



6
201
**Universidad Nacional Autónoma
de México**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLAN**

**El Laboratorio de Docencia IV como Línea
de Formación Pedagógica en la Escuela
Nacional de Maestros:
Una Recuperación Crítica de su Cotidianidad.**

TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A N

**PATRICIA FLORES LARA
AURORA I. JIMENEZ UGALDE**

Asesor: Mtro. Juan Luis Hidalgo Guzmán

ACATLAN, EDO. DE MEX.

1990

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

C O N T E N I D O

INTRODUCCION

I. Marco Referencial

- La Escuela Nacional de Maestros.....	5
- La Reforma de la Educación Normal dentro de la Política Educativa del regimen del Licenciado Miguel de la Madrid Hurtado.....	21
- Algunas consideraciones sobre el Plan de Estudios 1975 Reestructurado y el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria.....	34
- Ubicación de las materias de Didáctica Especial y Práctica Docente V y Laboratorio de Docencia IV.....	42
- Análisis de didáctica Especial y Práctica Docente V y de Laboratorio de Docencia IV.....	45

II. Referentes Teóricos

- Los sujetos en la situación escolar.....	52
- La cotidianidad de los sujetos.....	55
- Los sujetos en la situación de habla.....	60
- Relación del sujeto con el conocimiento.....	65
- El curriculum como propuesta institucional y como campo de conflictos y acción de los sujetos.....	74
- Concepción de Didáctica como regla o lógica de la recreación del conocimiento.....	79

- Supuestos conceptuales de la Didáctica.....	81
- Lógica de los procesos didácticos.....	91
- Estrategias didácticas.....	93
- ¿Quién es el maestro?.....	96
- El trabajo docente: experiencia, instrumentación del currículum, espacios compartidos con la comunidad.....	100
- Saberes del docente: pedagógico y especializado.....	104
- Situación laboral del maestro.....	106
III Perspectiva Metodológica	112
- Objeto de estudio: su construcción a través de la problematización.....	114
- Elementos y criterios metodológicos.....	124
= La observación: alcances y limitaciones.....	125
= Registros de observación.....	128
= Entrevistas.....	129
= Posibilidades de análisis.....	129
IV. Una construcción etnográfica: el Laboratorio de Docencia IV..	135
- La situación específica de los sujetos.....	134
- Dos situaciones particulares de realización.....	136
= Organización del curso.....	139
= Lógica del proceso enseñanza aprendizaje.....	141
* La relación de los sujetos con el conocimiento.....	141
* Concepciones.....	153
* Estrategias.....	166
* Estrategias de los alumnos.....	176

▪ Recuperación de la experiencia de los maestros en servicio.	183
CONCLUSIONES.....	186
FUENTES DE CONSULTA.....	190
ANEXOS.....	197

INTRODUCCION

Como pedagogas comprometidas con la situación educativa que vive nuestro país, al implantarse en la Escuela Nacional de Maestros el nivel de licenciatura, nos inquietó analizar la formación de los futuros profesores de ésta, pues la educación Normal se erige en una de las principales bases de la Revolución Educativa para el logro de su objetivo: "elevar la calidad de la educación nacional", pues dentro de ésta se reconoce al maestro como "la espina dorsal de cualquier sistema educativo".(1)

Escogimos la Escuela Nacional de Maestros por su trayectoria histórica en la formación de profesores y la responsabilidad como institución que ha tenido para ello, asimismo por su carácter nacional que lo ha establecido como institución rectora de las normales del país, a las que ha servido como espejo de contraste y porque en ella se han generado muchos mitos respecto a lo que es ser maestro.

A partir del Decreto del 21 de marzo de 1984 por el que se eleva el nivel de la educación Normal al de licenciatura, se cambia el plan de estudios para responder al nuevo perfil del maestro que se quiere formar. Este plan de estudios, como nuevo modelo educativo pretende "que la disertación tradicional ceda el paso a la investigación, a la reflexión, a la educación del grupo de adultos pensantes. Se trata de lograr una nueva perspectiva pedagógica en la relación maestro-alumno, en una influencia recíproca de educadores y educandos". (2) Y bajo esta perspectiva se contempla dentro de los espacios curriculares al Laboratorio de Docencia como "el núcleo integrador donde

convergen las áreas y líneas de licenciatura en educación primaria, ... (cuyo objetivo es) la práctica docente, entendiéndose ésta como la relación profesor-alumno mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje, contenido-método, teoría-práctica, individuo-grupo, escuela-comunidad". (3)

Se consideró al Laboratorio de Docencia IV como campo de estudio por ser éste uno de los últimos cursos de la licenciatura y más cercano a la futura práctica profesional de los normalistas, en donde es más viable que los futuros licenciados en educación primaria recuperen y manejen los elementos que han permeado su formación anterior, además por ser éste donde se presentan contenidos teóricos considerados de gran importancia para la formación de los maestros (Didáctica de la Lector-escritura) que sirven de base para el último semestre de esta materia. El Laboratorio de Docencia IV tiene un papel relevante como expresión de la formación de los normalistas al ser ubicado como un centro activo para el análisis y la aplicación interdisciplinaria de los contenidos de las diversas líneas de formación... que permite, a partir de la observación dinámica de la práctica social y educativa, la formulación de un marco teórico conceptual para ser contrastado en la realidad del ejercicio de la docencia y la experiencia profesional de los participantes, y al vincular la práctica con la teoría se está en posibilidades de proponer alternativas diácticas congruentes". (4) De esta manera nuestra tarea se centró en acercarnos a los procesos que tenían lugar en el y aprehender e interpretar la realidad a partir de cómo ocurre tanto a nivel de los sujetos

participantes, como de su contexto, a través de la metodología constructivista y bajo una perspectiva etnográfica.

El habernos enfocado a este tema responde a la inquietud de contribuir a la investigación sobre la formación docente en nuestro país, pues este quehacer del maestro tiene una gran trascendencia.

La presentación de nuestra investigación, la organizamos en cuatro apartados: Marco Referencial, Referentes Teóricos, Perspectiva Metodológica y Una construcción etnográfica: el Laboratorio de Docencia IV.

En el Marco Referencial presentamos la contextualización del papel formador de docentes que se realiza en la Escuela Nacional de Maestros, tanto en su historia como en su situación política. Así procedimos al análisis de su estructura curricular y sus cambios recientes, contemplando la propuesta institucional en cuanto los planes de estudio 1975 Reestructurado y 1984, para asumir centralmente los programas de Didáctica Especial y Práctica Docente V en referencia al Laboratorio de Docencia IV.

En los Referentes Teóricos ubicamos a las categorías teóricas que consideramos podrían ayudarnos a explicarnos la cotidianidad del Laboratorio de Docencia IV, a partir de su significación, resignificación, reelaboración o construcción.

La metodología utilizada para poder abordar nuestro objeto de investigación es explicada en el apartado de la Perspectiva Metodológica.

En la última parte, Una construcción etnográfica: el Laboratorio de Docencia IV, presentamos el análisis de nuestros

registros, a partir del discurso de los sujetos, para dar cuenta de la lógica que prevalece en el Laboratorio de Docencia IV.

La investigación realizada no agota la riqueza de este campo conflictivo, queda así abierto a otras posibles reflexiones en torno a él.

CITAS

- (1) Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1984, SEP. México, D.F., 1984, p.1.
- (2) Ibidem, p.3.
- (3) "Laboratorio de Docencia", Documento de la ENM, 1984, p.1.
- (4) Plan de Estudios..., p.10.

I. MARCO REFERENCIAL

LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

La creación de la Escuela Normal para profesores de Instrucción Primaria en 1887 (antecedente de la Escuela Nacional de Maestros) respondió a pesar de la influencia positivista en educación, a la ideología liberal, dominante en esa época, sustentada en lo que Manuel Pérez Rocha llama "educacionismo" (corriente ideológica que otorga a la educación un papel trascendental para el desarrollo de un país) pues se pretendía con su creación unificar y elevar la calidad en la formación de los maestros y con ello la educación a nivel nacional.

En el discurso del Profesor Ignacio Manuel Altamirano al fundamentar el proyecto de ley para dar marcha a la escuela, pone de manifiesto lo anterior pues afirmaba que la nueva institución: "no sólo eleva el profesorado de instrucción primaria a la categoría que debe tener un país culto, arrancándolo de la situación de inferioridad en que suelen mantenerlo la rutina y la ignorancia, sino que instruyendo y educando a maestros que tienen que difundir después por todas partes los conocimientos adquiridos, elevan, con su mayor ilustración mayores beneficios hasta los pueblos más remotos, oscuros y pobres, produciendo de este modo un cambio rápido en las costumbres despertando nobles aspiraciones, mejorando la condición de la familia, con la ilustración de la mujer y preparando a los jóvenes a la prácticas de la vida civil." (1)

(1) JIMENEZ Alarcón, Concepción. La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes, SEP, México, 1987, p. 88.

Por otra parte los papeles de la institución y el maestro, según esta ideología, están claramente expresados por el Ministro de Educación Pública Joaquín Baranda en el discurso de inauguración de la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria "Al tratar de crear la escuela, surge en el acto la necesidad de formar al maestro. Como al establecer el templo se piensa en el sacerdote, como al fundar la religión se cuenta con el apóstol, como para hacer la propaganda es indispensable el misionero, así para levantar los institutos de instrucción primaria a la altura de su objeto trascendental, ha sido necesario pensar en el maestro de escuela. que es el sacerdote, el apóstol de la religión del saber, el misionero que derrama en terreno fértil y virgen las semillas del árbol de la ciencia, a cuya única sombra pueden llegar las naciones a ser verdaderamente libres, grandes y felices... En esta época no es el maestro el que enseña a leer y escribir y contar: es más elevada su misión, hay que prepararlo para que cumpla satisfactoriamente. Por eso se adoptó el sistema científico al reglamentar la Escuela Normal... El nombre de la Escuela Normal explica bien el objeto de tal institución, sirve de norma y da la regla a que debe ajustarse la enseñanza, es la escuela matriz o central de la que se derivan las demás escuelas. En la Normal se forma y educa al maestro perfeccionando sus conocimientos, y aprende prácticamente a transmitirlos, haciendo en las escuelas anexas clínicas de

profesorado. Enseñar a enseñar. este es el programa de las escuelas normales."(2)

Es importante resaltar el hecho que ya desde su fundación la Escuela Normal tuvo el carácter de nacional porque recibía a alumnos de diferentes latitudes del país por lo que su prestigio en la formación de maestros, por su gran tradición cultural y pedagógica fue ampliamente reconocido lo que hizo que se convirtiera en una de las más importantes instituciones del país.

En 1924 la Escuela Normal de Profesores de la Ciudad de México se transformó en la Escuela Nacional de Maestros y se trasladó en 1925 al lugar donde se encuentra actualmente.

En 1924 siendo director de la Escuela el profesor Lauro Aguirre se pretendió hacer de esta institución un gran centro profesional en el que se graduarían maestros rurales, maestros misioneros, educadoras, maestros de primaria urbana y maestros de diversas actividades técnicas. El plan de estudios para responder a la nueva institución se reformó, aumentando la carrera a seis años (incluyendo la secundaria) lo que perduró hasta 1969.

La Escuela Nacional de Maestros se ha visto influida en su organización y desarrollo por las diversas situaciones políticas,

(2) JIMENEZ Alarcón, Concepción, et al..Historia de la Escuela Nacional de Maestros. Vol. I, SEP, México, 1975, pp. 29-30.

económicas y sociales por las que ha atravesado nuestro país, lo que se ha puesto de manifiesto en las modificaciones de sus planes de estudio de 1925 hasta la actualidad (11 modificaciones en total: 1925, 1936, 1945, 1959, 1969, 1969 reestructurado, 1972, 1972 reestructurado, 1975, 1975 reestructurado y 1984) tratando de adecuar la formación de los maestros a las demandas de la sociedad, según reza el discurso oficial.

A continuación expondremos brevemente a que respondieron cada uno de los cambios de los planes de estudio de la educación normal.

PLAN 1936

Lázaro Cárdenas asume el poder durante los últimos años del Maximato con el que logra romper, inicia su gobierno de acuerdo al Plan Sexenal formulado por el Partido Nacional de la Revolución.

El gobierno de Cárdenas se caracterizó por el apoyo prestado a las clases trabajadoras, su proyección política hacia el campo, la organización gremial de diferentes sectores de la sociedad y como regulador de la economía del país.

La política educativa del sexenio se basó en el Artículo Tercero constitucional que reformado en 1934 le otorgó el carácter de socialista a la educación.

Ante la falta de una clara definición de ésta, Rafael Ramírez la enuncia como la escuela proletaria, entendida como

"... aquella que además de proporcionar una cultura básica, creara en el proletariado, muy clara, la conciencia de su clase y las capacidades, actitudes y sentimientos necesarios tanto para luchar en contra de las clases explotadoras como para rehabilitarse él mismo económica y socialmente."(3)

Las características que se asignaron a la educación socialista fueron: obligatoria, gratuita, de asistencia infantil, única, coeducativa, integral, vitalista, progresiva, científica, desfanatizante, orientadora, de trabajo, cooperativista, emancipadora y mexicana. (Guevara Niebla, p. 108)

De esta manera se hizo necesaria la preparación de los maestros y medios para aplicarla, por lo que se cambian planes y programas de estudio de la educación impartida por el Estado.

El Plan de Estudios 1936 de Educación Normal para responder a la educación socialista incluyó materias vinculadas con el trabajo, la sociedad y la naturaleza, como: Prácticas agrícolas y zootécnicas; Historia de la Cultura (de la Ciencia, del Movimiento Obrero, etc.); Teoría del Cooperativismo; Arte y Literatura al Servicio del Proletariado; Legislación Revolucionaria (del Trabajo, Agraria, Educacional, etc.) entre otras.

PLAN 1945

En los últimos años del gobierno de Cárdenas se dio un viraje en la priorización y resolución de ciertos

(3) GUEVARA Niebla, Gilberto. La educación socialista en México. 1934-1945). SEP, Caballito, 1985, p.138.

problemas, asimismo, en el ambiente político se utilizaron términos más moderados como consecuencia de las presiones del capital nacional e internacional, que derivaría en una conformación diferente de las fuerzas en el país.

Es en este contexto que Avila Camacho arriba al poder con un proyecto político moderado, en su ideario se postulaba la conciliación y la unificación partidaria, se proyectaba como un presidente demócrata que pugnaría por conciliar los intereses de las diferentes clases sociales y crear así condiciones favorables para el desarrollo industrial del país.

Para garantizar la expansión industrial se otorgaron subsidios y créditos con intereses bajos; se plantearon leyes fiscales favorables al capital y se pusieron en práctica medidas arancelarias proteccionistas. Todo esto marcó la nueva orientación de las políticas estatales en donde el gasto público adquirió cada vez más un carácter subsidiario de la inversión privada.

La Segunda Guerra Mundial, hecho histórico relevante, también favoreció la industrialización del país al sustituirse importaciones, y a la legitimación del discurso de la "unidad nacional", creando consenso en torno al nuevo proyecto de desarrollo nacional. Por otro lado el conflicto mundial propició la ideología de educar para defender la civilización occidental y la democracia.

La política de reorientación económica tenía que ser sustentada ideológicamente y para esto se haría una revisión de los valores que el cardenismo había exaltado y socializado por medio de la escuela, pues éstos ya no eran coherentes con el nuevo proyecto de desarrollo, por lo que se refuncionalizan. Era necesaria una escuela que inculcara la unidad nacional; la cultura escolar tendería a superar los conflictos y las oposiciones de intereses y de clases, así la educación para la unidad nacional se impone sobre la educación para la lucha social, el gobierno sostuvo así que la unidad de los mexicanos a través de la educación contribuiría al desarrollo económico de la sociedad.

Octavio Vèjar Vázquez como Secretario de Educación Pública tenía a cuestas una triple tarea: atemperar ideológicamente los planes permitiendo de paso la incorporación más activa de la iniciativa privada a la enseñanza; combatir los elementos "radicales y comunistas" en las burocracias administrativa y sindical, y buscar la unificación del magisterio.

Así, se elabora la nueva Ley Orgánica del Artículo Tercero Constitucional; se hace a un lado la coeducación, el trabajo manual y científico, subrayando más una educación de tipo espiritual; se abandona la educación con carácter transformador y se enarbola la bandera del progreso y la unificación.

Para enero de 1943 Vèjar anunció la Federalización de "todos los sistemas estatales de enseñanza para acabar con la oposición a la política educativa del gobierno.

Dada la persistencia de las pugnas magisteriales, a dicho Secretario lo sustituye Jaime Torres Bodet a quien correspondió modificar el Artículo Tercero de la Constitución y unificar al magisterio, pues comprendió que para llevar a cabo la reforma planteada primero se tendría que avanzar en la unificación del magisterio en un sindicato nacional, así "la unificación sindical fue concebida, como la posibilidad de conformar un nuevo organismo magisterial de carácter corporativo según un acuerdo de un nuevo tipo entre los dirigentes de ese organismo y la burocracia política. Las bases de ese acuerdo tendrían que involucrar la idea de eliminación de la educación socialista de la constitución."(4)

Para preparar el camino de la reforma del Artículo Tercero Constitucional se instaló en 1944 la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas y Textos Escolares.

Así, la revisión de textos escolares y programas de estudio constituyeron la base para dar el salto hacia la reforma constitucional del Artículo Tercero, y en diciembre de 1945 las Cámaras aprobaron su nuevo texto.

La orientación educativa fue totalmente diferente, la educación se utilizó como arma para desarrollar una contrarreforma intelectual y moral el fin de la nueva concepción educativa sería el individuo y su promoción individual.

(4) GUEVARA Niebla, Gilberto. La educación superior en el ciclo desarrollista de México, Cuadernos Políticos Núm. 25, Ediciones Era.

En 1944, en Saltillo, se llevó a cabo el Primer Congreso Nacional de Educación Normal, que acorde con la política del gobierno de Avila Camacho, resuelve que la Educación Normal urbana primaria pugnaría por : "a) el logro de la unidad nacional; b) afirmar la democracia; c) contribuir, activamente, a la creación de la escuela mexicana aplicando los conocimientos científicos y pedagógicos universales a nuestra realidad física y social, a efecto de lograr que la riqueza y la cultura sean patrimonio común del pueblo; d) las normales organicen sus actividades con el fin de que los futuros maestros, no sólo obtengan información científica, pedagógica y social, sino que se afanen por crearse una verdadera personalidad como educadores; e) formar maestros de una robusta disciplina interna, que haga posible su actuación sobre bases de convicción y conciencia de responsabilidad."(5)

En 1945 en el Segundo Congreso de Educación Normal, realizado en Monterrey, se propusieron cambios al Plan de Estudios de este nivel educativo, por lo que en ese mismo año se modifica, unificándose para todas las normales del país. Se cambian las materias trascendentales para la educación socialista (como las de carácter laboral y de lucha social por las materias de cultura general y fundamentalmente para la educación de la unidad nacional, entre las que encontramos : Educación Cívica (moral,

(5) Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos. (Síntesis documental). Cuadernos CNTE 8. CNTE, México, 1984, p. 99.

económica y social); El Hombre en lo Social; El Hombre y la Economía; el Hombre y el Derecho (con especial referencia a los problemas de México); Educación Física e Instrucción Pre-militar (por lo de la Segunda Guerra Mundial); Cosmografía; Etimologías Griegas y latinas; Mineralogía, entre otras.

PLAN 1939

Durante el gobierno de López Mateos, dentro del llamado Desarrollo Estabilizador se plantearon dos objetivos primordiales: mantener la estabilidad monetaria y conservar la estabilidad de los precios.

Para conseguir el primer objetivo se limitaron las importaciones ejerciendo control estricto en las compras del exterior, fomentando la sustitución de importaciones; se redujeron impuestos hacia algunas industrias; se incrementó el turismo y se buscó apoyo en los bancos extranjeros con lo que se procuraba detener la salida de capital.

El segundo objetivo implicó el control de gasto público y una reestructuración administrativa.

Con estas medidas se logró el equilibrio en la balanza de pagos, detener la inflación y avanzar industrialmente.

Durante este sexenio el aumento de la fuerza de trabajo impulsa el desarrollo de la cobertura escolar en los niveles básicos; las actividades en el sector comercial al requerir una fuerza más preparada exige un mayor desarrollo educativo; se

Incrementar las tasas de escolarización. La educación se ve en el sentido económico y para el crecimiento, se pretende una adecuación entre la escuela y el mercado de trabajo, la educación es erigida por el gobierno como medio de movilidad social inculcando valores individuales y de competencia.

Ante esto se realizan acciones trascendentales en el renglón educativo, como el establecimiento del Consejo Nacional Técnico de la Educación, dentro del cual se organiza una comisión que elabora el Plan Nacional de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria (Plan de Once Años) y se crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.

Paralela al Plan de Once Años se vislumbró la necesidad de reformar planes y programas de educación preescolar, primaria, secundaria y normal.

De esta manera el plan de estudios de la Escuela Nacional de Maestros es cambiado de acuerdo con los requerimientos del Plan de Once Años y la implantación del libro de texto gratuito, pues para dar cumplimiento a dichas acciones educativas se requería de la participación activa del maestro y de su mejor preparación.

La carrera de profesor normalista se siguió cursando en tres años (el ciclo profesional), siendo el primero únicamente de formación cultural y los dos posteriores de formación profesional, dentro de su organización se contemplaron materias optativas, actividades con carácter anual y asignaturas con carácter semestral. En cuanto a su orientación, ésta se inclinó más en un sentido técnico-pedagógico.

PLANES 1963 Y 1969 REESTRUCTURADOS

La década de los sesenta se caracterizó por la crisis del sistema político mexicano, resultado de la agudización de la concentración de la riqueza y de que el patrón de acumulación llamado "desarrollo estabilizador" ya no respondía a las necesidades del país, lo que se evidenció con el descontento social, problemas de desempleo, salud, vivienda, educación, endeudamiento, crecimiento del sector terciario, crisis del sector agrícola, migración del campo a la ciudad, entre otros problemas.

Ante los sectores disidentes que le presentaron una lucha frontal el gobierno intentó mantener su política tradicional de manera violenta y represiva.

Así, bajo una visión educacionista, responde a dicha crisis con la planeación de una reforma educativa consistente en: " la organización de un servicio de orientación vocacional; la expansión de las plazas escolares; la simplificación de los programas; la utilización de la televisión para alfabetización y telesecundaria; la adopción de los nuevos métodos pedagógicos "aprender haciendo" y "enseñar produciendo"; la unificación de la enseñanza media; la introducción de asignaturas humanísticas en la enseñanza técnica y la difusión de libros y materiales de lectura."(6) Al ver la reforma como el eje central de la superación económica, política y social del país, se contempló como necesario el cambio a la Educación Normal.

(6) LATAPI, Pablo. Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975), Revista de Comercio Exterior, diciembre de 1975, p. 1326.

En abril de 1969 se lleva a cabo el IV Congreso Nacional de Educación Normal en Saltillo, donde se establece la reestructuración de la enseñanza normal, quedando ésta conformada plenamente a nivel profesional, pues se separa el ciclo secundario, requerido como antecedente, del de formación profesional, aumentándose a cuatro años de estudio la carrera, contemplándose para el último semestre el curso de un Seminario para la Recepción Profesional.

El Plan de estudios 1969 se reestructura haciendo ajustes en la organización de las materias al cursarse todas en semestres, se contemplan contenidos de cultura general y de formación profesional, lo que trae consigo una gran carga académica (entre trece y dieciocho materias por semestre); se cambia la materia de Técnica de la Enseñanza por la de Didáctica Especial y Práctica Docente.

PLANES 1975 Y 1975 REESTRUCTURADO

Estos planes surgen durante el periodo presidencial de Luis Echeverría, el cual tiene que enfrentar la lucha por reivindicar la imagen del gobierno anterior; por lo que inicia una política populista y de apertura democrática* que pretendía conciliar sus relaciones con los sectores más insatisfechos.

Una de las medidas para recuperar el consenso de los sectores

* Pablo Latapí en su libro de "Análisis de un Sexenio de educación superior en México, 1970-1976" caracteriza de esta manera al gobierno de Echeverría.

disidentes y de las clases populares fue la Reforma Educativa, al manejarse ésta como el factor que promovería el ascenso social. Dicha reforma consistió en la expedición de nuevas leyes (como la Ley Federal de Educación), la creación de instituciones, la modernización administrativa, la reforma de planes y programas de la educación primaria y normal y la renovación de los libros de texto.

Los planes y programas son organizados por áreas, al igual que los libros de texto, los cuales se consideraron más formativos que informativos, pues pretendían enseñar al niño a usar métodos de investigación y a desarrollar su juicio crítico. Para cada libro del niño se elaboró una guía para el maestro.

Ante estas reformas el Plan de estudios de la Educación Normal se modifica, siendo su objetivo formar profesionales científica y técnicamente para promover cambios. En este sexenio se instrumentan cuatro planes de estudio.

El Plan 1972 se singularizó por estar las materias organizadas en optativas y obligatorias, pues en esencia eran las mismas que en el plan anterior. Es con él que se pide se posibilite la entrada a los egresados a niveles de educación superior. Este plan se reestructura para que respondiera en forma más acorde a los requerimientos de la educación básica, así el Plan 1972 Reestructurado ofrece esta posibilidad, por lo que se suprimen las materias optativas y se aborda la materia de Elaboración de Informe Recepcional en un año y separado de la práctica profesional.

El Plan 1975 nace de la necesidad de mejorar la formación normalista para que el estudiante al finalizar la carrera contara con el título de Profesor de Educación Primaria y con el certificado de bachiller, ante lo que se organiza por áreas de conocimiento ligadas a su didáctica, dicha organización dificultó el manejo de los contenidos al no contarse con el personal docente preparado para su desarrollo, por lo que se reestructura. El nuevo plan (1975 Reestructurado) da prioridad a la formación del estudiante como maestro, aunque los estudios serán válidos para continuar en algunas carreras de educación superior. Se dispone por separado la formación teórica y el manejo didáctico de los contenidos de educación primaria.

PLAN 1984

Durante el régimen del Lic. Miguel de la Madrid, dentro de una política de modernización orientada por los intereses económicos nacionales y extranjeros, se propone una "Revolución Educativa" encauzada a elevar la "calidad de la educación" tomando para ello como medidas concretas la formación, capacitación y mejoramiento del magisterio.

En cuanto a la formación se pretende que las escuelas normales se constituyan en instituciones de nivel superior, para lo cual se instrumentan nuevos planes de estudio.

Es así como el 22 de marzo de 1984 el Presidente Miguel de la Madrid expide el decreto por el que se establece que la Educación Normal tendrá el grado académico de licenciatura.

El plan de estudios de la Licenciatura de Educación Primaria consta de ocho semestres y está conformado por cinco líneas de formación, entre las que destaca la Línea de Formación Pedagógica, pues en ella se ubica el Laboratorio de Docencia como núcleo integrador de todas las demás.

Los planes de estudio, como se ve a lo largo del presente punto, son la traducción de una política general y educativa del régimen en que se instrumentan. Por ello, para comprender el proceso y trayectoria que ha caracterizado a la Escuela Nacional de Maestros, hemos hecho referencia a su ubicación histórica en relación con los diferentes planes de estudio. Así, de esta manera podemos ubicar al Plan 1984, que concebido bajo una visión de modernización presenta una concepción cualitativamente diferente en la formación de maestros, planteando al Laboratorio de Docencia como eje articulador de dicha formación. De ahí que como toda política educativa genera prácticas y transforma realidades nos interese ver cómo se conforma y traduce ésta en la realidad de los sujetos dentro del Laboratorio de Docencia IV.

LA REFORMA DE LA EDUCACION NORMAL DENTRO DE LA POLITICA EDUCATIVA
DEL REGIMEN DEL LICENCIADO MIGUEL DE LA MADRID HURTADO

Para comprender la política educativa del gobierno es necesario partir de considerar a la educación como un fenómeno complejo permeado por la situación económica, política y social del país, en la que confluyen diferentes intereses, que llegan a ser contradictorios, tanto de las clases dominantes como de las subalternas. Es por ello que el gobierno hace de la educación un elemento esencial de su política para mediar sus relaciones con los diferentes sectores de la sociedad por lo que las disposiciones en este renglón no pueden ser, ni entenderse como individuales o de un cierto grupo, ni impuestas ni asumidas en forma vertical, como tampoco llegan a ser las más acordes con los objetivos propuestos y los recursos disponibles.

De esta manera participamos de la concepción de política educativa de Olac Fuentes al afirmar que ésta "no es un conjunto de decisiones autónomas, lineales y racionales".(1)

Asimismo bajo esta concepción y para ubicar a la Reforma de la Educación Normal dentro de la política educativa del gobierno del Lic. Miguel de la Madrid retomamos los niveles que propone dicho autor para el análisis de su estructuración: el nivel

(1) FUENTES Molinar, Olac, "La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa", Documento interno DIE, México, 1984.

discursivo en las expresiones sobre educación vertidas en el Plan Nacional de Desarrollo, en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte y en las intervenciones del Secretario de Educación Pública Jesús Reyes Heróles; el nivel normativo en el decreto que reforma a la Educación Normal; el nivel programático y organizativo en el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Nacional de Maestros, y el nivel operativo en el Laboratorio de Docencia IV en la E.N.M., que asumimos como nuestro campo problemático específico

A continuación ofrecemos una visión general de la política del sexenio para entender cómo se traducen sus principales lineamientos en los niveles mencionados.

Miguel de la Madrid Hurtado inicia su período presidencial frente a la gran crisis en que la política de José López Portillo sumió al país, y en su toma de posesión el primero de diciembre de 1982 habló de las horas difíciles que vivía la Nación, de la crisis económica y de confianza; hizo énfasis en los problemas que heredaba y prometió resolver: una inflación alta y descontrolada, una deuda externa de proporción desmesurada, un déficit público sin precedente, improductividad y estancamiento económico; carencia de divisas por la incapacidad de generarlas internamente y de conseguirlas en el exterior, débil recaudación fiscal, desahorro interno, caída de la inversión y el desempleo abierto más alto de los últimos años.

Así, erige su gobierno como "realista", al romper con el populismo, identificado como una política demagógica por las acciones de los gobiernos anteriores desde su campaña presidencial inicia una consulta popular en la que el gobierno basaría su proyecto político expresado en el Plan Nacional de Desarrollo.

La Renovación Moral y la Austeridad fueron las fórmulas que normarían la planeación de las acciones en los diferentes sectores.

La Renovación Moral se traduciría en una lucha contra la corrupción y la búsqueda de la eficiencia y el rendimiento, la política de austeridad operaría con base en el aprovechamiento de los recursos disponibles "hacer más con menos".

En el Plan Nacional de Desarrollo se anuncia que en 1985 se iniciaría la recuperación, moderada pero sostenida, del crecimiento económico. Este plan nace con limitaciones, en él está presente la rectoría del Fondo Monetario Internacional que condiciona su acción en el curso de tres años y propone un programa estabilizador que naturalmente sólo incluía beneficios hacia el exterior.

Bajo una visión desarrollista el PND ofrecía una doble estrategia: la reordenación económica y el cambio estructural.

"La primera tiene aspiraciones: abatir la inflación y la inestabilidad cambiaria; proteger el empleo y la planta productiva y el consumo; y recuperar la capacidad de crecimiento sobre bases diferentes.

La segunda busca cambios: reorientar y reordenar la economía

para restablecer equilibrios fundamentales que han sido afectados por el rápido proceso de industrialización. Las metas son: enfatizar los aspectos sociales y distributivos del crecimiento; reorientar y modernizar el aparato productivo y distributivo; descentralizar en el territorio las actividades productivas y el bienestar social; adecuar las modalidades de financiamiento a las prioridades del desarrollo; preservar, movilizar y proyectar el potencial del desarrollo nacional y fortalecer la rectoría del Estado, impulsar el sector social y estimular al sector privado."(2)

Sin embargo la acción se orientó a fortalecer la vieja estructura productiva y distributiva, se fomentó la actividad empresarial sobre las bases tradicionales: devolución de empresas bancarias, desnacionalización del 34% de la banca, venta de paraestatales no prioritarias, reducción del control de precios, crédito accesible, liberación del comercio exterior, facilidades cambiarias, penetración del capital extranjero a través del pago de deudas con acciones, reducción del gasto público, estímulo de la producción agropecuaria industrial y de exportación. De esta manera, se hizo evidente un mayor apoyo al sector privado que al social.

El PND se presenta como el eje discursivo del gobierno que da fundamento a los programas de los distintos sectores de la vida nacional entre los que se encuentra el Plan Nacional de Cultura, Recreación y Deporte (PNECRD), el cual expresa

(2) RAMIREZ, Carlos, "El Plan de Desarrollo, condena de hambre a quienes tienen menos", en Proceso No. 344, junio 22 de 1983, p. 12.

retóricamente intenciones, propósitos y metas que se desean alcanzar en materia educativa.

Partimos de entender el discurso gubernamental como: la serie de enunciados que expresan propósitos y responden a los intereses y necesidades de las diferentes clases sociales, con la función de legitimar la imagen y el poder del gobierno.

El discurso gubernamental, aunque no llegue de igual manera a toda la sociedad, genera prácticas que transforman la realidad.

En materia educativa el PND propuso los siguientes objetivos: "promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana. Ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación. Mejorar la prestación de los servicios educativos, culturales, deportivos y de recreación,"(3) mismos que fueron enunciados como propósitos de la Revolución Educativa, dentro de los que se incluye el de "combatir mediante la educación las desigualdades de origen, económicas, sociales o culturales de los educandos."(4)

Dentro del discurso de política educativa se plantean propósitos que bien pueden ser realizables, de improbable realización e irrealizables, todos ellos con un valor ideológico y legitimador, los realizables y los de remota realización dan

(3) PLAN Nacional de Desarrollo 1983-1988, Poder Ejecutivo Federal, Secretaría de Programación y Presupuesto, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1983, p. 225.

(4) REYES Heróles, Jesús, "Educar para construir una sociedad mejor". Vol. II, SEP, México, 1985, p. 72.

eficacia al discurso y verosimilitud, al hacerse necesaria su mínima realización.

