

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**División de Estudios Profesionales**

**Área educativa**

**PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE EL PROCESO  
CURRICULAR: EL CASO DE UNA PRIMARIA PÚBLICA DE LA  
CIUDAD DE MÉXICO**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA PRESENTA  
ELSA PATRICIA REVELES AGUILAR**

**DIRECTOR DE TESIS:**

**DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI**

**Lugar: México, D. F.**

**Junio de 2005**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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 esta 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.

# **AGRADECIMIENTOS**

**A mis padres porque su amor y apoyo han sido y siempre serán  
fundamentales en mi vida**

A mi hermana por su colaboración en la elaboración de esta tesis

A toda mi familia y amigos por el cariño, solidaridad y apoyo que me han  
brindado durante toda mi vida

Al Dr. Marco Antonio Rigo Lemini porque durante la dirección de este  
proyecto me brindó su amistad y me enseñó elementos fundamentales  
para realizar investigación en educación

A mi revisor, el Lic. Jesús Carlos Guzmán y mis sinodales: Lic. Gabriel  
Vázquez Fernández, Mtra. Milagros Figueroa y Dra. Irene Muriá porque sus  
aportaciones enriquecieron mi trabajo

A la UNAM por permitirme cursar mis estudios profesionales en una  
institución de excelente calidad

# ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| I. ÍNDICE DE TABLAS, CUADROS Y GRÁFICAS.....   | 4  |
| II. RESUMEN.....   | 5  |
| III. INTRODUCCIÓN.....   | 7  |
| <br>   |    |
| CAPÍTULO 1: EDUCACIÓN PRIMARIA.....  | 10 |
| 1.1 Educación primaria en el mundo.....  | 11 |
| 1.1.1 Calidad y educación primaria en el mundo.....  | 11 |
| 1.1.2 Política y administración de la enseñanza primaria en el mundo.....  | 14 |
| 1.1.3 Planes de estudio en el mundo.....   | 15 |
| 1.1.4 Características psicológicas de la población que asiste a la educación primaria.....                         | 17 |
| 1.2 Educación primaria en México.....  | 18 |
| 1.2.1 Política y administración de la educación en México.....   | 18 |
| 1.2.2 Sindicalismo magisterial.....  | 22 |
| 1.2.3 Calidad de la educación en México.....   | 28 |
| 1.2.4 Cobertura de la educación primaria en México.....  | 38 |
| 1.2.5 Plan de estudios de nivel primaria en México.....  | 42 |
| Resumen del capítulo 1.....  | 51 |
| <br>   |    |
| CAPÍTULO 2: DOCENCIA EN EDUCACIÓN BÁSICA.....  | 54 |
| 2.1 Aspectos generales de los profesores.....  | 55 |
| 2.1.1 Definición de docencia.....  | 55 |
| 2.1.2 Características deseables de la docencia.....  | 57 |
| 2.1.3 Fuentes de malestar de la función docente.....   | 59 |
| 2.2 La formación de docentes de educación básica en México.....  | 63 |
| 2.2.1 Historia de las escuelas de formación de docente de educación básica en México.....                          | 63 |
| 2.2.2 Formación del profesor de Educación Primaria en México.....  | 66 |
| 2.2.2.1 Proceso de elaboración del actual plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria en México..... | 66 |
| 2.2.2.2 Perfil de egreso del actual plan de estudios de la licenciatura en educación primaria en México.....       | 67 |
| 2.2.2.3 Mapa curricular de la licenciatura en educación primaria en México.....                                    | 71 |
| 2.2.2.4 Cursos de actualización.....   | 74 |
| 2.3 Características del profesor de educación primaria en México.....  | 78 |
| Resumen del capítulo 2.....  | 85 |

|   |     |
|---|-----|
| CAPÍTULO 3: CURRÍCULO .....                                 | 89  |
| 3.1 Definición de currículo.....                            | 90  |
| 3.2 Fuentes del currículo.....                              | 94  |
| 3.2.1 Fuente sociocultural.....                             | 95  |
| 3.2.2 Fuente epistemológica.....                            | 95  |
| 3.2.3 Fuente psicológica.....                               | 95  |
| 3.2.4 Fuente pedagógica.....                                | 95  |
| 3.3 Elaboración, aplicación y evaluación del currículo..... | 96  |
| 3.3.1 Modelo de Ralph Tyler .....                           | 96  |
| 3.3.2 Modelo de José Antonio Arnaz.....                     | 96  |
| 3.3.3 Modelo de César Coll.....                             | 101 |
| 3.3.4 Modelo de Hilda Taba.....                             | 103 |
| 3.3.5 Modelo de Miguel Ángel Zabalza.....                   | 105 |
| 3.3.6 Modelo de George Posner.....                          | 109 |
| Resumen del capítulo 3.....                                 | 116 |
| <br>  |     |
| CAPÍTULO 4: PROFESORES Y CURRÍCULO.....                     | 119 |
| 4.1 Interacción profesores-currículo.....                   | 120 |
| 4.2 Profesores y currículo en el mundo.....                 | 128 |
| 4.3 Profesores y currículo en México.....                   | 136 |
| Resumen del capítulo 4.....                                 | 151 |
| <br>  |     |
| CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA.....                                | 156 |
| 5.1 Consideraciones introductorias.....                     | 156 |
| 5.2 Preguntas de investigación.....                         | 156 |
| 5.3 Categorías.....   | 157 |
| 5.4 Sujetos.....  | 161 |
| 5.5 Escenario.....  | 161 |
| 5.6 Diseño.....   | 162 |
| 5.7 Procedimiento.....                                      | 162 |
| 5.8 Materiales e instrumentos.....                          | 163 |

|  |     |
|--|-----|
| CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE DATOS.....     | 164 |
| 6.1 Introducción.....                  | 164 |
| 6.2 Descripción de la población.....   | 164 |
| 6.3 Análisis por pregunta.....         | 167 |
| 6.3.1 Pregunta 1 .....                 | 167 |
| 6.3.2 Pregunta 2 .....                 | 175 |
| 6.3.3 Pregunta 3 .....                 | 188 |
| 6.3.4 Pregunta 4 .....                 | 196 |
| 6.3.5 Pregunta 5 .....                 | 198 |
| 6.3.6 Pregunta 6 .....                 | 200 |
| 6.3.7 Pregunta 7 .....                 | 205 |
| 6.3.8 Pregunta 8 .....                 | 207 |
| <br>                                   |     |
| CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES.....          | 219 |
| <br>                                   |     |
| IV. REFERENCIAS.....                   | 228 |
| <br>                                   |     |
| V. ANEXOS.....                         | 233 |
| 1. Entrevista dirigida a docentes..... | 233 |
| 2. Entrevista dirigida a director..... | 234 |
| 3. Ejemplo de entrevista.....          | 235 |

## I. ÍNDICE DE TABLAS, CUADROS Y GRÁFICAS

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| Cuadro 1   | Educación Básica.....  | 19  |
| Cuadro 2   | Actividades del desarrollo del currículo.....  | 98  |
| Cuadro 3   | Proceso del análisis curricular.....   | 109 |
| Tabla 1    | Contenidos de los planes de estudio y porcentaje del tiempo dedicado a cada materia en el mundo..... | 16  |
| Tabla 2    | Resumen nacional de escuelas de 2000 a 2002.....   | 40  |
| Tabla 3    | Escuelas primarias de 2000 a 2002.....   | 40  |
| Tabla 4    | Resumen nacional de matrícula por nivel educativo de 2000 a 2002.....                                | 40  |
| Tabla 5    | Alumnos en primaria de 2000 a 2002.....  | 41  |
| Tabla 6    | Resumen de personal docente de 2000 a 2002.....  | 41  |
| Tabla 7    | Personal docente en primaria de 2000 a 2002.....   | 41  |
| Tabla 8    | Planteles de educación primaria en el distrito federal.....  | 42  |
| Tabla 9    | Propósitos y contenidos de los planes de estudio de Educación Primaria de 1911 a la fecha.....       | 45  |
| Tabla 10   | Currículo e instrucción.....   | 130 |
| Tabla 11   | Categorías y subcategorías.....  | 169 |
| Gráfica 1  | Estudios superiores adicionales a la formación inicial.....  | 80  |
| Gráfica 2  | Asistencia voluntaria a actividades de actualización de 1996 a 1997.....                             | 80  |
| Gráfica 3  | Porcentajes de los temas de 45% de los cursos de actualización.....                                  | 81  |
| Gráfica 4  | Años de servicio agrupados por quinquenios.....  | 81  |
| Gráfica 5  | Actividad que desempeñan en su segunda plaza.....  | 82  |
| Gráfica 6  | Desempeño de una ocupación remunerada fuera del sistema público de educación.....                    | 82  |
| Gráfica 7  | Número total de ocupaciones remuneradas.....   | 82  |
| Gráfica 8  | Principales responsables del nivel en la educación.....  | 148 |
| Gráfica 9  | Factores para mejorar la calidad.....  | 149 |
| Gráfica 10 | Intervención de profesores.....  | 149 |
| Gráfica 11 | Problema para docentes.....  | 150 |
| Gráfica 12 | Condiciones de trabajo con descentralización.....  | 151 |
| Gráfica 13 | Experiencia profesional.....   | 165 |
| Gráfica 14 | Nivel profesional.....   | 166 |
| Gráfica 15 | Número total de ocupaciones remuneradas.....   | 166 |
| Gráfica 16 | Asistencia a cursos de actualización.....  | 166 |
| Gráfica 17 | Estudios no relacionados con el magisterio.....  | 167 |

## II. RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue indagar las perspectivas de los docentes respecto a su participación en la elaboración del currículo, la manera en la que lo evalúan y aplican y las acciones que llevan a cabo para optimizarlo y para incrementar su participación en todo este proceso. Asimismo, se buscó clarificar el papel que juegan las autoridades al respecto.

Se desarrollaron los siguientes temas con la finalidad de conocer el contexto del tema que se iba a estudiar:

- 1) **Educación primaria:** Se destacó la importancia de la educación en el desarrollo del ser humano, la situación de ésta a nivel mundial, los esfuerzos de distintos países para incrementar su calidad, las características de los currículos a nivel internacional y los aspectos psicológicos de la población que cursa la educación primaria. Todo ello con la finalidad de adoptar una posición crítica ante la situación nacional. Posteriormente, se presentaron los objetivos y regulaciones jurídicas de Educación Básica en México, las estrategias que se han implementado para mejorar la calidad y los resultados de los mismos. Se describió la elaboración del currículo vigente de educación primaria y se explicó la participación de los docentes en el mismo. Después de presentar un panorama de la educación primaria se incluyó un capítulo en el que se mostraron las características de uno de los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje: el docente
  
- 2) **Docencia en educación básica:** Se presentaron las características de dicho profesionista y los factores que condicionan su labor. Se mostró la evolución que ha sufrido su figura en distintos países en los que generalmente ejerce un papel protagónico y las demandas que la sociedad le impone, así como las fuentes de malestar con las que se enfrenta. Esta información tuvo como finalidad mostrar un panorama de las expectativas que recaen sobre el docente y los obstáculos que tiene que vencer para poder desempeñarse de manera óptima. Posteriormente, se presentó la formación que reciben los docentes en México, los cambios que ha sufrido y las características tanto del actual plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria como las opciones que tienen para actualizarse. Finalmente, se describieron las características más relevantes del magisterio mexicano. Una de las principales fuentes en las cuales se basan los docentes para realizar su trabajo es el currículo, tema que se desarrolló en el siguiente capítulo
  
- 3) **Currículo:** Se presentaron diversas definiciones de dicho proyecto educativo, las variantes que puede tener el mismo y los factores que influyen en esta situación. Asimismo, se explicaron las fuentes que se toman en cuenta en su diseño y las etapas que constituyen



el proceso curricular. En los tres capítulos presentados se ofrecen las bases teóricas necesarias para poder analizar la interacción que se da entre los profesores y el currículo, por lo que en el siguiente capítulo se aborda dicho aspecto

- 4) **Profesores y currículo:** Se presentaron las características de la interacción profesores-curriculum, las variables que influyen en ésta y las posibles consecuencias de los mismos. Se mostró un panorama general de la situación que se presenta a nivel internacional y nacional para identificar las fortalezas y debilidades que se presentan en esta relación y las medidas que se están llevando a cabo para mejorarla.

Posteriormente, se explicó la metodología empleada en la presente investigación, se realizó en una escuela primaria pública de la Ciudad de México, con 8 docentes y 1 director. El muestreo fue por conveniencia. Se llevaron a cabo entrevistas con cada uno de ellos, para indagar sus perspectivas respecto al proceso curricular. El análisis posterior consistió en el establecimiento de categorías que respondieran a las preguntas de investigación, en las cuales se obtuvieron los tipos y porcentajes de respuestas encontradas, se presentaron dos ejemplos casuísticos y se dio una posible explicación de los datos encontrados. Se encontró que la participación de los docentes en el proceso curricular es mínima, la capacitación que reciben sobre cuestiones curriculares e investigación educativa es insuficiente, carecen de estímulos al mérito docente, las opciones que tienen para actualizarse tienden a ser de baja calidad, tiene un bajo estatus dentro de la organización burocrática del Sistema Educativo Nacional y las autoridades no han cumplido todos los compromisos que han establecido para mejorar el contexto educativo. También se encontró que hay aspectos del currículo con los que los docentes no están de acuerdo, pero proponen muy pocas alternativas para mejorarlo y no hacen mejoras sustanciales al proyecto educativo que reciben, tienden a ignorar la estructura flexible del currículo y a trabajar de manera individual, las evaluaciones que hacen sobre el currículo se enfocan en resultados finales pero hay muy poco análisis sobre otros los aspectos del currículo, consideran que deberían participar más pero toman muy pocas medidas al respecto. Por lo tanto, si se desea mejorar la situación es necesario que las autoridades faciliten más condiciones favorables para los docentes y que éstos sean más propositivos y se comprometan más con su trabajo.

### III. INTRODUCCIÓN

Los inicios de este trabajo se remontan a un interés que surge al reconocer la relevancia de la escolarización en el mantenimiento y evolución de las sociedades, en especial, la Educación Básica, puesto que ésta es el cimiento de los sistemas escolares internacionales, tal es su relevancia que en la gran mayoría de los países es obligatoria y los gobiernos se han comprometido a facilitar el acceso de la población a ésta. No obstante, en México, los mecanismos que se han establecido para incrementar tanto la calidad del Sistema Educativo Nacional como la participación de los diversos sectores han sido insuficientes puesto que el nivel de calidad es bajo e incluso se ocupan los últimos lugares a nivel internacional.

El problema es muy complejo e intervienen diversos factores, por lo tanto, en esta investigación se pretende obtener información acerca de uno de los elementos más importantes del Sistema Educativo Nacional, es decir, el docente, cuya labor es de gran relevancia, su figura ha evolucionado a través del tiempo en diversos países y generalmente ha tenido un papel protagónico. No obstante, la sociedad es muy demandante con dicho profesionista pese a que éste tiene que enfrentarse con múltiples fuentes de malestar. En el caso particular de México, se ha observado que reciben muy pocos estímulos, tienen una baja retribución económica, carecen de canales de comunicación, tienen cierta carga de trabajo y la formación que reciben presenta carencias. Respecto a esta última, la razón principal por la que ha sufrido modificaciones es para ofrecer oportunidades de mejora salarial y escalafonaria, además, durante décadas se ha presentado una tendencia a enseñarles los contenidos que deben impartir y se les brindan pocas herramientas para la investigación. El 40% de la población realizó sus estudios antes de que la normal obtuviera el carácter de educación superior y la media de edad es de 45.2 años, por lo que parece haber la necesidad de actualizarse, sin embargo, las opciones que tiene para hacerlo presentan una baja calidad y han surgido, principalmente, para incrementar los ingresos de los docentes, lo cual provoca que ésta sea una de las principales razones por la que ingresan los docentes. Asimismo, es importante indicar que los docentes tienden a conformarse con su situación laboral.

Evidentemente, todas las condiciones antes mencionadas influyen en el desempeño de los profesores y, por lo tanto, repercuten en su interacción con su materia prima, es decir el currículo, el cual se define como el proyecto educativo en el que se establecen los objetivos culturalmente aceptados y se proporciona una estructura en la que se establecen los contenidos con los que se cumplirán los objetivos, asimismo se proponen secuencias, tiempos, estrategias y sistema de evaluación para lograr las metas establecidas. El currículo es de vital importancia

puesto que orienta el proceso enseñanza-aprendizaje al precisar las intenciones educativas y funge como medio de comunicación entre los sujetos que forman parte del sistema educativo. La relevancia de este estudio estriba en conocer la manera en la que el contexto en el que se desenvuelve el docente repercute en la perspectiva que tiene del currículo, cuya utilidad, según Coll (1991), depende de que se tomen en cuenta las condiciones reales en las que va a desarrollarse y de que sea suficientemente flexible para integrar, e incluso potenciar, las modificaciones que surgen de su aplicación y desarrollo progresivo. Por lo tanto, es muy importante que durante el proceso curricular intervengan los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje; en esta investigación el foco de interés fue el docente, debido a la enorme influencia que ejerce en el aprendizaje de los alumnos. Díaz Barriga y Lugo (2003) aseveran que la participación activa y el compromiso del profesorado en los planes y programas de estudio que ellos mismos van a impartir o, al menos, el consenso y apropiación de nuevas propuestas, evitan tanto incongruencias y desviaciones sustanciales en el proyecto curricular, como la distancia existente entre el currículo formal y el vivido y la falta de identificación del docente con programas pensados por otros. Sin embargo, como hemos visto, no se toman mucho en cuenta a los docentes, incluso en la elaboración del currículo de primaria de México, la participación de éstos se limitó a cuestionarlos sobre la pertinencia de conservar o eliminar los contenidos, lo que demuestra que las instancias políticas y burocráticas llevan a cabo la elaboración del proyecto y la participación docente se enfoca, principalmente, en la aplicación del mismo. Según Glitin (1987, cit. en Gimeno Sacristán, 1995) cuando se reduce a la docencia a ajustar el currículo al contexto particular en el que se aplica, se desprofesionaliza la labor magisterial y se exige a los profesores que hagan que sus alumnos aprendan de forma efectiva algo que está predeterminado. Por lo anterior, las justificaciones para realizar esta investigación son las siguientes:

1) Justificación personal: Considero que es muy importante dar voz a los docentes porque a pesar de ser elementos esenciales en el proceso enseñanza-aprendizaje no reciben la atención que merecen

2) Justificación práctica: El grado de participación que tienen los docentes en el proceso curricular influye en la perspectiva que tienen de su labor cotidiana; por lo tanto, en esta tesis se presentan los puntos de vista de profesores de primaria respecto a dicha situación, con la finalidad de mostrar al lector las circunstancias en las que laboran y la repercusión que esto tiene en su desempeño cotidiano

3) Justificación social: Debido a que en el profesor reside la responsabilidad de transmitir los conocimientos a los alumnos y que ésta es la principal función de la escuela, cualquier problema que le ataña a este profesionista afecta a toda la sociedad

4) Justificación teórica: En México, la investigación referente a las perspectivas que tienen los docentes de su participación en el proceso curricular es muy reducida y esta tesis aporta información al presentar el punto de vista de un grupo de profesores de primaria respecto a dicho tema

Los objetivos que se pretendieron alcanzar como resultado de la investigación fueron:

1. Averiguar de qué manera participan los profesores de primaria pública de la ciudad de México en la elaboración del currículo.
2. Indagar de qué manera evalúan el currículo formal los profesores de primaria pública de la ciudad de México.
3. Analizar de qué manera aplican el currículo los profesores de primaria pública de la ciudad de México.
4. Analizar de qué manera evalúan la eficacia del currículo aplicado los profesores de primaria pública de la ciudad de México.
5. Investigar las acciones que los profesores de primaria pública de la ciudad de México llevan a cabo para optimizar el currículo.
6. Explorar la opinión de los profesores de primaria pública de la ciudad de México respecto a su participación en las decisiones curriculares.
7. Identificar las acciones que los docentes llevan a cabo para incrementar su participación en las decisiones curriculares.
8. Indagar cuál es el papel que juegan las autoridades escolares con relación a la participación del profesor de primaria pública de la ciudad de México en la elaboración, evaluación, aplicación y mejora del currículo.
9. Sensibilizar a los lectores del trabajo acerca de la importancia de la participación de los profesores de primaria en las decisiones curriculares.

# **CAPÍTULO 1**

## **EDUCACIÓN PRIMARIA**

Este capítulo está dividido en dos secciones: Educación primaria en el mundo y Educación primaria en México.

La sección de Educación primaria en el mundo comienza con algunos aspectos que denotan tanto la relevancia de la educación como los elementos que constituyen la calidad de la misma para que el lector analice la importancia de la educación elemental y la complejidad para lograr la efectividad de la misma. Posteriormente, revisaremos la situación de la enseñanza primaria en distintos tipos de países para transmitir un vasto panorama de la situación de este nivel educativo en distintas naciones. Subsiguientemente, veremos el porcentaje otorgado a los contenidos en diversas regiones del mundo con la finalidad de comparar las semejanzas y diferencias entre las mismas. Consecutivamente, se presentarán las características de la población que asiste a la primaria para presentar algunas de las variables de la población que influyen en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La sección de Educación primaria en México comienza con el marco jurídico en el que se engloba la situación de este nivel educativo. Después analizaremos estudios que se han realizado para valorar la calidad de la educación en México a fin de vislumbrar la situación de la enseñanza en este país. Posteriormente, revisaremos la cobertura de la educación en México para apreciar la demanda y la oferta que se presenta en nuestro país. Luego haremos un breve recorrido por los cambios que han sufrido los planes de estudio de la educación primaria de 1911 a la fecha para que el lector analice las semejanzas y diferencias que ha habido a lo largo de los años. Finalmente, se presenta el proceso que se llevó a cabo para elaborar el plan de estudios actual y los componentes esenciales del mismo para que el lector valore su calidad.

## **1.1 EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL MUNDO**

### **1.1.1 CALIDAD Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL MUNDO**

La educación es esencial en el desarrollo del ser humano; además, permite perpetuar las sociedades y les da a los individuos las bases para convivir con otros seres vivos; al respecto, García y Palomo (1994) afirmaron que los sistemas educativos permiten el desarrollo armónico de individuos y sociedades y que su objetivo fundamental es permitir a los individuos conformar su identidad mediante una formación plena que, además, les ayudará a construir una concepción de la realidad conformada por conocimiento y ética; lo cual conducirá a que desarrollen su capacidad para ejercer de manera crítica la libertad, la tolerancia y la solidaridad en una sociedad con diversidad de valores.

Un elemento fundamental del sistema educativo es la educación básica, García (1988) asevera que constituye la base del sistema educativo formal de todos los países puesto que se le ha encomendado la formación del individuo y la transmisión de los conocimientos, valores y patrones socioculturales elementales. En esta fase los alumnos adquieren las pautas de conducta que les permitirán desarrollarse como seres humanos y convivir armónicamente con sus semejantes; Zabalza (1993) sostiene que la escuela básica es uno de los agentes sociales en los que los sujetos desarrollan su personalidad, establecen las bases de relación con la sociedad, la cultura y con el que el contexto entra en relación en una dinámica de intercambio mutuo de influencias de todo tipo.

Para que la educación básica cumpla con todas las expectativas mencionadas anteriormente, debe ser de calidad; por lo cual, diversos países se han preocupado por impulsar dicha característica. Ibarrola, Silva y Castelán (1997) afirman que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Banco Mundial coinciden en dar prioridad a una educación básica prolongada, que propicie tanto el acceso de todos los niños al conocimiento, como la equidad entre los distintos grupos sociales y étnicos, además, debe reconocer y respetar la diversidad tanto en el interior de los países como entre las naciones. Según Ibarrola, et al. (1997), para estas organizaciones la educación es responsabilidad de la sociedad en su conjunto, por lo que se impulsan medidas de

descentralización para que distintos grupos participen en la gestión y en el financiamiento de las escuelas.

Considero que las naciones tienen una labor bastante difícil puesto que el proceso educativo es muy complejo; por lo cual, es muy complicado lograr que todas las variables que influyen en el mismo mantengan un nivel considerable de eficacia y eficiencia. Según Schmelkes (1997), los **factores que inciden sobre la calidad de la educación primaria** son:

- a) **Factores de la demanda educativa:** Nivel socioeconómico, capital cultural, lejanía y grupo étnico de pertenencia
- b) **Factores de la oferta educativa:** Relevancia del aprendizaje, prácticas pedagógicas en el aula, calidad de la escuela, calidad del docente, administración escolar y el papel del director y, finalmente, el sistema de supervisión y apoyo pedagógico
- c) **Factores de interacción entre oferta y demanda:** La relación escuela-comunidad y sistema educativo-sociedad, la repetición escolar y la capacidad de intervención de la escuela.

Sin embargo, Schmelkes, (1997) manifiesta que a pesar de que todos estos factores influyen en las posibilidades de permanencia en el sistema y en el aprovechamiento escolar, el conjunto de investigaciones sugiere que es en el proceso educativo mismo donde se define la escolarización y el éxito o fracaso de los niños.

Debido al peso tan importante que tiene el proceso educativo en la calidad de la enseñanza, es importante analizar los factores que intervienen en él. Schiefelbein, Vélez y Valenzuela (s/f, cit. en Ruiz, 1999) realizaron una revisión de 18 informes de investigación en países de América Latina durante los últimos 20 años con la finalidad de obtener las variables más efectivas para elevar los logros educativos de los estudiantes de primaria. Las variables consideradas fueron clasificadas en dos grupos: uno formado por indicadores alterables (susceptibles de intervenciones de políticas educativas) y otro por indicadores no alterables (algunas condiciones de la demanda educativa). Las conclusiones de los factores alterables relacionados con el rendimiento son las siguientes:

- a) Los métodos activos de enseñanza son más efectivos que los métodos pasivos
- b) El acceso a libros de texto y otro material instruccional es importante para incrementar el rendimiento académico

- c) La educación formal que recibe el maestro previa a su incorporación al servicio profesional es más efectiva que la capacitación y/o actualización tradicional de profesores en servicio
- d) La provisión de infraestructura básica está asociada con el rendimiento en un tercio de los estudios revisados
- e) La experiencia de los profesores y el conocimiento de los temas de la materia están relacionados positivamente con el rendimiento
- f) Las actitudes de los estudiantes hacia los estudios son importantes para incrementar el rendimiento
- g) La atención preescolar está asociada positivamente con el rendimiento
- h) La repetición de grado escolar y el ser mayor edad están relacionados negativamente con el rendimiento
- i) El periodo escolar y la cobertura del currículo están asociados positivamente con el rendimiento, mientras que el ausentismo de los profesores está relacionado negativamente
- j) La distancia entre el lugar de residencia y la escuela está asociada con el rendimiento, entre más cerca mayor rendimiento
- k) El tamaño del grupo parece no tener efecto en el aprendizaje, pero el tamaño de la escuela está relacionado positivamente con el rendimiento
- l) La práctica de tareas en casa que incluye la participación de los padres está relacionada con el rendimiento.

Entre los puntos mencionados podemos destacar que la educación formal que recibe el profesor es más efectiva que la actualización, por lo que el siguiente capítulo revisaremos la historia de las escuelas de formación de docentes de Educación Básica en México. Otro de los puntos que se pueden rescatar es que la experiencia de los profesores, el conocimiento de los temas de la materia, así como la cobertura del currículo están relacionados más con el rendimiento, al respecto, en 1990 Lezotte (cit. en Ruiz, 1999) postuló que una escuela efectiva es aquella donde se logra con maestría el currículo pretendido, para lo cual se requiere que los profesores lo dominen y sepan impartirlo correctamente; por lo tanto, en esta tesis se pretende investigar esta interacción entre los docentes y el currículo.

Como hemos visto en este apartado, es de vital importancia que los diversos países brinden educación de calidad a todos sus habitantes, con la finalidad de que desarrollen al máximo sus potencialidades y puedan integrarse de manera óptima tanto a la sociedad como al



siguiente nivel educativo; a continuación presentaré un breve resumen de la gestión escolar en diversos países.

### 1.1.2 POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN EL MUNDO

Debido a la importancia de la educación primaria, en la mayoría de los países es un deber constitucional. García (1988) recopiló algunos actos legislativos referidos a los objetivos y a la organización de la enseñanza primaria, a continuación resumiré los datos que él encontró.

- **África:** En algunas naciones africanas, el Estado maneja por completo la política y gestión de la enseñanza primaria, aunque también hay una contribución prestada por la iniciativa privada y, en especial, por instituciones de carácter confesional, contribución que en numerosos casos viene amparada por la ley y estimulada mediante subsidios económicos públicos
- **Asia y Oceanía:** En todas las naciones de Asia se ha reforzado la responsabilidad del Estado en materia de enseñanza primaria. En diversas naciones continúa sin ser obligatoria para la población, mientras que numerosos países de Asia y Oceanía aplican el criterio de obligatoriedad que, en el caso de los países con mayor desarrollo, rebasa el ámbito de la enseñanza primaria.
- **Los Estados Árabes:** En los Estados Árabes la enseñanza primaria es obligatoria, excepto en Qatar y Túnez, en los cuales los gobiernos afirman que no es legislada de este modo porque la obligatoriedad está generalizada a la enseñanza. En la mayoría de los Estados Árabes, la enseñanza primaria tiene una duración de seis años y los niños ingresan a este nivel a los seis años de edad. En todos los Estados árabes es gratuita, excepto en los centros privados.
- **América Latina y el Caribe:** En la mayor parte de los países latinoamericanos hay un grado cada vez mayor de responsabilización por parte del Estado, lo cual se ve reflejado en la mayor parte de las Constituciones vigentes y en otros documentos legislativos emanados sobre todo a partir de 1965; por lo tanto, la mayor parte de la población infantil se ha escolarizado.
- **Europa y América del Norte:** Casi todas las naciones europeas han conseguido generalizar la enseñanza primaria, sin embargo, el estado se sigue esforzando por mejorar cualitativamente este nivel, por lo que se sigue dando un gran peso en los presupuestos, en las reformas, en los intentos de renovación, en las investigaciones y en la opinión pública. Todos los estados de Europa y Norteamérica (excepto los de régimen socialista) tienen el apoyo de la iniciativa privada en la organización y en la

gestión de la enseñanza primaria. En la mayoría de ellos, las escuelas privadas (en especial las confesionales) son financiadas por los poderes públicos, en proporciones que van desde el costo total o casi total de los servicios hasta el pago de determinados gastos. En lo que respecta a América del Norte, tanto Estados Unidos como Canadá tienen desde hace tiempo una enseñanza primaria o elemental de seis u ocho años de duración, como primera parte de una escolaridad obligatoria que dura aproximadamente diez años.

Como puede observarse la relevancia de la educación primaria es tal, que en la mayor parte del mundo los gobernantes la han instituido con carácter obligatorio y hacen esfuerzos constantes para elevar la calidad de la misma.

Como ya vimos en la sección anterior, todas las escuelas primarias del mundo persiguen los mismos objetivos, sin embargo, hay ligeras variaciones en cuanto al porcentaje otorgado para la revisión de las distintas materias del currículo, por lo que en la siguiente sección revisaremos dichas fluctuaciones.

### **1.1.3 PLANES DE ESTUDIO EN EL MUNDO**

Mediante los currículos, los sistemas educativos pretenden lograr el objetivo descrito por García y Palomo (1994): permitir a los individuos conformar su identidad mediante una formación plena que, además, les ayudará a construir una concepción de la realidad conformada por conocimiento y ética; lo cual conducirá a que desarrollen su capacidad para ejercer de manera crítica la libertad, la tolerancia y la solidaridad en una sociedad con diversidad de valores. Para cumplir con dicho propósito, los gobiernos deben tomar en cuenta las características de la población a la que van dirigidos; por lo tanto, se encuentran algunas variaciones entre los programas de las distintas poblaciones. García (1988) recopiló los porcentajes del tiempo dedicado en promedio a cada materia en distintas regiones del mundo, los cuales aparecen en la tabla número 1 (véase tabla número 1). Como podemos observar en la columna de media mundial, la materia a la que se le dedica más tiempo en todo el mundo es a la lengua propia (28%), lo cual es muy comprensible puesto que mediante ésta se da la comunicación; en lo que respecta al idioma extranjero, la media mundial es de 6.5%, la región que menos tiempo le otorga a este ámbito es América Latina (0.2%) lo cual se ve reflejado en el hecho de que en este territorio hay muchas escuelas que enseñan extraescolarmente un segundo idioma; al igual que la lengua propia, las matemáticas tienen un porcentaje alto comparado con otras materias (19%) lo cual evidencia la relevancia de esta herramienta en la

vida cotidiana; en lo que se refiere a la ciencia, la media mundial es de 9.5% y la región que le brinda más tiempo es América Latina (13%); en lo que atañe a los estudios sociales, la media es de 7.5% y nuevamente es en América Latina donde se tiene el mayor porcentaje (13%); en lo que respecta a la educación religiosa la media es de 5.5% y son los estados árabes los que le dedican más tiempo (12.5%), lo cual demuestra que el porcentaje otorgado a las distintas materias de los planes de estudio recibe la influencia de la cultura de cada país; en lo que se refiere a la educación estética y artística la media es de 8.5%, en África es donde se presenta el porcentaje más bajo (6%) y el más alto en Europa (12%); en lo que concierne a la educación física, la media es de 8% y se puede observar que todos los países le otorgan un porcentaje muy similar; en lo que respecta a la educación política o cívica la media es de 0.5%, el país con más alto porcentaje es África (2%), mientras que en América Latina, Estados árabes y Europa oriental el porcentaje es menor al uno por ciento y en Asia, Oceanía y Europa Occidental no le dan ningún porcentaje; en cuanto al trabajo práctico la media es de 5.5%, América Latina es la región que más tiempo le dedica (9.5%) y el porcentaje menor se presenta en los Estados árabes (3%).

| <b>REGIÓN/<br/>CONTENIDO</b>         | <b>África</b> | <b>América<br/>Latina</b> | <b>Asia y<br/>Oceanía</b> | <b>Estados<br/>árabes</b> | <b>Europa<br/>occidental</b> | <b>Europa<br/>oriental</b> | <b>Media<br/>mundial</b> |
|--------------------------------------|---------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|------------------------------|----------------------------|--------------------------|
| Lengua Propia                        | 25.5          | 24                        | 27.5                      | 31                        | 26.5                         | 33                         | 28                       |
| Lengua Extranjera                    | 12.5          | 0.2                       | 6.5                       | 6                         | 6                            | 7                          | 6.5                      |
| Matemáticas                          | 18            | 19.5                      | 18.5                      | 17                        | 18.5                         | 21                         | 19                       |
| Ciencias                             | 8.5           | 13                        | 12                        | 8.5                       | 8                            | 7.5                        | 9.5                      |
| Estudios sociales                    | 9.0           | 13                        | 5.5                       | 5.5                       | 8                            | 5                          | 7.5                      |
| Educación religiosa<br>O moral       | 4.5           | 2.5                       | 7                         | 12.5                      | 6.5                          | -                          | 5.5                      |
| Educación Estética y<br>Artística    | 6             | 8                         | 8.5                       | 8                         | 12                           | 10                         | 8.5                      |
| Educación<br>Física                  | 7             | 8                         | 8.5                       | 7                         | 8.5                          | 9                          | 8                        |
| Educación<br>política<br>o<br>cívica | 2             | 0.2                       | -                         | 0.3                       | -                            | 0.3                        | 0.5                      |
| Trabajo<br>Práctico                  | 6             | 9.5                       | 4.5                       | 3                         | 4.5                          | 6                          | 5.5                      |
| <b>Otros</b>                         | 1             | -                         | 1.5                       | 1.5                       | 1.5                          | 1                          | 1.5                      |

**TABLA 1: CONTENIDOS DE LOS PLANES DE ESTUDIO Y PORCENTAJE DEL TIEMPO DEDICADO A CADA MATERIA EN EL MUNDO**

En esta breve revisión pudimos observar que en los diferentes planes de estudio hay algunas fluctuaciones entre los porcentajes dados a las diversas materias pero todos abarcan las materias más importantes en el desarrollo del ser humano.

A continuación se presentará un resumen de las características de los alumnos primaria

#### 1.1.4 CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DE LA POBLACIÓN QUE ASISTE A LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La población infantil que asiste a la escuela primaria se encuentra en promedio en un grupo de edad de 6 a 12 años, el cual, según Craig (2000) corresponde a la edad media y posee las siguientes características:

- ✓ El lóbulo frontal del cerebro, que controla el pensamiento y la conciencia, funciona con más eficiencia; lo cual permite que el niño se entregue a actividades motoras más complejas y coordinadas; sin embargo, su destreza cognoscitiva y control de impulsos

#### **TABLA 2: CONTENIDOS DE LOS PLANES DE ESTUDIO Y PORCENTAJE DEL TIEMPO**

no son tan maduros como sus habilidades físicas, por lo que se debe estar muy pendiente de estos niños al fomentar la educación física

#### **DEDICADO A CADA MATERIA EN EL MUNDO**

- ✓ Se encuentran en la etapa de las operaciones concretas postuladas por Piaget, lo cual significa que los niños son capaces de hacer inferencias lógicas, reflexionar en las transformaciones físicas, realizar operaciones mentales reversibles y, en general, formular hipótesis sobre el mundo material; también pueden especular acerca de personas, objetos y sucesos de su experiencia inmediata. Por lo tanto en esta etapa es muy acertado estimular la creatividad y el pensamiento crítico. Sin embargo, aún están limitados a pensar acerca de las situaciones reales en el aquí y el ahora, por lo que necesitan objetos concretos para realizar operaciones mentales pues aún no pueden realizar abstracciones; por lo tanto, es importante evitar mantenerlos quietos y callados en su lugar sin comunicarse con los demás.
- ✓ En lo que respecta al aprendizaje de la lecto-escritura hay un enfoque del lenguaje total según el cual dicho aprendizaje está vinculado directamente al lenguaje oral y ambos ocurren de manera gradual. Existe también la postura de la interacción social, según la cual las relaciones sociales (de los niños con sus padres, hermanos, maestros y

compañeros) cumplen una importante función en el desarrollo de la alfabetización. Por lo tanto, es importante fomentar la interacción social armónica entre los niños

- ✓ Piaget y Kohlberg, propusieron que el pensamiento moral (proceso de toma de decisiones acerca de lo correcto y lo incorrecto) avanza en la niñez media por etapas. Según Piaget, al principio los niños son realistas morales que creen que las reglas son objetos físicos y que lo bueno y lo malo de sus actos lo determinan sus consecuencias; más tarde, se vuelven relativistas morales que saben que las reglas están hechas por la gente y que, pueden cambiar con consenso. En esta etapa, piensa que la bondad o maldad de un acto depende de las intenciones de quien lo realiza. Kohlberg señala tres niveles extensos de desarrollo moral que se dividen en seis etapas. El primer nivel, el preconventional, está basado en recompensas y castigos, el segundo, el convencional, en la conformidad social; el tercero, el posconvencional, en principios éticos elegidos por el individuo. Esta evolución está determinada en gran medida por la habilidad de los profesores para fomentar el pensamiento crítico, puesto que se ha demostrado que muchos adultos no llegan al nivel posconvencional planteado por Kohlber debido a que desde las primeras etapas de su vida se les fomentó un pensamiento conformista.

Es muy importante que los profesores de nivel primaria tomen en cuenta estas características generales de los niños de la edad media, tanto al planificar sus clases como al adaptar el currículo a las necesidades de sus alumnos, porque son variables que ineludiblemente van a influir en el proceso educativo y que pueden ser aprovechadas para mejorar el aprendizaje.

En este primer punto del capítulo presentamos las características principales de la educación primaria e hicimos una breve revisión a la situación de este nivel educativo en el mundo, en el siguiente apartado abordaremos la situación de la educación primaria en México.

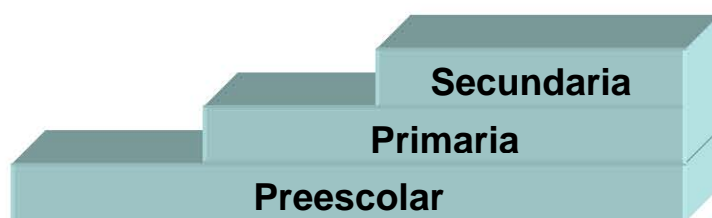
## **1.2 EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO**

### **1.2.1 POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO**

En la constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el artículo 3º estipula que la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, inculcar en él el amor a la patria y fomentar la solidaridad internacional; deberá, asimismo, basarse en el progreso científico, ser democrática, nacional y laica, por tanto, ajena a

cualquier doctrina religiosa; igualmente, según la Constitución, la escuela mexicana acrecentará la cultura, contribuirá a la mejor convivencia de la especie y la familia, reproducirá ideales de fraternidad e igualdad de todos. Como puede observarse, en este artículo se establecen los propósitos que debe cumplir todo sistema educativo puesto que fomenta el desarrollo del ser humano y ayuda a preservar la sociedad.

Para cumplir con los objetivos planteados en la Constitución Política en materia de educación, el gobierno mexicano ha establecido como obligatoria la educación básica, cuya estructura se presenta en el cuadro número 1 (véase cuadro número 1):



**Cuadro 1: Educación básica**

A lo largo del tiempo se han ido haciendo modificaciones que han dado como resultado que los ciudadanos tengan derecho a recibir estos niveles educativos, entre las más importantes se encuentran las reformas hechas al artículo 3º en 1992. Ornelas (1995) afirma que a finales de ese año, el presidente Salinas de Gortari envió al Congreso de la Unión una iniciativa para reformar el artículo 3º constitucional, con los ajustes que hizo el Congreso, los cambios fueron: 1) Además de la enseñanza primaria, la secundaria se convirtió en obligatoria y el Estado adquirió el deber de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria a todos los mexicanos, 2) El gobierno federal siguió teniendo el monopolio en cuanto a la determinación de los planes de estudio de la primaria, la secundaria y la enseñanza normal, pero desde ese momento debió considerar la opinión de los gobiernos, de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, 3) El Estado adquirió la obligación de promover y atender todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación superior- necesarios al desarrollo de la nación, apoyar la investigación científica y tecnológica y alentar el fortalecimiento y difusión de la cultura, 4) Los particulares adquirieron el derecho de acudir a los tribunales para apelar la negativa o revocación de una autorización del poder público, 5) Los obreros y campesinos adquieren el derecho a la educación, 6) Se reformó el artículo 31 para afirmar la obligación de los padres de enviar a sus hijos a la escuela primaria y secundaria, 7) Se excluyó el límite de 15 años de edad para asistir a la escuela, lo cual fortaleció la igualdad jurídica de todos los mexicanos, 8) Se permitió de nuevo la enseñanza

religiosa en las escuelas privadas. Como puede observarse, estas modificaciones estuvieron encaminadas a mejorar la calidad de la educación en México, puesto que se incrementaron la cobertura y niveles educativos de la Educación Básica y se estipuló que los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación opinaran en la determinación de los planes de estudio de la primaria, la secundaria y la escuela normal.

Como consecuencia de las modificaciones al artículo 3º, el 13 de julio de 1993 se publicó la Ley General de Educación, al respecto Ornelas (1995) afirma que ésta sustituye a la Ley Federal de educación de 1973 y otras disposiciones como la Ley Nacional para la educación de los Adultos de 1975 y que adquirió vigencia a partir del 6 de marzo de 1993.

Junto a estas reformas, el 18 de mayo de 1992, se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), según Ornelas (1995) en él se establece que el sistema educativo mexicano debe ser flexible, de mejor calidad y permitir que los estados, los municipios y los padres de familia puedan tomar decisiones respecto de la educación. Ornelas (1995) afirma que con lo anterior se pretende una descentralización del Sistema Educativo Mexicano (SEM), sin embargo, el gobierno central conserva las funciones normativas y la capacidad de asignar la mayor parte de los recursos fiscales a la educación, también asevera que tanto el Acuerdo como las disposiciones legales subsiguientes legitiman la descentralización e intentan impedir que en el futuro se regrese al centralismo. Debido a esta descentralización, en 2000 Ibarrola (cit. en Bertussi, 2001) agregó que el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica registró tanto el convenio de la creación de nuevos consejos de participación social a escala de las escuelas, los municipios, los estados y el país, como el Acuerdo para transformar los planes y programas de estudios de la primaria y la secundaria y los libros de texto gratuitos de primaria, y estableció una serie de políticas de formación, evaluación y revaloración de los maestros. Cada uno de estos acuerdos quedó plasmado en la Ley General de Educación de 1993. Esta tendencia de descentralización continuó con el paso de los años, Islas (2005) afirma que el 12 de octubre de 2004, se aprobó la reforma al artículo 122 constitucional y la descentralización educativa, y para finales de octubre se dio a conocer que senadores del PRI y PAN terminaron de ajustar las modificaciones a las reformas del artículo 122 constitucional. El Senado anunció que las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales, Distrito Federal, Educación, Estudios Legislativos, Federalismo y Hacienda de la Cámara Alta se reunieron con autoridades del D. F., Gobierno Federal y el SNTE para perfilar la reforma definitiva.

Ibarrola (2000, cit. en Bertussi, 2001) afirmó que cuando hubo cambio de gobierno en el año 2000 entre julio y noviembre se conformó en el área educativa un “Equipo de transición” cuya finalidad fue analizar el estado de la educación, las políticas en marcha y proponer las bases del programa sectorial de la educación para el nuevo gobierno. Dichas bases se hicieron públicas a fines de noviembre de ese año. Los especialistas participantes en ese equipo definieron, entre otros, los siguientes puntos como políticas fundamentales:

- ✓ Propiciar el acceso a una educación pública de calidad y permanencia en ella
- ✓ Asegurar y elevar la calidad de todos los servicios educativos
- ✓ Asegurar que todas las instituciones educativas rindan cuentas ante la sociedad, a través de los órganos establecidos para ello
- ✓ Renovar el proceso educativo para formar la persona que requiere la sociedad del conocimiento y el desarrollo sustentable
- ✓ Avanzar en la consecución de igualdad de oportunidades educativas de calidad para todos los grupos y regiones del país
- ✓ Elevar la profesionalización del personal docente y directivo del sistema educativo
- ✓ Promover el mejoramiento de la gestión del sistema educativo en su conjunto, de las instituciones que lo conforman y de la Secretaría de Educación Pública (SEP)
- ✓ Avanzar en el federalismo, fortaleciendo la participación de las entidades federativas en la definición de las políticas y normas nacionales y ampliando sus ámbitos de acción y decisión locales
- ✓ Asegurar que la educación básica-preescolar, primaria y secundaria desarrolle en los educandos las competencias básicas requeridas para continuar aprendiendo a lo largo de la vida
- ✓ Redefinir la misión y la estructura de la educación media superior, ampliar su cobertura y asegurar su pertinencia para el desarrollo individual y social

La SEP (abril, 2006) asevera que el 28 de diciembre del año 2001, la cámara de diputados y senadores propuso que se estableciera en el artículo 3º la responsabilidad del Estado de impartir la educación inicial y la obligatoriedad de la educación preescolar para ingresar al siguiente ciclo escolar. Se plantearon los siguientes plazos para hacer obligatoria la educación preescolar: el tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005; el segundo a partir del ciclo 2005-2006 y el primero a partir del ciclo 2008-2009. Estas reformas fueron aprobadas el **12 de noviembre de 2002** en el Diario Oficial. De este modo la **educación básica** quedó conformada por la **educación preescolar, primaria y la secundaria** como se muestra en el cuadro número 1 que se presentó al inicio de este apartado.



Como puede observarse, el gobierno propone diversas alternativas para mejorar la calidad de la educación en México, sin embargo, el hecho de que las postulen no significa que se lleven a la práctica y a lo largo de los años diversas investigaciones han demostrado que la calidad de la educación en nuestro país es baja, en el apartado 1.2.2 se presentan algunos ejemplos de lo anterior.

### **1.2.2 SINDICALISMO MAGISTERIAL**

El sindicalismo magisterial de Educación Básica, ejerce una enorme influencia en las condiciones laborales del docente debido a las atribuciones que tiene, entre las que se encuentra la intervención en la planeación y operación de las políticas educativas, situación que aprovechó para impulsar la participación del magisterio en el cambio curricular de primaria en 1993 y en el de secundaria en 2005. No obstante, es importante indicar que su intervención se ha enfocado en obtener mejoras salariales y ha dejado de lado otros ámbitos que necesitan mejoras, como por ejemplo, la capacitación y actualización del docente. Debido a la relación tan estrecha que tiene el sindicalismo con el tema de esta tesis, se considera imprescindible mostrar un panorama de los factores que han contribuido a fortalecer los grupos que se han formado, el antagonismo entre éstos y los ámbitos en los que han buscado cambios o en los que no lo han hecho.

Según Del Valle (2000, cit. en Loyo y Muñoz, 2003), se pueden identificar dos posiciones: el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) como la presentación oficial de los trabajadores, como un actor que concilia y legitima a las autoridades y 2) la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) como el grupo disidente más numeroso dentro del sindicato de maestros, que se opone constantemente al autoritarismo gubernamental porque encara las aspiraciones de democracia y justicia social de muchos maestros.

Loyo et al. (2003) afirma que el SNTE – desde su fundación en 1943 hasta 1989, año en que se desligó del PRI- pudo incidir significativamente en el diseño, planeación y operación de las políticas educativas e incluso desvirtuarlas si éstas afectaban sus intereses. Arnaut (1996, cit. en Loyo et al. 2003) asevera que el papel del SNTE ha sido crucial por diversas causas:

- ◆ Debido a que la política educativa constituyó un aspecto central del proyecto de gobiernos “posrevolucionarios”, el trabajo docente se transformó de una profesión liberal a una de Estado, lo que permitió al sindicato magisterial tener una relación privilegiada con el Gobierno

- ◆ A partir del supuesto de que el trabajo docente exige un importante grado de independencia, las autoridades debieron de reconocer la legitimidad del gremio para intervenir en el diseño e implementación de la política educativa
- ◆ La relación corporativa que se estableció entre el gobierno y sindicatos a partir de la década de los 40, en la que los líderes sindicales se convirtieron en intermediarios clave del poder político, fortaleció la posición del SNTE en el interior del sistema educativo, permitiéndole una injerencia tal en el ejercicio de la docencia que se transformó de una profesión de Estado a una sindical

Hubo algunas situaciones que mermaron la situación del Sindicato, a continuación se presentan las perspectivas de diversos autores:

- ◆ Arnaut (s/f cit. en Loyo et al., 2003) plantea que a lo largo de 17 años, la membresía del sindicato fue cambiando paulatinamente por la disminución del número de maestros normalistas y el aumento de la presencia de “otros profesionistas” en las escuelas públicas
- ◆ Loyo et al. (2003) asevera que las políticas de desconcentración y descentralización y la precarización de las condiciones laborales del magisterio, fueron algunos de los factores que propiciaron el surgimiento de diversos grupos disidentes que en 1979 se agruparon en la CNTE
- ◆ Loyo et al. (2003) asevera que las excesivas exigencias del SNTE al gobierno, en materia laboral y educativa, que tenían como objetivo que dicho sindicato se mantuviera e incluso aumentara su influencia en la formulación de las políticas educativas, contrariaba los planes de modernización política y educativa del proyecto del presidente Carlos Salinas de Gortari, que promovían como líneas de acción la eficiencia estatal, la apertura comercial y la descentralización administrativa. Durante esta etapa las actividades del SNTE fueron las siguientes:
  - ✓ En 1995, Ibarrola (cit. en Loyo et al. 2003) afirmó que el SNTE participó activamente con distintas movilizaciones a favor de mejoras salariales durante la concertación política que dio lugar a las reformas operadas durante el sexenio de Salinas de Gortari
  - ✓ Peschard y Peralta (1997, cit. en Loyo et al. 2003) afirman que el tema educativo durante el sexenio de Salinas no ocupó un espacio significativo en el discurso de las principales fuerzas políticas, por lo que correspondió a los miembros del SNTE, en su calidad de diputados federales pertenecientes a distintos partidos, el papel más importante en el debate de las propuestas legislativas sobre temas educativos

- ◆ Según Loyo et al. (2003), dado que el presidente Salinas buscaba crear las condiciones propicias para que una nueva dirigencia negociara con el gobierno federal el programa de descentralización educativa, intervino para que, en mayo de 1989, renunciara Jonguitud -líder del SNTE-. Asumió el cargo Elba Esther Gordillo a la dirigencia nacional del SNTE, lo cual conllevó al sindicato a adecuar la estructura sindical al nuevo escenario del sistema educativo y del sistema político

Los aspectos que han mantenido vigente el papel protagónico del SNTE son:

- ◆ Loyo (1997, cit en Loyo et al. 2003) argumenta que para afrontar el proyecto de federalización educativa, el SNTE llevó a cabo las siguientes actividades:
  - ✓ Asumió el lema de la corresponsabilidad y participación social en el ámbito de la educación pública; los nuevos estatutos crearon la figura del Congreso Nacional de la Educación (CNE) que se define como un foro en que delegados de las 55 secciones, así como representantes de diversos actores sociales o personas en lo individual, se reúnen para confrontar, debatir y proponer cambios en el sistema educativo en su conjunto
  - ✓ Se vinculó con organizaciones internacionales del ámbito educativo y promovió la creación de la Confederación de Educadores de América (CEA), con el fin de compartir experiencias y estrategias de los sindicatos magisteriales latinoamericanos frente a procesos de descentralización
  - ✓ Creó la Fundación para la Cultura del Maestro Mexicano y el Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA) que funcionaron bajo la dirección de destacados intelectuales en materia educativa
  - ✓ La firma del ANMEB, en mayo de 1992, estableció la transferencia de los servicios educativos de la federación a los estados, lo cual propició que el CEN del SNTE siguiera marcando la pauta en lo que a la negociación del sueldo magisterial base se refiere, no obstante, cada vez las secciones sindicables negociaban por cuenta propia, aunque con asesoría del CEN, otros aspectos laborales, especialmente las prestaciones
  - ✓ En el año 2000 Ibarrola (cit. en Bertussi, 2001) aseveró que, por un artículo transitorio de la Ley General del SNTE, conservó la facultad de ser representante de todos los maestros del sistema público de educación
  - ✓ Loyo et al. (2003) afirma que en el año de 1992, para afrontar el incremento de la membresía en las secciones de provincia en comparación con las del Distrito Federal, así como el aumento significativo de otros profesionistas frente a los

normalistas, se amplió el número de delegados del conjunto de las secciones para tener representación en los congresos nacionales -lo cual favoreció a las regiones-, se crearon ocho secretarías de derechos laborales que se diferenciaron en función de los niveles y especialidades educativas en que se inserta el SNTE y se fundó una contraloría encargada de vigilar y rendir cuentas de manera permanente a la base. Loyo et al. (2003) afirma que se formó una nueva corriente denominada “los institucionales” que se planteó un objetivo de tipo programático que era generar cohesión sindical. Esta corriente creó, en la práctica, una figura de “delegado sindical” que no existe en los estatutos, cuya función es representar al Comité Ejecutivo Nacional en cada una de las 55 secciones y asumir el mando seccional si las circunstancias lo ameritan

- ✓ Ornelas (1995, cit. en Loyo et al. 2003) afirma que el SNTE impone cierto tipo de criterios que los maestros tienen que respetar, dado que dicho sindicato posee la prerrogativa de gestionar créditos para sus agremiados, permisos económicos, recomendaciones para cambiar de adscripción, apoyos para canjear plazas de las zonas rurales a las zonas urbanas, asensos escalafonarios y protección casi absoluta para retener el empleo. Dicho autor afirma que lo anterior se debe a la relación política de este sindicato con los gobiernos priístas, por otro lado, las autoridades educativas no hacen nada para no romper con la armonía entre la SEP y la organización sindical
- ✓ En 1992, Street (cit. en Loyo et al. 2003) afirmó que las movilizaciones de la CNTE pusieron de manifiesto la falta de democracia con la que operaba la dirigencia nacional del SNTE, no obstante, las acciones de resistencia a la política de descentralización adquirieron fuerza y finalmente las autoridades vieron la conveniencia de ratificar a la dirigencia nacional como el único interlocutor válido
- ✓ Muñoz (2001, cit. en Loyo et al. 2003) asevera que el comportamiento del SNTE a lo largo del año 2000, se ha centrado en evitar que las políticas mermen su influencia, continúa privilegiando su relación con el PRI y busca acotar la acción de los grupos radicales al ámbito regional

Loyo et al. (2003) afirma que estas estrategias tuvieron como resultado que pese al proceso de federalización de la educación básica y normal, el SNTE lograra ser reconocido como el principal interlocutor en materia educativa, que mantuviera la representación de las relaciones laborales ante el gobierno federal y los de los estados, que refrendara su pacto político con el Estado y que asegurara su carácter de sindicato nacional. Asimismo, el gobierno aceptó impulsar algunas propuestas sindicales, tales como la revisión y actualización de los

programas de estudio a través de mecanismos que incluyeran la participación del magisterio, la Carrera Magisterial (CM) como elemento para la revalorización de la función docente y que se indultara a los maestros de ser sujetos de sanción en lo estipulado en la Ley General de Educación aprobada en 1993 por el Congreso de la Unión. Otra de las propuestas del SNTE que el gobierno aceptó impulsar fue la consulta del magisterio para la reforma integral de secundaria en 2005, esta situación se dio de la siguiente manera: Herrera (2006, mayo 2) asevera que el 13 de marzo de 2005, el dirigente del SNTE, Rafael Ochoa, señaló que el SNTE insistió en que antes de promover un plan piloto se debía hacer un foro, porque si la reforma no estaba legitimada por quienes la aplicarán en los salones de clase, no sería viable. Muñoz (2006, mayo 2) afirma que, de acuerdo con un análisis de la sección 10 del SNTE, la propuesta oficial implicaría una reducción de horas en materias como historia, educación ambiental, física-química y tecnológica en un año lectivo, lo que equivaldría a la eliminación de mil 935 plazas tan sólo de 19 horas y que las actitudes de rechazo a la reforma se incrementaron después de que las autoridades prepararon un proyecto piloto en siete escuelas de la capital; finalmente, según Montañó y Cota (2006, mayo 2), en los meses de septiembre y octubre de 2005 se convocó al personal directivo, docente y de apoyo de las instituciones de educación secundaria del estado, a los padres de familia y alumnos, a especialistas, investigadores y a la sociedad en general, a participar en la Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria, mediante: talleres de análisis y reflexión en las escuelas, eventos estatales, foros regionales y envío de opiniones y sugerencias por vía electrónica, correo postal o servicio telefónico 01 800.

