un marco teórico-conceptual para fundamentar la investigación diagnóstica. * Concentrar los resultados de las actividades.
-------------	---

6.- Laboratorio de Docencia III

Unidad	I	II	III	IV
Objetivo	Explicar los problemas que obstaculiza el desarrollo del pensamiento científico crítico y creativo.	Analizar como influyen los factores psicológicos, socio-históricos e instrumentales en los proyectos de práctica docente.	Determinar la tendencia que tienen las propuestas de globalización didácticas para el desarrollo del pensamiento científico, crítico y creativo.	
Problemas Eje	¿ Cómo influyen los factores de planeación curricular, psicológicos-organizativos, social y didácticos en la práctica docente, para promover el desarrollo del pensamiento científico crítico y creativo del niño?	¿ Cuáles son los factores teóricos metodológicos que fundamentan los proyectos tendientes a promover en el desarrollo científico, crítico y creativo del niño ?	¿Qué estrategias deben implementarse para promover el desarrollo del pensamiento científico y creativo del niño? , considerando los problemas de estudio de educación primaria?	
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> *Revisión del marco conceptual. *Fundamentación del análisis situacional. *Análisis de los factores que favorecen o entorpecen el desarrollo del pensamiento científico y creativo del niño. *Elaboración de propuestas de práctica docente. 			
Criterios Metodológicos	Se organizará un marco referencial que sirva para fundamentar el proyecto.			

7.- Laboratorio de Docencia IV

Unidad	I	II	III	
Nombre	Causas y factores que facilitan u obstaculizan la construcción del conocimiento en el niño de 1º y 2º de la esc. prim.	Análisis y construcción de situaciones de docencia para facilitar el aprendizaje integrado en el niño de 1º y 2º.	Integración y prospectiva de la práctica docente en la formación del niño de 1º y 2º y su trascendencia de los elementos personales, materiales, or ganizativos e institucionales que trascienden en el niño de 1º y 2º, así como del normalista.	
Objetivos	Determinar el proceso de aprendizaje de 1º y 2º grados de la esc. prim.	Elaborar propuestas que tiendan a facilitar y mejorar la práctica docente en 1º y 2º grados.	Valorar cuál es la función y trascendencia de los elementos personales, materiales, organizativos e institucionales que trascienden en el niño de 1º y 2º, así como del normalista.	
Problemas Eje	¿ Cuáles son las interpre-taciones socio-históricas, epistemológicas, psico-pedagógicas que inciden en el proceso de aprendizaje de 1º y 2º grados?	¿Qué estrategias le permitirán replantear las formas de abordaje que se utilizan en los procesos de aprendizaje de 1º y 2º grados?	¿ Cómo propiciar los supuestos teórico-metodológicos en la instrumentación y operación de su práctica docente en 1º y 2º grados de la escuela primaria?	

Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> *Determinar la problemática. * Fundamentación *Propuesta tentativa. 	<ul style="list-style-type: none"> *Estructuración del marco teórico conceptual. * Planeación e instrumentación del proyecto. * Diseño del proyecto. * Ejecución de los proyectos. 	<ul style="list-style-type: none"> *Se retoman los anteriores. y además: * Evaluación del proyecto. * Toma de decisiones. * Reformulación del proyecto. * Elaboración de nuevas propuestas. 	
Criterios Metodológicos	<p>Elaborar un análisis situacional de la práctica docente de 1º y 2º grados, destacando el proceso de lecto-escritura. Realizar un análisis crítico de las formas de planeación, operación y evaluación de los maestros de 1º y 2º grados; y elaborar un proyecto alternativo.</p> <p>El alumno primero se limitará a realizar una ayudantía, en la segunda unidad se hará cargo del grupo durante las prácticas y en la tercera unidad el alumno ya puede realizar su servicio social por lo que la labor educativa saldrá de la escuela.</p> <p>El proyecto debe contemplar aspectos teórico-metodológicos de las otras asignaturas.</p>			

8.- Laboratorio de Docencia V

Unidad	I	II	III	
Nombre	Revisión, análisis y ubicación de propuestas prácticas docentes.	Elaboración y operación de proyectos hipotéticos de prácticas docente para facilitar el aprendizaje del niño de escuela primaria.	Diseño, operación y elaboración de propuestas alternativas e innovadoras tendientes a superar la práctica docente en la escuela primaria.	

Concentrado de la Línea de Laboratorios de Docencia

indicadores	Cursos de la línea de laboratorio de docencia
Recursos de Apoyo	<ul style="list-style-type: none">- Situaciones vividas en los ambientes familiar, escolar y social.- Reflexiones sobre actitudes educativas en las que se ha participado.- Guías e informes de observación.- Proyecto exploratorio.- Diario de Campo.- Guiones de entrevista- Documentos técnicos de DGENAM- Artículos de periódico y revistas.- Conversaciones (entrevistas) con profesores, directores y supervisores de escuelas primarias.- Programas de radio y televisión.- Cámaras fotográficas y grabadora, etc.- Informes de las observaciones realizadas.- Material documental surgido en la bibliografía de las unidades.- Observación como técnica de investigación y aprendizaje.- Plan de trabajo del maestro de educación primaria.- Programas del grupo correspondiente de práctica.- Análisis de las experiencias vividas.- Elaboración de una memoria de los alcances y limitaciones.