Con base en ello la Revolución Educativa al proponer el desarrollo integral del individuo y la sociedad; ampliar las oportunidades y mejorar los servicios educativos, culturales, deportivos y de recreación y combatir con la educación las desigualdades, refleja el compromiso del gobierno con los sectores sociales al concertar sus demandas, reconociéndole éstos su carácter rector de la vida educativa del país.

Atendiendo a la política general del sexenio y para dar coherencia a la Revolución Educativa ésta se sustentó en el ideario político del gobierno, en la llamada consulta popular, en los principios constitucionales y en un diagnóstico de la situación educativa del país.

El ideario político del gobierno estuvo formado por los siguientes criterios rectores: Nacionalismo Revolucionario, Descentralización, la Renovación Moral y el de Sociedad Igualitaria, aspectos que toca la Revolución Educativa con los que legitimaría la operacionalización de las acciones emprendidas en este sector.

La Consulta Popular fue uno de los elementos que vió como preciso para apropiarse de las demandas populares y darles a éstas el significado "necesario" para elaborar su discurso y justificar sus acciones ante la sociedad "La Revolución Educativa o la hace la sociedad o no se hace...no es una revolución forjada desde arriba. Son planteamientos populares, reiterados, sobre deficiencias, lagunas y omisiones que permiten arribar a la

necesidad de una revolución en la educación."(5)

El que el gobierno haya considerado los principios constitucionales para sustentar la Revolución Educativa obedece a los que Foucault llama "La racionalidad instrumentada en el ejercicio del poder estatal" (6) ya que utiliza la ley para mediar su relación con los ciudadanos al convertirlos en sujetos legales, así como retomó los principios filosóficos y sociales del Artículo Tercero Constitucional para consolidar su política en materia educativa.

Los fundamentos filosóficos basados en el humanismo y en el liberalismo le sirven para enunciar el tipo de hombre que se quiere formar por medio de la educación, al exaltar el amor a la patria, la solidaridad, el sentido de justicia y la libertad; sin embargo dichos términos no son explicitados, y así, al pretender concretizar lo abstracto (valores) avala su discurso.

Se utilizan los fundamentos sociales del Artículo Tercero Constitucional para respaldar la participación de la sociedad en la Revolución Educativa, al enunciar los principios de democracia, igualdad, gratuidad, laicismo y obligatoriedad.

El gobierno, al retomar el Artículo Tercero como un derecho respetado de las demandas populares, se presenta como un gobierno justo y benefactor. asimismo legaliza su propuesta de educación al hacer uso de lo que Elsie Rockwell llama "los sentidos compartidos" como la libertad, la igualdad, la justicia y los ya mencionados.

(5) Ibidem p. 78.

(6) OCANA, Lucila, Una lectura de Foucault desde la periferia del poder, en "La herencia de Foucault. Pensar en la diferencia", UNAM/Caballito, México, 1987, p.69.

En el diagnóstico realizado se puso de manifiesto la crisis de la educación considerada por: "baja escolaridad, baja eficiencia terminal, analfabetismo, altos costos unitarios por alumno, desniveles agudos entre la educación rural y la urbana, falta de capacidad para satisfacer la demanda en preescolar y en secundaria, falta de espacios educativos convenientes, carencia de un verdadero sistema nacional de inspección, supervisión y comprobación, baja calidad educativa, y por encima de todo ello falta de fe y emoción en la educación."(7)

La realización del diagnóstico sobre educación fue utilizado como punto fundamental para instrumentar las líneas de acción de la Revolución Educativa, en éste se enuncia la crisis desvinculada del contexto económico, político y social del cual es producto, pues si bien retoma aspectos socioeconómicos importantes los maneja como problemas educativos en sí.

De esta manera, para resolver dicha crisis, se hace el planteamiento de una "Revolución Educativa", revolución por enunciar la transformación del sistema educativo para responder a la "modernización" del país aunque a lo largo del discurso es difícil que se vislumbren síntomas de transformación real.

A la Revolución Educativa se le asignan cuatro aspectos significativos para caracterizarla: político, social, moral y administrativo, que se ven limitados por el significado que se les otorga, al excluir la posibilidad de que se contemplen dentro de ésta acciones que los rebasen. como el manejo de la

(7) REYES Heróles, op cit. Vol. I, p. 93.

participación de la sociedad que se hace en términos meramente individuales y únicamente sobre lo educativo.

El que la moral fuera un aspecto de la Revolución Educativa respondió a que el gobierno requería de un sustento ideológico "fuerte" para consolidar su política de modernización, pues al afianzarse de este aspecto, fundado en "el deber ser", la educación cumpliría la tarea de formar al nuevo hombre, capaz de cumplir eficiente y éticamente con su trabajo.

El aspecto administrativo se pretendió poner en práctica a través de la descentralización educativa, con el propósito de agilizar y hacer eficiente el manejo de lo burocrático y lo financiero, y con ello darle cauce a las fuertes demandas concentradas en la Secretaría de Educación Pública, convirtiéndose la descentralización en la válvula de escape de las presiones.

Aunque en lo político se sustente la participación de la sociedad y fundamentalmente de la comunidad educativa, en realidad se busca la mediación entre los sectores sociales y el gobierno, a partir de la sujeción de estos al orden político.

Para hacer frente a la crisis y apoyada en los aspectos que le dan significación, la Revolución Educativa organiza sus líneas de acción en: descentralización educativa, formación de maestros, elevación de la calidad de la educación, educación permanente y combate al analfabetismo, educación a grupos marginados, educación especial, revolución electrónica, impulso a la educación inicial y preescolar, educación básica, escuelas particulares, becas, convenios interinstitucionales, educación y

mercado de trabajo, planeación educativa, eficiencia administrativa, educación superior, investigación científica y tecnológica y política cultural.

La calidad educativa se presenta a lo largo del discurso reiteradamente por lo que se convierte en uno de los ejes de la Revolución Educativa, con lo que implícitamente se manifiesta la desvalorización de la educación. Y a pesar de ser la calidad de la educación, uno de los principales objetivos no se precisó a qué se referán con ella.

Pero contextualizada en un marco de modernización la entendemos como la medida para encauzar al proyecto económico del gobierno dado por las presiones del capital extranjero y nacional para responder a los intereses de éstos de contar con recursos humanos "calificados" para la industrialización.

La Revolución Educativa se propuso alcanzar la calidad de la educación a través de la formación, capacitación y mejoramiento del magisterio, es decir, se vió a éste como el "instrumento" que a partir de su mayor "preparación" habría de lograr la calidad educativa.

Al vislumbrarse la Revolución Educativa como la solución a la crisis educacional, y al considerarse al maestro como parte fundamental de la primera, se concibió a la formación docente como la raíz misma de dicha crisis, imputándose en gran medida al maestro la responsabilidad de ésta, por lo que también se planteó que con el mejoramiento profesional del maestro, su papel ante la sociedad sería revalorado y reivindicado.

Históricamente, dentro de la política, se ha visto al

maestro como un elemento de gran importancia, pues se le asigna el papel de "promotor" del proyecto político que se sostiene ante la población, es así que en el sexenio de Miguel de la Madrid el maestro será el sustento de la modernización."... los mexicanos contamos con los maestros para defender y afianzar la identidad nacional...Profesionalmente dedicados a influir en el modo de pensar, sentir y comportarse de jóvenes y niños...son, por sí, depositarios del estilo de México, forjadores de espíritu y formadores del alma nacional".(8) Asimismo se ha manejado ideológicamente la imagen del maestro por el contenido social de su trabajo, la cual se ha convertido en tradición; de esta manera, el maestro se ve como el profesionista que únicamente estudia por vocación, desconociéndosele como un trabajador con necesidades más allá de la meramente satisfacción profesional. Y en este gobierno sobre todo al inscribir a la Renovación moral, dentro del deber ser, exaltando valores para que permanezcan las condiciones laborales del magisterio, apoyado por el control sindical.

La profesionalización del magisterio también se ha constituido en una demanda de los maestros a través del tiempo, la cual es retomada por el gobierno para avalar una de las medidas para "mejorar" la formación del magisterio: el cambio de nivel de la Educación Normal y con ello "elevator" la calidad de la educación; así el 23 de marzo de 1984 se publicó el Acuerdo Presidencial que dispuso que la educación normal en todos sus

(8) Ibidem p. 58

tipos y especialidades tendría el grado académico de licenciatura.

Es dicho documento el que por su carácter normativo regula las condiciones y características de la licenciatura en educación normal, así como el tipo de profesional que se pretende formar, es la base legal que da vida a esta medida.

Con esta disposición al mismo tiempo que se pretendía "mejorar" la formación docente se buscó "racionalizar" la matrícula de las escuelas normales primarias sustentándose en el supuesto de que habla un excedente de profesores. El gobierno presentó esta medida como benéfica para los futuros egresados, ya que al disminuir el número de nuevos maestros se estaría en la posibilidad de darles empleo, cuando en realidad al gobierno le preocupaba destinar su reducido gasto a la formación docente y otorgar plazas a los recién egresados normalistas.

Además al establecerse como antecedente de la carrera de profesor normalista al bachillerato, los años de estudio para cursarla aumentaron, con lo que aunado a las condiciones sociales del maestro el interés por ingresar a esta carrera disminuye. De esta manera al haberse impulsado las carreras técnicas de carácter terminal, ellas se convirtieron en la opción de muchos de los estudiantes que pretendían ingresar a la Normal después de la secundaria.

Al mismo tiempo, este impulso a las carreras técnicas, afectó en la reducción del financiamiento hacia otros renglones del sector educativo (como el de formación de maestros).

Con la Licenciatura de la Educación Normal se buscó la formación del nuevo tipo de educador que respondiera a las tendencias gubernamentales de modernización, por ello en el Decreto del 22 de Marzo de 1984, se enuncia como el que contará con amplio desarrollo científico y será eficiente en la investigación y en la docencia sin plantear la reflexión crítica del entorno social, ni su participación en él.

En dicho Decreto se toma como medida para dar cauce a la licenciatura, la elaboración de planes y programas de estudio.

Es así que el Plan 1984 para la Licenciatura de Educación Primaria sustituye al plan anterior de 1975 Reestructurado de nivel medio superior, haciendo viable uno de los objetivos de la Revolución Educativa. Así se constituye el nivel programático organizativo sobre el que haremos algunas consideraciones en el siguiente punto para poder abordar a nuestro campo de estudio: el Laboratorio de Docencia IV, como el nivel operativo de uno de los aspectos de la política educativa referida.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL PLAN DE ESTUDIOS 1975
REESTRUCTURADO Y EL PLAN DE ESTUDIOS DE LICENCIATURA EN EDUCACION
PRIMARIA 1984

Toda institución educativa responde a una realidad curricular a la cual interpretamos como el espacio complejo donde interactúan los sujetos en diferentes situaciones: académicas, administrativas, políticas, económicas, sociales, psicológicas, que a veces resultan contradictorias, y que de igual manera abre posibilidades de acceso al conocimiento en forma variada. Es decir, un ámbito de confrontación y negociación en el que los actores sociales expresan sus posiciones y concepciones permeadas por modelos culturales generales tanto en el orden de la inversión económica, como en el del conocimiento y el de las reglas éticas determinadas socio-históricamente por las relaciones sociales de dominación.

De esta manera planteamos que el currículum no es un espacio neutral, pues en la acción de los sujetos se manifiestan intereses y entran en juego mecanismos de poder que pretenden formalizar y normar en modelos de acción las diferentes relaciones entre los sujetos y de éstos con el conocimiento. Dichos modelos reflejan una determinada concepción de sociedad, de hombre, de ciencia, de aprendizaje y de profesión.

Al ser la realidad curricular muy compleja el abordaje que se hace de dichos modelos es diversa ya que los sujetos la interpretan y la asumen de manera particular.

Es a partir de la anterior concepción de currículum que

haremos algunas consideraciones sobre el Plan de Estudios 1975 Reestructurado (Plan 75 R) y del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (Plan 1984) para observar los cambios que se instauran con el nuevo plan (anexo, s' 1,2,3).

Los planes de estudio son las medidas concretas del nivel programático y organizativo en el que se traduce la política educativa.

Para referirnos a los planes de estudio partiremos de entenderlos como dimensiones curriculares en donde se concretizan y concilian los diferentes intereses ideológicos y políticos de los sectores involucrados en ellos, para legitimar los conocimientos y la forma de adquirirlos, en este caso en una institución formadora de educadores: La Escuela Nacional de Maestros.

Las consideraciones que efectuaremos sobre los planes de estudio 75 R y 1984, partirán de su intencionalidad para acceder a la lógica que guía su estructuración. Asimismo, partiremos de ésta por ser la que constituye al plan de estudios en un modelo a seguir cimentado en un "deber ser", considerando a los sujetos como sujetos ideales, tratando de homogeneizar sus prácticas escolares.

Las concepciones de formación, conocimiento y aprendizaje son de las que se origina la racionalidad de los planes de estudio, viéndose influida por lo económico, político y social. Las dos primeras (formación y conocimiento) están planteadas, de alguna forma, por las expectativas y la evaluación de la sociedad respecto a las carreras de maestro. En cuanto a la

formación se ponen de manifiesto los valores, hábitos e ideales que el profesional debe poseer para el desempeño de su labor. Respecto al conocimiento, éste se selecciona, distribuye y transmite de acuerdo a su valoración como socialmente útil, dada por los criterios de los especialistas, las expectativas de la sociedad y de las diversas posiciones políticas e ideológicas de quienes intervienen en el plan. De esta manera encontramos que la selección de los conocimientos llega a contradecir la lógica de organización del plan, lo que no podemos desconocer por su importancia. La concepción de aprendizaje se manifiesta por el tipo de corriente psicológica y sustento epistemológico predominantes entre los especialistas que lo elaboran, así como por el tipo de profesional que se pretende formar.

En el Plan 75 R la formación del profesor de educación primaria se contempla bajo la política reformista de la época, de esta manera se pretendió que el egresado comprendiera "críticamente" su entorno social y dominara eficazmente las técnicas y el conocimiento científico para influir en el cambio social, cultural y tecnológico. Los valores que se manejaron en dicho plan fueron: libertad, nacionalismo, dignidad, fraternidad que le servirían para enfrentar al profesional su tarea docente, algunos de éstos englobaban a los ideales a los que debería tender el futuro profesor. La formación de hábitos apuntaba al dominio de formas, medios y métodos modernos en materia educativa.

La selección de los conocimientos en este plan se dio con base en la doble formación de bachiller y profesor, por lo que

las áreas de formación eran: de Formación Profesional Específica, de Formación Científico-Humanística y la de Formación Físico-Artístico y Tecnológica. Por la formación dual, la carga académica era excesiva, teniendo setenta y cuatro materias en total, de las cuales veintidos pertenecían al área de Formación Profesional Específica. Dentro de las que se contemplaban seis seminarios: treinta y cuatro a la Científico-Humanística, con cuatro seminarios, y dieciocho a la Físico-Artística y Tecnológica.

Las materias del área de Formación Profesional Específica tenían una orientación teórico-práctica de carácter técnico-instrumental, pues apuntaban hacia la aplicación de métodos, técnicas y recursos como instrumentos para la práctica docente, haciendo énfasis en la forma de la enseñanza más que en fondo de ésta, es decir, como plantea el profesor Ramiro Reyes Esparza, se daba más importancia a la pedagogía del deber ser y a la práctica sustentada en el método didáctico, desdénando la teoría. Esto se puede explicar en cierta medida por las expectativas ya señaladas, de la sociedad respecto al maestro como el profesional que "sabe enseñar".

La importancia otorgada al método didáctico y a los aspectos prácticos de la profesión dan cuenta de la conformación de la línea pedagógica por siete didácticas, una general y las restantes especiales, organizadas como materias teórico-prácticas, en las que se establece enseñar a enseñar, sin considerar al aprendizaje como proceso.

Los conocimientos en dicho plan se plasman como terminados

para su transmisión y reproducción, es decir, no se plantea en los objetivos la generación de conocimientos.

Es así que la concepción de aprendizaje se refleja en su estructuración por objetivos que centran su atención en los cambios de comportamiento del estudiante y en su sustentación teórico-práctica que sólo llevó a cabo el Área de Formación Profesional Específica dentro del la línea pedagógica. Los objetivos marcaron la relación que se pretendía establecer entre los contenidos con el maestro, como transmisor, y los alumnos, como receptores y reproductores, por lo que el aprendizaje se veía reducido a una mera repetición del contenido.

El elemento que expresa la racionalidad de los planes de estudio es su organización, y ésta está dada con base en principios tales como determinación de objetivos, integración, continuidad, graduación, equilibrio, adaptabilidad, economía, congruencia, diferenciación, funcionalidad y factibilidad.

El Plan 75 R estaba organizado por Áreas de estudio, éstas a su vez en programas, integrados por unidades de aprendizaje, cuya estructuración en objetivos específicos y actividades de aprendizaje realizaban las Academias de especialidades basadas en los objetivos particulares de cada curso y en los generales de la carrera.

Es con este plan que se adopta la modalidad didáctica de seminario para organizar los contenidos, basados en la concepción de éste como un trabajo colectivo de investigación que impulsa el autodidactismo, con el fin de fortalecer la formación del normalista. Así en los dos últimos semestres se incluía

seminarios organizados en torno a la materia de Didáctica Especial y Práctica Docente, lo que consideramos de difícil realización por las características del seminario.

A continuación hacemos referencia al Plan de Estudios 1984 bajo los mismos aspectos con el que abordamos al Plan 75 R.

El Plan 1984 como instrumento de la Política educativa para elevar la calidad de la educación a través de la formación docente, pretende lograr la conformación de un "nuevo educador", ya que con este plan se ubica en el nivel superior a la Educación Normal, teniendo como antecedente al bachillerato.

Es así como el "nuevo modelo" a seguir propone una formación reflexiva, crítica, de participación activa, directa, con base en una preparación humanística y científica en el campo psicopedagógico; inculcando actitudes hacia la investigación, superación personal y profesional. Los valores que se exaltan son: honradez, justicia, nacionalismo, solidaridad, democracia y responsabilidad. Dentro de los ideales el que destaca es el de constituirse como agente de cambio, el cual ha permanecido en los diferentes planes de estudio.

Este plan de estudios se distingue del anterior por presentar elementos que hacen cualitativamente diferente la formación de maestros.

Dicho plan consta de sesenta y tres materias, cuya selección de conocimientos se llevó a cabo con un carácter "innovador" donde a la vez que se enfatiza lo científico, lo técnico y lo psicológico, también se le da importancia al lugar social del maestro y a su práctica cotidiana, por lo que las líneas que lo

conforman son: cursos instrumentales, línea social y línea psicológica, línea pedagógica y área específica de la educación primaria.

Bajo estas líneas subyace una concepción diferente a la tradicional de formación docente, ya que se basa en la interdisciplinariedad, en la observación e investigación de la realidad escolar y en la reflexión del quehacer docente para su modificación.

Al pretender formar licenciados en educación primaria los contenidos se plantean específicamente en el campo educativo y en este sentido se descuida la formación cultural general.

Se expresa que la práctica educativa se sustente en un marco teórico y que éste a la vez genere nuevas bases teóricas.

Así, el aprendizaje se conceptúa como un proceso dinámico y permanente de participación de los sujetos involucrados en él, reconociendo al alumno "como sujeto activo constructor de su propio aprendizaje" (Plan 1984, p.69) y al maestro como "coordinador de las acciones de aprendizaje" (Plan 1984, p.71). En este plan el alcance de los objetivos es planteado en forma de problemas cuyas alternativas de solución involucran activamente a los sujetos, por lo que el conocimiento no se presenta como algo acabado sino como "un proceso dinámico de interacciones y transformaciones"(Plan 1984, p.70).

Dicho plan utiliza para su organización conceptos como los de "espacios curriculares" sustituyendo al término de materias, al igual que incorpora categorías como las de Laboratorio de

Docencia, participación activa, interdisciplinariedad, reflexión crítica y la de práctica docente con la pretensión de darse un carácter innovador. Así, el Laboratorio de Docencia se ve como el "centro activo de análisis y aplicación interdisciplinaria de los contenidos de las diversas líneas de formación" (Plan 1984, p.10) el que vino a cambiar la concepción tradicional de didáctica y pedagogía manejadas en el plan anterior. Y emplea, a la interdisciplinariedad como la integración de los aportes de las ciencias particulares sobre los problemas educativos concretos; a la participación activa como situaciones de enseñanza-aprendizaje, de interacción grupal, de relaciones con la comunidad o problemáticas particulares de los niños; y a la práctica docente como la relación profesor-alumno mediante el proceso enseñanza-aprendizaje, contenido-método, teoría-práctica, individuo-grupo, escuela-comunidad, dejando sin contenido a la reflexión crítica.

En el último semestre de este plan se contemplan once seminarios, lo que consideramos como una sobrecarga académica, pues dificulta el logro de sus objetivos, tanto por lo que significa trabajar en seminario como por la manera que se propone abordar los programas.

Aunque el Plan 1984 se perfila como una propuesta curricular diferente a las que predominaron en la E.N.M., también se constituye como modelo, de ahí que nos interese conocer cómo los sujetos lo abordan en su cotidianidad.

UBICACION DE LAS MATERIAS DIDACTICA ESPECIAL Y PRACTICA DOCENTE V Y LABORATORIO DE DOCENCIA IV

Al ser el Laboratorio de Docencia IV nuestro campo de estudio nos interesa ubicarlo dentro de su Plan de Estudios y en relación con el plan anterior dentro del que se corresponde con la materia de Didáctica Especial y Práctica Docente V (D.E.P.D. V) ya que ambas se sitúan en el penúltimo semestre, de acuerdo a los principios de graduación, continuidad e integración de sus respectivos planes, para de esta manera ver el papel que cada una juega en ellos, y comparar su ubicación en relación con las demás materias, su importancia, su carácter y sus contenidos generales.

El Plan 75 R ubica a la materia de D.E. y P. D. dentro de la línea de Formación Profesional Específica en el área pedagógica, ésta estaba conformada por: Tecnología Educativa I y II, Historia de la Educación I y II, Pedagogía General, Didáctica General, Didáctica Especial y Práctica Docente I, II, III, IV, V y VI, Seminario de Análisis de Programas, Libros del Maestro y del Alumno de Primero y Segundo Grados de Educación Primaria, Seminario de Elaboración del Informe Recepcional, Seminario de Administración y Legislación Educativa, Seminario de la Organización de la Educación Extraescolar.

Los cursos de Pedagogía y Didáctica General constituían la base teórica de las que partirían los semestres posteriores de Didáctica Especial y Práctica Docente que estaban organizados en relación a las áreas del conocimiento de la Educación Primaria, los primeros cuatro semestres abarcaban de tercero a sexto grados, así en ellas se abordaban en forma teórico-práctica las de

Español, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales para que en Didáctica Especial y Práctica Docente V y VI se apegaran al conocimiento del alumno de primero y segundo año, al manejo del programa integrado y a la enseñanza de la lecto-escritura.

Los cursos de Didáctica Especial y Práctica Docente correspondiente al séptimo y octavo semestres de la carrera al ser vistos como la culminación de la formación de los normalistas, se consideraron como el eje alrededor del cual giraban los seis seminarios, bajo una concepción interdisciplinaria para reforzar la acción pedagógica.

La importancia otorgada a esta línea se refleja en las horas semanales asignadas a cada una de sus materias, las de los primeros semestres variaban de cuatro a seis horas y en los últimos semestres éstas aumentan, para D.E. y P.D. V a doce horas y para Didáctica Especial y Práctica Docente VI a diez.

El Plan 84 contempla al Laboratorio de Docencia en el área de Formación Específica perteneciendo a la Línea Pedagógica, la cual consta de treinta cursos semestrales. Los antecedentes inmediatos de los cinco cursos de Laboratorio de Docencia son: Introducción al Laboratorio de Docencia, Observación de la Práctica Educativa I y II, los cuales a su vez son antecedidos por las materias de Teoría Educativa I y II.

Los Laboratorios de Docencia intentan sustentarse en la integración de la docencia, la investigación y el servicio a la comunidad, además se plantean como "el eje teórico metodológico de los demás contenidos curriculares". (1)

(1) "Laboratorio de Docencia IV". Documento de la E.N.M., 1984, p.1

La secuencia de contenidos de los programas de Laboratorio de Docencia es la siguiente:

LABORATORIOS

CONTENIDOS GENERALES

- | | |
|-----|--|
| I | Visión global de la práctica docente de educación primaria. |
| II | Análisis y tratamiento de problemas de docencia sobre la interacción naturaleza-sociedad en la educación primaria. |
| III | Análisis y tratamiento de problemas de docencia relativos al desarrollo del pensamiento científico, crítico y creativo del niño de educación primaria. |
| IV | Análisis y tratamiento de problemas de expresión y comunicación en la educación primaria. |
| V | Análisis y tratamiento de problemas de docencia de los programas integrados de primero y segundo grados de educación primaria. |

NOTA: Este cuadro fue tomado de el Programa de Laboratorio de Docencia I, de la Licenciatura en Educación Primaria, México, 1987. p.6.

El tiempo que se otorga a los Laboratorios de Docencia es de cuatro a seis horas semanales.

El comparar la ubicación de ambas materias nos remite a su análisis para entender de qué manera se acercan o distancian sus concepciones, y con ello la influencia de las del Plan 75 R en la operativización del Plan 84.

ANÁLISIS DE DIDÁCTICA ESPECIAL Y PRÁCTICA DOCENTE V Y DE LABORATORIO DE DOCENCIA IV

A continuación haremos referencia a los programas de Didáctica Especial y Práctica Docente V para analizar y comparar tanto su estructuración y contenidos como su forma de abordarlos, para ello partimos de considerar a los programas de estudio como la organización sistemática de un curso, a partir de sus contenidos para definir sus fines, actividades y recursos, tomando en cuenta su ubicación espacio temporal respecto a las demás materias del plan de estudios.

La materia de D.E. y P.D. V se corresponde con el L. D. IV en su ubicación curricular (séptimo semestre de la carrera) y en la importancia que se le otorga dentro de sus respectivos planes.

La D.E. y P. D. V era vista como parte importante en la culminación de la formación docente ya que en ella se pretendía consolidar la profesionalización del normalista. Los contenidos de este curso estaban encauzados, como ya lo mencionamos, bajo un carácter técnico-instrumentalista siendo su objetivo la adquisición por parte de los estudiantes de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para "dirigir eficientemente" el aprendizaje en grupos de primero y segundo grados de la escuela primaria.

A pesar de que esta materia era considerada como eje integrador de los seminarios cursados paralelamente, dicho papel no se evidencia en sus contenidos ni en su organización

programática puesto que únicamente se ligaba al Seminario de Análisis de Programas. Libros del Maestro y del Alumno de Primero y Segundos Grados de Educación Primaria.

El curso estaba organizado en cuatro unidades programáticas en las que se abordaban las Didácticas correspondientes a Español y Matemáticas para primero y segundo grados presentando los siguientes contenidos:

La primera unidad contemplaba el conocimiento del educando en cuanto a sus niveles de maduración para que mediante la aplicación de ejercicios y actividades se promoviera el desarrollo de ésta para facilitar el aprendizaje.

La segunda unidad estaba enfocada a los criterios metodológicos para la conducción de la enseñanza integrada propuesta en los programas de primero y segundo.

La tercera unidad se refería a la didáctica del Español dentro del Programa Integrado de primero y segundo grados enfatizando en el estudio de los diversos métodos de enseñanza de la lecto-escritura como antecedente del Método Global de Análisis Estructural así como en las etapas de éste para su práctica.

Los contenidos de la cuarta unidad hacían referencia a la enseñanza de la Matemática dentro de los programas de primero y segundo grados, considerando el desarrollo del pensamiento infantil, los principios didácticos de la matemática y su aplicación mediante la práctica en la conducción de este aspecto en los grupos de primero y segundo años.

El L. D. IV se define dentro del plan de estudios como el eje teórico metodológico en el que se integran los contenidos de los cursos anteriores y paralelos. Por su carácter práctico se pretende que el estudiante problematice sus vivencias en la práctica educativa concreta, y mediante la reflexión produzca conocimientos, los que su vez generarán proyectos de investigación y alternativas para la superación y transformación de la práctica docente.

Como se puede observar el planteamiento del Laboratorio de Docencia IV corresponde a una concepción cualitativamente distinta para abordar la práctica docente, organiza sus contenidos en tres unidades, en la primera se busca que el alumno realice un "análisis situacional" de la escuela y grupo de práctica para entender la complejidad del proceso de aprendizaje en los niños de primero y segundo grados, para lo cual se propone un mes de trabajo dentro del que el alumno llevará a cabo distintas actividades: observación participante y ayudantía, planteándose como requisito el conocimiento teórico-metodológico de las actividades preparatorias para la lecto-escritura, pero tanto en los cursos anteriores como en los paralelos este tipo de actividades no son tocadas.

La segunda y tercera unidades abarcan cuatro meses de trabajo, dos para cada una y están planteadas para diseñar, aplicar y evaluar proyectos didácticos. La segunda unidad contempla la forma en que, a partir de sus experiencias, el alumno pueda instrumentar, operar y evaluar situaciones de docencia en los

primeros grados de educación primaria con base en su contacto con la realidad educativa, al analizar críticamente los materiales utilizados para la lecto-escritura por el grupo de práctica, para fundamentar su proyecto.

La tercera unidad se basa en la integración de las unidades anteriores, por lo que su realización se concibe bajo un proceso de acción-reflexión-acción, de esta manera se propone llevar a cabo proyectos alternativos más concretos con los que se formularán propuestas para mejorar la práctica docente en primero y segundo años.

En ambas unidades se pretende que el alumno entre en contacto directo con la comunidad rebasando el espacio institucional y del aula.

El programa de Laboratorio de Docencia IV presenta una serie de incongruencias, ya que al plantearse como el eje teórico-metodológico de los demás contenidos curriculares, encontramos que para el desarrollo de sus unidades exige a los alumnos el manejo de contenidos que no han sido abordados en los cursos anteriores ni paralelos, pues con respecto a éstos existe una disociación temporal en el tratamiento de dichos contenidos ya que se contemplan primero en el L.D. IV. De esta manera pareciera que el L.D. IV aportaría a los demás cursos la investigación de los contenidos a tratar en ellos, contrariamente a lo que se postula en los planteamientos generales de éste.

Por otro lado si bien se propone un acercamiento a la realidad de parte del estudiante para entender de manera global la situación de los niños de primero y segundo años, el que se

contra en el proceso de la lecto-escritura reduce y limita a un solo aspecto la visión reflexiva y crítica de los diferentes factores que permean en la educación.

De igual manera plantea el estudio de la formación integral del niño a través del análisis de los programas integrados de primero y segundo grados, pero como mencionamos anteriormente, al otorgarle demasiada importancia a la lecto-escritura, no permite el verdadero acercamiento a dicha formación, además que se descuidan aspectos trascendentales para la vida profesional del futuro educador, como es la comprensión del proceso del conocimiento y construcción de la matemática en el niño.

Tanto la materia de Didáctica Especial y Práctica Docente V como el Laboratorio de Docencia IV abocan sus contenidos al conocimiento del educando de primero y segundo grados y al proceso de adquisición de la lecto-escritura (los distintos métodos), aunque con diferentes fines por el enfoque que cada programa tiene.

El Plan 75 K buscaba que los normalistas tuvieran conocimiento de estos contenidos para "saber aplicar" el Método Global de Análisis Estructural, ignorando lo crítico y lo creativo del alumno, lo que se pondera en el Plan 84, ya que él pretende que el futuro licenciado a partir de la reflexión-acción sobre la realidad proponga alternativas para la práctica docente en los primeros grados.

Otra diferencia entre los contenidos de los programas es que el de D.E. y P. D. V maneja los ejercicios preparatorios para la

lecto-escritura y la Didáctica de la Matemática.

Dichos programas parten de una concepción diferente de Didáctica, pues mientras el Plan 75 R le asigna un uso mecánico, el Plan 84 basa sus planteamientos en la llamada Didáctica Crítica.

En cuanto a su organización, el programa de D.E. y P.D. V plantea objetivos generales, particulares (de unidad) y específicos a partir de los cuales se sugerían actividades a diferencia del de L.D. IV, que contempla los dos primeros tipos de objetivos, manejando en lugar de objetivos específicos actividades y problemas eje y derivados e indicadores de investigación.

La participación en el primer tipo de programa estaba limitada a la repetición de la información obtenida por cada alumno, lo que se evidencia en las actividades sugeridas como son elaborar y presentar cuadros descriptivos, sinópticos, resúmenes, registros y cuestionarios, tanto en forma individual como en equipo.

En el segundo, las actividades, y por ende, la participación se proponen con base en un proyecto de investigación, el cual parte de un análisis crítico de la realidad de la práctica educativa, de la formulación de hipótesis y la confrontación de marcos teóricos, con el objeto de que el alumno vivencie un proceso de conocimiento para proponer alternativas.

El maestro en el programa de D.E. y P.D. V es el poseedor del conocimiento (transmisor y "validador" del aprendizaje), mientras que se manifiesta como el coordinador, guía y promotor.

del aprendizaje en el programa de L.D. IV, por ello la evaluación no es privativa del profesor, pues inclusive es susceptible a ella.

Es así como se deja ver cómo ambos programas sitúan el papel del alumno, del maestro y del aprendizaje.

Al estar ambos como cursos teórico-prácticos no podíamos dejar de lado la relevancia que dan a las prácticas. El programa del Plan 75 R las circunscribe a la previa revisión teórica y observación de las prácticas de demostración del profesor del curso para la aplicación de secuencias y procesos didácticos. El programa del Plan 84 la sitúa con base en la observación participante (ayudantía) en un grupo de primero o segundo grado, a través de la construcción de marcos teóricos para llegar a una práctica docente más sólida y mejor fundamentada.

Se hizo necesaria esta comparación para poder avanzar en el objetivo de nuestra investigación, ya que si bien pretendemos poner de manifiesto las situaciones cotidianas que se viven en el aula respecto al L.D. IV, hemos de situarnos en el nivel operativo del Plan de estudios 1984, para cuya comprensión se requieren entender las situaciones previas, que dado el peso que tiene lo tradicional en una institución como la Escuela Nacional de Maestros, son ineludibles para entender las actuales prácticas educativas de la escuela.

II. REFERENTES TEORICOS **

LOS SUJETOS EN LA SITUACION ESCOLAR

Los referentes teóricos o categorías han sido contruidos a partir de las relaciones observadas de la cotidianidad del Laboratorio de Docencia IV, se asumen como proposiciones fundamentadas a través de una recuperación crítica de algunas lecturas de carácter teórico.