Ahora revisemos la perspectiva de diversos autores respecto al sindicalismo magisterial:

- ◆ Loyo (1997 cit. en Loyo et al. 2003) y Muñoz (1996 cit. en Loyo et al. 2003) afirman que la mayor parte de los autores asumen que el SNTE es un grupo de presión que tiene, entre otros propósitos, aumentar su fuerza en el interior de los sistemas educativos, tanto a nivel federal como estatal, reafirmando en estos contextos su carácter de interlocutor de la autoridad educativa en todos los asuntos importantes que afecten al gremio magisterial. Para el logro de esos objetivos es importante que el sindicato sea reconocido como el único y legítimo representante de los trabajadores de la educación.
- ◆ Loyo y De Ibarrola (2001 cit. en Loyo et al. 2003) subrayan que las organizaciones docentes de América Latina, a diferencia de otros grupos sindicales, están en permanente tensión por su doble lógica de acción: la gremial y la profesional, porque al mismo tiempo que procuran incidir en el desarrollo de los sistemas educativos, actúan en defensa de los derechos laborales. Así, su acción no sólo se dirige a la protección y apoyo de los intereses de sus agremiados, sino también a lograr mejoras sustanciales

en la calidad e integridad de la enseñanza. Loyo et al. (2003) afirma que las organizaciones docentes están formadas por maestros que prestan su servicio en escuelas públicas; tienen restricciones para hacer huelgas o firmar contratos colectivos; funcionan estatutariamente a través de mecanismos democráticos; tienen carácter nacional y regional por general y se financian por medio de cuotas que cobran a sus afiliados

- ◆ Pablo Latapí (2001, cit. en Loyo et al. 2003) afirma que el SNTE actúa como un obstáculo para las acciones de mejoramiento de la calidad educativa, siendo una excepción la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro, que constituyó desde su creación en 1993 hasta noviembre de 1999 (fecha en que fue liquidado su patronato) un punto de encuentro y reflexión académica

En esta breve revisión del sindicalismo magisterial, hemos podido apreciar que el SNTE ha logrado posicionarse como un actor fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje, debido a las estrategias que ha llevado a cabo y a diversos factores que han favorecido esta situación, el más relevante en mi opinión es el apoyo que reciben del Partido Revolucionario Institucional (PRI) para mejorar las condiciones laborales de los docentes y proteger la retención de su empleo; sin embargo, concuerdo con Latapí en que sus logros se han enfocado en defender los derechos laborales y son pocas las estrategias que han llevado a cabo para mejorar la calidad educativa, entre los que se encuentran la creación del Congreso Nacional de la Educación como foro de discusión sobre cambios en el sistema educativo entre diversos sectores de la población, la creación de la Fundación para la Cultura del Maestro Mexicano (misma que ya no opera) y el Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA) y su influencia en el hecho de que el gobierno impulsara la revisión y actualización de los programas de estudio a través de mecanismos que incluyeran la participación del magisterio. Sin embargo, actualmente no promueve la participación del profesor de primaria en la decisiones curriculares, ni ha logrado mejoras sustanciales en la capacitación docente, porque aunque logró que el gobierno impulsara la Carrera Magisterial (CM), según Fernández (1997, cit. en Loyo et al. 2003), la CNTE afirma que a través de la CM se pretende vincular el salario profesional a estrategias individuales, violando el principio universal de “a trabajo igual salario igual”, en lo que respecta a la calidad de los cursos, la CNTE plantea que éstos carecen de actividades teórico-prácticas, además de que no existen normas claras para su actualización; por lo tanto, sigue habiendo debilidades en los cursos que recibe el profesor mexicano. Por otro lado, al parecer no hay democracia en la dirigencia nacional del SNTE y la CNTE no ha podido

adquirir la misma influencia que dicho sindicato, por lo que no se está dando voz a las necesidades de los docentes.

Como ya habíamos mencionado, en el siguiente apartado haremos un breve recorrido por la calidad de la educación en México.

### **1.2.3 CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO**

Desafortunadamente, los estudios que se han realizado sobre la educación en México han demostrado que la calidad de ésta es baja; a continuación presentaré algunas investigaciones y perspectivas de diversos autores al respecto:

Ornelas (1995) reseñó 2 estudios que parten de la premisa de que el hecho de que se incremente la eficiencia terminal no garantiza que la calidad de la educación mejore debido a que los exámenes los realiza cada maestro, quien es el único que otorga la calificación y puede evaluar según su propio criterio para evitar la repetición de alumnos, en consecuencia los estudiantes son promovidos al año siguiente o al ciclo superior sin acreditar los conocimientos necesarios; a continuación se presentan los resultados de dichos estudios:

- ◆ El primer estudio fue realizado en 1983 por la Delegación Regional de la SEP y la Universidad Autónoma de Aguascalientes, y se basó en la aplicación de un examen de conocimientos a una muestra de 3 260 alumnos de 113 grupos de segundo, cuarto y sexto grados. Los instrumentos para medir el aprovechamiento se dedujeron de los objetivos señalados en cada una de las áreas (español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales) de cada uno de los grados, aunque a los alumnos de segundo y cuarto años sólo se les aplicaron las pruebas de matemáticas y español. Los resultados obtenidos son los siguientes: reprobaron 73.3% de los alumnos de segundo, 66.4% de los de cuarto y 84.1% de los de sexto. En lo más bajo de la escala se encontraban los alumnos de las escuelas incompletas, que son simultáneamente públicas y rurales
- ◆ El segundo estudio fue a nivel nacional, en el cual Gilberto Guevara Niebla realizó un examen a una muestra de 3 284 niños de sexto grado de primaria en 175 grupos distribuidos a lo largo del país. La estratificación de las escuelas se hizo por tipo de control y financiamiento. Las preguntas se elaboraron con base en los objetivos de los programas y los libros de texto del primero al quinto año y, al igual que en el de Aguascalientes, el cuestionario fue de respuesta múltiple y cubrió las cuatro áreas de aprendizaje. El promedio nacional de calificaciones fue de 4.83 en una escala del 1 al 10

y sólo en las escuelas privadas los alumnos demostraron resultados aprobatorios (6.55 en promedio)

Según Ornelas (1995) aunque ambos estudios se hicieron de manera independiente hay elementos en común: 1) El índice de reprobados es muy alto (84 de cada cien niños al concluir la primaria). 2) Los resultados de las calificaciones por área son muy similares con excepción de la de ciencias naturales que en Aguascalientes fue aprobada por más de 50% de los alumnos que respondieron (aunque únicamente se les hicieron cinco preguntas) y 3) En los dos casos se hicieron pruebas a alumnos de secundaria y los productos sólo confirman el bajo rendimiento escolar o presentan un panorama más serio

En estos estudios se puede observar que los alumnos no están aprendiendo los temas establecidos en el currículo y, como afirma Ornelas (1995), aun así pasan al siguiente curso sin tener las bases necesarias, lo cual provoca que el aprendizaje sea de baja calidad, esto es un problema serio puesto que este patrón se repite al pasar al siguiente nivel educativo y esto se ve reflejado en las pruebas que se hicieron en las investigaciones anteriores a estudiantes de secundaria en los que se muestra un panorama más serio; por lo que me parece que es esencial ampliar el campo de la investigación en lo referente a la puesta en práctica del currículo.

En lo que respecta a la aprobación escolar Schmelkes (1997) establece que a pesar de que los índices de aprobación mejoran globalmente, siguen siendo mayores en primeros grados (92.2% para toda la primaria, 87.24% para primero grado). Algo similar ocurre con la deserción intracurricular, que es de 4.56% para toda la primaria y de 7.1% para el primer grado. Los datos ofrecidos por Schmelkes son preocupantes, puesto que indican que los alumnos van perdiendo la motivación a lo largo de su primer año escolar, lo cual parece indicar debilidades en los métodos de enseñanza empleados.

Ornelas (1995) plantea que el problema central de la educación reside en que se aísla a la escuela de su contexto; a los estudiantes se le exige memorizar, no razonar, se les proporcionan modelos, fórmulas, cuadros básicos de conocimientos elaborados previamente, lo que se gratifica en las escuelas es la aceptación de las normas y no la duda, por lo que no se permite que los alumnos usen su imaginación y resuelvan problemas. Estos datos son muy preocupantes porque pareciera que no se está fomentando un aprendizaje significativo, lo cual influye en que los niños reprobaban las pruebas que se les aplican



Como vimos en la sección anterior, otro factor que influye en la calidad de la educación es el apoyo económico; en México hay debilidades en este aspecto, Ornelas (1995) plantea que históricamente el Sistema Educativo Mexicano (SEM) se caracteriza por su pobreza material que se manifiesta de muchas maneras entre las que se encuentran: 1) El bajo porcentaje del PIB que el país, destina a la educación, 2) Los bajos salarios de los profesores e investigadores, 3) La falta de instalaciones suficientes y adecuadas (déficit de laboratorios y espacios deportivos bien equipados) 4) Material didáctico escaso y 5) Insuficiente tecnología avanzada (donde ésta existe se usa poco y a veces mal). Estos datos indican la educación no recibe el apoyo suficiente para mejorar su calidad.

La relación que se da entre los profesores es otro factor que influye en la calidad de la educación; por desgracia en este aspecto también hay deficiencias. Al respecto Ornelas (1995) plantea que las relaciones sociales del SEM se caracterizan por el antagonismo y la lucha de intereses y que a menudo esas pugnas no respetan un marco de convivencia por lo que propician que: 1) Se generen inconformidades, 2) Se mezclen los intereses del grupo con los de la educación, 3) Se inventen programas para canalizar recursos y se dejan de lado programas existentes que tal vez cumplen algún propósito educativo. Según Ornelas (1995) estas pugnas son constantes y ocurren en todo el SEM (desde la Secretaría de Educación Pública hasta las escuelas pequeñas). Dicho autor plantea que también las pugnas intersindicales disminuyen la calidad de la educación, porque aunque luchan por causas justas (democracia sindical, aumentos de salarios, respeto a sus condiciones de trabajo) provocan que se pierdan días de clases, que los profesores se preocupen más por su lucha que por la enseñanza y que los padres de familia desconfíen más de la escuela pública. Lo anterior demuestra la importancia de que se establezcan relaciones cordiales entre las personas involucradas en el proceso educativo. Un factor que puede favorecer una adecuada relación es la valoración de la labor docente, puesto que ésta muchas veces se subestima lo que puede dificultar aún más las relaciones.

Según Ornelas (1995), otros factores que influyen en la calidad de la educación y que se dan mucho en las zonas rurales son: 1) El alto costo de oportunidad que representa para los padres el que los hijos asistan a la escuela, 2) La alta dispersión geográfica de la población, 3) La escasez de profesores que ante menores ingresos e incentivos, prefieren desempeñar su actividad en las áreas urbanas. Por lo tanto, Ornelas (1995) propone –y estoy de acuerdo con él- que es necesario actuar tanto por el lado de la oferta como por el de la demanda, para lo cual el gobierno tendría que actuar directamente; como vimos en el apartado anterior, una de las políticas que establecieron las autoridades en el 2000 fue avanzar en la consecución de

igualdad de oportunidades educativas de calidad para todos los grupos y regiones del país, esperamos que en realidad esta meta se cumpla y que en futuro la educación sea equitativa

Según Gómez (2005), desde el comienzo de la presente administración (Gobierno del presidente Fox Quesada) el diagnóstico de la educación pública de nivel básico se centró en la escuela y no en el sistema, de este modo se destaca que las escuelas públicas de educación básica se caracterizan por:

- Deficientes condiciones de infraestructura y equipamiento
- Prácticas docentes rutinarias, formales y rígidas
- Capacidad de planificación casi ausente en la escuela
- Excesivas demandas burocráticas
- Estrecho margen de toma de decisiones en la escuela
- No tener las condiciones necesarias para el desarrollo de liderazgos efectivos
- Poca comunicación profesional entre los actores
- Ineficiente utilización de los recursos de la escuela
- Nula evaluación como parte de los procesos educativos que conduzca a un mejor desempeño
- Casi nula participación de los padres de familia y de la comunidad

En las características que Gómez (2005) plantea podemos observar que muchos de los problemas que se presentan en las escuelas públicas de educación básica se deben en gran medida a una deficiente capacitación docente como lo indican las prácticas docentes rutinarias, formales y rígidas, la poca capacidad de planificación y comunicación profesional entre los actores, la ineficiente utilización de los recursos de la escuela y la nula evaluación de los procesos educativos. Asimismo, se puede notar que aún no hay el suficiente apoyo de parte de las autoridades, lo cual se denota en las deficientes condiciones de infraestructura y equipamiento, excesivas demandas burocráticas, estrecho margen de toma de decisiones en la escuela, no tener las condiciones necesarias para el desarrollo de liderazgos efectivos y la casi nula participación de los padres de familia y de la comunidad.

Gómez (2005) afirma que el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), parte de la premisa de que las deficiencias de la educación pública se derivan del centralismo y que la forma de terminar con éste es la gestión escolar, es decir, democratizar las relaciones en el interior de la comunidad escolar y entre ésta y las autoridades, así como responsabilizar a la escuela por los resultados educativos, lo cual implica la libertad de decisión; para las nuevas autoridades educativas los problemas de la escuela y sus resultados mejorarán si se transforma su rígida organización, se impulsa el trabajo en equipo y se promueve la participación de las familias de

los alumnos. Gómez (2005) plantea que algo similar ya se había subrayado en 1997, cuando se advirtió el aislamiento en que los maestros desarrollan su labor y el poco compromiso de todo el cuerpo docente por el destino educativo de sus alumnos. Gómez (2005) considera que aunque las nuevas circunstancias exigen la democratización de la vida escolar no es suficiente, dado que:

- ◆ Aunque hay inquietud por actualizarse, las prácticas pedagógicas se han transformado poco dado que el PEC partió de una premisa muy general de escuela como organización, descuidando que lo que estructura y da sentido a la institución escolar es el trabajo que se realiza en el aula entre el profesor y sus alumnos.
- ◆ El PEC sólo ha logrado incorporar a cerca de diez por ciento del total de escuelas de educación básica y el ritmo de crecimiento muestra que del primero al segundo año el número de escuelas incorporadas a PEC casi se quintuplicó, mientras que del segundo al tercer año, sólo creció un poco más de 50%; dicho autor sostiene que una de las críticas que la oposición ha hecho al programa es que es discriminatorio, pese a que éste fue diseñado para impulsar el desarrollo de las escuelas en mayor desventaja (zonas marginales)
- ◆ Las instituciones ubicadas en zonas marginales son las que encuentran mayores dificultades para cumplir con uno de los requisitos más importantes del PEC: elaborar un Proyecto Escolar basado en un diagnóstico de su situación particular; incluso muchas de las que han logrado ingresar al programa demandan capacitación al respecto.

Sin embargo, dicho autor asevera que la virtud del PEC consiste en haber motivado un interés creciente de muchos docentes de constituirse en instituciones educativas con amplio margen para la toma de decisiones pedagógicas y asumir las responsabilidades que ello conlleva. Gómez (2005) refiere que en las “Reglas de Operación” del 2004 se concede mayor importancia a las prácticas pedagógicas, por lo que él supone que los proyectos escolares tenderán a ser no sólo administrativos e instruccionales, sino también educativos.

Considero que el Gobierno de México ha cubierto de manera superficial las necesidades que presenta la educación, dado que se intentan implementar mejoras sin brindar una capacitación previa al docente, lo cual se hace notar en el hecho de que las prácticas pedagógicas se han transformado poco y en la demanda de capacitación respecto a la elaboración de Proyectos Escolares por parte de las escuelas incorporadas al PEC. Asimismo, considero que aún no hay suficiente apoyo de las autoridades, lo cual se demuestra en el hecho de que el PEC sólo ha logrado incorporar a cerca de diez por ciento del total de escuelas de

educación básica y el ritmo de crecimiento ha disminuido, al respecto Islas (2005) afirma que en enero de 2004, durante la ceremonia de reinicio de clases, el secretario de educación, Reyes Tamez, calificó de austero el presupuesto designado al rubro educativo, por lo que a principios del 2004, la SEP renunció a la meta de invertir 8% del PIB en el PEC y el 19 de febrero, Luis Castillo Montes dijo que el PEC se abrió a la inversión privada, que en principio participó con 300 millones de pesos; sin embargo, frente a la escasez de recursos, el funcionario advirtió que se requerían un poco más de medios, asimismo, anunció la ampliación de dicho programa, en términos de transferir experiencias y metodología de trabajo. Considero que el hecho de que el Gobierno se preocupe por mejorar la calidad educativa es un gran comienzo y, si bien las reformas que ha implementado no han solucionado por completo los problemas, Gómez (2005) asevera que se ha logrado un interés creciente de muchos docentes de constituirse en instituciones educativas con amplio margen para la toma de decisiones pedagógicas y de asumir las responsabilidades que ello conlleva, por lo que creo que si se lleva a cabo una planificación que analice debidamente las deficiencias actuales y las posibles soluciones y, sobre todo, si se mejora la capacitación de los docentes, la educación puede elevar mucho su calidad.

Como pudimos observar, es necesario llevar a cabo estrategias para mejorar la educación en nuestro país, Islas (2005) afirma que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) recomendó a México establecer tanto objetivos claros y su monitoreo como un sistema de rendición de cuentas para mejorar el sistema educativo nacional, dado que los países que han logrado incrementar sus niveles de aprovechamiento escolar han establecido claramente qué se desea que la gente aprenda, han difundido los resultados de sus evaluaciones educativas y establecido un sistema de rendición de cuentas, este aspecto se ha decretado en nuestro país de la siguiente manera:

- ♦ Mancera (2005a) afirma que desde mediados de la década de los noventa nuestro país ha participado en tres tipos de evaluaciones internacionales: TIMSS (Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias), PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) y LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa), los resultados han sido similares, comparaciones de 10 a 40 países siempre han conducido a la misma imagen y a diversas acciones muy similares, Mancera (2005a) asevera que las evaluaciones internacionales han mostrado su ineficiencia, pero que se reiteran una y otra vez y que la cultura de la evaluación se está construyendo con dificultades pero hay avances, lo que permanece en el mismo estatus es la perspectiva para enfrentar el problema de bajo rendimiento y para incidir en los factores relevantes

- ◆ Del Valle (2005, 11 de enero) afirma que la SEP realiza, a través de la Dirección General de Evaluación (DGE), diferentes evaluaciones con finalidades y propósitos específicos para retroalimentar al propio Sistema Educativo, entre las cuales se encuentran 2 de los 6 factores que integran el Programa Nacional de Carrera Magisterial. Los resultados de estos dos factores “Aprovechamiento Escolar “ y “Preparación Profesional”, se han dado a conocer, en su oportunidad, mediante diversos medios como Internet, foros de análisis y entrevistas, entre otros. El Factor de Aprovechamiento Escolar (FAE) tiene los siguientes rasgos:
  - a) Se aplica a un porcentaje de alumnos de los docentes que, voluntariamente, se inscriben al programa y que no necesariamente lo solicitan cada año
  - b) Únicamente se evalúan algunos grados de educación primaria y algunas asignaturas en educación secundaria
  - c) No contempla a todos los alumnos ni a todas las escuelas pertenecientes al Sistema Educativo Nacional.

Según Del Valle (2005, 11 de enero), la SEP establece que estas características no permiten generalizar juicios de valor ni hacer comparaciones entre entidades federativas ni entre escuelas, solamente proporcionan información relevante al interior de cada plantel.

- ◆ Del Valle (2005, 9 de enero a) afirma que cuando se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la Dirección General de Educación (DGE) le traspasó los exámenes que ahora se denominan Pruebas Nacionales de Lectura y Matemáticas y se encarga también de aplicar los exámenes de PISA que diseña la OCDE. El INEE evalúa al conjunto del sistema educativo nacional, sin entrar al detalle de la evaluación de cada una de las escuelas, incluso no realiza evaluaciones comparativas en el tiempo que den cuenta del avance educativo a lo largo de los años. En tanto, la DGE elabora y aplica, en coordinación con los Gobiernos de los estados, el EVET, que es para evaluar la educación primaria. Del Valle (2005, 9 de enero b) asevera que lo único que se transmite públicamente es el listado de las 50 mejores escuelas del País, las 20 mejores del estado y de municipio y quiénes son los maestros que lo hacen posible; así como el informe de resultados a nivel estatal. En primaria se evalúa a los alumnos de 3º a 6º e indica el puntaje obtenido por grupo en cada una de las materias (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía, Historia y Civismo). Los resultados corresponden sólo a los objetivos académicos del plan y programas de estudio oficiales, cuyo nivel de logro, explica la SEP, puede ser medido por exámenes de opción múltiple y se excluye, por ejemplo, la capacidad de expresión oral y escrita del alumno. Las pruebas no se aplican en escuelas privadas, ni en las escuelas primarias

públicas de educación bilingüe-bicultural que atienden a la población indígena ni a las que cuentan con menos de cinco maestros y los cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo ni en Tele secundaria.

- ◆ Del Valle (2005, 10 de enero) plantea que desde hace poco más de 30 años, la DGE de la SEP está encargada de elaborar y aplicar diversos tipos de exámenes para medir el avance educativo en el País y hasta el sexenio pasado los resultados de estas evaluaciones no eran públicos; los exámenes son diseñados, impresos y calificados por la SEP y son aplicados por las autoridades educativas estatales, sin embargo, dicho autor afirma que sin la clave de acceso y el password no se pueden consultar los resultados de escuela por escuela, por lo que se violan los objetivos del Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006, el cual estipula que es compromiso de la SEP la difusión de los resultados de las evaluaciones del Sistema Educativo Nacional.
- ◆ Carlos Antonio Pérez, secretario general de la sección 10 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (cit. en Del Valle 2005, 12 de enero b) asevera que hasta el momento las evaluaciones del Sistema Integral de Consulta de Resultados de Aprovechamiento Escolar (SICRAE) no tienen un carácter integral, pues no consideran el contexto socioeconómico ni los programas de estudio ni la infraestructura de las escuelas o los apoyos didácticos y recursos de éstas. Dijo que la SEP cuenta con un banco de información suficiente para poder sistematizarlas y aplicar las medidas correspondientes. Escandón (2005, 9 de marzo) asevera que el SICRAE no tiene consecuencias para las escuelas y los alumnos. La DGE reportó haber aplicado en el mes de junio del 2004 estos exámenes a 112 mil 642 grupos de educación primaria y a otros 32 mil 771 en educación secundaria.
- ◆ Islas (2005) asevera que el INEE se niega a comparar los resultados evaluativos de la educación básica en el periodo 2000 a 2003 con los que se realizan desde 1998. En el marco de las mesas de discusión sobre el presente y futuro de la evaluación educativa en México, en julio de 2004 Felipe Martínez, director del INEE, descalificó las mediciones de calidad elaboradas de 1998 a 2003 por no contar con los elementos suficientes que permitan una comparación entre ellas para determinar si hubo avances o retrocesos y aseveró que están recogiendo los estándares de calidad existentes para que se adapten a su sistema de evaluación. A comienzos de agosto, Martínez presentó el modelo de Calidad para la Evaluación Educativa en México, provisto de tres componentes: criterios de calidad precisos, procedimientos claros e instancias internas y externas que supervisen la operación.

- ◆ Islas (2005) afirma que a finales de abril de 2004, la SEP dio a conocer que el próximo año todas las escuelas del país serán evaluadas por un mismo instrumento. El examen se llama “Evaluación Diagnóstica Censal” y se aplicará a todas las primarias y secundarias a través de los docentes y no vía el INEE, la meta es que para el 2005 se aplique en todas las escuelas, por lo que se proporcionarán a los maestros los exámenes y un software especializado que servirá para la evaluación

Como puede observarse, dada la complejidad de elaborar un sistema de monitoreo de la calidad educativa, es muy común encontrar deficiencias en los sistemas establecidos, en las aseveraciones descritas anteriormente, se mencionaron debilidades en las pruebas internacionales y en las decisiones tomadas con base en los resultados. En lo que respecta a las dos instituciones encargadas de llevar a cabo las evaluaciones educativas (INEE y DGE) en mi opinión presentan los siguientes inconvenientes: 1) la DGE no puede generalizar ni hacer comparaciones de los resultados encontrados en la prueba FAE dado que la población a la que está dirigido es muy selecta, por otro lado, descarta la aplicación de pruebas a las escuelas privadas, a las de educación bilingüe-bicultural que atienden a la población indígena, a las que cuentan con menos de cinco maestros, a los cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo y a las Tele secundarias; otro aspecto relevante es que los resultados completos de las evaluaciones que realiza no se pueden consultar sin clave, 2) El INEE no realiza evaluaciones comparativas en el tiempo dado que durante el periodo de 1998 a 2003, se aplicaron pruebas que no contaron con los elementos suficientes para hacer dicho análisis ni para determinar si hubo avances o retrocesos. Las medidas que estas instituciones están llevando a cabo para mejorar sus sistemas son: El INEE elaboró un modelo de Calidad para la Evaluación Educativa en México, provisto de tres componentes: criterios de calidad precisos, procedimientos claros e instancias internas y externas que supervisen la operación. La DGE elaboró el examen “Evaluación Diagnóstica Censal” para que los docentes los apliquen a todas las escuelas, y se le entregarán a los profesores los exámenes y un software especializado para la evaluación.

Algunos de los resultados que se han obtenido del sistema de rendición de cuentas establecido en México son:

- ◆ Del Valle (2005, 9 de enero a) afirma el FAE (aplicado a 48 mil 757 primarias y 10 mil 142 secundarias) indica que entre 1999 y el 2003, el 15% de las primarias públicas del Distrito Federal (D.F.) estaban en el nivel más alto. En el ciclo 2003-2004 bajó al 12%. (48 mil 757 primarias y 10 mil 142 secundarias), por lo que dicho autor asevera que el D. F. presenta una tendencia a la baja

- ◆ Del Valle (2005, 10 de enero) asevera que el SICRAE revela que una de cada 3 primarias y secundarias en el país están en el nivel más bajo.
- ◆ Del Valle (2005, 12 de enero a) plantea que los mejores alumnos de sexto de primaria de toda la República reprobaron el examen de Matemáticas y pasaron de panzazo Ciencias Naturales e Historia, mientras que los resultados de la Olimpiada del Conocimiento (realizada desde 1961) arrojan que los 550 mejores niños de todas las primarias públicas y privadas de México obtuvieron el año pasado 56.4 por ciento de aciertos en Matemáticas, 69.4 en Historia y 63.4 en Ciencias Naturales. El año pasado, la SEP estuvo encargada de la tercera etapa para la cual elaboró y aplicó el examen de conocimientos (atendiendo al plan de estudios vigente), a un total de 3 mil 236 niños y seleccionó a los 550 mejores de todo el país.
- ◆ El INEE (cit. en Islas, 2005) entregó los últimos días de noviembre de 2004 el informe “La Calidad de la educación básica en México”, en el que se da a conocer que los niños mexicanos que terminan la primaria no alcanzan los niveles de lectura deseados. Con una escala en la que el mínimo deseable es 500, en comprensión de lectura los alumnos evaluados obtuvieron 488 puntos; en matemáticas, 417; mientras que en secundaria el resultado el primer caso fue de 563 puntos y en el segundo de 456. Durante la presentación, de este documento el director del INEE opinó que en lugar de que la escuela compense las desigualdades del entorno las refuerza
- ◆ INNE (cit. en Gómez, 2005) reporta que los alumnos de primarias privadas tienen los resultados más altos, seguido por los de las primarias públicas urbanas, rurales, cursos comunitarios y escuelas indígenas
- ◆ Gómez (2005) encontró que los resultados de la evaluación PISA del 2004 son los siguientes: en México, 0.4% de los estudiantes de 15 años tiene un nivel óptimo de desempeño en habilidades matemáticas; mientras que en países como China, Finlandia y Corea tienen entre 25 y 30%. De esta forma México se colocó en el lugar 37 de los 41 países que fueron evaluados

En estos resultados podemos apreciar que los alumnos siguen reprobando las pruebas nacionales y la desigualdad impera en el país dado que las escuelas rurales e indígenas presentan resultados más bajos que las urbanas, esto parece indicar que, como afirma Mancera (2005a) la cultura de la evaluación se está construyendo con dificultades pero hay avances, lo que permanece en el mismo estatus es la perspectiva para enfrentar el problema de bajo rendimiento y para incidir en los factores relevantes



En esta sección analizamos diversos factores que influyen en la calidad de la educación, a continuación, revisaremos datos estadísticos de la cobertura de la educación en México.

#### **1.2.4 COBERTURA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO**

En esta sección revisaremos las estadísticas a nivel primaria del año 2000 al año 2002. En la tabla número 2 (véase tabla número 2) se puede apreciar el resumen nacional de escuelas, como puede observarse, el mayor número de centros corresponden al nivel de la primaria y el menor al de posgrado lo cual demuestra que el número de alumnos va disminuyendo conforme aumenta el grado escolar; por otro lado, se puede vislumbrar un aumento en el número de planteles en todos los niveles excepto en profesional técnico, el cual primero tuvo una disminución y después un aumento, y en normal, en la cual hubo una estabilidad del 2000 al 2002 y hay un pequeño aumento del 2002 al 2003.

En la tabla número 3 (véase tabla número 3) vemos los distintos tipos de centros de educación primaria, se advierte que tanto las escuelas en general como las indígenas han aumentado, mientras que los cursos comunitarios han ido disminuyendo; en lo que respecta a las primarias federales tanto las escuelas generales como los cursos comunitarios han ido descendiendo mientras que no hay ninguna indígena; en lo que se refiere a las primarias estatales tanto las generales como las indígenas han ido en aumento, aunque las escuelas indígenas representan el 11% del total. Por otro lado, se puede observar que en el rubro de escuelas particulares, el tipo de escuela general abarca el 99%, mientras que el 1% corresponde a las escuelas indígenas.

En la tabla número 4 (véase tabla número 4) se muestra la matrícula por nivel educativo, como se puede advertir el nivel educativo que tiene el mayor número de estudiantes es primaria, también se puede percibir que la matrícula ha ido en aumento en preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, licenciatura universitaria y posgrado; por el contrario, tanto el nivel profesional técnico como el de normal han ido disminuyendo.

La tabla número 5 (véase tabla número 5) evidencia la matrícula de alumnos en diversos tipos de centros educativos; en dicho cuadro se puede vislumbrar que la educación indígena abarca sólo un 5% de la población total de la primaria y que tanto este tipo de centro como el general, han aumentado la matrícula del 2000 al 2002, mientras que los cursos comunitarios primero disminuyeron y luego se incrementaron; en lo que respecta a la primaria federal, se puede observar que no hay matrícula indígena y que la general primero sufrió una disminución y luego tuvo un ligero aumento lo cual también ocurrió con los cursos comunitarios; en lo que

concierno a la primaria estatal, la población indígena abarca un porcentaje de 6.2% aunque ha ido en ascenso del 2000 al 2003 (lo cual puede deberse a las becas económicas que se han otorgado a esta comunidad) en lo que respecta a la general aumentó y luego disminuyó; en lo que atañe a la primaria particular los alumnos indígenas abarcan el 0.1% de la población sufriendo una disminución y luego un aumento en tanto que la general ha ido en aumento

La tabla número 6 (véase tabla número 6) indica el resumen nacional de personal docente, en ésta se puede apreciar que el número de personal se ha incrementado en todos los niveles, excepto en profesional técnico, en el cual (como ha venido ocurriendo en estadísticas anteriores) hubo una disminución en el 2001-2002 y luego un aumento en 2002-2003, por otro lado, en la normal se ve una disminución del 2002 al 2003, lo cual parece indicar la falta de demanda por esta profesión, probablemente por los pocos incentivos que hay para la misma. También se puede apreciar que en primaria es donde hay mayor número de profesores, lo cual es significativo si consideramos que en la mayoría de los demás niveles educativos hay diversos profesores para un mismo grupo. En posgrado es donde hay menor número de docentes, lo cual podría explicarse por el embudo que ocurre en el proceso educativo, es decir, que la población va disminuyendo conforme aumentan los grados escolares.

La tabla número 7 (véase tabla número 7) muestra el personal docente en primaria y se puede observar que la proporción de profesores en la clasificación indígena es de 5%, lo cual está en concordancia con la población total de dicho tipo de centro. En lo que concierne a la primaria federal no hay ningún profesor indígena, lo cual coincide con los datos anteriores, en los que se aprecia que en este rubro no hay alumnos. En lo que respecta a la primaria estatal, la docencia indígena corresponde a un 7%, un porcentaje notablemente mayor al de 0.1% de la población que asiste a este nivel educativo, lo cual indica que la proporción de profesores es mayor al número de alumnos, mientras que en la general es menor que la población.

En la tabla número 8 (véase tabla número 8) se puede observar el número de primarias en las distintas delegaciones y se puede apreciar que en Gustavo A. Madero y en Benito Juárez es donde hay el mayor número de planteles, a pesar de no ser delegaciones con territorios muy extensos; mientras que en la que hay menos escuelas es en Milpa Alta pese a que es una delegación muy grande en territorio.

| <b>NIVEL</b> | <b>2000-2001</b> | <b>2001-2002</b> | <b>2002-2003</b> |
|--------------|------------------|------------------|------------------|
| Preescolar   | 71,840           | 73,384           | 74,758           |
| Primaria     | 99,008           | 99,230           | 99,463           |
| Secundaria   | 28,353           | 29,104           | 29,749           |
| Profesional  | 1,634            | 1,592            | 1,659            |
| Bachillerato | 8,127            | 8,995            | 9,668            |
| Normal       | 655              | 655              | 664              |
| Licenciatura | 2,300            | 2,386            | 2,539            |
| Posgrado     | 1,094            | 1,155            | 1,283            |
| Capacitación | 5,069            | 5,181            | 5,295            |
| <b>TOTAL</b> | <b>218,080</b>   | <b>221,682</b>   | <b>225,078</b>   |

**TABLA 2: RESUMEN NACIONAL DE ESCUELAS DE 2000 A 2002**

Fuente: SEP (junio, 2004)

| <b>TIPO Y NIVEL EDUCATIVO</b>    | <b>2000-2001</b> | <b>2001-2002</b> | <b>2002-2003</b> |
|----------------------------------|------------------|------------------|------------------|
| General                          | 2,339            | 2,311            | 2,288            |
| Indígena                         | 0                | 0                | 0                |
| Cursos comunitarios              | 14,671           | 14,400           | 14,331           |
| <b>Total primaria federal</b>    | <b>17,010</b>    | <b>16,711</b>    | <b>16,619</b>    |
| General                          | 66,840           | 66,911           | 66,896           |
| Indígena                         | 9,063            | 9,305            | 9,468            |
| <b>Total primaria estatal</b>    | <b>75,903</b>    | <b>76,216</b>    | <b>76,364</b>    |
| General                          | 6,093            | 6,301            | 6,478            |
| Indígena                         | 2                | 2                | 2                |
| <b>Total primaria particular</b> | <b>6,095</b>     | <b>6,303</b>     | <b>6,480</b>     |
| <b>PRIMARIA TOTAL</b>            | <b>99,008</b>    | <b>99,230</b>    | <b>99,463</b>    |

**TABLA 3: ESCUELAS PRIMARIAS DE 2000 A 2002**

Fuente: SEP (junio, 2004)

| <b>NIVEL EDUCATIVO</b>     | <b>2000-2001</b>  | <b>2001-2002</b>  | <b>2002-2003</b>  |
|----------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Preescolar                 | 3,423,608         | 3,432,326         | 3,635,903         |
| Primaria                   | 14,792,528        | 14,843,381        | 14,857,191        |
| Secundaria                 | 5,349,659         | 5,480,202         | 5,660,070         |
| Profesional técnico        | 361,541           | 356,251           | 359,171           |
| Bachillerato               | 2,594,242         | 2,764,224         | 2,936,101         |
| Normal licenciatura        | 200,931           | 184,100           | 166,873           |
| Licenciatura universitaria | 1,718,017         | 1,830,502         | 1,931,631         |
| Posgrado                   | 128,947           | 132,473           | 138,287           |
| Capacitación               | 1,051,702         | 1,092,299         | 1,164,677         |
| <b>TOTAL</b>               | <b>29,621,175</b> | <b>30,115,758</b> | <b>30,849,894</b> |

**TABLA 4: RESUMEN NACIONAL DE MATRICULA POR NIVEL EDUCATIVO DE 2000 A 2002**

Fuente: SEP (junio, 2004)

| <b>TIPO Y NIVEL EDUCATIVO</b>    | <b>2000-2001</b>  | <b>2001-2002</b>  | <b>2002-2003</b>  |
|----------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| General                          | 809,603           | 796,616           | 787,587           |
| Indígena                         | 0                 | 0                 | 0                 |
| Cursos comunitarios              | 148,072           | 140,306           | 141,345           |
| <b>Total primaria federal</b>    | <b>957,675</b>    | <b>936,922</b>    | <b>928,932</b>    |
| General                          | 11,897,364        | 11,908,905        | 11,900,278        |
| Indígena                         | 792,399           | 818,234           | 837,151           |
| <b>Total primaria estatal</b>    | <b>12,689,763</b> | <b>12,727,139</b> | <b>12,737,429</b> |
| General                          | 1,144,959         | 1,179,199         | 1,190,685         |
| Indígena                         | 131               | 121               | 145               |
| <b>Total primaria particular</b> | <b>1,145,090</b>  | <b>1,179,320</b>  | <b>1,190,830</b>  |
| <b>PRIMARIA TOTAL</b>            | <b>14,792,528</b> | <b>14,843,381</b> | <b>14,857,191</b> |

**TABLA 5: ALUMNOS EN PRIMARIA DE 2000 A 2002**

Fuente: SEP (junio, 2004)

| <b>NIVEL EDUCATIVO</b>     | <b>200-2001</b>  | <b>2001-2002</b> | <b>2002-2003</b> |
|----------------------------|------------------|------------------|------------------|
| Preescolar                 | 156,309          | 159,004          | 163,282          |
| Primaria                   | 548,215          | 552,409          | 557,278          |
| Secundaria                 | 309,123          | 317,111          | 325,233          |
| Profesional técnico        | 32,202           | 30,914           | 31,683           |
| Bachillerato               | 177,831          | 188,554          | 202,161          |
| Normal licenciatura        | 17,366           | 17,676           | 17,280           |
| Licenciatura universitaria | 167,702          | 182,594          | 192,593          |
| Posgrado                   | 16,624           | 19,534           | 21,685           |
| Capacitación               | 35,269           | 34,798           | 36,398           |
| <b>TOTAL</b>               | <b>1,467,641</b> | <b>1,502,594</b> | <b>1,547,593</b> |

**TABLA 6: RESUMEN DE PERSONAL DOCENTE DE 2000 A 2002**

Fuente: SEP (junio, 2004)

| <b>TIPO Y NIVEL</b>        | <b>2000-2001</b> | <b>2001-2002</b> | <b>2002-2003</b> |
|----------------------------|------------------|------------------|------------------|
| General                    | 31,053           | 30,219           | 29,506           |
| Indígena                   | 0                | 0                | 0                |
| Cursos comunitarios        | 16,569           | 16,132           | 16,544           |
| <b>Primaria federal</b>    | <b>47,622</b>    | <b>46,351</b>    | <b>46,050</b>    |
| General                    | 425,497          | 427,882          | 430,676          |
| Indígena                   | 31,994           | 33,078           | 34,051           |
| <b>Primaria estatal</b>    | <b>457,491</b>   | <b>460,960</b>   | <b>464,727</b>   |
| General                    | 43,090           | 45,087           | 46,490           |
| Indígena                   | 12               | 11               | 11               |
| <b>Primaria particular</b> | <b>43,102</b>    | <b>45,098</b>    | <b>46,501</b>    |
| <b>PRIMARIA TOTAL</b>      | <b>548,215</b>   | <b>552,409</b>   | <b>557,278</b>   |

**TABLA 7: PERSONAL DOCENTE EN PRIMARIA DE 2000 A 2002**

Fuente: SEP (junio, 2004)

| <b>DELEGACIÓN</b>     | <b>PRIMARIAS</b> |
|-----------------------|------------------|
| Álvaro Obregón        | 87               |
| Azcapotzalco          | 46               |
| Benito Juárez         | 115              |
| Coyoacán              | 93               |
| Cuajimalpa de Morelos | 37               |
| Cuauhtémoc            | 74               |
| Gustavo A. Madero     | 193              |
| Iztacalco             | 47               |
| Iztapalapa            | 60               |
| Magdalena Contreras   | 19               |
| Miguel Hidalgo        | 71               |
| Milpa Alta            | 8                |
| Tláhuac               | 30               |
| Tlalpan               | 112              |
| Venusiano Carranza    | 50               |
| Xochimilco            | 37               |

**TABLA 8: PLANTELES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL DISTRITO FEDERAL**

Fuente: SEP (junio, 2004)

### **1.2.5 PLAN DE ESTUDIOS DE NIVEL PRIMARIA EN MÉXICO**

En México, al igual que en otros países, el plan de estudios de educación primaria se ha modificado, en la tabla número 9 (véase tabla número 9) muestra la época, los propósitos y los contenidos de los programas que se han implantado desde el año de 1911 hasta 1993, éste último continúa vigente. Como puede observarse, el número de años para cursar la escuela fue incrementándose poco a poco; debido a que en la época del porfiriato sólo era de 2 a 3 años, con las reformas de Vasconcelos aumentó el número de años aunque se dividió en 4 años de primaria elemental y 2 de primaria superior, con Bassols fue de 4 años para las escuelas rurales y 6 para las urbanas; con Torres Bodet se unificó la duración de 6 años para todos que continúa hasta la fecha. Las materias lengua nacional y aritmética siempre estuvieron presentes, lo cual confirma que, como vimos en la sección de plan de estudios en el mundo, estas asignaturas

siempre tienen un porcentaje importante en los planes y programas de estudio; otra materia que siempre ha estado presente en los programas de México, es la historia patria, lo que indica que mediante la educación, la cultura se transmite de generación en generación; la educación física aparece con las reformas de Vasconcelos y se mantiene hasta la fecha. Por otro lado, en los propósitos establecidos en la diversas épocas podemos observar que siempre se ha pretendido lograr los objetivos universales de la educación primaria planteados por Schmelkes (1997, p. 11) es decir, "Producir una población alfabeta que pueda enfrentar los problemas del hogar y el trabajo, y servir como base sobre la cual se construya el aprendizaje futuro".

Como se mencionó anteriormente, el plan de estudios que continúa vigente es el de 1993, la SEP (1993) menciona que éste se elaboró mediante un proceso cuidadoso y prolongado de diagnóstico y evaluación, en el cual participaron padres de familia, representantes de organizaciones sociales, autoridades educativas y representantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. El procedimiento que se llevó a cabo fue el siguiente:

- La SEP (1993) afirma que desde los primeros meses de 1989 se realizó una consulta amplia que permitió: identificar los principales problemas educativos del país, determinar las prioridades y definir estrategias. El resultado de esta etapa de consulta fue el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, en él se estableció como prioridad la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica; por lo que la SEP inició la evaluación de planes, programas y libros de texto y formuló las propuestas de reforma
- La SEP (1993) asevera que en 1990 fueron elaborados planes experimentales para la educación preescolar, primaria y secundaria, que dentro del programa denominado "Prueba Operativa", fueron aplicados en algunos planteles con la finalidad de validarlos, Mancera (2005b) afirma que esto se llevó a cabo de 1989 a mediados de 1992, tiempo en el que se retroalimentaron con los resultados de su operación en más de 200 escuelas de todo el país mediante discusiones periódicas con maestros y directivos. Mancera (2005b) refiere que posteriormente, con el cambio de titulares de educación, se iniciaron otras modificaciones con los denominados "Programas Emergentes", de mediados de 1992 a inicios de 1993, con el fin de concretar la reforma en todo el país, con lo que se hizo de lado los temas de la Prueba Operativa

- La SEP (1993) plantea que en 1991, se complementaron los planes con la propuesta para la orientación general de la modernización de la educación básica que presentó el Consejo Nacional Técnico de la Educación, contenida en un documento denominado "Nuevo Modelo educativo", la SEP (1993) afirma que se dieron cuenta de la necesidad de fortalecer los conocimientos y habilidades que consideraban básicos, entre los que se encontraban: las capacidades de lectura y escritura, el uso de las matemáticas en la solución de problemas y en la vida práctica, la vinculación de los conocimientos científicos con la preservación de la salud y la protección del ambiente y un conocimiento más amplio de la historia y la geografía de nuestro país.
- La SEP (1993) afirma que a finales de 1991, se complementaron los criterios para la reforma de contenidos con las propuestas que presentó el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)
- La SEP (1993) asevera que la última etapa de transformación de planes y programas de estudio inició en mayo de 1992, cuando se suscribió al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica; las actividades se orientaron en dos direcciones:
  - ✓ Realizar acciones inmediatas para el fortalecimiento de los contenidos educativos básicos: se elaboraron y distribuyeron las guías para el profesor de enseñanza primaria y otros materiales complementarios para el año lectivo 1992-1993, en los cuales se orientaba a los profesores para que, ajustándose a los programas de estudio y libros de texto vigentes, presentaran especial atención a la enseñanza de cuestiones básicas referidas al uso de la lectura y la escritura, a la aplicación de las matemáticas en la solución de problemas, a los temas relacionados con la salud y la protección del ambiente y al conocimiento de la localidad y el municipio en los que residen los niños. Con el mismo propósito se estableció la educación sistemática de la historia de México en los últimos tres grados de la enseñanza primaria y se editaron los textos correspondientes; además, se llevó a cabo la actualización de los maestros en servicio, destinada a proporcionar una orientación inicial sobre el fortalecimiento de temas básicos

Adicionalmente, Ibarrola (1997) afirma que el área de ciencias sociales se reorganizó en 3 asignaturas (historia, geografía y civismo) y se fortaleció la formación científica

| ÉPOCA  | PROPÓSITOS   | CONTENIDOS   |
|--|--|--|
| <p>1911-1922<br/>La herencia del Porfiriato</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Instrucción rudimentaria (dos a tres años)</li> <li>➤ Hablar, leer y escribir en español. Ejecutar las operaciones elementales de cálculo</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lengua nacional</li> <li>➤ Aritmética y geometría</li> <li>➤ Geografía</li> <li>➤ Historia patria</li> <li>➤ Taller de dibujo</li> <li>➤ Trabajos manuales</li> </ul>   |
| <p>1922-1934<br/>Las reformas de Vasconcelos</p> | <p style="text-align: center;"><b>Primaria elemental<br/>(cuatro años)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Desarrollar el amor a la patria.</li> <li>➤ Contribuir al progreso del país</li> <li>➤ Apoyar el desarrollo físico, estético y moral</li> <li>➤ Atender a los fines materiales, formal e ideal, orientándose hacia las ocupaciones ulteriores y futuro destino de los alumnos, según el medio físico, social y económico, sin llegar a la especialización.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Primaria superior<br/>(dos años)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Desarrollar el amor a la patria</li> <li>➤ Contribuir al progreso del país</li> <li>➤ Apoyar el desarrollo físico, estético y moral</li> <li>➤ Atender a los fines materiales, formal e ideal, orientándose hacia las ocupaciones ulteriores y futuro destino de los alumnos, según el medio físico, social y económico sin llegar a la especialización</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lengua nacional</li> <li>➤ Aritmética y geometría</li> <li>➤ Cosas, seres y fenómenos</li> <li>➤ Geografía de México y general</li> <li>➤ Historia y patria</li> <li>➤ Deberes y organización social</li> <li>➤ Dibujo</li> <li>➤ Trabajos manuales</li> <li>➤ Voz y canto</li> <li>➤ Ejercicios físicos</li> </ul><br><ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lengua nacional</li> <li>➤ Conocimiento de la naturaleza</li> <li>➤ Civismo</li> <li>➤ Aritmética</li> <li>➤ Geografía</li> <li>➤ Historia</li> <li>➤ Dibujo</li> <li>➤ Trabajos manuales</li> <li>➤ Voz y canto</li> <li>➤ Ejercicios físicos</li> </ul> |

**TABLA 9: PROPÓSITOS Y CONTENIDOS DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE 1911 A LA FECHA**

Fuente: Ornelas (1995)



| ÉPOCA  | PROPÓSITOS   | CONTENIDOS  |
|--|--|---|
| <p>1934-1944<br/>Educación socialista. Influencia de Bassols</p>                                       | <p><b>Escuelas rurales (cuatro años)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Apoyar la vida económica y social</li> <li>➤ Mejorar las técnicas agrícolas</li> <li>➤ Organizar los sistemas de producción colectiva</li> <li>➤ Fortalecer la campaña contra el alcoholismo</li> <li>➤ Promover el respeto hacia la mujer</li> </ul> <p><b>Escuelas urbanas (seis años)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Adquirir una recia moral socialista</li> <li>➤ Formar un verdadero carácter y adquirir los ideales que les permitan actuar como factores dinámicos de la integración gradual de un nuevo orden social</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lectura y escritura</li> <li>➤ Aritmética</li> <li>➤ Técnicas agropecuarias</li> <li>➤ Artesanías</li> <li>➤ Conservas</li> </ul><br><ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lengua nacional</li> <li>➤ Observación y estudio de la naturaleza</li> <li>➤ Actividades artísticas</li> <li>➤ Educación física</li> <li>➤ Cálculo aritmético y geométrico</li> <li>➤ Geografía, historia y civismo</li> <li>➤ Enseñanzas manuales</li> <li>➤ Economía doméstica (para las niñas)</li> </ul> |
| <p>1944-1959<br/>La unidad nacional. Plan elaborado antes de la primera influencia de Torres Bodet</p> | <p><b>Programa unificado (seis años)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Unir en un solo espíritu a todos los mexicanos para formar una nación fuerte</li> <li>➤ Crear una actitud de solidaridad y responsabilidad colectiva tendiente a lograr la unidad nacional y la superación del pueblo</li> </ul>   | <p><b>Materias instrumentales básicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lenguaje</li> <li>➤ Aritmética y geometría</li> <li>➤ Dibujo</li> <li>➤ Trabajos manuales</li> <li>➤ Materias instrumentales complementarias</li> <li>➤ Música y canto</li> <li>➤ Educación física</li> <li>➤ Materias informativas</li> <li>➤ Ciencias naturales</li> <li>➤ Ciencias culturales o sociales: geografía, historia y civismo</li> </ul>  |

CONT. TABLA 9: PROPÓSITOS DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE 1911 A LA FECHA

Fuente: Ornelas (1995)

| ÉPOCA   | PROPÓSITOS  | CONTENIDOS  |
|---|---|---|
| <p>1960-1972<br/>La consolidación de la unidad nacional. Segunda influencia de Torres Bodet</p> | <p>Formar un niño que, mediante los conocimientos adquiridos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Entienda la vida cotidiana</li> <li>➤ Sepa observar, investigar y establecer la relación causa-efecto</li> <li>➤ Aplique sus conocimientos a la resolución de problemas</li> <li>➤ Utilice sus manos en el trabajo</li> <li>➤ Esté presto a servir a los demás</li> <li>➤ Cumpla sus obligaciones y exija sus derechos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Protección de la salud</li> <li>➤ Investigación del medio y aprovechamiento de los recursos naturales</li> <li>➤ Comprensión y mejoramiento de la vida social</li> <li>➤ Actividades creadoras</li> <li>➤ Actividades prácticas</li> <li>➤ Adquisición de los elementos de la cultura</li> </ul> |
| <p>1972-1993</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Promover el pensamiento crítico y creador del alumno</li> <li>➤ Desarrollar en el alumno la capacidad de abstracción y razonamiento</li> <li>➤ Desarrollar una afectividad normada por un sistema de valores</li> <li>➤ Acrecentar la sociabilidad del alumno y la capacidad de utilizar todas sus posibilidades</li> </ul>  | <p>Áreas de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Español</li> <li>➤ Matemáticas</li> <li>➤ Ciencias naturales</li> <li>➤ Ciencias sociales</li> <li>➤ Educación tecnológica</li> <li>➤ Educación artística</li> <li>➤ Educación física</li> </ul>  |

**CONT. TABLA 9: PROPÓSITOS Y CONTENIDOS DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE 1911 A LA FECHA**

Fuente: Ornelas (1995)

| ÉPOCA          | PROPÓSITOS   | CONTENIDOS  |
|----------------|--|---|
| 1993 (vigente) | <p>Con el fortalecimiento de los contenidos básicos la SEP espera que los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.</li> <li>➤ Adquieran los conocimientos fundamentales para aprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión humanizada de la historia y la geografía de México.</li> <li>➤ Se formen éticamente por medio del conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.</li> <li>➤ Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo</li> </ul> | <p><b>Primer y segundo grados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Español</li> <li>➤ Matemáticas</li> <li>➤ Conocimiento del medio (Trabajo integrado de: Ciencias naturales, historia, geografía y educación cívica)</li> <li>➤ Educación artística</li> <li>➤ Educación física</li> </ul> <p><b>Tercero a sexto grados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Español</li> <li>➤ Matemáticas</li> <li>➤ Ciencias naturales</li> <li>➤ Historia</li> <li>➤ Geografía</li> <li>➤ Educación cívica</li> <li>➤ Educación artística</li> <li>➤ Educación física</li> </ul> |

**CONT. TABLA 9: PROPÓSITOS Y CONTENIDOS DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE 1911 A LA FECHA**

Fuente: Ornelas (1995)

- ✓ Organizar el proceso para la elaboración definitiva del nuevo currículo: se estipuló que debería estar listo para su aplicación en septiembre de 1993, para lo cual, con ayuda del Consejo Nacional Técnico de la Educación, se realizó una consulta mediante la que se recolectaron más de diez mil recomendaciones específicas acerca de los contenidos deseables de planes y programas. En 1992, equipos técnicos integrados por cerca de 400 maestros, científicos y especialistas en educación, elaboraron propuestas y durante la primera mitad de 1993 se formularon versiones completas de los planes y programas, se incorporaron las precisiones requeridas para la elaboración de una primera serie de nuevos libros de texto gratuitos y se definieron los contenidos de las guías didácticas y materiales auxiliares para los docentes

En los planes y programas de estudios de la Secretaría de Educación Pública (1993) se plantea que se pretende que la escuela asegure en primer lugar, el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de información y que sólo en la medida en que cumpla estas tareas con eficacia, la educación primaria será capaz de atender otras funciones. De la información proporcionada en dicho documento, se puede deducir que la perspectiva en la que se sustenta es el constructivismo, dado que uno de sus propósitos centrales es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente al procurar la adquisición de conocimientos asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de reflexión. Asimismo, se puede inferir que el currículo formal de educación primaria se enfoca en aspectos relacionados con contextos educativos, puesto que los propósitos de los contenidos son desarrollar habilidades que los estudiantes puedan generalizar en diversos ámbitos.

Mancera (2005b) asevera que entre las críticas que surgieron como consecuencia de estas reformas se encuentran: había que utilizar otra estrategia de capacitación diferente de la de "cascada" -a pesar de que no se había iniciado ningún programa de capacitación-, los contenidos eran excesivos, el número de horas dedicadas a matemáticas y español era insuficiente, se enfatizaban las modas educativas, por lo que se mostraba una seria injerencia de instancias del extranjero para determinar perfiles educativos, y que se señaló la falta de un diagnóstico confiable, aunque existían documentos sobre el estado de la educación en esa época. Según dicho autor, la aplicación de los "Programas Emergentes", se llevó a cabo sin modificar la estructura escolar y que se enfatizó el tema de nuevos planes y programas de estudio, los cuales fueron acordados con "especialistas", sin la participación amplia de

maestros, aunque en las reformulaciones había algunos docentes incorporados a los equipos de trabajo.

Como puede observarse, en la elaboración del currículo formal vigente se realizó una evaluación de las necesidades de la población y con base en ello se aplicaron planes experimentales que se validaron en diversas escuelas, metodología que considero muy apropiada porque surge como respuesta a las necesidades de la población y porque al llevar a cabo foros de discusión, se está fomentando en el profesor una postura de investigador que experimenta constantemente con el currículo y prueba alternativas para mejorarlo, sin embargo, estoy en total desacuerdo con que los nuevos titulares no respetaran esta metodología, dado que era necesario extender esta forma de trabajo para que todos los docentes del país se formaran como investigadores. En cuanto a la etapa final de la reforma curricular, durante el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), se consultó a los docentes acerca de los contenidos deseables de planes y programas para que con esos datos, equipos técnicos elaboraran propuestas y se formularan versiones completas de los planes y programas; no estoy de acuerdo con que se considerara la opinión de todos los docentes en la última etapa y sólo para cuestionarlos respecto a la pertinencia de impartir los contenidos ya establecidos, por lo que concuerdo con Mancera en que no se llevó a cabo una participación amplia de los profesores. Como vimos anteriormente, el propósito del currículo formal es asegurar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de información; sin embargo, considero que las guías didácticas y los materiales auxiliares para los docentes no fueron suficientes para que éstos se apropiaran de las reformas de 1993, concuerdo con Mancera respecto a que había que utilizar otra estrategia de capacitación distinta a la de cascada; sin embargo, este proceso se llevó a cabo hace 13 años y por ello el interés de esta investigación es averiguar si actualmente, los profesores están de acuerdo con el contenido del currículo formal; si participan en las decisiones que se toman sobre modificaciones en el mismo, qué opinan de dicha intervención, de qué manera lo interpretan, aplican y evalúan, determinar los factores que condicionan su participación en el conjunto del proceso curricular y cuál es el papel que juegan las autoridades escolares con relación a la participación del profesor de primaria en dicho proceso

Mancera (2005b) afirma que, a pesar de haberse afirmado que el principio debería ser la formación de docentes, los planes y programas de estudio de las escuelas normales se modificaron después de varios años y se realizaron acciones de actualización o capacitación de profesores en servicio a través de cursos o talleres (con “facilitadores” o “instructores”, muy

similares a las acciones en “cascada”). Dicho autor asevera que ahora se habla de otra reforma en la cual se habrán de orientar los programas a “competencias”, aspecto enfatizado en las evaluaciones de PISA, también se señalan temas sobre la operación y organización de las escuelas, se aplican los programas en un plan piloto, pero no se ha iniciado la formación de docentes para estos nuevos programas. Mancera (2005b) afirma que el énfasis de reformas se concentra en los contenidos programáticos y en segundo término en los enfoques pedagógicos; sin embargo, hay poca claridad hay sobre lo que está mal y las mejoras potenciales son vagas o ambiguas. Como puede apreciarse en las afirmaciones de Mancera, las políticas establecidas respecto a la capacitación docente durante el ANMEB no se llevaron a cabo, dado que el currículo de las escuelas normales se modificó varios años después; esta debilidad del sistema educativo se sigue repitiendo, puesto que tampoco se está formando al docente para la nueva forma de trabajo en la que se agruparon los contenidos en competencias.

## **RESUMEN DEL CAPÍTULO 1**

En este capítulo hemos visto que la educación es esencial para el desarrollo del ser humano puesto que lo ayuda a convivir con sus semejantes y a transmitir los valores y conocimientos necesarios para perpetuar las sociedades. Asimismo, se mostró que la Educación Básica es el cimiento de los sistemas escolares internacionales, tal es su relevancia que en la gran mayoría de los países es obligatoria y los gobiernos se han comprometido a facilitar el acceso de toda la población a ésta. Debido a lo anterior, es imprescindible procurar que su nivel de calidad sea alto, al respecto, los organismos internacionales han declarado que lo mencionado anteriormente es responsabilidad de la sociedad, por lo que es importante trabajar de manera conjunta en la consecución de dicha meta, por lo tanto, es imprescindible tener en cuenta los factores que contribuyen a mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, entre los que se encuentran: la formación docente, la experiencia laboral, la cobertura y el dominio de los contenidos, los recursos materiales, entre otros. En este capítulo también se presentó un panorama de los contenidos que abarcan todos los currículos a nivel mundial como son: la lengua propia, las matemáticas, las ciencias, la educación estética y artística, la educación física y las ciencias sociales, entre otras, todo ello para fomentar en los estudiantes las habilidades necesarias para convivir en sociedad, aunque es importante destacar que impartir estos contenidos en educación básica no es una labor sencilla debido a las características de la población que asiste a este nivel educativo, entre las que se encuentran: la inmadurez de su destreza cognoscitiva y del control de impulsos y la necesidad de trabajar con objetos concretos por la falta de abstracción, asimismo, es importante destacar que en esta edad el docente

ejerce gran influencia en sus alumnos, dado que en esta etapa desarrollan muchas habilidades, actitudes y aptitudes.

La información antes mencionada, nos permitió comprender la importancia que tiene la educación en la vida del ser humano, conocer que a nivel internacional se busca que toda la población tenga acceso a la educación básica y qué elementos se fomentan en ella, identificar algunos de los factores que intervienen en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, así como características de la población que asiste a dicho nivel educativo; todo ello con la finalidad de ampliar nuestro panorama para adoptar una postura crítica ante la situación de México.

En México, se busca un objetivo acorde a lo establecido mundialmente, es decir, fomentar el desarrollo armónico del ser humano e inculcar valores cívicos, científicos y culturales, para lo cual el gobierno mexicano regula la educación básica (al igual que en otros países) y determina los planes y programas de estudio de los niveles educativos que la componen (preescolar, primaria y secundaria), no obstante, durante las últimas dos décadas, el gobierno se ha comprometido a considerar a los diversos sectores involucrados en la educación y a incrementar la calidad de la misma. Además del gobierno, otro de los sectores que ejerce gran influencia en el contexto educativo es el SNTE, dado que interviene en el diseño, planeación y operación de las políticas educativas, al mismo tiempo que busca mejoras salariales de sus agremiados.

Es importante destacar que a pesar de los compromisos que ha manifestado el gobierno y de tener un organismo como el SNTE para buscar mejoras en el ámbito educativo, pruebas estandarizadas han demostrado que los alumnos no han logrado obtener los objetivos que se plantean en los programas, hay un alto índice de reprobación al concluir la primaria, los estudiantes pasan al siguiente nivel educativo sin tener las bases necesarias y se obtienen los últimos lugares en pruebas internacionales. Algunos de los factores que se presentaron en este capítulo que parecen estar influyendo en estos resultados son: pobreza en los recursos materiales destinados a la educación, estrecho margen en la toma de decisiones, el SNTE se ha concentrado en buscar mejoras salariales y ha hecho pocas aportaciones para elevar el nivel de calidad en educación, el gobierno no ha cumplido todos los compromisos que había establecido, dado que tanto las condiciones laborales del docente como las opciones que tienen para prepararse y actualizarse han sufrido pocas modificaciones e intervienen escasamente en la toma de decisiones (en el cambio curricular de primaria se limitó a indagar sobre la pertinencia de los contenidos y en el caso de secundaria, la reforma se iba a implementar sin consultar a los docentes, sin embargo, el SNTE interfirió para que se les tomará en cuenta).

Los datos sobre los factores que contribuyen a la baja calidad de la educación en México son preocupantes, puesto que indican que el sistema educativo tiene muchas necesidades que

no están siendo del todo satisfechas, pese a que la primaria es el nivel educativo que abarca mayor número de escuelas, docentes y población estudiantil.

La información presentada sobre las características de la educación básica en México, nos permitió contextualizar el proceso enseñanza-aprendizaje a nivel primaria, cuyos planes y programas de estudio han sufrido cambios a lo largo del tiempo, el número de años para cursar primaria se incrementó y lengua nacional y aritmética siempre estuvieron presentes. En lo que respecta al currículo formal vigente, durante su elaboración, participaron organismos sindicales, autoridades educativas y docentes; sin embargo, como ya se había mencionado anteriormente, principalmente se consultó a los profesores sobre la pertinencia de conservar o eliminar contenidos del plan de estudios. Asimismo, es importante destacar que entre las críticas que surgieron sobre dicho proyecto escolar se encuentran: la capacitación que se dio a los docentes en este ámbito se limitó a la entrega de guías didácticas, la reforma se concentró en contenidos programáticos y dejó en segundo término enfoques pedagógicos, hay contenidos excesivos, el diagnóstico fue poco confiable y las modificaciones de la estructura escolar fueron mínimas.

En este capítulo pudimos apreciar que es indispensable que todos los seres humanos tengan acceso a la educación básica, misma que debe tener altos niveles de calidad, en lo cual influyen muchos factores que en México muestran serias debilidades, por lo que es necesario realizar un análisis detallado de la situación y buscar estrategias de mejora. La implementación del currículo es la esencia del proceso enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, es un factor determinante de la calidad educativa; debido a lo anterior es importante investigar las perspectivas del docente al respecto, para lo cual es necesario conocer sus características, las opciones que tiene para realizar sus estudios y para actualizarse y las expectativas de la sociedad a las que tiene que enfrentarse, por lo tanto, en el próximo capítulo desarrollaremos estos temas.



## **CAPÍTULO 2**

### **DOCENCIA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

Este capítulo está dividido en dos secciones: aspectos generales de los profesores y docencia a nivel primaria en México.

La sección de aspectos generales de los profesores comienza con algunas definiciones de la función docente y ciertos acontecimientos en los cuales se empezaba a edificar la figura de la misma, estos dos aspectos denotan la relevancia de dicha profesión. En la siguiente subsección se analizan las características deseables de los docentes para que el lector tenga un panorama general de la manera en que diversos autores describen lo que se espera de un profesor. Para finalizar con esta sección se analizarán las diversas fuentes de malestar docente con el objetivo de que el lector se sensibilice respecto a las contrariedades que debe enfrentar un profesor.

La sección de formación de docentes de educación básica en México, comienza con un breve recorrido histórico de las escuelas en dicho campo, para ofrecer al lector un panorama general de la evolución de éstas en nuestro país. Posteriormente, se presenta el proceso de elaboración del plan de estudios vigente de la licenciatura en educación primaria con la finalidad de denotar los elementos que se tomaron en cuenta para la realización del mismo. En el siguiente apartado se analiza el perfil de egreso del plan de estudios vigente de la licenciatura en educación primaria con el objetivo de compararlo con las características deseables de un buen profesor presentadas en el módulo del mismo nombre. Consecuentemente, se muestra el mapa curricular del plan de estudios vigente de la licenciatura en educación primaria, con la finalidad de identificar si en el mismo se dota al estudiante de las herramientas necesarias para lograr satisfacer el perfil de egreso deseado. Posteriormente, se presenta un panorama general de las alternativas que tienen los docentes para actualizarse. Esta sección finaliza con las características de los profesores a nivel primaria en México, con la finalidad de ofrecer al lector un panorama general de la situación de los docentes.

## 2.1 ASPECTOS GENERALES DE LOS PROFESORES

### 2.1.1 DEFINICIÓN DE DOCENCIA

El profesor es uno de los elementos más importantes en el proceso enseñanza-aprendizaje puesto que en él reside la responsabilidad de transmitir los conocimientos a los alumnos. A continuación presentaré algunas definiciones que dan diversos autores de la docencia:

- En 1980, Blat y Marín (cit. en Tejada, 1998) postularon que el profesor es quien se dedica profesionalmente a educar a otros, quien ayuda a los demás en su promoción humana, quien contribuye a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de la cultura. En esta definición podemos observar que el profesor es un facilitador en el desarrollo de habilidades del niño, por lo cual es parte esencial de su vida.
- En 1988, Villar (cit. en Tejada, 1998) aseveró que un profesional de la enseñanza es aquel que en su trabajo está adoptando decisiones sobre el currículo, los estudiantes y la enseñanza de la clase, es aquél que está bien informado y cuya acción es el reflejo de un juicio reflexivo. En esta definición se puede apreciar que el profesor es un agente activo en el proceso enseñanza-aprendizaje, puesto que debe adaptar la instrucción a las necesidades de sus alumnos.
- En 1994, Imbernón (cit. en Tejada, 1998) manifestó que la función docente se trata de: 1) una actividad laboral permanente que sirve como medio de vida; 2) una actividad pública que emite juicios y toma decisiones en circunstancias sociales, políticas y económicas determinadas, lo que significa que está enmarcada en un contexto que la condiciona, por consiguiente, requiere una formación específica con diversos conocimientos y capacidades, además, determina el ingreso en un grupo profesional determinado y 3) es una actividad compartida, es un problema sociopolítico en el cual intervienen agentes, grupos y medios diversos. En esta definición se puede vislumbrar que el profesor es influenciado por la cultura en la que vive, que su desempeño es limitado por las autoridades de la escuela en la que trabaja y que no es el único transmisor de conocimientos para el alumno sino que comparte su actividad con la sociedad en la que el niño se desenvuelve.

Las ideas más relevantes de los autores anteriores se pueden englobar en la siguiente definición: el docente es alguien que se dedica profesionalmente a educar a otros, adapta la enseñanza a las necesidades de los alumnos para ayudarlos a desarrollar al máximo sus

potencialidades, transmite los conocimientos más destacados de la cultura en la que se desenvuelven y les ayuda a que se integren responsablemente en la vida social.

A continuación haremos un recorrido histórico a través de diversos acontecimientos en los cuales se empezaba a edificar la figura de la docencia, para lo cual se retomará la revisión que hizo Ortiz (1995), quien afirma que el elemento que tuvo mayores consecuencias en la evolución del rol docente fue la escritura puesto que de ella se derivaron consecuencias en los sistemas de comunicación interpersonal, en los sistemas de organización social, en las características de las concepciones del mundo y en la organización de las actividades y funciones de aprendizaje. Algunos de los momentos que él resalta son:

- En Egipto los primeros escribas eran los encargados de llevar la administración del Faraón en sus intercambios sociales. En la educación que recibían en los templos se combinaba el estudio con el trabajo hasta bien entrada la mayoría de edad
- En el mundo griego los primeros educadores fueron los poetas y rapsodas, quienes cantaban las normas éticas y los valores que estaban vigentes en el contexto social, la familia no intervenía en la educación de los hijos, los cuales pertenecían al Estado y eran adoctrinados en una educación estatal y colectiva. La enseñanza espartana era represiva, con frecuente utilización del castigo físico, los jóvenes rivalizaban en destreza en los bailes y las luchas, en los que se les exigía resistencia física, adquiriendo una importancia capital las actividades de gimnasia. En Atenas, el niño era educado en casa rodeado de adultos o con un mentor; dicha educación era un privilegio de una minoría, en ésta surge la figura del pedagogo, este cuidador era un acompañante y protector que iba con el niño a todas partes, incluso a la escuela. Con el transcurrir del tiempo se convirtió en un mentor que daba clase de letras, música y gimnasia, reconocido y de gran autoridad en frecuentes ocasiones, con el que se educaban nobles y jóvenes principales de la ciudad
- En la educación romana el padre dirigía la formación del hijo personalmente. El niño aprendía a leer, contar y escribir para luego aplicarlo a los negocios familiares; aprendía por modelamiento a desenvolverse en las distintas circunstancias; también recibían formación física, que constaba de carreras, natación, manejo de armas y equitación
- La enseñanza en la Edad Media estaba gestionada por la iglesia, el clero dirigía grupos escolares de carácter popular que surgían en las ciudades bajo la dirección de un maestro de escuela y el clero monástico enseñaba en las abadías
- En la primera mitad del siglo XVIII se implantó la función y figura docente en Europa. Se trasladó la enseñanza de la iglesia al poder estatal. Los maestros de enseñanza laica desplazaron a los religiosos, en medio de fuertes tensiones y luchas que repercutieron

en beneficio de la profesión docente. En algunos países europeos, un número importante de enseñantes se constituyeron en grupos y se representaron ante la ley por medio de sindicatos

Como puede observarse, la función docente siempre ha sido necesaria, al profesor se le encomienda la tarea de transmitir las costumbres y tradiciones del pueblo para perpetuar las sociedades.

En la siguiente sección revisaremos las características deseables de los docentes para mostrar un panorama de la manera en que diversos autores describen lo que se espera de un profesor.

### **2.1.2 CARACTERÍSTICAS DESEABLES DE LA DOCENCIA**

Dada la importancia de la función docente, diversos autores describen las características que dicho profesionista debe poseer. Noguera, Pastor y Román (1985) recapitularon perspectivas en las que se destacan los elementos más relevantes de un buen profesor; a continuación se presentan algunas de éstas:

- 1) En 1980, Gimeno Sacristán (cit. en Noguera, et al. 1985) enfatizó que los aspectos fundamentales que debe cuidar la formación del profesor se engloban en tres apartados:
  - 1) Conocimientos científicos correspondientes a las áreas del currículo de la educación básica,
  - 2) Conocimientos y destrezas de orden psicopedagógico y
  - 3) La práctica educativa.En estas características postuladas por Gimeno podemos observar la relevancia de los conocimientos científicos, mediante los cuales el docente debe estar analizando la eficacia de diversos métodos en su ejercicio profesional
  
- 2) Según Debesse y Mialaret (1980, cit. en Noguera, et al. 1985) los buenos profesores deben:
  - a) Ser estables y apegados a su profesión,
  - b) Crear un clima afectivo tranquilo con sus alumnos adaptado a la edad con una buena comunicación profesor-alumno,
  - c) Ser líderes que administren con firmeza y flexibilidad,
  - d) Mantener una actitud de adaptación, confianza y optimismo frente a la realidad escolar y la vida en general,
  - e) Desempeñar una función investigadora y
  - f) Ser creativos.Considero que para que un docente cumpla con todos estos requisitos, debe tener una formación sólida y contar con condiciones adecuadas de trabajo, situación que se aleja de la realidad del profesor mexicano, como veremos en apartados posteriores

3) Para Globe y Ploter (1982, cit. en Noguera, et al. 1985) el enseñante debe ser un mediador en la adquisición de los conocimientos por parte del alumno y requiere las siguientes habilidades:

- Diagnóstico: Estimar las necesidades educativas del alumno
- Respuesta: Ser capaz de satisfacer las necesidades que se han identificado
- Evaluación: Probar si el diagnóstico y el remedio fueron correctos
- Relaciones personales: Motivar al alumno, comprenderlo, ganar su confianza, enseñarle a respetarse a sí mismo y desarrollar la capacidad de autoevaluación
- Desarrollo del currículo: Ajustar la secuencia de unidades de estudio a las etapas de la evolución del crecimiento de la inteligencia y estar pendientes del funcionamiento de estos mecanismos
- Responsabilidad social: Comunicar a los alumnos su propio comportamiento e influir mediante sus actitudes ante los problemas sociales pero sin imponer convicciones partidistas ni prejuicios

En las características planteadas por estos autores podemos ver que es imprescindible que los profesores ajusten el currículo a las necesidades de los alumnos y que sean un buen modelo para que éstos adquieran actitudes que les permitan desenvolverse responsablemente en la sociedad

4) En 1982, el profesorado de Cataluña, bajo los auspicios de Generalitat (cit. en Noguera, et al. 1985) aseveró que el profesor debe estar capacitado para:

- a) Favorecer el desarrollo global del niño y crear situaciones adecuadas de aprendizaje
- b) Manifestar una actitud participativa y crítica, de trabajo en equipo y de atención a las relaciones con las familias
- c) Conocer la realidad natural, cultural y social en que está inmerso.

En estas características se puede apreciar la importancia que tiene que el docente trabaje en equipo y se relacione con la familia de los alumnos para que su ejercicio profesional pueda tener un mayor impacto.

Como puede observarse, alrededor de la profesión docente hay muchas expectativas y en diversas ocasiones no se toman en cuenta todos los obstáculos que se le presentan; en la siguiente sección describiremos algunos de estos últimos

### 2.1.3 FUENTES DE MALESTAR DE LA FUNCIÓN DOCENTE

Como ya hemos mencionado en secciones anteriores, la labor del docente no es sencilla puesto que se enfrenta con diversos obstáculos que merman su desempeño, entre los que se encuentran los siguientes:

- ◆ Bruce (2000) postula que los profesores hacen la mayor parte del trabajo en la escuela puesto que se encargan de instruir a los estudiantes, para lo cual se les asignan tareas explícitas que van desde las responsabilidades de lograr una serie de objetivos curriculares y extracurriculares, hasta una serie de deberes como pueden ser: mantener el orden, proteger el ambiente escolar, reunirse con los padres, dirigir actividades extracurriculares, ocuparse de actividades relacionadas con las prestaciones de la comunidad y demás. Según Ortiz (1995) los profesores tienen una gran diversidad de tareas, (aspectos pedagógicos, psicológicos, administrativos, entre otros) por lo que existe un problema en la delimitación del rol docente: las presiones sociales confunden al profesor, los medios a su alcance son insuficientes y sus conocimientos no le permiten dar respuesta satisfactoria a las demandas exigidas. Mancera (2005b) asevera que el tiempo dedicado a llenar formatos y hacer informes, desliga a las autoridades y docentes de sus actividades fundamentales porque, aunque son parte del seguimiento institucional, varias instancias solicitan la misma información. En este punto se puede apreciar que las responsabilidades del docente no se limitan a sus actividades dentro del aula, dado que también tiene funciones administrativas que incrementan la carga de trabajo que tiene este profesionista e incluso, como dice Mancera, a veces los aleja de sus labores fundamentales y puede incrementar las presiones que tiene, además, hay que considerar que son responsabilidades para las que no lo preparan durante su formación profesional
- ◆ Según Bruce (2000) los profesores se encuentran con problemas causados por la limitación presupuestaria, currículos inflexibles, debates públicos sobre la educación, objetivos difusos para las escuelas, estudiantes indisciplinados y el bajo estatus que tienen dentro de la organización burocrática del sistema escolar; dicho autor afirma que este tipo de realidades impide la realización de las tareas docentes que se han asignado a los profesores y que las realidades de la vida en el aula y en la escuela pueden plantear muchos problemas a los profesores. Según Ortiz (1995) los profesores reciben salarios bajos y compiten como fuente de información con diversos medios de comunicación. En este apartado se puede observar que los profesores realizan muchas actividades por un salario bajo y escaso apoyo, por lo que muchos se ven obligados a buscar otros empleos, lo cual merma su capacidad para desempeñar adecuadamente su ejercicio profesional.

- ◆ Según Ortiz (1995) existe una contraposición entre varios estereotipos sociales difundidos por los medios de comunicación, puesto que por un lado muestran una imagen idealizada de la enseñanza en series televisivas y por otro una imagen conflictiva en noticias aparecidas en los medios de comunicación escrita (escasez de tiempo y sobrecarga de tareas, violencia en las aulas, conflictos con padres y alumnos por enfrentamientos ideológicos, bajas retribuciones, malas condiciones de medios y servicios con los que cuentan los docentes). La imagen idealizada puede tener las siguientes repercusiones: a) número de sujetos que puedan sentirse atraídos por la enseñanza como profesión, b) expectativas y atribuciones, tanto de los sujetos de la docencia como de ajenos a la misma, acerca de cómo han de establecerse las relaciones interpersonales en el contexto general del proceso educativo, c) conformación de estereotipos que configuran satisfacción o malestar ante la proyección y comparación de la imagen real con la idealizada, lo cual influye en el autoconcepto profesional. Según Ortiz (1995), la formación inicial de los profesores tiende a fomentar el estereotipo ideal puesto que destaca lo que el docente debe hacer o lo que debe ser sin enseñarle a enfrentarse con la práctica cotidiana de la enseñanza; por lo tanto, los profesores novatos se encuentran con que la práctica real no corresponde con los esquemas ideales. Estos aspectos vislumbran el impacto que tienen los medios de comunicación en los estereotipos sociales, en el caso de los profesores tiende a formarles una idea errónea de la realidad escolar por lo que aumenta la exigencia de la sociedad y de ellos hacia sí mismos, esta imagen es reforzada durante la formación docente lo que trae como consecuencia que los profesores se sientan sumamente frustrados al ver que la práctica no es lo que esperaban
  
- ◆ Mancera (2005b) plantea que muchos docentes continúan viajando de una escuela a otra, de una modalidad a otra, de un nivel a otro o de otra actividad a la enseñanza. El tiempo no les alcanza para actualizarse como cualquier profesional ni tampoco los recursos son suficientes para acceder a programas de superación académica. Dicho autor asevera que cuando existe algún problema en la educación se ha tomado como respuesta automática el desarrollo de un “curso-taller”, frecuentemente, en dichas acciones se presentan vicios de autoritarismo o enciclopedismo que a los maestros se les pide abandonar. En este apartado se puede apreciar que la mayoría de los docentes se ve en la necesidad de tener dos trabajos, lo cual dificulta que tengan tiempo de seguirse preparando, considero que esta situación se debe en gran medida a falta de apoyo de las autoridades educativas, dado que la retribución que otorgan a los docentes no es suficiente y no han establecido un sistema

de actualización al que tengan oportunidad de acceder todos los profesores, en el siguiente apartado abordaremos el tema de la capacitación docente

- ◆ Archundia (2005, 16 de mayo) afirma que aunque para los maestros del Distrito Federal existen dos premios como estímulo al completar 30 y 40 años de servicio- las medallas Maestro Rafael Ramírez y Maestro Altamirano, respectivamente-, hasta ahora no son condecorados por méritos en la docencia. Mancera (2005b) afirma que los programas de estímulos para los docentes dependen de aspectos que se supone no deben enfatizar, como es el “memorismo” o el “enciclopedismo”. Este autor asevera que también se logra el ascenso vía escalafón, donde la paciencia, salud y los métodos para obtener constancias es la mejor virtud y que el resultado es la perpetuación en puestos hasta la realización de programas de retiro voluntario o la jubilación a edad avanzada por los bajos montos de las pensiones. Mancera (2005b) afirma que en realidad, el sistema y la motivación están contruidos para no ser eficientes ni para darle un nivel de actividad profesional a la docencia. En México no hay estímulos para los profesores destacados, lo cual puede hacerlos sentir que no se valora su esfuerzo y mermar su desempeño, por otro lado, se refuerza la obediencia y la paciencia en los puestos de trabajo, lo cual puede incrementar la actitud pasiva de los docentes
- ◆ Según Ortiz (1995), la estructura organizativa, la falta de participación en la toma de decisiones, el ambiente competitivo y la ausencia de equipo son elementos generadores de tensión negativa, así como también lo es la falta de comunicación y cooperación en el profesorado. En lo que respecta a ésta última, Ortiz (1995) postula que quizá la incomunicación se deba al temor a la equivocación y que los profesores novatos son los que más suelen sentir la falta de comunicación y cooperación en la relación educativa. Mancera (2005b) afirma que el maestro es uno de los profesionales con pocas oportunidades de reunirse con pares para discutir asuntos de su profesión y cuando lo hace, generalmente se dedica a temas referidos a la burocracia o disciplina escolar. Dicho autor asevera que el profesor que realiza su trabajo solo, sin la retroalimentación de pares o expertos, suele repetir errores y hacer de su práctica una labor rutinaria y que es necesario que el docente pueda compartir sus experiencias y escuche a otros, que analizar y conocer otro tipo de perspectivas y formas de trabajo es el camino de la actualización efectiva. Estos autores destacan que la forma de trabajar de los profesores es asilada y, por lo tanto, no suelen enriquecer su desempeño con otros puntos de vista ni llevar a cabo momentos de reflexión sobre su práctica, lo cual es necesario para poder crecer como profesionistas, considero que el momento en el que se pueden desarrollar estas habilidades es en las Juntas de



Consejo Técnico que se llevan a cabo mensualmente, sin embargo, habría que analizar la dinámica que se emplea en éstas, dado que la forma de trabajo que implementa cada director escolar y la formación y experiencia de los docentes puede influir en su manera de interactuar con sus compañeros

- ◆ En 2002, Reyes (cit. en Martínez 2005, 15 de mayo) aseveró que en México tres de cada cinco profesores en activo reconocen que la venta de plazas es parte del sistema para obtener un puesto y estabilidad en el empleo, 42% admite que para mejorar la evaluación de su desempeño frente a supervisores y directores escolares tienen como práctica reprobar a pocos alumnos y, frecuentemente, buscan una comisión sindical para no dar clases. Al respecto, Gómez-Morín (cit. en Martínez 2005, 15 de mayo) señaló que en algunas entidades se han puesto en marcha concursos de oposiciones para que la asignación de las plazas docentes sea a partir de bases transparentes y considere el mérito académico. Desafortunadamente, la corrupción en México es muy común y está presente en el Sistema Educativo, este factor es difícil de erradicar y puede influir negativamente en el desempeño profesional de los docentes
  
- ◆ Según Ortiz (1995), los padres presentan criterios muy heterogéneos a la hora de llevar a cabo el proceso educativo y el profesorado tiene la dificultad de intentar mantener un equilibrio que dé respuesta a los diferentes planteamientos y demandas. En 1988, Vera (cit. en Ortiz 1995) afirmó que el problema de interacción con los tutores aparece principalmente en los estudios que se han hecho del docente principiante. Según Ortiz (1995) la interacción docentes-padres se limita a la comunicación sobre los aspectos negativos de la conducta de los alumnos. En 1984 Gosselin (cit. en Ortiz 1995) afirmó que una fuente de malestar en la relación entre padres y docentes es el choque entre los planteamientos educativos de éstos y las críticas que los primeros realizan sobre el comportamiento de los segundos. En este apartado podemos observar que el profesor tiene que adquirir herramientas que le permitan establecer una adecuada relación con los padres de familia puesto que muy frecuentemente, estos últimos son muy demandantes con los docentes
  
- ◆ Según Ortiz (1995), el alumnado exige ser tenido más en cuenta como persona en sus diversas necesidades y demandas y cuando éstas no son atendidas surgen variadas conductas defensivas que van desde la apatía hasta la rebeldía y la agresividad. Al profesor se le exige ser tutor y consejero del alumno. En 1979 Landsheere (cit. en Ortiz, 1995) postuló que después de años de práctica entusiasta los profesores presentan sentimientos

de monotonía hacia su actividad puesto que se les exige mucho y se les recompensa poco; lo anterior provoca que los estudiantes rechacen al profesor por lo que el malestar de éste aumenta. Según Ortiz (1995) debido al número de alumnos que se le asignan a un profesor es difícil que éste tenga una relación personalizada con los estudiantes lo cual conduce a la incomunicación, de ésta última surgirán muchos problemas que impiden el normal desarrollo de la relación escolar y que acarrearán distintas alteraciones en la dinámica general. En este inciso se puede apreciar que el asignar un número excesivo de alumnos a un profesor impide que éste maneje adecuadamente la relación con cada estudiante por lo que es difícil lograr una entera satisfacción por parte del docente y de los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje, además, todas las dificultades que se le presentan cotidianamente y los pocos estímulos que recibe disminuye su motivación, por lo tanto, es indispensable que las autoridades tomen en cuenta los factores que intervienen en la labor docente para que mejoren tanto las condiciones laborales como la formación profesional

Hasta ahora hemos revisado aspectos relevantes de la docencia, desde su definición, hasta las características deseables y los conflictos que se presentan en su profesión. En la siguiente sección haremos una revisión del proceso de la formación del docente.

## **2.2 LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO**

### **2.2.1 HISTORIA DE LAS ESCUELAS DE FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO**

A continuación se presentará un breve recorrido histórico en el que se apreciará la evolución del establecimiento de escuelas de formación de los docentes de educación básica en México.

Cárdenas, Gómez, González, Gutiérrez, Medrano y Ruiz (1984) establecen que en 1885 el Presidente Porfirio Díaz decreta que se establecerá la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria en la Ciudad de México, con carácter de Nacional y gratuita. Dicha institución se inauguró el 24 de febrero de 1887.

Cárdenas, et al. (1984) aseveran que el 25 de septiembre de 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP) y cuatro días después, se publicó en el Diario Oficial el decreto correspondiente. El 12 de octubre del mismo año, el Lic. José Vasconcelos Calderón asume la titularidad de la Secretaría.

Cárdenas, et al. (1984) subrayan que el 7 de junio de 1943 abre sus puertas la Escuela Normal de Especialización en el Parque Lira, con la especialidad de anormales mentales y menores infractores, con un plan de estudios de dos años.

Arnaut (1996, cit. en Loyo 2003) afirma que en los años cuarenta había 18 mil maestros sin titularse, por lo que el gobierno creó, en 1944, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) para regularizar la condición profesional de los profesores no titulados hasta igualarlos a la categoría y al sueldo de un profesor de educación primaria titulado.

Cárdenas, et al. (1984) plantean que el 15 de octubre de 1947, el Presidente Miguel Alemán decretó que se crearía la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, dependiente de la SEP. Dicha Escuela constaría de dos secciones: a) Sección de preparación para Maestras de Jardines de Niños y b) Sección de capacitación para el personal cuyas funciones se relacionan con centros de asistencia infantil. Los cursos de preparación para maestras de Jardines de Niños, constaban de dos ciclos: 1) Ciclo secundario con duración de 3 años y 2) Ciclo profesional con duración de 3 años.

Arnaut (1996, cit. en Loyo 2003) asevera que en la década de los setenta, se creó la licenciatura, maestría y doctorado en pedagogía para los docentes en servicio, con la finalidad de ofrecer mayores oportunidades de mejora salarial y escalafonaria para los normalistas, puesto que el IFCM había terminado de titular a los profesores en servicio y los salarios del magisterio y las posibilidades de ascenso se habían estancado.

Arnaut (1996, cit. en Loyo 2003) argumenta que en marzo de 1984, se restringió la matrícula de estudiantes normalistas y se estableció la obligatoriedad del bachillerato para ingresar a las normales, lo que les otorgó el carácter de escuelas de educación superior. Dicho autor afirma que este cambio se llevó a cabo con la finalidad de remediar los problemas que habían surgido en los primeros años de gobierno de López Portillo (1976-1982) referentes a: salarios, embotellamiento escalafonario -que conllevaba el acortamiento de la distancia salarial entre maestros de primaria y secundaria- y la sobreoferta de estudiantes normalistas frente a la capacidad de absorción del sistema educativo. Del Valle (2005, 15 de mayo) subraya que a finales de los años 80 se permitió que los profesores con el 50 por ciento de los créditos de licenciatura dieran clases; después, en 1994, se les pidió el 75 por ciento de los créditos, y a partir del 1998 y 1997 se empezó a exigir el 100 por ciento, pero el control se hizo más riguroso en el 2000. Fuentes Molina, ex subsecretario de Educación Básica, (cit. en Del Valle 2005, 15

de mayo) indica que muchos maestros se incorporaron al sistema educativo antes del Plan 84, cuando las Normales empezaron a exigir la preparatoria terminada como requisito de ingreso.

Mancera (2005b) afirma que se han creado indiscriminadamente instituciones para preparar maestros por lo que existe una diversidad de opciones para la formación del magisterio condenada al desorden. Este autor considera que el sistema de educación normal fue aniquilado al elevarlo a rango de Educación Superior, lo cual tuvo las siguientes consecuencias: decaimiento grave de la matrícula en las escuelas normales y la creación de un tipo de profesión que poco sugiere la formación de docentes ahora denominados “Licenciados en Educación”, lo cual ha provocado que algunos egresados no quieran dar clases. Adicionalmente, Mancera (2005b) asevera que la política de formación inicial de maestros se sigue tratando como si fuera un entrenamiento para realizar una actividad específica como la de un profesional medio o técnico, dado que se enfoca a informarle lo que debe hacer, en vez de darle herramientas para adaptarse a nuevas condiciones y poder continuar su formación a lo largo de su práctica profesional. Mancera (2005b) afirma que la falta de tratamiento de la actividad docente en el marco de las profesiones ha deformado la profesión de enseñar, reduciéndola a una imagen de actividad mecánica que cualquiera puede realizar si tiene acreditados los contenidos que se enseñarán, lo cual ha favorecido la contratación de profesionales o pasantes de diferentes formaciones, ajenas a la docencia, como profesores.

Carlos (2003) afirma que en el sexto Congreso Nacional de Investigación Educativa se presentaron los siguientes trabajos en los que se evaluó la educación normal:

- ✓ Caira, Vieyra y González (2001 cit. en Carlos 2003) encontraron que los normalistas tienden a reproducir acríticamente la forma como se les enseña
- ✓ Campuzano, García, Gómez y Naveda (2001 cit. en Carlos 2003) critican la enseñanza que reciben los profesores porque fomenta el paternalismo y la dependencia de los estudiantes, destacan que hay poca variedad de las estrategias de enseñanza empleadas

En este breve recorrido histórico que hemos hecho, se puede apreciar que las escuelas de formación docente han sufrido diversos cambios, sin embargo, éstos han surgido en gran medida, para ofrecer oportunidades de mejora salarial y escalafonaria, lo cual parece indicar que las reformas no han tenido bases sólidas y que no hay un auténtico interés de las autoridades por mejorar la formación docente. Esta situación tiene como consecuencia que, tal como afirma Mancera, se siga formando al docente como a un técnico, al cual se prepara para seguir instrucciones sin cuestionarlas, factor que influye en la baja calidad educativa

En la siguiente sección revisaremos el plan de estudios que está vigente en las escuelas de formación docente a nivel primaria.

## **2.2.2 FORMACIÓN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO**

### **2.2.2.1 Proceso de elaboración del actual plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria en México**

La SEP (2004, noviembre) asevera que el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación primaria, a la que corresponde el grado académico de licenciatura, incorpora opiniones y sugerencias que se obtuvieron en una consulta que se aplicó a comunidades normalistas, profesores en servicio y maestros eméritos y especialistas; la información se analizó ampliamente a finales del ciclo escolar 1996-1997. Posteriormente, en los primeros meses de 1997, se realizaron talleres de trabajo con 400 maestros de las escuelas normales públicas y privadas que ofrecen la licenciatura en educación primaria. Este proceso culminó en reuniones de trabajo con los directores de cerca de 200 planteles públicos de educación normal, en las cuales se analizó un documento en el que se plantean los rasgos del perfil esperado en los profesores que egresen con el nuevo plan de estudios y las orientaciones académicas para su diseño y organización, asimismo, se llevaron a cabo reuniones con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Como resultado de estas juntas se precisó, reformuló y mejoró la propuesta inicial y se establecieron los demás componentes del plan de estudios: el mapa curricular, la definición de las asignaturas, el tiempo y las condiciones para su aplicación. En junio y julio de 1997 se realizó una etapa final de discusión y análisis, en la cual se llevaron a cabo dos reuniones nacionales con los directores y subdirectores académicos de las escuelas normales públicas y se obtuvieron propuestas y observaciones de numerosos grupos de maestros de esos mismos planteles.

Este plan de estudios tiene vigencia en todos los planteles públicos y privados que ofrecen la formación inicial para profesores de educación primaria en el nivel de licenciatura. La aplicación del plan se inició en el ciclo escolar 1997-1998. La SEP asevera que este plan forma parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas

Normales y se deriva de los compromisos expresados en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Asimismo, dicha Institución asegura que convendrá con las autoridades educativas de las entidades federativas y con los directivos y las comunidades académicas de las escuelas normales un procedimiento fluido de comunicación, evaluación y ajuste, que apoye la aplicación del plan y su corrección cuando así lo haga recomendable la experiencia.

Como podemos observar, el procedimiento que se llevó a cabo para elaborar este currículo formal es muy similar al de las reformas hechas al programa de educación básica en 1993, que revisamos en el capítulo 1, con la diferencia de que en este caso no hubo una etapa de experimentación, pero sí se tomaron en cuenta las opiniones de profesores que tienen contacto con la realidad a la que se enfrenta la profesión y que, por lo tanto, conocen las áreas en las que el docente debe tener una formación sólida para enfrentar con éxito las problemáticas que se le presenten, asimismo, parece que también tiene una postura flexible dado que se asevera que se mantendrá un sistema de comunicación para corregirlo cuando la experiencia lo recomiende. Sin embargo, a pesar de la metodología que la SEP argumenta haber empleado para elaborar este plan de estudios, sigue habiendo críticas por parte de diversos autores respecto a la formación docente, como vimos en el apartado anterior. A continuación revisaremos el perfil de egreso que se determinó como resultado de este proceso para identificar las habilidades que el plan de estudios vigente pretende desarrollar en los docentes.

#### **2.2.2.2 Perfil de egreso de del actual plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria en México**

La SEP (2004, noviembre) afirma que los rasgos del perfil de egreso del profesor son esenciales en la elaboración del plan de estudios y también sirven para que las comunidades educativas normalistas tengan criterios para evaluar el avance del plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio, el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas en cada institución.

Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos:

## **1. Habilidades intelectuales específicas**

- a) Alta capacidad de comprensión del material escrito, hábito de la lectura, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y con su práctica profesional
- b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral, capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, se adapta al desarrollo y características culturales de sus alumnos
- c) Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales, genera respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. Es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas
- d) Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa
- e) Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.

Las habilidades en este campo son similares a las características deseables de los profesores planteadas por diversos autores en la sección del mismo nombre, puesto que se espera que el egresado posea claridad en la exposición, tenga la capacidad de resolver problemas cuando se le presentan y posee una actitud científica que le permite ser crítico y detectar las necesidades de sus alumnos

## **2. Dominio de los contenidos de enseñanza**

- a) Conoce con profundidad los propósitos, contenidos y enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria
- b) Tiene dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas de los programas de estudio
- c) Reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignaturas de educación primaria y es capaz de articular contenidos de asignaturas distintas de cada grado escolar, así como

de relacionar los aprendizajes del grado que atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica

- d) Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos

En este campo se pueden apreciar habilidades muy importantes para fomentar un aprendizaje significativo, dado que implican comprender la secuencia lógica y la interrelación entre los distintos aprendizajes así como el nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos

### **3. Competencias didácticas**

- a) Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en los lineamientos y planes de estudio de la educación primaria
- b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar
- c) Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo
- d) Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica
- e) Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos



- f) Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, combinándolos con otros, en especial con los que ofrece el entorno de la escuela

En este campo encontramos habilidades que le permiten al docente identificar las necesidades de la población a la que imparte clases, reconocer las diferencias individuales, favorecer la equidad en el aprendizaje y saber emplear recursos didácticos como una herramienta para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos

#### **4. Identidad profesional y ética**

- a) Asume como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos a los padres de familia, a sus colegas y a los siguientes valores: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad
- b) Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad
- c) Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública
- d) Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive
- e) Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional
- f) Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas
- g) Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad

En este campo se vislumbran habilidades imprescindibles para que el docente reconozca lo importante de su profesión, tenga en cuenta las deficiencias del sistema educativo, y la necesidad de mejorar constantemente su capacidad profesional, asimismo, se resalta la importancia del trabajo colegiado, que vimos en la sección “Características deseables de la docencia”

## **5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela**

- a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo
- b) Valora la función educativa de la familia, se relaciona con los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando
- c) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja
- d) Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas
- e) Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el ideal de proteger el ambiente

En esta sección se puede apreciar que los docentes respetarán la diversidad de la población en México y harán llegar educación de calidad a todos los mexicanos. También se puede apreciar que trabajará en colaboración con los padres de familia y la comunidad en general y tratará de resolver sus necesidades, Además de lo anterior, promoverá una cultura que respete y cuide el medio ambiente.

Como puede verse, el plan de estudios persigue metas muy ambiciosas y aunque parecen ideales es muy difícil que realmente puedan llevarse a la práctica. En la siguiente sección

revisaremos el mapa curricular para tratar de identificar la congruencia entre las habilidades del perfil de egreso y las herramientas que brinda el currículo

### **2.2.2.3 Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Primaria en México**

Según la SEP (2004, noviembre), el mapa curricular de la licenciatura en educación primaria en México está organizado de la siguiente manera:

La duración de la carrera es de ocho semestres, cada uno con una extensión estimada de 18 semanas, con cinco días laborales por semana y jornadas diarias que en promedio serán de seis horas.

El mapa curricular considera tres áreas de actividades de formación:

- a) Actividades principalmente escolarizadas, realizadas en la escuela normal:** El área está formada por 35 asignaturas de duración semestral, distribuidas a lo largo de los seis primeros semestres. La intensidad de trabajo semanal por cada asignatura, varía desde una sesión de dos horas hasta ocho horas distribuidas en varias sesiones. Las asignaturas que corresponden a estas actividades son: Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano; Problemas y Políticas de la Educación Básica; Desarrollo Infantil I; Estrategias para el Estudio y la Comunicación I; La Educación en el Desarrollo Histórico de México I; Matemáticas y su Enseñanza I; Español y su Enseñanza I; Desarrollo Infantil II; Estrategias para el estudio y la comunicación II; La Educación en el desarrollo histórico de México II; Matemáticas y su enseñanza II; Español y su enseñanza II; Necesidades educativas especiales; Educación física I; Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I; Ciencias naturales y su enseñanza I; Geografía y su enseñanza I; Historia y su enseñanza I; Educación artística I; Educación física II; Asignatura regional I; Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II; Ciencias naturales y su enseñanza II; Geografía y su enseñanza II; Historia y su enseñanza II; Educación física III; Educación artística II; Formación ética y cívica en la escuela primaria I; Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación III;

Asignatura regional II; Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje; Gestión escolar; Educación artística III; Formación ética y cívica en la escuela primaria II.

**b) Actividades de acercamiento a la práctica escolar:** Se desarrollan en los primeros seis semestres, con una intensidad que va ascendiendo de un promedio de seis a ocho horas semanales. Mediante la observación y la práctica educativa bajo orientación, estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la escuela primaria. La actividad combina el trabajo directo en los planteles de primaria, con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas que se realizan en la escuela normal. Las asignaturas que corresponden a estas actividades son: Escuela y contexto social; iniciación al trabajo escolar y observación y práctica docente I, II, III y IV.

**c) Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo:** Ocupa la mayor parte de los dos últimos semestres de la formación. En ellos, los estudiantes se hacen cargo de un grupo de educación primaria, con la asesoría continua de un maestro tutor que será seleccionado por su competencia a partir de un perfil preestablecido, con el apoyo y seguimiento del personal docente de la escuela normal. Las asignaturas que corresponden a esta práctica son: Trabajo docente I y II y Seminario de análisis del trabajo docente I y II. Con periodicidad frecuente, los estudiantes asistirán a la escuela normal para participar en un seminario en el que analizarán y valorarán su experiencia en el grupo a su cargo y definirán la planeación del trabajo en el periodo subsiguiente. En este seminario elaborarán su documento recepcional. Durante esa etapa de formación, los estudiantes recibirán una beca de servicio social. La realización satisfactoria de las actividades en los dos semestres frente a grupo les permitirá acreditar el servicio social.