Como nuestro objetivo es la recuperación crítica de la cotidianidad del Laboratorio de Docencia IV, en la que los sujetos son la parte fundamental de ésta, habremos de conceptualizarlos a partir de su situación escolar, tomando en cuenta que ella se ve influida por todas las demás esferas en que se desarrollan.

Consideramos al sujeto como un ser eminentemente social e histórico constituido por las relaciones con los otros y de la confrontación con el mundo en su cotidianidad, confrontación dada por el sujeto como totalidad, ya que lo hace desde sus valores, pensamientos, ideales, problemas, saberes, compromisos y expectativas.

El sujeto es sujeto en tanto se encuentra sometido como dice Patricia Arísti a "usos, costumbres, sentidos" (1) dentro de una

** La categoría de sujeto en situación es entendida y reelaborada con base en el manejo que de ésta hace Juan Luis Hidalgo Guzmán en su libro Investigación educativa. Una estrategia constructivista; y en Agnes Heller Sociología de la vida cotidiana. (Ver bibliografía).

Asimismo la categoría de sujeto en situación escolar fue retomada de los escritos de Elsie Rockwell. (Ver bibliografía).

(1) ARISTI, Patricia, et al., La identidad de una actividad: ser maestro. DIE, CINVESTAV, México 1987, p.8.

determinada formación cultural, familiar o política, es decir, al manifestarse ante los demás con el uso del lenguaje, hábitos, normas, valores, creencias, actitudes, saberes, costumbres e ideología y dar sentido a las acciones y expresiones de la cultura predominante en la que está inmerso, es reconocido por los otros, por lo que es sujeto al reconocerse a través de los otros.

El sujeto se realiza en la medida en que se reconoce y es reconocido en y por los demás, realización expresada mediante las acciones emprendidas para "ser", ya que cada quien vive en forma particular su enfrentamiento ante el mundo, lo que hace identificarlo como único en ese enfrentamiento, como quien es.

Un sujeto se encuentra en situación cuando se realiza, lo que jamás deja de suceder, pues bien el sujeto puede afrontar situaciones de diversa índole, de una u otra manera, pues aún estando pasivo, es una forma de enfrentarlas. Una situación es vivirse en un espacio y tiempo determinados bajo ciertas circunstancias, conformadas por acciones y sentidos de los otros.

Entre las diversas situaciones en las que puede quedar inmerso el sujeto está la situación de habla, cuyo devenir se encuentra circunscrito a una situación escolar, concebida como la organización regimentada que trata de normar su "deber ser" a través de la asignación de roles entre los sujetos que la conforman, sin embargo éstos le dan vida desde su muy particular forma de realizarse en ella, al apropiarse, construir, desconocer y objetivar usos, prácticas, concepciones y saberes.

Lo expuesto anteriormente pone de manifiesto la concepción de

sujeto escolar que manejaremos. Entendemos a éste como el sujeto circunscrito dentro de una institución escolar en la que sus actividades y relaciones con los demás sujetos se ven enmarcados dentro de un determinado espacio y tiempo, a la vez que son referidas o ceñidas por las normas, costumbres y tradiciones de la misma institución, así como por la historia de vida de cada sujeto, ya que al ser un ser integral no puede desligarse de sus sentimientos, creencias, valores, expresiones, actitudes (dadas por su devenir en la sociedad) que de una u otra forma se ven modificadas por su estancia en la institución.

LA COTIDIANIDAD DE LOS SUJETOS**

Como se expresó anteriormente el sujeto se realiza en situaciones concretas dadas en la vida cotidiana, es decir, vive y se realiza en tanto se apropia de su situación, valores, normas, costumbres, hábitos, actitudes, saberes e ideología a través de la manipulación y uso de objetos y de las relaciones sociales, desde su particularidad, así como de su peculiar manera de vivir su relación con la institución.

Es así como la vida cotidiana es la expresión del devenir histórico del hombre en una determinada formación social.

El devenir histórico es la manifestación del proceso de constitución de los sujetos a través de sus saberes, prácticas y usos, al interrelacionarse con los demás, reconociéndose y ser reconocidos. Por lo que cada formación social tiene una historia propia que la caracteriza y diferencia de las demás, historia construida a partir de las prácticas sociales de los sujetos, dadas por conflictos, contradicciones, situaciones de poder o sometimiento tanto hegemónicas como contestatarias que la conmueven.

La cotidianidad al ser en esencia un producto social es heterogénea y jerárquica por las diversas actividades que lleva a cabo el sujeto y la importancia que les atribuye como son: actividades familiares, laborales, recreativas, escolares y sociales entre otras. Cada una de estas actividades en sí, al contemplar el desarrollo del sujeto en continuidad de acciones

** La categoría de cotidianidad fue retomada de Agnes Heller en: Sociología de la vida cotidiana. (Ver bibliografía).

concretas constituyen su cotidianidad, de esta forma ésta en las diversas actividades se construye de manera singular al darse en un contexto específico caracterizado por normas, situaciones particulares de los sujetos, relaciones interpersonales y con las instituciones, contenidos, valores y saberes dados en un tiempo y espacio determinados.

El sujeto se vive en su cotidianidad a través del lenguaje, de sus relaciones con los demás y con el conocimiento, sin desconocer el significado que le otorgan los otros elementos como el tiempo y el espacio.

Ahora bien, dentro de la cotidianidad de muchos sujetos se encuentra la situación escolar, la cual está permeada por las demás situaciones en las que se desarrolla el sujeto, esta situación adquiere un carácter cotidiano por la permanencia del sujeto en ella y las relaciones que establecen ahí.

La situación está circunscrita en un espacio y tiempo determinados: el edificio escolar, los periodos y horarios a los que se sujeta cada institución educativa. Estas para cumplir con el objetivo que se les ha asignado, recurren a una organización lógica: el currículum (formal), que pretende establecer las normas que han de mediar las relaciones de los sujetos entre sí y la comunidad escolar (como horarios de descanso, tiempo y tipo de prácticas, reuniones académicas, laboratorios, talleres, distribución de los distintos grados en el edificio escolar, e inclusive la conformación de los grupos ya sea por edades u obtención de calificaciones).

La institución escolar a través del currículum formal trata de reglamentar su desenvolvimiento, siendo que en realidad la acción de los sujetos en su vida cotidiana promueven la dinámica que se vive en ésta, respetando, sobrepasando, ignorando o rechazando lo establecido.

Ya que el sujeto en este ámbito se realiza en diferentes situaciones bien como alumno, maestro, administrativo, directivo, compañero, amigo, en el nivel personal, y con el conocimiento, en una relación activa o pasiva, que llevan a establecer diferentes tipos de relaciones interpersonales, las cuales van más allá de lo prescrito institucionalmente. Estas relaciones pueden devenir como jerárquicas (verticales) ya sea de maestro a maestro, maestro a administrativo, maestro a alumno o de alumno a alumno, al darse una "diferenciación" entre los sujetos de acuerdo al puesto que ocupan en la institución, experiencia, saber, prestigio, situación económica, los que le confieren cierto poder y sitúa por encima de los otros. Esta relación trae aparejada otra de competencia, ubicada entre compañeros, la cual se da por el deseo de sobresalir y llegar a "ser" más que el otro, a través del reconocimiento, al pugnar por "demostrar" que posee en mayor medida afectos, conocimientos, habilidades, aptitudes, recursos materiales y económicos, y en general todo lo que le confiere prestigio ante y sobre los demás.

La relación entre compañeros se establece cuando los sujetos comparten una misma situación, pudiendo presentarse relaciones jerárquicas o de competencia, al igual que de solidaridad, en

donde se establecen vínculos afectivos y de ayuda al identificarse de acuerdo a sus afinidades.

En la cotidianidad escolar la importancia que se le asigna a los conocimientos es fundamental, pues en torno a ellos giran las acciones de los sujetos para "acceder" a éstos y desenvolverse "exitosamente" de acuerdo a las expectativas y desarrollo sociales. Las formas de acceder al conocimiento se vuelven cotidianas en la medida en que los sujetos las vivencian y responden a ellas. Es así como las relaciones que se dan con respecto al conocimiento vienen normadas por el currículum formal y de alguna manera los sujetos se acomodan a ella, lo que no implica que lo hagan mecánicamente ya que en este proceso intervienen sus particulares formas de apropiación constituidas por su historia de vida. Por ello, las relaciones entre el sujeto y el conocimiento pueden ser: de tipo mecánico y pasivo donde el sujeto únicamente recibe y lo repite siéndole ajeno, y activa y reflexiva en la que el sujeto se apropia del conocimiento problematizándose en él, dándole significado al relacionarlo con sus experiencias. dentro de la primera se dan procesos de simulación, en los que el sujeto para sobrevivir en la situación escolar "finge tener" los conocimientos que el maestro le "proporciona"; asimismo en este tipo de relación los sujetos en verdad "acumulan" contenidos vacíos de significación para ellos pero que les sirven para ser reconocidos en la institución y fuera de ella. De igual manera no podemos negar que en dicha relación los sujetos elaboran los contenidos escolares desde su muy particular proceso de construcción del conocimiento y que

ambas relaciones con el conocimiento pueden presentarse en un mismo sujeto.

En las relaciones de acceso al conocimiento, maestros y alumnos tienen expectativas respecto a él, lo que en cierta manera da la pauta para el establecimiento de sus relaciones; expectativas fundadas en el deber ser, tanto en el manejo como en el uso.

El uso del lenguaje en este tipo de institución es determinante en las relaciones que en ellas se establecen (tanto en lo personal como con el conocimiento) ya que éste es el vínculo que las significa.

Los sujetos se insertan en las instituciones escolares con una singular visión del mundo, con deseos y expectativas propios, que los ubican en una situación particular, respecto a la dinámica que se vive en la escuela, es decir, cada sujeto confronta su visión del mundo con las prescripciones institucionales, para realizarse en la institución a través de entrar en las diversas situaciones escolares.

Todo lo que sucede en este específico mundo de situaciones es lo que podemos llamar vida cotidiana escolar.

LOS SUJETOS EN LA SITUACION DE HABLA**

El sujeto está inserto en un mundo de relaciones establecidas a través del lenguaje. Éste le permite incorporarse a ellas y compartirlas.

Toda relación social es un fenómeno complejo donde convergen distintos sistemas de comunicación entre los que sobresale el lenguaje oral conformado por la lengua y el habla las que guardan una relación de interdependencia.

El lenguaje oral es un producto de la sociedad, un sistema de comunicación, estructurado por signos convencionales (palabras) que permiten expresar las diferentes prácticas sociales.

La lengua y el habla se constituyen dialécticamente al proporcionarle la primera a la segunda elementos para su composición y el habla a la lengua la fuerza para su evolución.

La lengua es entonces un sistema de convencionalidades sociales, normadas por leyes precisas que le dan sentido y coherencia, que permiten al sujeto acceder al lenguaje. El habla es la concreción de la lengua como acto individual a través de los usos e intencionalidades en una práctica de comunicación.

En el proceso de comunicación que entablan los sujetos el habla se constituye como uno de sus principales canales de expresión el cual no puede desvincularse de otros canales de

** Para la construcción de esta categoría retomamos las ideas de Charles Creel de su artículo: El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación; de Daniel Gerber en su artículo el maestro: Un enfoque psicoanalítico, y de Fuentes Navarro y Luna Cortés en su ponencia La comunicación como fenómeno sociocultural. (Ver bibliografía).

lenguajes, códigos y vida cotidiana en la que el sujeto en relación con los demás pone en juego, dentro de la comunicación, prácticas de negociación para ubicarse y constituirse en una relación determinada.

Es así que el habla al no ser un proceso lineal de comunicación, porta una serie de significaciones que nos permitirán ubicar al sujeto en el plano de sus relaciones tanto a nivel individual como social.

En el espacio escolar se pone de manifiesto de manera singular la situación del habla de los sujetos ya que éstos están inmersos en una trama de relaciones que define su modo de constituirse en este espacio ya como alumno, compañero, amigo, maestro, consejero, líder; en los que se ponen en juego una serie de variaciones en la comunicación como lo verbal, lo no verbal, las inflexiones de voz, los silencios, la reiteración, las actitudes, los gestos y las posturas entre otras: los que apoyan prácticas como la simulación, la mentira, la coba, la desaprobación, el rechazo, la exclusión, la aprobación, el reconocimiento y en general las que se llevan a cabo por el habla que determina la situación del sujeto y que le permite sobrevivir en las relaciones escolares.

Este universo de significaciones no están dadas de antemano sino que se articulan en un contexto determinado pues es el sujeto el que elige los elementos de su discurso, al considerar sus experiencias y las situaciones presentes, las cuales exigen respuesta. El discurso es la serie de estructuraciones para

expresar propósitos, intereses, necesidades, deseos, con el fin de lograr el reconocimiento de la imagen y situación del sujeto a través de la persuasión. En el espacio escolar en la situación específica del aula el maestro es el que da la pauta, a través de su discurso, para establecer y aclarar su posición y la de los alumnos dentro de esta situación dinámica: ya que como dice Elsie Rockwell posee una doble autoridad la institucional y la que le confiere el saber, imagen con la cual se presenta ante el alumno.

El habla es el instrumento a través del cual se medía el acceso al conocimiento, el maestro la utiliza haciendo interpretaciones, elaboraciones, en las que entran sus concepciones particulares y las de las que se ha apropiado a lo largo de su historia ya como estudiante, ya como docente para exponérselos a los alumnos. Estos bien pueden apropiárselos de manera pasiva o activa, al asumirlos "tal cual" se los presenta o significándolos de acuerdo a su experiencia y con ello los enriquece, rechazándolos o aceptándolos.

El maestro utiliza el habla para legitimar su posición a través del manejo de sus saberes, conocimientos y experiencias personales al estructurar su clase como un monólogo en donde los alumnos son meros receptores no participantes, monólogo resultante del apoderarse de la palabra ya sea por una falta de manejo de contenidos exponiendo vivencias personales o bien por la preocupación "de aprovechar" el tiempo y que los alumnos " se lleven lo más que puedan " de los conocimientos, o por el hecho de sentir placer por hablar y ser reconocido por los demás. Es necesario aclarar que en esta situación el alumno no es ajeno a

los contenidos dados a través del discurso del maestro aunque se muestre pasivo, pues en su relación con los demás o en sus prácticas, en la vida cotidiana, los expresa de manera mecánica o reflexiva.

Asimismo cuando el profesor cede la palabra a los alumnos lo hace para reafirmar su imagen, al obtener de ellos el efecto que deseó, organizando de tal o cual modo los contenidos, es así como en este proceso el maestro por un lado elabora preguntas con respuestas "absolutas" que no llevan a la reflexión del alumno, sino a lo reflexionado por el maestro, es decir, se repite el discurso del maestro bajo una supuesta concordancia de posición siendo el docente el que selecciona, aceptando, rechazando, valorando o desvalorando las respuestas que da el alumno, éste puede contraponer su discurso al del maestro construyéndolo desde sus experiencias pero corre el riesgo de ser ignorado o bien "fichado" como alumno "problema". Por otro lado se pueden generar en el mismo proceso, de ceder la palabra al alumno, prácticas en las que los participantes intercambien discursos en los que ambos se autocuestionen y de alguna manera se reconozcan dentro de una posición más horizontal.

El maestro que cede la palabra a los alumnos totalmente desvalora su identidad como tal ante éstos, al delegar "su función" en los estudiantes, quienes únicamente lo reconocen a nivel institucional, como el titular de la materia facultado para asignar calificaciones, esta práctica enmarcada en el abandono y en la burocratización.

Los mensajes que dan vida al discurso son productores de sentido al estar constituidos por sistemas de significación convencional (códigos). El que se maneje un mismo código abre las posibilidades de que los sujetos se desenvuelvan en relaciones más simétricas, sin embargo, es imprescindible el reconocer que el significado de los mensajes está dado en gran medida por la situación del sujeto en relación con los demás. es decir, debe considerarse quién lo dice, por qué lo dice, cómo lo dice, cuándo lo dice y a quién o a quiénes lo dice y hasta qué es lo que no se dice y por qué.

Por lo anterior queremos dejar en claro que en toda situación de habla existen los niveles denotativo y connotativo, lo que se dice y el significado de lo que se dice, es decir, los efectos que el discurso genera.

La persona que genera el discurso pretende imponerse a través de la palabra al otro, como menciona Gerber, existe una voluntad de dominio, el discurso se sitúa en el interlocutor o sea, aparece en función del otro para reafirmar o negar la imagen del que lo produce, sometándose o contraponiéndose a él.

RELACION DEL SUJETO CON EL CONOCIMIENTO **

El conocimiento es producido por el hombre tanto en sus interrelaciones con los demás y con la naturaleza como en su realización individual, tipificándose en conocimientos cotidianos y conocimientos formales que derivan de un cuerpo teórico autocomprendible.

En toda relación de conocimiento siempre están presentes las categorías de sujeto (el que conoce) y objeto (realidad-lo que se conoce) que forman una unidad indisoluble.

A lo largo de la historia se han planteado modelos de conocimiento, tratando de explicar dicha relación entre sujeto y objeto, otorgando una preponderancia al sujeto (subjetivista), otros al objeto (objetivista), cuyos procesos para acceder al conocimiento se expresan, en el primero, mediante la razón (racionalismo), y en el segundo a través de la experimentación (empirismo); es así como dichos modelos parten de dos grandes corrientes filosóficas que han abordado el problema del ser: idealismo y materialismo.

Alternativamente a estas dos corrientes surge el materialismo dialéctico, sostenido por Marx, en el que se superan las visiones idealista y materialista, las relaciones que establecen entre sujeto y objeto y sus procedimientos, en tanto que al retomar la relación sujeto objeto lo hace de diferente

** La resignificación de esta categoría la hicimos desde los planteamientos de Adelina Casteñeda en su artículo Razón, ciencia y conocimiento, en Currículum, racionalidad y conocimiento, en donde retoma ideas de Habermas. Desde lo propuesto por Juan Luis Hidalgo Guzmán: op cit.; y desde lo expuesto por Verónica Edwards en los Sujetos y la construcción social del conocimiento en primaria: un estudio etnográfico. (Ver bibliografía).

manera, estableciéndola como dinámica y de interacción mutua, expresando al sujeto como histórico y social, inmerso en una realidad cambiante y transformable por él mismo a través de sus prácticas, entendidas éstas como la relación entre pensamiento y acción. Cabe aclarar que estos modelos no se presentan en forma pura pues el sujeto puede acercarse al objeto de diversas maneras.

Por ser el sujeto tan complejo, el acceso al conocimiento no se da de una sola manera, este acceso puede ser de forma articulada, desarticulada, enajenada, creativa, reflexiva, pasiva o activa, entre otras, las que constituyen la lógica de las mediaciones entre el sujeto y el conocimiento.

Estas mediaciones en el acto de conocer se dan por la vida cotidiana del sujeto, su situación histórica, interés, la significación que le otorga y concretamente, en la situación escolar, a través de la socialización de los conocimientos escolares y el maestro.

VIDA COTIDIANA.

El conocer es el acto particular de todo sujeto en el acercamiento a la realidad, este acercamiento está mediado por las experiencias, conocimientos previos, valores, actitudes, juicios, prejuicios con los que se expresa el sujeto en su cotidianidad.

SITUACION HISTORICA

La creación de los conocimientos es histórica, no ajena a intereses, valoraciones e intenciones sociales, económicas y políticas de cada formación social.

INTERES

Todo conocimiento responde a un interés, el interés por conocer con fines utilitarios y pragmáticos. en este sentido el sujeto compara y jerarquiza sus conocimientos, los confronta con aquellos producidos, valorados y validados por la sociedad, así, los conocimientos se presentan como valiosos y significativos en sí mismos al otorgarle al individuo prestigio, posición social y aceptación dentro de su grupo, independientemente de los valores y significados que les da el sujeto

SIGNIFICACION.

Como se mencionó anteriormente la construcción del conocimiento es histórica y su devenir va marcando la conservación, la transformación, la erradicación y la innovación de ellos, ante lo que el sujeto responde en su práctica social con indiferencia, rechazo, aceptación, apropiación, alienación, contraposición o negación de esos conocimientos.

SITUACION ESCOLAR.

Al ser la escuela una institución social, considerada y reconocida como la transmisora de conocimientos, nos es necesario abordarla, para comprender su dinámica en cuanto al conocimiento, encontrándonos que sigue una serie de programas, los cuales han sido permeados en su elaboración, por una política educativa, que dicta a través de éstos los conocimientos que "deben" ser aprendidos por los alumnos y manejados por los maestros, considerándolos como únicos y verdaderos, sobrevalorando a los conocimientos científicos, dejando de lado y desvalorando a los cotidianos, construidos por los sujetos de

manera particular en las situaciones que enfrenta en la realidad. Estos conocimientos cotidianos son la base por la cual los sujetos se acercan al conocimiento llamado "científico", considerado como único, válido y útil para la conformación social del sujeto.

Los conocimientos construidos fuera del ámbito escolar no son reconocidos aún cuando éstos permanecen en este espacio. De esta manera lo que ocurre es una escisión entre lo escolar y lo no escolar como situaciones diferentes y autónomas, visión que predomina en nuestra sociedad. Por eso encontramos que en la escuela hay una selección de conocimientos de acuerdo con el avance de la sociedad y de los conocimientos en sí, los que los estudiantes "deben" tener registrados o apropiados para supuestamente, poder tener acceso a su sociedad.

Sin embargo, como la situación escolar no puede escindir al sujeto, maestros y alumnos, interpretan, se apropian y expresan de manera particular el conocimiento escolar ligándolo con sus experiencias, su mundo de significaciones y los conocimientos extraclase.

No obstante, no podemos negar que en la escuela se accede a conocimientos que difícilmente se pueden apropiarse en el exterior de ella, y que la manera de conocer es distinta en este ámbito, lo que a veces resulta contradictorio entre lo que se conoce dentro y fuera de él.

MAESTRO.

En la escuela, la relación entre el alumno y los conocimientos está mediada por el maestro, pues es él quien

selecciona, jerarquiza y organiza su forma de presentación de acuerdo al acercamiento que haga hacia el conocimiento, al integrar sus vivencias, sentimientos, preferencias, saberes y conocimientos previos, de esta manera el conocimiento es interpretado y presentado de forma singular por cada docente. El conocimiento no se presenta como un aspecto íntegro de la realidad, sino como un recorte de ella. Es decir, el problema del conocimiento en la escuela es que éste es presentado mas no descubierto.

De esta manera, encontramos que el sujeto establece tres tipos de relaciones con el conocimiento: exterior, interior y exigente (las dos primeras fueron retomadas de Verónica Edwards). La primera sería aquella en la que el conocimiento le es ajeno e inaccesible al sujeto y por tanto realiza prácticas de simplificación o mecánicas, que lo mantienen alejado de él. La segunda (interior) involucra al sujeto significativamente con el conocimiento al incluirlo como partícipe de su elaboración. Y en la tercera, el conocimiento a pesar de que involucra al sujeto y/o a sus prácticas cotidianas, es visto por éste como ajeno a él, pero presente en los demás, es decir, se relacionan con el conocimiento liberándose de la responsabilidad que juega en él.

Los sujetos se apropian del conocimiento en formas de relaciones diversas, ya sea en forma mecánica o dinámica: como relación, proceso o práctica alienante (exterior); o, como relación o proceso para una práctica cargada de significaciones, con apropiaciones y explicaciones de y hacia la realidad en una verdadera construcción del conocimiento.

Las relaciones anteriormente mencionadas (exterior, interior y eximente) se caracterizan en formas de conocimiento, entre las que se encuentran la t3pica, operacional, situacional (conceptualizadas por Ver3nica Edwards) y la especular, dichas formas se pueden manifestar de manera alternada o entremezclada en una misma situaci3n escolar.

La forma t3pica es la que se presenta a los sujetos de manera ajena, pues el conocimiento se expresa fragmentado y aislado pretendiendo abarcar el todo, asi en este tipo de conocimiento "se enfatiza la ubicaci3n del contenido en determinado orden y secuencia..., las respuestas son 3nicas, precisas, textuales..., es presentado como teniendo un car3cter de verdad incuestionable... a trav3s de t3rminos m3s que de conceptos ... La exclusi3n de la explicitaci3n de la elaboraci3n de los alumnos es constitutiva de esta forma de conocimiento... El conocimiento se presenta como teniendo un status en si mismo y no como significativo con referente". (1)

Dentro de este tipo de conocimiento encontramos al conocimiento esquem3tico, que se caracteriza por la traducci3n y simplificaci3n del conocimiento a manera de res3menes, cuadros sin3pticos o exposiciones poco profundas.

El conocimiento operacional es m3s complejo que el t3pico aunque establece la misma relaci3n de exterioridad con el sujeto

(1) EDWARDS, Ver3nica. Los sujetos y la construcci3n social del conocimiento escolar en primaria, un estudio etnogr3fico. DIE, IPN, M3xico, D.F., 1985, pp. 82-83.

pues aún cuando pretende ser más significativo para el sujeto éste no se involucra en su construcción. En esta forma de conocimiento "el énfasis está puesto en la forma.... independientemente del contenido,... donde conocer resulta ser el correcto uso de mecanismos e instrumentos que permiten "pensar"... se presenta como la aplicación, de un conocimiento general altamente formalizado, a casos más específicos...La operación con el conocimiento se apoya en la utilización de un lenguaje científico y técnico.... con el cual se legitima su validez y representa un grado de formalización del conocimiento que permite el "ahorro de razonamientos por una aplicación eficiente y rápida". (2)

La forma especular del conocimiento es aquella en la que el maestro y alumnos recrean en forma "ideal" la aplicación de un conocimiento para su adquisición. Este tipo de conocimiento aunque en cierta medida involucra al sujeto, lo hace al representar una situación imaginaria y artificial, lo que lo aleja de la realidad. Cuando el maestro representa una situación de conocimiento ficticiamente (especular) lo hace con el afán de erigir un modelo a seguir por los alumnos, quedando el conocimiento subordinado a la forma más que al contenido. Muchas veces los saberes del maestro son los que sustituyen al conocimiento en sí.

El conocimiento situacional es el que está cargado de

* El término especular remite a la pertenencia al espejo, en donde el docente pretende ver en sus alumnos la imagen de su propia actuación, el término fue sugerido, para este tipo de conocimiento en un taller de educadores de la CCHM.A.C.

(2) Ibidem p. 92.

significaciones para el sujeto pues lo involucra en una situación que para él es problematizadora y de interés. "es entonces significación, y ello incluye por definición al sujeto para quien significa...(3) Es el hecho de que se presenta como un conocimiento compartido en relación a una historia común, en la cual y por medio de la cual se transita de lo conceptual a lo personal (o al revés). Es desde esta historia compartida que la realidad es re-significada como perteneciente al "mundo" de los sujetos"(4). Edwars entiende por mundo "lo abstracto y lo concreto, lo inmediato y lo lejano".(5)

En el campo de estudio en el cual nos situamos se pondera al conocimiento teórico-práctico en el que se entremezclan los diferentes tipos de conocimiento anteriormente mencionados. En él el sujeto rebasa de manera particular el conocimiento escolar, ya que se sitúa como docente, enfrentándose e involucrándose en una situación escolar que le permite problematizar su actuación y confrontar los conocimientos escolares con la realidad. Asimismo acceder a conocimientos no escolares, no reconocidos institucionalmente, ni recuperados en el salón de clases, y que sin embargo la realidad escolar los promueve, de ahí que los retomemos.

La presentación de estos tipos de conocimientos están mediadas por la selección de estrategias que hace el maestro, esta selección está influenciada por sus saberes, así el acercamiento puede darse a través de la interacción oral, lectura de textos.

(3) *Ibidem* p. 112

(4) *Ibidem* p. 119

(5) *Ibidem* p. 112

apuntes de lo dicho por el profesor o lo leído por los alumnos, definiciones de conceptos, uso de ejemplos, recreaciones, cuestionarios, ubicación cronológica, trabajos en equipo, e individual, investigaciones, entre otras.

Con estas tácticas se realiza una interacción entre maestro, alumno y conocimiento, interacción que puede tener diferentes momentos en una misma clase.

La importancia de los tipos de conocimientos escolares y su forma de presentación está dada por la integración de estos a la vida cotidiana de los sujetos.

Al igual que en la sociedad el sujeto utiliza los conocimientos en el ámbito escolar para ganar reconocimiento ante los demás ya sea como "el buen alumno" o "el mejor maestro".

El alumno bien lo puede conseguir a través de "demostrar que sabe", ya sea por la simulación, fingiendo una apropiación de los conocimientos, o bien por una verdadera apropiación supeditada al acto de sobresalir. Respecto al maestro, existen sujetos que son reconocidos por los demás sin buscarlo por el manejo que hacen de sus conocimientos, otros saben, pero exhiben sus conocimientos para constituir su imagen de manera más sólida, y los hay quienes simulan conocer y hacen uso de esto para tener prestigio siendo su conocimiento superficial y en base a interpretaciones y no en un conocimiento propiamente construido.

EL CURRICULUM COMO PROPUESTA INSTITUCIONAL Y COMO CAMPO DE CONFLICTOS Y ACCION DE LOS SUJETOS **

El marco del que parte el curriculum de una institución está conformado por la política educativa, las exigencias y expectativas sociales y la lógica de organización de la misma institución y de las acciones de los sujetos que en él intervienen.

La política educativa, las exigencias y expectativas sociales y la lógica de organización de la institución circunscriben al curriculum en el deber ser, lo que le otorga su carácter "formal" ya que se espera que la institución cumpla con eficiencia su objetivo como tal, y que el egresado tenga una determinada formación para responder al desarrollo de la sociedad.

Cada institución educativa para su mejor funcionamiento organiza sus actividades en dos grandes estructuras: administrativa y académica, dentro de las que se establecen normas de acción para los sujetos que intervienen en éstas, considerándoles como sujetos "ideales" asignándoles una determinada posición o un rol.

El plan de estudios contemplado en el renglón académico se constituye en la dimensión curricular en el que se instituyen las intenciones políticas y sociales respecto a la selección, jerarquización y distribución del conocimiento y la manera en que

** De acuerdo a lo expuesto por Henry Giroux, Nancy King, Michael Apple y Michael Young en Curriculum, racionalidad y conocimiento. Y por la investigación realizada por Raquel Glazman y María de Ibarrola presentada en Planes de estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular. (Ver bibliografía).

ésto se ha de hacer. Dicha dimensión también norma las características que ha de poseer el sujeto tanto al ingresar como al egresar de la institución, constituyéndose en la medida concreta en torno a la cual se edifica el consenso de la comunidad escolar, respecto al curriculum formal.

El curriculum pretende vincular la estructura administrativa, como apoyo a la académica a través de recursos para permitir su operativización.

La estructura administrativa se inscribe en reglamentar horarios, certificaciones, pagos y documentación general lo que el nexo de la institución con el exterior, otorgando legitimidad a la propuesta institucional. Asimismo corresponde a ésta organizar por categorías a los docentes de acuerdo a su "certificación".

Lo anterior identifica lo que podríamos denominar curriculum "formal" de una institución pues la cotidianidad que viven los sujetos en ella lo rebasan por lo que hablaremos también del curriculum vivido. En éste los sujetos confrontan su práctica social* con lo propuesto institucionalmente y conforman su desenvolvimiento que en ocasiones es contradictorio pues implica alianzas, rupturas, negociaciones, volverse cómplice de lo formal (consciente o inconscientemente) o contestatario de lo instituido por lo que caracterizaremos al curriculum como un campo de de conflicto y acción.

*PRACTICA SOCIAL.- entendida como forma de realización de los sujetos donde se conjugan y develan sus saberes, intereses, intenciones, ideología, motivaciones, relaciones, sentimientos respecto a su devenir y para alcanzar sus anhelos e ideales y por la que se construye, conserva o transforma la historia de su realidad.

Al caracterizar al curriculum como campo de conflictos y acción de los sujetos , lo consideramos como un espacio que no es neutral donde los sujetos actúan de manera particular y organizada frente a las diversas propuestas institucionales que maneja a la realidad como abstracción.

Los conflictos y contradicciones que se viven en la institución están identificados por la complejidad del contexto donde está inmersa (las situaciones políticas, económicas y sociales) y por la interacción de los sujetos en ella, quienes al atravesar las puertas de la escuela y del aula "no dejan" su carga de significaciones que constituyen su historia y vida cotidianas. Dichas significaciones marcan el desenvolvimiento de los sujetos en la institución al mediar su enfrentamiento con las situaciones formales, las cuales, también delimitan la interacción de los sujetos en el tiempo y en el espacio.

Entre las contradicciones que se vive está la establecida entre los sujetos y el plan de estudios, al considerarlos éste como sujetos ideales les presenta los conocimientos de manera homogénea, para su uso y aprehensión, siendo que cada uno de ellos los jerarquiza, valora, interpreta, apropia e utiliza de acuerdo al significado que les otorga aunque no se puede desconocer su uso a partir de su organización en el curriculum. De igual forma al proponerle al maestro las actividades que "puede" llevar a cabo para que los alumnos accedan al conocimiento, intenta establecer relaciones ideales entre los sujetos las cuales se ven rebasadas por las acciones reales, ya que el maestro realiza prácticas docentes propias en las que entran valores, afectos,

ideología, simulaciones, conocimientos enajenados, desarticulados, superficiales, difusos, profundos, articulados, proplamente contruidos y experiencias (sobre situaciones de reproducción y/o alternativas)* que consideran correctas para efectuar su labor.

En cuanto al tiempo, aunque el curriculum formal preestablece periodos y horarios éstos llegan a alterarse por la vida misma de la institución, al cumplir demandas internas y externas (juntas, festivales, festejos, paros, simulacros de sismo, conferencias, entre otros).

La multitud de contradicciones que se viven en la institución escolar se deben a lo singular de este espacio, en el cual subsisten paralelamente las prescripciones del curriculum formal y lo vivido en realidad por los sujetos.

Así se predetermina una vida académica que ayude a cumplir eficientemente el objetivo de la institución, sin considerar las posibles relaciones a establecer entre los sujetos, que van más allá de lo únicamente académico, al entrar en juego afectos, posiciones políticas, ideológicas, intereses e inclusive disponibilidad de tiempo, que al no coincidir en los sujetos propician una serie de conflictos que se traducen en competencia, en discusiones personales, rupturas, alianzas que generan avances y retrocesos en la vida académica de la institución.