Como puede observarse, las actividades teóricas se complementan con actividades prácticas, lo cual puede permitir que los alumnos observen la aplicación de los conocimientos teóricos que reciben. Al comparar las materias con las habilidades que se espera que los alumnos tengan al finalizar la carrera, se puede concluir que:

- En lo que respecta a la claridad en la exposición, parece ser que la desarrollan mediante la materia “Estrategias para el estudio y la comunicación”
- En lo que se refiere a la capacidad de resolver problemas cuando se le presentan, podría pensarse que es una habilidad que van desarrollando durante sus prácticas profesionales,

- En cuanto a la actitud científica, también podría ser que se desarrolle mediante sus prácticas, sin embargo, creo que en este campo hace falta un respaldo teórico en donde se hable de las diversas metodologías que pueden aplicarse a la educación para llevar a cabo una aproximación científica,
- En lo que concierne al dominio del currículo, se puede vislumbrar que a pesar de que ven con detalle el contenido temático de cada una de las materias impartidas en la educación primaria, reciben una formación poco sólida en lo que se refiere a la elaboración, evaluación y aplicación del currículo, lo cual debería ser visto con detalle dada la relevancia de este tema,
- En lo que respecta al nivel de desarrollo de los alumnos, ven durante un año la materia “Desarrollo infantil” por lo que pareciera que se estudia detalladamente la etapa en la que se encuentran los estudiantes,
- En cuanto a la utilización de recursos didácticos como una herramienta para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos, considero que les hace falta llevar materias en las que se elaboren y evalúen materiales didácticos para que adopten una actitud crítica ante los que se les proporcionan en las escuelas,
- En lo que respecta al tratamiento de las necesidades educativas especiales, creo que una materia es insuficiente para poder identificar y canalizar este tipo de problemas,
- En lo que se refiere a reconocer las diferencias individuales y favorecer la equidad en el aprendizaje, creo que esto dependerá, por un lado, de las actitudes personales de cada docente y, por otro, de los valores transmitidos en el currículo oculto a lo largo de la carrera,
- En lo que respecta a establecer un clima de confianza con los alumnos, creo que depende de las habilidades personales que posea el docente y de la manera en que sienta agrado por su profesión,
- En cuanto al trabajo cooperativo, creo que depende nuevamente del currículo oculto transmitido a lo largo de la carrera y a las características de personalidad de los docentes; sin embargo, considero que los estudiantes deberían recibir una formación explícita al respecto porque algunas de las dificultades que se presentan en la labor docente pueden ser superadas mediante el trabajo conjunto de los profesores.

Como puede apreciarse, el currículo formal de primaria se enfoca en enseñar a sus alumnos las bases del Sistema Educativo Mexicano, los contenidos de la educación primaria y las características de los alumnos, esto se complementa con prácticas en las escuelas, por lo tanto, pareciera que no desarrolla en sus alumnos una actitud crítica ni científica, como lo postula en su perfil de egreso, sino que se limita a darle habilidades para aplicar el currículo

formal que recibe sin cuestionarlo, al respecto Mancera (2005b) argumenta que la formación de profesores da mayor énfasis en aspectos relacionados con asuntos pedagógicos y de práctica y que su conocimiento de las disciplinas requeridas debería ser sólido para poder actuar en el marco de permutas de contenidos o la incorporación o exclusión de otros, que es importante que el docente conozca varias perspectivas del manejo de los contenidos y tenga la posibilidad de experimentarlas para enriquecer su labor.

Dicho autor afirma que la disciplina, desde la perspectiva formal, es el producto de un largo proceso de construcción conceptual a la cual no puede acceder el profesor, de tal modo que se construye una concepción limitada de la asignatura que se enseña. Mancera (2005b) postula que para entender las dificultades de acceso al conocimiento, el docente debería haber interactuado con la historia de las disciplinas, pues los conocimientos se fueron construyendo paulatinamente, esto le permitiría al docente contar con formas de trabajo potenciales para crear las propias propuestas didácticas.

De este apartado podemos concluir que sigue habiendo deficiencias en la formación del docente, dado que no se le trata como a un profesional sino como a un técnico al que no se le dan ni las herramientas ni las condiciones necesarias para ejercer su labor con una actitud crítica y científica.

En el siguiente apartado revisaremos las opciones que tiene el docente mexicano para actualizarse.

#### **2.2.2.4 Cursos de actualización**

Del Valle (2000, cit. en Loyo 2003) revisa las políticas de actualización del magisterio en el periodo de 1973 a 1993 y sostiene que obedecen, escénicamente, a la necesidad de las autoridades educativas de fortalecer los procesos de legitimación del orden económico y político vigente (dominio político de clase). Según dicho autor, el discurso en boga durante el gobierno de Gortari sobre la Calidad educativa tiene implícita la intención de reorientar la formación de los docentes que tiene como misión inculcar y reproducir los motivos de la obediencia y la legitimidad del sistema de dominación política y económica existente. En estas afirmaciones podemos destacar que la política que rige la formación docente se manifiesta también en los sistemas de actualización, dado que se pretende que el profesor mexicano acepte las decisiones gubernamentales sin cuestionarlas y que inculque esta actitud a sus estudiantes.

Lorenzo Gómez-Morín Fuentes, subsecretario de Educación Básica (cit. en Martínez 2005, 18 de mayo) afirma que existen decenas de miles de cursos que se imparten en instituciones públicas o privadas que no tienen regulación y que ahora se permiten, porque sería imposible desde la secretaría capacitar a un millón de maestros. En esta información se puede apreciar que el gobierno no destina suficientes recursos a la labor docente, por lo tanto, no puede proporcionar capacitación a todos los profesores, sin embargo, considero que esa no es razón suficiente para permitir cursos que al no ser regulados pueden tener baja calidad, dado que esta actitud sólo incrementa la demanda de capacitación eficiente.

Una de las principales alternativas que los docentes tienen para tomar cursos de actualización es la Carrera Magisterial (CM), Fernández (1997, cit. en Loyo 2003) afirma que dicho programa fue impulsado por la SEP en 1993, con la finalidad de que en la medida que los profesores cumplieran con una serie de requisitos de preparación académica, aumentaran sus ingresos salariales, independientemente del escalafón organizado por categorías de puestos y por antigüedad. Del Valle (2005, 10 de enero) asevera que los cursos de actualización tienen una duración de 120 horas o más y pueden ser tomados a distancia o de manera presencial en alguno de los centros de capacitación que existen en el país. Estos cursos son de carácter voluntario y pretenden que los maestros logren un alto dominio de los contenidos de una asignatura. Como vimos en el capítulo 1 de esta tesis, el SNTE argumenta que CM es una conquista del sindicato que daba respuesta a la demanda de profesionalización docente, sin embargo, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) afirma que dicho programa viola el principio universal de “a trabajo igual salario igual”. Fernández (1997, cit. en Loyo 2003) sostiene que entre los objetivos explícitos del programa y su puesta en marcha hay incongruencias puesto que éste no fue operado como se indicaba en los lineamientos técnicos: no existe claridad en los indicadores sobre antigüedad, los maestros sujetos a evaluación no tienen acceso a la información que les permita identificar y superar sus insuficiencias; existe gran discrecionalidad en lo que atañe al reconocimiento de los cursos, mismos que muestran deficiencias y, por lo general, carecen de actividades teórico-prácticas, además de que no existen normas claras para su actualización. Asimismo, el financiamiento para CM es insuficiente, por lo que no ingresan todos los maestros que tienen derecho, la evaluación no se realiza a través de un órgano autónomo e intervienen en el resultado tanto las autoridades como el SNTE, de manera que estos mecanismos se convierten, para la mayor parte de los docentes, en un cuello de botella. Fernández (1997, cit. en Loyo 2003) concluye que la CM se ha convertido en un dispositivo con rol autoritario. Martínez (2005, 17 de mayo) calificó como un error histórico el hecho que la SEP y el sindicato hayan pactado la vinculación de un esquema

de mejora salarial con uno de capacitación como carrera magisterial, dado por la prioridad que tiene entre los maestros el ascenso salarial.

Como podemos observar, el programa CM, al igual que muchas de las reformas que se hicieron en las escuelas de formación docente, surgió como un medio para incrementar los ingresos de los docentes, lo cual indica que las autoridades no se están preocupando por capacitar a todos los profesores, ni por promover la igualdad de condiciones en su situación laboral, asimismo, esta situación puede provocar que muchos profesores ingresen a CM con la única finalidad de aumentar sus ingresos y no por un auténtico interés de superarse. Al respecto, Blanco, Castelán y Silva (1996, cit. en Loyo 2003) afirman que en el primer año de operación de la CM se logró duplicar el salario docente de 1988, lo que se explica, entre otras cosas, por un contexto económico favorable, el cual comenzó a cambiar en 1994 y llegó a su punto más crítico en 1995, lo cual dio lugar a que cada vez más profesores se inscribieron en el programa de CM persiguiendo completar su salario.

Blanco, et al (1996, cit. en Loyo 2003) afirman que para los maestros de reciente ingreso, la incorporación al programa resulta difícil, mientras que para los de mayor antigüedad se torna poco atractiva ya que tienen que esperar 14 años para llegar al nivel más alto. Del Valle (2005, 10 de enero) afirma que los maestros que más participan en cursos de actualización son los que tienen entre 30 y 50 años pues uno de cada cuatro maestros se inscriben en ellos; mientras que sólo un 8% de los mayores de 60 años busca renovar sus conocimientos. Estos datos demuestran que el principal motivo por el cual los docentes ingresan a CM es para incrementar su salario, dado que los docentes de mayor edad no ingresan, muy probablemente, porque saben que ya no pueden acumular muchos puntos para mejorar sus ingresos.

Del Valle (2005, 10 de enero) afirma que el número de maestros que participó en el Programa de Carrera Magisterial en el 2002 fue de 704 mil 372 y para el 2004 eran 4 mil 386 maestros menos. Carlos Antonio Pérez, secretario general de la Sección 10 del SNTE (cit. en Hernández 2005, 15 de mayo), afirma que muchos de los cursos que se imparten en este programa como en el sistema de actualización no cubren sus expectativas y necesidades, asevera que en las evaluaciones de la CM se reporta que en las áreas de matemáticas hay deficiencias en geometría, trigonometría, cálculo y no se dan cursos específicos de éstas áreas. Postula que los profesores también requieren capacitación sobre: violencia en las escuelas y en el núcleo familiar, drogadicción, y seguridad en los planteles, pues en emergencia los maestros no saben cómo atender a los estudiantes. En estas afirmaciones podemos observar que el



programa CM no está satisfaciendo las necesidades de capacitación de los docentes, puesto que deja de lado contenidos en los cuales los profesores presentan deficiencias.

El INEE (cit. en Martínez 2005, 16 de mayo) afirma que sólo 37%, de los más de 431 mil profesores que asistieron a los cursos de capacitación, los aprobó. Ornelas (cit. en Del Valle 2005, 16 de mayo) asegura que muchos docentes asisten, pero desertan porque son cursos aburridos, no les sirven más que de trámite para CM, otros desertan porque lo ven como requisito que prefieren llenar con una maestría. No obstante, dijo que hay otro grupo de maestros que sí reprueba los cursos sobre todo de Español y Matemáticas; hay maestros que reprueban porque la solución de algunos problemas y la presentación escrita no es fácil, pero los otros cursos (en otras materias) siguen siendo memoristas y de relativa simplicidad. El SNTE (cit. en Martínez 2005, 17 de mayo) asevera que los profesores no aprueban los cursos que diseña la SEP por el poco interés que despiertan en los maestros. En estas aseveraciones se puede apreciar que los cursos no cubren las expectativas de los profesores, quienes prefieren estudiar una maestría o buscar otras alternativas, asimismo, se observa que en la áreas de español y matemáticas los docentes presentan dificultades y la CM magisterial no los está solucionando, dado que al parecer los cursos de estas áreas son muy complejos y los profesores los reprueban.

Del Valle (2005, 10 de enero) asevera que del millón de maestros de educación básica en México, 387 mil 789 están fuera de CM. La alternativa que encuentran los maestros no es la capacitación, sino la búsqueda de empleos complementarios, ya que más de 43 mil maestros tienen doble plaza y casi 30% de los directores realizan actividades en el comercio ambulante, como taxistas, con negocios familiares o se contratan por horas en escuelas particulares. En estas afirmaciones se puede apreciar que los docentes no están motivados para mejorar sus conocimientos profesionales, dado que prefieren emplear su tiempo en otros trabajos que les permitan tener mayores ingresos económicos.

Ochoa (cit. en Martínez 2005, 17 de mayo) asegura que lo que requiere el sistema es una transformación a fondo; no sólo unos cursos, sino una verdadera revisión a los planes y programas de estudio. Rodríguez (cit. en Martínez 2005, 17 de mayo) afirma que para mejorar la calidad de la educación se requiere que tanto la SEP, el Sindicato y los padres de familia inicien nuevamente la discusión sobre la mejor capacitación de los maestros y la claridad en los esquemas de incorporación de los mismos, que evite las prácticas de corrupción, que lleve a un nuevo acuerdo nacional por la educación. El sistema requiere de una reforma importante a las escuelas normales del país. Martínez (2005, 17 de mayo) afirma que desde el inicio de la

administración de Fox se identificó a ésta como una necesidad para mejorar la calidad de la educación básica, pero por distintas razones que caen más en el área política entre la SEP y el SNTE, no se ha podido emprender esta reforma. Como se ha mencionado en repetidas ocasiones a lo largo de esta sección, la formación y capacitación docente presentan deficiencias, por lo tanto, concuerdo con los autores antes mencionados en que es necesario abordar el problema con diversas estrategias, entre las que se encuentran: revisar el currículo formal, reformar la forma de trabajo de las escuelas normales, fomentar el apoyo de los padres de familia, crear foros de discusión para que los docentes puedan compartir experiencias y ampliar las perspectivas de su labor e implementar un sistema de actualización dirigido a todos los profesores y que promueva la equidad de condiciones laborales. Sin embargo, creo que uno de los mayores obstáculos a vencer es la concepción que la SEP tiene de la función docente, dado que mientras se siga concibiendo a este profesionista como un técnico y se intente fomentar en él una actitud conformista, los cambios en la formación se seguirán haciendo con la única finalidad de ofrecer oportunidades de mejora salarial y escalafonaria, asimismo, es imprescindible que el SNTE comience a negociar mejoras en la calidad y no se enfoque en mejorar las condiciones laborales de sus agremiados.

En la siguiente sección revisaremos algunas de las características de los docentes mexicanos.

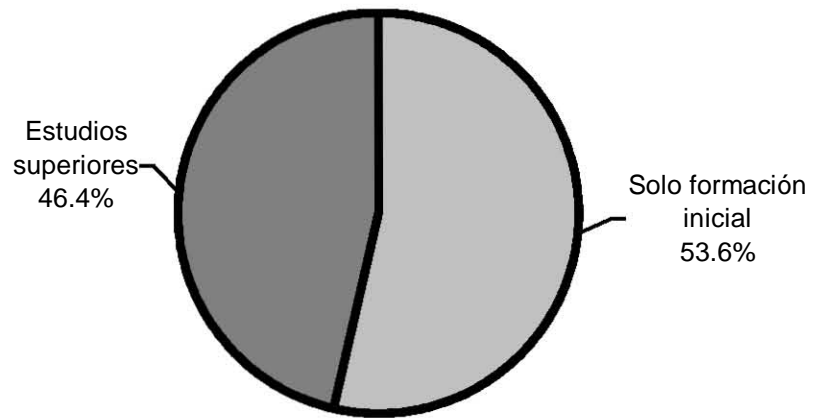
### **2.3 CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO**

En 1997, Ibarrola, et al. realizaron una investigación exhaustiva de las características de los docentes y algunos de los resultados que encontró se presentan a continuación:

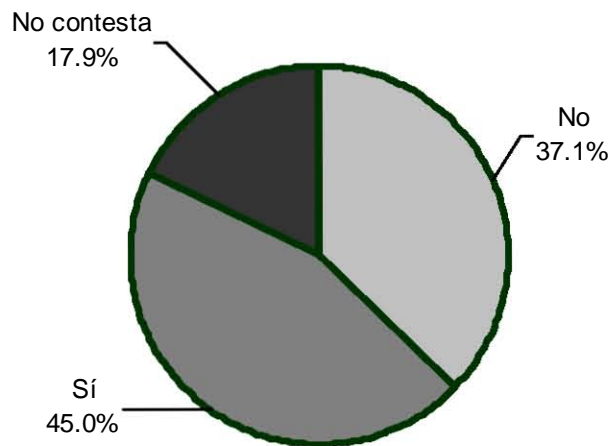
- En la gráfica número 1 (véase gráfica número 1) aparece el porcentaje de alumnos que realizó estudios adicionales a la formación inicial. Se puede apreciar que un 46.4% de los docentes se sigue preparando después de concluir sus estudios, lo cual indica que más del 50% de los profesores no incrementó su formación
- En la gráfica número 2 (véase gráfica número 2) se describe el porcentaje de asistencia voluntaria a cursos de actualización en los años 1996 y 1997. Aquí podemos apreciar que menos del 50% asiste, a pesar de la importancia de tomar cursos de actualización dados los constantes cambios a los que se enfrenta la sociedad

- En la gráfica número 3 (véase gráfica número 3) se observan los porcentajes de los temas de los docentes que respondieron que asisten a los cursos de actualización. El tema que más alto porcentaje reporta es el de didácticas con un 23.5%, seguido por el de programas especiales con un 12.9% y, finalmente, planes y programas de estudio con un 8.6%.
- En la gráfica número 4 (véase gráfica número 4) se observa el número de años de servicio. El quinquenio que más se presentó fue el de 10 a 14 años (26.8%) y el más bajo fue el de más de 35 años (2%), lo que pareciera indicar que los profesores van desertando al transcurrir los años
- En la gráfica número 5 (véase gráfica número 5) se puede apreciar que 52.2% de los docentes tiene dos plazas, estas actividades pueden mermar mucho su desempeño debido a la cantidad de trabajo que implica. También se aprecia que el 47.3% de estos docentes se desempeñan como profesores, contra 4.9% que labora en funciones administrativas, lo cual parece indicar que no es muy común que desempeñen actividades en este último ámbito
- En la gráfica número 6 (véase gráfica número 6) se observa el porcentaje de profesores que realizan una actividad remunerada que no corresponde al sector de la educación y se puede apreciar una tendencia hacia los profesores que reciben ingresos económicos únicamente del ámbito escolar
- En la gráfica número 7 (véase gráfica número 7) se aprecia el número total de ocupaciones remuneradas y se puede observar que un 46.6% trabaja en dos plazas, lo cual es congruente con los datos anteriores. En la gráfica se observa que un 5.6% trabaja en dos plazas y otro empleo, para este sector el trabajo debe ser sumamente agotador y probablemente merma su desempeño

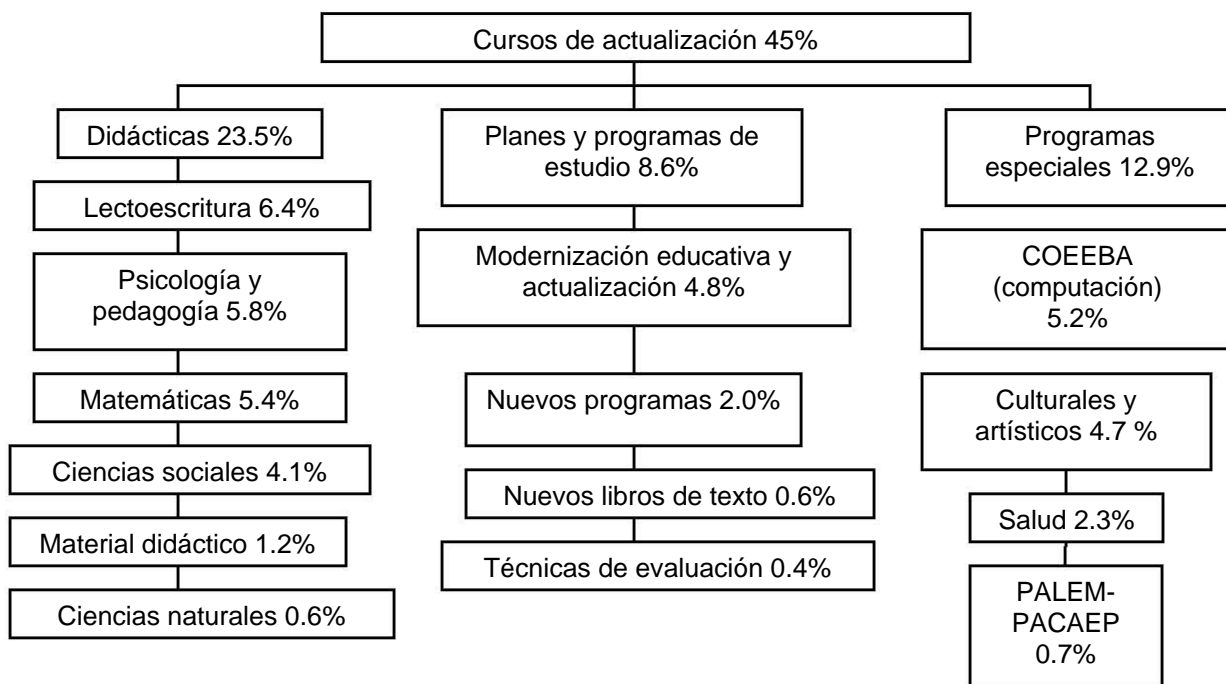
**GRÁFICA 1: ESTUDIOS SUPERIORES ADICIONALES A LA FORMACIÓN INICIAL**  
Fuente: Ibarrola (1997)



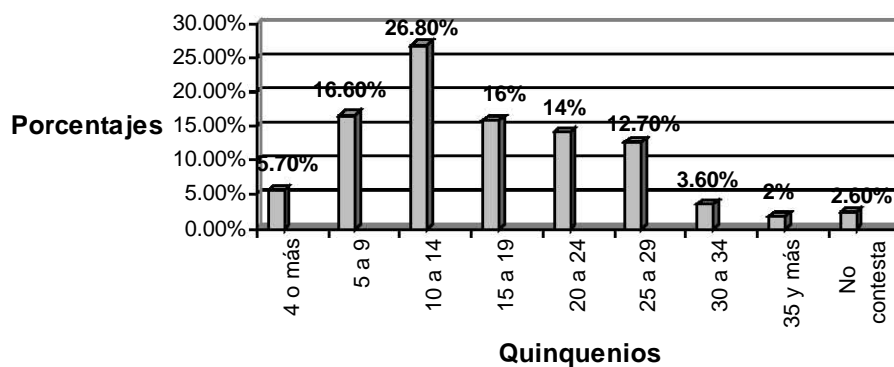
**GRÁFICA 2: ASISTENCIA VOLUNTARIA A ACTIVIDADES DE ACTUALIZACIÓN DE 1996 A 1997**  
Fuente: Ibarrola (1997)



**GRÁFICA 3: PORCENTAJES DE LOS TEMAS DE 45% DE LOS CURSOS DE ACTUALIZACIÓN**  
 Fuente: Ibarrola (1997)

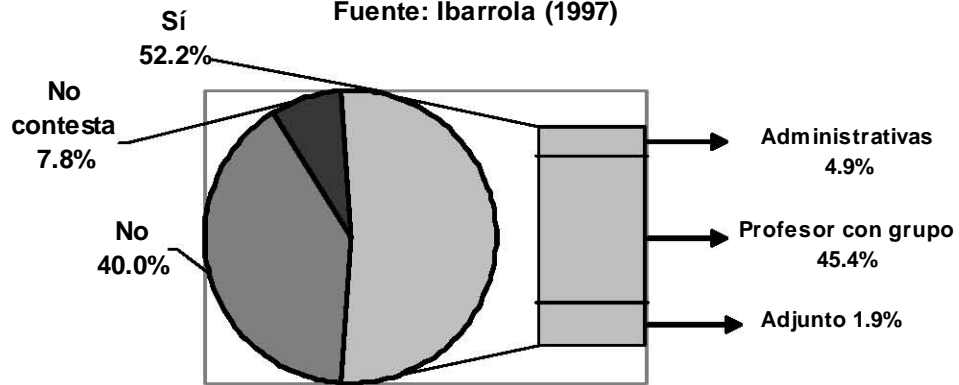


**GRÁFICA 4: AÑOS DE SERVICIO AGRUPADOS POR QUINQUENIOS**  
 Fuente: Ibarrola (1997)



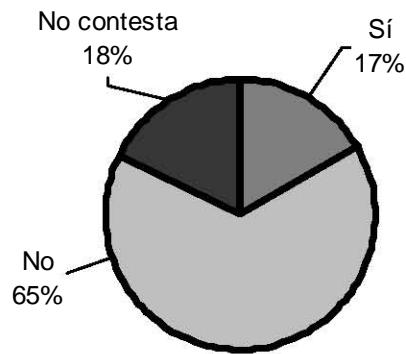
**GRÁFICA 5: ACTIVIDAD QUE DESEMPEÑAN EN SU SEGUNDA PLAZA**

Fuente: Ibarrola (1997)



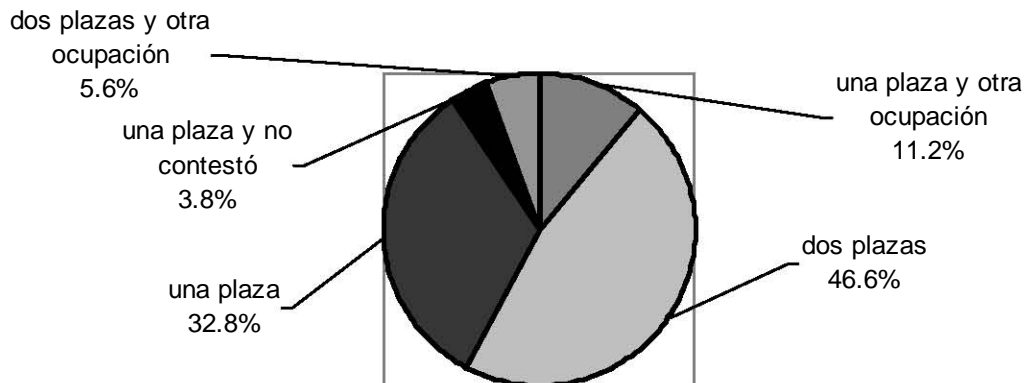
**GRÁFICA 6: DESEMPEÑO DE UNA OCUPACIÓN REMUNERADA FUERA DEL SISTEMA PÚBLICO DE EDUCACIÓN**

Fuente: Ibarrola (1997)



**GRÁFICA 7: NÚMERO TOTAL DE OCUPACIONES REMUNERADAS**

Fuente: Ibarrola (1997)



Por otro lado, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (cit. en Islas, 2005) afirma que la edad promedio del magisterio en 2003 era de 42.5 años, y que 40% de este sector tenía entre 40 y 49 años, por lo que la planta docente enfrenta a los sistemas a considerar aspectos relacionados a la oferta y demanda laboral, la experiencia acumulada por su personal, necesidades de desarrollo profesional, así como una posible carga presupuesta por futuras jubilaciones o ajustas, para mantener competitiva la carrera magisterial. El INEE (cit. en del Valle 2005, 15 de mayo) asevera que los maestros del Distrito Federal tienen el mayor promedio de edad de todo el país –45 años, frente a los 42.5 de la media nacional-, y por la misma razón requieren actualizarse en los avances tecnológicos y pedagógicos. Pérez, secretario general de la sección 10 del SNTE (cit. en Del Valle 2005, 15 de mayo) asevera que por su edad, los maestros de educación básica también requieren de capacitación en problemática intrafamiliar y drogadicción. Recordemos que Arnaut (1996, cit. En Loyo 2003) asevera que en 1984 se estableció la obligatoriedad del bachillerato para ingresar a las normales, por lo que en 2003 los docentes que entraron a esta modalidad tenían, aproximadamente, 37 años, por lo tanto, según los datos encontrados por el INEE, por lo menos el 40% de los docentes realizó sus estudios antes de que la normal obtuviera el carácter de escuela de educación superior y de recibir como parte de su formación las características del currículo vigente.

Al respecto, Hernández (2005, 15 de mayo) afirma que los maestros de las escuelas públicas de la Ciudad de México son los que tienen más experiencia en su labor a nivel nacional, pero no los que cuentan con mayores estudios. En promedio, los cerca de 80 mil profesores que hay en primarias, secundarias y jardines de niños de la capital tienen 20 años de servicio y sólo el 49% tiene la licenciatura terminada. Hernández (2005, 15 de mayo) afirma que los indicadores del Sistema Educativo Nacional (SEN) 2003, elaborados por el INEE, señalan que el estándar de escolaridad deseable para los profesores es la licenciatura o más. Este indicador se relaciona con la edad de los profesores y “entre más jóvenes, mejor cumplen con él. Entre los menores de 30 años nueve de cada 10 cumplen, al llegar al grupo de 60 y más años son sólo cuatro de cada 10 quienes se encuentran en esta situación. Del Valle (2005, 15 de mayo) afirma que la proporción de maestros con licenciatura concluida es de 58.2 por ciento entre los que tienen 30 y 39 años, de 48.1 por ciento entre los que tienen 40 y 49 años y de 47 por ciento entre los que tienen 50 y 59 años. Estos datos son muy importantes porque indican algunas de las necesidades de actualización de los docentes.

Según la Fundación Este País (cit. en Martínez 2005, 15 de mayo) los profesores otorgan a las escuelas normales una calificación de 7.5 y una de 9.3 a la educación pública, en estos datos se puede apreciar que los docentes califican con un puntaje mayor a las escuelas públicas que a la Normal de Maestros, lo cual parece indicar que ellos consideran impartir una educación mejor que la que reciben, sin embargo, es importante resaltar que la formación profesional ejerce gran influencia sobre el desempeño profesional, por lo que es imprescindible la actualización constante para mejorar los conocimientos adquiridos.

En lo que respecta al nivel profesional de los docentes, López Iñiguez, secretario de Trabajo y Conflictos de la Sección 10 del SNTE (cit. en Del Valle 2005, 15 de mayo) afirma que a los maestros les cuesta concluir sus estudios y titularse, porque se meten a la dinámica de trabajo y entre otras cosas, porque muchos tienen dos empleos. Del Valle (2005, 15 de mayo) asevera que la mitad de los maestros de escuelas públicas de nivel básico no tiene licenciatura terminada, a pesar de que es un requisito establecido hace dos décadas y está asentado en la Ley General de Educación, dicho autor afirma dicha situación explica buena parte de la baja calidad educativa, porque los Gobiernos federal y estatales son incapaces de cumplir su propia norma, de establecer mecanismos de control burocráticos y de mantener estándares fáciles de cumplir para los docentes. Asimismo, Lorenzo Gómez-Morín, subsecretario de Educación Básica (cit. en Martínez 2005, 18 de mayo) afirma que en los dos últimos años, cuatro de cada diez maestros reprobaron los exámenes nacionales de evaluación de la SEP, lo cual indica que los profesores no adquieren las competencias, no están capacitados para el manejo de las nuevas tecnologías ni conocen las nuevas estrategias didácticas, asevera que en el año escolar 2004-2005 se evaluaron 338 mil 403 maestros y de ellos 32 mil 993 profesores (40%) no aprobaron el examen, argumenta que los pocos talleres o cursos nacionales que tienen supervisión directa de la SEP, están dirigidos a la actualización de cambios curriculares, modificación de libros de texto, entre otros. Estos datos indican que hay debilidades en la formación y actualización del docente mexicano.

En el siguiente capítulo abordaremos el tema del currículo, con la finalidad de presentar un panorama general de los factores involucrados en la elaboración, aplicación y evaluación del mismo.



## RESUMEN DEL CAPÍTULO 2

En este capítulo vimos que el docente es quien se dedica profesionalmente a educar a otros, adopta decisiones sobre el currículo, la enseñanza y los estudiantes para ayudar a estos últimos a desarrollar al máximo sus potencialidades y a aprender conocimientos que les serán de utilidad para desenvolverse en la cultura a la que pertenecen; dicha función la desarrolla enmarcado en un contexto que condiciona su labor, por lo que requiere formación específica con diversos conocimientos y capacidades, además, es importante destacar que comparte la actividad de enseñar con grupos y medios diversos. Su figura ha evolucionado con el paso del tiempo en distintos países, generalmente, ha tenido un papel protagónico.

Diversos autores han descrito las características que los docentes deben tener, entre las que se encuentran: conocimientos psicopedagógicos y de investigación, conocimientos de la realidad natural, cultural y social en que está inmerso, conocimientos científicos de las áreas del currículo; apego a su profesión, habilidad para crear climas afectivos positivos, para mantener una buena comunicación con sus alumnos, para dirigir con firmeza y flexibilidad, para favorecer el desarrollo global de los niños y para establecer buenas relaciones con las familias; creatividad, responsabilidad, actitud participativa y crítica y capacidad de trabajar en equipo.

Asimismo, han descrito algunas de las fuentes de malestar docente, entre las que se encuentran: diversidad de tareas, medios y conocimientos insuficientes para dar respuesta satisfactoria a las demandas exigidas, limitación presupuestaria, currículos inflexibles, estudiantes indisciplinados, bajo estatus dentro de la organización burocrática del sistema escolar, imagen idealizada de la función docente que no corresponde con la realidad -lo que puede provocar que existan falsas expectativas tanto de los docentes como de la sociedad en general-, no hay recursos suficientes para acceder a programas de superación académica, los cursos que se imparten generalmente refuerzan el autoritarismo o enciclopedismo -que a los docentes se les pide abandonar-, los estímulos que existen tienden a reforzar el memorismo y la antigüedad pero no condecoran méritos a la docencia, escasa participación en la toma de decisiones, ambientes competitivos, ausencia de trabajo en equipo -los profesores novatos son los que más suelen sentir la falta de comunicación y cooperación en la relación educativa-, criterios heterogéneos de los padres de familia -le dejan al profesor la dificultad de mantener un equilibrio que dé respuesta a diferentes planeamientos y demandas-, se les exigen mucho y se les recompensa poco, debido al número de alumnos que se le asignan a un profesor es difícil que éste maneje adecuadamente la relación con cada estudiante -lo que conduce a la

incomunicación de la que surgirán problemas que impiden el normal desarrollo de la relación escolar-, entre otros.

Esta información presentada en el capítulo 2, nos permitió saber cómo se define la función docente, su relevancia a lo largo de la historia, lo que espera la sociedad de este profesionista y algunas de las dificultades que se le presentan, todo ello con la finalidad de conocer las expectativas que recaen sobre el docente y los obstáculos que tiene que vencer para poder desempeñarse de manera óptima y así tener una visión crítica ante el proceso de formación de docentes de educación básica en México.

El gobierno mexicano ha implementado cambios en las escuelas de formación de docentes de educación básica en México, ejemplo de lo anterior es el otorgamiento del carácter de escuelas de educación superior a las escuelas normales en 1984, no obstante, los cambios que se han realizado han surgido en gran medida para ofrecer oportunidades de mejora salarial y escalafonaria, lo cual parece indicar que las reformas han tenido bases poco sólidas y parece haber un escaso interés de las autoridades para mejorar la formación docente, misma que muestra una tendencia a prepararlos para realizar una actividad específica como la de un profesional medio o técnico, dado que se enfoca en informarle lo que debe hacer en vez de darle herramientas para adaptarse a nuevas condiciones y poder continuar su formación a lo largo de su práctica profesional.

El recorrido histórico a través de los cambios que ha tenido la formación de docentes de educación básica, nos permite contextualizar el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria en México, el cual incorpora opiniones y sugerencias de comunidades normalistas, profesores en servicio, maestros eméritos, especialistas y el SNTE. Su aplicación inició en el ciclo escolar 1997-1998, las competencias que definen el perfil de egreso tienen una estrecha relación con las características deseables de los profesores que se presentaron anteriormente y son: habilidades intelectuales (comprensión lectora, expresión oral y escrita, resolución de problemas, habilidad para la investigación científica, búsqueda y selección de información), dominio de contenidos de la enseñanza (propósitos, contenidos, enfoques, secuencia, dominio de campos disciplinares, complejidad), competencias didácticas (dominio de estrategias y actividades didácticas, conocimiento de las características de los alumnos y aplicación de estrategias para estimularlos, dominio de estrategias de evaluación del proceso educativo, capacidad de establecer clima positivo en el aula), identidad profesional y ética (toma en cuenta a los padres de familia, a los colegas, valores universales, relevancia de su trabajo, orientación filosófica y legal del sistema educativo mexicano, necesidades de la población,

valora el trabajo en equipo reconoce la importancia de la educación pública) y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela (respeto la diversidad, la función de la familia, el apoyo de la comunidad, reconoce problemas de comunidad y promueve uso racional de recursos). Se busca adquirir estas competencias durante los ocho semestres de duración de la carrera y consideran tres áreas de actividades de formación: actividades principalmente escolarizadas, realizadas en la escuela normal, actividades de acercamiento a la práctica escolar y práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Como podemos observar, el perfil de egreso es muy ambicioso, pero al analizar el mapa curricular hay áreas para las que la formación teórica parece ser débil como por ejemplo la formación sobre el currículo, ya que se vislumbra una tendencia a revisar los contenidos y aun en este ámbito el conocimiento que se brinda de las disciplinas pareciera ser insuficiente; en cuanto a los recursos didácticos hay escasa referencia a la elaboración y evaluación de materiales; otra área en la que parece haber debilidades, es en la actitud científica.

Independientemente de las debilidades que aún pudiera presentar este plan de estudios, su elaboración se hizo con base en el currículo actual, sin embargo, dado que su incorporación es muy reciente y la media de edad de los profesores es de 42.5 años, el magisterio necesitan actualizarse y desarrollarse profesionalmente, incluso se estima que el 40% realizó sus estudios antes de que la normal obtuviera el carácter de educación superior y la mitad de los docentes de escuelas públicas de nivel básica no tiene licenciatura terminada a pesar de que es un requisito establecido en la Ley General de Educación. Debido a lo mencionado anteriormente, en este capítulo se presenta un panorama general de las opciones que tienen los docentes para actualizarse.

Los datos presentados en este capítulo indican que la principal razón por la que han surgido cursos de actualización es para incrementar los ingresos de los docentes, por ejemplo, Carrera Magisterial, una de las principales opciones de los profesores, permite obtener puntos e incrementar el salario, lo que provoca que haya desigualdad en los sueldos obtenidos y que la principal razón por la que ingresan los profesores sea aumentar sus ingresos, además, la calidad de estos cursos parece ser baja dado muestran deficiencias, carecen de actividades teórico-prácticas, no existen normas claras para su actualización, el financiamiento es insuficiente, por lo que no pueden ingresar todos los maestros, la evaluación no se realiza a través de un órgano autónomo e intervienen el resultado tanto las autoridades como el SNTE y no hay retroalimentación para los docentes. Por todo lo anterior, muchos profesores prefieren buscar empleos complementarios, tener dos plazas o seguirse preparando. En cuanto a otras

opciones que tienen para actualizarse, hay miles de cursos que no tienen regulación y que se permiten porque a la secretaría no le es posible capacitar a la totalidad de profesores.

En este capítulo pudimos observar que la labor de los docentes es imprescindible en la sociedad misma que exige mucho de este profesionista, sin embargo él tiene que enfrentarse a múltiples dificultades inherentes a su labor, además, pudimos apreciar que en México, los profesores carecen de una formación adecuada, su trabajo no está muy bien remunerado y las opciones que tienen para actualizarse presentan algunas debilidades, dichas condiciones merman su desempeño y, por lo tanto, repercuten en su interacción con la materia prima que tiene para trabajar, es decir, el currículo, mismo que de antemano es muy complejo, como se verá en el capítulo siguiente, en el cual revisaremos cómo se define el currículo, qué elementos se deben tener en cuenta para diseñarlo y qué etapas son necesarias para elaborarlo, implementarlo y evaluarlo.

## **CAPÍTULO 3**

### **CURRÍCULO**

Este capítulo está dividido en cinco secciones: Definición de currículo, fuentes de currículo y elaboración y aplicación del currículo.

La sección de “Definición de currículo” muestra la manera en la que diversos autores han caracterizado al currículo, al final se brinda una definición que intenta integrar las diversas posturas, posteriormente- se explican brevemente las divergencias que puede tener el currículo formal al ser llevado a la práctica y la influencia que tiene la flexibilidad o rigidez del mismo en dichas variantes.

En la sección “Fuentes del currículo”, se presentan los diversos factores que se toman en cuenta durante el proceso curricular con el objeto de mostrar la complejidad de dicho procedimiento

En la sección “Elaboración y aplicación del currículo” se presentan las posturas de diversos autores respecto al procedimiento que se lleva a cabo durante la concreción de los objetivos generales planteados por los sistemas educativos. Esta sección finaliza con las convergencias y divergencias encontradas entre los autores. Este apartado tiene la finalidad de mostrar al lector los factores que entran en juego durante el desarrollo curricular; asimismo, se busca presentar la postura de los autores respecto a la flexibilidad o rigidez de dicho proceso y la importancia de realizar mejoras constantes.

### 3.1 DEFINICIÓN DE CURRÍCULO

El currículo es un elemento fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje por lo que ha estado presente en la educación desde hace mucho tiempo. Según Casarini (1997) a fines del siglo XVI los jesuitas usaron el término disciplina para describir los cursos académicos, con lo que aluden a un orden estructural y el término ratio studiorum para referirse a un esquema de estudios. El término currículo asimiló ambos sentidos (estructura y secuencia) de modo que al combinarlos se obtiene la noción de totalidad y de secuencia ordenada de estudios.

Diversos autores han elaborado definiciones de currículo, éstas se presentan a continuación:

- a) Según Casarini (1997) la palabra currículum es una voz latina que se deriva del verbo curro y que quiere decir “carrera”. Dicho autor afirmó que el currículo refleja intenciones e indica tanto la forma de llevar a cabo dichos propósitos a la práctica como los criterios que dirigen el modo de hacerlo
- b) En 1958 Kansas (cit. en Casarini, 1997) expresó que el currículo es, fundamentalmente, aquello que acontece a los niños en el colegio como resultado de la labor de los profesores
- c) Según Arnaz (1987) el currículo es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas que conducen un proceso de enseñanza- aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa
- d) Genovard (1990) afirma que el currículo es un instrumento de comunicación entre distintos sujetos que en alguna medida forman parte de un sistema educativo y que precisa las intenciones educativas propuestas, por lo cual, es un instrumento orientador de la actuación del profesor que perfecciona la educación. Según este autor el currículo posee un carácter realista puesto que debe ajustarse y tomar en consideración las condiciones en las que deberá desarrollarse
- e) Flores (1998, cit. en Posner 1998) postula que el currículo es el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es el plan de acción específico que desarrolla el profesor con sus alumnos en el aula, es una pauta ordenadora del proceso de enseñanza

- f) Según Coll (1991) el diseño curricular es un instrumento para la práctica pedagógica que ofrece guías de acción a los profesores, responsables directos de la educación escolar. Para ello, incluye informaciones sobre qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. Su utilidad depende en gran medida de que tenga en cuenta las condiciones reales en las que va a desarrollarse el proyecto y de que sea suficientemente flexible para integrar, e incluso potenciar, las modificaciones que surgen de su aplicación y desarrollo progresivo

Como puede observarse, todos estos conceptos enfatizan que el currículo indica tanto los objetivos esperados del proceso enseñanza-aprendizaje como la estructura que se sugiere para lograrlos. Además, Genovard agrega que el currículo debe ajustarse al contexto en el que se desarrolla, Posner asevera que es el plan de acción que desarrolla el profesor y Coll (1991) postula que debe ser lo suficientemente flexible para poder enriquecerse con las modificaciones que surgen en la práctica. Esto último es muy importante porque los docentes deben tener suficiente libertad para hacer las modificaciones necesarias según las características de sus alumnos y así lograr un aprendizaje significativo; esto permite a su vez, que los profesores recreen el proyecto educativo y, por lo tanto, se identifiquen con el mismo.

Como hemos visto, hay elementos de las definiciones presentadas que se complementan, asimismo, hay diferencias en las perspectivas de los autores, al respecto, Posner (1998) asevera que definiciones distintas conducen a diversas conclusiones acerca de quién debería prescribir y controlar diversos aspectos de la educación; por ejemplo, cuando los directivos escolares establecen que el currículo consta de un conjunto particular de resultados de aprendizaje esperados, están expresando que suponen que los profesores enseñan de una manera específica para la consecución de éstos, haciéndolos responsables por los resultados mas no por los métodos; asimismo, cuando se define el currículo en términos de reporte de experiencias o aprendizajes reales se está eliminando por completo la función controladora del currículo; por lo tanto, es importante que se tenga presente la relevancia de la participación en las decisiones curriculares de todos los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje, para identificar los derechos y obligaciones que corresponden a los involucrados.

Después de haber revisado los puntos de vista de los autores presentados anteriormente, proporcionaré mi propia definición: El currículo es un proyecto educativo en el cual se establecen los objetivos culturalmente aceptados y se proporciona una estructura en la que se

establecen los contenidos, secuencias, tiempos, estrategias y sistema de evaluación que se proponen para lograr las metas establecidas, dicha estructura debe ser lo suficientemente flexible para que los involucrados en el proceso, principalmente los docentes, puedan enriquecerlo y mejorarlo constantemente.

Según diversos autores, como consecuencia de las modificaciones que sufre el currículo al ser llevado a la práctica hay **variantes** en el mismo, veamos la perspectiva de algunos autores:

Casarini (1997) afirma que el **currículo formal** (o plan de estudios) es la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas. Tanto el plan de estudios como sus programas de cursos representan el aspecto documental de un currículo, estos últimos constituyen las microestructuras de un plan de estudios y por lo común indican:

- Objetivos generales y particulares de aprendizaje
- Organización y secuenciación de contenidos
- Actividades de aprendizaje y estrategias de enseñanza
- Modalidades de evaluación y distribución de tiempo

Posner (1998) lo nombra **currículo oficial o escrito** y asevera que su propósito es dar a los profesores una base para la planeación de lecciones y la evaluación de estudiantes y a los administradores una base para supervisar a los profesores y hacerlos responsables de sus prácticas y resultados.

Según Casarini (1997) el currículo **real** (o vivido) es la puesta en práctica del currículo formal por lo que implica un ajuste a la realidad del aula. En esta práctica se entrecruzan diversos factores entre los que se encuentran: capital cultural de maestros y alumnos, requerimientos del currículo formal, imprevistos ocurridos en la situación colectiva del aula y otros factores socioculturales, económicos y políticos presentes en el contexto social de la institución educativa en espacios y tiempo específicos. Posner (1998) lo nombra **currículo operacional** y asevera que comprende lo que es realmente enseñado por el profesor y cómo su importancia es comunicada al estudiante. De este modo, Posner (1998) define dos aspectos del currículo operacional: 1) el contenido enseñado por el profesor y 2) los resultados de aprendizaje logrados. Dicho autor afirma que generalmente, hay poca consistencia entre el currículo oficial y el operacional, debido a que los profesores tienden a interpretarlo a la luz de su propio conocimiento, creencias y actitudes, además, los estudiantes influyen bastante en el currículo operacional.



Según Casarini (1997) el **currículo oculto** es el proveedor de enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela. La presencia de este tipo de currículo se debe al componente ideológico, moral y político de los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje. Arnaz (1987) postula que el currículo oculto debe ser identificado para hacer posible su incorporación explícita al currículo o para ser desechado. Posner (1998) afirma que este tipo de currículo puede tener una profundidad y un impacto mayor en los estudiantes que cualquier currículo oficial u operacional.

Según Posner (1998) el **currículo nulo** está conformado por temas de estudio no enseñados, y sobre los cuales cualquier consideración debe centrarse en las razones por las que son ignorados.

Posner (1998) afirma que el **extracurrículo** comprende todas aquellas experiencias planeadas por fuera de las asignaturas escolares, dicho autor asevera que dicho currículo contrasta con el oficial por su naturaleza voluntaria y su capacidad de respuesta a los intereses de los niños.

Johnson (cit. en Posner 1998) hace una distinción fundamental entre metas educacionales, resultados de aprendizaje esperados y planes de enseñanza de sus resultados educacionales correspondientes, de los resultados de aprendizaje reales y del proceso real de enseñanza. Dicho autor afirma que se presume que la gente que aprende lo que se esperaba, desarrolla las clases de características personales especificadas en las metas educacionales, sin embargo, desarrolla características personales como resultado de muchas influencias, incluyendo la integración de lo que aprenden tanto en la escuela como fuera de ésta, lo mismo que madurez. Johnson (cit. en Posner 1998) desarrolló el concepto de resultado educacional a fin de considerar estos cambios fundamentales en la gente. Un resultado educacional es la consecuencia real de lograr el currículo, mientras que las metas educacionales son la consecuencia esperada. El modelo de Johnson (cit. en Posner 1998) tiene cuatro elementos principales: la fijación de metas, la selección y estructuración del currículo, la planeación de la enseñanza y la evaluación técnica. Johnson (cit. en Posner 1998) argumenta que lo teórico y lo ideológico existen en mundos conceptualmente distintos. Johnson (cit. en Posner 1998) supone una planeación racional con base en una lógica de aprendizaje esperado, lo cual hace evidente su supuesto de que el aprendizaje es el propósito principal de la enseñanza.

En las variaciones postuladas anteriormente, se puede observar que el contexto condiciona y modifica lo establecido en el currículo, por lo que éste debe ser considerado una guía que los

profesores ajustan a su contexto, lo cual hace sumamente relevante la participación activa de los docentes en el proceso curricular, dado que ésta puede disminuir la distancia entre el currículo real y el vivido. Dicho modo de trabajo depende de la concepción que se tenga del currículo, ya que se puede optar por una postura **cerrada**, en la cual, según Goodson (2003), los teóricos del currículo exponen una gama de objetivos que se espera que la escuela lleve a cabo al pie de la letra; dicho autor asevera que en esta postura domina el campo racionalista y las modalidades de administración y análisis científicos, por lo que el currículo se convierte en una prescripción; quienes se inclinan por esta postura tienen la convicción de que las escuelas deben hacer realidad los objetivos; de este modo, se deja poco margen de acción a los docentes. Por el contrario, se puede optar por una postura **flexible** o **abierta**, en la que, según Coll (1991), se deja un amplio margen de actuación al profesor, que debe adaptarlo a cada situación particular según las características concretas de los alumnos y los otros factores presentes en el proceso educativo; desde este punto de vista, el diseño curricular no es una propuesta de programación, sino un instrumento que facilita y sirve de base a esta última. Este carácter abierto del diseño curricular se complementa con la preocupación de hacerlo accesible a la mayoría de los profesores y así facilitar su uso como instrumento de programación. De lo anterior +podemos concluir que un proyecto curricular excesivamente rígido entorpecerá su concreción en el ámbito educativo, porque será ajeno a las características específicas de la población y obstaculizará la función docente.

Ahora que ya caracterizamos al currículo, veamos qué elementos se deben tomar en cuenta para establecer los objetivos a concretar.

## 1.2 FUENTES DEL CURRÍCULO

Cuando se elabora un currículo se deben tomar decisiones muy importantes respecto a cómo debe guiarse el aprendizaje de los alumnos. Según Casarini (1997), las preguntas básicas que se hacen los estudiosos del campo del currículo son: ¿Por qué y para qué enseñar-aprender?, ¿Qué enseñar-aprender?, ¿Cuándo enseñar-aprender? ¿Cómo enseñar-aprender? y ¿Qué, cuándo y cómo evaluar?

Como puede observarse es muy complicado elaborar un currículo porque hay muchos factores que entran en juego. Según Casarini (1997) los diseñadores del currículo se basan en 4 fuentes para contestar las preguntas planteadas anteriormente:

### **3.2.1 Fuente sociocultural**

Se analizan los requerimientos sociales y culturales que el medio formula a la escuela, es decir, el conjunto de conocimientos, valores, actitudes, procedimientos y destrezas que contribuyen a la socialización del alumno dentro de las pautas culturales de una comunidad.

### **3.2.2 Fuente epistemológica**

Contenidos relacionados con un saber (estructura interna de las disciplinas de conocimiento) y un saber hacer específico (acciones y quehaceres específicos de un tipo particular de ocupación, lo que implica un conocimiento técnico y sus bases culturales, filosóficas y científicas).

### **3.2.3 Fuente psicológica**

Se relaciona con los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos. Al diseñar el currículo se toma en cuenta el proceso evolutivo presente en las distintas etapas del desarrollo humano, a nivel físico, emocional y cognitivo, para responder a preguntas claves sobre el aprendizaje de los alumnos. De este aspecto se derivan principios para el diseño curricular:

- Partir del nivel de desarrollo del alumno
- Construir aprendizajes significativos para atenuar (o corregir) la tendencia a los aprendizajes repetitivos
- Lograr que los alumnos sean capaces de aprender a aprender mediante un proceso personal de adquisición del contenido curricular

### **3.2.4 Fuente pedagógica**

Integra tanto la conceptualización de la enseñanza a nivel teórico y de la investigación sobre ésta, como el conocimiento experiencial del maestro basado en la práctica de la docencia en el aula durante el desarrollo curricular. Para que la concepción de la enseñanza que se tiene se enriquezca, el profesor y la institución deberán tener una visión más amplia de las distintas actividades y funciones que puede ejercer el docente

En esta breve revisión de los elementos que se toman en consideración al elaborar el currículo, se puede observar lo complejo de la selección tanto de los temas como de la manera de transmitirlos, se debe tomar en consideración el contexto, las características de la población, la estructura de los conocimientos y las teorías instruccionales para transmitir estos últimos por lo que se trata de un trabajo multidisciplinario en el que se invierte mucho tiempo y dedicación.

### 3.3 ELABORACIÓN, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO

Diversos autores han descrito la metodología para elaborar, aplicar y evaluar el currículo, a continuación presentaré algunas teorías sobre dicho tema.

#### 3.3.1 Modelo de Ralph Tyler

Tyler (1949, cit. en Posner, 1998) sugiere que al planear un currículo es necesario responder 4 preguntas:

- 1) **Objetivos educativos:** Deben derivar de estudios sistemáticos acerca de los alumnos, estudios de vida contemporánea en sociedad y análisis de los temas de estudios realizados por especialistas. Estas fuentes de objetivos se visualizan a través de la filosofía del colegio y del conocimiento disponible sobre psicología del aprendizaje. Deben ser especificados en la forma más precisa y menos ambigua posible
- 2) **Experiencias educativas:** En esta etapa se determina cuáles son las experiencias que pueden ser proporcionadas y se debe tener como meta el logro de los objetivos propuestos
- 3) **Organización de experiencias educativas:** Las experiencias se deben construir una a partir de la otra para entender las relaciones entre lo que se aprende en diversos campos y prestar atención a la secuencia dentro de cada uno y a la integración de conocimientos entre éstos
- 4) **Determinación del alcance de los propósitos educativos:** En esta etapa se emplean instrumentos de evaluación objetivos para verificar la efectividad del currículo y se toma como criterio para el éxito la evidencia conductual de que las metas se han cumplido

Como podemos apreciar, Tyler hace una descripción muy general de las etapas que implica el proceso curricular, a continuación revisaremos un autor que desglosa cada una de estas etapas.

#### 3.3.2 Modelo de José Antonio Arnaz

En el cuadro número 2 (véase cuadro número 2) aparecen las actividades del desarrollo curricular propuestas por Arnaz (1987). A continuación se describirá brevemente dicha información:

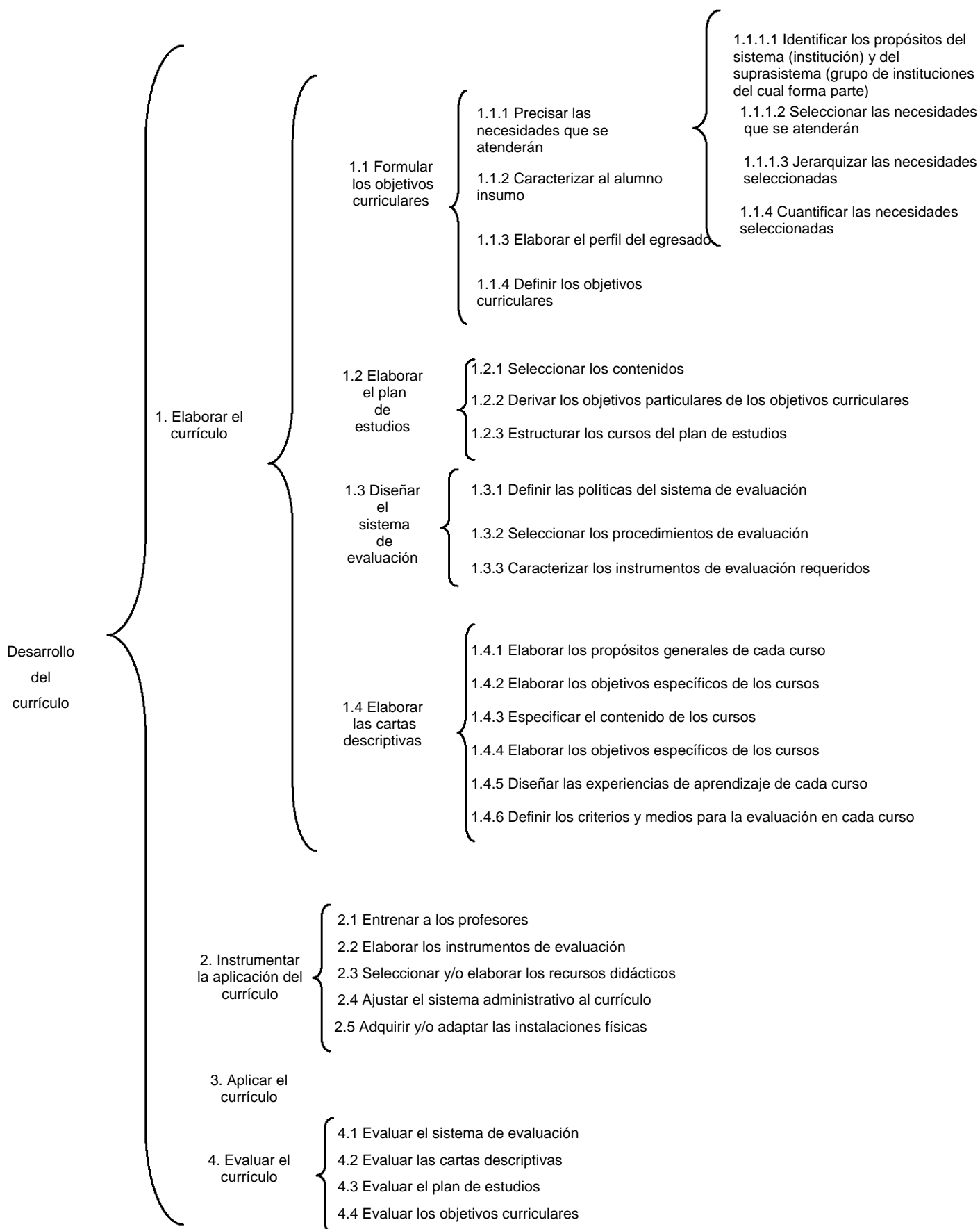
Como podemos observar, la primera etapa que menciona Arnaz es la de elaboración del currículo, dicho autor plantea que esta función la desempeña el subsistema de planeación de la institución educativa y para formular los objetivos curriculares deben tomarse en cuenta las necesidades sociales y la legislación que rige al Sistema Educativo, misma que incluye un conjunto de teorías, valores y normas. Arnaz (1987) asevera que en el caso de México, el artículo tercero constitucional y la Ley Federal de Educación, son los preceptos jurídicos fundamentales que norman todo el sistema educativo nacional. Asimismo, afirma que en esta primera etapa se prevén, dentro de ciertos límites, las posibilidades de transformación del alumno que ingresará en el sistema de enseñanza-aprendizaje, así como las estrategias y los medios que mejor se adapten a las características del estudiante y se describen las características que serán producto de una transformación intencional que la institución educativa espera lograr para satisfacer las necesidades establecidas.

Otra de las fases de esta primera etapa es la elaboración del plan de estudios el cual, según Arnaz (1987), sirve para informar a estudiantes, profesores, administradores y padres de familia acerca de aquello sobre lo que han de aprender los alumnos durante todo el proceso enseñanza-aprendizaje y la secuencia que se deberá seguir.

En este modelo se puede observar una estructura poco flexible puesto que se afirma que el plan de estudios informa a los profesores sobre lo que debe hacerse, lo cual denota que se espera que los docentes lo sigan al pie de la letra.

Posteriormente, se menciona el sistema de evaluación, Arnaz (1987) asevera que éste se elabora con base en normas que deben ser elaboradas tomando en consideración: 1) el marco jurídico de la institución, 2) los principios políticos, filosóficos y científicos de la misma, 3) los objetivos curriculares, 4) la naturaleza de los contenidos seleccionados para el plan de estudios así como la organización del mismo.

Finalmente, Arnaz (1987) menciona la elaboración de las cartas descriptivas, las cuales son medios de comunicación entre profesores, alumnos y administradores académicos. En ellos se transmite una minuciosa descripción de los aprendizajes que deberán obtener los alumnos y de los procedimientos y medios que se pueden utilizar para lograrlo y para evaluar los resultados. Éste es uno de los componentes que más requiere la participación activa de los profesores para adaptar el currículo a su contexto específico; sin embargo, nuevamente se puede notar una estructura cerrada puesto que Arnaz postula que estas cartas descriptivas



**Cuadro 2: Actividades del desarrollo del currículo**

deben ser elaboradas por el subsistema de planeación de la institución y que el profesor sólo tiene cierto margen de elección en algunas de las experiencias de aprendizaje y algunos criterios para la evaluación

La segunda etapa propuesta por Arnaz (1987) se refiere a instrumentar la aplicación del currículo, función desempeñada, según dicho autor, por el subsistema de planeación de la institución educativa. Arnaz asegura que las necesidades que principalmente deben atenderse en un programa de entrenamiento a profesores son: a) La que se deriva de una insuficiente preparación en relación con los contenidos que han de manejarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, b) La que se refiere a insuficiencias en el aspecto didáctico, es decir, conocimientos y habilidades requeridas en la enseñanza. Como vimos en el capítulo “Docencia en educación Básica”, en el caso de México este tipo de entrenamiento a los profesores propuesto por Arnaz, se hace durante la formación profesional puesto que en ésta se revisan los temas del currículo y se adquieren estrategias didácticas necesarias. Sin embargo, podemos notar una postura cerrada ya que Arnaz (1987) enfatiza una capacitación en la que los profesores “dominen” los conocimientos y los apliquen al pie de la letra, pero no se externa una formación en la que se fomente un pensamiento crítico, mediante el cual se inculque una visión del currículo como una hipótesis. En lo que respecta a la elaboración de los instrumentos de evaluación y de los recursos didácticos, Arnaz (1987) destaca que se requiere del dominio de los contenidos curriculares, de las habilidades didácticas y del trabajo cooperativo de los docentes para lograr cumplir con los propósitos establecidos en el currículo y que se deben tomar en cuenta los criterios establecidos por el subsistema de planeación, aseveración que confirma la postura cerrada de dicho autor.

La tercera etapa que menciona Arnaz (1987) es la aplicación del currículo, la cual es desempeñada por el subsistema de enseñanza. Un currículo se está aplicando cuando orienta todas las actividades particulares y concretas del proceso enseñanza-aprendizaje y cuando se está adaptando al contexto en el que se aplica. Dicha adaptación es responsabilidad del docente puesto que él debe hacer los arreglos necesarios para que los alumnos egresen con las características esperadas. Arnaz (1987) afirma que en todas las actividades administrativas se está adaptando el currículo a las situaciones concretas, entre éstas se encuentra la supervisión, la cual debe servir como retroalimentación de las decisiones tomadas durante la aplicación del currículo. En la aplicación del currículo es muy importante la participación activa del docente puesto que sólo mediante la adaptación de dicho documento a las características de los alumnos se podrá lograr un aprendizaje significativo. Sin embargo, una vez más podemos notar la postura cerrada de Arnaz, porque sólo brinda un papel protagónico al docente

en esta fase, lo cual indica que el profesor es visto como un técnico que se debe limitar a adoptar lo establecido por otros

La última etapa descrita por Arnaz se refiere a evaluar el currículo, dicha función la desempeña el subsistema de planeación de la institución educativa. Consiste en establecer el valor del currículo como el recurso normativo principal del proceso enseñanza –aprendizaje y establecer si se debe conservar, modificar o sustituir. Se pueden distinguir dos facetas:

- a) Evaluación formativa: Implica analizar el fundamento de cada decisión, examinar las relaciones entre las decisiones adoptadas y juzgar la necesidad de conservarlas o modificarlas, considerando los resultados que se van obteniendo a lo largo del proceso
  
- b) Evaluación acumulativa: En ésta se reexamina la congruencia interna y se determina si el currículo sirve o no para la satisfacción de las necesidades seleccionadas.

Según Arnaz (1987) algunas de las normas que son válidas para evaluar el currículo tanto en la etapa formativa como en la acumulativa son:

- Utilidad
- Objetivos curriculares realistas
- Objetivos curriculares evaluables
- Coherencia con la política y filosofía educativas contenidas en las leyes aplicables al respecto
- Generalidad (para que los profesores puedan adaptarlo a su situación real) y concreción (para perseguir las mismas metas)
- Utilidad para satisfacer las necesidades de los alumnos
- Congruencia interna
- Objetivos específicos que conduzcan al logro de objetivos terminales
- Contenidos que contribuyan a la formación integral del alumno
- Aprendizajes significativos
- Aprendizajes diseñados con base en leyes del aprendizaje
- Correspondencia con el grado y tipo de desarrollo promedio del alumno en lo biológico, psicológico y cultural
- Adaptación a las características promedio de los alumnos
- Consideración de los recursos disponibles



En esta etapa se vuelve imprescindible la participación del docente como investigador, debido a que es él quien está aplicando cotidianamente el currículo por lo que puede determinar cuáles son las fortalezas y cuáles las debilidades de dicho documento así como cuáles son las alternativas para lograr resultados más eficaces, sin embargo, Arnaz delega esta responsabilidad al subsistema de planeación.

Después de revisar el proceso del desarrollo curricular propuesto por Arnaz podemos observar que se debe hacer una evaluación cuidadosa de las necesidades y características de la comunidad para determinar los objetivos, seleccionar los contenidos que cubran estas necesidades, organizarlos para facilitar la comprensión por parte de los alumnos, estructurar la secuencia en que se presentarán los contenidos, adaptarlo a la población y evaluar la efectividad del currículo. Este proceso es muy largo y requiere de la participación de todos los involucrados para cumplir con los objetivos propuestos y para analizar las fortalezas y debilidades, con lo cual, estará en constante mejora.

Como se ha venido destacando a lo largo de este capítulo, el docente tiene un papel protagónico en la obtención de los objetivos propuestos para el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, su participación debería ser más activa de lo que postula Arnaz. A continuación se presentarán los niveles de concreción del proceso curricular establecidos por Coll (1991) quien otorga más flexibilidad al currículo.

### 3.3.3 Modelo de César Coll

Coll (1991) describe el proceso curricular mediante tres niveles de concreción:

El **primer nivel de concreción** precisa qué enseñar y ofrece criterios-guía sobre cómo enseñar y evaluar. En esta fase se desarrollan los objetivos generales del ciclo, éstos establecen las áreas curriculares y los objetivos generales correspondientes a cada una de ellas. Según Coll (1991) una vez establecidos los Objetivos Generales de Área, se precisan los aprendizajes que favorecen la adquisición de los tipos o subtipos de capacidades establecidos, para lo cual se determinan bloques de contenido y objetivos terminales. Además de lo anterior, en cada área curricular se incluyen *orientaciones didácticas*, las cuales proporcionan criterios para diseñar tanto actividades de enseñanza-aprendizaje como actividades de evaluación –inicial, formativa y sumativa-.

Coll (1991) asevera que en el **segundo nivel de concreción** se establecen secuencias de los principales elementos de contenido para cada área curricular

Según Coll (1991) **el tercer nivel de concreción** no forma parte, en sentido estricto, del diseño curricular, sino que ilustra la manera de utilizarlo mediante ejemplos de programaciones elaboradas a partir del diseño curricular base y teniendo en cuenta determinados supuestos reales presentes en el sistema educativo. Esta tarea exige dos pasos:

1) Objetivos y contenidos de nivel: Consiste en traducir los Objetivos Terminales de Área y los bloques de contenido correspondientes en objetivos de nivel y en bloques de contenido más restringidos. En este punto se distribuyen los elementos de contenido previamente identificados y secuenciados entre los niveles del ciclo. Esta distribución se lleva a cabo de tal modo que en el primer nivel del ciclo se incluyen los elementos más fundamentales y representativos del contenido, los más generales y simples, reservando para los niveles siguientes los elementos que aportan detalles a los del primer nivel, es decir, se toman como base los principios del aprendizaje significativo. Esta panorámica global es precisada progresivamente en los niveles posteriores hasta alcanzar el grado de detalle y de profundidad que requieren los Objetivos Generales de Ciclo y de área. No todos los elementos del contenido presentes en el primer nivel del ciclo son retomados con mayor detalle y profundidad en los niveles siguientes. Lo que se pretende en el primer ciclo, es favorecer el aprendizaje significativo de los alumnos ayudándoles a construir redes o estructuras de significados cada vez más amplias, ricas, complejas e integradas.

En la secuenciación interniveles, es necesario tener en cuenta las características de los alumnos, por lo que en la programación se da prioridad a uno u otro de los tipos de contenido e incluso se temporaliza de forma distinta los Objetivos de Nivel y los contenidos correspondientes a lo largo del ciclo. Por otro lado, en los objetivos de nivel no hay una duración temporal fija.

2) Programaciones: Para organizar por niveles los aprendizajes escolares, se lleva a cabo la programación mediante el establecimiento de Unidades Didácticas ordenadas y secuenciadas en cada nivel (secuenciación intraniveles). La unidad didáctica es relativa a un proceso completo de enseñanza-aprendizaje que no tiene una duración temporal fija. Dicha unidad precisa objetivos, bloques elementales de contenido, actividades de aprendizaje y actividades de evaluación. Los objetivos de las unidades didácticas son similares, en cuanto a su significado y formulación, a los objetivos de nivel, excepto en que se refieren a bloques de contenido más restringidos que Coll (1991) denomina "bloques elementales de contenido". Para la secuenciación de las Unidades didácticas se utiliza el mismo procedimiento que para la secuenciación interniveles, es decir, se ordenan y se secuencian los contenidos de nivel de acuerdo con los principios del aprendizaje significativo.

Como se puede observar, Coll propone un modelo más flexible que Arnaz, puesto que mediante los niveles de concreción sólo se establecen lineamientos generales para las habilidades que todos los niños deben adquirir al finalizar el proceso enseñanza-aprendizaje, como los contenidos generales que facilitarán la obtención de las mismas; por lo tanto, el docente tiene un mayor margen de actuación. A continuación presentaré la postura de Taba, autora que también manifiesta una postura flexible.

### **3.3.4 Modelo de Hilda Taba**

Taba (1976) asevera que los diversos sectores de la organización educacional tienen diferentes perspectivas sobre lo esencial en la educación determinadas por tradiciones, presión legislativa, teorías filosóficas y psicológicas y valores, lo cual, aunado a la carencia de una metodología destinada a estimular la experimentación, dificulta establecer una teoría adecuada para la elaboración del currículo. Dicha autora asevera que si la secuencia de evolución del currículo se invirtiera, es decir, si los maestros fueran invitados primero a experimentar con aspectos específicos del currículo y luego, sobre la base de las experiencias, se planeará su estructura, la elaboración del mismo adquirirá una nueva dinámica. Taba (1976) argumenta que para que la elaboración del currículo sea un procedimiento científico y racional se debe seguir el siguiente procedimiento:

1. Realizar un análisis de las demandas y requisitos de sociedad y de la cultura, tanto para el presente como para lo futuro. Con base en lo anterior se pueden determinar los principales objetivos de la educación, lo que conllevaría a la elección del contenido
2. Realizar estudios sobre el alumno y el proceso del aprendizaje. Con este paso se podrá determinar cuáles objetivos son alcanzables, bajo qué condiciones y qué tipo de variantes y de flexibilidad en el contenido y su organización son necesarios para lograr la eficacia óptima del aprendizaje
3. Realizar un análisis de la naturaleza del conocimiento, para así determinar los propósitos de la escuela y la esencia de su currículo. Lo anterior conllevará a determinar el orden de las asignaturas y del tema de un contenido

Taba (1976) afirma que el orden en el que se toman decisiones puede ser el siguiente:

1. Diagnóstico de necesidades
2. Formulación de objetivos claros y amplios
3. Selección y organización del contenido, para lo cual se debe tomar en cuenta, además de los objetivos, su validez e importancia, la noción de diferencias concretas entre los niveles de contenido, las resoluciones para determinar en qué etapa se introducirán, las

continuidades y secuencias en el aprendizaje y los cambios que experimenta la capacidad para aprender

4. Selección y organización de las actividades de aprendizaje, lo cual abarca ideas sobre asuntos referentes a las estrategias para la elaboración de conceptos y el eslabonamiento en la formación de actitudes y sensibilidades
5. Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo (calidad del aprendizaje, compatibilidad entre metas y objetivos iniciales y alcanzados, pertinencia de la organización del currículo para ofrecer oportunidades de alcanzar objetivos independientes a todos los estudiantes)

Asimismo, Taba (1976) desarrolla las siguientes etapas para modificar el currículo:

- 1) **Producción de unidades piloto:** Formado por un grupo de maestros elegidos para representar los niveles de grado necesarios y el ordenamiento de materias sometidas a consideración
- 2) **Prueba de las unidades experimentales:** Llevar a cabo las evaluaciones en diferentes clases y bajo diversas condiciones, para determinar su validez y sus posibilidades pedagógicas y establecer los límites de las aptitudes requeridas. Mediante esta prueba surgirán modificaciones sobre el contenido, experiencias de aprendizaje y materiales.
- 3) **Revisión y consolidación:** Elaborar un plan que represente un currículo general apropiado para todo tipo de clase, para lo cual se requiere examinar los principios y criterios relevantes y la validez y factibilidad de los materiales, establecer principios y consideraciones teóricas para el desarrollo y estructura de las unidades y para las actividades de aprendizaje, sugerir límites dentro de los cuales pueden realizarse las modificaciones en la clase. Dicha consolidación es responsabilidad de los supervisores, coordinadores y especialistas en currículos.
- 4) **Elaboración de una estructura:** Cuando se cuenta con una serie de unidades, éstas deben ser examinadas desde el punto de vista de la secuencia y el alcance por los expertos en la elaboración del currículo. Se debe examinar si el contenido de las unidades se adecua al alcance y cantidad y si las actividades de aprendizaje estimulan el aprendizaje de los alumnos respecto al desarrollo de la capacidad intelectual y las perspectivas emocionales. En esta etapa se pueden hacer cambios en el contenido y en la selección y la organización, lo cual establece el alcance y la secuencia, ésta es una tarea para los expertos en currículo
- 5) **Disposición y distribución de las nuevas unidades:** Poner en práctica las unidades elaboradas, lo cual implica la preparación de grandes grupos de maestros.

Cuanto más se separe el programa del tipo de trabajo al cual los profesores están acostumbrados, mayor será la preparación. Asimismo, se deben realizar los cambios necesarios en las disposiciones prácticas, entre las que se encuentran la provisión de materiales o cambios de horarios. Lo anterior es función administrativa.

El periodo de tiempo que se necesita en esta secuencia inductiva para cambiar el currículo depende de los recursos disponibles y del grado de cambio que involucra el nuevo modelo, pero Taba (1976) asevera que bajo las mejores circunstancias, es cuestión de varios años.

Como puede apreciarse, Taba enfatiza la participación del docente tanto en la elaboración del currículo, como en el cambio del mismo, sobre todo resalta que es importante que el docente investigue y con base en esos datos establezca tanto la estructura como la manera de llevarlo a la práctica y evaluarlo. Asimismo, se puede apreciar que Taba no descarta la participación de supervisores, coordinadores y especialistas en currículo, dado que es indispensable que en esta tarea intervenga un equipo multidisciplinario. Otro de los aspectos que Taba destaca, es la capacitación del docente sobre las bases del currículo con el que va a trabajar y pueda tomar decisiones fundamentadas.

A continuación presentaré la postura de Zabalza, quien destaca las funciones del currículo.

### **3.3.5 Modelo de Miguel Ángel Zabalza**

Zabalza (1993) propone que la primera fase de la elaboración del currículo se constituye del conjunto de supuestos de partida de las **metas** que se desean lograr y los **pasos** que se dan para alcanzarlas. Posteriormente, se elabora el **programa**, el cual es el documento oficial o de carácter nacional en el que se indican el conjunto de contenidos, objetivos, etc. a desarrollar en un determinado nivel. En éste se refleja el marco general común a que ha de acomodarse la enseñanza, recoge lo que en cada momento cultural y social es definido como los conocimientos, habilidades, valores y experiencias comunes y compartidas por un pueblo. Es el conjunto de experiencias de aprendizaje por las que han de pasar todos los niños de un sistema escolar, se toman en cuenta las necesidades de formación y de desarrollo cultural y técnico de la sociedad. Según Zabalza (1993) su funcionalidad depende de las siguientes condiciones:

- Integrar lo antiguo y conocido con lo nuevo
- Plantear términos prescriptivos en cuanto a exigencias mínimas y propiciar proposiciones y sugerencias en la programación por parte de los profesores

- Consolidar ciertas formas de hacer las cosas y evaluar los resultados
- Promover entre todos los profesores las disposiciones, la fundamentación doctrinal y el propósito general del programa

Según Zabalza (1993) las **características formales del programa** son:

*A nivel de lenguaje:*

- Estar expresado en términos claros y comprensibles
- Dejar claro qué es normativo, qué mínimo, qué orientativo, etc.

*A nivel de las indicaciones*

- Estar referidas al máximo nivel alcanzable en el ámbito del acuerdo sociológico y cultural
- Realizar una selección de los conocimientos con base en el criterio de esencialidad

*Por lo que se refiere a los destinatarios*

- Presentar legibilidad, descifrabilidad y practicabilidad

Según Zabalza (1993) las **funciones del programa** son:

*Funciones referidas a los profesores*

- Función de control: El profesor puede verificar si al final del período escolar los alumnos cumplen con los requisitos mínimos exigidos
- Función de comparación: El profesor compara lo que él ha logrado en su clase con lo conseguido en otras
- Función de protección: El profesor sabe qué exigencias pueden sobrepasar los requerimientos del programa
- Función de contrato: El programa define lo que le es exigido oficialmente al profesor
- Función de profesionalización: El programa da sentido a la formación del profesorado que lo habrá de llevar a cabo, tanto en lo que se refiere a la formación inicial, como a la selección y a la formación en servicio

*Funciones referidas a los padres*

- Función de información: El programa define las propias expectativas para contrastarlas con las de la administración y los profesores

- Función de facilitación de la colaboración: Evita los malentendidos con respecto al sentido y función de la escuela y puede dar pie a áreas de desarrollo y maduración de los alumnos en que se haga casi imprescindible la colaboración de la familia

#### *Funciones referidas a los alumnos*

- Función de indicación: En función del nivel de edad y madurez que posea el educando, podrá hacerse consciente del sentido y dirección del proceso formativo que se le exige.

#### *Funciones con respecto a las autoridades escolares*

- Funciones de fundamentación de las decisiones: Fuente de criterios y principios estables sobre los que basar y justificar la adopción de diferentes alternativas y la toma de decisiones
- Función de control: El programa es una medida de referencia con respecto a la cual juzgar la marcha de los procesos didácticos y la calidad de los resultados conseguidos

#### *Funciones referidas a las relaciones entre los diversos niveles escolares*

- Funciones de selección: Fija las condiciones de salida de un determinado nivel escolar y las de entrada en el siguiente
- Funciones de coordinación: Define las normas y reglas de conexión y vinculación entre las diversas fases del itinerario de la escolarización

#### *Funciones referidas al sistema escolar educativo*

- Función de innovación: Cada nuevo programa representa por sí mismo la génesis de la dinámica innovadora
- Función de estabilización: A la vez, el programa constituye un eje básico contra el cual se debe contrastar cualquier novedad o experimentación

Zabalza (1993) postula que a continuación se lleva a cabo la **programación** en la cual se desarrolla el proyecto educativo-didáctico específico desarrollado por los profesores para un grupo de alumnos concreto en una situación concreta y para una o varias disciplinas. A través de ésta se concretizan los supuestos generales de programa, se reinterpretan desde los parámetros de una situación y unas condiciones específicas, por lo tanto, es el complemento del programa. Según Zabalza (1993) las **condiciones** que la programación debe reunir **para resultar eficaz** son:

- Debe ser un proceso subordinado, por lo menos en cuanto a sus líneas básicas, al programa que delimita el rango y la amplitud de las alternativas por las que optar
- Se deben elegir ciertos contenidos, métodos, recursos, etc. y rechazar otros mediante una consideración permanente de los porqués y para qué de las decisiones
- La programación es un compromiso del colectivo de docentes, es imprescindible llegar a estados de acuerdo generalizado para aplicar el currículo
- Para realizar la programación se debe hacer un diagnóstico previo de la situación general de la escuela y del grupo de alumnos con el que se va a trabajar, esto permitirá:  
1) compaginar correctamente las exigencias a nivel nacional con los intereses locales y las características particulares de cada contexto sociocultural y 2) reconocer las funciones educativas que ejerce cada territorio, de manera que se produzca una especie de fusión de escuela y comunidad social en un proyecto formativo integrado y común

Según Zabalza (1993) programa y programación se complementan y cierran el círculo de lo que constituye el proyecto curricular a desarrollar en el aula, son dos fases consecutivas e interdependientes en el desarrollo curricular, se trata de una relación dinámica, cuya delimitación y puesta en práctica denota el grado de autonomía de cada escuela con respecto a su particular interpretación y desarrollo didáctico del currículo centralizado.

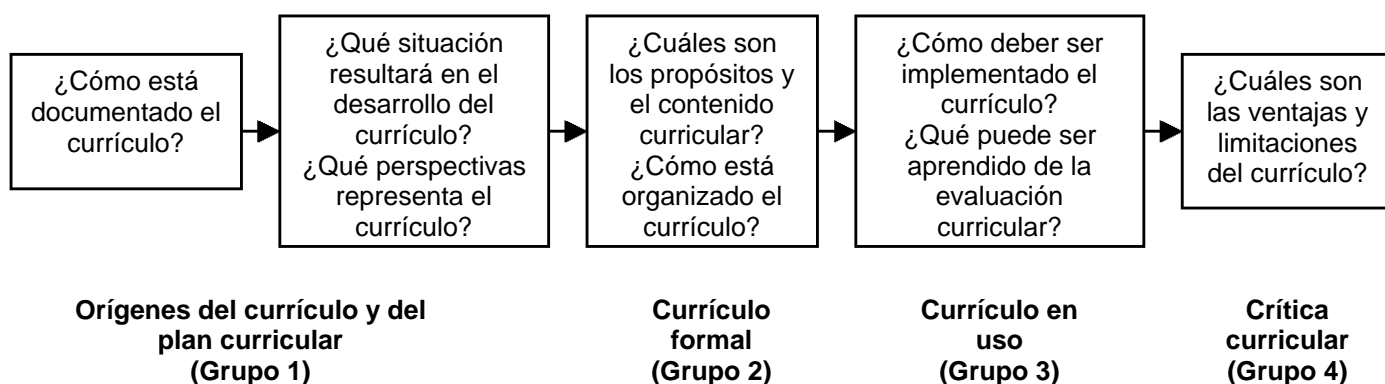
Se puede observar que Zabalza denota la participación activa de los docentes, los cuales deben hacer un diagnóstico inicial para decidir la manera en la que adaptarán el currículo a las necesidades específicas de su contexto, además, postula que el programa sirve para que el profesor sepa lo que le es exigido oficialmente, compare lo que él ha logrado en su clase con lo conseguido en otras y sepa qué exigencias pueden sobrepasar los requisitos del programa. Un aspecto muy relevante que Zabalza resalta es el de tener contenidos, métodos y recursos fundamentados que sean comunes a todos los alumnos para que la educación no sea tan diferente en distintas regiones. También destaca la necesidad del trabajo cooperativo de los docentes, lo cual es de vital importancia para hacer mejoras al currículo. Zabalza postula que el programa debe tener como una de sus principales funciones, informar a los padres de familia acerca de los conocimientos que sus hijos adquirirán y de la importancia que tiene su colaboración en el proceso. Dicho autor también asevera que otra de las finalidades primordiales del programa es indicar a los alumnos lo que se espera de ellos al finalizar el proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo anterior, podemos concluir que Zabalza adopta una postura flexible, ya que no concibe al programa de estudios como un estatuto que debe



seguirse al pie de la letra sino como un indicador de lo que se espera del proceso enseñanza-aprendizaje.

### 3.3.6 Modelo de George Posner

Posner (2005) afirma que las definiciones sobre currículo no son neutrales, dado que dependen de la perspectiva de quien las elabore y que el concepto que se tenga conllevará determinadas consecuencias en términos de responsabilidad, por ejemplo, cuando se establece que el currículo consiste en un conjunto de estándares, pareciera que las autoridades esperan que los profesores enseñen de tal forma que los alcancen. Por lo tanto, plantea que el análisis curricular intenta desglosar el currículo en sus componentes para examinar esas partes y el modo en que se ajustan para formar un todo, para identificar las nociones y las ideas con las que se comprometen quienes diseñan el currículo y quienes de manera explícita o implícita configuraron el currículo y para examinar las implicaciones de esos compromisos y nociones con la calidad de la experiencia educativa. El proceso que Posner (2005) propuso para el análisis curricular se muestra en el cuadro 3 (véase cuadro 3).



Cuadro 3: Proceso del análisis curricular

Algunas de las preguntas que Posner (2005) propone para el análisis curricular son:

#### Documentación y orígenes del currículo:

1) ¿Cómo está documentado el currículo?: ¿en qué documentos, estándares y otros recursos se basará el análisis?

2) ¿Qué situación produjo el desarrollo del currículo?: ¿quién hizo la elección de las personas para el desarrollo del currículo?, ¿cómo se llaman, a qué institución pertenecen y cuáles fueron sus principales funciones dentro del proyecto?, ¿quién representó a los estudiantes profesores,

la materia y el medio ambiente? ¿hubo un obvio punto ciego en el equipo?, ¿a qué problema social, económico, político o educativo pretendía responder el currículo?

Para responder a estas preguntas, Posner refiere que es necesario tener en cuenta que, según Schwab (1971, cit. en Posner, 2005) en el proceso curricular tiene que haber por lo menos, un representante de los cuatro lugares comunes de la educación: estudiantes, profesores, material de estudio y medio, además de un coordinador de deliberaciones, puesto ocupado por el especialista en currículo; al respecto, Posner (2005) afirma que es muy difícil encontrar un currículo en cuyo diseño hayan participado representantes de las cuatro referencias citadas por Schwab y que su interpretación requiere conocer quién participó y quién no, debido a la influencia de la composición del equipo que interviene en el diseño curricular.

3) ¿Qué perspectiva representa el currículo?:

Las perspectivas a las que Posner se refiere son: tradicional (enseñar fundamentos de lectura, escritura, habilidades computacionales, hechos esenciales, terminología y valores que un buen ciudadano debe saber), experimental (enseñanza relacionada de manera funcional con la experiencia de los estudiantes), estructura de las disciplinas (involucrar a los estudiantes de todas las edades en una indagación genuina, usando las escasas ideas verdaderamente fundamentales de las disciplinas), conductista (establecer objetivos mensurables muy específicos, ofrecer oportunidades para lograrlos y evaluar los resultados obtenidos) y constructivista (permitir a los estudiantes que desarrollen su propio conocimiento con base en lo que ya conocen y saber utilizar ese conocimiento con fines determinados que requieren tomar decisiones, resolución de problemas y emisión de opiniones).

### **El currículo formal**

1) Cuáles son los propósitos y contenido del currículo:

- ¿Qué aspectos del currículo son para la capacitación y cuáles para los contextos educativos?

Es importante tener en cuenta que la diferencia que Posner (2005) establece entre **capacitación** y **educación** es que en la primera se puede predecir con cierta certeza las situaciones específicas en las que las personas utilizarán lo que aprenden, en tanto que en la segunda esto no se puede prever.

-¿Qué metas y propósitos educativos se enfatizan y cuáles son sus prioridades relativas?

Según Posner (2005) en los currículos existen los siguientes niveles de metas educativas: sociales, administrativas y metas educativas

-¿Qué tipos de objetivos de aprendizaje se incluyen y enfatizan el currículo?, ¿cómo se determina si los estudiantes han alcanzado los estándares?, ¿cuáles son las consecuencias para los estudiantes, profesores y escuelas si se determina que los alumnos no han alcanzado los estándares?

Posner define a los **objetivos del aprendizaje**, como cualquier tema que se pretende que aprendan las personas como consecuencia de ser estudiantes en instituciones educativas. Asimismo, según dicho autor, en los verbos de los objetivos se expresa el o los **contenidos** necesarios para desarrollarlos y el modo de considerar ambos elementos depende de la perspectiva teórica que se tenga.

2) ¿Qué suposiciones están implícitas en el enfoque del currículo acerca del propósito o el contenido?

- ¿Qué conceptos de aprendizaje, objetivos, currículo y enseñanza están implícitos en los materiales que analiza?

Posner (2005) proporciona las siguientes definiciones de dos enfoques:

**Conductista:** El educando es una pizarra en blanco en la cual escribe el medio ambiente, los cambios en la conducta se determinan mediante las consecuencias de las respuestas de una persona a un estímulo, cualquier cosa en el medio ambiente de la persona que aumenta la frecuencia de una conducta se definen como reforzador. Bajo esta perspectiva, los objetivos en educación deben incluir una descripción de lo siguiente: la conducta general, las condiciones importantes bajo las cuales va a ocurrir la conducta y el criterio de un desempeño aceptable. La responsabilidad del aprendizaje recae en los profesores, ya que se supone que ellos controlan el ambiente de la enseñanza y tienen un grupo de objetivos claros y específicos hacia los cuales dirigen su enseñanza.

**Constructivista:** Se enfoca en la adquisición de estructuras y procesos mentales internos, le interesan fenómenos como el pensamiento, el razonamiento, el desarrollo mental, la toma de decisiones, la memoria y la percepción implícitos en el aprendizaje. Se considera que el conocimiento y las creencias que adquieren los individuos afectan el modo en que perciben y piensan sobre las ideas, los objetivos y eventos subsecuentes. Asimismo, se da relevancia al ambiente social, ya que éste proporciona oportunidades para que los estudiantes cooperen en la resolución de problemas que no podrían resolver solos. Los objetivos de aprendizaje se concentran en los procesos internos del pensamiento y en las estructuras cognoscitivas más que en el desempeño. Las principales tareas que enfrenta el profesor son hacer explícitas y desafiantes las concepciones existentes de los estudiantes, las conductas que debe modelar

son procesos mentales fundamentalmente cubiertos que debe hacer explícitos en el contexto en el que se utilizan en la realidad

3) ¿Cómo está organizado el currículo?

¿Qué principios organizacionales emplea el currículo?

Según Posner (2005) todos los autores incluyen algunas consideraciones sobre la **organización curricular**, pero el significado que se le atribuya depende de cuál definición de currículo se utiliza y qué tipo de elementos se van a organizar. Asimismo, plantea que dicho término se utiliza en diferentes niveles de precisión, el más amplio se refiere a las relaciones entre los niveles educativos o entre programas educativos y los más específicos a la relación entre conceptos, hechos o habilidades particulares dentro de una lección; estos dos extremos se pueden calificar como **macro** y **micro** de la organización. También postula que en el orden sistemático de los elementos se distinguen al menos dos dimensiones **vertical** (secuencia de contenido) y **horizontal** (alcance de un currículo).

Posner (2005) asevera que los currículos se pueden organizar en una combinación de **estructuras** de contenido y de medios:

- ◆ **Estructuras de contenido: Diferente o separada** (contenido no se relaciona o es independiente de los otros), **lineal** (cada concepto o habilidad requiere de una inmediata inferior) **jerárquica** (son necesarias múltiples habilidades o conceptos no relacionados para aprender subsecuentes) y **en espiral** (enseñar los mismos conceptos en diferentes niveles mediante estrategias acordes a las características de los estudiantes)
- ◆ **Estructuras de medios:** Modos en los que las actividades, los métodos y los materiales de enseñanza se relacionan con objetivos particulares. Pueden ser de estructura **paralela** (cada método enseña un grupo de objetivos sin que se relacionen de manera explícita con los objetivos enseñados por otros métodos), **convergente** (no hay un único modo de alcanzar un objetivo), **divergente** (cualquier actividad conduce a un grupo diverso de resultados de aprendizaje) y **mezclada** (capitaliza las fortalezas de cada actividad y método para enseñar cierto contenido, pero suele centrar todas las actividades en un objetivo común)

4) ¿Cuáles suposiciones están implícitas en la organización del currículo?

- ¿Cuáles principios psicológicos están implícitos en la organización del currículo?

Posner (2005) asevera que hay tres principales perspectivas de la organización de un currículo, derivadas de las perspectivas educativas de la estructura de las disciplinas conductista y experimental:

**Enfoque de lo general a lo particular:** El currículo se organiza alrededor de conceptos, temas o principios fundamentales y a partir de la comprensión de éstos, el estudiante desarrolla la capacidad para derivar hechos y aplicaciones particulares. Entre los teóricos que sustentan este enfoque se encuentran: Popper y Schwab. Una forma común de estructurar el contenido es en espiral. Casi toda la responsabilidad para comprender los conceptos principales y para derivar aplicaciones más específicas de los conceptos primordiales recae en el estudiante.

**Enfoque de lo particular a lo general:** Lo más importante para obtener aprendizaje es trabajar hacia atrás desde las habilidades intelectuales deseadas al concluir el currículo, la enseñanza procede a través de los objetivos más simples hasta los complejos para asegurar que se dominen las habilidades relevantes de nivel bajo antes que ocurra el aprendizaje de las habilidades de nivel alto. Entre los teóricos que sustentan este enfoque se encuentran Hume, Gagne y Glase. Una forma común de estructurar este contenido es de manera vertical. Se basa en la suposición de que el aprendizaje del estudiante ocurre si el profesor y los diseñadores curriculares han secuenciado los objetivos de manera adecuada, han proporcionado una enseñanza conveniente y han permitido un tiempo de aprendizaje suficiente.

**Enfoque del proyecto:** Se organiza alrededor de las actividades del estudiante, las cuales este último planea junto con el profesor. Expresa una perspectiva experimental, supone que los estudiantes aprenden a través de actividades que permiten aplicar las habilidades recién adquiridas a través de una experiencia personal directiva y activa para iluminar, reforzar e interiorizar el aprendizaje cognoscitivo. Enfatizan las experiencias dirigidas por el estudiante en el mundo real, en particular en la vida social de la comunidad, más que el contenido tradicional de la material. Entre los teóricos que sustentan este enfoque se encuentran Dewey y Kilpatrick. Los estudiantes y el profesor deben decidir, conforme avanzan, qué proyectos y actividades realizar. La secuencia curricular debe permitir a los estudiantes avanzar por tipos cada vez más complejos de responsabilidad, conocimiento, habilidades y actitudes conforme trabajan en sus proyectos. Una forma común de estructurar este contenido es en espiral, a lo largo de líneas de desarrollo.

### **El currículo en uso**

1) ¿Cómo debe implementarse el currículo?

- ¿Cuáles son los requerimientos temporales, físicos, organizacionales y político-legales del currículo?
- ¿En qué grado el currículo coincidirá y será adecuado para las actitudes, nociones y capacidades de los profesores?

Posner (2005) afirma que un currículum oficial no tiene sentido a menos que los profesores lo traduzcan a un currículum operativo, para lo cual se deben tomar en cuenta varios factores entre los que se encuentran: consideraciones físicas, culturales, de tiempo, económicas, organizacionales, político-legales y personas que pueden hacer o deshacer un currículum. En cierto sentido, estos factores encuadran el currículum y funcionan como recursos y restricciones sobre el proceso de implementación de un currículum.

Según Posner (2005) un currículum se **implementa** cuando el profesor lo usa para enseñar a sus estudiantes y debe salir adelante con cinco tareas: **cobertura** (amplitud del currículum), **dominio** (aprender el material al menos en un nivel mínimo de profundidad), **manejo** (guiar a los alumnos en el salón de clases), **afectar de manera positiva** (desarrollar al menos, un grado mínimo de sentimiento agradable de los estudiantes hacia la material, el profesor o la clase) y **evaluación** (valorar el desempeño de los estudiantes para decidir y comunicar los resultados). Posner (2005) asevera que el profesor se enfrenta con el dilema de decidir si le da prioridad a cubrir los contenidos o a lograr que los alumnos adquieran cierto nivel de dominio. Asimismo, plantea que un currículum nuevo puede generar resistencia e interferir con la capacidad del docente para realizar estas tareas. Posner (2005) hace referencia a lo que él denomina **factores de encuadre**, mismos que define como limitaciones en la implementación del currículum o recursos que hacen posible la enseñanza; los cambios en un currículum sólo ocurren en la medida en que cambian las interacciones entre profesores, estudiantes y materias, pero estos factores actúan en esta interacción, algunos más directamente que otros.

2) ¿Qué puede usted aprender del currículum desde el punto de vista de la evaluación?

- ¿Qué información, si la hay, proporciona el currículum? ¿Qué conclusiones acerca del currículum parecen organizadas con base en la información obtenida?

-¿El método para evaluar al estudiante en el currículum manifiesta un enfoque basado en la medición, integrado o ambos?

Posner (2005) asevera que la **evaluación del currículum** varía según la definición que se tenga de este último pero que la información obtenida de dicha valoración puede ser útil para proporcionar información que permita **tomar decisiones** sobre: las **personas** (diagnóstico, retroalimentación, colocación, promoción, acreditación y selección) y/o el **currículum** (mejorarlo – evaluación formativa- seguirlo usando –evaluación total-).

Posner (2005) plantea que la evaluación se puede basar en resultados que reflejan metas y objetivos del currículum, sin embargo, si sólo se toman en cuenta estos datos, la información se

puede sesgar hacia la efectividad de la enseñanza y dejar de lado otros aspectos del currículo. Por lo tanto, propone que se haga una valoración en un sentido amplio que permita obtener datos sobre efectos principales (resultados importantes que busca el currículo) y efectos secundarios (productos que el currículo obtiene sin querer). También postula que los currículos tienen **resultados a corto y largo plazo** y aunque resulta difícil determinar estos últimos, es importante considerar algún esfuerzo por obtener información al respecto. Asimismo, plantea que puede haber una evaluación **intrínseca**, en la cual se valoren aspectos como los objetivos, contenidos y requerimientos de adiestramiento de los profesores, las condiciones existentes antes de que los estudiantes interactúen con los profesores y con las materias, las características de los estudiantes y docentes, las regulaciones estatales, las expectativas de la comunidad y los recursos disponibles, estos antecedentes son útiles para determinar si ciertas afirmaciones hechas por el currículo tienen un soporte empírico. También propone que se evalúen las **transacciones** (interacciones del estudiante con profesores, compañeros, material de enseñanza, bibliotecario) ocurridas en el proceso enseñanza-aprendizaje, las cuales son importantes para explicar la forma en que ha funcionado el currículo, la variedad de modos en que se ha implementado y los posibles peligros que un profesor enfrentará cuando lo utilice. Adicionalmente, asegura que la evaluación puede ser **equilibrada** es decir, centrarse en el crecimiento, ser controlada por el estudiante, ser colaboracionista, dinámica, contextualizada, informal, flexible y orientada a la acción.

### **Crítica**

1) ¿Cuál es su opinión acerca del currículo?

-¿Cuáles son sus ventajas y desventajas?

-¿Cómo lo adaptaría para maximizar sus beneficios y ventajas y minimizar las limitaciones y riesgos?

Posner (2005) plantea que para diseñar o evaluar un currículo es importante tomar en consideración las características de los fenómenos centrales implícitos en el proceso enseñanza-aprendizaje que ofrecen las diversas teorías y los aspectos que difuminan. Asimismo, es importante resaltar que, según Schwab (1971, cit. en Posner 2005), cualquier currículo que no toma en cuenta los cuatro preceptos comunes de la educación (alumno, profesor, materia y ambiente social e institucional) tiene un error que terminará por socavarlo.

Posner (2005) asevera que los currículos no sólo deben abordar los cuatro preceptos sino que deben dar igual atención a cada uno y no subordinar cualquiera de ellos a otro, sin embargo, considera que ninguna de las perspectivas enfatiza a los profesores.

Finalmente, Posner postula que rara vez se encontrará un currículo derivado de manera directa y sin ambigüedades de una o dos perspectivas teóricas y que dado que éstas son muy abstractas, ninguna puede traducirse en una práctica de un currículo sin algunos medios o técnicas específicos para implementarlas, por lo tanto, cada técnica deriva su significado de una perspectiva particular.

### **RESUMEN DEL CAPÍTULO 3**

En este capítulo vimos que el currículo es un elemento fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que ha estado presente en la educación desde hace mucho tiempo y se puede definir de la siguiente manera: proyecto educativo en el cual se establecen los objetivos culturalmente aceptados y se proporciona una estructura en la que se establecen los contenidos, secuencias, tiempos, estrategias y sistema de evaluación que se propone para lograr las metas establecidas, dicha estructura debe ser lo suficientemente flexible para que los involucrados en el proceso, principalmente los docentes, puedan enriquecerlo y mejorarlo constantemente. En este puede haber variantes: formal (o plan de estudios), real o vivido (puesta en práctica del currículo formal) oculto (proveedor de enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela), nulo (temas de estudio no enseñados) y extracurriculo (experiencias planeadas por fuera de las asignaturas escolares); todas ellas debido a que el contexto condiciona y modifica lo establecido en el currículo, por lo que éste debe ser considerado una guía que los profesores ajustan a su contexto, lo cual hace sumamente relevante la participación activa de los docentes en el proceso curricular, dado que ésta puede disminuir la distancia entre el currículo real y el vivido, este modo de trabajo depende de la concepción que se tenga del currículo, ya que se puede optar por una postura cerrada (el currículo se convierte en una prescripción y se deja poco margen de acción a los docentes) o una postura flexible o abierta (se deja un amplio margen de actuación al profesor).

La información presentada nos sirvió para comprender qué es un currículo, las variantes que puede presentar y los factores que influyen en éstas, todo ello con la finalidad de contextualizar las implicaciones de las decisiones tomadas cuando se decide diseñar e implementar un currículo.



Para elaborar un currículo se deben tomar decisiones muy importantes respecto a cómo debe guiarse el aprendizaje de los alumnos, por lo tanto, deben tomarse en cuenta, por lo menos, cuatro fuentes: sociocultural (requerimientos sociales y culturales que el medio formula a la escuela), epistemológica (contenidos relacionados con un saber y un saber hacer específico), fuente psicológica (procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos), fuente pedagógica (conceptualización de la enseñanza a nivel teórico e investigación sobre ésta y conocimiento basado en la práctica de la docencia).

Una vez que se tomaron en cuenta dichos factores, se lleva a cabo el proceso curricular, en este capítulo se presentó la postura de diversos autores, los cuales coinciden en las siguientes etapas:

- **Objetivos**, basados en estudios sistemáticos acerca de los alumnos, de la vida contemporánea en sociedad, de temas de estudios realizados por especialistas, de las necesidades de la sociedad, de la legislación que rige al Sistema Educativo, de experiencias educacionales (para lograr los objetivos propuestos que mejor se adapten a las características del estudiante)
- **Organización de experiencias educacionales**, una a partir de la otra para entender las relaciones entre lo que se aprende en diversos campos y prestar atención a la secuencia dentro de cada uno y a la integración de conocimientos entre éstos
- **Aplicación del currículo**, adaptado al contexto en el que se aplica, el docente se enfrenta con el dilema de decidir si le da prioridad a cubrir los contenidos o a lograr que los alumnos adquieran cierto nivel de dominio
- **Evaluación del currículo**, determinación del alcance de los propósitos educacionales, se emplean instrumentos de evaluación objetivos para verificar la efectividad del currículo y se toma como criterio para el éxito la evidencia conductual de que las metas se han cumplido, permita tomar decisiones sobre: las personas (retroalimentación, acreditación) el currículo (mejorarlo – evaluación formativa- seguirlo usando –evaluación total-).

En lo que difieren estos autores es en la postura que adoptan frente al currículo, Arnaz manifiesta una concepción cerrada del proceso curricular, Coll, Zabalza, Taba y Posner enfatizan la participación activa del docente, Tyler sólo postula las preguntas a las que debe responder sin destacar a quién considera que le corresponden. Además, Coll manifiesta una marcada tendencia por la teoría del aprendizaje significativo, dado que plantea que en el currículo se pueden revisar los mismos temas en grado de complejidad crecientes. Taba enfatiza la capacitación que deben recibir los profesores para ser investigadores activos. Posner

plantea que el análisis de la perspectiva que respalda el currículo y de las personas que participaron en el diseño curricular, puede aportar información sobre las implicaciones de dichos factores en la experiencia educativa.

En este capítulo pudimos revisar la relevancia del currículo en la educación y la complejidad de su diseño, implementación y evaluación; esta información se complementa con la presentada en capítulos anteriores, por lo que tenemos las bases teóricas para analizar la interacción que se da entre los profesores y el currículo durante el proceso enseñanza-aprendizaje, que finalmente, conlleva a la obtención de los objetivos educacionales establecidos en diversos países.

## **CAPÍTULO 4**

### **PROFESORES Y CURRÍCULO**

Este capítulo se divide en 3 secciones: interacción profesores y currículo, profesores y currículo en el mundo y profesores y currículo en México.

En la sección interacción profesores y currículo se explica la manera en la que estos dos elementos son influidos mutuamente y la relevancia de la participación activa de los primeros en el segundo.

En la sección profesores y currículo en el mundo se presenta un panorama general de la dinámica que se da en la interacción profesores-curriculum en los siguientes países: Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, Japón, Dinamarca, España, Argentina y Colombia, con la finalidad de tener un punto de comparación para la situación de nuestro país.

En la sección profesores y currículo en México se presentan diversas investigaciones en las que se vislumbra la situación que se está presentando en dicho ámbito en los niveles superior, medio superior y educación básica, asimismo, se presentan encuestas realizadas a docentes en las que se refleja la opinión que tienen respecto a su participación en el proceso curricular; todo esto con la finalidad de que el lector tenga una perspectiva general de lo que está ocurriendo en nuestro país y de lo que opinan algunos docentes al respecto.

## 4.1 INTERACCIÓN PROFESORES-CURRÍCULO

Como ya habíamos mencionado en el capítulo anterior, Schwab (1971, cit. en Posner, 2005) asevera que en el proceso curricular tiene que haber por lo menos, un representante de los cuatro lugares comunes de la educación: estudiantes, profesores, material de estudio y medio, además de un coordinador de deliberaciones, puesto ocupado por el especialista en currículo; debido a los propósitos de la presente investigación, nos vamos a enfocar en la participación activa del docente.

Adaptar el currículo a las necesidades específicas del contexto es una labor muy complicada en la que están involucrados diversos factores. Según Gimeno Sacristán (1995), el profesor es moldeado por el currículo pero este último debe ser traducido por el docente, por lo que la influencia es recíproca. Según dicho autor, el currículo tiene que ver con la cultura a la cual tienen acceso los alumnos por lo que el profesor es quien mejor puede analizar los significados que debe estimular en sus estudiantes y la relación que éstos pueden tener con los contenidos.

Posner (1998) afirma que los currículos son construidos por grupos de individuos confrontados con situaciones que demandan una acción de su parte, por lo que consisten en un diálogo permanente entre personas con diferentes creencias sobre la educación y sobre su compromiso hacia ella y, en especial, con diferentes creencias acerca de lo que los docentes deben enseñar en los colegios. Según Gimeno Sacristán (1995) el ejercicio de la profesión docente está delimitado por las normas de funcionamiento de la institución en la que trabaja (determinadas por la administración, la política curricular, los órganos de gobierno de un centro o la tradición) y por la socialización y formación profesional que recibió. Sin embargo, esos parámetros se aceptan como algo natural, sin analizar otras alternativas; los límites de actuación no son evidentes para todos los docentes, algunos los conocen y tratan de forzarlos cuando impiden la realización de otro modelo de educación más aceptable pero muchos los han interiorizado y por lo tanto no tratan de cambiarlos. Gimeno Sacristán (1995) afirma que los profesores reciben una formación poco sólida, tanto en el terreno cultural o científico como en el estrictamente profesional o pedagógico, lo cual facilita esta acomodación a las instancias políticas, burocráticas y a los medios didácticos elaborados fuera de la escuela.