* Este particular enfrentamiento del maestro en su práctica docente es lo que algunos autores denominan curriculum oculto, entendiendo a éste como la serie de actividades y significaciones que se ponen en juego en la realidad escolar, sin ser reconocidos explícitamente por la institución y que reflejan valores, actitudes, conocimientos, saberes reconocidos y validados por la sociedad.

Uno de los aspectos más controlados por lo formal es la evaluación y acreditación de los cursos, la cual se expresa en una relación cuantitativa mediada por una escala de calificaciones que va del 5 al 10 y que implica que entre "más se sepa más calificación se obtiene", dejando de lado los verdaderos procesos de aprendizaje. Este proceso formal lleva al maestro a seguir o formular parámetros de evaluación y a los alumnos a someterse a ellos, originándose negociaciones entre éstos, acciones que son ignoradas por el curriculum formal, al sólo importarle que "un número avale lo aprendido".

Dentro de lo formal tampoco se contempla la "institucionalización de prácticas" de los sujetos, es decir, lo que "por costumbre se vuelve regla" y que influyen la vida cotidiana escolar como podría ser darle los mismos grados a ciertos maestros; organización de festejos siempre en determinados periodos y la particular presentación personal en situaciones precisas.

Por otro lado la institución define el papel de los sujetos a su interior marcándoles las pautas de desenvolvimiento en ella de tal manera que a pesar de ingresar a ella con una particular historia de vida y de interaccionar, se identifica con el papel que se le asigna para adaptarse y sobrevivir dentro de la escuela, lo cual no significa que lo asuma pasivamente. La identidad como alumno o como maestro se conforma durante un proceso complejo de estructuraciones de modelos tomados a través de la vida cotidiana y situaciones escolares.

CONCEPCION DE DIDACTICA COMO REGLA O LOGICA DE LA RECREACION DEL
CONOCIMIENTO.

La didáctica ha sido conceptualizada la más de las veces y desde su surgimiento en términos instrumentalistas; como metodología de la enseñanza pretendiendo trasladar el método científico, y otorgar este carácter, al acto educativo. De esta manera la didáctica se ha visto como método, "arma", procedimiento, "pasos" para dirigir el aprendizaje de manera "adecuada y eficiente". Bajo este criterio el maestro funge como el responsable de aplicar la serie de reglamentaciones que la didáctica así concebida propone, y a la vez hacer que el alumno también internalice y ejecute lo que el maestro instrumenta (contenidos y la misma metodología con que lo hace). Esta visión de la didáctica corresponde a las Escuelas Tradicional y de la Tecnología Educativa.

Es necesario aclarar que al retomar las categorías de "regla" y "lógica" no desconocemos que toda reglamentación guarda una lógica y que la lógica de los procesos didácticos puede convertirse en regla.

Las escuelas que han surgido a lo largo de la historia de la Pedagogía han instrumentado "sus didácticas" apoyadas en las teorías que las sustentan, así la Escuela Tradicional concibe a la didáctica como la organización de la enseñanza a través de las lecciones, basadas en una psicología sensual empirista la que da gran importancia a la experiencia obtenida a través de los sentidos, vista como una reflejo de la realidad, que se imprimirla en el sujeto lo cual lo llevaría a extraerla; y en una

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

sociología durkheimiana donde se ve a la educación como la panacea para la sobrevivencia de la sociedad, por medio de la transmisión de la cultura de las generaciones viejas a las nuevas. La escuela de la Tecnología educativa conceptúa a la didáctica como una metodología de corte instrumental, retomando principios lógicos y "científicos" para darle un carácter práctico, neutral y técnico, basados en la psicología conductista en donde lo preponderante es lo observable, lo predecible y lo controlable; y en una perspectiva funcionalista. Por otra parte la postura crítica de didáctica tradicional y de la tecnología educativa conocida como didáctica crítica surge como alternativa de las dos concepciones anteriores ya que sus sustentos teóricos son el materialismo dialéctico e histórico que superan la escisión entre la teoría y la práctica; así también se recupera la teoría de los grupos operativos profundizando de esta manera en la participación y fuerza del grupo y en la construcción misma de la didáctica por los sujetos en situación.

Por lo anterior toda propuesta didáctica lleva en sí misma una carga ideológica que revela sus pretensiones y sus fines en el hecho educativo en un determinado momento histórico y cultural y por lo tanto de una formación social específica.

La mayoría de las veces la didáctica se le presenta al maestro como reglas a seguir (en una relación vertical) desde los especialistas que estructuran el plan de estudios (a veces con contradicciones teóricas) ya que éste a través de los objetivos, contenidos y actividades propuestas, "sugiere" al maestro la concepción de hombre, educación, aprendizaje, enseñanza, maestro,

alumno, a los que "debe" aspirar y sujetarse. Dicha estructuración se hace sin considerar lo complejo de la realidad curricular por lo que en situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje, al docente las intenciones expresadas en el plan de estudios le son ajenas.

Como se ha mencionado los sujetos no se "adecúan" linealmente a las propuestas institucionales, no obstante se ven influidos y en cierta manera limitados por ellas, pues son éstos los que escogen el modo de realizarse en su vida cotidiana al enfrentarse a los otros y con los otros a diversas situaciones, así el maestro selecciona la lógica que ha de seguir en la presentación de sus contenidos y la dinámica que ha de establecer con los estudiantes entre la que se encuentra la forma en que éstos aprenderán y cómo han de "demostrar" dicho aprendizaje. Esta selección corresponde a los conceptos y modelos que a lo largo de su experiencia, tanto de alumno como de maestro, se ha introyectado.

El maestro al organizar el curso se enfrenta a una situación nueva y problemática en la que están presentes sus experiencias, capacidades, dominio de la materia, expectativas sobre el curso y los alumnos y algunas veces la lógica de la asignatura, de tal modo que vislumbra las posibles situaciones que se vivirán en el grupo, así plantea desde un principio "las reglas del juego" aunque ellas pueden ser modificadas a lo largo del curso, por la dinámica real que se establezca en el grupo, donde tanto el maestro como los alumnos negociarían su participación y pondrían en práctica actividades y actitudes de sobrevivencia.

El maestro al ser el mediador entre el conocimiento y los alumnos, a través de la didáctica asume, interpreta y modifica la lógica de la asignatura, misma que da pie a la lógica que el maestro emplea para la planeación y la realización de los procesos didácticos donde se dan expresiones de autoritarismo, alienación, reflexión, producción, conservación, creación, apertura, pasividad, participación, enciclopedismo, investigación, lo que nos habla de una lógica que puede manifestarse en forma articulada o desarticulada.

La lógica vislumbrada por el maestro se organiza y concreta de acuerdo a las circunstancias dadas en una situación. La concretización de dicha lógica genera estrategias que posibilitan el actuar de los sujetos, en cuanto al aprendizaje, uso de conocimientos y establecimiento de relaciones interpersonales.

La lógica que caracteriza una situación es construida por las particularidades de los sujetos, esta lógica acerca o distancia a éstos de la lógica de la disciplina, dependiendo de la relación que establezcan con ella al retomarla, ignorarla, recrearla o innovarla.

SUPUESTOS CONCEPTUALES DE LA DIDACTICA.**

La didáctica como modelo se concibe de diferente manera según las teorías que fundamentan las escuelas antes mencionadas (Tradicional, Tecnología educativa y Escuela Nueva de donde surge la Didáctica Crítica) aún cuando cada una maneja las categorías de : maestro, alumno, enseñanza, aprendizaje, contenido, evaluación, programas y objetivos de aprendizaje, lo hace desde su perspectiva teórica según la concepción de ciencia, hombre, educación y sociedad, que sustentan.

De esta manera encontramos que cada escuela significa de diversa forma a las mencionadas categorías valorándolas y jerarquizándolas a partir de la importancia que les otorgan, bien pudiendo preponderar a unas sobre otras y desconociendo o reconociendo las prácticas que generan dichas categorías.

Es así que a continuación expondremos los supuestos conceptuales que sustenta cada escuela.

ESCUELA TRADICIONAL.

* **Ciencia.** Vista como la acumulación de conocimientos debidamente sistematizados, presentados a través de definiciones; planteadas como verdades absolutas y a la que sólo tienen acceso un élite reconocida como productora y posible trasmisora de ella.

* **Hombre.** Concebido como ser pasivo y moldeable que requiere ser educado para adaptarse y servir a la sociedad en que vive, de acuerdo a su sexo y posición social.

** Basados en lo expuesto por Margarita Panzsa en Operatividad de la Didáctica, Vol.1. (Ver bibliografía).

* **Sociedad.** Es concebida como estática e ahistórica, como un conjunto de hombres aislados en supuesta igualdad de condiciones, con leyes rígidas de acción y orden.

* **Educación.** Como la que acerca al hombre a la civilización y lo adapta a la sociedad para la armonía y conservación de ésta a través de la transmisión de la cultura.

* **Maestro.** Es la persona erigida por la sociedad como la autoridad suprema en la relación educativa, autoridad dada por la supuesta "posesión del conocimiento" y por considerársele el encargado de transmitirlo bajo un deber ser.

* **Alumno.** Ser pasivo, mero receptor y repetidor de información.

* **Enseñanza.** Se da a través de modelos que se alcanzan por la rigidez, la disciplina y el excesivo formalismo, es el vaciado mecánico de contenidos del maestro al alumno a través del verbalismo y lo libresco.

* **Aprendizaje.** Es considerado el registro textual de la información manejada por el maestro, donde la memorización y la repetición, son primordiales.

* **Contenido.** Gran cúmulo de conocimientos (enciclopedismo) acabados, estáticos, fragmentados con poca posibilidad de análisis y discusión.

* **Evaluación.** Es dada a partir de la exposición textual de lo dicho por el maestro, es el demostrar que "se saben" los contenidos por medio de la memorización y repetición en exámenes tanto orales como escritos. Es considerada como el término de la enseñanza.

* **Programas.** Listado de temas (en ocasiones excesivo) para organizar el contenido de cada asignatura, lo que aísla y fragmenta al conocimiento promoviendo la sobrevaloración de lo teórico sobre lo práctico, dichos programas en general son elaborados por instancias académicas a las que los maestros no pertenecen.

* **Objetivos de aprendizaje.** Contemplados como la traducción de las grandes metas de la institución, de sus propósitos y los del profesor, por lo que se centran más en la enseñanza que en el aprendizaje. Se plantean de manera general ambigua y difusa.

Dentro de la didáctica tradicional se pondera los contenidos y a la práctica del maestro, sobre el aprendizaje real y la participación de los alumnos, desconociéndolos como sujetos. La relación maestro-alumno es vertical, por lo que la enseñanza y la evaluación son consideradas únicamente por el maestro hacia el alumno.

ESCUELA DE LA TECNOLOGIA EDUCATIVA.

* **Ciencia.** Conceptuada como el conjunto de conocimientos "científicamente" sistematizados, válidos para toda sociedad, lo que les atribuye un carácter neutral, en la que la comprobación a través de la observación y la experimentación es esencial.

* **Hombre.** Contemplado como un ser activo en el sentido "funcional", "adaptado" a las normas que rigen la sociedad, es decir, es concebido como parte funcional de un todo (sociedad).

* **Sociedad.** Es para esta escuela el todo armónico donde la historia se inmoviliza, los posibles "cambios" están dados por la naturaleza misma de la sociedad la que se presenta como igual

para todos los que la conforman: "individuos".

* **Educación.** Definida como el acercamiento a los conocimientos científicos a través de programas y técnicas con un carácter eficientista e instrumentalista cuyo fin es el de hacer "funcionar" adecuadamente a los individuos.

* **Maestro.** Considerado como el encargado de instrumentar las técnicas propuestas y poner al alcance del alumno la información y los procedimientos para lograr el aprendizaje a partir del control de estímulos y respuestas.

* **Alumno.** Concebido como el "material moldeable" por medio del condicionamiento para adecuarlo "eficiente y funcionalmente" a los requerimientos de la sociedad.

* **Enseñanza.** Para la Tecnología Educativa es la sistematización (programación de contenidos) expresada en objetivos y de los pasos a seguir a través de técnicas donde la recompensa juega un papel importante, la cual se traduce en competencia. El control y la predicción de conductas son esenciales. La pretensión es imprimir conductas en los alumnos bajo la enseñanza programada lo que no permite a los sujetos reflexionar.

* **Aprendizaje.** Se valora como aprendizaje toda modificación de conducta observable de acuerdo a objetivos preestablecidos.

* **Contenido.** Conocimientos formales dados como únicos y válidos, desvalorando los conocimientos cotidianos, presentándose de manera aislada, fragmentada y neutral.

* **Evaluación.** Se contempla relacionado con el concepto de aprendizaje ya que verifica y comprueba los cambios de conducta.

observables midiéndolos a través de las pruebas objetivas que exigen respuestas precisas e inequívocas.

* Programas. Son vistos como los instrumentos de que se vale la tecnología educativa para instrumentar los aprendizajes que han de adquirir los alumnos, siendo su eje fundamental los objetivos de aprendizaje.

* Objetivos de aprendizaje. Se expresan como las metas a alcanzar en el aprendizaje, que sistematizan la enseñanza, los cuales son elaborados y redactados de tal forma que se expresan "clara y objetivamente" la manifestación de la conducta que se desea obtener por parte del alumno. Su "objetiva" presentación fragmenta los conocimientos.

En la Tecnología Educativa los supuestos conceptuales, ejes de la misma son: los programas, objetivos de aprendizaje y las técnicas de enseñanza (de carácter instrumental) por lo que la metodología (forma de presentación de los contenidos) se sobrevalora en relación al contenido mismo, es decir, importa más la forma que el fondo al igual que la "eficiencia" en los resultados. La relación maestro-alumno se ve como parte del proceso metodológico cada uno cumpliendo determinada función, el maestro como aplicador de las técnicas y el alumno como ejecutor de las mismas, desconociendo las particularidades de los participantes.

ESCUELA NUEVA: DIDACTICA CRITICA.

* Ciencia. Concebida como hecho social e histórico construida por los sujetos en forma constante a través de la reflexión y la práctica comprometida, por lo tanto no es neutral, ni

ahistórica..

* **Hombre.** Conceptuado como totalidad, sujeto social e histórico en realización permanente, capaz de construir, perpetuar o transformar la realidad.

* **Sociedad.** Entendida como campo conflictivo que se construye a partir de las acciones de los sujetos en el que en forma particular y colectiva se realizan en las dimensiones: económica, política y social estableciendo redes de interacción con los otros por lo que en la sociedad no es el todo homogéneo, estático y neutral.

* **Educación.** Para esta escuela es un proceso realizado a través de la integración de la teoría, la práctica y la investigación con el afán de avanzar en la construcción de conocimientos donde el principal protagonista es el sujeto, en el que no se desconoce su inmersión en un contexto económico, político y social.

* **Maestro.** Entendido como sujeto capaz de reflexionar sobre su propia práctica, que se sitúa ante los alumnos no como el único poseedor de conocimientos sino como el coordinador de la producción de aprendizajes socialmente significativos, además de concebirse no como un ser acabado sino en permanente construcción, es decir, se constituye como educador-educando.

* **Alumno.** Considerado como sujeto total y dinámico, pensante y reflexivo capaz de crear y producir sus propios conocimientos situándose como educando-educador, consciente de su pertenencia y participación en un grupo.

* **Enseñanza.** Definida como la actividad dada en términos

horizontales donde tanto el profesor como los alumnos la ejercen dentro del proceso de aprendizaje grupal.

* **Aprendizaje.** Contrariamente a la acumulación de conocimientos se entiende al aprendizaje como parte de la construcción grupal; por lo que se concibe como un proceso biopsicosocial y como expone Juan Luis Hidalgo Guzmán " con el fin de asumir la realidad en términos de explicación, comprensión, argumentación, y transformación", esta construcción dará lugar a otras nuevas construcciones, a otros nuevos aprendizajes, por lo que se conceptúa como un proceso en espiral, inacabado, en constante elaboración.

* **Contenido.** Dentro de esta escuela se seleccionan a partir de los sujetos que intervienen en el acto educativo, bajo una perspectiva de unidad e integración, el planteamiento de los contenidos no es en forma acabada y rígida pues éstos están en constante cambio y se enriquecen en la situación grupal.

* **Evaluación.** Esta visión trasciende el concepto cuantitativo de medición al considerarla como proceso cualitativo de valoración tanto del trabajo del alumno como del maestro a partir de la reflexión sobre sí mismo y los demás (autoevaluación y evaluación grupal) con lo que se trata de superar la subjetividad de la evaluación que no es desconocida por esta propuesta didáctica.

* **Programas.** Se plantean como propuestas académicas más que políticas, sin embargo no neutrales en sus planteamientos que involucren la participación de los maestros, no se limitan a señalar dentro de la formalidad contenidos aislados sino con una

coherencia e integración con los planes de estudio y como indicadores no acabados en donde lo importante será la reelaboración que el docente realice considerando las particularidades de los alumnos y su experiencia sobre la materia.

* **Objetivos de aprendizaje.** Son formulados en términos del curso al delimitar sus propósitos, conceptos y aprendizajes fundamentales, asimismo se plantean en forma tal que integran el objeto de conocimiento, la reflexión y el espíritu crítico.

Los supuestos conceptuales de la didáctica crítica son manejados por ella en forma integral, lo que no hace que deje de otorgar a unos más valor que a otros, como es la reflexión-acción de los sujetos, de manera individual y grupal, de la realidad como proceso de aprendizaje.

Los supuestos conceptuales de las didácticas expuestas anteriormente se presentan en situaciones educativas concretas, articuladas de manera particular ya que cada docente los interpreta, mezcla, separa, enriquece, introyecta, limita, empobrece en su práctica cotidiana de acuerdo a sus experiencias.

LA LOGICA DE LOS PROCESOS DIDACTICOS.

La lógica de los procesos didácticos es la manera en que se organiza la presentación y mediación del conocimiento a los alumnos a través de acciones ("pasos") iniciales, intermedias y finales. La conformación de dicha lógica se ve influida por las lógicas de: la asignatura, situación y del aprendizaje, de acuerdo a las concepciones que tenga cada maestro de los elementos que intervienen en el hecho educativo.

Los especialistas plasman en los programas de la lógica "propia" de la materia de estudio, entendida como la organización del conocimiento a partir de su secuencia lógica: orden cronológico, grado de dificultad, "importancia", seriación; lo que da pauta a la estructuración lógica de los procesos didácticos, tanto los sugeridos en el programa como los elaborados por el maestro.

Cuando estos estructuran y proponen la lógica de los procesos didácticos en los programas lo hacen considerando un grupo ideal, aunque aclaran que los programas son "flexibles" para ajustarse a las necesidades de las situaciones concretas. Así, los maestros bien pueden tomarlas como guías, recrearlas, rebasarlas o ignorarlas al elaborar sus procesos didácticos.

*LOGICA DE LA ASIGNATURA: Es la manera especial de organización de los conocimientos de acuerdo a su misma estructura.

LOGICA DE LA SITUACION: Concebida como las condiciones reales en que se establece el hecho educativo, entre las que se encuentran horarios, recursos, institución, particularidades del grupo, expectativas, capacidades, experiencias, dominio de la materia y las mismas relaciones de comunicación e interacción entre maestros y alumnos.

LOGICA DEL APRENDIZAJE: Entendida como las formas en que los alumnos acceden al conocimiento (participativa, receptiva, constructiva).

unos considerando únicamente la lógica situacional (grupo, recursos, institución) y sus experiencias, otros, a ésta, lo expuesto en los programas y sus experiencias profesionales, y algunos más retomarían las lógicas de la asignatura, situacional y del aprendizaje.

La lógica situacional generalmente rebasa a las de la asignatura y del aprendizaje por lo que no podemos hablar ni concebir una lógica homogénea de los procesos didácticos.

El maestro puede estructurar la lógica de sus procesos didácticos, ya sea en función de él, de el alumno, o de ambos de acuerdo a sus concepciones sobre el hecho educativo, por lo que en una situación de enseñanza-aprendizaje concreta se pueden poner en juego una o varias lógicas a seguir: de lo particular a lo general (inducción) y viceversa (deducción) o su combinación (inducción-deducción; deducción-inducción) y de lo concreto a lo abstracto, procesos que están seleccionados por la lógica de "ir de la fácil a lo difícil" dados a través del análisis, la síntesis, comparación, división, clasificación, generalización, abstracción, comprobación, demostración y experimentación.

También las formas de organización de la enseñanza son parte de la lógica de los procesos didácticos, pudiéndose socializar el conocimiento bajo una ordenación rígida o semirígida y de manera aislada; correlacionando contenidos; presentando como totalidad, en forma global, diversos aspectos derivados de un sólo asunto, o bien haciendo una combinación de algunas o todas ellas, las que

dan coherencia y sentido a la manera como se van a abordar los contenidos.

Es muy común que en la formación de maestros la elaboración de la lógica de los procesos didácticos se presente no como una práctica de construcción de los mismos estudiantes y maestros, sino desde el "deber ser", como el seguimiento de los pasos expuestos en los manuales de didáctica : motivación, desarrollo y evaluación, independientemente de la lógica de la asignatura.

Al analizar la lógica de los procesos didácticos se toman en cuenta las estrategias y recursos de apoyo de que han de valerse los docentes para ir logrando los "pasos" contemplados en su lógica.

ESTRATEGIAS DIDACTICAS

Las estrategias didácticas son las acciones concretas que el maestro en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje pone en práctica con un determinado fin utilizando recursos y tácticas.

Los recursos son las técnicas y procedimientos utilizados dentro de la lógica de enseñanza-aprendizaje, y las tácticas son las formas de proceder en ésta.

Dentro del ámbito escolar se ponen en práctica una multiplicidad de recursos y tácticas que son o no reconocidas por los alumnos y maestros. El reconocimiento de éstos muchas veces se hace a partir de su frecuente uso y "eficiencia", que bien puede provenir del saber del maestro o de las "reglas" dadas por los especialistas, las cuales son: tareas, disciplina, "pedir la clase," lecturas, subrayado de términos importantes o no comprensibles, cuestionarios, repetición de conceptos, dictados, resúmenes, cuadros sinópticos, apuntes, elaboración de fichas, ensayos, "trabajos", conferencias, "recreación" de una situación, estímulos (calificación, "puntos", "notas buenas"), prácticas, ejercicios, organización grupal, "recursos didácticos", técnicas grupales, procedimientos como la exposición, demostración, interrogatorio, investigación y discusión.

Dentro de las prácticas del docente se dan estrategias no reconocidas como tales por el propio maestro entre las que encontramos: énfasis de voz en palabras "relevantes", pistas para contestar "correctamente", gestos y actitudes ante

contestaciones, golpeteos en escritorio o pizarrón para "precisar términos" y organización grupal.

Cabe aclarar que las estrategias reconocidas presentan en sí mismas estrategias no reconocidas, aunque algunas de ellas definen en forma rígida los "pasos a seguir", por lo que se evidencia que éstas pueden ser recreadas, combinadas, reestructuradas por los profesores.

Por otro lado existen estrategias que podemos denominar "emergentes", pues ante la dinámica del grupo al docente le es posible estructurarlas "espontáneamente".

QUIEN ES EL MAESTRO?

Mucho se ha hablado del docente y de lo que implica su trabajo lo cual se ha abordado desde diferentes perspectivas, la mayoría de las que lo ha hecho desde un "deber ser", de acuerdo a sus sustentos teóricos o expectativas sociales e inclusive políticas, pero pocos se han acercado al estudio del maestro en una forma reflexiva a partir de lo que es ser maestro en una situación particular definida por lo social, lo económico y lo político, tal es el caso de las investigaciones emprendidas por el DIE*.

Para poder avanzar en nuestra investigación nos fue necesario intentar contestar Quién es el maestro? por lo que nos apoyamos en las investigaciones del DIE, en lo expuesto por Deolidia Martínez en su ponencia "El maestro de escuela y los problemas laborales" y en las observaciones realizadas en nuestro campo de investigación, a lo largo de un semestre, el Laboratorio de Docencia IV en la E.N.M., ubicando al maestro como sujeto en situación y como totalidad. Cabe aclarar que este intento no constituye una elaboración acabada por lo complejo que resulta en sí la labor docente.

Nuestra perspectiva pretende superar la concepción de maestro manejada ideológicamente, constituida en tradición, como la profesión elegida y efectuada por vocación, "sagrada", de entrega total, donde el maestro es visto como el "apóstol", el "relivindicador", el "agente de cambio y transformación social", en la que la remuneración económica y los derechos laborales son

* DIE Departamento de Investigaciones Educativas, del CINVESTAV-IPN.

puestos en segundo plano en relación a los beneficios obtenidos más en sentido psicológico como serían la "libertad para trabajar" y la satisfacción de obtener buenos resultados con los alumnos, lo que equivaldría a una recompensa moral y afectiva, concepción aceptada sin cuestionamiento por muchos maestros.

Para nosotros el maestro es el sujeto que se realiza a través de una labor muy peculiar como es la docencia, la cual no se limita a un trabajo áulico ni a la relación maestro-alumno, es decir, trasciende los reduccionismos a los que generalmente se le somete, puesto que enfrenta en la cotidianidad de su labor conflictos, contradicciones, transformaciones, compromisos, resistencias, sujeciones, las cuales involucran diversas relaciones (con padres, alumnos, autoridades, compañeros, administrativos) y situaciones (políticas, sindicales, académicas, administrativas y económicas), en las que intervienen tanto esfuerzos físicos, afectivos e intelectuales. El maestro es también un trabajador asalariado que como tal hace uso de instrumentos de trabajo (recursos materiales, programas, estrategias) para que conjuntamente con el alumno llegue a la consecución del producto escolar: el aprendizaje. La labor docente se ve limitada por la serie de exigencias institucionales, burocráticas y "sociales" a las que se tiene que someter el maestro y que contribuyen a que se reduzca el tiempo y la calidad tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Todo ese conjunto de disposiciones que distraen la esencia de la labor docente hacen al maestro cumplir con acciones que rebasan lo

comunmente manejado como trabajo magisterial. Por otro lado el maestro lleva a cabo prácticas de decisión personal (citar a alumnos fuera de horario de clase para revisar, ampliar información o bien para orientarlo no sólo en lo académico) que tampoco son reconocidas como actividades docentes y que dan pauta a que la relación maestro-alumno (principalmente) se den de manera singular.

El maestro como trabajador forma parte de uno de los gremios más grandes de nuestro país (magisterio) con el que se identifica por su historia y por ser parte de ella, sin embargo este gremio no comparte una cultura común (técnicas, lenguaje, estrategias, significaciones, conciencia laboral).

El profesor en la situación escolar generalmente se realiza en forma individual, no se integra en un trabajo académico colectivo, sin embargo su realización ayuda a la construcción cotidiana de la escuela como tal pues como menciona Deolidia Martínez se "desarrolla un producto escuela" a partir de la totalidad de las acciones llevadas a cabo por sus participantes y la socialización del saber pedagógico entre los docentes.

El maestro enfrenta las disposiciones del currículum formal, por un lado sujetándose a las medidas que están fuera de su autonomía como son los límites espacio-temporales, condiciones materiales, requisitos administrativos y por otro rechazando, cambiando, ignorando, apropiando o reelaborando la propuesta institucional en cuanto a la selección y distribución del conocimiento. El currículum vivido son las prácticas que aun no reconocidas por los sujetos en la situación escolar conforman

la peculiaridad de dicho espacio en donde el maestro se realiza como tal.

Es característico de la profesión de maestro el manejar un saber especializado y uno pedagógico, pues con ellos habrá de enfrentarse a su labor cotidiana.

El saber pedagógico se construye al afrontarse con la realidad escolar en la cual la interacción con los otros es esencial.

El maestro como sujeto total, en tanto que maneja saberes especializados como pedagógicos, también lo reconocemos como un trabajador intelectual, creativo y productivo, aunque la sociedad no los identifique como tales, ni aun muchos de ellos, por la manipulación ideológica que se ha hecho de su trabajo y de lo que es ser "intelectual".

Por todo lo dicho anteriormente nos percatamos de la importancia que tienen el trabajo docente, la experiencia dentro de éste, la forma de instrumentar el curriculum, los saberes pedagógico y especializado y la situación laboral del maestro para tratar de comprender de manera reflexiva quién es el maestro.

EL TRABAJO DOCENTE: EXPERIENCIA, INSTRUMENTACION DEL CURRÍCULUM ESPACIOS COMPARTIDOS CON LA COMUNIDAD.

Hacemos referencia al trabajo docente por ser este un proceso con un determinado fin (contribuir a la formación de los sujetos), el cual es alcanzado a través de ciertos instrumentos (recursos materiales, programas, estrategias didácticas) en un cierto tiempo y espacio (institución escolar), cuyo producto (aprendizaje) tiene un valor social, pues este trabajo trasciende el espacio y tiempo específico en que se desarrolla al repercutir en la vida cotidiana de los sujetos que de alguna manera intervienen en el hecho educativo.

El trabajo docente es un trabajo con características muy peculiares puesto que se efectúa en un campo conflictivo y contradictorio, donde las relaciones interpersonales se constituyen en parte de su esencia, ya que no sólo se conforma con las acciones del maestro sino con y por los otros y en el que el sujeto (maestro) se realiza enfrentándose a su quehacer conjuntando factores psicológicos, afectivos, intelectuales y físicos.

Al ponderarse las relaciones interpersonales en dicho trabajo el control que se pretende ejercer sobre él no puede ser total.

Es así como éste se distingue por poner en evidencia el uso del poder tanto de las autoridades, del maestro y de los alumnos, que los lleva a establecer relaciones de negociación en la que cada parte ceden y son flexibles en su participación para lograr sobrevivir en el espacio escolar.

Es importante aclarar que dentro de estas relaciones se dan procesos conflictivos y de confrontación por lo que el trabajo docente no puede homogeneizarse en cada situación escolar, de ahí su riqueza y complejidad para entenderlo de manera categórica.

Por lo anterior nuestra reflexión parte de tratar de superar la visión maniquea que tiende a hacerse de esta actividad tomando como punto de partida el deber ser.

Dentro de la complejidad del trabajo docente encontramos no sólo actividades no reconocidas sino también situaciones que lo significan como son el establecimiento de relaciones tanto afectivas (rechazo, aceptación, simpatía, conveniencia) como de expectativas laborales (preparación, edad, sexo, personalidad).

La experiencia es otro factor que en forma importante contribuye a la realización del trabajo docente, pues ésta al ser el bagaje de todo lo vivido por el sujeto, expresado en valores, acciones, pensamientos, permite otorgar significaciones a las prácticas cotidianas que se le presentan, y a la vez ir construyendo nuevas experiencias a través de la intuición y la creatividad.

Los maestros se enfrentan al currículum formal por medio de sus experiencias y saberes mediante los cuales trata de instrumentarlo, ya que ellos no son considerados para la elaboración del plan de estudios ni programas, por lo que en las más de las veces les es ajena la propuesta curricular, y en el currículum vivido esto se evidencia por las diversas

articulaciones que se dan en la práctica cotidiana del docente, donde entran la interpretación y elaboración individual para hacerse accesible y romper la situación artificial, y con ello tratar de afrontar al alumno con los contenidos de manera asequible.

Así, unos, de acuerdo a la selección, jerarquización y organización de los contenidos a partir de considerar las condiciones reales de su práctica, según el número de alumnos, horario asignado, tiempo disponible (número de horas semanales y totales del curso), extensión de los programas, recursos materiales y espacios, elaboran la lógica de sus procesos didácticos y planean las estrategias y organización grupal.

Otros, tomando a "pie juntillas", el programa aunque desarrollándolo a partir de su interpretación personal. También se dan prácticas de bloqueo, simulación o franco rechazo a la propuesta institucional, en las que los docentes implementan, de acuerdo a su perspectiva y experiencia, otro programa, bien sea retomado de prácticas anteriores o conformado por ellos mismos.

Los espacios compartidos con la comunidad son la expresión más rica en cuanto a la trascendencia y complejidad de la labor magisterial donde se viven situaciones de manera colectiva, de índole académico, cultural, laboral o social que van más allá del aula.

De esta manera tenemos: las juntas, organizaciones estudiantiles, políticas, académicas, ceremonias cívicas, festivales, mitines, competencias, concursos académicos, conferencias, exposiciones, muestras pedagógicas, foros.

kermesses, coros, obras de teatro, danzas, y en general la vida cultural de una institución escolar que involucra tanto a su comunidad como a la comunidad externa.

Muchas veces, por el aislamiento del trabajo académico de los docentes, los espacios compartidos se dan más en función de aspectos socioculturales que de los académicos y laborales.

Como se mencionó anteriormente el trabajo docente es un complejo de tramas que se viven cotidianamente y en el que los saberes del maestro son parte esencial, por lo que dedicaremos un espacio para referirnos a ellos.

SABERES DEL DOCENTE: PEDAGÓGICO Y ESPECIALIZADO.*

Desde las perspectivas y expectativas sociales y profesionales el saber especializado se ha constituido como parte obligada en la formación de los profesores.

El saber especializado es el saber ya realizado, un conjunto de conocimientos formales que identifica a una profesión o a una determinada disciplina, el cual está normado e institucionalizado, y es reconocido para ponerse en práctica en una situación real. Así es un requisito para el maestro el poseer y manejar el saber propio de su profesión. Por tal situación muchas veces el docente simula tener dicho saber lo que obstaculiza que exista un proceso de reflexión y superación.

Por otro lado hay profesores que se "aferran" de la apropiación de un saber especializado obsoleto cerrándose a las alternativas y avances del mismo, puesto que los conocimientos no son acabados y el mismo saber tiene una historia que lo va conformando como tal.

En el trabajo docente se construyen saberes que aunque no reconocidos y distribuidos institucionalmente constituyen el saber pedagógico del maestro, siendo la serie de conocimientos obtenidos a través del enfrentamiento con su quehacer en el que instrumenta estrategias y prácticas de comunicación al integrar y recuperar los saberes elaborados colectiva e individualmente.

* De acuerdo con Rafael Quiroz y Elsie Rockwell.