En 1987, Gitlin (cit. en Gimeno Sacristán 1995) aseveró que los profesores gestionan un currículo cuyas metas y fines están en su mayor parte determinados por otros; lo cual, los

desprofesionaliza y les exige que hagan que sus alumnos aprendan de forma efectiva algo que está predeterminado. En las afirmaciones de Gimeno Sacristán y Gitlin se puede observar que los docentes son subestimados y que se les da poca libertad para que realicen su práctica docente, por lo tanto la mayoría se comporta pasivamente y no cuestiona las decisiones emanadas de la autoridad, lo cual dificulta que adapten el currículo a sus circunstancias particulares.

Díaz Barriga y Lugo (2003) aseveran que la participación activa y el compromiso del profesorado en los planes y programas de estudio que ellos mismos van a impartir o, al menos, el consenso y apropiación de nuevas propuestas, evitan tanto incongruencias y desviaciones sustanciales en el proyecto curricular mismo, como la distancia existente entre el currículo formal y el vivido y la falta de identificación del docente con programas elaborados por otros. También postulan que estos procesos de trabajo colegiado en torno al currículo fungen como espacios de reflexión y cohesión de la comunidad académica. Como puede apreciarse, entre mayor participación tengan los docentes en el proceso curricular menor será la distancia entre el currículo real y el formal.

Ahrens (1954, cit. en Taba 1976) afirma que los currículos proyectados y desarrollados sin la participación de todos aquellos a quienes incumbe, por lo general son ineficaces. Los cambios en las aproximaciones, el contenido y los métodos tienen lugar sólo cuando también existen en la mente de quienes están involucrados en ellos. Según Gimeno Sacristán (1995), es necesario que los profesores sean profesionales activos en la transferencia del currículo porque ellos deben determinar los contenidos para sus alumnos, seleccionar los medios más adecuados para ellos y elegir los aspectos más relevantes a evaluar en los estudiantes y en su participación en la determinación de las condiciones del contexto escolar. Para realizar lo anterior se necesita un proceso de reflexión durante la situación práctica por lo que, aunque tanto su experiencia previa como el conocimiento son de utilidad, el docente no puede aplicar teorías o técnicas estandarizadas, lo cual hace indispensable que practique día con día con la finalidad de obtener destreza para analizar las necesidades y realizar los ajustes más apropiados.

González (1993, cit. en Torres, 2003) afirma que es importante indagar acerca de las prácticas reales de los docentes en el aula para que el profesor se convierta en investigador de su propia práctica. Dicho autor postula las siguientes modalidades de recuperación de la práctica real: observación directa en el aula, cuestionarios abiertos, análisis de su práctica con la ayuda de un facilitador, discusión con grupos de profesores sobre los problemas de acción

para analizar formas alternativas de intervención. González (1993, cit. en Torres, 2003) asevera que la recuperación de la práctica educativa permite la participación del docente en la operación y reconstrucción del currículo y es reivindicativo del papel del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje como factor de excelencia y calidad académica.

Según Gimeno Sacristán (1995), algunos de los factores que influyen en la interpretación que los profesores hacen del currículo son sus concepciones sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el currículo, su percepción de las necesidades de los alumnos y de sus condiciones de trabajo, las distintas características de los alumnos en un mismo grupo, el nivel educativo del sistema, el nivel cultural del profesor, la significación que le da al currículo en general y al conocimiento que transmite en particular y las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia el área que ejerce. En 1981 Buchman (cit. en Gimeno Sacristán, 1995) afirmó que cuando un profesor juzga un contenido, toma decisiones sobre el mismo y le asigna un determinado énfasis en su enseñanza, está condicionado por influencias externas y por propia cultura, ponderaciones personales, actitudes hacia la enseñanza de ciertas áreas o partes de la misma, etc. Lo anterior denota la influencia que ejerce el contexto en el ejercicio profesional de los docentes, por lo tanto, es indispensable que se tomen en cuenta sus puntos de vista en la elaboración del currículo, de este modo ellos tendrán una actitud favorable hacia el mismo y hacia su trabajo porque sentirán que realmente están siendo tratados como los profesionistas que son.

Fullan y Hargreaves (1996, cit. en Torres, 2003) postulan que los promotores de los cambios y las innovaciones curriculares deben aceptar que los maestros se apropian de las mismas con propósitos diferentes a los de ellos; porque en la práctica docente se interpreta lo nuevo bajo la óptica de lo conocido. Éste es precisamente uno de los objetivos de esta tesis, que las autoridades se percaten de que la interpretación que hacen los docentes del currículo repercute en su desempeño y que entre más participen durante todo el proceso mejor será su percepción del mismo.

Según Gimeno Sacristán (1995) la modelación del currículo es el campo donde un profesor puede ejercer de mejor modo sus actividades profesionales, sobre todo en lo que respecta a la estructuración de actividades porque emplea sus conocimientos pedagógicos; en esta actividad los límites sólo están dados por la formación y capacidad del docente. Dicho autor afirma que para que el profesor pueda tener una participación activa, el currículo debe ser concebido como hipótesis tentativa que los docentes deben ensayar en sus clases. Esto significa que deben evaluar constantemente la pertinencia de los temas, las secuencias

establecidas, los períodos lectivos estipulados (entre otras cosas) y experimentar alternativas que posteriormente, puedan compartir con otros docentes y con las autoridades para hacer los arreglos necesarios y mejorar el currículo.

Castañeda (1991, cit. en Torres, 2003) afirma que el análisis curricular es el pretexto, texto y contexto del estudio de la práctica docente y el espacio donde dicho profesionista puede convertir su práctica en objeto de estudio, mediante un proceso de autocorrección y de comprensión del rol que está desempeñando, de la demanda de la institución y del propio orden subjetivo.

Torres (2003) postula que las prácticas de los sujetos articulan o desarticulan las hipótesis o plan de estudios de acuerdo a las formas instituidas, o bien, como grupos de hacer instituyente que van produciendo el currículo en los diferentes semestres y de acuerdo a los estilos de quehacer de los docentes y estudiantes.

De las afirmaciones de estos tres autores podemos concluir que para que los profesores adecuen correctamente los contenidos a las necesidades de sus alumnos es imprescindible que reciban una adecuada formación científica y posean habilidades pedagógicas.

Gimeno Sacristán (1995) asevera que la estructura de ideas pedagógicas dominantes que en un momento se proponen como idóneas para racionalizar la práctica, puede acentuar en los docentes el papel de técnicos o de diseñadores; asimismo, la creencia de que la pedagogía pueda y deba ser una técnica rigurosa o un conjunto de principios abiertos a interpretar y acomodar contribuye a la concepción de la competencia docente. Dicho autor asevera que sistemas con fuertes controles técnicos o simplemente ideológicos, una débil formación del profesorado tanto profesional como científica, enfoques tecnócratas que resaltan la importancia de las destrezas del técnico que no debe discutir las orientaciones, modelos científicos conductuales que han pretendido delimitar una serie de competencias profesionales y adiestrar a los profesores en el dominio de las mismas, han sido, entre otros, motivos por los que el profesorado de la enseñanza no universitaria y especialmente el de la primaria, se ha situado en el nivel de mero imitador-mantenedor. Debido a lo anterior, se debe tener mucho cuidado con el currículo (real y oculto) que se maneje en las escuelas de formación docente, ya que éste influye en la actitud (activa o pasiva) de dichos profesionistas; como vimos en el capítulo “Docencia en Educación Básica” los profesores mexicanos reciben una formación poco sólida tanto en la elaboración, evaluación y aplicación del currículo, como en metodologías que puedan aplicarse a la educación para llevar a cabo una aproximación científica.

Gimeno Sacristán (1995) afirma que el docente se convierte en mediador entre la cultura exterior y la cultura pedagógica de la escuela por lo que es un agente decisivo para que el currículo real sea el proyecto cultural desarrollado en las condiciones objetivas tal como él se las representa. Dicho autor postula que debe haber una formación del profesorado y un marco político y administrativo para decidir el currículo más flexible y participativo. Por lo tanto, es sumamente importante que se permita la participación del docente en todo el conjunto curricular puesto que él tiene la experiencia necesaria para enriquecer dicho documento.

Según Gimeno Sacristán (1995) existe también una mediación curricular subjetiva individual de los profesores determinada por relaciones sociales profesionales, por otros profesores, compañeros de trabajo o por el grupo profesional a nivel colectivo con medios formales e informales de comunicación. La socialización producida por los propios compañeros es un factor de difusión de actitudes y creencias sobre el currículo, el conocimiento, la evaluación, los comportamientos ante los alumnos, etc. Por lo tanto, se debe fomentar el trabajo cooperativo para que todos los docentes compartan los métodos que más funcionan, los conocimientos más propicios para los alumnos y lleguen a un acuerdo para que los ajustes que hagan al currículo no interfieran con la secuencia lógica que debe llevar éste en los grados por los que cursan los alumnos. Esta labor conjunta se obstaculiza cuando se trata al profesor como un técnico que se limita a aplicar los proyectos elaborados por otros; sin embargo, si se fomenta su participación activa trabajará conjuntamente con sus compañeros porque sabrá que los acuerdos a los que llegue serán tomados en cuenta.

Como hemos podido observar, un aspecto fundamental en la interacción profesores-curriculum es la capacitación que reciben los docentes en este ámbito, al respecto, Gimeno Sacristán (1995) asevera que el nivel y la calidad de la formación de los profesores es lo que permite que éstos intervengan o no en el proceso curricular y de hacerlo en unos temas u otros cuando existen canales de participación. Stenhouse (1984, cit. en Torres, 2003) afirma que la investigación y desarrollo del currículo deben corresponder al profesor y que para llevar esto a la práctica se requiere el trabajo de una generación, así que postula que si la mayoría de los profesores dominan este campo de investigación cambiará la imagen profesional que tienen de sí mismos y de sus condiciones de trabajo. Por lo tanto, para cambiar la situación actual se requiere de una capacitación muy amplia en el área de investigación que debería ser recibida como parte de su formación profesional lo cual en México ocurre muy escasamente. Al respecto, Taba (1976) afirma que el trabajo con docentes que carecen de los conocimientos necesarios acerca de la elaboración del currículo, implica preparar a dicho profesionista en una variedad de aptitudes y conocimientos tales como: técnicas para el diagnóstico de las



necesidades de un grupo de alumnos, la formulación de necesidades de los alumnos y de la cultura, la adopción de secuencias de aprendizaje psicológicas adecuadas, la realización de actividades introductorias a una unidad para construir un puente entre las experiencias de los niños y el contenido de la unidad, la selección y organización del contenido elaborando ejemplos y estableciendo una secuencia practicable, entre otros. Taba (1976) afirma que generalmente los docentes carecen de este tipo de conocimiento dado que tanto los libros de texto como la preparación que reciben tienden a emplear el desarrollo deductivo, que comienza con el enunciado de la idea general para luego ejemplificarla y desarrollarla, por lo tanto, les cuesta trabajo convertir esta secuencia en un método de descubrimiento que parte de experiencias concretas. Asimismo, Taba (1976) asevera que son indispensables nuevas perspectivas teóricas, estableciendo conexiones entre lo que conocen de desarrollo evolutivo y la ubicación de determinadas experiencias de aprendizaje, entre las teorías sobre el aprendizaje y su aplicación en cuestiones como cuándo y de qué manera utilizar un texto o cómo inducir a los niños a pensar por sí mismos. En otras palabras, la preparación es necesaria para desarrollar la capacidad para aplicar los principios psicológicos y sociales sobre los cuales se basa la elaboración del currículo y así obtener tanto un currículo mejor, como profesores más capacitados que en el futuro puedan adoptar independientemente estas decisiones. Taba (1976) afirma que los maestros necesitan no solo la habilidad para elaborar el currículo sistemáticamente, sino también la habilidad requerida para dirigir la investigación y para trasladar los datos sugeridos de ella a los criterios para la selección y organización del contenido. Dicha autora afirma que el momento propicio para ayudar a los educadores a aprender los mejores métodos para estudiar a sus alumnos, es cuando encaran las decisiones acerca de la selección, ejemplos y niveles del contenido y los métodos para la formulación y clasificación de los objetivos.

Taba (1976) afirma que en la elaboración del currículo solo deben ser estimuladas las actividades sustentadas por una capacitación adecuada. Otra estrategia necesaria en el cambio del currículo es la modificación de actitudes, el control de los factores humanos y la creación de relaciones interpersonales. La capacidad profesional y las actitudes personales se relacionan entre sí, por lo que los cambios en cualquiera de ellas exigen cambio en la otra. Dicha autora asevera que la experimentación implica riesgos (cometer errores, descubrir deficiencias, no tener éxito o proceder sin suficiente habilidad) y en la situación escolar, en la cual esta forma de trabajo recibe poca atención, los errores son vistos como fallas en la idoneidad profesional, por lo que generalmente los profesores aparentan no tener interés en estudiar los problemas cuando en realidad pueden hallarse cohibidos ante las consecuencias de la experimentación o de su falta de habilidad, hay una falta de fe en su propia capacidad dado que su preparación y

experiencia los han llevado a esperar respuestas de personas calificadas y a depender de la ayuda “competente” en la sugerencia de materiales y procedimientos. En cursos de capacitación docente, principalmente en los que se refieren a investigación o estudio, los profesores piden respuestas inmediatas e incluso se muestran hostiles si no se les dan, porque ello sugiere que los expertos están desviando su responsabilidad. Taba (1976) atribuye esta actitud a la urgencia de una situación práctica por la tendencia de los docentes a subestimar sus funciones y aptitudes. Estas lagunas en la habilidad profesional, en las actitudes personales y en los sentimientos, deben ser tomadas en cuenta en la preparación que se brinda y en el planteamiento de la estrategia para la elaboración del currículo; se deben brindar a los docentes oportunidades para aprender nuevas aptitudes y se les debe ayudar a descubrir su propia pericia, por lo que ella sugiere comenzar con un pequeño grupo dispuesto al cambio, dado que cuando se insiste sobre la participación total desde un comienzo, se propicia que participen personas renuentes que con sus resistencia producen desaliento e impiden el progreso en el momento en que los demás se hallan más inseguros, lo cual provoca que la resistencia y la duda tengan mayor repercusión. Taba (1976) afirma que este principio de comenzar con un grupo pequeño de voluntarios puede ser complementado con una estrategia de participación extensiva en niveles sucesivos de trabajo, agregando personal a medida que cambia la naturaleza de la tarea y, por consiguiente, también la naturaleza de su exigencia.

Según Taba (1976) lo más indispensable es estimular y ayudar a los docentes para ensayar nuevas ideas que no le son familiares, requieren orientación para pensar a través de la hipótesis sobre las cuales se basa el experimento y la evaluación de los resultados. Deben aprender cuáles son las condiciones necesarias para el experimento y cómo establecerlas, pero sobre todo, necesitan sentirse libres para experimentar y que se les asegure que los errores que ocurran durante el curso de la experiencia no se volverán contra ellos. Todo ello involucra un planteamiento consciente de la secuencia del trabajo.

Todos los aspectos de la planificación y el trabajo deben responder a un doble programa:

- a) Experiencias necesarias para producir modelos de currículos
- b) Experiencias necesarias para eliminar visiones confusas y crear un clima en el cual el cambio en los sentimientos resulte tan posible como focal.

Taba (1976) afirma que cuando el docente analiza sus datos obtiene una visión de los alumnos, el medio ambiente comunitario, los problemas que implica convertir el contenido necesario en experiencias de aprendizaje para grupos particulares de estudiantes, las consideraciones psicológicas que fundamentan la selección eficaz de las experiencias de aprendizaje, entre otras. Cuando estos principios se analizan como respuesta a las preguntas

surgidas en sus propios estudios, los docentes las comprenden, aceptan y aplican con mayor facilidad, además, esto permite que los docentes planifiquen experiencias con nuevos contenidos o métodos.

Por otro lado, Taba (1976) asevera que este análisis preeliminar permitirá que los líderes y asesores elaboren un diagnóstico sobre las necesidades y sentimientos personales de los profesores, lo cual brinda una base concreta para tratarlos; puede revelar hasta qué punto los docentes son capaces de encarar procedimientos experimentales, la medida en que sus prácticas reciben la influencia de convicciones y sentimientos firmes, el grado de ingenuidad que prevalece, etc.

Asimismo, se puede obtener una perspectiva de las necesidades de preparación de los docentes, al descubrir qué es lo que éstos conocen sobre el aprendizaje, cuáles son los modelos de necesidades que conocen, qué técnicas didácticas manejan con seguridad y qué conceptos tienen sobre el currículo.

Taba (1976) afirma que el tiempo que se requiere invertir en esta etapa del conocimiento es extenso pero la aceleración de los cambios seguirá un ritmo acumulativo; por el contrario, exigir rapidez en la producción sin una orientación preliminar, retarda el trabajo en etapas posteriores, reduce la posibilidad de cambio en los conceptos y el producto resultante es menos creativo. Taba (1976) asevera que muy frecuentemente esta etapa es reducida u omitida dado que no se ha percibido la importancia de esta preparación previa y que esto puede explicar que la revisión del currículo se limite a una labor poco novedosa y la resistencia de los docentes al cambio.

Una integración de la teoría y la práctica es necesaria en todas las etapas de la elaboración del currículo. Taba (1976) asevera que quienes han trabajado con maestros encontraron dos principios:

- Limitar la preparación teórica a los puntos que aclaran las tareas prácticas
- Los estudios teóricos deben acompañar las etapas activas en lugar de procederlos

Datnow y Castellano (2000, cit. en Carlos 2003) indican que para modificar las prácticas educativas un actor crucial es el maestro; ya que éste puede apoyar las reformas curriculares, resistirlas simulando que se aceptan cuando en el salón de clases siguen haciendo lo mismo de siempre o abiertamente luchar contra las reformas. Estos autores señalan que los maestros se oponen al cambio cuando notan discrepancias entre la propuesta y su realidad o cuando no se apegan a su ideología y forma de pensar. Dichos autores afirman que para lograr el apoyo de

los docentes es necesario no imponer el cambio, sino pugnar porque ellos se apropien de la nueva propuesta y estén dispuestos a defenderla, aseveran que lo ideal es conseguir que los maestros se vuelvan eficaces agentes de cambio.

De estas afirmaciones podemos concluir que la preparación es crucial para optimizar la participación del docente en el proceso curricular, asimismo, se puede vislumbrar la complejidad que implica emprender este entrenamiento, por lo que es necesario diseñar un programa de capacitación permanente que sea accesible a la totalidad de los docentes y que se implemente paulatinamente.

Ahora que ya revisamos la relevancia de la participación activa de los docentes en el proceso curricular haremos un breve recorrido por distintos países para averiguar qué es lo que realmente está ocurriendo en el contexto educativo internacional.

## **4.2 PROFESORES Y CURRÍCULO EN EL MUNDO**

McAdams (1997) realizó un investigación sobre el procedimiento para establecer el currículo escolar, la evaluación de estudiantes en diversos niveles gubernamentales, los exámenes al finalizar niveles escolares y/o exámenes para ingresar a niveles superiores, el tamaño promedio de los grupos de clase y el agrupamiento de estudiantes por habilidades en cinco países: Canadá, Dinamarca, Inglaterra, Japón y Estados Unidos. Los datos obtenidos en dicha investigación se muestran en la tabla número 11 (véase tabla número 11). A continuación haremos un pequeño análisis de los datos presentados.

Como puede apreciarse en Canadá hay un control muy estricto del currículo el cual, según McAdams (1997), es acatado por todos los profesores, quienes hacen esfuerzos conscientes para aplicarlo en su trabajo diario, también se puede apreciar que sus grupos son pequeños y que tienen cupo suficiente en el college por lo que no hay exámenes para ingresar a dicho nivel. En lo que respecta a Dinamarca se puede observar que tienen objetivos curriculares amplios y detallados por el gobierno nacional, los cuales, según McAdams (1997), son respetados por la mayoría de las juntas escolares a pesar de ser de cumplimiento voluntario.

En Inglaterra, desde 1988 se estableció la aplicación y elaboración del currículo en diez áreas de conocimiento; la distribución del tiempo para los temas también forma parte de las directrices curriculares. La reacción de los profesores ingleses fue de decepción porque se les excluyó del proceso de desarrollo del currículo, pero aun así consideran que el establecimiento de normas general es positivo. Los ingleses perciben el currículo nacional como un medio para

obtener verdadera acreditación educativa, bajo el concepto de que todo estudiante debe tener la oportunidad de igualdad en la enseñanza. En cuanto a la evaluación, se aplican pruebas de todas las materias establecidas en el currículo nacional. Los objetivos de estas evaluaciones son: a) que los estudiantes acrediten sus conocimientos con demostraciones prácticas y ensayos y b) que los padres tengan datos comparativos de desempeño por escuela, para que puedan elegir la más apropiada para sus hijos.

En Alemania hay objetivos generales establecidos por el gobierno federal y cada estado desarrolla un currículo detallado para las escuelas; según McAdams (1997), los maestros ex becarios Fulbright que fueron entrevistados para su trabajo, encuentran totalmente aceptable la idea de obedecer rigurosamente el currículo establecido por su estado.

En Japón el currículo es obligatorio para todas las escuelas. En los niveles de primaria y los primeros grados de secundaria, los funcionarios colaboran con sus contrapartes municipales en la supervisión curricular. Los funcionarios locales seleccionan los libros de texto de una lista autorizada por el Ministerio de educación. Más del 97% de los estudiantes japoneses llega hasta el noveno grado en grupos de habilidades diversas.

A diferencia de los demás países, en Estados Unidos se oponen al establecimiento de normas curriculares nacionales; según McAdams (1997), esto se debe a su tradición de gobierno escolar local y de desconfianza al gran gobierno; por lo tanto, según dicho autor la vida diaria de las escuelas a menudo se ve sujeta a los caprichos de cualquier grupo de ciudadanos que se siente con derecho de ejercer presión política sobre la junta escolar local.

La evaluación Nacional de Progreso Educativo (NAEP) ha intentado dar a conocer datos de desempeño educativo nacional y establecer normas de desempeño estudiantil, pero sólo se ha logrado obtener algunos datos de manera confidencial y anónima.

Como puede observarse en los datos ofrecidos anteriormente, hay varios países en los que el currículo es obligatorio y los docentes no tienen participación alguna en la elaboración del mismo; sin embargo, parecen estar acostumbrados a ser relegados y acatan las normas establecidas por el gobierno, quizá porque como dice Gimeno Sacristán (1997) los parámetros se aceptan como algo natural, sin analizar otras alternativas; los límites de actuación no son evidentes para todos los docentes, quienes reciben una formación poco sólida, tanto en el terreno cultural o científico como en el estrictamente profesional o pedagógico, lo cual facilita esta acomodación a las instancias políticas, burocráticas y a los medios didácticos elaborados fuera de la escuela.

|                   | <b>Procedimiento para establecer el currículo escolar</b>  | <b>Evaluación de estudiantes en diversos niveles gubernamentales</b>                 | <b>Exámenes al finalizar niveles escolares y/o exámenes para ingresar a niveles superiores</b>  | <b>Tamaño promedio de los grupos de clase</b> | <b>Agrupamiento de estudiantes por habilidades</b>   |
|-------------------|--|--|---|---|--|
| <b>CANADÁ</b>     | Currículo detallado, hecho por las provincias y ejecutado por las escuelas locales   | Evaluación de estudiantes obligatoria en varios grados escolares                     | En algunas provincias está instituido el examen de graduación de high school. No hay exámenes para ingresar a college                                   | 20-30 estudiantes                             | Grupos mixtos hasta el décimo grado  |
| <b>DINAMARCA</b>  | Objetivos amplios y detallados por el gobierno nacional  | No se practican evaluaciones estandarizadas a nivel nacional                         | Diez exámenes orales y escritos para ingresar a la universidad. Cupo limitado   | 15-20 estudiantes                             | Grupo mixtos hasta el noveno o décimo año de la folkeskole. El pase a la secundaria es por desempeño académico                                 |
| <b>INGLATERRA</b> | Las nuevas leyes educativas ordenan establecer el currículo nacional por primera vez en la historia                                  | Las nuevas leyes establecen evaluar a todos los estudiantes de tres grados escolares | Los estudiantes deben aprobar el certificado general de educación, nivel avanzado, en dos o tres materias para ingresar a la universidad                | 20-30 estudiantes                             | Grupos mixtos los seis años de la educación primaria. El agrupamiento por escuelas y por aulas empieza el séptimo año                          |
| <b>ALEMANIA</b>   | Objetivos educativos generales establecidos por el gobierno federal. Cada estado desarrolla un currículo detallado para las escuelas | No se practican evaluaciones estandarizadas a nivel nacional                         | Los aspirantes a ingresar a la universidad deben aprobar el Abitur, que consiste en exámenes en dos materias obligatorias y una optativa. Cupo limitado | 20-30 estudiantes                             | Grupos mixtos los primeros seis años. Después se forman grupos para tres tipos de escuelas según el desempeño y las habilidades del estudiante |

**TABLA 10 CURRÍCULO E INSTRUCCIÓN**

Fuente: Mc Adams (1997, p. 55)

|                       | <b>Procedimiento para establecer el currículo escolar</b>   | <b>Evaluación de estudiantes en diversos niveles gubernamentales</b>   | <b>Exámenes al finalizar niveles escolares y/o exámenes para ingresar a niveles superiores</b>   | <b>Tamaño promedio de los grupos de clase</b> | <b>Agrupamiento de estudiantes por habilidades</b>   |
|-----------------------|---|--|--|---|--|
| <b>JAPÓN</b>          | Objetivos educacionales detallados y currículo establecidos a nivel nacional con obligatoriedad para todas las escuelas | No se practican evaluaciones estandarizadas a nivel nacional   | Los estudiantes deben aprobar con altas calificaciones los exámenes de admisión en high school y universidad. Requisitos académicos estrictos                  | 40 estudiantes                                | Grupos mixtos los primeros nueve años obligatorios. Ingreso a high school mediante examen  |
| <b>ESTADOS UNIDOS</b> | Algunos estados establecen currículo detallado. La mayoría expide objetivos educativos generales                        | Muchos estados exigen evaluación de los estudiantes de diversos grados. No hay evaluación estandarizada a nivel nacional | No hay más examen nacional para college que el SAT, que es una prueba de aptitud. Se puede ingresar a la mayoría de los colleges con el diploma de high school | 20-30 estudiantes                             | El agrupamiento de estudiantes empieza en el nivel intermedio de la escuela primaria en algunas materias. A partir del séptimo u octavo grado empieza el seguimiento académico |

**CONT. TABLA 10: CURRÍCULO E INSTRUCCIÓN**

**Fuente: Mc Adams (1997, p. 55)**

En lo que respecta a la formación docente en España, Gimeno Sacristán (1996) afirma que desde 1992, todos los centros de todas las administraciones tienen que realizar un proyecto educativo, desarrollarlo y evaluarlo, pero que esta idea se está implementado con un ritmo lento porque exige grandes transformaciones frente al individualismo profesional de los docentes, a la falta de motivación profesional y a los conflictos que genera. Gimeno Sacristán (1996) asevera que el Ministerio de educación dice que en el currículo se plantean objetivos determinados, pero que los profesores tienen la autonomía y la responsabilidad educativa de rellenarlo en base a las condiciones de la enseñanza de su centro. Dicho organismo los está estimulando para que se reúnan en el centro, piensen lo que están haciendo, discutan lo que han hecho, lo evalúen, analicen, lleven a cabo investigación en la práctica y discutan sobre lo que van hacer. El Ministerio mantiene el control mediante valoraciones, para lo cual se ha creado el Instituto de Control y Evaluación de la Calidad; ahí se realizan pruebas del rendimiento del sistema y la autoridad ministerial aprueba los textos antes de ser vendidos en el mercado pero no hay evaluación de los productos logrados, ya que no se realizan evaluaciones terminales a los alumnos. En lo que respecta a la democratización de las escuelas, desde 1985 todos los centros tienen un claustro, eligen a su profesor, hay un consejo escolar formado por representantes de padres, alumnos y profesores que gestionan la vida del centro y la del aula, a los directores escolares los elige la comunidad educativa, el claustro de profesores, los padres y los representantes de alumnos, lo mismo que a las autoridades académicas de la universidad y a los directores de los departamentos universitarios. Gimeno Sacristán (1996) postula que lo anterior va de la mano de dos grandes líneas de actuación política: la descentralización del currículo y la participación organizada de todos los sectores en el sistema escolar dirigida a concretar el proyecto educativo de cada centro. Esto provoca un mayor protagonismo y una mayor responsabilidad de los centros escolares. Se exhorta a que los profesores sean más competentes y más comprometidos con su comunidad. De lo anterior podemos concluir que en el sistema educativo de España se valora la capacidad de los docentes, dado que se fomenta su participación activa en la práctica y se toma en cuenta su punto de vista en las decisiones curriculares. Esto se lleva a cabo sin dejar de lado la participación de los otros sectores involucrados ya que el Ministerio de la Educación mantiene un control sobre la calidad del proceso, mientras que los directores y los padres de familia supervisan la gestión escolar. Creo que esta democracia conlleva mejoras en educación puesto que permite que todos los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje realicen aportaciones valiosas lo cual enriquece enormemente el proceso, esto se ve reflejado en la destacada calidad del sistema educativo español.



Por otro lado, Díaz (1996) postula que en Colombia, hay un deterioro social y académico de los docentes, así como una crisis en la formación de los mismos. Lo anterior tiene sus antecedentes en la expansión gradual de la educación que ocurrió en los años sesenta, la cual tuvo como consecuencia una gran demanda de servicios educativos y profesores por lo que las instituciones de formación de los diferentes niveles del sistema educativo proliferaron. Esta variedad de planes y programas de estudio provocó un sistema de formación desarticulado, con muy poca coherencia interna y con gran ambigüedad en las funciones por niveles, fundamentado en enfoques técnicos, asistencialistas, funcionales y sistémicos. La profesionalidad docente se restringió al contexto de la relación pedagógica en el espacio reducido del aula, por lo que la formación de los profesores se basó principalmente en diversas técnicas de la enseñanza.

Según Díaz (1996) desde esa época, no ha habido transformaciones en el ámbito pedagógico de los docentes por lo que ha surgido la necesidad de fortalecer las relaciones con el conocimiento como medio de investigación, de innovación y de desarrollo científico, tecnológico y cultural. Esto ha conducido a una masificación progresiva de la profesionalización. Sin embargo, lo anterior no ha respondido de manera coherente a los requerimientos de la formación de un profesorado con las competencias sociales, culturales y cognitivas necesarias para su actuación en los contextos escolares y no escolares más diversos. Un factor que ha contribuido al detrimento de los nuevos propósitos educativos ha sido la tradición de la formación centrada en la escuela y orientada por un currículo centrado en las materias, lo cual también tiene como consecuencia que aunque haya variaciones en el currículo y en las modalidades pedagógicas no lo hay en las disposiciones de los docentes. Díaz (1996) asevera que las perspectivas contemporáneas sobre la docencia como profesión plantean una formación fundamentada en la investigación educativa y una integración de esa fundamentación a la práctica pedagógica escolar y no escolar misma que ofrece al profesor la posibilidad de leer, interpretar y analizar el contexto de la escuela y el contexto cultural primario. Dicho autor postula que estos modelos deben partir de políticas académicas que rearticulen la formación docente de manera que se fortalezca la investigación, la cual debe ser localizada, comunicativa y colectiva. Díaz (1996) asegura que el problema central de la formación docente es la transformación de las bases sociales de la profesionalización, lo cual implica concebir la formación docente a partir de un proyecto cultural que piensa al profesor en su fisonomía de sujeto capaz de acceder a los medios de transformación de la escuela, su organización, sus discursos y sus prácticas. Según Díaz (1996) se debe otorgar a los docentes colombianos el papel protagónico en el nuevo proyecto educativo, prepararlos para el conocimiento y acción en el contexto sociocultural donde deben actuar como profesionales, transformar el carácter retórico que ha tenido la comunidad educativa e insertar en experiencias académicas sociales y

pensadas con profundidad. Aquí podemos observar que, al igual que en México, en Colombia hay una tendencia a tratar a los docentes como técnicos que ejecutan las indicaciones de otros, por lo que se considera necesario un cambio en el cual se fomente la participación activa de los profesores en el proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual -si realmente se lleva a la práctica y no se queda sólo en proyecto- seguramente va a beneficiar al sistema educativo.

Ziegler (2003) realizó una investigación con el propósito de presentar algunos de los resultados de un proyecto acerca de la forma en que los docentes recibieron la propuesta curricular efectuada en Buenos Aires en el marco de la reforma educativa de los años noventa. Esta última se ha difundido principalmente a través de documentos impresos producidos por las gestiones educativas nacional y provincial que se entregan a los docentes para que ellos esclarezcan el contenido de los materiales y generen, a partir de éstos, las propuestas de renovación de la enseñanza. Esta investigación de campo se llevó a cabo en cuatro escuelas urbanas públicas de educación general básica (EGB) de la provincia de Buenos Aires. Los instrumentos aplicados fueron encuestas destinadas a 60 docentes, entrevistas semiestructuradas aplicadas a 20 profesores y 4 directivos, y el relevamiento de 4 proyectos institucionales. Los docentes seleccionados para la entrevista tenían diferentes experiencias de formación y trayectorias de trabajo. El trabajo se elaboró a partir de fuentes secundarias tales como documentos curriculares oficiales (básicamente los provinciales y los Contenidos básicos comunes elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación) y legislación educativa. De las entrevistas en profundidad se analizaron las recepciones de los docentes mediante la caracterización de los diferentes sentidos que les adjudicaron a los documentos curriculares en fragmentos del diálogo así como en las articulaciones efectuadas entre diversos enunciados. Una vez que éstos se rastrearon se indagó en los modos de lectura de los documentos curriculares, realizados por los docentes. Los dos modos de lectura identificados en el análisis de las entrevistas efectuadas fueron los siguientes:

- 1) Lectura que tendía a **resignificar el contenido de los documentos** a partir de concepciones previas: El grupo de docentes que se ubicó en esta categoría retenía sus nociones internalizadas y consideraba el contenido de la propuesta curricular como una línea de continuidad. Consideraban que los materiales les otorgaban un papel central en la finalización del diseño curricular, interpretaban la reforma como un cambio en los formatos de presentación de la planificación de la enseñanza o de la terminología para referirse a la tarea docente
- 2) Lectura que representaba un **desplazamiento de sus ideas incorporadas**: En esta categoría, los docentes identificaban el contenido de los documentos curriculares y diferenciaban los aspectos convergentes y las distancias entre éstos y sus propias

concepciones y prácticas; consideraban que la reforma legitimaba algunas prácticas instaladas en las instituciones educativas o en sus propias actuaciones, destacaban que ellos ya habían iniciado otras actividades más allá de las prescripciones existentes y encontraban en los documentos una reafirmación para continuar en dicha dirección

En esta investigación se llegó a las siguientes conclusiones:

- a) Los materiales curriculares se combinaron junto a otros discursos ligados a la profesionalización de la docencia para legitimar la labor de este sector crecientemente desprestigiado por lo que el abordaje de las cuestiones escolares fue incorporado y empleado por los profesores como discurso especializado de su propia tarea
- b) Los modos de lectura diferente muestran la discontinuidad en las disposiciones de los sujetos, los cuales están influenciados por su ubicación en el espacio social, la biografía profesional y personal, entre otras
- c) Los docentes tienden a neutralizar a través de sus interpretaciones el contenido de los documentos, con el fin de sostener sus prácticas vigentes, por lo que no se puede instaurar un régimen alternativo y transformador desde una reforma promovida mediante documentos. Por ello, no son las reformas en sí las que definen el destino de lo que acontece en las instituciones, sino el modo en que colectivamente dichas reformas se producen, se redefinen y terminan siendo apropiadas y, en consecuencia, modificadas en el seno de las instituciones
- d) La dinámica de la estabilidad y de las prácticas consolidadas se impone más frecuentemente que la dinámica del cambio en las escuelas y en los docentes. Las formas en que se conciben y se plasman los procesos de reforma pueden obstruir o promover ciertas modificaciones más genuinas, por lo tanto, la reforma curricular desplegada mediante documentos instaura otros modos de regulación del trabajo docente

En este artículo se puede observar la relevancia de que los profesores participen en el conjunto curricular, ya que es la única forma de que se involucren en las reformas y no neutralicen el contenido con sus interpretaciones personales, porque van a estar presentes durante todo el proceso, participando en todas las modificaciones realizadas y justificando la relevancia de cada una.

Ahora que hicimos este breve recorrido por el mundo vayamos a ver qué es lo que está pasando en México.

### 4.3 PROFESORES Y CURRÍCULO EN MÉXICO

Como ya habíamos mencionado en el capítulo 1 de esta tesis, “Educación Primaria”, en 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y como consecuencia del mismo la educación se descentralizó; sin embargo, al gobierno federal le siguen correspondiendo las siguientes atribuciones: elaborar los planes y programas de estudio para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, hacer y actualizar los libros de texto gratuitos y autorizar el uso de materiales educativos para todos estos niveles. Al respecto, Barba (2000, cit. en Díaz Barriga y Lugo, 2003) realizó diversas investigaciones en las que encontró que en diversos estados de la república, se encuentran los siguientes obstáculos para que la reforma curricular cumpla su cometido: un elevado porcentaje de docentes no conoció oportunamente los cambios; la mayoría de ellos no contaron con los fundamentos teóricos del nuevo plan de estudios; inercias y dificultades del magisterio para asumir el nuevo conocimiento y la tendencia al verbalismo y a continuar con prácticas educativas anteriores.

Como se puede apreciar, la falta de participación activa por parte de los profesores propicia una ruptura entre la realidad escolar y el currículo formal, debido a que las propuestas se basan en modelos teóricos que pueden alejarse de las perspectivas que los profesores tienen de la realidad educativa, lo cual denota una vez más que la participación docente es de suma importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, a continuación se presentarán investigaciones realizadas respecto a la interacción profesores-curriculo en México, para presentar un panorama general de la situación actual en educación superior, media superior y básica.

Según Abraham (1992) en la década de los setentas se impulsó la formación docente en las políticas universitarias y del bachillerato, por lo que hubo la necesidad de elaborar modelos aplicables a cualquier institución educativa que normaran los contenidos educativos, señalarán métodos más idóneos acerca de cómo enseñar y formularan un ideal de docente conforme a los criterios técnicos de la tecnología educativa. Dicha autora postula que esta situación trajo consigo un conjunto de problemas que aún prevalecen en el campo de formación docente de la gran mayoría de las instituciones: visión instrumental en la concepción de la formación del profesorado (se considera a este profesionista como un sujeto carente que requiere ser capacitado en métodos y técnicas didácticas para transmitir eficientemente los contenidos escolares), reducción de la formación docente a la impartición de cursos, propuestas de formación docente elaboradas por equipos técnicos de especialistas que poseen una visión particular de dicha profesión y de los sujetos educativos, que no siempre es acertada. Además

de lo anterior, Abraham (1992) postula que hay una dicotomía entre los aspectos disciplinarios y los elementos pedagógico-didácticos ya que por un lado se dan cursos para reforzar los contenidos de un área de conocimiento y por otro hay eventos de tipo pedagógico y didáctico como si fueran dos cuestiones separadas; dicha autora asevera que en los primeros no se enseña a pensar sobre el conocimiento, ni a utilizar categorías que posibiliten su apropiación, reelaboración y reconstrucción, sino que predomina en ellos la idea de la asimilación, la comprensión y la organización de contenidos dados con fines de transmisión; mientras que en los segundos se enseña la aplicación mecánica de las técnicas y se recurre al método como garantía de la obtención de resultados óptimos, pretendiendo pensar que el profesor será capaz de conducir a su grupo en tanto maneje los métodos apropiados; según Abraham (1992), esta ideología ha sido aceptada por los profesores, quienes piden talleres técnicos y metodológicos para su preparación docente. Dicha autora postula que la negación del quehacer cotidiano ha constituido un problema permanente en el trabajo del profesor y aunque en los cursos opinan sobre su labor, esto se queda en el nivel anecdótico dado que no se rescata la experiencia para avanzar a un nivel de conceptualización y de construcción teórica que permita continuar desarrollando su trabajo desde una visión crítica, analítica y transformadora. Esta imagen de realidad homogénea que ha tratado de imponerse en la formación docente se traduce en muchos de sus programas y contrasta con la problemática de las instituciones y de la práctica del docente, en las cuales no existe un pensamiento único y universal, puesto que está mediado por el pensar, sentir y actuar de sujetos sociales, particulares y heterogéneos. Abraham (1992) postula que las escuelas y los profesores aceptan a veces la lógica impuesta, pero también en muchas ocasiones se oponen a ella, buscando mecanismos de resignificación y negociación. La distancia entre el discurso y la práctica encuentra niveles de expresión en la construcción de lo cotidiano, en donde los docentes recrean el proyecto institucional y éste por su parte constituye una reinterpretación de la política estatal, la cual también es una negociación de los intereses de diferentes sectores sociales y nacionales. Abraham (1992) ha encontrado que, dado que la producción de conocimientos se desarrolla generalmente en otro ámbito, el maestro se enfrenta a un contenido mediatizado por la construcción y percepción de la realidad que no le es propia, pero que a la vez tiene que hacer suya, otorgarle un sentido de legitimidad y presentarla al alumno como un estatus de verdad. Esta relación que establece el maestro con el saber es contradictoria puesto que, por un lado, la posesión de un saber le confiere autoridad frente a los alumnos, pero por otro, tiene que comunicar un contenido no producido por él mismo que no cuestiona ni problematiza. Abraham (1992) postula que se debe replantear la formación docente y ver a ese profesional como un sujeto pensante que se encuentra ante el desafío de reflexionar sobre la realidad y de relacionarse de una manera crítica con el conocimiento que enseña. En los postulados de Abraham (1992) podemos notar que los docentes ya se

habituaron a transmitir los conocimientos bajo la perspectiva establecida por otros, sin cuestionarlo ni discutirlo, por el contrario piden talleres técnicos y metodológicos para su preparación docente, probablemente esto es consecuencia de que han repetido este patrón por años y ya lo internalizaron.

Jiménez (2000) realizó una investigación para analizar la participación del personal académico de la Universidad Nacional Autónoma de México involucrado en comisiones o grupos colegiados que realizan el proceso de diseño curricular de los planes de estudio en el nivel superior. Aplicó una entrevista semiestructurada a profundidad a 23 académicos adscritos a las escuelas y facultades que se encuentran en Ciudad Universitaria, que tuvieran plaza académica y que estuvieran involucrados directamente en el proceso de diseño de planes de estudio de la escuela o facultad a la que estaban adscritos. Los académicos participaron en el proceso de modificación de 15 carreras en las diferentes áreas de conocimiento. Algunas de las conclusiones a las que Jiménez (2000) llegó son: el trabajo de los grupos consiste solamente en la reestructuración del plan de estudios; las personas que integran el grupo colegiado son académicos que tienen un cargo administrativo y son los que deciden sobre el contenido teórico y práctico que contendrán los planes de estudio; a pesar de que en la UNAM no existe una teoría curricular formal única para el diseño de planes de estudio, el modelo educativo que predomina es la idea de elaborar un currículo rígido en el que exista una correspondencia unívoca para determinar los objetivos, derivar contenidos y asignar actividades de aprendizaje de una manera lineal; ha habido algunos intentos por plantear modelos curriculares alternativos con características flexibles; sin embargo, los reglamentos que rigen los planes de estudio continúan estáticos y rígidos, y quienes elaboran los proyectos de modificación y creación de los planes deben limitarse a aplicar lo que marca la legislación; la legislación universitaria es limitativa y muchas veces constituye un obstáculo más que una ayuda en la elaboración y presentación de los planes de estudio; los grupos académicos que elaboran propuestas curriculares se basan en la prioridad política y administrativa de la institución, ya que realizan tareas en tiempos muy cortos, sin contar en ocasiones con personal académico formado en el campo o con la infraestructura básica para desarrollar los procesos curriculares; los entrevistados definen el currículo como un conjunto de asignaturas que preparan al alumno para el mercado de trabajo; 82% de los entrevistados tiene algún tipo de formación académica curricular para diseñar un plan de estudios, sin embargo, algunos de ellos opinaron que sería importante que en las comisiones de cambio curricular participen expertos en currículo; algunos académicos comentaron que durante su curso, pueden ajustar los contenidos en función de su experiencia y del avance del conocimiento. Jiménez asevera que, con algunas limitaciones, los profesores pueden empezar a proyectar su trabajo en el aula y estar más involucrados en la

planeación de la enseñanza. En esta investigación podemos notar que aunque se tiene cierta flexibilidad respecto a la participación de los docentes, éstos siguen teniendo muchas limitaciones, porque su trabajo consiste en la adopción de un currículo rígido y con estructura lineal elaborado por otros y limitado por la legislación universitaria. Por otro lado, se puede apreciar que no se prepara adecuadamente a los docentes para participar en el proceso curricular porque algunos de los entrevistados no tienen ningún conocimiento en dicho campo y la mayoría sólo ha tenido formación autodidacta, asesoría en la comisión o asistencia a talleres, además, su definición de currículo se limita a un conjunto de asignaturas y dejan de lado los demás componentes.

Covarrubias (2003) indagó la relación y representación que elaboran los profesores de psicología de la ENEP Iztacala con la institución, con la propuesta educativa vigente, con el desarrollo del campo de conocimiento y su campo profesional, con su propia trayectoria en la profesión académica y con su práctica pedagógica. Se realizaron entrevistas abiertas y a profundidad a 15 profesores de la ENEP Iztacala, con adscripción contractual en la carrera de psicología de tiempo completo, con diferentes tipos de nombramientos y con un promedio de 17 años de antigüedad. Para complementar la información se revisaron escritos, programas, plan de estudio y estadísticas de la dependencia; publicaciones universitarias y periódicos locales, como ponencias en eventos académicos. Se buscaron categorías en común y se analizaron los datos obtenidos en las mismas. Los resultados que se encontraron fueron los siguientes: el currículo se instauró desde los años setenta y en la actualidad no se ha modificado en su diseño y fundamentos a pesar de que se necesitan planes de estudio actualizados y convergentes a los requerimientos actuales, estas inconsistencias han provocado que haya una reconfiguración de los espacios colectivos de trabajo en los que se diversificaron los contenidos, enfoques y metodologías; por lo tanto, se cuestiona fuertemente la identificación institucional y colectiva de los académicos; se rompió el diálogo y se instauró un bajo nivel de comunicación colectiva, se desorganizaron las prácticas educativas y se instituyó el individualismo y el asilamiento como las normas de actuación e intercambios que promovieron la fragmentación curricular; esta cultura institucional se mantiene porque es la forma en que los docentes enfrentan las tensiones de su propia dinámica y las exigencias que desde el orden institucional se establecen en su ámbito académico-universitario, como requisitos a cumplir para actuar dentro de él. Por lo tanto, cualquier demanda que se origine desde las instancias administrativas para el diseño o planificación de un proyecto curricular alternativo, es resistida manifiesta o encubiertamente, para evitar la confrontación necesaria para construir formas de intervención curriculares similares y proteger el trabajo individual. También se pudo observar en este estudio que los profesores se han profesionalizado más en la docencia universitaria que en

el ejercicio de su profesión; por lo tanto, se preocupan más por su autonomía en el trabajo y se olvidan de la interdisciplinariedad y del intercambio necesario con otros profesionales.

Covarrubias (2003) considera que esto se debe a que los profesores se incorporan muy jóvenes a la planta docente por lo que se insertan prematuramente a las presiones de una cultura académica y estilo de funcionamiento institucional y práctica curricular similares a las que participaron en su formación profesional, sin tener tiempo de cuestionar críticamente la validez educativa de tales prácticas o tener el tiempo necesario para el conocimiento profesional y experto que implica un proceso más o menos prolongado de formación y experiencia, tanto para el contexto del aula como en los escenarios reales de ejercicio y práctica profesional. Las representaciones de los académicos entrevistados se han construido en un medio cerrado y centralizado, en un espacio universitario clausurado y endogámico del resto de la psicología y del mundo del trabajo que condiciona, desarrolla y reproduce su propia cultura e impide a los profesores intervenir en las mismas condiciones que los han llevado a ese estilo de funcionamiento institucional. Los grupos de referencia se vinculan e identifican mediante comunicación intersubjetiva que influye para la apropiación de roles institucionalizados o legitimados, la adquisición o no adquisición de los saberes especializados como para la construcción y reconstrucción de las identidades individuales y colectivas.

Covarrubias afirma que el debate en su claridad de intercomunicación es necesario como eje articulador para llegar a acuerdos, el consenso como elemento vital en la tarea de cambio o renovación se convierte en algo indispensable; que serán el diálogo, la discusión, el intercambio, las experiencias, visiones y prácticas compartidas de los actores de una práctica educativa, los que puedan romper la inercia y generar propuestas viables que beneficien la formación profesional. El reconocimiento de las raíces filosóficas de la psicología y de su diálogo histórico con otras disciplinas, su historia profesional y científica, el compromiso epistemológico y metodológico explícito de los académicos, la comprensión de las complejas condiciones del ejercicio social de su profesión y asumir los compromisos, responsabilidades y rasgos derivados de su definición epistemológica e identificación profesional, podrán ser los planteamientos esenciales que posibiliten el mejoramiento de las prácticas educativas.

En 2001, Alba (cit. en Torres, 2003) realizó una investigación sobre la implantación y recepción de la comunidad normalista (profesores y alumnos) del Plan 84 en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV). El plan 84 no se aplicó en las normales y la propuesta fue reinterpretada desde una perspectiva tradicionalista. Alba (cit. en Torres, 2003) llevó a cabo una investigación participante, diario de campo y entrevista a profundidad. La población se conformó por alumnos de 5º semestre de la licenciatura en Educación primaria, docentes de las asignaturas laboratorio de docente II, contenidos de aprendizaje de la educación primaria II y



planeación educativa. Algunas de las conclusiones a las que llegó fueron las siguientes: hay una desvinculación entre el currículo formal y el vivido, en algunas materias se vieron algunos contenidos del Plan 84, pero las formas didácticas no cambiaron, hubo una interpretación desde esquemas petrificados, implementándose nuevas técnicas dinámicas, pero el docente seguía detentando el poder.

Por otro lado, no hubo una evaluación del plan anterior al plan 84, por lo tanto este currículo formal impuesto, autocrático, directivo y construido en abstracto, fuera de la subjetividad y de las necesidades del contexto de los docentes, propició la resistencia al interior de la BENV, resultando en una ruptura durante la aplicación del currículo. Hubo una limitación en la formación intelectual de los docentes por lo que la fase operativa del currículo formal se desvió, obstruyó y anuló la intención contenida en la perspectiva crítica, el perfil de egreso, los propósitos formativos, la perspectiva teórico-metodológica y de la evaluación, etc.

En esta investigación observamos una total indiferencia por parte de los docentes hacia el currículo que muy probablemente se debe a que jamás se les preguntó si el plan de estudios anterior funcionaba, ni se les tomó en cuenta para la reelaboración de la nueva versión, por lo tanto, ellos decidieron simplemente no aplicarlo, lo cual demuestra una vez más que la única manera de que una reforma funcione es que los docentes se sientan parte de ella.

En 1995, Rivas (cit. Torres, 2003) aseveró que en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo se rediseñó el nuevo plan de estudios de la carrera de biología y se dejó a cargo de los profesores el proceso de indagación, por lo que el proyecto atendió los valores e identidad docente. Se realizaron reuniones de discusión con los docentes, encuestas y observaciones dialogadas en el aula, con la finalidad de abordar aspectos cognitivos y afectivos. Además, se realizaron dos reuniones para reflexionar y discutir los aspectos básicos del plan con la intención de que los participantes buscaran los nexos de su trabajo con el nuevo plan y contribuyeran activa y críticamente en el proceso de seguimiento en la operación. El seguimiento del nuevo plan consideró que es en la experiencia cotidiana donde se tiene que explorar lo visible y lo oculto, para ello se planteó que era indispensable el diario de campo, cuestionarios de rendimiento, mesas redondas y foros para discutir la problemática; los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje así como entrevistas con los alumnos que presentaban problemas de aprendizaje. En la investigación que realizó Rivas en Michoacán se puede apreciar que en esta universidad sí se toma en cuenta a los docentes para rediseñar el plan de estudios y aunque en este estudio no se presentan los resultados obtenidos como consecuencia de este sistema, se puede apreciar que algunas instituciones ya están dando a los profesores el lugar que les corresponde.

Gamboa (2001, cit. en Torres, 2003) formó parte de un seminario en el que los profesores de la Universidad Autónoma de Zacatecas (EPUAZ) compartieron perspectivas respecto a su labor profesional como docente en tres rubros: quehacer práctico, mirada autoanalítica y mirada no participante. Gamboa (2001, cit. en Torres, 2003) afirma que el participar en un seminario en el cual se tiene el modelo de profesor práctico reflexivo le ayudó a cambiar su actitud de ser una imitadora o seguidora fiel que no cuestionaba el material que utiliza y adaptar materiales diseñados por otros a las condiciones específicas de la clase, por la de ser creativa y reunirse con sus compañeros para reflexionar sobre lo que hace y tratar de encontrar mejores soluciones; elegir materiales y tener la capacidad de criticar los de los demás. En esta investigación se puede observar la manera en que el seminario sirvió como plataforma para que Gamboa dejara de ser una receptora pasiva y se convirtiera en una profesionista crítica de su trabajo; esto demuestra que los docentes necesitan foros de discusión en los que compartan experiencias para poder ver su práctica profesional desde una perspectiva diferente y empiecen a forjarse el hábito de reflexionar sobre sus labores cotidianas y con base en ello mejorar su desempeño profesional.

Torres (2000, cit. en Torres 2003) realizó una investigación en 1998, en la Universidad Intercontinental (UIC), después de 3 años de la reestructuración del plan de estudios de la Facultad de Pedagogía. Torres observó que en el trabajo de diseño curricular participan además de los maestros y las autoridades un equipo externo a la unidad académica (facultad o escuela) que son integrantes de la institución. Este equipo externo delimita las responsabilidades por vía de los directores y coordinadores académicos hacia los grupos de trabajo y garantiza el proceso de desarrollo o diseño curricular; posibilita el acceso, acercamiento y penetración en las redes de relaciones y tramas de significados de cada facultad. Asimismo, elabora una propuesta interpretativa de la vida cotidiana en la institución y sus formas de producción en tres áreas fundamentales de la institución escolar: el cuidado de las condiciones, el desarrollo curricular y el logro del aprendizaje. De esta investigación se puede rescatar que la elaboración del currículo debe ser un trabajo interdisciplinario para que el conjunto dé por resultado un proceso con altos niveles de calidad.

En 1998, Monroy realizó una investigación en la cual eligió a 10 profesores del área de ciencias histórico sociales del Colegio de Bachilleres (CB) y 10 del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) para realizarles una entrevista semiestructurada de 34 preguntas que gira alrededor de las dimensiones del pensamiento y de la percepción del docente de su quehacer educativo. Los datos obtenidos se analizaron mediante la teorización (percepción, comparación, contrastación, jerarquización, establecimiento de vínculos y relaciones). Se obtuvieron muchas

conclusiones interesantes, pero debido a que en el presente trabajo nos estamos concentrando en la interacción profesores-currículo sólo se mencionaran los resultados obtenidos al respecto: Monroy (1998) dedica un apartado a la planeación educativa, en el que se contrastaron los estilos de planeación del CCH con los del CB.

Monroy (1998) encontró que en el CB el plan de estudios determina los contenidos a enseñar, su ubicación, secuencia, distribución, dosificación y certificación entre otras cosas. El programa delimita los contenidos de cada una de las asignaturas y define las metas a las que se desea llegar con la enseñanza, así como el aprendizaje que se espera lograr en el estudiante, les proporcionan cartas descriptivas para cada una de las materias, y la labor creativa por parte de los profesores para adecuar lo que el programa establece a las condiciones particulares del aula queda ignorada. En lo que respecta al CCH, hay una planeación flexible que permite una participación más activa de parte de los profesores en la elaboración de programas, en la selección de textos y en la producción de material de apoyo.

Las diferencias que Monroy (1998) encontró como consecuencia de estos estilos de planeación fueron las siguientes: Los profesores del CCH generalmente elaboran sus programas de manera colectiva, en cambio los del CB trabajan individualmente debido a que ya tienen un programa elaborado; docentes de ambas instituciones elaboran materiales de apoyo para su asignatura, sin embargo, mientras que los profesores del CCH lo hacen como un requisito relacionado con el nivel laboral, los del CB lo realizan cuando van a concursar por un nivel laboral superior y sus expectativas se dirigen más bien a la construcción de instrumentos para mejorar económicamente que a la reflexión para proponer mejoras educativas; la planeación de tipo cerrada que impera en el CB deja poco o nulo espacio para propuestas o necesidades que puedan surgir de los alumnos; puesto que en el CCH no hay programas oficiales, los profesores tienen la oportunidad de considerar las situaciones y condiciones de los alumnos, aunque no siempre sucede así, debido a que los profesores con mayor antigüedad y que ahora tienen plaza de profesor de carrera han tenido la oportunidad de estructurar programas que algunos docentes retoman por comodidad; a los maestros del CB, la experiencia, la reflexión de su actividad y la evaluación de los resultados, sólo les sirven para ser más eficientes en la manera de aplicar los mismos programas que han sido preparados de antemano por otras instancias académicas; en cambio, los profesores del CCH tienen la oportunidad, más allá de las actividades didácticas, de añadir contenidos con mayor calidad o anular contenidos que ya no son vigentes; profesores del CB conceden más importancia a los objetivos, mientras que los profesores del CCH priorizan los contenidos, incluso a los alumnos, para realizar sus actividades de planeación. De esta investigación podemos concluir que no basta con tener un currículo flexible sino que es indispensable que además se dé una capacitación adecuada a los docentes y se aumenten sus salarios, de este modo tendrán la

preparación suficiente y la remuneración necesaria para participar eficazmente; de lo contrario nos encontramos con casos como los del CCH en el cual a algunos docentes les pareció más cómodo adoptar los planes de estudio elaborados por los docentes más experimentados, que elaborarlos ellos mismos.

Quiroz (1992, cit. en Torres, 2003) afirma que algunas de las características de la estructura académica de las asignaturas del currículo de secundaria del plan de estudios de 1999, condicionan las prácticas de la enseñanza no sólo en los programas de estudio sino también en los libros de texto y los libros para el maestro. Afirma que el currículo es cerrado y que las consecuencias de esta falta de flexibilidad son que las disciplinas y las prácticas enfatizan el saber especializado de las áreas de conocimiento y ponen al margen el sentido que para la vida presente o futura de los estudiantes tienen los contenidos escolares, los cuales presentan diversas necesidades, intereses y expectativas. En este estudio se puede observar un caso más de tantos en que el currículo es completamente cerrado y hay nula flexibilidad, por lo que los contenidos están completamente descontextualizados y, por lo tanto, no se puede lograr un aprendizaje significativo en los alumnos.

Jiménez (2003) realizó una investigación sobre los procesos generados por las líneas de política definidas en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en el estado de Coahuila. El gobierno de dicho Estado tradujo las prescripciones normativas en más de 60 programas y proyectos de los que se responsabilizó directamente a los profesores. La investigación se realizó en el ciclo escolar 1997-1998, los programas se habían reducido a 25 (propuestos como líneas prioritarias). Lo que se pretendía era identificar las representaciones (construcciones sociales compartidas) e imaginarios (coincidencias valorativas compartidas socialmente) que orientaban los 2 emblemas de la reforma puesta en marcha, es decir, la actuación de los profesores y las pautas de gestión en las escuelas. Otro de los objetivos era ubicar las tensiones y fuentes que las producen así como los efectos inducidos. Se documentaron las respuestas de los profesores a los ordenamientos externos e internos sobre tareas, responsabilidades y condiciones para concretar una nueva propuesta educativa enmarcada en las políticas de modernización en el contexto de la región Laguna de Coahuila. La investigación se desarrolló en cuatro primarias públicas de Torreón, Coahuila. Los patrones normativos que regían los programas y proyectos diseñados por expertos eran: 1) autoridad externa-académica, representada por los modos propuestos y los mecanismos de control y 2) autoridad jerárquica local que inducía, promovía y sancionaba la ejecución, a la vez que legitimaba las opciones y los juegos en la búsqueda del control sobre el espacio y el tiempo escolares. Para la mayoría de los docentes, sostener su propia autoridad en las escuelas

implicaba la adhesión a algún programa y proyecto, a los cuales veían como identificadores sobre los que defendían o desplazaban sus saberes gremiales y actualizaban las pautas tradicionales del oficio; además, su condición de trabajadores-profesionales exitosos se vinculaba a la competencia entre pares y a admitir la evaluación como el medio a través del que se definían las categorías que ubican a cada uno en el lugar que le corresponde. Los profesores tenían diversas significaciones de su profesión; para algunos la autonomía se reducía a eludir los riesgos de confrontación, significaba distanciarse de quienes en la práctica conducían la acción escolar y de los dispositivos que ponían en duda su experiencia y saberes cotidianos; para otros la autonomía tenía que ver con la capacidad de protagonizar la puesta en marcha de alguna nueva propuesta.

Jiménez (2003) afirma que la evaluación externa restringe las responsabilidades al mostrar efectos inmediatos sobre metas prescritas como evidencia de competencias desarrolladas, por lo tanto, los profesores aceptan las traducciones de sus necesidades profesionales en términos de adquisición de conocimientos y dominio técnico para promover y desarrollar proyectos, transmitirlos o propiciar su reconstrucción.

Jiménez (2003) asevera que lo que se espera del maestro es que sepa los dispositivos que regulan el conocimiento: programas, proyectos, cursos, evaluación y exámenes. La carrera magisterial transmite lo que los profesores deben atender, saber y desarrollar. Los efectos se expresan en la búsqueda de recursos para afrontar los procesos en los que pueden conseguir la promoción salarial o la satisfacción personal de una evaluación contextual como "buenos maestros". La certificación de la carrera magisterial les permite autoevaluar sus aproximaciones a la norma o lograr el perfil profesional y convertirse en referentes para evaluar a sus colegas. Las experiencias documentadas muestran que los profesores van dejando sus tradiciones pedagógicas frente a las exigencias administrativas y los controles impuestos, adaptan o adoptan propuestas en relación con los procesos formativos, eligiendo, esquematizando o trasladando el contenido curricular a la relación pedagógica.

Las conclusiones a las que llegó son las siguientes:

- a) La escuela pública debe cuestionar la privatización que, desde dentro, se está produciendo en la gestión de la que son parte los profesores y colocar en un primer plano la posibilidad de reapropiación de su trabajo
- b) Se debe buscar la posibilidad de conformación del propio proyecto de la escuela
- c) Para resolver a las nuevas exigencias, los docentes se organizaron colectivamente, para lo cual abrieron estaciones formales para deliberar; la posición de estos profesores representa la posibilidad de reconstruir la escuela como espacio en el que se promueva la acción reflexiva sobre la práctica, el producto del trabajo y las relaciones al exterior. El hecho de que algunos

profesores se apropiaran de recursos y estrategias y trabajaran colectivamente hace pensar que es posible generar, en el cuestionamiento a las razones prácticas, el reconocimiento de que el orden en que está siendo modelada la acción escolar puede ser de otra manera y la construcción de nuevas pautas y regulaciones de las que participan cotidianamente, para la constitución de los profesores como sujetos en la definición del trabajo escolar y los sentidos social y político de la escolarización.

Como se puede observar en esta investigación, a los docentes se les responsabilizó de proyectos elaborados por otros, lo cual una vez más demuestra, que no son considerados como profesionales sino como técnicos que aplican lo establecido por otros. Los profesores tienen esta concepción internalizada y, por lo tanto, consideran su autonomía con base en el desarrollo de dichas propuestas y aceptan la evaluación de las metas esperadas como evidencia de competencias desarrolladas. Así que concuerdo con Jiménez en que se deben desarrollar los cambios dentro de la escuela para que los docentes sean más reflexivos respecto a la finalidad de su trabajo.

Loyo (2002, cit. en Loyo 2003) afirma que el impacto que tuvieron los cambios en los planes y programas de estudio que se impulsaron desde que la firma del ANMEB fue poco significativo, conclusión a la que llegó después de entrevistar a maestros de base, líderes sindicales, activistas sindicales y funcionarios del sector educativo; en términos generales los entrevistados expresaron que no pasa nada en lo que respecta a su ambiente inmediato, no obstante que los docentes de las escuelas federales se convirtieron en empleados de los gobiernos de los estados, empezaron a ser obligados a cierto grado de competencia y a ser sujetos de evaluación permanente y los libros de texto gratuito fueron sustituidos por otros. En contraste, antes de los cambios, las exigencias eran limitadas y los mecanismos de ascenso los daba la antigüedad o el ingreso a la política sindical. La autora sugiere que el impacto restringido que tuvieron éstos en la percepción de los maestros se debe a que el entramado institucional en el que están insertos aunado al conjunto de elementos que conforman la cultura magisterial, toma la forma de un capital social que se moviliza para limitar los costos y aumentar los beneficios de grupo. En las entrevistas la autora encontró que las autoridades educativas no han sido capaces de comunicar los fundamentos de la reforma iniciada en 1992, que los docentes no se sienten incluidos en el proceso, que les ha sido difícil acoplarse a los nuevos esquemas de enseñanza, que el maestro posee una profesionalidad restringida que limita sus posibilidades de apropiación de las innovaciones educativas que, por otro lado, en alguna medida son producto de la imposición y de la arbitrariedad que se acepta por provenir de la

autoridad. Igualmente los maestros entrevistados refieren que sus ingresos no son suficientes para tener una vida digna o decorosa. Esta situación les obliga a buscar una doble plaza o tener otro trabajo, factor que les reduce el tiempo disponible para tomar los cursos de actualización o de CM. Por cierto que este programa se ve con reservas porque, según los entrevistados, no diferencia a los buenos y malos docentes porque el generar presiones o porque la inscripción se consigue con influencias. Asimismo, los maestros reconocen que su operación es inadecuada y que la infraestructura escolar es atrasada, lo que son elementos no compatibles con las nuevas tecnologías. Pero consideran que con los nuevos programas les otorgan más libertad para hacer sus clases. Finalmente, los profesores entrevistados consideran que el impacto en las relaciones de trabajo han sido mínimas; que las relaciones con los directivos de la escuela y los supervisores son conflictivas o de distancia; y con los padres de familia son negativas. Cuando se refieren al SNTE, los entrevistados lo ubican como la organización que negocia sueldos y prestaciones y que para tener el favor de los líderes son importantes las palancas y el compadrazgo o el favoritismo, en cuanto a la SEP, señalaron que es la instancia que dice todo y los gobiernos estatal sólo cumplen un papel secundario.

Esquerra (1998) realizó una encuesta vía telefónica a 270 profesores distribuidos a lo largo de todo el país que publicó en La Revista Educación 2001. Para seleccionar a los entrevistados se eligieron números telefónicos mediante un procedimiento probabilística y aleatorio, y en cada uno de estos se preguntó si había una persona mayor de 18 años, que fuera docente en escuela pública. A continuación se presentan algunas de las respuestas otorgadas por estos profesionales.

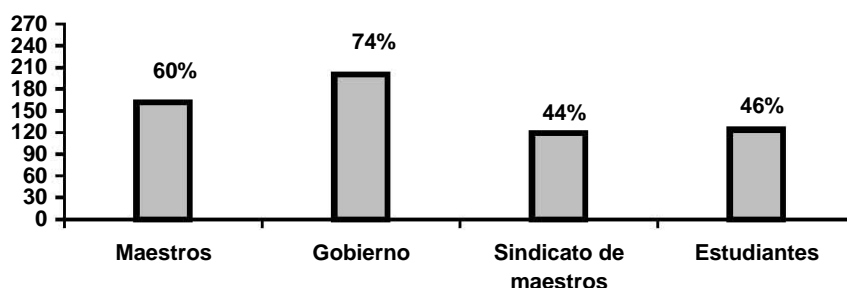
En la gráfica número 8 (véase gráfica número 8) se cuestionó a los profesores acerca de quiénes consideraban como principales responsables del nivel de educación que se imparte en el país y como puede observarse, le dieron el más alto porcentaje al gobierno (74%) y ellos se ubicaron segundo lugar (60%).

En la gráfica número 9 (véase gráfica número 9) se preguntó a los profesores qué consideraban lo más importante para mejorar la calidad de la educación de entre dos opciones: mejores salarios o su intervención en los planes y programas de estudio. El 71% eligió la segunda opción, lo cual parece indicar que ellos sostienen que deben participar en la elaboración curricular para llevarla a la práctica con más efectividad y consideran que esto es aún más relevante que sus salarios.

En la gráfica número 10 (véase gráfica número 10) se preguntó a los docentes qué tanto participan en: La orientación de la política educativa, la actualización de planes y programas de estudio y la elección y actualización del material didáctico. Sus repuestas en general tienen un menor porcentaje en el rubro “mucho” y se inclinan hacia el de “poco”, especialmente en los dos primeros puntos, lo cual denota nuevamente que se les tiene muy relegados y que pese a ser protagonistas en el proceso enseñanza-aprendizaje se limitan a aplicar lo establecido por otros.

La encuesta a la que corresponde la pregunta de la gráfica número 11 (véase gráfica número 11) se deriva de otra investigación que realizó Esquerri (1999a), en la cual siguió el mismo procedimiento que en la anterior. En la pregunta que se muestra en la gráfica 11 (véase gráfica 11) se le presentaron diversas opciones a los profesores para que eligieran cuál consideraban como el principal problema para desarrollar adecuadamente el trabajo profesional que realizan. Tanto en los resultados de esta encuesta como en los de años anteriores la “falta de capacitación y actualización de maestros” ocupa un porcentaje alto, lo cual indica que los docentes reciben poco apoyo de parte de las autoridades para desarrollarse profesionalmente. En lo que respecta al tópico de “irresponsabilidad de algunos maestros”, ocupa el porcentaje más alto en marzo del 98 y en abril del 99, lo cual denota la apatía de muchos enseñantes, que se puede relacionar con la percepción que tienen de su profesión y de la relevancia de su participación en el proceso enseñanza-aprendizaje.

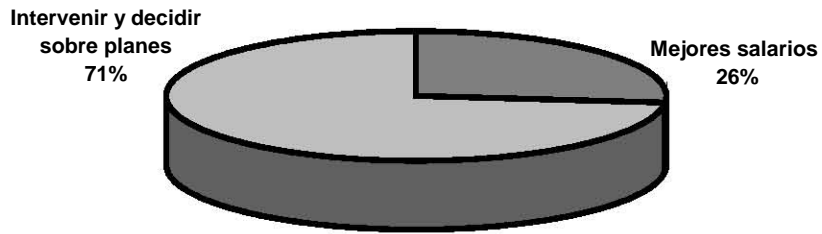
**Gráfica 8:**  
**Principales responsables del nivel en la educación**  
 \*Fuente: Esquerri (1998)



De las siguientes, ¿quién o quiénes cree usted que son los principales responsables del nivel en la educación



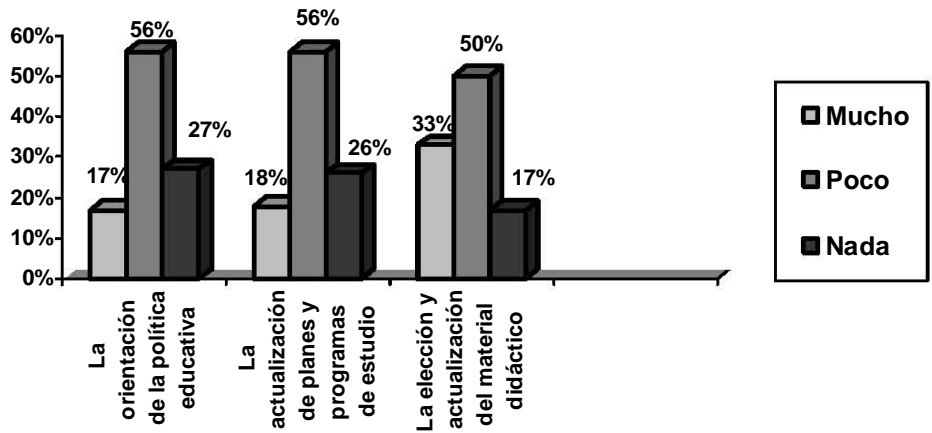
**Gráfica 9:  
Factores para mejorar la calidad  
Esquerra (1998)**



¿Qué es para usted lo más importante para mejorar la calidad de la educación en México: mejores salarios o que docentes intervengan y decidan sobre los planes y programas de estudio?

\* Sumando Ns/Nc = 100%

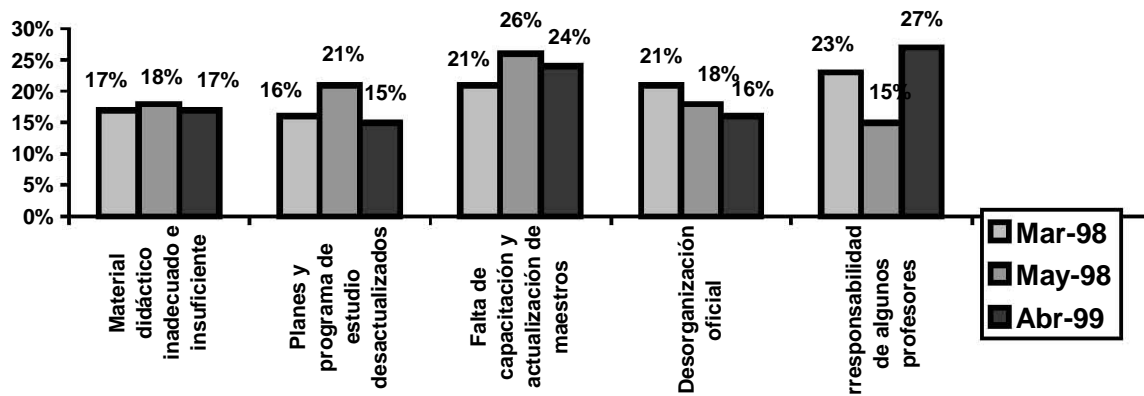
**Gráfica 10:  
Intervención de profesores  
Esquerra (1998)**



Pensando en su función como maestro, ¿qué tanto intervienen y deciden los maestros en...?

En lo que respecta a los “planes y programas de estudio desactualizados” sólo en mayo del 98 se obtuvo un porcentaje alto. En cuanto a la “desorganización oficial”, el porcentaje ha ido disminuyendo a través del tiempo, lo cual podría indicar una mejoría en este aspecto. El tópico con un porcentaje bajo en los tres años fue el de “material didáctico inadecuado e insuficiente”, lo cual indica que es en la adaptación al contexto en el que se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje donde los docentes tienen más apoyo.

**Gráfica 11:  
Problema para docentes  
Esquerra (1999a)**

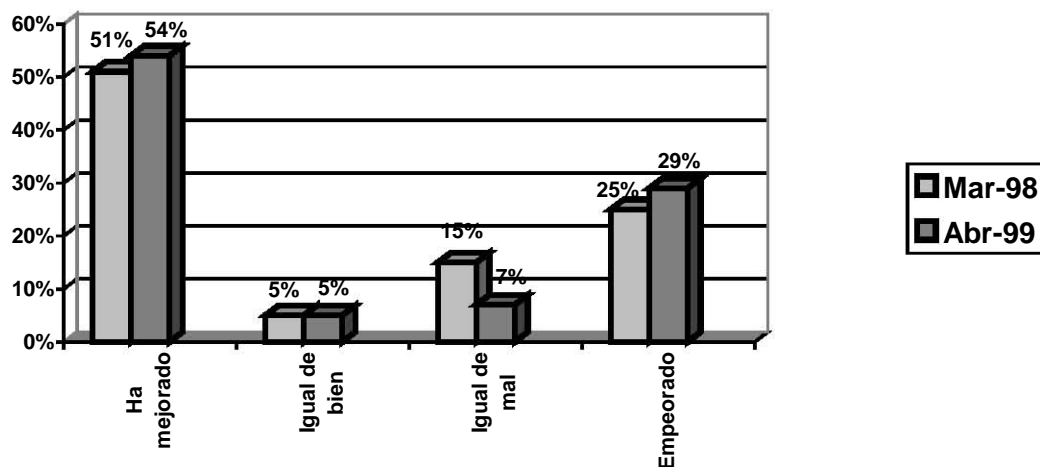


**De las siguientes opciones, ¿cuál cree que es el principal problema para que los maestros realicen adecuadamente su trabajo?**

Sumando Ns/Nc = 100%

La encuesta a la que corresponde la pregunta de la gráfica número 12 (véase gráfica número 12) se deriva de otra investigación que realizó Esquerra (1999b), en la cual siguió el mismo procedimiento que en las anteriores. En esta ocasión se cuestionó a los docentes acerca de su opinión respecto a la influencia que tuvieron las condiciones de trabajo de los profesores con la descentralización de la educación y más de la mitad de los encuestados en los dos años (51% en el 98 y 54% en el 99) consideraron que las condiciones han mejorado, lo cual parece indicar que otorgarle mayor autonomía a los sectores educativos favorece su desempeño.

**Gráfica 12:  
Condiciones de trabajo con descentralización  
Esquerra (1999b)**



Con la descentralización, ¿las condiciones de trabajo de los maestros han mejorado o empeorado?

## RESUMEN DEL CAPÍTULO 4

En este capítulo vimos que en la interacción profesores-currículo hay una influencia mutua, por lo que la participación del magisterio en el proceso curricular es muy relevante, dado que el docente es quien mejor puede analizar los significados que debe estimular en sus estudiantes y la relación que éstos pueden tener con los contenidos; sin embargo, el ejercicio de su profesión está delimitado por los órganos de gobierno, la política curricular y la administración de la institución en la que trabajan, entre otros. Diversos autores afirman que generalmente su participación en las primeras etapas es mínima, lo cual puede estar influenciado porque se acentúa el papel de los docentes como técnicos, especialmente a nivel primaria.

La reacción de los profesores ante esta situación tiende a ser de aceptación, lo cual recibe influencia de diversos factores entre los que se encuentran: la socialización y formación que reciben, sus concepciones sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el currículo, su percepción de las necesidades de los alumnos y de sus

condiciones de trabajo, el nivel educativo del sistema, su nivel cultural, la significación que le dan al currículo en general y al conocimiento que transmiten en particular y las actitudes que tienen hacia el conocimiento o hacia el área que ejercen. Esta situación desprofesionaliza a los docentes y les exige que hagan que sus alumnos aprendan de forma efectiva algo que está predeterminado, además, currículos proyectados y desarrollados sin la participación de todos aquellos a quienes incumbe, por lo general son ineficaces, por lo tanto, es necesaria la participación activa y el compromiso del profesorado en los planes y programas que ellos mismos van a impartir.

Diversos autores postulan que para llevar esto a la práctica se requiere preparar a dicho profesionalista en una variedad de aptitudes, actitudes y conocimientos tales como: técnicas para el diagnóstico y formulación de necesidades, adopción de secuencias de aprendizaje psicológicas adecuadas, selección y organización del contenido elaborando ejemplos y estableciendo una secuencia practicable, modificación de actitudes (entre las que se encuentra la falta de fe en su propia capacidad), orientación para pensar a través de la hipótesis sobre las cuales se basa el experimento y la evaluación de los resultados, habilidad requerida para dirigir la investigación y para trasladar los datos sugeridos de ella a los criterios para la selección y organización del contenido, entre otros. Todo ello con la finalidad de obtener tanto un currículo mejor como docentes más preparados. Además, en el momento en que los docentes tengan una participación más activa, las autoridades podrán elaborar un diagnóstico sobre las necesidades y sentimientos de los profesores y tendrán bases concretas para implementar las medidas necesarias.

La información antes mencionada resalta la importancia de fomentar la participación activa del docente en el proceso curricular, presenta algunas de las consecuencias de no hacerlo y los factores necesarios para lograrlo.

En el capítulo se presentan investigaciones en las que se ha encontrado la interacción que se presenta entre profesores y currículo a nivel internacional, para presentar un panorama de dicha situación y contrastarlo con la información antes mencionada. En países como Canadá, Inglaterra, Japón y Alemania, hay un control muy estricto del currículo, sin embargo, los docentes acatan las normas establecidas por el gobierno.

En Dinamarca, hay un poco más de flexibilidad, los docentes se basan en los objetivos establecidos por las autoridades. En Estados Unidos, la mayoría de los estados expide objetivos educativos amplios que cada centro escolar desarrolla. En España, todos los centros de todas las administraciones tienen que realizar un proyecto educativo con base en los objetivos determinados por el Ministerio de Educación, desarrollarlo y evaluarlo, pero esta idea

se está implementado con un ritmo lento porque exige grandes transformaciones frente al individualismo profesional de los docentes y a la falta de motivación profesional; incluso en la gestión de los centros hay mayor autonomía, dado que tienen un claustro, eligen a su profesor, hay un consejo escolar formado por representantes de padres, alumnos y profesores que gestionan la vida del centro y la del aula y a los directores escolares los elige la comunidad educativa.

En Colombia, hay un deterioro social y académico de los docentes, así como una crisis en la formación de los mismos, dado que las instituciones dedicadas a esto último proliferaron y esto provocó que hubiera una gran variedad de planes y programas de estudio y, por lo tanto, hay un sistema de formación desarticulado, con muy poca coherencia interna y con gran ambigüedad en las funciones por niveles; en dicho país la profesionalidad docente se restringió al contexto de la relación pedagógica en el aula, por lo que la formación de los profesores se basa principalmente en diversas técnicas de la enseñanza. En Buenos Aires, la propuesta curricular efectuada en el marco de la reforma educativa de los años noventa se difundió principalmente a través de documentos impresos lo cual provocó que los docentes neutralizaran a través de sus interpretaciones el contenido de los documentos, con el fin de sostener sus prácticas vigentes, por lo tanto, se concluyó que no se puede instaurar una reforma mediante documentos.

Como puede apreciarse, a nivel internacional hay una tendencia a delegar en los docentes la función de aplicar el currículo establecido por otros, aunque en algunos lugares se reconoce la importancia de la participación activa del docente y se hacen intentos por incrementarla.

Una vez que se establecieron puntos de comparación sólidos (bases teóricas de la interacción profesores-currículo y panorama internacional) se presentó la situación que enfrentan los docentes en México respecto al currículo.

Se encontró que en la formación de docentes para los niveles universitarios y de bachillerato prevalece una visión instrumental, por lo que ésta se reduce a la impartición de cursos diseñados por equipos técnicos de especialistas que poseen una visión particular de dicha profesión y de los sujetos educativos, que no siempre es acertada. Al parecer esta ideología ha sido aceptada por los profesores, quienes piden talleres técnicos y metodológicos para su preparación docente.

En lo que respecta al diseño curricular, hay investigaciones que indican que el personal de la UNAM que se involucra en dicha etapa es académico con cargo administrativo y no cuenta con formación en el campo del currículo o tiene conocimientos básicos y su participación

consiste en la reestructuración de planes de estudio, para lo cual toman como base el modelo educativo que prevalece, mismo que adopta una postura rígida y se gobierna por reglamentos estáticos y rigurosos.

En la carrera de psicología de la ENEP Iztacala, el currículo se instauró desde los años 70 y no se ha modificado, por lo que se han diversificado los contenidos, enfoques y metodologías en los espacios colectivos de trabajo y hay un bajo nivel de comunicación, por lo tanto, cuando las instancias administrativas sugieren el diseño de un proyecto curricular alternativo, hay una resistencia manifiesta o encubierta para evitar confrontaciones y proteger el trabajo individual, además, los profesores se han profesionalizado más en la docencia que en la psicología.

En la Benemérita Escuela Normal Veracruzana se intentó implementar el Plan 84, sin embargo, la propuesta fue reinterpretada desde una perspectiva tradicionalista, se vieron algunos contenidos, pero las formas didácticas no cambiaron. Esta situación se atribuye a que el currículo fue impuesto y se construyó en abstracto, dado que no hubo una evaluación ni del anterior, ni de las necesidades del contexto de los docentes, además, no se capacitó a los profesores para esta nueva forma de trabajo.

También se presentan ejemplos en los que se ha permitido una participación más activa por parte del docente, como en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, donde se rediseñó el plan de estudios de la carrera de biología y se dejó a cargo de los profesores el proceso de indagación, por lo que el proyecto atendió a los valores e identidad docente. Una situación similar ocurrió en la Universidad Autónoma de Zacatecas, donde se implementó un seminario en el que los profesores comparten experiencias respecto a su labor profesional, por lo que les permite ser más creativos, reflexivos, críticos y propositivos.

Se comparó la forma de trabajo del Colegio de Bachilleres con la del Colegio de Ciencias y Humanidades, dado que sus currículos manifiestan una estructura rígida y flexible, respectivamente. Se encontró que los profesores del CCH trabajan en equipo, elaboran sus materiales de apoyo para las asignaturas, consideran las situaciones y condiciones de los alumnos para elaborar sus programas y tienen oportunidad de añadir contenidos con mayor calidad o anular contenidos que ya no son vigentes, mientras que los profesores del CB trabajan individualmente, elaboran materiales de apoyo cuando van a concursar por un nivel laboral superior y sus expectativas se dirigen más bien a la construcción de instrumentos para mejorar económicamente, la planeación de tipo cerrada que impera en el CB deja poco o nulo espacio para propuestas o necesidades que puedan surgir de los alumnos, la experiencia, la reflexión de su actividad y la evaluación de los resultados sólo les sirven para ser más eficientes en la manera de aplicar los mismos programas que han sido preparados de antemano por otras instancias académicas.

El currículo de secundaria es cerrado y las consecuencias de esta falta de flexibilidad son que las disciplinas y las prácticas enfatizan el saber especializado de las áreas de conocimiento y ponen al margen el sentido que para la vida presente o futura de los estudiantes tienen los contenidos escolares.

En diversos estados de la república, encontraron los siguientes obstáculos para llevar a cabo las reformas implementadas en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica: un elevado porcentaje de docentes no conoció oportunamente los cambios; la mayoría de ellos no contaron con los fundamentos teóricos del nuevo plan de estudios; inercias y dificultades del magisterio para asumir el nuevo conocimiento y la tendencia al verbalismo y a continuar con prácticas educativas anteriores.

Asimismo, se presentaron encuestas aplicadas a profesores, en las que manifiestan considerar como el factor más importante para elevar la calidad de la educación su intervención en los planes y programas de estudio, sin embargo, afirman participar poco y declararon que el principal problema que tiene para desarrollar adecuadamente su trabajo es la falta de capacitación y actualización.

En este capítulo se puede observar que la participación activa del docente mejora considerablemente el proceso educativo, pero que es necesario que obtenga las el apoyo económico, material y la capacitación suficiente para poder involucrarse más.

# **CAPÍTULO 5**

## **METODOLOGÍA**

### **5.1 CONSIDERACIONES INTRODUCTORIAS**

#### **TIPO DE ESTUDIO**

Se realizó un estudio de tipo cualitativo debido a que comparte las siguientes características postuladas por Bisquerra (1996):

- Se trató de una investigación holística, es decir, abarcó el fenómeno en su conjunto no se detuvo en dividir variables o en discernir entre ellas. Se estudiaron las perspectivas generales que los docentes tienen del proceso curricular
- El investigador fue el instrumento de medida dado que los datos recogidos fueron filtrados por su criterio, mediante una subjetividad disciplinada, es decir con autoconciencia, examen riguroso, reflexión continua y análisis recursivo. El investigador codificó e interpretó las entrevistas con reconocimiento de la subjetividad implícita en la investigación
- Estudió intensivamente pocos casos, realizó un análisis casuístico de 8 docentes

También comparte la característica postulada por Taylor y Bodgan (1984)

- Trató de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, es decir, fue naturalista. Se estudiaron las perspectivas que los docentes tienen de su entorno escolar
- Buscó una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. En esta investigación se le dio voz a los docentes para vislumbrar su punto de vista sobre el proceso curricular.

### **5.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN<sup>1</sup>**

1. ¿De qué manera participan los profesores de primaria pública de la ciudad de México en la elaboración del currículo?
2. ¿De qué manera evalúan el currículo formal los profesores de primaria pública de la ciudad de México?

---

<sup>1</sup> Las preguntas de investigación se desprenden de los objetivos presentados en la introducción de la presente tesis, mismos que surgieron como un intento de responder a lagunas que hay en la investigación sobre las perspectivas docentes del proceso curricular, lo cual se considera importante por ser el profesor el usuario del currículo.



3. ¿De qué manera aplican el currículo los profesores de primaria pública de la ciudad de México?
4. ¿De qué manera evalúan los profesores de primaria pública de la Ciudad de México la eficacia del currículo vivido?
5. ¿Qué acciones llevan a cabo los docentes para optimizar el currículo?
6. ¿Qué opinan los profesores respecto a su participación en las decisiones curriculares?
7. ¿Qué acciones llevan los docentes a cabo para incrementar su participación en las decisiones curriculares?
8. ¿Qué papel desempeñan las autoridades escolares con relación a la participación del profesor de primaria pública de la ciudad de México en la elaboración, evaluación, aplicación y mejora del currículo?

### 5.3 CATEGORÍAS<sup>2</sup>

#### **Currículo:**

Coll (1991) afirma que el currículo es:

El proyecto que preside y guía las actividades educativas escolares explicitando las intenciones que están en su origen y proporcionando un plan para llevarlas a término. Es un instrumento para la práctica pedagógica que ofrece guías de acción a los profesores, responsables directos de la educación escolar. Para ello, incluye informaciones sobre qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. Su utilidad depende en gran medida de que tenga en cuenta las condiciones reales en las que va a desarrollarse el proyecto educativo (p. 132)

Por lo tanto, el currículo es un proyecto educativo en el cual se establecen los objetivos culturalmente aceptados y se proporciona una estructura en la que se establecen los contenidos, secuencias, tiempos, estrategias y sistema de evaluación que se proponen para lograr las metas establecidas, dicha estructura debe ser lo suficientemente flexible para que los involucrados en el proceso, principalmente los docentes, puedan enriquecerlo y mejorarlo constantemente.

---

<sup>2</sup> Para definir las categorías se retomaron ideas de autores presentados en el marco teórico

## **Elaboración del currículo**

Arnaz (1987) estipula que la elaboración de los objetivos curriculares comprende “la elaboración del plan de estudios, del sistema de evaluación y de las cartas descriptivas”

Zabalza (1993) propone que:

“la primera fase de la elaboración del currículo se constituye del conjunto de supuestos de partida de las **metas** que se desean lograr y los **pasos** que se dan para alcanzarlas, posteriormente, se elabora el **programa**, el cual es el documento oficial o de carácter nacional en el que se indican el conjunto de contenidos, objetivos, etc. a desarrollar en un determinado nivel”

Por lo tanto, la elaboración del currículo es la fase en la que se desarrolla el proyecto educativo; en ésta se concretizan las intenciones curriculares, se propone una secuencia de contenidos a desarrollar para lograr dichos objetivos, se sugieren posibles estrategias a implementar durante el proceso enseñanza-aprendizaje y alternativas para evaluar los conocimientos

### **Participación de los docentes en la elaboración del currículo formal**

Manera en que se involucra el profesor en la concreción de las intenciones curriculares, la secuencia de los contenidos a desarrollar para lograr dichos objetivos, las posibles estrategias en el proceso enseñanza aprendizaje y las alternativas para evaluar el logro de las metas propuestas

### **Currículo formal**

Casarini (1997) afirma que el currículo formal (o plan de estudios) es:

“La planeación del proceso enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas. Tanto el plan de estudios como sus programas de cursos representan el aspecto documental de un currículo, estos últimos constituyen las microestructuras de un plan de estudios y por lo común indican:

- Objetivos generales y particulares de aprendizaje
- Organización y secuenciación de contenidos
- Actividades de aprendizaje y estrategias de enseñanza

- Modalidades de evaluación y distribución de tiempo”

Por lo tanto, el currículo formal es el documento en el que se establecen los lineamientos generales para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, puede ser flexible (se deja amplio margen de actuación) o cerrado (prescripción rígida)

### **Evaluación del currículo formal**

Arnaz (1987), define esta categoría de la siguiente manera: "Consiste en establecer el valor del currículo como el recurso normativo principal del proceso enseñanza-aprendizaje, para determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo". (p. 55)

Por lo tanto, la evaluación del currículo formal se refiere a los criterios que se toman en cuenta para valorar los lineamientos generales para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, como pueden ser: probabilidad de obtener los objetivos propuestos de acuerdo a la población a la que va dirigido, interrelación entre temáticas y objetivos, pertinencia del tiempo para impartir contenidos y lograr objetivos, coherencia entre estrategias y currículo, flexibilidad para hacer modificaciones, entre otros.

### **Aplicación del currículo:**

Arnaz (1987) define la aplicación del currículo de la siguiente manera:

Un currículo se está aplicando cuando realmente orienta, directa o indirectamente, todas las actividades particulares y concretas que constituyen un determinado proceso enseñanza-aprendizaje (...)

Aplicar el currículo es, también, adaptarlo a casos concretos, de determinados alumnos en un tiempo determinado, al “aquí” y al “ahora” (p. p. 53-55)

Por lo tanto, aplicar el currículo se refiere a implementar el proceso enseñanza-aprendizaje con base en lineamientos generales, tomando en cuenta evaluaciones intermedias para hacer cambios necesarios, dar prioridad a la cobertura de contenido o al dominio del mismo y trabajar de manera colegiada o individual.

### **Currículo vivido**

Según Casarini (1997) el currículo real (o vivido) es “la puesta en práctica del currículo formal por lo que implica un ajuste a la realidad del aula”.

Posner (1998) lo nombra **currículo operacional** y asevera que “comprende lo que es realmente enseñado por el profesor y cómo su importancia es comunicada al estudiante”.

Por lo tanto, el currículo vivido se refiere a la interpretación que hacen los docentes del currículo formal, a la selección de objetivos, contenidos, estrategias y sistemas de evaluación que se implementarán, a la interpretación y puesta en práctica de la perspectiva en la que se sustentan los planes y programas de estudio, a la interacción entre profesores, alumnos y padres de familia durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

#### **Evaluación del currículo vivido:**

Genovard (1990) define la evaluación del currículo de la siguiente manera: “Operación de comparar y contrastar los métodos y el contenido del currículo así como la cuantificación y calificación de los resultados tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje en sí, como aquellos procesos y resultados producto de la innovación e implementación curricular” (p. 213)

Por lo tanto, la evaluación del currículo vivido se refiere a la comparación entre las metas propuestas y los resultados obtenidos, para hacer un análisis e identificar las fortalezas y debilidades de las estrategias empleadas, de los contenidos impartidos, de los sistemas de evaluación empleados, de los tiempos establecidos, de la secuencia entre los temas, entre otros. Todo ello con la finalidad de implementar mejoras futuras.

#### **Acciones que los docentes llevan a cabo para optimizar el currículo**

Propuestas que los profesores realizan y llevan a la práctica para mejorar la eficacia del currículo formal, nivel al que hacen mejoras (salón, escuela, zona, sector, nacional) y manera en la que lo hacen (colegiado o individual)

#### **Opinión de los profesores respecto a su participación en las decisiones curriculares**

Puntos de vista respecto al nivel de participación que tienen en la elaboración del currículo formal, opinión sobre las personas que toman decisiones, consecuencias que consideran que conlleva dicha situación

#### **Acciones que llevan los docentes a cabo para incrementar su participación en las decisiones curriculares**

Actividades realizadas por los profesores para cambiar su situación laboral y manera en la que trabajan en grupo para lograrlo, propuestas que hacen, manera en la que se involucran, apatía

o entusiasmo por condiciones laborales, disposición para trabajar en conjunto o individualmente en mejoras, propositivos o apáticos

**Papel que desempeñan las autoridades escolares con relación a la participación del profesor de primaria pública de la ciudad de México en la elaboración, evaluación, aplicación y mejora del currículo**

Manera en la que el director escolar, la supervisora de zona y la Secretaría de Educación Pública facilitan o dificultan la interacción de los docentes con el currículo, flexibilidad que permiten en el área laboral, manera en la que toman en cuenta al profesor para tomar decisiones, conocimiento y satisfacción de las necesidades del magisterio

#### **5.4 SUJETOS O PARTICIPANTES**

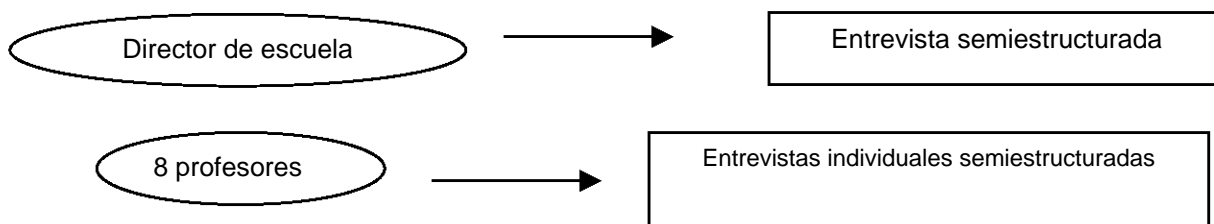
El muestreo de los docentes fue por conveniencia, su lugar de procedencia fue una escuela pública del Distrito Federal, de la delegación Miguel Hidalgo, dichos profesores imparten clases en el turno matutino y la matrícula es de 10 sujetos del sexo femenino, pero el número de sujetos que aceptó ser entrevistado fue 8. El nivel de escolaridad se distribuye en porcentajes iguales entre licenciatura y normal básica. El muestreo del director también fue por conveniencia, su lugar de procedencia fue la misma escuela pública y el mismo turno del que se eligieron los docentes.

#### **5.5 ESCENARIO**

El escenario fue una escuela primaria pública del Distrito Federal. La junta se llevó a cabo en el patio de la escuela durante el recreo.

Las entrevistas se llevaron a cabo dentro de los salones de clase de los profesores entrevistados, dicho escenario tenía las siguientes características: ventilación adecuada, un poco ruidoso, puesto que se escuchaban las clases de otros salones, con sillas un poco incómodas. Para realizar la entrevista se colocaron dos sillas de frente sin obstáculos intermedios. Las grabadoras se colocaron en el escritorio que se encontraba al lado, se procuró que no quedarán a la vista y se le puso un micrófono a los docentes.

## 5.6 DISEÑO



## 5.7 PROCEDIMIENTO

1. Se estableció rapport con el director de la escuela primaria, se le explicó que la investigación consistiría en indagar las perspectivas de los docentes sobre el proceso curricular, se destacó la relevancia que tiene la opinión de los profesores en este ámbito y se le entregó un documento con los siguientes datos: tipo de estudio, objetivos, preguntas de investigación, procedimiento y posible análisis de datos. Asimismo, se le entregó una hoja para que llenara los siguientes datos: nombre, puesto, trayectoria académica, experiencia laboral, antigüedad en la escuela, ocupación (además de su puesto de director)
2. Se realizó una junta con los docentes en la cual se les explicó que la investigación pretendía indagar su opinión sobre el proceso curricular, se destacó la relevancia de sus puntos de vista, se indicó que se respetaría el anonimato y se les explicó que su participación no era obligatoria. Se solicitó su autorización para grabar en audio las entrevistas. Asimismo, se le entregó una hoja para que llenara los siguientes datos: nombre, puesto, trayectoria académica, experiencia laboral, antigüedad en la escuela, ocupación  
Por otro lado, se les indicó que al terminar la investigación se realizaría una junta para exponer los resultados obtenidos
3. Después de obtener la autorización de los profesores, se programaron las entrevistas durante la clase de educación física (50 minutos). En promedio, se realizaron dos entrevistas al día.

4. Se llevaron a cabo las entrevistas con los profesores, las cuales se audio grabaron, previa autorización de los docentes. Para evitar interrumpir la conversación, se emplearon dos grabadoras que se encendieron con una diferencia de 30 segundos, este tiempo permitía cambiar las cintas sin perder información. El desarrollo de las entrevistas fue el siguiente: establecimiento de rapport, desarrollo flexible de preguntas, cierre y agradecimiento por haber participado
5. Se realizó la entrevista al director, la cual previa autorización, se audio grabó. Para evitar interrumpir la conversación, se emplearon dos grabadoras que se encendieron con una diferencia de 30 segundos, este tiempo permitía cambiar las cintas sin perder información. El desarrollo de la entrevista fue el siguiente: establecimiento de rapport, desarrollo flexible de preguntas, cierre y agradecimiento por haber participado.
6. La entrevistadora llevó un diario en el que se escribieron comentarios de lo observado en cada entrevista: expresiones no verbales (del entrevistado y del entrevistador) interpretaciones y conjeturas emergentes. Lo anterior tuvo la finalidad de enriquecer la información grabada

## **5.8 MATERIALES E INSTRUMENTOS**

El material necesario fueron dos grabadoras para las entrevistas y 4 cassettes para cada entrevista.

Los instrumentos utilizados fueron las siguientes entrevistas:

a) Entrevista semiestructurada de 11 ítems dirigida a los profesores. Dicho instrumento fue elaborado por la autora de esta tesis con el objetivo de responder a las preguntas de investigación. El tiempo estimado de aplicación es de 40-60 minutos. El instrumento se presenta en el Anexo 1

b) Entrevista semiestructurada de 19 ítems dirigida al director del plantel. Ésta también fue elaborada por la autora de esta tesis con el objetivo de complementar la información obtenida mediante el instrumento anterior. El tiempo estimado de aplicación es de 60 minutos. El instrumento se presenta en el Anexo 2

# CAPÍTULO 6

## ANÁLISIS DE DATOS

### 6.1 INTRODUCCIÓN

El análisis de datos comenzará con una descripción de la población entrevistada, en la cual se presentan sus características más relevantes (formación y capacitación, experiencia profesional, ocupaciones remuneradas). Posteriormente, se establecerán las posibles respuestas a las preguntas de investigación mediante categorías en las que se presentan las tendencias encontradas durante las entrevistas; la estructura del análisis es la siguiente: se establecerá la pregunta a la que se quiere responder, se definirá la categoría en la cual se agruparon las posibles respuestas a ésta, se presentarán los porcentajes de las tendencias encontradas y dos ejemplos casuísticos de cada una (en los que se identificará a los docentes con nombres ficticios<sup>1</sup>), se dará una posible explicación de los datos obtenidos (con base en las teorías de los autores que se presentan en el marco teórico), finalmente, se establecerá una conclusión de los resultados que se encontraron. Es preciso aclarar que en algunas categorías se encontraron diversos tipos de respuesta, por lo tanto, se presentan las tendencias de cada uno de ellos y se resalta con letras negritas el tópico al que se refiere. Asimismo, cabe indicar que en algunas de las tendencias se consideró importante presentar todos los ejemplos casuísticos, dada la información que aporta cada uno de ellos.

### 6.2 DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN

En la gráfica número 13 (véase gráfica número 13) se presenta el número de años que las docentes han ejercido su profesión, como podemos observar la experiencia es muy diversa, los datos se distribuyen entre 1.5 y 40 y el promedio es de 19.4.

En la gráfica número 14 (véase gráfica número 14) podemos observar el nivel profesional de las docentes entrevistadas, mismo que está determinado en gran medida por la época en la cual realizaron sus estudios, dado que, como afirmó Arnaut (1996, cit. en Loyo 2003), en marzo de 1984 se estableció la obligatoriedad del bachillerato para ingresar a las normales. La población entrevistada se distribuye en porcentajes de 50% entre las modalidades de licenciatura y normal básica, segmentación que concuerda con los datos proporcionados en la

---

<sup>1</sup> Los nombres ficticios elegidos corresponden a las siguientes mujeres que han hecho aportaciones a la educación: Laura Méndez, Magdalena Santiago Fuentes, Bertha Von Glümer Leyva, Mercedes Escribano Pérez, Amparo Sanz, Rosa García Tapia, Mercedes Hortelano y María del Pilar Sarraibo. Se usaron estos nombres porque se considera que tanto las docentes que participaron en esta investigación como el magisterio del país, hace aportaciones a la educación al desempeñar su trabajo



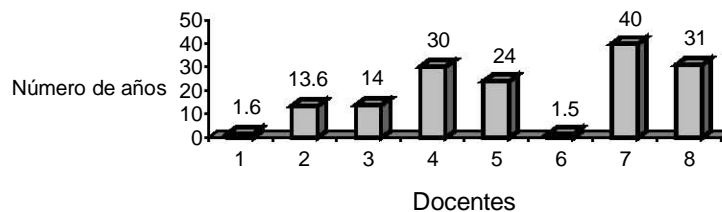
gráfica anterior: hay 4 profesoras que tienen menos de 15 años de experiencia, lo cual indica que ingresaron a la escuela normal después de 1986 y las otras 4 docentes tienen entre 24 y 40 años de ejercicio profesional, por lo tanto, ingresaron a la normal en el periodo de 1965-1981

En la gráfica número 15 (véase gráfica número 15) se muestra la distribución del número de ocupaciones remuneradas de la población entrevistada, se presenta una tendencia de docentes que tienen 1 plaza en educación y no desempeñan ninguna otra ocupación (62%), esta distribución difiere de la que encontró Ibarrola en 1997, en la cual 33% de los docentes se ubicaba en esta categoría, mientras que el 46% tenía dos plazas, 11% una plaza y otra ocupación, 6% dos plazas y otra ocupación y 4% una plaza y no contestó. Estas diferencias pueden deberse a que actualmente, muchas escuelas tienen sólo un turno, por lo que es difícil que un docente tenga dos plazas.