Esta elaboración es lo que caracteriza la riqueza de dicho saber y su continuidad histórica, al irse recreando por las nuevas generaciones de profesores, los cuales construyen otros saberes a partir de las peculiaridades que sus situaciones concretas les permiten y exigen.

Generalmente el saber especializado es ponderado sobre el saber pedagógico, ya que este no se conforma por conocimientos formales, sin embargo son los conocimientos cotidianos (de los que parte el saber pedagógico) la base del saber especializado.

Los profesores llegan a utilizar el saber especializado de ante los alumnos para legitimarse, dándose prácticas asimétricas, donde el "saber es poder".

Por otro lado el docente no deslinda el saber pedagógico del especializado por lo que llega a constituirlo como teoría, y los alumnos a asumirla como tal.

SITUACION LABORAL DEL MAESTRO.**

La situación laboral del maestro está conformada por una red de relaciones, procesos y situaciones políticas, sindicales, salariales, académicas, administrativas y afectivas, traspasadas por la ideología predominante, en las que el sujeto sobrevive a través de la negociación, en su enfrentamiento con la realidad concreta, conflictiva y contradictoria, que bien puede hacerse de manera individual o colectiva.

Los aspectos que conforman la situación laboral no pueden verse de manera aislada puesto que éstos al estar imbricados dinámicamente otorgan una particular caracterización de dicha situación, sin embargo, para facilitar nuestro acceso a ella los trataremos de abordar en forma específica sin desconocer por ello la dinámica anteriormente mencionada.

El gobierno para legitimarse ante la población hace suyas las demandas de ésta viendo a la educación como un derecho respetado, atribuyéndose la "impartición" de ésta bajo un pretendido "control" ideológico y político expresado e instrumentado a través de planes y programas de estudio, libros de texto, en los diferentes niveles y modalidades de los cuales se hace cargo.

Al gobierno al preocuparle al escuela como un espacio de posible generación de procesos alternativos "peligrosos" al sistema, por la relación directa entre sujetos, instrumenta un control enfocado a reglamentar y a homogeneizar la situación

** Para hablar de la situación laboral de los docentes retomamos a Deolidia Martínez: El maestro de escuela y los problemas laborales (ponencia) y a Etelvina Sandoval: Los maestros y su sindicato. (Ver bibliografía).

laboral del maestro en cada nivel. lo que se traduce en normas las cuales se expresan a nivel administrativo en reglamentos escalafonarios, organización institucional que contempla obligaciones y derechos del trabajador docente en cuanto a horarios, tolerancias, sanciones, lineamientos para la entrega de documentación (planeación del curso, avance programático cuadros de evaluación, registros de asistencia, etc), criterios de evaluación, organización de actos cívicos, concursos de promoción de categorías (esto a nivel normal) y reuniones de planeación académica y de Consejo Técnico. La instrumentación de estas normas se sustenta por todo un sistema burocrático que parte desde la SEP y que llega hasta los directores de escuela quienes son los que al convertirse en la autoridad inmediata superior de los maestros y encargados del buen funcionamiento de la institución, negocian su posición, según el nivel educativo, con la comunidad escolar (el hecho de tener un puesto administrativo limita, pero no aniquila la posibilidad de una participación contestataria).

Cabe aclarar, que los directores hacen una interpretación de las normas para hacerlas "funcionar" en el plantel educativo a su cargo, en muchas ocasiones "adaptándolas", y que a su vez los docentes, alumnos y en general la comunidad escolar las realiza de modo particular.

En el caso del docente ante el control administrativo, para poder sobrevivir realiza prácticas de simulación al "cumplir" con los requisitos que le demandan, pues constituye un saber compartido que dicho control es traspasado las más de las veces

por móviles personales donde afectos e ideología llevan a utilizarlo como mecanismo de coerción.

No desconocemos que muchos aspectos del control administrativo son asumidos mecánicamente por los profesores, entendiéndolos como inherentes a su profesión, sin cuestionar su razón de ser.

Dentro del control administrativo también se "contempla" la "posibilidad" de ascender laboralmente de acuerdo a una reglamentación que bien puede estar dada por puntos escalafonarios, antigüedad o preparación.

En el caso del nivel que a nosotros nos ocupa (Educación Normal, específicamente en la E.N.M.) se da con base en la preparación y antigüedad, las que determinan el tipo de categoría en que puede situarse el maestro, siendo éstas: maestro por asignatura, asociado o titular, las que se subdividen en "A", "B" o "C"; las cuales indican el número de horas y su destino (docencia, investigación, difusión cultural, extensión académica y comisión) así como la percepción salarial. La antigüedad es subvalorada con respecto a la preparación, desconociéndose la importancia de la experiencia, que únicamente se considera para otorgar estímulos como medallas, diplomas, menciones, entre otros.

En este nivel educativo al igual que en los demás tampoco se contempla el trabajo que los maestros llevan a cabo fuera del espacio escolar, esto se acentúa más en la situación laboral de los maestros contratados por asignatura.

La situación laboral de los docentes se ve controlada conjuntamente con lo administrativo por lo sindical, ya que desde su ingreso al sistema educativo oficial el maestro "se ve afiliado" al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el cual ha servido desde su nacimiento como instrumento de dirección y dominio de uno de los gremios más numerosos del país.

La cúpula dirigente del SNTE es aliada de la política del gobierno entrando en negociación con él. tales alianzas establecen la manera de abordar las demandas de las bases, dándoles salidas que les favorecen, y que la mayoría de las veces pierden la esencia de las demandas.

Dentro de los mecanismos de legitimación y control sindical se encuentra el "hacer suyas" las exigencias de la base, por un lado para bloquearla y manipularla, y por otro, cuando éstas no pueden controlarse y se ven cumplidas por la fuerza de algún movimiento magisterial, las presentan como logros del sindicato.

En el mismo sentido el SNTE como aparato de control gubernamental ha establecido políticas de tope salarial con lo que evita contradecir la política estatal.

Las prácticas antidemocráticas al interior del sindicato no han permitido la participación en altos niveles sindicales de los sectores magisteriales que disientan de las políticas e ideología que sustenta el "charrismo" sindical, por lo que la posibilidad de allegarse a un puesto en el sindicato (hacer carrera sindical) o incluso burocrático, únicamente se da con base en alianzas y

subordinaciones, donde entran conveniencias personales o relaciones de corrupción.

Como menciona Etelvina Sandoval en la vida laboral de los profesores se dan procesos de individuación al recibir éstos, en forma particular derechos que son asumidos como "beneficios" y en ocasiones como "favores" de parte del sindicato, situación que redundan en un apoyo pasivo al mismo y en una despolitización, al no contemplarse la necesidad de una participación colectiva sindical.

La cuestión sindical permea la vida cotidiana de las instituciones educativas dándose en ella procesos contradictorios y conflictivos, en las que coexisten prácticas conservadoras, contestatarias o alternativas, alienadas, pasivas e irreflexivas e inclusive combinaciones desarticuladas y confusas por una falta de compromiso, ignorancia o apatía, todo esto de acuerdo a la posición que se asuma frente a la política sindical: identificación, rechazo, indiferencia, conveniencia.

Lo anterior se refleja al interior de la institución cuando se evidencian los "bandos" con los que cada maestro se identifica; los cuales muchas veces frenan la posibilidad de un trabajo colectivo y productivo, pues llegan a implementarse políticas de "rechazo total a todo aquello que no pertenezca su ideología".

Uno de los aspectos más manejados referente a la situación laboral ha sido el económico, desconociéndose, como sostiene Deolodia Martínez, la necesidad de instrumentar una

reglamentación sobre las condiciones laborales del maestro en todos sentidos, como serían: las del lugar de trabajo (espacio, ventilación, iluminación, higiene, ubicación); los recursos materiales (pizarrón, gises, equipo de sonido, materiales audiovisuales); características del grupo (número, edad, sexo, "conducta", condiciones de aprendizaje); atención, protección y previsión de la salud (enfermedades profesionales, posibilidad de cambio de actividad por algún tiempo, etc.); apoyos profesionales (becas, accesibilidad a libros, periódicos, revistas, actividades culturales).

III. PERSPECTIVA METODOLOGICA

La formación docente, como todo proceso educativo, se realiza de manera concreta, compleja, contradictoria, conflictiva y, por lo tanto, heterogénea, pues se da en instituciones destinadas para ello, en donde se viven situaciones particulares caracterizadas por la convergencia de instancias políticas, burocráticas, técnicas, académicas y sociales en las que los sujetos protagonistas se realizan singularmente a través de prácticas cotidianas. Es por ello que nuestro acercamiento hacia esta realidad compleja lo intentamos hacer desde la metodología constructivista* bajo un enfoque etnográfico, ya que éstos nos permiten explicar una realidad concreta a partir de la recuperación de los procesos cotidianos, significados por sus protagonistas, y de la confrontación de dichos procesos con un cuerpo teórico, es decir, se vincula lo observado con la construcción teórica.

En esta metodología el investigador es un sujeto activo, que asume la investigación desde su particularidad (intenciones, intereses, ideología, formación teórica) haciendo rupturas, contrastando ideas, reconociendo y superando limitaciones, para hacer inteligible una realidad concreta a través de su reflexión crítica y problematización, construyendo su objeto de estudio, elaborando y reelaborando estructuras, y con base en ellas, conformar la perspectiva metodológica, para analizar, comprender y explicar dicha realidad.

* De acuerdo a la propuesta de Juan Luis Hidalgo Guzmán, expuesta en su libro "Investigación educativa. Una estrategia constructivista".

Esta metodología propone una lógica relacional que no prescribe una serie de pasos a seguir para el desarrollo de la investigación, sino que éste se concibe como un proceso de construcción, en donde la hipótesis se percibe como una explicación previa provisoria; la formulación del problema como una reflexión y análisis crítico del campo de estudio por el sujeto en situación, que através del proceso de investigación se va definiendo y redefiniendo; la teoría como un conjunto de conceptualizaciones, que se pueden reelaborar o construir para que sean pertinentes a la explicación del objeto de estudio a partir de su confrontación con la realidad pues ésta las enriquece, por lo cual este tipo de investigación, al asumir la realidad en su complejidad, no se circunscribe a un sólo cuerpo teórico.

Asimismo, el fin de dicha metodología es explicar una realidad concreta desde una mirada indiciaria, como señala Juan Luis Hidalgo Guzmán: "pensando en la diferencia", recuperando el papel protagónico de los sujetos en su cotidianidad.

Es por ello que, fundamentadas en esta metodología, concebimos y llevamos a cabo nuestra investigación como un proceso de construcción reflexivo y comprometido, lo cual se vivió como experiencia de aprendizaje.

OBJETO DE ESTUDIO: SU CONSTRUCCION A TRAVES DE LA
PROBLEMATIZACION

La metodología constructivista propone la construcción del objeto de investigación a partir de la problematización de una realidad concreta por medio de su reflexión y cuestionamiento a través de la elaboración de preguntas indiciarias (aquellas "que resultan de mirar con agudeza, presenciar los hechos y pensarlos en la diferencia"(1). Tal cuestionamiento lleva a la conformación de una primera estructura conceptual, entendida como la configuración del objeto de estudio a través del establecimiento de las líneas problemáticas y sus relaciones, asimismo por su ubicación temática y los recortes de la realidad, influida por el nivel de análisis y la perspectiva del sujeto.

A partir de esta primera estructura y con base en su continua confrontación con la realidad se construyen otras que hacen más inteligible el problema al establecer sus múltiples relaciones y la manera de abordarlo.

El proceso de construcción de nuestro objeto de estudio implicó la toma de conciencia de nuestra situación cultural (limitaciones, alcances, prejuicios) la relevancia de la cotidianidad para la explicación y comprensión del hecho educativo, y asimismo rupturas y reelaboraciones teóricas.

Ante los cambios que generó la política educativa del régimen del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado en cuanto al nivel educativo

(1) HIDALGO Guzmán, Juan Luis. "Investigación educativa. Una estrategia constructivista", en Cuadernos de Educación Continua del CCECMEH, México, 1989.

de la formación docente, nos interesó cómo se concretaban éstas en el nivel operativo, en un institución de gran importancia por su trayectoria en la formación de maestros como es la Escuela Nacional de Maestros.

Por otro lado, al tener previo conocimiento de que el nuevo plan de estudios en la Licenciatura en Educación Primaria concibe al Laboratorio de Docencia como la materia eje para la formación profesional de los maestros, basada en la Didáctica Crítica y en la concepción del maestro-investigador, lo vislumbramos, en un principio, como "objeto" de estudio, ya que a través del proceso de investigación lo redefinimos como nuestro "campo de investigación".

Nuestro primer acercamiento a la construcción del objeto de estudio fue la observación de seis sesiones en grupos de Laboratorio de Docencia III, a partir de la cual definimos posibles líneas de trabajo y un cuestionamiento inicial, instaurado en el "deber ser", puesto que se comparaba y juzgaba desde el "modelo" propuesto por la Didáctica Crítica, con base en lo que hacían o dejaban de hacer maestros y alumnos.

De igual forma, con base en esta previa observación, decidimos centrarnos en el Laboratorio de Docencia IV, por ser uno de los últimos cursos de la licenciatura y más cercano a la futura práctica profesional de los normalistas, en donde es más viable que los futuros licenciados en educación primaria recuperen y manejen los elementos que han permeado su formación anterior, además, por ser éste donde se presentan contenidos teóricos de gran relevancia y peculiaridad en la formación de maestros:

Didáctica de la Lecto-escritura, que sirven de base para el último semestre de esta materia.

Ya teniendo claro que nos centráramos en el Laboratorio de Docencia IV, nos dimos a la tarea de determinar la muestra de la investigación a partir de los sujetos en cuanto sus relaciones con los otros y su situación concreta, es así como de acuerdo a las referencias de algunos profesores y autoridades respecto a quienes eran considerados los "mejores maestros" de Laboratorio de Docencia IV accedimos a dos de los grupos de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Además, el que únicamente se eligieran dos grupos responde a las particularidades del estudio etnográfico, que para su realización requiere de una unidad delimitada en el tiempo y el espacio para poder observar, analizar y hacer inteligible procesos concretos de una situación. Los grupos elegidos estaban integrados, uno por doce alumnos y el otro por trece alumnas.

Al iniciar la investigación en el Laboratorio de Docencia IV, entramos con cuestionamientos y explicaciones previas basadas en ideología, valoraciones, fundamentos teóricos y prejuicios que de alguna manera se prefiguraron por las observaciones anteriormente realizadas, es así como los cuestionamientos que se hicieron estaban "pervertidos" juzgando lo "bueno y lo malo", haciendo relaciones causa-efecto, muchas de las que se podía inferir previamente la respuesta. Dicha visión se transformó a través de la reflexión y contrastación con la cotidianidad, pues el contacto con la realidad nos llevó a entender que no podíamos explicar una situación desde el "deber ser", ya que ésta se

conforma de manera particular por las relaciones de sus sujetos protagonistas y los significados que le dan.

Es por ello que el Laboratorio de Docencia IV no tenía la posibilidad de seguirse concibiendo como el "objeto" de estudio, sino como el "campo conflictivo a investigar", puesto que él se concreta con base en la realización de los sujetos.

A partir de lo anterior el carácter del cuestionamiento sobre la realidad cambió y se procedió a la problematización de manera diferente (indiciaria) a través del planteamiento de las siguientes preguntas:

- Cómo conciben maestros y estudiantes la educación y su papel dentro de la sociedad?
- De qué manera asume los contenidos el docente?
- Qué concepción tiene el maestro de la didáctica y cómo la expresa en su trabajo docente?
- Cómo entiende e instrumenta la organización grupal el maestro en el trabajo diario?
- Cómo conciben maestro y alumnos la disciplina escolar qué uso se hace de ella en la legitimación?
- Cuáles son los criterios de evaluación que dominan en la relación maestro-estudiante?
- Cómo y para qué se rescata la experiencia de los profesores en servicio en el Laboratorio de Docencia, y cuál es su problemática?
- Cómo se da la relación maestro-estudiante?
- De qué manera el maestro hace uso de su experiencia y su formación teórica?

La continua confrontación con nuestro campo problemático nos llevó a plantearnos explicaciones provisionarias previas (hipótesis) para guiarnos en la construcción de nuestro objeto de estudio. Es así que con base en las preguntas anteriores se planteó la siguiente hipótesis:

Alumnos y maestros de Laboratorio de Docencia IV no se acomodan mecánicamente a un nuevo planteamiento curricular de la Formación Docente, pues en sus prácticas educativas cotidianas la construyen de manera peculiar, incorporando elementos de la formación tradicional.

Partiendo de una lógica relacional procedimos a la construcción de la estructura conceptual que nos permitió avanzar en la configuración de la problematización y en la construcción del objeto de estudio.*

La construcción de la estructura conceptual giró en torno al campo de investigación: el Laboratorio de Docencia IV, en el que como campo conflictivo convergen y se manifiestan diferentes tipos de relaciones que concretan de manera particular los discursos de la política educativa, los supuestos mandatos y prescripciones del currículo planteados a través de un plan de estudios y programa.

Por medio de las preguntas elaboradas fuimos delimitando los ejes en que co-incidirían las diferentes relaciones que se expresaban en nuestro campo de investigación, estos ejes son: pedagógico, instrumental y social. El eje pedagógico correspondió a las relaciones que involucraban el proceso enseñanza-

* Asumido como la relación específica a la cual se abordaría para tratar de hacerla inteligible.

aprendizaje; el eje instrumental a la implementación de las prescripciones formales; y el social a las relaciones entre los sujetos.

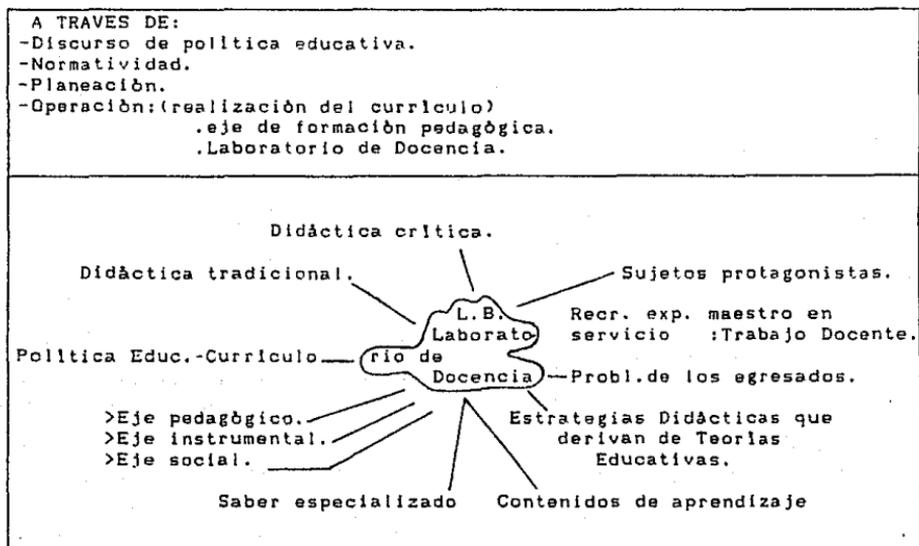
De igual manera, a través de las relaciones vislumbramos las siguientes líneas de trabajo: Política educativa, currículo, sujetos protagonistas, didáctica crítica, didáctica tradicional, trabajo docente, dentro de la que se contempla la recuperación de la problemática de los egresados.

Las relaciones de las que hacemos mención son: la política educativa se traduce en la instrumentación de un nuevo currículo que por medio de la operativización del plan de estudios establece, desde un enfoque interdisciplinario, como materia eje en la formación de maestros al Laboratorio de Docencia, y prescribe los contenidos y formas de abordarlos bajo ciertas concepciones didácticas. Los sujetos protagonistas interrelacionan entre sí (vínculo maestro-alumno) en torno a un trabajo docente que reclama un saber especializado y el uso de estrategias didácticas (permeados por concepciones didácticas) en relación a los contenidos, lo que implica la recuperación de la experiencia del docente. Asimismo, dentro del trabajo docente se aborda la problemática de los egresados.

Todas estas relaciones son parte y caracterizan al Laboratorio de Docencia IV como campo complejo y conflictivo. Esta estructura conceptual nos permitió conformar nuestro Fondo Documental Básico a partir de una diversidad de sustentos teóricos que explicarían las relaciones observadas en dicha estructura, y que ayudarían a la construcción de los referentes teóricos.

Al asumir el Laboratorio de Docencia IV como campo de investigación intentamos abordarlo desde la operativización del plan de estudios, por los sujetos protagonistas, a través del análisis de su discurso al observar, registrar y analizar, considerando a la teoría, el vínculo maestro-alumno, trabajo docente, las teorías educativas traducidas en didácticas y el uso del saber especializado.

El presente cuadro representa la conformación de la estructura conceptual que explicamos anteriormente.



Supuestos Mandatos Prescripciones	Plan de Estudios	L.D.	Sujeto: vínculo mto.-alumno Trabajo Docente. Teorías Educ.-Estr. Didáct. Saber especializado.
Análisis de Discurso	Espacio de Conflictos		Observación < Registros < Teoría. Análisis.

De la estructura conceptual se derivan la pertinencia de las categorías, la especificidad de las relaciones, la correspondencia entre éstas (categorías y relaciones) con la realidad y su problemática, y la discriminación de los referentes teóricos y situacionales.

A partir de la estructura conceptual seleccionamos una serie de categorías que nos ayudarían a explicar en su conjunto nuestro objeto de estudio, consideradas pertinentes según las observaciones realizadas. Cabe aclarar que dichas categorías no corresponden a un sólo cuerpo teórico, ya que por la naturaleza del objeto de estudio se abordaron varios enfoques teóricos, llegándose a reconceptualizar y elaborar algunas categorías para explicar las múltiples relaciones que se dan en nuestro campo de estudio y con ello hacer inteligible el papel del Laboratorio de Docencia IV en la formación docente.

Las categorías utilizadas fueron: situaciones que viven los sujetos (de orden institucional y escolar), los sujetos (alumnos y maestros), los saberes (concepciones, estrategias y uso de conocimientos).

La especificidad de las relaciones se vislumbró tanto desde la observación y entrevistas como de la misma estructura conceptual considerando la lógica relacional, los estatutos teóricos y que en una situación tan compleja como la escolar los sujetos no escapan a relaciones de habla, apropiación de conocimientos, de enseñanza-aprendizaje, relaciones entre pares, con autoridades e institución, que se expresan a través de las

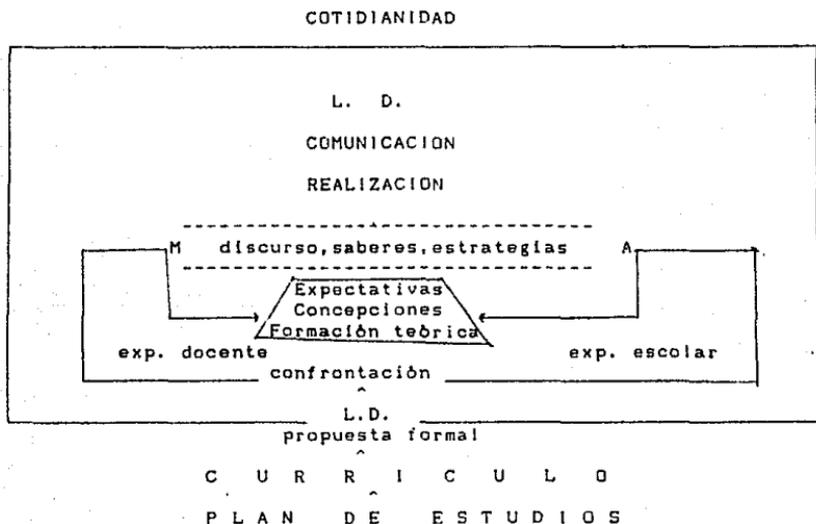
prácticas particulares de los sujetos, en su confrontación con el currículo formal.

En la medida en que las categorías y las relaciones iban de lo teórico a lo empírico para su contrastación con la realidad se dio su correspondencia y la formación más específica de la problematización. Es así como se fueron desechando categorías como mal maestro, buen maestro, buen alumno, mal alumno, reproducción (vista dentro de las tesis reproducciónistas radicales), motivación, didáctica (dentro del deber ser), entre otras, que en un momento llegaron a obstaculizar la reflexión sobre nuestro campo de estudio, lo que hizo necesario recurrir a otras categorías tomadas como tales o reconceptualizadas y enriquecidas a través del contacto con la realidad, de esta manera consideramos pertinentes para conformar y explicar nuestro objeto de estudio las siguientes categorías: sujeto, cotidianidad, conocimiento, aprendizaje, educación, política educativa, saberes, maestro y alumno, institución, etc. De igual manera requerimos construir otras categorías para dar cuenta de lo no explicado teóricamente entre las que se encuentran: conocimiento eximente y conocimiento especular.

Al ser nuestro campo problemático tan complejo, a partir de la estructura conceptual, y el establecer relaciones entre las líneas de trabajo tuvimos que definir una relación específica como central de la problematización, con lo que no queremos decir que desconocimos las otras relaciones ya que éstas adquirieron el carácter de contexto y ayudaron a explicarla. De esta manera la relación principal fue la establecida entre sujetos en situación

de habla (confrontación de discursos, en donde se expresan saberes y estrategias) y el Laboratorio de Docencia IV como dimensión formal del currículo, pues es a través de ella que se expresa la formación docente en nuestro campo de estudio.

Es así como con base en la significación de las relaciones, el hipotetizar, la reflexión, el recorte de la realidad, el análisis crítico, la pertinencia de las categorías y la contralidad de la relación delimitamos nuestro objeto de estudio siendo éste la relación recíproca maestro alumno en el Laboratorio de Docencia IV a partir de la comunicación que establecen.



Es entonces que el planteamiento de nuestro problema queda expresado así :Cómo el maestro de Laboratorio de Docencia IV organiza para la comunicación con sus alumnos su discurso en

relación a su vínculo con el currículo. su experiencia docente, formación teórica y concepciones de enseñanza-aprendizaje y de qué manera los alumnos lo reciben, apropian, repiten, recrean o ignoran.

ELEMENTOS Y CRITERIOS METODOLOGICOS

Los elementos metodológicos son las técnicas e instrumentos a los que recurre el investigador con el afán de apoyar la búsqueda de la inteligibilidad y la construcción de explicaciones a los problemas que plantea la realidad en interrelación con los sustentos teóricos considerados pertinentes para comprenderla.

Los elementos metodológicos que utilizamos (técnicas, instrumentos y procedimientos) fueron seleccionados de acuerdo a la forma en que asumimos la realidad con el deseo de acceder a un análisis crítico y reflexivo de la misma.

Al ser la investigación un proceso de construcción el método que ha de apoyar su realización también es construido siguiendo la misma lógica de construcción a partir del acercamiento a la realidad, las exigencias que ésta nos presentaba, así como nuestro enfoque y preparación teórica.

Bajo una metodología constructivista con un enfoque etnográfico, los elementos metodológicos a los que recurrimos para abordar a nuestro objeto de estudio fueron: la observación, como el sustento de la misma investigación; los registros y las entrevistas; todo esto como material para la descripción, la reflexión, el análisis; la problematización y la confrontación con los estatutos teóricos para tratar de explicar la situación concreta expresada en el Laboratorio de Docencia IV.

Los criterios metodológicos, como menciona Juan Luis Hidalgo Guzmán, son la serie de estatutos lógicos y teóricos que en relación dialéctica con los elementos dan pauta a la explicación de la realidad.

Basadas en una lógica relacional fue como construimos la estructura conceptual, de la que derivamos nuestros sustentos teóricos pertinentes para la explicación de nuestro objeto de estudio.

De esta manera, a lo largo de nuestra investigación, los referentes teóricos que fuimos definiendo para hacer coherente nuestro proceso fueron: cotidianidad, sujetos en situación, en relación con el conocimiento y en situación de habla, currículo, concepciones y procesos lógicos de la didáctica, maestro, trabajo docente, saberes y situación laboral.

LA OBSERVACIÓN: ALCANCES Y LIMITACIONES**

La observación como mencionamos, es el procedimiento que tomamos como base de nuestra investigación, pues a partir de ella fue posible acercarnos a una realidad concreta y percatarnos de su complejidad y riqueza desde los procesos cotidianos vividos por los sujetos protagonistas.

El tipo de observación realizada fue directa y declarada, es decir, nos introducimos en dos grupos de Laboratorio de Docencia IV como investigadoras, cuyo propósito era observar durante un semestre su cotidianidad, informando de ello a sus protagonistas.

** Para el procedimiento de la observación retomamos a Boris Gerson, en su artículo: Observación participante y diario de campo en el trabajo docente, así como a Stephen Wilson: The ethnographic techniques, in educational research. (Ver bibliografía).

Las observaciones se realizaron en dos grupos de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, de la Escuela Nacional de Maestros, dentro de la materia de Laboratorio de Docencia IV.

Dichas observaciones se efectuaron tanto de manera conjunta como en forma individual, ya que en algunas ocasiones por situación de horario de los grupos y por el tipo de experiencia que vivían, se hizo necesario observar al mismo tiempo a ambos (una en cada grupo) para contrastar posteriormente las experiencias pedagógicas, el manejo de los contenidos y en general las vivencias que se dieron entre los sujetos en las distintas situaciones grupales.

Al entrar al campo de investigación nuestra mirada de la situación estaba articulada en función del "deber ser" y de concepciones teóricas consideradas como acabadas, que nos llevaron a ver de manera aislada las relaciones establecidas entre los sujetos y tratar de encajonarlas en ciertas definiciones teóricas, apesar de ser nuestra intención abordar la investigación desde una perspectiva etnográfica.

El enfrentar la complejidad de la situación y el hacer consciente nuestras limitaciones teóricas para dar cuenta de ella hicieron posible nuestro desprendimiento de prejuicios, nociones "viciadas" y cerradas, lo que nos llevó a mirar la realidad de diferente manera: como contradictoria y significativa en la "irrelevancia" de su cotidianidad, sin negar los filtros de este nuevo mirar.

Como ya mencionamos, la observación permitió la construcción de la estructura conceptual, la cual orientó las subsecuentes observaciones conjuntamente con la elaboración y reelaboración teórica.

Por otro lado, de acuerdo con el planteamiento del problema nuestras observaciones se centraron en tres niveles: el docente de laboratorio de Docencia IV, los alumnos como tales y éstos como practicantes-maestros; las cuales, se llevaron a cabo en el salón de clases, escuelas primarias anexas y en las escuelas primarias de práctica.

Como nuestra observación era directa y declarada, la entrada a los dos grupos de investigación influyó en su desenvolvimiento, de manera particular en cada uno de ellos. En un grupo, al principio, las expectativas hacia nosotras giraron en torno a la idea de ligarnos con la autoridad del docente, como sus "espias y cómplices": lo cual a través del proceso de investigación cambió, ya que al hacernos parte de su cotidianidad, nuestra imagen se tornó como de compañeras, e inclusive indiferente.

En el otro grupo nos percibieron como "expertas en el saber pedagógico", que enjuiciáramos su trabajo y desenvolvimiento, actitud que permaneció a lo largo de la observación en algunos de los miembros del grupo, a pesar de intentar que se nos viera de otra manera, puesto que nuestro vínculo con las alumnas no fue regular por las decisiones del docente, como cambios de horario (adelantar la sesión), organización del trabajo grupal

(elaboración y revisión de guías en forma individual y por equipo), suspensión de sesiones y el permitir observar únicamente una vez las prácticas docentes de las estudiantes en sus primarias; acciones que en el transcurso de la investigación evidenciaron "que se sentía vigilado", lo que aunado a los lazos afectivos establecidos con las muchachas hizo que varias de éstas demostraran cierto rechazo hacia nosotras.

El haber sido dos observadoras contribuyó a superar limitaciones y enriqueció la misma investigación, pues los comentarios sobre los registros ayudaron a completar, dar coherencia a la información obtenida para analizar la realidad observada.

Al utilizar la observación como el procedimiento que nos permitió acceder al objeto de investigación lo hicimos desde nuestra perspectiva teórica, haciendo una selección de lo observado, por lo que esto nos remite a lo construido, en un constante ir y venir del tratamiento teórico a la experiencia.

REGISTROS DE OBSERVACION

Los registros de observación son las notas que se hicieron describiendo en forma detallada lo que reportaba la observación (lo dicho o hecho por los sujetos), necesarios para la investigación posibilitaron la construcción y reconstrucción de hipótesis y categorías de análisis.

Para llevar el registro de las observaciones utilizamos un código para identificar a los participantes y a los sucesos como silencios, risas, gestos, actitudes y otros que son significativos por sí mismos, o bien significan lo que acontece

en el grupo.

Para la elaboración de los registros decidimos seguir algunos lineamientos que facilitarían la toma de notas, como fueron: fecha del registro, croquis de la forma en que se situaban los sujetos en el salón, el número de asistentes a la sesión, tiempo (marcándolo cada cinco minutos) y la persona quien hablaba o realizaba alguna acción significativa.

ENTREVISTAS

Las entrevistas realizadas son del tipo de las no estructuradas, ya que al estar interactuando con el grupo ellas nos posibilitaron obtener información más "privada", "profunda" y "rica", al permitir que los entrevistados se expresaran con libertad a manera de diálogo.

Se entrevistaron a alumnos de los grupos observados, maestros (tanto de los observados como de los no observados) y a funcionarios de la escuela.

POSIBILIDADES DE ANALISIS

La parte medular de nuestro trabajo de investigación es el análisis que responde a dos momentos: el análisis hecho a la par de las observaciones y el análisis concluyente (reconstructivo).

El primer tipo de análisis se realizó después de cada sesión observada, al reflexionar e interpretar las observaciones, lo que posibilitó la construcción del objeto de estudio, vislumbrar la pertinencia de las categorías, su elaboración o reelaboración, el planteamiento y replanteamiento de la hipótesis, el dar coherencia, a través de la lógica relacional de aquellas

situaciones que resultaban inconexas, y con esto sentar las bases de la línea argumentativa a seguir.

El análisis concluyente es aquella reconstrucción que resulta del reestructurar significativamente, a partir del primer análisis, de nuestros avances teóricos, de la contextualización y de la contrastación, las relaciones establecidas en nuestro campo de investigación (L.D. IV) y con ello intentar explicarlas a partir de su cotidianidad. Este análisis es concluyente en cuanto que con él se finaliza la investigación, presentándola a manera de reporte, pero de ninguna manera concluyente en el sentido de agotar con él la complejidad de la realidad.

Estos dos momentos involucran un análisis de discurso, en donde la interpretación de la palabra dicha no sólo encuentra su significado en sí mismo sino a través del sentido que le da el sujeto que la pronuncia, dado por el énfasis como la pronuncia, el lugar donde la pronuncia, entre quienes la pronuncia, para qué y por qué la pronuncia, así como por las reacciones y prácticas que genera en quienes la escuchan.

Todo discurso se genera en un contexto determinado, en el que los sujetos ven permeado su discurso por las "normas sociales", que de acuerdo por el lugar donde se desenvuelven le son marcadas. También, cada grupo al estructurar sus "propias reglas" incluye o excluye expresiones que lo identifica como tal.

La reconstrucción de situaciones, al seguir una lógica relacional, hizo posible articular las acciones de los sujetos para dar coherencia y entender el sentido de su discurso y con

ello. hacer inteligible las relaciones vividas en el L. D. IV.

La reconstrucción nos permitió contrastar las situaciones que se dieron en los dos grupos de L.D. IV, tanto en su interior como entre ellos, ya que a pesar de sus particularidades compartían elementos en común. La contrastación entre el discurso institucional y el de los sujetos nos ayudó a vislumbrar la distancia que hay entre lo establecido normativamente y lo que en realidad se hace, al observar las prácticas generadas por lo normativo (simulación, resistencia, indiferencia, aceptación y reelaboración).

La explicación como síntesis de todos los aspectos anteriores, es la elaboración argumentativa de la reflexión y análisis crítico de la realidad observada.

UNA CONSTRUCCION ETNOGRAFICA: EL LABORATORIO DE DOCENCIA IV

Al develar algunas relaciones de poder en la estructura conceptual procedimos a la construcción etnográfica del L.D. IV a partir del análisis de discurso que propone Michel Foucault*, el cual plantea:

a) descubrir el orden bajo la dispersión aparente de los enunciados; b) descubrir las reglas de organización de este espacio y c) descubrir las condiciones históricas de su posibilidad.

a) Descubrir el orden bajo la dispersión aparente de los enunciados, es decir, descubrir dentro de lo caótico y complejo de lo dicho por los sujetos la lógica que lo rige en una situación determinada.

b) Descubrir las reglas de organización de este espacio, en relación con el anterior, sería develar las reglas establecidas social e institucionalmente protagonizadas consciente o inconscientemente por los sujetos que enmarcan las relaciones de poder y determinan lo que debe o puede ser dicho.

c) Descubrir las condiciones históricas de su posibilidad. Es importante descubrir las condiciones históricas de las posibilidades de ocurrencia de las prácticas de los sujetos que van más allá de sus intenciones.

En este campo conflictivo (L.D. IV) la producción de los discursos se analizará desde lo que Gilberto Giménez denomina

* Con base en lo que expone Gilberto Giménez en Foucault: poder y discurso, en La herencia de Foucault. Pensar en la diferencia, de Gilberto Giménez, et. al, UNAM/Caballito.

cadena de dependencia y mediaciones propuesta para el discurso en general conformada por:

1. Estructura de la desigualdad de los sujetos (saberes, conocimientos, edad, papel que juega en la institución).
2. Distribución del poder y de las resistencias (como alumnos, maestros y autoridades ante las disposiciones institucionales y no institucionales).
3. Reglas constitutivas de hechos u objetos dotados de sentido (las normas a que deben sujetarse alumnos y maestros para cumplir con las exigencias de la sociedad).
4. Objetos, hechos o acontecimientos constituidos (lo que vendría a ser la línea histórica de posibilidades).
5. Discursos científicos, retóricos o meramente persuasivos acerca de dichos objetos, hechos o acontecimientos.

Los puntos hasta aquí manejados, para avanzar en el análisis tienen estrecha relación de ahí que los utilicemos para develar los sentidos de los discursos.

LA SITUACION ESPECIFICA DE LOS SUJETOS

En la E.N.M. se viven situaciones complejas caracterizadas por contradicciones y relaciones conflictivas entre los sujetos que derivan de los órdenes institucionales y expresan una confrontación en diversos ámbitos: las expectativas, sociovisiones, intereses y sentimientos.

Al otorgársele el nivel de licenciatura a la Educación Normal las expectativas sociales, políticas, académicas, económicas tanto externas e internas hacia estas instituciones generan un cambio peculiar.

En cuanto a las expectativas externas se pretende formar al "maestro nuevo," más "maduro", y "culto" que habría de ayudar a la modernización del país, asimismo se pretende racionalizar la matrícula y el financiamiento de las Escuelas Normales y con ésto adecuar el gasto público según necesidades que impone la deuda.

En cuanto a las internas, específicamente, en la E.N.M. este acontecimiento vino a recomponer y a complejizar las relaciones existentes ya que como en toda institución, en ella coexisten grupos de diferente ideología y posición política que de una u otra forma luchan por el consenso hacia sus ideas y acciones y por la obtención de espacios de poder. Dichos grupos son reconocidos según el profesor Juan Manuel Esparza Rendón, como las autoridades académico-administrativas, los sindicalistas y los antiinstitucionales o disidentes, no negando la presencia de grupos que permanecen "al margen" pero que son parte decisiva de la vida institucional y en las prácticas culturales.

Algunos sectores de estos grupos pugnaron por establecer un

nuevo "modelo" que respondiera a las características de una institución de nivel superior de acuerdo a sus perspectivas.

En 1985 bajo la dirección del profesor Jesús Liceaga fueron asignados algunos profesores del grupo disidente a la Unidad de Planeación Institucional y a Extensión Académica, pero sus proyectos fueron frenados por los conflictos existentes entre los grupos, así como por la penuria presupuestal. Al salir el profesor Liceaga en 1987, se designa como director al profesor Miguel Ángel Huerta Maldonado, el que conjuntamente con los grupos sindicales presionan para que después de un año renuncien a sus cargos los elementos disidentes antes mencionados, lo que evidencia el peso que tiene lo político sobre lo académico en los cambios administrativos y en la realización de proyectos.

No obstante la fuerza disidente persiste en sus esfuerzos por participar en la superación académica de la institución, lo que se patentiza con la convocatoria de la Asociación de Trabajadores Académicos de la E.N.M. para realizar el Foro: "La formación de docentes de educación primaria, balance y propuestas".

La escuela está organizada por academias en las cuales se dan conflictos, en cuanto a posiciones ideológicas, académicas y de índole personal, así como concertaciones, negociaciones que entran dentro de las prácticas de sobrevivencia como son los acuerdos que se toman en relación a los contenidos de los programas del nuevo plan de estudios, entre otros.

La situación del docente en esta institución es una conjugación del enfrentamiento con lo político y lo académico a

nivel institucional, de grupo o individual, ya que por un lado la institución le asigna el plan de estudios a seguir, una serie de normas, horarios, salones, grupos (número de alumnos) entre otros. Todo esto cada maestro lo asume más de acuerdo a su manera personal de realizarse y menos inscrito en un proyecto académico.

Por otra parte el protagonismo de los alumnos da vida a la institución al poner en juego al igual que los docentes, estrategias y prácticas de sobrevivencia, ante los estatutos, normas y exigencias de la misma institución, autoridades y maestros.

La comunidad estudiantil se halla dispersa, pues aun habiendo constituido el Consejo Estudiantil Normalista el 30 de septiembre de 1988 como un intento de organización, se dan movilizaciones en forma aislada como la de los cuartos años en torno a la asignación de plazas y becas.

De esta manera ubicaremos a los docentes y alumnos de los grupos observados como sujetos que no pueden escapar a las situaciones antes mencionadas, en el sentido de pertenecer a una institución en la que juegan un determinado papel.

La historia de vida de los sujetos protagonistas es la expresión de sus limitaciones y posibilidades culturales.

Los grupos observados se constituyeron a partir de la reorganización de los grupos que habían conformado los terceros años, por lo que se formaron de los alumnos provenientes de cuatro grupos. Es así que el 4o. 8 tenía doce alumnos (dos hombres y diez mujeres) y el 4o. 9 trece alumnas, cuyas edades variaban entre los veinte y veinticinco años.

Los maestros de L. D. IV con quienes realizamos la investigación son considerados, tanto institucionalmente como por algunos compañeros docentes y alumnos como "los mejores" profesores de L. D. IV. Uno de ellos con una experiencia profesional de más de treinta años y el otro de once, los dos maestros han impartido clases a los grupos de cuarto por varios años, tenían a su cargo durante el periodo 88-89 las materias de L.D. IV y Contenidos de Aprendizaje. Las categorías que ocupan son de Maestro Titular B y Maestro Asociado B. Por otro lado, uno de los profesores se reconocía como elemento del sector disidente, mientras que el otro se decía no pertenecer a ningún sector. Estos dos maestros son miembros de la Academia de Pedagogía, una de las más importantes y numerosa en esta escuela.

La oposición y rechazo de estos profesores ante el nuevo plan de estudios y la propuesta programática, responde a que se sienten ajenos a ellos, por no haber participado en su elaboración, entremezclando estos sentimientos reales con creencias que se dan a nivel de rumor e informaciones superficiales, como sería el pensar que la propuesta se traslada de la UNAM a la Normal, como expresaba un profesor: "El plan de estudios se traslada del modelo de formación docente de la UNAM, es un vaciado, es un diseño que no parte de la Normal por eso es ilícito rechazarlo".

Respecto a las resistencias que tienen para apoyarse en el programa de L.D. IV el mismo maestro expone como justificación limitantes institucionales en cuanto al tiempo y posibilidades de

acción, así como el que esté alejado de una realidad alegando que: " Es un proyecto demasiado ambicioso que choca con la realidad, puesto que al tratar de llevar a cabo algunas cosas que planteamos la institución nos frena, nos dan un tiempo muy definido que limita el proyecto ya que en él se propone cambiar la escuela y a la misma comunidad, siendo que tenemos cuatro horas de práctica y dos horas para planear y evaluar. También choca con la realidad de la primaria porque cuando los muchachos llegan a ellas es otra cosa."

" Se pierde el objetivo de la institución puesto que se forman catedráticos que no saben dirigir a los niños, a mi me tocó irlos a ver todos tiosos hablando y hablando y los niños no les entendían nada".

DOS SITUACIONES PARTICULARES DE REALIZACION

A continuación expondremos de manera concreta la situación particular de dos de los grupos de Laboratorio de Docencia IV para develar la forma de realización de los sujetos en este espacio, es decir la manera en cómo asumen la propuesta institucional y las relaciones que establecen entre ellos y con el conocimiento a partir de sus sociovisiones.

Al inicio del curso los alumnos del 4o.B después de dos sesiones presentaron resistencia a seguir bajo la dirección del maestro, organizándose para pedir a las autoridades un cambio de docente, ante lo cual se suspendieron las clases durante una semana tiempo en el que se entablaron pláticas entre alumnos y las autoridades. los argumentos de las alumnos para validar su posición fueron que el maestro era "sumamente autoritario", "que

no los dejaba ir al baño", por lo que las autoridades "habilmente" les plantearon que no podían sustituir al maestro con lo que la culminación de su carrera peligraría, pero que el maestro "estaba dispuesto" a proseguir con ellos el curso.

La actitud que en tan poco tiempo tomaron los alumnos hacia el maestro hizo pensar a éste que "no lo habían hecho solos, sino dirigidos por algún docente. Por otro lado entre los estudiantes el profesor tenía "fama de ser muy exigente" y que el año pasado había reprobado a dos compañeras, por lo que las expectativas hacia él explican también su actitud.

Las medidas que "propusieron" las autoridades orillaron a los alumnos a seguir bajo la dirección del maestro aunque dos de ellos optaron por cambiarse de grupo.

Es importante mencionar este acontecimiento porque influyó en la manera como se estableció la relación maestro-alumnos.

De igual forma es así como se evidencia el poder institucional que se expresa en las relaciones asimétricas en el aula y con base en ellas, las formas peculiares en las que se negocian o imponen las posiciones y expectativas.

Cabe aclarar que al ser el campo de investigación muy complejo nuestro análisis lo enfocaremos sobre la lógica del del proceso enseñanza aprendizaje.

ORGANIZACION DEL CURSO

La organización es el conjunto de criterios y supuestos que subyacen a la manera en que los maestros planean su curso.

La organización que tuvieron los grupos se marcó desde un

principio cuando los maestros expresaron las reglas del juego que regirían el curso (asistencia, puntualidad, lecturas, participación, entrega de trabajos, exposiciones, prácticas, trabajo en equipo, elaboración de proyectos didácticos, clases "modelo"). En igual forma se marcaron implícitamente normas a seguir en el proceso ("ponerle atención" al maestro cuando habla, tomar nota de lo importante, no hablar en clase, no salir del salón) aunque en un grupo fueron mucho más flexibles que en el otro, e incluso, por el mismo proceso algunas se dejaron de lado.

El proceso de organización se dio de manera muy directiva, ya que dentro de la lógica del maestro están criterios personales para definir los contenidos y las formas de distribución o su puesta en circulación.

Lo que se manifestó en la organización para la exposición de uno de los textos:

4o.8

- M. Quién quiere hacer tres papeletos? equipo uno, equipo dos y equipo tres (señalando con la mano a cada equipo). A uno le ponemos uno, al otro dos y al otro tres (mientras revisa las copias). Ya estuvo? Bien vamos a ver (le entregan los papeles y los echa sobre el escritorio) alguien que pase a tomar uno (va indicando con la mano a cada equipo). Ya está. A quién le tocó el número uno? serán los primeros en participar con los contenidos que están en las notas hasta la página 27, (con voz pausada) ya una vez que leyeron se reúnen, organizan la forma de presentarlos, considerando los recursos didácticos.

¿El número dos? Compañeritas, de la página 27 hasta la 40. Y de la 41 hasta terminar (dirigiéndose al equipo número 3).

La sesión de trabajo va irse desarrollando bajo mi dirección... (26 de septiembre de 1988).

LOGICA DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje marca en sí mismo una lógica que lo caracteriza, creada a partir de las relaciones entre maestro y alumnos y de éstos con el conocimiento.

Esta lógica es construida en la cotidianidad por lo que en ocasiones aparenta no existir.

Es así como en nuestro campo de investigación, los discursos se presentan como desordenados, pero a través de la observación y el análisis se develó la lógica de ese proceso en cada grupo.

Para facilitar la exposición de lo analizado dividimos este proceso en cinco apartados, lo que no significa que ellos se den en forma aislada, ya que en cada uno se pueden evidenciar la presencia de los otros.

* LA RELACION DE LOS SUJETOS CON EL CONOCIMIENTO.

En el L.D. IV los contenidos que se proponen abordar se refieren a la enseñanza de la lecto-escritura, por lo que los conocimientos están enfocados a ella.

Ambos docentes precisaban lecturas que consideraban el marco teórico básico que "debían" manejar los futuros maestros, proporcionando textos acerca de las características psicológicas del niño, y de los diferentes métodos de lecto-escritura, haciendo hincapié en su manejo. Es importante aclarar a qué llamaban los maestros marco teórico puesto que la mayoría de la información que pretendían manejar como tal son metodologías de lecto-escritura, en las que se marcan la serie de pasos en sentido "práctico" para dicha enseñanza.

La relación con el conocimiento se da de manera compleja y contradictoria, puesto que a pesar de que a lo largo del proceso se evidencia la relevancia por lo práctico, es tal el énfasis que se da al uso del marco teórico que llegan a quedar atrapados en él, ya que pase a que los alumnos expresaban sus experiencias e inquietudes por cómo "dar una clase", los maestros los remitían y limitaban al uso del marco teórico, más que para el análisis para su repetición.

Es así como uno de los maestros elabora una serie de preguntas para discutir el material leído, cuando los alumnos contestan éstas entremezclando sus experiencias, el docente lo "centra" remitiéndolo al marco teórico:

4o. 8

- M. Nuestro trabajo es el marco teórico, hay que abocarse a la necesidad de construcción del marco teórico, las hojas, está bien que mezclen otras experiencias, X hace bien en plantearnos sus experiencias, ustedes planteen las propias sin descuidar el marco teórico correspondiente, así que en los planteamientos que se hagan no se descuiden. (7 septiembre)

El otro profesor de igual manera, al discutir la lectura de un texto, convoca a las alumnas para que lo hagan relacionándolo con sus experiencias, pero al hacerles preguntas que él considera realizarán esa vinculación teniendo de antemano la respuesta, las contestaciones de las alumnas no le satisfacen, por lo que hace énfasis en el uso del marco teórico:

4o. 9

- M. De acuerdo a lo que acaba de mencionar su compañera, ¿qué podemos rescatar del documento? Si a ella le dijo el director te voy a dar un reto, es lo correcto?

- A. Si, porque los niños necesitaban socializarse al cambiar de maestro, ya que él era el problema, pues inhibía a los niños.
- M. Ella misma respondió, que el problema era el maestro, ya que los inhibía y habla que cambiarlo de grupo.
- A'. Se dice que el maestro conozca las características del niño, si se documenta pueda llevarlo a cabo.
- M. A ver miren, su compañera ya retoma algo, pero me interesa se retome el documento, si está bien hablar de sus experiencias pero relacionándolas con el documento. Ya que dice que el maestro de primer año ha de ser el mejor, debe tener ciertas cualidades y esto es todo un reto (con énfasis). (8 septiembre)

Aunque los profesores insistían en centrarse en el marco teórico constantemente lo rebasaban mezclando experiencias, consejos, creencias, pronunciamientos ideológicos, comentarios entre otras cosas, los cuales parecían sacados de la teoría o como un reflejo de ésta.

La relación de los sujetos con el conocimiento se determina a partir de la lógica que se establece en el transcurso del semestre, ya sea por la directividad del maestro, como por las actitudes de los alumnos originadas sobre todo por sus expectativas e intereses.

En las relaciones establecidas en los grupos observados los tipos de conocimiento que se pusieron de manifiesto fueron: conocimiento tópico, esquemático, especular, operacional y eximente*, los cuales en las mayorías de las veces se presentaban de manera conjugada o bien precediendo uno al otro. Por otra parte no aparecían en forma aislada, ya que con ellos se daban

* Es importante aclarar que los criterios con que se manejan estos tipos de conocimiento son: para abordar el contenido (tópico y esquemático); para ponerlos en circulación (especular y operacional) y la manera en que se relaciona el sujeto con el conocimiento (exterior y eximente).

pronunciamientos ideológicos, creencias, concepciones, uso del poder y legitimación, lo que venía a constituir la lógica específica de cada grupo.

Así, a pesar de que para los dos grupos se tenían los mismos contenidos programáticos cada grupo vivió su acercamiento al conocimiento de diferente manera, de esta forma, mientras que en un grupo predominaron los conocimientos especular, tópicos y esquemático, en el otro sobresalen el tópicos y esquemático, haciéndose presente en los dos el conocimiento operacional y eximente.

Con el conocimiento especular se pretendía establecer un "modelo" a seguir en las futuras prácticas de los alumnos, ya que se les "mostraba", para ilustrar, una secuencia en la aplicación de una determinada metodología, en este tipo de conocimiento se hacía patente el papel y directividad que debía asumir el maestro. En él se evidenciaban los saberes del docente, sus concepciones de aprendizaje, enseñanza, maestro, alumno, disciplina y didáctica, ya que combinaba una clase imaginaria con consejos e indicaciones para la futura práctica profesional de los alumnos. En la escena prefigurada el maestro domina completamente la situación, dejando de lado las posibilidades reales de su ejecución. El desarrollo de dicha secuencia constituye, dentro de la lógica del maestro, un proceso didáctico, el cual tenía que ser anotado por los alumnos (por pasos), pauta que da el maestro después de su primera intervención en este sentido.

Un ejemplo de este tipo de conocimiento lo tenemos en la

ilustración de la etapa de visualización, lectura oral y escritura de enunciados del método onomatopéyico.

4o. 8

M. Visualización, lectura oral y escritura de enunciados.
(los alumnos anotan).

¿Quién de ustedes me quiere decir qué hicieron al salir de la escuela? Y ya ellos nos dicen. ¿Les agradaría que yo les dijera qué fue lo que hice? ¿Si? ¿Se han fijado que siempre me voy con algunos maestros? Y ya ellos dicen. Una maestra me dijo, oye pasó por tu grupo y me quedé sorprendida porque tus alumnos estaban leyendo, yo no pienso que tus alumnos ya sepan leer, y yo le dije tengo en mi grupo hermosos lectores, no creo, no creo (haciendo ademanes), vaya a mi salón maestra y se dará cuenta que los niños leen muy bonito, les dije la verdad a los maestros? Y ellos darán respuesta. Y sólo de pensar que mis niños no leyeran y no escribieran (haciendo ademanes). ¿Qué les parece si nos dedicamos a leer y escribir? Nosotros les mostraremos todo lo que sabemos. Vamos a leer un letrero grandote con la boquita bien cerrada. Así es Susi (con énfasis) vean ese letrero, levantan la mano los que ya lo vieron todo. Van a visualizar esta palabra (subraya así), levanten la mano al que ya, ahora esta (subraya es) (los alumnos anotan) y por último esta (subraya Susi) y ahora todo el letrero. Leemos en voz alta (con énfasis) todos, Así es Susi, otra vez en voz alta (con énfasis) todos (señalando el enunciado) Así es Susi, otra vez, Así es Susi. Visualicen

nada más el nombre de la niña, ¿cómo dice? Susi, ¿cómo?
Susi. Muy bien, ahora visualicen cómo es Susi, cómo dice
Así (con énfasis) cómo? Así (con énfasis). Que no hemos
dicho desde hace ratito? es, cómo? es. Ahora todo el
letrero (con énfasis) Así es Susi.

Este tipo de conocimiento los alumnos lo asumen y repiten en
el desarrollo de sus prácticas al retomar, inclusive, frases,
actitudes y tácticas que el maestro utiliza, por lo que este
conocimiento llega constituirse en operacional.

Alumna del 4o.B con 1er. grado.

Enseñanza de la letra a.

En el pizarrón se encuentran los siguientes enunciados:

Ana puso algodón en un plato.

Luego acomodó semillas.

Les puso agua.

A. Voy a escuchar personitas que no han dicho nada (los
niños leen fuertemente el enunciado), recuerden yo no
hago caso a los que gritan.
(pega en el pizarrón las palabras algodón, semillas y
agua) ahorita vamos a ver qué dice, a ver si es cierto

que aprendieron. Qué dice aquí (señalando la palabra
semillas).

Ns. (le contestan en coro) semillas.

A. No, recuerden que yo así no escucho.

- Ns. (alzan la mano, luego leen de uno por uno con indicación de ella, luego en coro).
(sigue el mismo procedimiento con las demás palabras).
- A. Vamos a ver si es cierto que aprendieron esas palabras.
Vamos a cerrar los ojitos (cambia los letreros de lugar)
Nadie está viendo. Qué hice?
- Ns. (A coro) Los cambiaste. (los leen)
- A. ¿Ya se los aprendieron verdad? Saquen su cuaderno lo más rápido que podamos y sin hacer ruido. (24 noviembre)

4o. B alumna con 2o. grado.

- A. (abrazando una lámina) Yo traigo aquí una cosita quieren que se las enseñe?
- Ns. (a coro) Sí.
- A. (sigue abrazando la lámina) De verás?
- Ns. (a coro) Sí.
- A. (acerca a su bolsa saca el "diurex", se le cae el "metro", dos niñas se paran a recogerlo, ella las ve con cara de "angustia" les dice que no lo levanten y rápidamente lo levanta). (Va pegando la lámina en el pizarrón) Todos sus ojitos deben estar viendo esta ilustración (con voz pausada), todos su ojitos deben estar viendo esta ilustración, se van a dar cuenta cómo está esta lámina, esta ilustración, y luego me van a decir qué representa (los niños observan la lámina). Muy bien ! Quién nos quiere decir de qué trata? ... (10 noviembre de 1988).

También a través de la observación de la Mica del proceso enseñanza-aprendizaje se hizo evidente el acercamiento de los sujetos al conocimiento en forma tópica y esquemática, ya que los alumnos "recibían" pasivamente los conocimientos (para seguir la lógica establecida) pues ni siquiera reelaboraban o cuestionaban, llegando a repetir lo expuesto por el maestro. Cuando hacemos referencia a que los docente se apoyaban en el conocimiento esquemático es porque simplifican determinados conocimientos, incluso "dándolos" bajo una interpretación personal (combinando creencias y mitos) que a veces los alumnos confunden con la misma

teoría o lo expresado por los autores de los métodos. Tal llega a ser la simplificación que puede confundirse con un mero manejo de información a manera de "cápsulas informativas".

4o. 9

Cuando se hace referencia al establecimiento de las relaciones espaciales de los niños el maestro habla sobre la dislexia:

- M. La dislexia es de tipo genético, no porque el niño quiera, es de origen genético, son anormales en cuanto a la mayoría en cuadro genético. Bueno no son anormales, lo normal es lo que tiene la mayoría. La dislexia sería la propensión a invertir las letras, el niño percibe las cosas invertidas. (19 septiembre)

4o8.

En este grupo se evidencia la confusión que tienen los alumnos entre las sugerencias del maestro y lo expresado por el autor de alguna metodología de lecto-escritura, cuando hacen examen oral y se les pregunta sobre el Método de Palabras Normales de Enrique C. Rébsamen.

- A. Se deben utilizar palabras normales, con las letras y el lenguaje que el niño ya conoce. Entre los pasos (lee de su cuaderno) está interesar al niño mediante una plática, presentar la palabra mamá, luego la ilustración, después las sílabas ma, después repite la sílaba, ya una vez hecho esto se hace que escriban en su cuaderno.
- M. Bueno si leemos con atención no se advierte que él acuda a la escritura, como decíamos el deber fundamental del maestro es la lectura y la escritura, yo presente sugerencias en un proceso didáctico agregando la lecto-escritura al Método de Rébsamen, pero tenemos que diferenciar entre lo que dijo Rébsamen y lo que diga yo, y eso sólo que lo veamos con interés y en forma analítica....

- M. Bueno, se han referido a las palabras normales a las características que deben de tener, pero hay una característica que no han mencionado.
- A. Que las cinco o seis primeras letras se vean cada una en una semana lectiva, primero las mayúsculas y luego minúsculas. Si? (El maestro afirma con la cabeza).
- A'. Yo quiero hacer una aclaración, eso que dijiste que Rêbsamen recomendó para las cinco letras en una semana no lo dijo Rêbsamen sino el maestro (los alumnos se ríen) (18 enero 1989).

Es también con este tipo de conocimiento que los maestros se legitiman ante sus alumnos (esto se hizo más patente en uno de los grupos), pues lo manejan más para reforzar su imagen que para lograr un verdadero aprendizaje.

A0 B

- M. Qué tests conocen? (silencio).
(continúa) Los niños que cursaron el jardín de niños llevaron su test en un sobrecito para que los maestros de primer grado lo revisen, eso se está operando, el test es el ABC de Lorenzo Filho, no estoy diciendo que es el más elaborado que hay con el propósito de contribuir para saber el nivel de desarrollo necesario para la lecto-escritura que los niños han logrado... Con el desarrollo científico y tecnológico de nuestro tiempo se han elaborado otros como el VISAM para explorar los niveles de maduración correspondientes desde el punto visoauditivo motor de ahí el nombre del test, fue producto de los test de Filho y del de Detroit Engel. Otro test es el de Goodenough que es del dibujo. En nuestro país existe el Instituto Nacional de Investigación Educativa (escribe en el pizarrón INIE) y el área correspondiente se ocupó de revisar los tests aprovechando sus aportaciones y creando un nuevo instrumento el VISAM. Todos los tests tienen la misma finalidad sobre todo para ver el nivel de maduración del niño. Si hay claridad en lo que dije? X te veo dudoso, hay que hacer las interrupciones necesarias para que haya claridad en lo que se maneja.
- A. Tengo entendido que los tests no son apropiados para el nivel educativo de México que son utilizados por el capitalismo hasta el nivel superior.
- M. Aquello de los tests que es factible aplicar en relación con los niños de primero y segundo año como los datos psicológicos. El de Lorenzo Filho se experimentó con más de 2,500 sujetos, se hicieron las adaptaciones necesarias, se le recrea aunque sea extranjero.

El Detroit Engels estuvo aplicandose en nuestras primarias se proporcionaba material para hacerlo y se daba al maestro el resultado.

El Goodenough fue impulsado por el INIE. Con el Detroit Engel y el Goodenough se llegó a la conclusión para construir el VISAM.

Dentro de los tests existen diferencias como en todo, quien los aplica, las condiciones... (7 septiembre)

Es así como tenemos referencias de las alumnas :

4o. 8.

- A. "... es uno de los mejores de la Normal, nos ha enseñando mucho, como maestro es muy bueno... sabe mucho." (20 de enero 1989).

4o. 9

Sobre el profesor una alumna opinaba "es mejor a comparación de los demás", cuando se le preguntó por qué, sonrió, alzó los hombros y dijo "nada mas", "se ve que si sabe".

Se manifestó la apropiación de estos conocimientos a nivel operacional tanto cuando participaban en clase como cuando realizaban sus prácticas, haciéndolo como forma de sobrevivir al proceso, involucrado en la formación, que "exige" el uso de una serie de términos, técnicas y métodos.

Lo anterior se pone de manifiesto cuando en el grupo 4o 9 se aborda el tema de la globalización.

M... Bien qué es la globalización?

- A. Son las pautas de conocimiento como un todo y son tomadas por la realidad.

A'. Se tomó porque la integración está afin con el sincretismo.

M. Bien, qué más? qué más?

Responde a las características psicológicas del niño evolutiva que emplea, eso qué quiere decir? que es egocéntrico.

-Silencio-

As. Si (se ven).

- A. Analiza de manera global, integral, tiende a ver como un todo, como él lo va a percibir no como en las asignaturas.

- M. Parcelando el conocimiento, cada tema por su lado, información parcial, no como un conjunto de una problemática, falta que retomen esto, no por sistematización, pues es una visión (las alumnas a coro --total--) visión de conjunto como punto de partida, qué más?
- As. --silencio--
- A. Los temas deben estar de acuerdo a la edad y a los intereses egocéntricos, porque les interesa y porque está a su alrededor.
- M. Bien ¿qué más?
- A. Ver todo más de cerca para descubrirlo más, muchos niños se están socializando, no han ido al jardín de niños, no han ido nunca al mercado por eso el conocimiento debe ser de manera objetiva no cosas abstractas, porque menos va a entender y este plan está encaminado a eso, puede manipular las cosas.
- M. Bien (asiente con la cabeza) algo más que enriquezca. Es necesario que el niño manipule, son condiciones previas mínimas, ... de qué nos habla?
- A. Del sistema visual, motor y auditivo.
- M. Bien, eso dicen los autores. Qué más?

... (19 septiembre)

El conocimiento aximmente lo evidenciamos sobre todo en los alumnos cuando a pesar de haber practicado ya dos años como profesores de educación primaria y estarlo haciendo en este penúltimo semestre, al abordar en particular la práctica docente y en general cualquier otro tema del que pudieran rescatar sus experiencias, permanecen ajenos, es decir no se involucran en la reflexión de los temas siendo que forman y formarán parte de ellos.

Así por ejemplo cuando abordan los objetivos generales de la educación primaria y se habla del desarrollo del pensamiento reflexivo y la conciencia crítica los alumnos exponen:

Ap 8.

A. A ver X ¿crees que se lleve a cabo?

A* Es muy difícil y se hace aburrido, yo traté, les pregunté dije que me dieran sus puntos de vista y nadie

me contestó. Cuando tengamos a nuestro grupo yo creo que sí, pues desde pequeños vamos a trabajar con ellos.

A* No se da el pensamiento reflexivo, los maestros ya dan todo, se da mecanicista, no dejan que investiguen para que comprendan.

... (16 de octubre).

En cuanto a los maestros se ven alejados de su experiencia como maestros de primaria y sólo hacen referencia a ella dentro del "deber ser" o bien para su legitimación ante los alumnos. Así también aunque en su discurso expresan estar acercándolos a la realidad, un maestro lo lleva a cabo desde sus pronunciamientos ideológicos y el otro a través de generalizar lo que vivió como profesor, es decir, a pesar de hacer referencia a la profesión de maestro de primaria la ven desde fuera y muchas veces dentro del deber ser.

4o B.

Ante las inquietudes de los alumnos sobre su situación académica con respecto a la la Universidad Pedagógica Nacional y la distribución de plazas en el interior de la República el profesor haciendo referencia a sus experiencias expresaba :

M. Que se vaya quien quiera, los que tengan condiciones, que a ustedes no se les reconozca implica un no reconocimiento a la profesión., en consecuencia hace que nosotros sigamos con los mismos ingresos, aunque hoy endía tengamos una preparación mejor. Nuestra carrera implica un empleo seguro, si son holgazanes no les pasa nada, como coordinador yo vi muchos casos en los que los maestros no hacían nada sólo los reubicaban. Cuando yo era maestro de primaria hubo un movimiento magisterial muy fuerte encabezado por el profesor Othón Salazar en el que se luchó por mejorar las condiciones del magisterio, en el participamos todos los maestros... ustedes siendo 139 gentes deberían seguir organizándose.

(30 noviembre).

EL PROFESOR DE 4o. 9 expresaba: "... en la escuela se juzga al vecino y le ponen barreras, si hay un área verde hay que aprovecharla, todo implica romper barreras y hay que hacerlo. Esto es real y por eso no hay que decir, tienen que hacerlo, porque se van a enfrentar con la realidad." (22 septiembre de 1988)

Por otro lado los docentes aconsejan el uso del conocimiento para avalar su preparación en las primarias ante los maestros en servicio, tanto al poner la experiencia de éstos en otro nivel respecto a la "formación de licenciatura" como al indicarles la necesidad de la amplitud de la información para planear una clase, con el fin de legitimarse ante ellos.

4o.8

- M. ... que originalmente también se resistían conmigo dejaron huella en los grupos, el grupo B de hoy ojalá que se parezca al grupo 1.
- A. También nosotros vamos a dejar huella.
- M. Yo también creo esto porque para esto vamos a trabajar juntos ... Cuando vayan a pedir objetivos llevan algo preparado para doblar, pegar, caminitos, ejercicios de atención visual. Preparen dos contenidos programáticos, este y este, elabore material didáctico que me va a servir, que se perciba que llegamos con algo de material didáctico desde el primer día, para que se establezca la relación entre nosotros y los niños de trabajo. Ustedes están en desventaja con el maestro titular, tienen menos autoridad moral, ellos pueden hasta decir errores hasta con naturalidad y nosotros debemos no ponernos nerviosos el poder del saber está con ustedes... (24 octubre).

* CONCEPCIONES

En sus discursos y acciones los maestros manifestaban implícita y explícitamente sus concepciones sobre: educación, aprendizaje, enseñanza, maestro, alumno, conocimiento, disciplina y evaluación.

En cuanto a la educación profesores y alumnos la reducen únicamente al aprendizaje escolar, ya que aunque retoman algunos aspectos sociales lo hacen con relación a éste, dejando de lado la reflexión de lo complejo y contradictorio que resulta la educación.

A pesar de que los maestros expresaban en su discurso al aprendizaje como una construcción partiendo de una reflexión crítica sobre la teoría, al acercarse al conocimiento en forma tónica y esquemática, su verdadera concepción de aprendizaje develada en sus acciones, viene a ser la recepción pasiva y repetición de información, con lo que la presencia, en su discurso, de términos considerados diferentes a lo tradicional parecería un adecuarse a las innovaciones educativas más en la forma que en el fondo.

4o B.

Esto se evidencia en el examen oral realizado al final del semestre, cuando a pesar de que algunas preguntas implican una posible reflexión, por un lado ésta ya fue hecha por el profesor y éste les exige las respuestas tal cual se las presentó en el curso a continuación presentaremos un breve ejemplo:.

- M. Anoten por favor los siguientes datos: (dicta 7 preguntas) ...
- M. Ya se han tocado varios puntos, cuando se dictaron se hizo con el propósito de organizar sus experiencias cognoscitivas de ninguna manera eran expresiones rígidas para limitar su participación, no obstante algo necesario es considerar la existencia de las ideas ejes con cierto orden y secuencia, cuáles fueron las ventajas? , en qué medida se resolvió esto?. Podemos volver e insistir al punto uno. Qué se creó? Antes de 1904 ya había Escuela Normales? La de Jalapa, la Escuela Nacional de Maestros, pues sí la de Nuevo León, la de San Luis Potosí, ya había

escuelas Normales, pero como decía X eran insuficientes para poder resolver el problema educativo con gente profesional, pasaron los años que se formó ?

- A. El Instituto de Capacitación
- M. del Magisterio, quién lo tenía a su cargo?
- A' Jaime Torres Bodet
- M. Jaime Torres Bodet (afirmando con la cabeza, anota en la lista la participación.) Qué aportó esa institución?
- A. Cursos, tenía dos calendarios de tipo A que comenzaba en enero y de tipo B que es como el actual. Esta institución legalmente se dedicaba a las tareas educativas,...
- M. Esos cursos durante todo el año qué características tenían? Por correspondencia, y luego en las vacaciones?
- A. Directos.

(15 enero)

4o 9.

En los siguientes párrafos se manifiestan parte de la lógica y la concepción de aprendizaje, en el sentido de que aunque les deja investigar las diferentes formas de organizar la materia de enseñanza para dinamizar la clase retoma mínimamente la investigación de las alumnas apropiándose de la palabra:

- A. La sistematización se da de 3o a 6o .
- M. El libro de Laura Castro menciona que el niño evolucionará en su desarrollo para llegar a la etapa de un nivel de abstracción más profundo, a un aprendizaje más profundo, el grado de profundidad es lo que cambia, exige un esfuerzo más especializado. ¿Quién va a implementar la planeación? ¿El maestro, no? y él va a observar y decidir que es lo que el alumno necesita más. La realización de proyectos no es algo rígido puede organizarse por medio de la globalización, la correlación o la sistematización, pero no es que se niegue que en los seis niveles haya sólo que hacer esto, pueden combinarse ya que es el maestro quien va a decidir. ¿Algo más que deseen agregar?
-- silencio --
- A. La sistematización es buena cuando el alumno elabora su propio conocimiento.
- M. Hay temas que por sus características no entran por ningún lado a ver un ejemplo.
- A. El volumen y la raíz cuadrada.
- M. No avanzan porque les cuesta mucho trabajo manejarlo en forma aislada y luego regresar a contexto...si

tengo presente a quién dirijo mi esfuerzo, mi estilo de trabajo, para propiciar formas de trabajo, metodología y todo esto orientado a lograr los objetivos... eso nos permitirá manejar la materia con un criterio científico, lo social es fundamental, y yo considero que en el proceso educativo es ambas cosas de ahí que sea más rico para elegir al proceso enseñanza aprendizaje. alguna duda hasta aquí?

-- silencio--

- M. Me faltó, me faltó mencionar el tipo de materia o contenido que vamos a desarrollar en el manejo de las ciencias naturales y ciencias sociales, el método experimental y si lo traducimos no funciona... (15 septiembre)

Considerando la línea histórica, por la exigencia social de que las escuelas normales "deben" enseñar a enseñar, la E.N.M. siempre ha manifestado en la formación de profesores una preocupación por lo técnico-instrumental, de ahí la importancia de la enseñanza de metodologías y el carácter practicista en el abordaje de contenidos, por lo que los profesores y alumnos no escapan a esta "tradición".

De ahí que los maestros instrumenten estrategias como las "clases modelo" y los alumnos simulen con sus compañeros prácticas de enseñanza, así como la exposición de metodologías con el fin de "dar armas" para el enfrentamiento que como profesores han de tener con los grupos, lo que hace patente su concepción de enseñanza ligada a la didáctica tradicional.

4o.9

Cuando el profesor les indica que preparen ejercicios de maduración para dirigirlos con sus compañeras ellas escenifican una clase con un grupo de primaria:

- A. Primero que nada ¿están dispuestas a hacer todo lo que yo diga?, ¿sí o no? Bueno vamos a hacer la sesión como si fuéramos niños. El primer ejercicio es de Coordinación

Motora Gruesa (explica "en forma textual"). Bueno ahora vamos a golper a algo, dije algo no a alguien. Ya dije que vamos a participar así que ahora levántense, vamos a formar una fila detrás de mí (Simulando) ¿Nadie tiene un hermanito chiquito? (no le contestan) ¿No? ¿Qué hacen los niños chiquitos? Gatean, vamos a gatear para allá.

As. (agachan, no todas, se paran enojadas y rápidamente)

A'. Oye no nos enseñaste cómo.

A. Ah bueno, se ponen las rodillas hacia atrás y las manos adelante. Vamos a hacer otro.

¿Cómo hacen los canguros X?

A". Como canguros.

A. ¿Conocen los patos? ¿Cómo hacen los patos?

As. ¿Hacen?

A. ¿Cómo hacen?

As. cua, cua.

A. ¿Cómo caminan los cangrejos? (dos compañeras "roniegan", cuando les dice que tienen que caminar como ellos).

M. (se sienta frente al escritorio y saca su lista).

(3 octubre).

La concepción de maestro que se revela en los grupos observados refleja la manera en que institucionalmente éste se concibe atrapado en el "deber ser" planteando la imagen maniquea del maestro de primaria con base en pautas de comportamiento como serían el buen uso del lenguaje, la presentación, el gusto por los niños, la puntualidad, el cumplimiento, "ser amigo" de los niños, propiciar el trabajo en grupo, tener mucho ánimo, ser sensible, entre otras.

Su alejamiento de concebirse como maestros de primaria es lo que los lleva a pensarse de diferente forma de acuerdo al conocimiento especializado que poseen, esta "posesión" del conocimiento especializado hace que se presenten ante sus alumnos como los guías del proceso enseñanza-aprendizaje, situándose como un miembro más para la "construcción" del conocimiento, pero en realidad se constituyeron en el miembro directivo, en la autoridad del proceso, como poseedores y transmisores del conocimiento.

Dicha dirección respondía al doble "deber ser" en el que los maestros se encontraban de acuerdo a las exigencias institucionales y sociales y por sus propias concepciones, por otro lado los alumnos al entrar en la lógica marcada por el docente conciben a los maestros de acuerdo a la imagen que éstos se han formado ante ellos, de tal manera que los estudiantes piden la directividad y ven en el maestro el poseedor del conocimiento.

4o. 8.

Al concluir el curso el maestro pide a los alumnos consideraciones acerca de su trabajo; los alumnos le "dan" reflejando la imagen que tienen de él, lo que el docente quería oír:

- A. Nos ha enseñado a elaborar guías, nos ha enseñado para la vida futura profesional.
- A'. Nos dió muchos elementos, muchas maneras de dar clase, muchas alternativas para utilizar los métodos y otra manera de verlos.
- M. A ver las silenciosas (las alumnas sonríen).
- A". Los conocimientos fueron muy claros y concretos, al principio no me cala bien (ríen), pero la verdad con el semestre hemos comprobado que en realidad es usted muy bueno, no se basaba únicamente en la clase, nos daba experiencias para que no tuviéramos tropiezos, mis respetos para usted. (ríen), es una gran persona nos ha ayudado mucho.
- A". Para mí, yo siento es uno de los mejores maestros de la Normal si nos ha demostrado la forma de dar clase ante el grupo nos guiaba cuando nos revisaba el proyecto didáctico, respecto a las clases nos ha dado una forma muy buena y hasta cómo dirigirnos a los niños desde su misma realidad. (20 enero).

4o. 9.

Cuando el maestro les pide que digan las actividades con que motivarán a los niños en sus clases, se pone de manifiesto su directividad.

- A. Yo iniciaré con un cuento inventado por mí.
- M. (con énfasis) ¿Por tí? Puede ser peligroso para los niños.
- A'. Pero ella lo va inventar en su casa.
- M. Sí, pero es mejor llevar un cuento ya hecho, busca uno representativo para niños de la edad, y en base a ese inventa el tuyo, imprímelo el sello particular que quieras.
- A. ¿Ni aunque pase por la autorización de usted?
- M. No, es que hay profesionales que a eso se dedican, no es que yo me niegue, pero hay que dar pasos seguros. (4 noviembre).

Estrechamente vinculada con la concepción de maestro se piensa al alumno como el que construirá a partir de la intervención del docente y bajo su dirección en donde entran concepciones del "buen alumno" o "mal alumno" conjugada con su concepción de futuro maestro de acuerdo a la actuación de éstos y a la imagen que ellos les reviertan.

Uno de los maestros tiene expectativas de los alumnos inclusive por su sexo, concediendo a las alumnas, mayores posibilidades de desenvolvimiento profesional. El buen alumno era concebido por ambos docentes como aquel que se desenvolvía bajo los lineamientos que ellos proponían (participación, cumplimiento con las lecturas, trabajos, exposiciones; uso del lenguaje, elaboración y uso de proyectos didácticos, desenvolvimiento ante los grupos de práctica, presentación personal.; los "malos" alumnos eran aquellos que no cumplían con lo anterior o si lo hacían no era bajo los lineamientos propuestos. Las actitudes de los alumnos para conformar su imagen ante el maestro respondían en cierta medida con lo marcado por el docente para su sobrevivencia en el grupo, de esta manera ponían en práctica estrategias y saberes.

4o. 8.

Respecto a las diferencias de desenvolvimiento basadas en el sexo cuando el profesor recupera la primera práctica de los alumnos, alabando, sobre todo, el trabajo en una de las escuelas, comenta:

- M. X (nombre de uno de los muchachos) no desentona en el equipo trabaja con bastante aplomo, con bastante seguridad, se preocupa por ser diferente los demás varones, se caracteriza por esforzarse realmente al trabajar, al gastar en recursos, (con voz más pausada) es un equipo muy hermoso. (11 noviembre).

4o. 9.

El profesor al comentar sobre sus alumnas opinaba:

- M. Pues las que están más mal, las más flojitas son X, y también Y. Ah! otra es Z. Bueno pero yo considero la procedencia, pues según su posición económica les ayuda a desenvolverse. W es muy cerrada, le echa muchas ganas, Z es impenetrable. Lo que pasa es que ellas tienen limitaciones de personalidad. Q tienen mejor desenvolvimiento, pero ella tiene mejor posición económica. A K la veo más segura, ya lleva material didáctico... (enero 1989)

Un maestro reconoce y atribuye la directividad con que se desenvuelve al sistema político-económico en el que vivimos por lo que opina:

4o. 8.

- M. En este sistema en el que vivimos a veces son necesarias las prácticas de autoritarismo, en un país que no se ejerce la democracia, es necesario dar dos pasos para atrás para dar uno hacia adelante.

A través de la relación que se establece entre alumnos y maestros y al predominar el acercamiento al conocimiento en forma tónica, esquemática y operacional, el conocimiento se presenta a los alumnos como lejano e imposible de construir y reconstruir si no es bajo la dirección del maestro.

4o. 9.

- M. ¿Hay alguna duda o comentario de ayer?
-- silencio--
- M. La síntesis que dejé fue bastante clara en sentido general.
- A. ¿Ni tan clara eh? (poniéndose la mano sobre la cabeza) Nos dolió la cabeza, fue muy confuso.
- M. Lo tratamos de explicar entre todos, es un documento difícil de leer. Bueno pues yo quiero sus comentarios, yo escucho, aclaro, pongo ejemplos, etc. estoy dispuesto. De entrada, ¿qué podemos decir?...
(14 octubre).

La disciplina para ambos docentes es relevante para la enseñanza- aprendizaje y en su concepción de maestro, pues ven a éste como su generador, aunque la manejan de diferente forma, ya que para uno está basada en el control total del grupo, mientras que para el otro estaría dada en cuanto a que los alumnos estuvieran motivados y realizando actividades.

4o. 8

- A. ... que los niños estén con la espalda pegada, con los brazos cruzados, estáticos, es de suma importancia?
- A*. Yo creo que sí, para que tengan disciplina, si no, si los dejas, luego empiezan a platicar, luego luego se ve en la posición la comprensión, la atención, los movimientos dicen mucho.
- A*. Yo estoy en desacuerdo, muchas veces ni nosotros estamos bien sentados, puede estar así (pone la mano sobre la mejilla) y prestar atención.
- A*. Pueden estar bien derechos y no poner atención.
...
- A. El niño por naturaleza es inquieto, no sólo en una posición, porque se aburre, es de acuerdo a la actividad.
- M. Bien los niños están en un proceso de desarrollo, en el momento en que los niños se sienten incorrectamente se puede afectar sus estructura ósea, hay que hacer esfuerzos para que no se afecte la estructura corporal, por ello los muebles deben estar bien hechos.... dices que depende de la actividad pero para la lectura de auditorio se requiere una amplia concentración ... ¿quién de ustedes quiere participar? no podemos pasar a todos los que quieran, de ahí que

tenemos que coordinar esa participación, y les decimos el que está mejor sentado, el que no se mueva, el de la fila mejor ordenada, esto es para la dirección del control... (3 noviembre)

En cuanto a la evaluación los maestros divergen en sus concepciones ya que uno se dice muy exigente respecto a la formación de sus alumnos, por lo que si éstos cumplieran con los lineamientos señalados merecían la máxima calificación, manejándola como un requerimiento institucional, pues su concepción de evaluación se centraba en el desenvolvimiento del alumno (en clase y práctica) y manejo de información que durante el proceso manifestaban.

El otro docente utilizaba la evaluación en cuanto al desenvolvimiento tanto en clase como en las primarias, sobre todo en éstas, entrega de trabajos y la autoevaluación, decía tomar en cuenta las diferencias individuales, tanto de personalidad como económicas para valorar los esfuerzos que cada una hacía, dejando de lado el manejo de la información.

* PARTICIPACION

Dentro de la lógica del proceso los maestros consideraban importante para el desarrollo del proceso enseñanza - aprendizaje la participación de los alumnos, de ahí que les dejaran leer y les hicieran preguntas.

En su discurso, los maestros consideraban la participación como la expresión de la reflexión crítica de lo leído o comentado, pero a lo largo del semestre pudimos percatarnos de que ésta no se realizó así, pues aunque la forma de participación

fue cambiando, no fue para caracterizarse como los docentes la expresaban, ya que en un grupo, en un principio se dió sin condicionamientos, para luego presentarse con base en la calificación, y en el otro disminuye por la apropiación que hace el docente de la palabra.

Si bien los alumnos participaban su participación se presentó en diferentes niveles, que a nuestro juicio minimamente llegaron a manifestar una reflexión, ya que ésta se dió con base en referencias a experiencias, repetición de lo dicho por el maestro o compañeros, repetición hasta lectura del texto, preguntas, las cuales reflejaban su preocupación por lo práctico y en un grupo, se hacían sobre el significado de palabras.

4o B.

Cuando se habla del Método Global de Análisis Estructural:

A. Profesor, cuando ya trabajemos si nos dan primero ¿trabajaremos con cuaderno blanco o rayado?

Al preguntar el maestro sobre el Método Global:

M. ¿Quién fue el primero en utilizar la palabra sincretismo?

A. Harold.

M. No cómo! de él fue el primero que hablamos sobre la marcha analítico sintética.

A'. Ovidio Decroly.

M. ¿El cómo le llama?

A'. Bueno analítico sintético.

A". (ve sus apuntes) Función globalizadora, Claparedo le llama sincretismo.

M. Eso lo estudiaron muy al principio fue de las primeras cosas que dijimos.

4o 9.

Cuando se aborda los ejercicios de maduración:

A. Maestro, ¿qué significa reptar?

Al comentarse un texto referente a la lengua española:

- A. Aquí se habla del desarrollo del individuo, que primero se desarrolla el lenguaje, que un individuo es completo cuando desarrolla su lenguaje (leg). También nos dice que el lenguaje es un aumento de la educación ! esto es cierto! ¿esto es cierto!
- A". El lenguaje es comunicación, si no hay lenguaje no hay comunicación (las otras muchachas revisan sus copias en silencio).

A pesar de que los dos maestros le daban gran importancia a la participación ella se vivió de manera particular en cada grupo marcando cada maestro la lógica de su desarrollo.

Así en un grupo cuando los alumnos discuten sobre algún tema, el maestro deja que lo hagan libremente vertiendo sus puntos de vista, pero al final él es quien concluye.

4o. B.

Ejemplo de esto lo encontramos cuando algunas alumnas exponen el Método Global de Análisis Estructural:

- A. ¿Puede aplicarse el de Análisis Estructural a las matemáticas?
- A". Eso lo vamos ir viendo conforme avancemos (maestro se agacha para escucharla).
- A". (interrumpiéndola) No espérame X es que estamos viendo la enseñanza de la lectura y la escritura (maestro sonríe).
- A. Es que en nuestra escuela nos exigen que lo apliquemos a todas las áreas (maestro sonríe).
- A". Aquí dice que se aplica a la enseñanza de la lecto-escritura, pero siempre va a ser lo mismo?
- A". Es que son los pasos.
- A". X, son diferentes palabras, lo que no cambia es la metodología.
- A+. Es que es otra cosa, si tú comienzas por la palabra sería otro método.
- A". Además no puedes modificar la forma de trabajar a los niños.
- A". No ya está acostumbrado, pero cuando llegas a la lectura de enunciados te dicen ay! otra vez lectura de enunciados (fingiendo voz).
- A+. Pero si sigues un método no lo puedes cambiar, si tú incluyes otro método los acostumbrarías a lo fonético y al deletreo, y luego no te van a entender.

- A^ . Pero es que es tedioso y aburrido para ellos.
 A> . Es que es constante y lento,
 A^ . (interrumpiéndola) Si entiendo pero cada clase es lo mismo, lo mismo, lees y ellos repiten mecánicamente.
 A* . Yo creo que el maestro debe motivar para que no sea tedioso.
 A^ . ¿Cómo motivan ustedes?
 A^ . ay! pues de muchas maneras. Con pláticas de un cuento, contándoles lo que te pasó en el día.
 A+ . Con una introducción, con material diferente.
 M . Voy a intervenir para contestar la duda de Z y la de X y hablar sobre la evaluación.

El Método Global de Análisis Estructural es un método de marcha analítica (algunas alumnas apuntan) de estructura global, parte del enunciado, parte de la palabra, parte de la sílaba, de aquí pasa a formar parte de una nueva estructura, de nuevas palabras (siguen apuntando) también es global porque... Bueno, en efecto las preocupaciones de X... son justas, la estructura original es siempre la misma, se llega a la mecanización, son los mecanismos de la marcha analítico sintética... siempre es lo mismo, los compañeros tenían mucha razón, tenemos que utilizar las tácticas adecuadas para afrontar: con su boquita bien cerrada y ojos bien abiertos, leeremos este letrerote, no todos nos hacen caso, motivando, este, este, este (figurando señalar las palabras del letrero) todo el letrero, metiendo al redil a aquel que quiere ver para otro lado teniendo en cuenta que la lectura es visual, ALEJANDRO! (alzando la voz y haciendo ademán) tenemos que estar con un ojo al gato y otro al garabato para ver quienes son los niños que no están poniendo atención... debe haber un estímulo tras otro... los mecanismos de la metodología son siempre los mismos, pero hay mecanismos de cómo se llega a ella, y hemos tenido como premisa la comprensión para llegar a la memorización, no se si queda, ¿si? (mirando a la alumna que inició la discusión).

- A^ . Si. (28 noviembre).

En este mismo grupo, el docente muestra su satisfacción por la cantidad de participaciones alcanzadas en una sesión de trabajo, sin contemplar la calidad de éstas.

En ambos grupos también se da la traducción de las participaciones de los alumnos. es decir, el maestro retoma lo dicho por el alumno "ajustándolo" a lo "conveniente para él" aunque lo expresado por este haya tenido otro sentido.

4o. B

Quando se trata de realizar un proceso didáctico para promover ejercicios de lectura y redacción:

- M. ¿A qué más podemos acudir en lugar del interrogatorio?
- A. Será una plática acerca del texto.
- M. Es decir, se organizará al grupo en equipos para comentar el texto, ¿qué más podemos decir?
- A'. Que en el momento de la lectura se digan significados.
- M. X nos plantea que nos ahorremos un ejercicio.
- A'. Porque aunque no comprende luego sí.
- M. Inicialmente es confuso, de ahí que la primera lectura adquiera una visión general de lo que han leído, los encauzamos para que localicen las palabras de difícil comprensión, para pasar de la percepción sincrética a la analítica... ¿qué otra actividad?
- A>. Resumen.
- M. Eso es, dirigirlos en la realización de un ejercicio de síntesis de las ideas. ¿Qué más?
- A'. Que hagan un ejercicio de completar.
- M. Eso es, que en una lectura impresa pero en desorden coloquen el número 1 a lo que paso primero, el número 2 a lo que pasó después, etc., etc., o dejar un espacio en blanco para que los niños escriban lo que va a continuación. (27 octubre).

4o. B

En los comentarios sobre la lectura de un texto:

- M. ¿Cuál será el fin real de la educación en un país como el nuestro? Formar integralmente es lo que está explícito, pero ¿qué es lo subyacente?
- Recuerden lo que leímos, que se convierte en un filtro. En un país capitalista como el nuestro ¿qué sucede?
- A. Se utiliza al maestro para explotarlo.
- M. Bueno eso puede ser un punto de vista. Hay que ir viendo los documentos. Su compañera dice que puede ser la integración al sistema. (22 septiembre).

* ESTRATEGIAS

La cotidianidad da pauta para la construcción de estrategias conjugadas con el uso de saberes. Esto forma parte de la realización de los sujetos protagonistas.

Tanto alumnos como maestros ponen en práctica estrategias para el establecimiento de sus relaciones, éstas se dan más en términos de sobrevivencia matizando la lógica del proceso, entre las que entran tácticas como: la simulación, la apropiación del discurso, la caba, la resistencia, la recreación, la negación y el uso de saberes. Para elaborar el proceso enseñanza-aprendizaje, los maestros y los alumnos como maestros practicantes, utilizan estrategias didácticas.

En los grupos observados se evidenció que las estrategias tuvieron un gran peso en la conformación de la lógica del proceso, así los maestros hacen uso de su saber pedagógico y especializado al plantear las reglas del juego ante el grupo y organizar sus estrategias didácticas.

En el grupo 40.8 la estrategia didácticas que emplea el maestro segula la lógica de ir de lo teórico a lo práctico, es decir primero se abordaban los contenidos para lo que se pedía la participación de los alumnos, y luego él ejemplificaba su uso simulando la manera práctica, a lo cual se le daba gran peso. Como el docente es el que marca la lógica del proceso, y el que se apropia de la escena en la ejemplificación, sus estrategias estaban basadas en su saber hacer más que en la apropiación de lo teórico, en las que se presentaban consejos, mitos, experiencias, sugerencias, indicaciones, conceptos y hasta pronunciamientos ideológicos.

El recurso de ir a las escuelas primarias anexas y de práctica a mostrar como se lleva a cabo una clase segula una secuencia muy similar a la de la ejemplificación y tenía el mismo

fin. Cuando alida recordar se imagina de "buen maestro" sobre todo al ir a las escuelas de prácticas pues se argumentaba que en ellas se hacía un verdadero enfrentamiento a la realidad, pues no se tenían las mismas condiciones o motivos que en las "falsas".

El dictado es otro recurso didáctico del que se vale el maestro para que los alumnos "sobre todo" redactar los procesos didácticos y la información de los proyectos didácticos, así como la que consideraba importante que los alumnos tuvieran, con lo que que se viene a convertir en una práctica de legitimación y de obediencia del alumno hacia el, en cuanto al manejo del conocimiento.

Dictado de la manera en que pueden redactar la información de un proyecto didáctico.

M. ...Henry Wallon define al sincretismo como la incapacidad de niño para analizar un todo (coma) mientras que Piaget la concibe como la percepción de estructuras (coma) trozos de experiencias simples que van adquiriendo mayor complejidad en la medida en que el sujeto va construyendo mayor desarrollo en las estructuras complejas subyacen las simples (repite) pero ya con con el carácter de subestructuras (repite)... Alguna pregunta de cómo debe ir la información, hay que poner las fuentes de información, vean que no tengo frente a mí ningún libro, ¿alguna duda? --silencio-- Vamos a ver uno de matemáticas.

Toma de notas. Este recurso al principio se hace de manera explícita y después cuando el alumno entra a la lógica del maestro toma nota, sobre todo cuando este hace énfasis de vez o repite algunos aspectos de la información que está manejando.

Las preguntas eran de lo que el docente se valía para propiciar la participación de los alumnos. en un principio éstas se enfocaron a la reflexión, pero posteriormente hacia lo

prácticas, quedando la esencia de las necesidades en la realización del texto o de lo dicho por el maestro o compañeros.

Luego a esto se presentó el aperturamiento de la participación como criterio de evaluación, como técnica emergente, con el fin de hacer participar a los alumnos, valorando la abundancia de ésta y no su calidad.

Una táctica del maestro fue ir a las escuelas de práctica a observar el desenvolvimiento de los alumnos y recabar la opinión de los maestros en cuanto a su trabajo para después recoger la experiencia de cada quien en el grupo. Esta sirvió para legitimarse ante los maestros de primaria y con los mismos alumnos, a la vez que estos veían en su presencia una presión para hacer su trabajo apoyado a los lineamientos que les requería. Cuando éstos no se cumplían el maestro "les tomaba la clase" para que los alumnos se dieran cuenta de "cómo se debían manejar" los contenidos programáticos, la organización grupal y los recursos didácticos, expresando ante el grupo que ella lo hacía con el afán de ayudarlos, no con el fin de perjudicarlos o quitarles autoridad ante su grupo. Sin embargo dicha actitud se prestó para que entre ellos se juzgara y calificara el trabajo de los compañeros.

En la recuperación de las prácticas de los alumnos en las primarias, mezclaba elogios y críticas no de manera destructiva, con el fin de alentarlos.

- M. Las tres compañeras tienen rasgos positivos que es necesario desarrollar, es necesario mejorar, hay que estar siempre en condiciones de mejorar, por lo pronto fue muy bonito, muy bonito ni me cansé ni nada.

(11 noviembre).

Entre las formas de organización que el maestro desarrolló para la realización del curso consistieron el trabajo en equipos, las discusiones, la revisión de trabajos y proyectos didácticos.

Con respecto a la elaboración de los proyectos didácticos, el maestro utilizó el que se expusieran las dudas ante todo el grupo que se tenían sobre cómo llevar a cabo algún objetivo de los indicados por los maestros de primaria de prácticas para que los estudiantes suscribieran actividades a los compañeros, pero por la directividad él terminaba diciendo el proceso.

La reunión de los alumnos por equipos para la elaboración de los proyectos didácticos les brindaba más recursos para realizar sus procesos didácticos, pues con las anotaciones de cada uno y el intercambio de ideas éste se les facilitaba y enriquecía, a pesar de la directividad del profesor.

En el grupo de 4^{to} 2 el maestro puso en práctica la expresión, la demostración en las escuelas primarias, por parte de clase, recuperación de las prácticas, recuperación de las clases, elaboración y revisión de guías, realización de trabajos.

En un inicio el docente expresa su deseo de compartir nuevos aprendizajes y alejarse del modelo tradicional, para lo que en su lógica contempló que las alumnos hacen los textos que los proporcionaba, para su reflexión y discusión en clase.

En la práctica la lógica se desarrolla a través de pedir se hable en los primeros días sobre lo visto en la sesión anterior y de lo leído, posteriormente únicamente lectura del texto, siguiendo junto con esto las actitudes de solo escuchar,

o intervenir ampliando la información cuando se convalida con

esqueletos, conjeturas e interpretando lo dicho por las alumnas y el autor.

Ante estas actividades del maestro, junto con las de dejar a las alumnas la retroalimentación y el papel, se agotan sus experiencias en el marco teórico, la participación de las alumnas disminuye.

Por otro lado la complejidad atribuida a las lecturas por parte de las alumnas llevan al maestro a apropiarse de la palabra para la explicación del texto, lo que provoca que las muchachas no lean, por lo que el maestro se vale del recurso de leer por parafraseo en clase e ir explicándolo o bien, las reúne por equipos para que lean y después pedir su participación preguntándoles sobre lo leído.

Este docente también fue a las escuelas primarias para realizar una demostración aclarando que no constituía una clase modelo, pues sólo se tenía el fin de que se viera cómo se trabajaba el Método Global de Análisis Estructural y el Programa Integrado, que ellos tendrían que manejar, tanto como requisito institucional, como practicantes, y en el futuro como maestras en servicio.

Con esta experiencia se pretendía la recuperación del manejo del Programa Integrado y del Método Global de Análisis Estructural, sin embargo cuando se realizan estas prácticas de "demostración" las alumnas no conocen dicho método y programa por lo que sus críticas se dan a nivel de la actuación del profesor en cuanto a el control de grupo, manejo de recursos didácticos, uso del lenguaje, entre otras, que no rebasaron el nivel de la experiencia inmersa y la crítica se generalizó.

- M. Vayan pensando lo que me van a decir, lo importante es acercarse a la realidad.
- A. Bueno, en teoría se dice que si está bien planeado salga a la perfección.
- M. En la planeación lo que se hace es un previsión, se puede cambiar en mucho. Bueno empecen, ¿no?
- A*. Utilizó el lenguaje muy elevado, en ocasiones se le olvidó que eran niños.
- A). Por ejemplo, los ejercicios que hizo en el pizarrón no sería factible hacerlo con otros dibujos impresos.
- M. Ahí hay una pregunta, ¿contéstela ustedes.
- A< No, sería más difícil, no reconocerían.
- A*. ...el reloj casi no se veía.
- A+. El llevar globos es un material que se presta para el desorden.
- M. Ahí entra la concepción que se tenga de disciplina, la maestra muestra preocupación por ella, yo digo que si el niño sigue lo que se le dice, ahí ya hay disciplina.
- ...
- A*. Diga profesor el término de barriga ¿está bien utilizado?
- M. Sí, es lenguaje del niño. ¿Tú cómo dirías?
- A*. Estómago.... (11 octubre)

El docente de este grupo promueve la práctica de una de las alumnas en las escuelas anexas de la Normal, con el fin de que vayan manejando el Método Global de Análisis Estructural y el Programa Integrado, y aunque él le ayuda en la planeación de la clase las demás permanecen al margen de ella por lo que cuando se recupera su participación otra vez se cae en las críticas del manejo de grupo, recursos didácticos, etc.

Es importante mencionar que si bien esto fue algo positivo en cuanto se "prueba" antes de ir a practicar formalmente, al no contarse con la información hace que estas experiencias se simplifiquen y aún más cuando su recuperación se lleva a cabo de manera superficial y sin la presencia de todo el grupo (incluso la alumna que realizó la práctica no estaba presente).

Otro recurso que este docente utilizó fue la recreación de una clase en la que las alumnas "entran al juego" de participar como si fueran las alumnas de nivel primaria.

El profesor organiza que también sean ellas las que recreen clases de ejercicios de maduración para primero y segundo año, la alumnas lo hacen retomando la actitud del "docente" y "alumnas", lo que se presta al juego entre ellas y el maestro por la que la finalidad de poner en práctica lo teórico conjugado con su creatividad se pierde en la "escenificación", cuidando más la forma de ésta que el contenido, pues incluso cuando se retoma la actividad para vincularla con lo teórico se hacen explicaciones simples mezcladas con consejos.

Por ejemplo, en una sesión en las que las alumnas exponen y llevan a cabo ejercicios de maduración, cuando una alumna pretende vincular la teoría con su explicación sobre discriminación táctil-auditiva:

- A. Primero al pequeño se le dan cosas que escuchar para que los reconozca, pues primero es la acomodación y luego la asimilación que es lo que maneja Piaget, si hubiera traído un arpa, una guitarra, un violín, un acordeón, etc. por su experiencia sabrían que son...
- M. (Interrumpo) Si hubieras traído, eso hubiera sido mejor.
- A. Que los niños describan los instrumentos musicales con los que se trabaja. También podemos utilizar cosas de la vida diaria, como una escoba... en el sentido del oído hay que fijarse si discrimina o no lo hace, es bien importante, para llevarlos al especialista... hay que buscarle lo más que se pueda, porque que tal si el primer grupo que te dan es primero, bueno eso es todo.
- M. Dudas, comentarios, inquietudes, en algunas escuelas ya se hace examen médico. Su compañera señala que por políticas no se hace examen médico, sólo un chequeo general... ¿Qué más? --silencio-- ¿Quéóó suficientemente claro? ¿Cómo se llamó? --Silencio-- Yo insisto en que hace falta ánimo. ¿No han escuchado Ovejita Blanca? Si llego así (expresión de aburrimiento) los niños se duermen, no saben nada para motivar a los niños? ¿Alguna vez fueron niñas?
- As. (con desgano) Sí.
- M. Los conocimientos que tenemos que manejar son menos complejos si los hacemos divertidos. Los ejercicios deben estar apoyados en una fundamentación teórica.

Para la elaboración de los proyectos didácticos algunas se

organizaban en equipos (por lazos afectivos) y otras los realizaban de manera individual aunque tuvieran los mismos objetivos. El maestro revisaba los proyectos en forma individual dando sugerencias, recomendaciones y lineamientos enfocándose más en la forma que en el contenido. En las sesiones no se discutía abiertamente los problemas que se tenían sobre la planeación, en los que podían coincidir y dar puntos de vista para enriquecer o resolver alguna problemática, es decir, el maestro encasillaba a cada una en "su" planeación.

Faltando algunos días para la práctica intensa una alumna, al acabarle de revisar el profesor su proyecto didáctico, manifestó:

A. Oye yo no le entiendo al maestro. El Núcleo Integrador del Módulo es de Ciencias Naturales y el maestro quiere que empiece con Español y luego Matemáticas, cómo le hago si no se presta.

Obs. ¿Por qué no les preguntas a las demás si ellas tienen el mismo objetivo?

A. No, es que no me dicen. y al maestro no le entiendo...

La recuperación del trabajo de los alumnos en las escuelas de práctica se hacía en el grupo, el maestro comentaba los puntos negativos (sobre todo) y los positivos de la actuación de las muchachas pero sólo a nivel de su desenvolvimiento en el grupo de práctica, ya que los proyectos didácticos eran revisados por él con anterioridad por lo que los dejaba de lado. Esta actitud es retomada por las alumnas cuando les pide recuperen su experiencia, ya que éstas hablaban de lo que creían debían mejorar, en ocasiones justificando su manera de actuar. Casi todas las observaciones versaban sobre el manejo del grupo, en el que entraban: la motivación, el uso de recursos, la organización grupal e incluso la personalidad.

El ir a las primarias constituía una forma de presionar a las alumnas para que realizaran "bien" su clase.

Al recuperar una de las prácticas el docente:

- M. La verdad yo encuentro muchos problemas, muchos problemas que hay que resolver ya, no como X (fingiendo voz) es que es el primer día y por eso se me pararon, si nos tomaron la medida, valga la expresión cotidiana, nos la tomaron ya, y eso que el clima favorece ... A ver después vi a mi amiga X, rápido.
- A. Cuando terminé y les dije que copiaran los enunciados me comenzaron a hacer planas y yo les dije que no.
- M. El hacer planas es común, les pones la fecha y hacen la plana. ¿Cuántos enunciados manejaste?
 - A. tres.
 - M. ¿Con cuántos enunciados llenan una plana? no conviene que copien un enunciado y calificar, rompieste inconvenientemente con su esquema de trabajo, tu maestra es bonita no por lo físico, es bajita pero se da a notar ... te falta mucho control de grupo. ¿A qué atribuyes que te hagan la plana?
 - A. A la imprecisión de las indicaciones.
 - M. Es que no te sientos maestra, y actuar como tal implica dar indicaciones hacer sentir su presencia, para que la gente entienda lo que hay que hacer.

Las alumnas, al entrar en la lógica del maestro (de exponer los textos), dejan de lado la toma de notas por lo que él para retomar en cierta medida el curso se vale de pedir trabajos.

Los maestros junto con las estrategias didácticas pusieron en práctica otras como el legitimar su imagen, valiéndose de: el uso del lenguaje tanto en el saber especializado utilizando tecnicismos, nombres de autores y mención de títulos de libros, así como el uso de términos poco comunes para evidenciar "riqueza" en su vocabulario; el uso del saber especializado en el sentido de utilizar el saber como "poder"; las referencias a sus experiencias como profesores de primaria en las que salían bien librados, en donde la teoría aparecía como reflejo de la práctica del maestro.

*ESTRATEGIAS DE LOS ALUMNOS

Las estrategias de los alumnos son la respuesta y los mecanismos que se ponen en práctica para sobrevivir y realizarse en la situación grupal, y que inclusive pueden influir en las actitudes y decisiones de los profesores, éstas pueden ser: la simulación, la coba, el uso del lenguaje, las resistencias, la adaptación al modelo, la ignorancia al mismo, las prácticas emergentes ante lo desconocido, el uso de saberes, entre los que encontramos lo que se "puede decir" y lo que "no se puede decir", lo que se "puede hacer" y lo que no, el "darle" al maestro lo que "pide", entre otras.

Es por ello que el protagonismo de los alumnos es importante en la conformación de la lógica del curso, al asumir estrategias contestatarias, de complicidad o pasivas, bien solas o combinándolas ante las prácticas del maestro.

Es necesario manifestar que la postura de los alumnos en las instituciones educativas guarda su singularidad, pues afrontan su situación desde una posición diferente a la de los maestros, que son los que poseen el poder institucional y el saber especializado, ya que a parte de vivir los órdenes institucionales tiene que enfrentar las actitudes, posiciones, concepciones y estrategias de éstos.

En el grupo 40, B los alumnos ante las expectativas que tenían del maestro deciden pedir cambio de profesor, al no lograrlo, la actitud de ellos es de preocupación por las "represalias" que pudiera tomar el maestro, lo que los lleva a aclarar las "reglas del juego".

Ante la legitimación del maestro y al querer descubrirle su lógica los alumnos le piden ser dirigidos por él, optan por "seguir su línea" dándole la coba, aunque su opinión sea diferente cuando éste no está.

Cuando la autoridad del maestro y su directividad se hace patente en cada clase, los alumnos no encuentran otra alternativa más que la búsqueda de la conciliación invitando al maestro a viajes, reuniones, inclusive algunos alumnos se disculpan con él, ante la percepción de que éste los clasifique como líderes del conflicto por considerar que las "indirectas" presentes en el discurso del profesor los implica.

En el discurso del profesor del 4o. B por la inicial situación conflictiva mezclaba frases a manera de indirectas hacia los alumnos para veladamente reprocharles su actitud.

Al hablar sobre la discriminación táctil el maestro comenta:

- M. ... Lleven cubos de hielo, objetos calientes (sonriendo) objetos con espinas y ahí nos vengamos de ellos porque los de primero a veces... (sonriendo y alzando la mano).
(as. rlen)... En los grupos siempre habrá alguien que nos quiera amargar la vida, hay que ser conscientes de esta realidad, tener calidad humana para comprender la reacción y no para confundirla (los alumnos se ven entre sí).

El alumno líder permanece oculto manejando a los demás para que expresen sus ideas, mientras que él simula su imagen frente al maestro a través de la coba y la adaptación al modelo, lo que le vale para sobrevivir cuando es descubierto por un compañero, pues su imagen de "buen alumno" hace que el profesor se dirija a él con indirectas que involucran también a los que fueron manejados.

Lo que se hace patente cuando uno de los alumnos "manejado" por el líder expresa al maestro la posibilidad de que el examen sea escrito en lugar de oral:

- A. (en voz baja le comenta a otro compañero) Le vas a decir?
A'. (en voz baja) No, dile tú (compañeros los miran).
A. Maestro, tenemos una pequeña sugerencia hacia usted, quisieramos saber si se podría ser el examen escrito (maestro lo interrumpe).
M. Mira muchacho no podemos andar de un camino a otro, tenemos tres semanas desde que dijeron la fecha del examen. Ustedes deben influir para organizar lo que se debe hacer, pero no determinar lo que se debe hacer, quedamos que el examen escrito debe picarse, imprimirse. No es cuestión de que siempre si o siempre no, quedamos que esta semana se haría el examen oral, y así vamos a proceder....
M. ... esto está resultando mejor, hay mayor consistencia, síntesis de los contenidos abordados, por cuanto a trabajo es más trabajo, una prueba se hace en dos horas a lo sumo, de ahí que si se pensaba aludir el trabajo ya se dió lo contraproducente, la funcionalidad de ésta es la práctica de acciones reflexivas que por el deseo de plantear algo diferente. Simplemente estoy analizando la propuesta que hizo X. (Dos alumnas sonríen y comentan).
El grupo se puso de acuerdo con la finalidad de mejorar, o fue la propuesta de Y? (Dirigiéndose a Y) Por qué no lo planteaste tú (el alumno niega con la cabeza). O que a Y le gusta aventar la piedra y esconder la mano, o por qué no lo planteaba Y? O es que X tiene más afecto? Yo señalé que todos son igual para mí.
... (15 de enero de 1989).

En la participación los alumnos repetían en ocasiones lo mismo del texto, retomaban lo dicho por otros compañeros o bien se apropiaban del discurso del maestro, buscando la aprobación de él, incluso la del alumno considerado como "el mejor".

En las exposiciones los alumnos se valen de apuntar la información que leerán al grupo en láminas aunque ésta se encuentre en los textos proporcionados por el maestro y los programas, siendo que incluso los demás la tomaban como notas con

el fin de que en la revisión de cuadernos no faltara "nada".

Uno de los alumnos en la búsqueda de hacer diferente la exposición, con base en la importancia que el docente otorgaba a la participación, pone en práctica la lectura de las láminas por parte de los compañeros haciendo que ellos después explicaran lo que entendían, lo que él posteriormente retomaba y ampliaba, ante este tipo de innovación el maestro muestra su aprobación por lo que a partir de esto los otros siguen el mismo modelo con algunas variantes.

Relacionada también con la participación, los alumnos descubren en la lógica del maestro que deben responder de "memoria" lo que el profesor les pregunta.

En las prácticas los alumnos asumen (por lo menos en presencia del maestro) las actitudes que él había expresado en las "demostraciones didácticas" cumpliendo así con el "modelo a seguir".

La disciplina grupal llegó a constituir una gran preocupación en los alumnos para el desarrollo de sus clases, puesto que el profesor en dichas demostraciones le daba gran importancia para que se diera "adecuadamente" el proceso enseñanza aprendizaje.

Esta preocupación es tal que incluso el mismo docente comenta las indicaciones de una maestra de grupo acerca de las rígidas actitudes de una de las alumnas sobre la organización grupal.

- A. Qué andas haciendo paradito?, tu trabajo está. Quiero ver a los artistas del primero "A". Q'ué hace usted parado (dirigiéndose a un niño).
Rapidito! Se están tardando mucho, ya voy a ir a revisar oh? Ya hiciste el dibujo?

N. No.

A. Pues a apurarse.

N. Ya cabè maestra (parándose a enseñarle su trabajo).

A. A ver no quiero que se paren (empujándolo).

Síntate bien! (enderezando a un niño) Sí?

... Los que vayan terminando cruzan sus bracitos y se sientan.

Ante la presión de las prácticas y por falta de un verdadero manejo de la metodología a emplear en ellas, los alumnos crean estrategias para manejar los contenidos programáticos con los niños de las escuelas primarias independientemente de las sugeridas por el maestro, algunos en conjunto y otros a manera individual. Y aunque el profesor se percate de ésto no lo pone a consideración del grupo.

Ante los pronunciamientos ideológicos del maestro (de izquierda) el alumno líder lleva un logotipo de la Campaña presidencial de Carlos Salinas De Gortari y lo pega en la puerta con el fin de ver la actitud del maestro, éste último no se inmuta pero sus pronunciamientos disminuyen.

4o.9.

Las alumnas del grupo 9 también implementan estrategias ante las actitudes del maestro y a la par de las estrategias de éste. Cuando el maestro, a pesar de la participación de las alumnas no las retroalimenta, limita al manejo del marco teórico o se apropia de la palabra, optan por no leer y no participar. Actitud que se refuerza por la lógica del profesor en el sentido de manifestar como esencial la lectura "reflexiva" de los textos, ya que por una parte el profesor dedicaba mucho tiempo a exaltar la

importancia de que leyeran, y por otra, las alumnas que se percatan de que si se manifiestan su falta de lectura por su "dificultad" éste expone la clase.

Las alumnas siguen en esta posición y cuando el maestro les pide que participen simulan haber leído preguntando el significado de palabras.

Ante la "dificultad" de las lecturas, el docente adopta la postura de leer por párrafos en el salón de clases (participando las alumnas en la lectura) lo que agudiza la no lectura, y el que simulen, ya que al pedir manifiesten lo que habían subrayado para "discutir en clase" ellas se adelantaban a la lectura para subrayar.

Otra táctica ligada a las anteriores y ante el saber que el docente exponía si no comprendían el texto era expresar resistencias ante las lecturas argumentando que eran difíciles, pesadas, incluso aburridas con el fin de que el profesor expusiera.

Las bromas con el maestro eran continuas y estaban presentes en todas las sesiones desviando el contenido de la sesión aunque el maestro regresara a él.

Las alumnas ante las exigencias de participación, además de preguntar el significado de palabras, retomaban el mismo contenido del texto (incluso hasta leyéndolo) lo dicho por sus compañeras o por el profesor, o hacían comentarios superficiales para tratar de "cumplir" con el requerimiento del maestro.

En las exposiciones las alumnas prácticamente leían el texto y cuando se ejemplificaba se hacía de tal forma que se prestaba a

juego, en el que en ocasiones entraba el maestro por lo que las alumnas continúan con esto.

En cuanto a la participación para representar una clase las alumnas organizaban actividades y dirigían a las compañeras acatando las indicaciones del maestro no haciendo referencia a las bases teóricas que sustentaban cada ejercicio recreado por ellas, es decir, se daba la clase por el cumplimiento con el docente cuidando la forma y no con el fin de rescatar lo que se "debe buscar" con este tipo de prácticas: la vinculación teórica-práctica.

Para la elaboración de los proyectos didácticos se presentó el "cumplir con el docente", en la parte de información para el practicante se plasmó lo que el maestro había indicado aunque algunas no entendían la lógica ni el contenido de ésta.

Durante las prácticas algunas de las alumnas cuando el maestro se presentó a las primarias sacaron los alumnos a Educación Física para que no fueran observadas, otras improvisaban ante el aviso de que el maestro titular les hacía de que el maestro de "Laboratorio" estaba presente, a sabiendas de que él no leía las guías en ese momento.

Cuando el maestro hacía la recuperación de las prácticas haciendo observaciones sobre las mismas, si éstas eran negativas las alumnas se justificaban argumentando que ante su presencia se ponían muy nerviosas lo que provocaba que el proceso que llevaban en su práctica cambiara, se perdiera e inclusive fracasara, o bien por la conducta de los niños o por las actitudes de los maestros titulares.

Ante la poca información y la confusión de ésta, por la no lectura acerca del Método Global de Análisis Estructural y los Programas Integrados las alumnas implementan estrategias didácticas para salir adelante en las escuelas primarias pero éstas no son recuperadas a nivel grupal, aunque les den buen resultado, como el cambio de actividades, la supresión e improvisación de otras por considerarlas fuera de los lineamientos del maestro.

* RECUPERACION DE LA EXPERIENCIA DE LOS MAESTROS EN SERVICIO

Por la línea histórica de esta escuela y por las exigencias sociales, el deber ser en ésta se institucionaliza, lo que hace que la práctica de los maestros en servicio sea superficial y se tienda a desvalorar.

Los alumnos aun no se sienten profesores y por la visión que se les presenta durante toda la carrera (parcializada y dentro del deber ser) de los profesores en servicio ven en su futura vida profesional la solución a los males educativos.

Cuando uno de los maestros llega a tocar un punto reflexivo responden para lo que él les pide pero no se va más allá problematizando esa práctica o caracterizándola en su complejidad es decir, esta se simplifica a lo escolar e inclusive al aula en cuanto a lo que debe ser en la enseñanza, no tocándose las contradicciones ni ubicando a la educación como un fenómeno social.

El otro profesor maneja en su discurso que él les "mostrará" la "realidad" pero a "su" realidad lo hace de manera maniquea a nivel de juicios de valor y basada en sus experiencias "positivas" como maestro de primaria.

Ambos profesores comparan la formación de ellos como licenciados y los maestros en servicio manejando la idea de que están en niveles diferentes: mientras que ellos cuentan con el marco teórico "adecuado" los maestros con la experiencia, que en ese sentido podrían rebasarlos en determinado momento, pero en cuanto a marco teórico no.

Por lo que los alumnos establecen cierta rivalidad prefigurada ante ellos.

La intención de rescatar la experiencia de los docentes en servicio es mínima: uno de los docentes por un lado les dice que investiguen las experiencias que con diferentes métodos de lecto-escritura han tenido los profesores, pero cuando van a practicar les expresa que pueden influir en ellos para que conozcan "nuevos modelos" y cambien su práctica desvalorando su experiencia y conocimientos.

La investigación queda a nivel de sugerencia, pero nunca se vuelve a mencionar e inclusive no se sabe si alguien la llevó a cabo.

Ambos docentes retoman en clase su apreciación de los maestros titulares de los grupos de práctica, uno haciendo énfasis en las características de cada grupo, mientras que el otro se remite mucho a su personalidad.

Los alumnos en general repiten los discursos y las críticas hacia los docentes aún cuando algunos de ellos elaboran sus proyectos didácticos no con base en lo que dice el maestro de Laboratorio, sino en la experiencia de familiares que son maestros en servicio, más esto no lo reconocen y lo ocultan por la sobrevivencia en el grupo.

Por lo dicho anteriormente podemos develar que la lógica del proceso enseñanza aprendizaje de los grupos observados giró en torno al uso de la teoría como reflejo de las experiencias de los docentes, y como si ellas reflejaran a lo teórico, manejo hecho para legitimar su imagen y constituirse en "modelos" a seguir en la enseñanza, proceder que queda inscrito en la línea histórica de la institución: "formar" profesores.

CONCLUSIONES

Después de haber observado durante un semestre la cotidianidad de dos grupos de Laboratorio de Docencia IV en la Escuela Nacional de Maestros pudimos rescatar aspectos muy interesantes y significativos que conforman la lógica de un proceso y que no son documentados.

Los procesos observados fueron entendidos a partir de su ubicación dentro de la situación cotidiana que se vive en la E.N.M. cuyo devenir está inmerso en las situaciones complejas y contradictorias que se viven institucionalmente. Ante la decisión política de cambiar su nivel educativo, la operativización de dicha medida se concreta por el protagonismo particular de los sujetos, que lo caracterizan y alejan de su nivel programático y organizativo.

* La presente investigación va más allá de mirar la práctica concreta de dos maestros, al pretender ver de manera diferente al L.D. IV en la E.N.M.

* La lógica de la materia es interpretada y abordada por los profesores de manera particular y sin ajustarse mecánicamente a ningún "modelo", dándole vida a sus clases a partir de la interpretación de la propuesta curricular anterior, su sociovisión y expectativas, así como por su protagonismo y el de los alumnos, atravesados por el peso tradicional de la institución.

* Las relaciones interpersonales establecidas en el L.D. IV,

son asimétricas, en tanto que los docentes ejercen una marcada directividad, tanto por su posición y saber institucional como concepción de su tarea.

- Ante la directividad de los maestros los futuros licenciados ponen en práctica tácticas de sobrevivencia en el grupo y manifiestan resistencias en su posibilidad, ya que por su papel las realizan de manera encubierta.

- La línea histórica de la institución marca la forma de abordar los contenidos, dándole importancia a su operativización, cayendo en un practicismo y manejando la teoría a manera de información.

- Las relaciones prevalecientes de los sujetos con el conocimiento fueron del tipo exterior y eximente, ya que por el proceso vivido en el L.D. IV eran los que tenían cabida para el "reconocimiento" del aprendizaje de los alumnos.

- La participación pierde toda riqueza pues raras veces se presenta con un nivel de profundidad y de reflexión, puesto que a los maestros les interesa la participación por la participación, manejándola más como un elemento que les ayude a conformar su imagen como profesores no tradicionales que como factor de aprendizaje.

- Las concepciones de educación, maestro, alumno, enseñanza, aprendizaje, disciplina y evaluación están atravesadas por la misma línea histórica de la "formación" de docentes, que lleva a centrar el proceso enseñanza-aprendizaje en el enseñar a enseñar a través de erigirse el maestro como modelo.

* La visión que se tiene del docente en servicio es concebida bajo el deber ser, por lo que la recuperación de su práctica se da con base en el "análisis maniqueísta" y por lo mismo parcializado y simplista, prefigurando una imagen mítica del maestro.

* El medio por el cual los profesores legitiman su imagen ante los alumnos y demás compañeros es el lenguaje, con el cual intentan dar credibilidad a su discurso haciendo referencia a autores, experiencias, pronunciamientos ideológicos, términos especializados y expresiones que denotan concepciones educativas diferentes a las tradicionales.

* Los maestros quedan atrapados en el peso de la institución (a nivel del deber ser) y tienden a reconocerse en él para sobrevivir. Así, aunque intenten estrategias para rechazar lo institucional, no se constituyen en una verdadera práctica alternativa para trascenderlo.

COMO CONCLUSION MAS RELEVANTE:

* Los docentes de Laboratorio de Docencia IV, más allá de su particular manera de enfrentar el proceso enseñanza-aprendizaje, devolan una lógica en la que la teoría es asumida y usada como reflejo de sus experiencias y a éstas como ilustración de ciertas tesis teóricas, erigiéndose, a pesar de no reconocerlo, como modelo a seguir, con la pretensión de cumplir el rol de formador de maestros.

No podemos dejar de mencionar que la metodología constructivista, bajo una perspectiva etnográfica, nos permitió el rescate de lo cotidiano en una situación específica (el L.D. IV)

viviéndola como un espacio complejo y conflictivo, a través de asumir nuestras posibilidades y limitaciones, para tratar de explicar parte de ella.

F U E N T E S D E C O N S U L T A

- + APPLE, M., Educación y poder, Paidós/M.E.C., Temas de educación No. 6. Barcelona. España, 1997.
- + BUSTAMANTE, Edna, Investigación etnográfica: descripción e interpretación de la realidad. tesis en Pedagogía, UNAM, México, 1988.
- + CARDENAS, S., "Ciento cincuenta años en la formación de maestros (síntesis documental)". Consejo Nacional Técnico de la Educación, SEP, México, DF, 1984.
- + CORESTEIN, M., El significado de la investigación etnográfica en educación, UPN, México, DF, 1987.
- + CREEL, M., " El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación", en Perfiles Educativos No.39 CISE-UNAM, enero, febrero, marzo, México, 1988. pp. 36-46.
- + DANILOV M. A., El proceso de enseñanza en la escuela. Grijalbo. Colección Pedagógica, México, 1977.
- + EDWARDS, V., Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: Un estudio etnográfico, DIE, IPN, México, DF, 1985.
- + EZPELETA, J., La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción, DIE, IPN, México, DF, 1986.
- + FUENTES, Olac, La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa, Documento Interno, DIE, México, 1984.
- + FUENTES N., R y Luna Cortés, Carlos, "La comunicación como fenómeno social". en Comunicación y teoría

social. Antología, comp. Fernández C. , Fátima y Yépez Hernández, Margarita, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México, 1984.

- + GERBER, D., " Los cuatro discursos y la educación" ,
Cuadernos de Formación Docente No.28,
agosto,México 1988.
- + GERSON, B., "Obsevación participante y diario de campo en el
trabajo docente", Perfiles Educativos No. 5,
CISE/UNAM, México, 1980.
- + GIMENEZ, Gilberto, et al. La herencia de Foucault. Pensar
en la diferencia, UNAM/Caballito, México.1987.
- + GLAZMAN, R., El docente: entre el autoritarismo y la igualdad,
El Caballito/SEP, México, DF, 1986.
- + GUEVARA, Gilberto, La educación socialista en México.
1934-1945, SEP/Caballito, México, 1985.
- + GUEVARA, Gilberto. " La educación superior en el ciclo
desarrollista de México", Cuadernos Políticos
No. 25,Ediciones Era, México, 1981.
- + HELLER, A.,Sociología de la vida cotidiana, Península,
Españ, 1977.
- + HIDALGO G. , J. L., Investigación Educativa. Una
estrategia constructivista, CCEMEX Cuadernos de
Educación Continua, México, 1989.
- + JIMENEZ, C., Historia de la Escuela Nacional de Maestros.
Vol.1 (1887-1940), SEP, México, DF, 1979.
- + JIMENEZ, C., La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes,
SEP/Foro 200, México, DF, 1987.

- + KAISER, A., El giro de lo cotidiano en la pedagogía. Programa y crítica.
- + KARABEL y A. H. Hasley, La investigación educativa: una interpretación del poder de la ideología en educación, Nueva York, 1976.
- + LANDESMAN, Monique, (Compilador), "Curriculum, racionalidad y conocimiento," Universidad Autónoma de, Sinaloa, Colección Educación, México 1988.
- + LATAPI, P., "Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975)", Revista de Comercio Exterior, México, diciembre, 1975.
- + LATAPI, P., "Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1978", Nueva Imagen, México 1980.
- + LERNER, B., "1983: La ruptura frente al populismo, el compromiso con la austeridad y la renovación moral", Revista Mexicana de Sociología, año 45, vol. 45. No. 2 ,Abril-Junio 1983.
- + MARTINEZ, D., El maestro de escuela y los problemas laborales , Ponencia presentada en la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, México, 1988. mimeo.
- + MONTERO, M., "La investigación cualitativa en el campo educativo", Boletín del CEMI, No. 20 Proyecto, San José, Costa Rica.
- + PANSZA, M., Operatividad de la didáctica, Tomos 1 y 2, Ed. Gornika, México, 1986.
- + PESCADOR, J., "La formación del magisterio en México", Perfiles Educativos No.3, julio-sept., CISE/UNAM, México, 1987

- * PLAN DE ESTUDIOS 1975 Reestructurada de la Escuela Nacional de Maestros, SEP, México, 1975.
- * PLAN DE ESTUDIOS de la licenciatura en Educación Primaria 1984, SEP, México, 1984.
- * PLAN NACIONAL de Desarrollo 1983-1988, Poder Ejecutivo Federal, México, 1983.
- * PLANEACION INSTITUCIONAL de la Escuela Nacional de Maestros 1986-1987, documento de la E.N.M., México, 1986.
- * LA PROFESIONALIZACION Normal en México. Documentos 1944-1984, Cuadernos SEP, México, 1984.
- * PROGRAMA NACIONAL de educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984-1988, Poder Ejecutivo Federal, SEP, México, 1985.
- * QUIROZ, R., El maestro y el saber especializado, DIE México, 1987.
- * QUIROZ, R., Notas para el análisis del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1984, Documento DIE, IPN, México, 1985.
- * RAMIREZ, Carlos, "El Plan de Desarrollo condena de hambre a quienes tienen menos". Proceso No. 344, junio 22, México, 1983.
- * REMEDI, E., La identidad de una actividad: ser maestro, DIE, IPN, México, 1987.
- * REMEDI, E., "La libertad y el censor. Dos imágenes en la identidad del maestro", Perfiles Educativos No.37, jul.-sept., CISE.UNAM, México, 1987. pp.37-42

- + RENDON, J. M., "Problemas en la formación de formadores de docentes: La experiencia de la especialización en práctica docente". Formación de maestros y práctica docente, Mercado, Ruth (Coordinadora), DIE, Memorias, México, D.F. 1983, pp 41-56.
- + REYES, R., Lucha por un nuevo currículo: Lucha por una nueva institución, DIE, IPN, México, 1983.
- + REYES, R., "Nuevas necesidades en la formación de maestros". Formación de maestros y práctica docente, Mercado, Ruth (Coordinadora), DIE Memorias, México, D.F. 1988, pp. 29-40.
- + REYES, J., Educar para construir una sociedad mejor, Volúmenes 1 y 2, SEP, Dirección General de Publicaciones, México, 1985.
- + ROCKWELL, E., "Cómo observar la reproducción", Critica. Revista de la Universidad Autónoma de Puebla No 26 julio-septiembre, Pue., México, 1986, pp. 159-168.
- + ROCKWELL, E., "Etnografía y teoría de la investigación educativa". Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones, Bogotá, Colombia, 1986.
- + ROCKWELL, E., (Compiladora) Ser maestro: Estudios sobre el trabajo docente, El Caballito/SEP, México, DF, 1986.
- + ROCKWELL, E. y R. Mercado, La escuela lugar del trabajo docente. Descripciones y debates, DIE, IPN, México, 1986.

- + RODRIGUEZ, Elsa, "Lenguaje y educación" en Perfiles Educativos No.34.CISE-UNAM, octubre, noviembre, diciembre. México, 1986. pp.3-21.
- + SANDOVAL, Etelvina, Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos, DIE, Cuaderno de Investigación No. 18, México, 1985.
- + SCHAFF, A., " Historia y verdad". Introducción a la Epistemología", Rivadeo, Ana María, Compiladora, ENEP Acatlán, UNAM, México, 1981.
- + SCHWARTZ, E. y J. Jacobs, Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad, Trillas, México, 1984.
- + SOLANA, F. et al., Historia de la educación pública en México, SEP/FCE, México, DF, 1982.
- + TABA, H., Elaboración del currículo, Troquel, Buenos Aires, Argentina, 1982.
- + TOURAINE, A., " Los movimientos sociales", Touraine y Habermas ensayos de teoría social, Galván, F. Compilador, UAP-UAM Azcaptzalco, México, 1986.
- + TYLER, R., Principios básicos del currículo, Troquel, Buenos Aires, Argentina, 1982.
- + WILSON, S., "The ethnographic techniques in educational research", Review of Educational Research, Winter 1977, Vol. 47, No. 1, pp.245-265.
- + WOODS, P., "La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa", Paidós/MEC, España, 1987.

* ZUBIETA, L., "Etnografía y política educativa". Revista Colombiana de Educación, No. 10, II semestre, Bogotá, Colombia, 1982.

ANEXO 1

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
 CONSEJO NACIONAL TÉCNICO DE LA EDUCACIÓN
 DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL
 PLAN DE ESTUDIOS 1975 (REESTRUCTURADO) (PARA LA GENERACIÓN 1977)

Semestres Hrs. sem.	1o.	2o.	3o.	4o.	5o.	6o.
3	Matemáticas I	Matemáticas II	Matemáticas II	Matemáticas IV	Matemáticas V	Matemáticas VI
3	Español I	Español II	Español II	Español IV	Español V	Español VI
3	Ciencias Naturales I	Ciencias Naturales II	Ciencias Naturales II	Ciencias Naturales IV	Ciencias Naturales V	Ciencias Naturales VI
3	Ciencias Sociales I	Ciencias Sociales II	Ciencias Sociales II	Ciencias Sociales IV	Ciencias Sociales V	Ciencias Sociales VI
4	Educación Artística I	Educación Artística II	Educación Artística II	Educación Artística IV	Educación Artística V	Educación Artística VI
2	Educación Física I	Educación Física II	Educación Física II	Educación Física IV	Educación Física V	Educación Física VI
2	Educación Tecnológica I	Educación Tecnológica II	Educación Tecnológica II	Educación Tecnológica IV	Educación Tecnológica V	Educación Tecnológica VI
3	Psicología I	Psicología II	Psicología III	Psicología IV	Tecnología Educativa II	Tecnología Educativa VI
3	Filosofía I	Filosofía II	Filosofía III	Filosofía IV	Historia de la educación I	Historia de la educación II
	Pedagogía general 4 horas Inglés I 2 horas	Didáctica general 4 horas Inglés II 2 horas	Didáct. esp. y pract. doc. I 6 horas	Didáct. esp. y pract. doc. II 6 horas	Didáct. esp. y pract. doc. III 6 horas	Didáct. esp. y pract. doc. IV 6 horas
total horas	32	32	32	32	32	32

ANEXO 2

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO NACIONAL TÉCNICO DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL
PLAN DE ESTUDIOS 1975 (REESTRUCTURADO)

Materias	Semestres	
	7o.	8o.
Didáctica especial y práctica docente	12	10
Seminario de análisis de programas libros del maestro y del alumno 10 y 2o. grados de educación primaria	4	4
Seminario de elaboración del informe receptional	2	4
Seminario de administración y legislación educativa.	4	--
Seminario de la organización de la educación extracurricular.	--	4
Seminario de problemas sociales y económicos de México.	4	4
Seminario de Desarrollo de la comunidad	4	4
Total de horas	30	30

ANEXO 3

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto Semestre	Quinto Semestre	Sexto semestre	Séptimo sem.	Octavo semestre	
Matemáticas	Estadística	Investigación Educativa I	Investigación Educativa II	Laboratorio de docencia II	Laboratorio de docencia III	Seminario Pedagógico Contemporáneo	Seminarios: Modelos Educativos Contemporáneos Aportas de la Educación Mexicana a la Pedagogía	
Psicología Evolutiva I	Psicología Evolutiva II	Psicología Educativa I	Psicología del Aprendizaje	Psicología Social		Laboratorio de Docencia IV	Laboratorio de Docencia V	
Teoría Educativa I (Bases epistemológicas)	Teoría Educativa II (Axiología y teleología)	Tecnología Educativa I	Tecnología Educativa II	Planación Educativa	Diseño Curricular	Evaluación Educativa	Seminario: Administración Educativa	
Seminario: Desarrollo Económico, Político y Social de México I (Asteroides)	Seminario: Desarrollo Económico, Político y Social de México II (Época actual)	Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México I	Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México II	El Estado Mexicano y el sist. educativo Nacional	Sociología de la Educación	Comunidad y Desarrollo	Sem. Identidad y Valores Nacionales	Sem. Prospectiva de la Política Educativa
Español I	Español II	Literatura Infantil	Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria I	Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria II	Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria III	Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria IV	Sem. Admon. Escolar de la Educ. Primaria	Sem. Resp. Social del Lic. en Educ.
Observación de la práctica Educativa I	Observación de la práctica Educativa II	Introducción al laboratorio de Docencia	Laboratorio de Docencia I				Contenidos de aprendizaje de la Educación Prim V	
Educación para la Salud I	Educación para la Salud II (Higiene escolar)	Educación Física I	Educación Física II	Computación y Tecnología Educativa (Psic. Educ. II)	Organización Curricular del Grupo escolar	Problemas de Aprendizaje	Sem. Elaboración del Doc. Receptación	
Apreciación y exp. Artística I	Apreciación y exp. Artística II	Apreciación y exp. Artística III	Creatividad y Desarrollo Ciudad.	Educ. Tecnológica I	Educ. Tecnológica II	Diferencial I	Diferencial II	