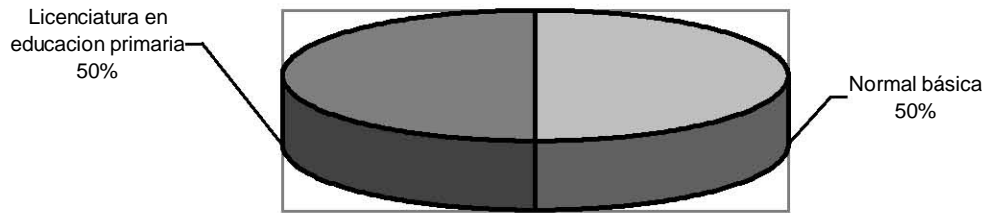
En la gráfica número 16 (véase gráfica número 16) podemos apreciar la distribución de los docentes según su asistencia a cursos de actualización y se observa que 62% de los profesores acude a éstos, porcentaje mayor al encontrado por Ibarrola en 1997 (45%)

En la gráfica número 17 (véase gráfica número 17) podemos observar la distribución de docentes según los estudios no relacionados con el magisterio y podemos observar que hay una distribución equitativa (50%) entre las que recibieron otra formación y las que no lo hicieron

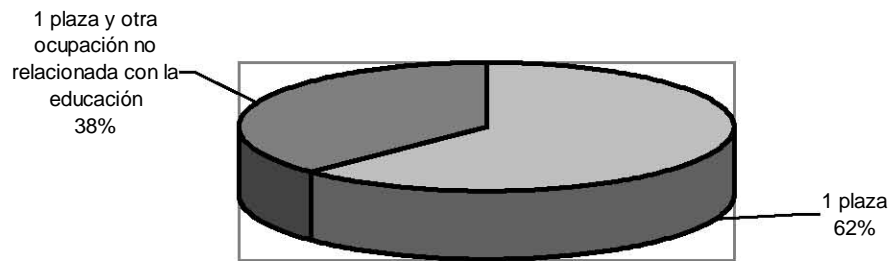
**Gráfica 13:  
Experiencia profesional**



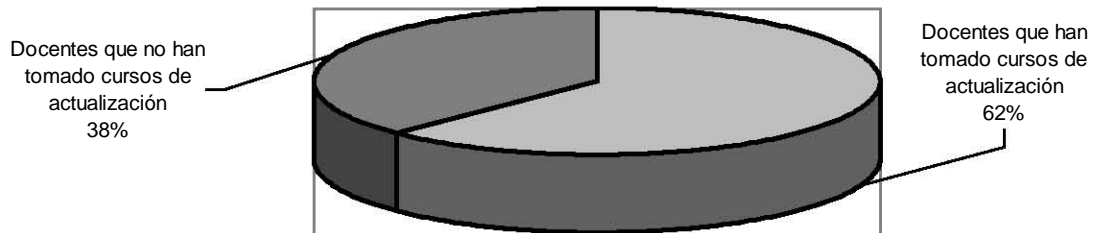
**Gráfica 14:  
Nivel profesional**



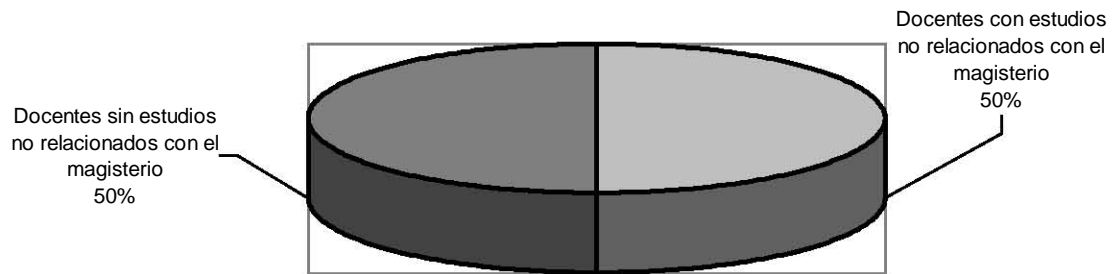
**Gráfica 15:  
Número total de ocupaciones remuneradas**



**Gráfica 16  
Asistencia a cursos de actualización**



**Gráfica 17:  
Estudios no relacionados con el magisterio**



La formación profesional del director es la siguiente: Educación Normal Básica, Licenciatura en Pedagogía y Carrera Técnica Profesional en Tráfico Internacional. Su experiencia profesional es la siguiente: 5 años como docente, 3 años como Consejero Académico en la UPN, 3 años en el SNTE como académico de número, 1 año como Coordinador Administrativo en la Unidad de Servicios descentralizados en el Estado de Morelos y 12 años como director. Además de ser director de la escuela en la que se llevó a cabo el estudio, tiene actualmente un negocio.

### **6.3 ANÁLISIS POR PREGUNTA**

Antes de presentar el análisis de cada categoría, se presenta la tabla número 11 (véase tabla número 11) en la cual se muestran las categorías y subcategorías encontradas en las entrevistas, con la finalidad de presentar un panorama general.

#### **6.3.1 PREGUNTA 1:**

#### **¿DE QUÉ MANERA PARTICIPAN LOS PROFESORES DE PRIMARIA PÚBLICA DE LA CIUDAD DE MÉXICO EN LA ELABORACIÓN DEL CURRÍCULO?**

**Definición de categoría:** Manera en que se involucra el profesor en la concreción de las intenciones curriculares, la secuencia de los contenidos a desarrollar para lograr dichos objetivos, las posibles estrategias en el proceso enseñanza aprendizaje y las alternativas para evaluar el logro de las metas propuestas

### **1.1 Elaboración de currículo vigente (1993)**

El 62.5 % de los profesores no externó ninguna opinión en este ámbito, dado que su entrada a las escuelas públicas es reciente; al 25% no se le cuestionó al respecto porque en las primeras entrevistas sólo se preguntaba a los docentes sobre su participación en las decisiones y curriculares, posteriormente, el instrumento se enriqueció y se realizó la pregunta específica sobre la consulta de 1993. El 12.5% (1 docente) respondió que sí lo habían consultado: “Hubo una consulta en la que cada una pusimos qué creíamos que no debería estar y qué creíamos que se debería agregar, yo creo que esa fue la única situación en que nos tomaron en cuenta” (Rosa). Adicionalmente, tenemos la perspectiva del director de la escuela, mismo que fue parte del equipo que llevó a cabo la consulta:

“Yo trabajaba en una oficina destinada a los proyectos académicos en donde a nosotros nos tocó hacer la recopilación de todas las propuestas de los maestros (...) a cada uno de los maestros se le preguntó qué quisiera modificar del currículo (...) había quien no sabía ni de lo que estábamos hablando y había quien decía hay que cambiar todo (...) a raíz de todo lo que se fue generando se fue creando lo que en ese entonces se llamó un plan emergente, este plan emergente duró alrededor de uno o dos años en lo que se establecía bien el plan y programa, estoy hablando de antes del 93, esto ocurrió como en el 91 (...) ya en este año del 93 salió con las reformas que la mayoría de los maestros propuso a nivel nacional, se hicieron sábanas gigantes en donde se trataba de hacer las comparaciones, fue un trabajo muy muy difícil y que después de que se generó todavía seguíamos con muchas dudas de cómo íbamos a lograr que funcionara. (...) de manera institucional fueron bajando las encuestas, cada dirección operativa lo bajó a sus sectores, cada sector lo bajó a sus supervisiones de zona y cada zona lo bajó a sus escuelas (...) se supone que todos fueron consultados (...) la dirección técnica de educación nos solicitaba que en un mes debíamos tener todas las consultas hechas (...) pero lo difícil es empezar a colocar en cada uno de los aspectos qué es lo que el maestro propone o buscar entre líneas si hay alguna propuesta, pero se supone que todos tuvimos la consigna de hacer una buena revisión, después de eso la plasmamos en las sábanas, donde establecíamos coincidencias y propuestas, porque al maestro le decíamos en tu encuesta dínos qué quieres quitar (...) pero ¿qué propones?” (...) lo que nos correspondió a nosotros, que creo que fue lo más difícil, lo logramos y lo que a la otra etapa le tocó revisar fue ya generar estos procesos para tener el nuevo plan y programa de estudios”

| Pregunta  | Categoría   | Subcategoría   |
|---|---|--|
| <p>¿De qué manera participan los profesores de primaria pública de la ciudad de México en la elaboración del currículo?</p> | <p>Participación de los docentes en la elaboración del currículo formal</p> | <p><b>1.1 Elaboración del currículo vigente:</b><br/>87.5% no externó ninguna opinión<br/>12.5% respondió que sí la habían consultado</p> <p><b>1.2 Participación de los docentes en las decisiones que actualmente se toman sobre el currículo formal</b><br/>100% coincidió en que no son tomados en cuenta</p>  |
| <p>¿De qué manera evalúan el currículo formal los profesores de primaria pública de la ciudad de México?</p>                | <p>Evaluación del currículo formal</p>                                      | <p><b>2.1 Temáticas</b><br/>37.5% está bien pero hay aspectos con los que no están de acuerdo<br/>25% no está de acuerdo<br/>37.5% considera que son adecuadas</p> <p><b>2.2 Tiempo</b><br/>25% no hizo referencia<br/>50% considera que el tiempo es insuficiente<br/>25% no está de acuerdo con que se haya acertado tiempo de vacaciones</p> <p><b>2.3 Estrategias</b><br/>50% las considera adecuadas pero las enriquece con base en intereses y necesidades de los niños<br/>12.5% considera que era necesario emplear otras técnicas antes de usar las estrategias sugeridas<br/>37.5% se basa en gran medida en los métodos que se les proponen</p> <p><b>2.4 Flexibilidad</b><br/>50% considera que hay flexibilidad<br/>37.5% considera que la flexibilidad depende de la forma de trabajo de las autoridades escolares<br/>12.5% considera que se deben cubrir todos los contenidos pero hay flexibilidad para abordarlos</p> <p><b>2.5 Cambios del currículo a través del tiempo</b><br/>50% no externó opinión<br/>12.5% considera que con las modificaciones el currículo se adapta a las necesidades de los alumnos<br/>37.5% no considera suficientes las modificaciones</p> <p><b>2.6 Opiniones generales sobre el currículo</b><br/>62.5% considera adecuado el currículo<br/>37.5% no lo considera adecuado a la población</p> |
| <p>¿De qué manera aplican el currículo los profesores de primaria pública de la ciudad de México?</p>                       | <p>Aplicación del currículo</p>   | <p><b>3.1 Orienta actividades de proceso enseñanza-aprendizaje</b><br/>25% se apegan en gran medida al currículo formal<br/>75% hace modificaciones con base en necesidades de los alumnos</p> <p><b>3.2 Importancia de revisar todos los temas</b><br/>50% da prioridad al aprendizaje<br/>50% trata de revisar todos los temas para no perder la secuencia</p> <p><b>3.3 Evaluación formativa</b><br/>25% realiza evaluaciones con base en habilidades desarrolladas por los niños<br/>75% valora intereses de los niños</p>   |

**TABLA 11. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS**

| Pregunta  | Categoría   | Subcategoría   |
|---|---|--|
| ¿De qué manera aplican el currículo los profesores de primaria pública de la ciudad de México?  | Aplicación del currículo  | <p><b>3.4 Juntas de Consejo Técnico</b><br/>50% afirma tratar problemas que tienen con algunos niños y parecen estar de acuerdo<br/>50% afirma tratar problemas educativos pero no está de acuerdo</p> <p><b>3.5 Involucrar a los padres de familia</b><br/>25% no mencionó involucrarlos<br/>75% se esfuerza por comprometerlos pero no le es difícil lograrlo</p>  |
| ¿De qué manera evalúan los profesores de primaria pública de la Ciudad de México la eficacia del currículo vivido?  | Evaluación del currículo vivido   | <p>50% hace valoración apreciativa de habilidades adquiridas y deduce qué estrategias le funcionaron y cuáles no<br/>50% evalúa el interés de los niños en los contenidos para decidir qué estrategias le funcionan mejor</p>  |
| ¿Qué acciones llevan a cabo los docentes para optimizar el currículo?   | Acciones que los docentes llevan a cabo para optimizar el currículo   | <p>87.5% se refirió a la manera en la que aplica el currículo formal que recibe pero no hizo ningún comentario respecto a cómo lo mejora<br/>12.5% afirma que fomenta habilidades que considera esenciales para que los niños logren adquirir con más facilidad los contenidos</p>   |
| ¿Qué opinan los profesores respecto a su participación en las decisiones curriculares?  | Opinión de los profesores respecto a su participación en las decisiones curriculares  | <p>37.5% considera que la gente de la SEP que toma decisiones curriculares no ejerce docencia a nivel primaria, por lo tanto, deberían consultarlos para que el currículo este más acorde a las necesidades de los alumnos<br/>25% considera que debería participar más, que podría reunirse con otros profesores para hacer mejoras que sean tomadas en cuenta<br/>25% considera que la falta de compromiso de los docentes es un factor determinante en la baja participación que tienen sobre las decisiones curriculares<br/>12.5% está de acuerdo con su nivel de participación en las decisiones curriculares</p>  |
| ¿Qué acciones llevan los docentes a cabo para incrementar su participación en las decisiones curriculares?  | Acciones que llevan los docentes a cabo para incrementar su participación en las decisiones curriculares  | <p>Las docentes entrevistadas no reportaron llevar a cabo acciones para incrementar su participación en las decisiones curriculares</p>  |
| ¿Qué papel desempeñan las autoridades escolares con relación a la participación del profesor de primaria pública de la ciudad de México en la elaboración, evaluación, aplicación y mejora del currículo? | Papel que desempeñan las autoridades escolares con relación a la participación del profesor de primaria pública de la ciudad de México en la elaboración, evaluación, aplicación y mejora del currículo | <p><b>8.1 Retroalimentación del director</b><br/>62.5% asevera que le director les da retroalimentación de forma oral cuando es necesario<br/>37.5% afirma que no les da ninguna retroalimentación</p> <p><b>8.2 Monitoreo del trabajo cotidiano</b><br/>100% afirma que no tienen ninguna restricción de parte del director, pero que está al pendiente de su trabajo</p> <p><b>8.3 Monitoreo que hace la SEP de la aplicación del currículo</b><br/>62.5% no ha tenido contacto con las autoridades<br/>12.% afirma que la inspectora fue a observar su clase pero no le dio retroalimentación<br/>12.% asevera que la directora cuestionó su forma de trabajo al revisar su avance programático<br/>12.5% no recibió apoyo de inspectora cuando lo solicitó</p> |

CONT. TABLA 11. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

Recordemos que en el capítulo 1 se mencionó que la SEP (1993) afirma que, desde los primeros meses de 1989, se realizó una consulta amplia que permitió identificar los principales problemas educativos del país, determinar las prioridades y definir estrategias, por lo que la SEP inició la evaluación de planes y programas de texto y formuló las propuestas de reforma. En la información obtenida de las entrevistas no se menciona este proceso.

El director asevera que del análisis de las encuestas surgió el plan emergente que duró alrededor de uno o dos años en lo que se establecía bien el plan y programa, dicha información es contradictoria con lo que revisamos en el capítulo 1, dado que la SEP (1993) asegura que la consulta a los docentes se llevó a cabo en 1992, que en ese mismo año equipos técnicos elaboraron propuestas y que durante la primera mitad de 1993 se formularon versiones completas de los planes y programas.

Al cuestionar a los docentes sobre las temáticas más idóneas, se supone que éstos basarían sus respuestas en las necesidades de los alumnos, sin embargo, considero que hizo falta realizar estudios más sistemáticos sobre las expectativas de los niños, labor para la cual se pudo haber capacitado a los profesores, recordemos que en el capítulo 3 diversos autores aseveran que los objetivos educacionales deben derivar de estudios sistemáticos acerca de los alumnos, con la finalidad de determinar cuáles objetivos son alcanzables, bajo qué condiciones y qué tipo de variantes y de flexibilidad en el contenido y su organización son necesarios para lograr la eficacia óptima del aprendizaje.

Asimismo, podemos apreciar que sólo se cuestionó a los profesores sobre los temas, no se les preguntó acerca de los demás aspectos que, según los autores revisados en el capítulo 3, se consideran en la elaboración del currículo formal, entre los que se encuentran: criterios-guía sobre cómo enseñar y evaluar, objetivos generales y específicos y los pasos que se dan para alcanzarlos, tiempo y secuencia de los principales elementos de contenido para cada área curricular, conjunto de supuestos de partida de las metas que se desean lograr; sin embargo, cabe resaltar que cuando se le pidió a los docentes que participaron en la entrevista que definieran la palabra currículo, se encontró lo siguiente:

El 62.5% de los profesores confunden el término con currículo vitae: "Es tu experiencia laboral que has tenido todo tu medio de trabajo, en donde estudiaste, de dónde provienen tus estudios, entiendo eso por currículo" (Amparo), "Currícula es la preparación que tiene cada persona, no nada más en estudios especializados sino también puede ser en diversos cursos o pláticas a las pueda asistir" (Bertha)

El 12.5% (Pilar) no pudo definir la palabra:

“No tengo idea”

El 25% asevera que la palabra currículum se refiere a las materias del plan y programa de estudios: “Entiendo que currícula es el conjunto de contenidos que tienen que cubrirse a lo largo de la educación” (Rosa)

“Currículum yo entiendo que son todas las materias que se ven en el plan y programa de estudios para la educación primaria, eso es lo que entiendo, las materias curriculares, por ejemplo, varía de acuerdo al sitio en que estamos trabajando: primero y segundo sería conocimiento del medio, matemáticas, español, educación artística y física y así va variando en tercero y cuarto ya van un poquito más amplios en el segundo ciclo y en quinto y sexto mucho más amplio” (Magdalena)

El director define la palabra currículum de la siguiente manera:

“De manera institucional, sería todo aquello que nosotros vamos a tener de manera permanente en el logro de una meta o en el logro de un objetivo o en el logro de algo. ¿Por qué de manera permanente?, porque hablemos del caso específico de los niños de primaria; ellos tienen un proceso a seguir dentro de cada una de sus asignaturas, que por eso a veces hay el conflicto de currículum y mapa curricular porque de alguna manera están íntimamente relacionados y llegamos a establecer lo que vamos a aprender con lo que ya tenemos aprendido y te llegan a la mente infinidad de conceptos, lo vas ligando con lo que tú de manera personal has ido formando a través de varias etapas y llegas a relacionarlo con el famoso currículum vitae, todo lo que he hecho en mi vida, entonces yo creo que ahí sí llegamos a conflictuar un poquito en el concepto y en establecer qué es propiamente, por todas las confusiones que nos pueden llegar a ocurrir, pero va a ser lo que es información y lo que ya estamos formados en cualquier aspecto y en cualquier etapa, puede ligarse a veces a lo académico pero lo que yo tengo de formación puede ser no nada más académico sino puede ser en cuestión de valores o en formación de actitudes o de aptitudes o de otras formaciones”

La manera en la que los profesores conceptualizan el currículum refleja la preparación que tienen sobre el mismo, el 75% no relaciona esta palabra con el proyecto escolar y los que lo hacen sólo mencionan las temáticas del mismo, con lo cual dejan de lado otros aspectos relevantes de éste; recordemos la definición de Coll (1991):



“El proyecto que preside y guía las actividades educativas escolares explicitando las intenciones que están en su origen y proporcionando un plan para llevarlas a término. Es un instrumento para la práctica pedagógica que ofrece guías de acción a los profesores, responsables directos de la educación escolar. Para ello, incluye informaciones sobre qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. Su utilidad depende en gran medida de que tenga en cuenta las condiciones reales en las que va a desarrollarse el proyecto educativo” (p. 132)

Por lo tanto, si bien es cierto que las autoridades no encuestaron a los docentes sobre otras áreas, éstos tampoco tienen una concepción muy clara de los aspectos que abarca un currículo, lo cual, como se mencionó anteriormente, está muy relacionado con la preparación que reciben sobre el mismo.

Las conclusiones a las que podemos llegar son:

- ✓ No se recabó mucha información porque el 62.5 % de los profesores no participó en la consulta dada su inexperiencia y al 25% no se le cuestionó al respecto
- ✓ A pesar de que la SEP asevera que realizó una consulta en 1989, ninguno de los entrevistados la mencionó, lo cual es muy peculiar, en especial si tomamos en cuenta que el director fue parte del equipo que analizó las encuestas hechas a los docentes, por lo que estuvo muy involucrado en el proceso de elaboración del currículo vigente
- ✓ En general, considero que el proceso que se llevó a cabo en la elaboración de este currículo fue muy sistemático y se hizo un gran esfuerzo por adaptarlo a las necesidades de la sociedad, sin embargo, creo que fue muy restrictivo preguntarles a los docentes solamente sobre la pertinencia de los contenidos, dado que ellos podrían aportar mucha más información, lo que ocurre es que quizá necesitan capacitación respecto a currículo y a investigación educativa, este aspecto lo abordaremos en la categoría “Papel que juegan las autoridades escolares con relación a la participación profesores de primaria pública de la Ciudad de México en la elaboración, evaluación aplicación y mejora currículo”

## **1.2 Participación de los docentes en las decisiones que actualmente se toman sobre el currículo formal**

El 100% de los encuestados coincidió en que no son tomados en cuenta por la SEP: “Yo nunca he sido requerida para ninguna participación fuera de mi escuelita, exceptuándose cuando nos íbamos a los cursos que eran entre varias zonas, que ya en los últimos años ha sido en la pura escuela, pero aún así en esos en que

coincide zona o sector (...) yo creo que también se quedan esos trabajos a nivel de zona o de sector, porque no llegan más allá” (Rosa)

“La participación no es tomada en cuenta, qué puede uno opinar cuando realmente son reglas ya establecidas, esos cambios son establecidos con preguntas o sin preguntas y sin la participación del maestro. Yo no he visto que vengan las personas a ver el diferente tipo de medio, de lugar a donde están las criaturas, dan órdenes sin siquiera saber cómo es la realidad” (Mercedes)

Adicionalmente, una de las profesoras indica que cuando les llegan a pedir alguna sugerencia, no reciben retroalimentación sobre la misma:

“La SEP nos manda luego un cuadernillo de actividades para trabajar y hasta el final vienen unas hojas en donde dice “sugerencias mandarlas a tal dirección” pues las hemos mandado pero igual no obtenemos respuesta de “sí leímos su sugerencia o gracias” nada (...) En un curso de tres días que se da al inicio del ciclo escolar sí nos piden sugerencias pero hasta ahí queda, nunca sabemos si las consideraron o no” (Bertha)

Al respecto el director de la escuela opina lo siguiente:

“la SEP nunca los consulta para nada (...) es mejor no hacerlo (...) sabe que existe apatía del maestro, mientras no se solicite no se da”

En estas respuestas se puede observar que los docentes no son tomados en cuenta para las decisiones del currículo formal actual, a pesar de que, como vimos en el capítulo 1, Ornelas (1995) afirma que a finales de 1992 se estableció que el gobierno federal debe considerar la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, asimismo, Ibarrola (2000, cit. en Bertussi, 2001) asevera que el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) registró el convenio de la creación de nuevos consejos de participación social a escala de las escuelas, los municipios, los estados y el país y estableció una serie de políticas de formación, evaluación y revaloración de los maestros; por lo tanto, se puede apreciar que estos acuerdos no se están cumpliendo; esta situación puede ejercer una influencia negativa sobre el desempeño de los profesores, recordemos que Ahrens (1954, cit en Taba, 1976) asegura que los currículos proyectados y desarrollados sin la participación de todos aquellos a quienes incumbe, por lo general son ineficaces. De este modo, cuando la SEP no toma en cuenta los puntos de vista de los docentes, no les da un trato profesional y esto puede repercutir en las actividades

desarrolladas por éstos en el aula, ya que finalmente son ellos quienes imparten el currículo. Dicha situación limita la mejora de la educación, dado que, como afirma Casarini (1997), para que la concepción que se tiene de la enseñanza se enriquezca, el profesor y la institución deberán tener una visión más amplia de las distintas actividades y funciones que puede ejercer el docente.

La conclusión a la que podemos llegar es:

- ✓ Considero que algunas de las variables influyen en la escasa participación del docente en las decisiones curriculares son: 1) la Secretaría de Educación Pública no permite que el docente intervenga en las decisiones curriculares y cuando establece algún medio para que los profesores manden sugerencias, no da ninguna retroalimentación al respecto; 2) el docente no se involucra demasiado, los profesores que fueron entrevistados aseveran que opinan cuando se lo solicitan, pero ninguno manifiesta haber propuesto algo sin que nadie se lo pidiera. Considero que para que pueda cambiar esta situación, tanto los profesores como la SEP deben colaborar, si el profesor tuviera más iniciativa y compromiso con su labor y la Secretaría llevara a la práctica la serie de políticas de formación, evaluación y revaloración de los profesores que estableció en el ANMEB, la situación educativa mejoraría considerablemente.

### **6.3.2 PREGUNTA 2:**

#### **¿DE QUÉ MANERA EVALÚAN EL CURRÍCULO FORMAL LOS PROFESORES DE PRIMARIA PÚBLICA DE LA CIUDAD DE MÉXICO?**

**Definición de categoría:** Arnaz (1987), define esta categoría de la siguiente manera: "Consiste en establecer el valor del currículo como el recurso normativo principal del proceso enseñanza-aprendizaje, para determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo". (p. 55)

### **2.1 Temáticas**

El 37.5% opina que están bien pero hay aspectos con los que no está de acuerdo: "En el caso de quinto y sexto es donde yo difiero un poquito porque los contenidos en el caso particular de matemáticas, se me hacen muy pesados" (Magdalena). Podemos apreciar que la distribución de los temas entre los ciclos escolares no fue del todo adecuada, porque en algunos grados la carga temática es considerablemente mayor que en otros y esto dificulta el proceso enseñanza-aprendizaje. Otra de las profesoras hizo el siguiente comentario:

"También están muy buenas pero también hay que adaptarlas a tu grupo. Mira los más extensos son 3º y 5º, siento que deberían ser un poco menos porque saturan

tanto al niño que muchas veces no alcanzas a ver todos los temas que debes dar (...) muchas veces llevas las cosas muy rápido y a veces no alcanzan lo niños a captar todo completamente” (Laura)

Parece que los profesores no cuentan con la capacitación necesaria para impartir las materias del currículo, esta situación puede propiciar un aprendizaje deficiente en los alumnos, este tema lo abordaremos en la categoría “papel que juegan las autoridades escolares con relación a la participación de los profesores de primaria pública de la Ciudad de México en la elaboración, evaluación aplicación y mejora del currículo”. El otro aspecto con el que una de las docentes manifestó no estar de acuerdo es: “todos los grados son interesantes pero necesitan ese enriquecimiento de información (...) viene demasiado sencilla y ahorita ellos están muy ávidos de más información” (Pilar), ésta puede ser una señal de que es necesario hacer una reforma al currículo, porque las necesidades de los niños contemporáneos son diferentes de las de los de 1993.

El 25% parece no estar de acuerdo con las temáticas del currículo:

“Se me hace que está algo cargado en cuanto a contenidos, en el sentido de que creo que es más importante primero fomentar las habilidades básicas (comunicativas y lógico-matemáticas), para después dar todos esos contenidos (...) lo de los conjuntos, que los hayan eliminado del programa, yo creo que no está bien, pero seguramente fue resultado de la consulta (...), sin embargo, es la base del conteo en nuestra vida” (Rosa)

Esta afirmación contradice lo establecido por la SEP (1993), respecto a que el plan de estudios de 1993 tiene como propósito asegurar que los niños adquieran y desarrollen habilidades intelectuales que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana; ésta es otra razón para evaluar el currículo e identificar estrategias que puedan implementarse para lograr el propósito antes mencionado. En la crítica que hace esta docente podemos observar que tiene muy claras las habilidades que considera debe desarrollar el currículo, mientras que en las afirmaciones de las otras profesoras se aprecia una crítica dirigida a los contenidos que reciben, por lo tanto, como afirma Buchman (1981, cit. en Gimeno Sacristán, 1995), cuando un profesor juzga un contenido, está condicionado por influencias externas y por su propia cultura, ponderaciones personales, actitudes hacia la enseñanza de ciertas áreas o partes de la misma, etc. Los aspectos por los que la otra profesora no está de acuerdo con las temáticas del currículo son:

“Yo soy de las personas que dice que era necesario ver x tema que ahora ya no se ve (...) antes historia era demasiado extensa, ahora se ha reducido a tal cantidad, pero es necesario también que los niños conozcan también su historia (...) porque no saben por qué están en México si no conocen su medio de vida que han llevado” (Mercedes)

Recordemos que la SEP (1993) afirma que la escuela debe asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de información y que sólo en la medida en que cumpla estas tareas con eficacia, la educación primaria será capaz de atender otras funciones; éstas pueden ser las razones por las que esta docente considera que no se le da la importancia suficiente a la materia de historia.

El 37.5% de los docentes considera que las temáticas son adecuadas: “Siento que son los mismos temas pero manejado a diferentes grados, me parece que está bien porque como que lo manejamos desde un principio de una manera que el niño lo comprenda” (Amparo), “La verdad son repetitivas, pero hay veces que como ser humano tendemos a olvidarnos y volvemos a retomarlas, entonces yo creo que si están bien objetivamente y subjetivamente elaboradas” (Mercedes). Al contrastar estas opiniones con las del 62.5% restante podemos concluir que, como afirma Gimeno Sacristán (1997), estas profesoras han interiorizado los parámetros institucionales y los aceptan como algo natural, no analizan otras alternativas, por lo tanto, no tratan de cambiarlos.

El director de la escuela opina lo siguiente: “En cuanto a lo que nosotros manejamos en primaria que serían esas asignaturas que los niños ven, creo que son buenas, hemos mejorado mucho”

La conclusión a la que podemos llegar es:

- ✓ El mayor porcentaje de los docentes tiene identificados algunos aspectos del currículo que podrían mejorarse, lo cual indica que ellos pueden aportar información valiosa para optimizar el proyecto educativo

## **2.2 Tiempo**

El 25% de los docentes no hizo ninguna referencia al tiempo que tienen estipulado para impartir el currículo. El 50% de los docentes considera que el tiempo es insuficiente:

“En este ciclo escolar (...) fui tesorera de cooperativa, entonces esto me quitó mucho tiempo (...) es difícil cuando uno tiene las ganas pero no el tiempo (...), son cosas que no se mencionaron cuando estudiamos (...), uno tiene que tratar de cumplir tanto con el grupo como con la otra comisión que es parte de ser maestra” (Magdalena)

“Los tiempos siempre nos comen (...) porque nuestras autoridades a veces nos piden más documentación (...) y hay veces que nos quita tiempo, 10, 15 minutos que son favorables para otras cosas y no se puede, o a lo mejor hasta para pláticas con ciertos niños” (Mercedes)

En estas afirmaciones podemos observar que las actividades adicionales a la labor docente propician que el tiempo para impartir el currículo sea insuficiente, recordemos que Ortiz (1995) asevera que, debido a la multiplicidad y vaguedad de funciones, existe un problema en la delimitación del rol docente; por lo tanto, creo que es importante que las autoridades tengan en cuenta que impartir el currículo es una tarea en la que se invierte mucho tiempo y eviten asignar funciones adicionales a los profesores

El 25% no está de acuerdo con que se haya acortado el tiempo de vacaciones

“Están acortando nuestro tiempo de trabajo porque ahora ya va a ser menos tiempo de vacaciones y luego luego a entrar y entra uno, entonces ya no tiene uno ni siquiera tiempo de preparación porque entonces ya no tendríamos vacaciones nosotros y siguen acortándolo (...) de un descanso a otro los niños vienen tremendos, no descansan, (...) antes el calendario que había era muy descansado, las vacaciones terminaban en noviembre y entraba uno en febrero (...) en tiempo de lluvia es el tiempo en que más están en clase los niños” (Mercedes)

“Siento que el hecho de que creen que alargando el calendario van a aprender más, no es cierto, nada más se inquietan más, nada más el maestro está más cansado y no rinden ni ellos ni nosotros” (Rosa)

Al parecer estas profesoras consideran que su labor es muy agotadora, por lo tanto, sienten que las vacaciones son muy cortas, sin embargo, parece que la SEP no tiene la misma perspectiva. Esta situación indica que las autoridades desconocen las inquietudes de los profesores.

El director opina lo siguiente:

“Nosotros a principio de año tenemos una reunión de directores en donde se nos obsequia un cronograma de actividades, que nunca se ha respetado (...) yo creo que la planeación que se lleva a cabo en la dependencia no es la correcta y esto provoca que nuestra planeación y la de los maestros se venga a fracturar (...) la mayoría de las reuniones de zona no son programadas (...) incluso cambian los horarios que establecen”

Me parece una falta de respeto de la SEP que elabore un calendario que no lleva a cabo.

La conclusión a la que llegamos es:

- ✓ Podemos observar que los docentes entrevistados están inconformes con la distribución que hacen las autoridades del tiempo; las dos razones en las que se distribuyen sus respuestas se complementan, dado que algunos de ellos afirman que el tiempo es insuficiente por sus diversas actividades, lo cual lógicamente los deja agotados, mientras que otros consideran que el tiempo de descanso es insuficiente

### **2.3 Estrategias**

El 50% de los docentes considera adecuadas las estrategias propuestas pero las enriquece con base en las necesidades e intereses de los niños: “Son buenas (...) podemos tomar los aspectos positivos e irlos adecuando a las necesidades de nuestro grupo” (Bertha), “Las estrategias ahora en el plan y programa la verdad nos dan libertad exactamente para modificarlas y sobre todo por el tipo de alumnos que tengamos” (Mercedes). Podemos notar que estas docentes adaptan el currículo a las necesidades de sus alumnos, lo cual favorece el proceso enseñanza-aprendizaje al fomentar el aprendizaje significativo.

El 12.5% (1 docente) considera necesario emplear otras técnicas antes de usar las estrategias sugeridas:

“Lo que pasa es que el plan de estudios es muy bueno, los materiales de trabajo con el que contamos son muy buenos, pero hace falta que de 1º a 6º se manejen primero esas habilidades (comunicativas y lógico-matemáticas), las estrategias para acceder a los contenidos son muy buenas pero nos falta, tendríamos primero que tener el respaldo, yo creo que si en todos los grados nos tomáramos la molestia de dedicarnos 3, 4 meses a las puras habilidades, seguramente tendríamos mejores resultados con estas estrategias” (Rosa)

Podemos destacar que aún hay debilidades en la estructura del currículo, dado que, según esta docente, los niños no están adquiriendo habilidades que les permitan asimilar el conocimiento adecuadamente

El 37.5% se basa en gran medida en los métodos que se les proponen: “yo pienso que sí es muy bueno llevarlos a cabo y les ayuda bastante” (Laura) otra docente manifestó lo siguiente:

“Me baso mucho en los libros de texto porque pues me di cuenta de que es importante (...) vienen más dinámicos, ya cuentan con los ficheros, yo me baso en los ficheros y ahí se proponen actividades, también los libros para el maestro contienen algunas actividades que te proponen (...) a mí se me hace que sí es una buena herramienta y que con esa estás viendo perfectamente la currícula” (Magdalena)

Pareciera haber una falta de capacitación para conocer otras alternativas que pueden ser efectivas en el proceso enseñanza-aprendizaje, como afirma Gimeno Sacristán (1995), requieren llevar a cabo un proceso de reflexión durante la situación práctica diaria, con la finalidad de obtener destreza para analizar las necesidades de sus alumnos y realizar los ajustes más apropiados.

Respecto a la teoría en la que se basan las estrategias sugeridas, el director opina lo siguiente:

“Este programa tenía una fundamentación muy Piagetiana, porque a parte era la novedad en ese año en nuestro país y tenían el antecedente de que en preescolar todo lo de Piaget había funcionado de maravilla y de repente a nivel primaria llega a entrar lo de la propuesta metodológica de Margarita Gómez Palacio, que fue discípula de Piaget, en donde manejaba una estructura muy similar a esta metodología, pero enfocada a niños propios del país, yo creo que fue cuando la SEP determinó que se manejara este tipo de currículo (...) la forma de enseñar ahorita es más abierta, es más de monitoreo, ahorita el maestro sí cumple una función más de encaminar al alumno, ante todo el contexto que tenemos alrededor”

La conclusión a la que podemos llegar es:

- ✓ La mayor parte de los docentes enriquece las estrategias propuestas para adaptarlas a las necesidades de los alumnos, lo cual concuerda con la teoría en la que se fundamenta el currículo



## 2.4 Flexibilidad

El 50% de los docentes considera que hay flexibilidad en el currículo: “Sí la hay, porque en las estrategias que tú quieres tomar, muchas veces tomas en cuenta a los papás, entonces todo eso te ayuda, la sociedad, los padres, inclusive los mismos compañeros te van haciendo que tomes esos cambios para que los niños estén mejor” (Amparo), “Sí, si tú lo adaptas a las necesidades que tienes en tu grupo, porque varían los grupos, hay muchos grupos que son homogéneos y otros que están muy disparados, unos arriba y otros abajo” (Laura ). Estas docentes saben que a ellas les corresponde adaptar el currículo a las necesidades del grupo y tomar en cuenta el contexto en el que éstos se desenvuelven; esta forma de trabajo propicia mejoras considerables en la calidad educativa, al respecto Zabalza (1993) afirma que la funcionalidad del programa depende, entre otros aspectos, de plantear términos prescriptivos en cuanto a exigencias mínimas y propiciar proposiciones y sugerencias en la programación por parte de los profesores.

El 37.5% considera que la flexibilidad del currículo depende de la forma de trabajo de las autoridades escolares:

“Muchísima flexibilidad para todo, el maestro (director) es muy accesible (...) tengo compañeras que trabajan en otras escuelas y les dan flexibilidad pero en otros aspectos y en cuanto a la forma de trabajar y de llevar a cabo sus planes y programas sí es un poco más rígido, como que el director se encajona y no quiere que salgan de esa línea” (Bertha)

“Bueno aquí sí nos han dado esa facilidad, realmente yo así lo he visto (...) porque si no veo yo los temas anteriores completamente -que no quede yo satisfecha- los volvemos a repasar (...) en las escuelas que yo trabajé (particulares) se trabajaba por contrato, entonces el contrato es que nos dan por mes, en un mes tienes que ver estos temas y a como dé lugar se tienen que ver” (Mercedes)

Notamos que hay autoridades que obstaculizan la libertad de acción de los profesores. Esta forma de trabajo merma el desempeño de los profesores, al respecto, Gimeno Sacristán (1995) asevera que sistemas con fuertes controles técnicos o simplemente ideológicos y enfoques tecnócratas que resaltan la importancia de las destrezas del técnico que no debe discutir las orientaciones, han sido, entre otros, motivos por los que el profesorado de la enseñanza primaria se ha situado en el nivel de mero imitador-mantenedor.

El 12.5% (1 docente) considera que se deben cubrir todos los contenidos pero hay flexibilidad para abordarlos:

“En la dirección te dicen “¿acabaste los libros, viste todos los temas?” (...) si no, hay alguna llamada de atención de dedícate más (...) es nuestra labor ver todos los contenidos del plan y programa de cierto grado (...) estoy a favor de que trate uno lo más posible pero tampoco estoy en contra de que si te atrasas o de que si surge un percance te enfoques a tratar de darle una solución (..) hasta ahorita no me ha llamado a mí la atención, porque he logrado que los niños cumplan con los propósitos fundamentales (...) yo creo que él nos deja la libertad de que nosotros en el salón de clases veamos el tema como más nos acomodemos (..) ha habido veces en que de pronto se llega a asomar y ve que estás trabajando” (Magdalena)

Esta información contradice la de las demás profesoras, quienes afirman que hay flexibilidad para cubrir el currículo, parece que su forma de pensar, respecto a que es su obligación de cubrir todas las temáticas, influye en su percepción de que no le han llamado la atención porque ha cubierto el programa. Gimeno Sacristán (1995) asevera que el nivel y la calidad de la formación de los profesores es lo que permite que éstos intervengan o no en el proceso curricular y de hacerlo en unos sistemas u otros cuando existen canales de participación.

El director opina lo siguiente:

“El programa es flexible, yo puedo adecuar y puedo mover los contenidos conforme a las necesidades del grupo, eso sí se llega a hacer, todavía no al 100% pero sí se llega a hacer. El programa desde un inicio así se manejó, que es un programa flexible, pero a veces lo que traemos de años anteriores, no nos permite observar lo nuevo, ni nos permite observar que hay acciones tendientes a modernizarnos”

Como vimos en los ejemplos casuísticos, las docentes aseveran que el director no restringe su forma de trabajo, las afirmaciones de este último explican su actitud, dado que él sabe perfectamente bien que el currículo tiene una estructura flexible y la respeta.

Podemos llegar a la siguiente conclusión:

- ✓ En estas respuestas podemos apreciar que pese a la flexibilidad implícita en el currículo formal, hay variables que influyen en que ésta se respete, las que se pueden distinguir en estos datos son: 1) la forma de trabajo que establezcan las autoridades escolares y 2) la perspectiva de los profesores respecto a su forma de trabajo. Dos factores que

pueden contribuir a que la flexibilidad del currículo realmente se lleve a la práctica son: 1) como postula Abraham, es necesario replantear la formación docente y ver a este profesional como un docente pensante que se encuentra ante el desafío de reflexionar sobre la realidad y de relacionarse de una manera crítica con el conocimiento que enseña y 2) como aseveran Fullan y Hargreaves (1996, cit. en Torres, 2003), los promotores de los cambios y las innovaciones curriculares deben aceptar que los maestros se apropian de las mismas con propósitos diferentes a los de ellos; porque en la práctica docente se interpreta lo nuevo bajo la óptica de lo conocido.

## **2.5 Cambios del currículo a través del tiempo**

El 25% de los profesores no fue consultado dada su inexperiencia en el tema, al 25% no se le cuestionó al respecto porque en las primeras entrevistas sólo se preguntaba a los docentes sobre su opinión respecto al currículo actual y, posteriormente, el instrumento se enriqueció y se realizó la pregunta específica sobre los cambios que ha sufrido el currículo a lo largo del tiempo.

El 12.5% considera que con las modificaciones se ha logrado que el currículo se adapte las necesidades de los alumnos:

“Ha habido bastantes avances y mejorías, creo que sí se han tomado ahora en cuenta las necesidades e intereses de los niños y los planes están enfocados básicamente a lo que al niño le interesa, quiera saber y lograr un aprendizaje significativo en su vida cotidiana. Los objetivos y todos los contenidos que tienen todos los planes y programas están enfocados a lograr el desarrollo integral de los alumnos y antes estaban muy vagos y muy generales, ahora ya están de manera más específica (...) mejoró de 5 años a la fecha (...) con lo de las competencias, de ahí se notó mucho” (Bertha)

El 37.5% no considera suficientes las modificaciones que se han hecho al currículo:

“(...) a mí me tocó, estando yo como estudiante de primaria, el cambio del programa en el setenta y tantos, un programa anterior yo ya traía muy arraigadas mis habilidades de lectura y escritura, sí, en segundo año de primaria me tocó, nos empiezan a ejercitar la letra script y a olvidar la otra, no importa la ortografía lo importante es que razones (...) se habló también de que “la memorización no es importante, debe ser la comprensión” (...) los de esas generaciones tienen nefasta ortografía, pésima letra, hay un montón de disléxicos y no se aprendieron las tablas y lo grave es que surge la calculadora y “ya no necesito las tablas”. El programa que hubo del setenta y dos o setenta y tres al noventa y tantos, yo creo que fue el que

más dejó de lado las habilidades y ahora estamos tratando de retomarlas a través de las llamadas competencias y de que a partir del 93 se habló de muchos contenidos que no servían y que el programa tiene que cubrir las necesidades e intereses del niño (...) Si quitaron muchos contenidos ¿por qué decimos que hay muchos ahorita?. Yo creo que ahí estriba en que antiguamente primero les daban todas las habilidades y luego ya con esas habilidades les retacaban todos los conocimientos. Yo conozco gente que tiene una gramática estructural de los sesentas o cincuentas impresionante, libros de tercer año de gramática que aquí no se lo aprenden ni en sexto, habilidades tanto motrices como de comunicación y de lógica” (Rosa)

“Mi padre en tercer año veía lo que nosotros veíamos en quinto y sexto y en secundaria. Estaban muy completos los libros (...) quitando el manejo que hacían antes de que los golpes (sic) pero dando un sistema más abierto en el aspecto de que los niños razonaran más o que permitieran que uno los dejara que razonaran más(...) Hablando de los años en que yo estudié, primero y segundo salíamos a las 12:00, tercero y cuarto a las 12:30, quinto y sexto a la 1:00, entonces las poquitas horas o minutos que fuera es muy bueno, yo no me explico ahora por qué el tiempo vuela y no puede uno hacer nada. Viendo los temas que anteriormente se llevaban a los que hoy se llevan ha habido muchos cambios y yo soy de las personas que dice que era necesario ver x tema que ahora ya no se ve, o sea, son cambios que va sufriendo de acuerdo a los niños que van evolucionando también esos cambios, cambios de programas y cambios de todo. Están acortando nuestro tiempo de trabajo porque ahora ya va a ser menos tiempo de vacaciones (...) antes el calendario que había era muy descansado, las vacaciones terminaban en noviembre y entraba uno en febrero” (Mercedes)

“Ya del 93 a la fecha, cambios y modificaciones nada más hubo en 1º y en 5º y se estancó y de las competencias del 2000 a la fecha (...) las modificaciones no fueron suficientes porque yo sé que nada más del 1º y 5º se hicieron las modificaciones y eso así como que también nada más cambiaron la pasta del libro y el contenido quedó igual, entonces no es mucho el cambio que se dio” (Mercedes)

Al respecto el director opina lo siguiente:

“Desde 1993 que hubo muchas reformas en que muchos maestros decían que parecía que estábamos en retroceso, pero no es así, sino que única y

exclusivamente estábamos tratando que el alumno aprendiera lo que necesitaba aprender(...) el enfoque sí se ha ido modificando, al entrar ahorita, por ejemplo, a competencias, es un enfoque mucho a lo que se maneja en España (...) allá se maneja mucho lo de las competencias, aquí apenas tenemos tres años tratando de manejarlo y hay maestros que a lo mejor todavía no lo entendemos, pero así lo establece la propia política educativa (...) y lo único que nos queda a nosotros es ponernos listos, estudiarlo un poquito y tratarlo de sacar adelante (...) el programa anterior a 93 no era tan flexible, porque incluso era un libro gruesesito donde el maestro nada más iba palomeando lo que ya iba viendo y era consecutivo, en éste del 93 desde un principio se estableció esa flexibilidad pero muchos maestros no lo lograban hacer así, seguían con la forma tradicional de verlo como al programa anterior, esto ha ido cambiando conforme estos años, conforme a los años ha ido modificándose, que a lo mejor sería necesario que incluso el del 93 ya se modificara, pero bueno vamos avanzando poco a poco. Cuando se hizo la consulta mejoró, si hablamos de porcentajes yo te puedo decir que en un 30, 40% mejoró, porque también había cada encuesta que veíamos que no valía ni la pena, de esas había muchas, pero había también muchas que daban propuestas muy muy precisas y muy buenas”

Como vimos en el capítulo 1, en el currículo de 1960-1972 se enfatizaban las habilidades de observación e investigación para resolver problemas, probablemente, porque la educación estaba más enfocada a insertarlos en el mundo laboral, asimismo, las materias estaban encaminadas a que el niño investigara y se conociera a sí mismo y al mundo que lo rodea, éstas pueden ser las razones por las cuales una de las profesoras considera que se fomentaban habilidades motrices, de comunicación y de lógica y que después les enseñaban los contenidos y por las que la otra mencionara que antiguamente el sistema permitía que los niños razonaran más; en lo que respecta al currículo de 1972-1993, se establece como objetivo la promoción del pensamiento crítico y creador pero no se especifica cómo y las materias se dividieron en áreas de aprendizaje, probablemente esta división que se hizo y el hecho de que ya no se enfatizarán tanto las habilidades de investigación en el niño son las razones por las que una de las docentes afirma que este programa fue el que más dejó de lado las habilidades motrices, de lógica y comunicación, además, el director asevera que ese currículo era un libro gruesesito donde el maestro nada más iba palomeando lo que iba viendo y era consecutivo, lo cual denota que el interés se enfocaba en impartir los contenidos; en lo que respecta al currículo de 1993, se manifiesta que se busca que el niño aprenda con independencia y actúe con eficacia e iniciativa y se diseñó con base en las necesidades de los alumnos que

establecieron los docentes en la consulta que se llevó a cabo, adicionalmente, el director afirma que es más flexible que el de 1972-1993 y que mejoró en un 30, 40%, éstas pueden ser las razones por la que la profesora afirma que en éste se pretenden retomar las habilidades, pero considera que aún falta mucho por hacer, el director considera que es tiempo de reformarlo y otra docente afirma que era necesario ver temas que ahora ya no se ven, dado que como resultado de la consulta se eliminaron algunos tópicos, pero el director según el director la razón fue que se buscó que el alumno aprendiera lo que necesitaba aprender.

La conclusión a la que podemos llegar es:

- ✓ Creo que los cambios que ha sufrido el currículo a través del tiempo han tenido como objetivo perfeccionarlo y adaptarlo a las necesidades de la población, sin embargo, las declaraciones presentadas anteriormente indican que los cambios no siempre han sido acertados, situación que refuerza la idea de que es necesaria la participación de los profesores, puesto que ellos son quienes trabajan diariamente con el currículo y pueden hacer muchas propuestas útiles. Por otro lado, debemos tener presente que, como asevera Taba (1976), no se puede esperar que los maestros adopten decisiones que requieren una perspectiva teórica dentro del currículo que no poseen, por lo que es necesario que reciban una mejor capacitación antes de iniciar otra reforma al plan de estudios.

## **2.6 Opiniones generales sobre el currículo**

El 62.5% de los profesores considera adecuado el currículo

“Me parece que está bien porque como que lo manejamos desde un principio de una manera que el niño lo comprenda (...) el niño lo razona y ya después hasta el final, nos da un conocimiento más amplio de lo que vimos, siento que es así como que por pasitos, además, lo considero adecuado a los niños de hoy” (Amparo)

“Yo opino que está bien, es digamos que muy general, abarca cosas que deben de saber los niños, básicas para poder tener un buen cimiento para ingresar a la secundaria” (Magdalena)

El 37.5% no lo considera adecuado para la población

“En unos temas no es adecuado a la época actual, porque hay veces que siento que como que la realización de todo eso de los libros y todo eso es una persona que está atrás del escritorio y no ve las necesidades que hay dentro de cada aula (...) no está marcado a los tiempos que estamos viviendo, actualización de libros, hay veces

que les llama más la atención una caricatura y hay veces que se enriquece muchísimo con esa caricatura, depende de cómo se maneja” (Mercedes)

“Este programa es maravilloso para España, para Francia, niños que te llegan a la primaria que son capaces de conversar con adultos, que ya leen perfectamente bien cuando te llegan a la primaria, aún los niños de pueblito, de ranchería, por qué, porque en cuanto cumple los tres años el chamaco, ahí va la cartilla, que no se si sea, pero me parece que es como el silabario de San Miguel, y te aprendes las letritas y juntas letritas en silabitas, ya cuando llegan a la primaria ya traen una experiencia en cuanto a la lectura y manejo de operaciones, con el dedito y lo que quieras, pero ya lo han vivenciado más que aquí con todo y su kinder” (Rosa)

Al respecto, el director opina lo siguiente: “En cuanto a lo que nosotros manejamos en primaria que serían esas asignaturas que los niños ven, creo que son buenas, hemos mejorado mucho”

En las respuestas presentadas, se puede observar que las perspectivas de las docentes se dividen entre quienes consideran que el currículo es adecuado a la población y quien no lo considera así, estas divergencias conllevan a maneras distintas de recrear el proyecto institucional, por lo que es muy probable que quienes observan más debilidades en el programa le harán mas modificaciones que el resto de las docentes.

Podemos llegar a la siguiente conclusión:

- ✓ En estas respuestas están influyendo diversos factores, sería imposible no encontrar diferencias individuales entre la interpretación que hace cada docente del currículo, porque cada uno vive experiencias distintas que influyen en sus perspectivas; sin embargo, es importante que todos reciban capacitación constante para que compartan el manejo de herramientas básicas que les permitan interactuar con el currículo de la manera que describió Castañeda (1991, cit. en Torres, 2003): el análisis curricular es el espacio donde dicho profesionista puede convertir su práctica en objeto de estudio, mediante un proceso de autocorrección y de comprensión del rol que está desempeñando, de la demanda de la institución y del propio orden subjetivo.

### 6.3.3 PREGUNTA 3:

## ¿DE QUÉ MANERA APLICAN EL CURRÍCULO LOS PROFESORES DE PRIMARIA PÚBLICA DE LA CIUDAD DE MÉXICO?

**Definición de categoría:** Arnaz (1987) define la aplicación del currículo de la siguiente manera:

“Un currículo se está aplicando cuando realmente orienta, directa o indirectamente, todas las actividades particulares y concretas que constituyen un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje (...) Aplicar el currículo es, también, adaptarlo a casos concretos, de determinados alumnos en un tiempo determinado, al “aquí” y al “ahora” (p. p. 53-55)

### 3.1 Orienta actividades de proceso enseñanza-aprendizaje

El 25% de los profesores afirma que se apega en gran medida al currículo formal: “Yo lo sigo, trato de seguir lo que me indican para seguir una secuencia en cuanto a los conocimientos de los niños” (Amparo), “Me baso mucho en los libros de texto (...) me baso en los ficheros y ahí se proponen actividades, también los libros para el maestro contienen algunas actividades que te proponen” (Magdalena)

El 75% asevera hace modificaciones con base en las necesidades de sus alumnos:

“(…) aunque uno tenga sus actividades programadas siempre surge algún tema que los niños preguntan y aunque no esté dentro de lo que ha planeado uno, bueno puede uno valerse de ahí para seguir con sus temas (...) acostumbro mucho preguntarles cómo les fue el día anterior, si vienen del fin de semana qué actividades realizaron el fin de semana” (Bertha)

“(…) tienes que tomar los libros de años posteriores para que la información sea más exacta (...) darles más información donde ellos se pueden desenvolver porque son interesantes, todos los grados son interesantes, pero necesitan ese enriquecimiento de información (...) no te puedes basar nada más en el libro, tienes que hacer estas adaptaciones, hay mucho material de investigación, desde las enciclopedias, desde los libros, tanto las guías que uno compra (...) entonces nosotros utilizamos libros de apoyo para poder trabajar y tu clase sea enriquecedora, además de otras estrategias que tú debes emplear como



experimentos, como dibujos en cartulinas, con plastilina, con diferentes técnicas para que el conocimiento sea más significativo” (Pilar)

Como podemos observar, algunos de los docentes hacen más modificaciones que otros y recordemos que según Zabalza (1993) una de las condiciones que la programación debe reunir para resultar eficaz es elegir ciertos contenidos, métodos, recursos, etc. y rechazar otros mediante una consideración permanente de los porqués y para qué de las decisiones; por lo tanto, es importante que se hagan las modificaciones pertinentes al currículo para adaptarlo a las necesidades de los alumnos.

La conclusión a la que podemos llegar es:

- ✓ La mayoría de las docentes afirma que adapta el currículo a las necesidades de los alumnos, lo cual es coherente con la estructura flexible del currículo y garantiza un mejor aprendizaje; en lo que respecta a las profesoras que afirman basarse en gran medida en lo estipulado, su actitud podría basarse en que consideran que es su obligación cumplir con los parámetros establecidos y que no poseen una actitud crítica hacia el mismo

### **3.2 Importancia a revisar todos los temas**

El 50% de los docentes afirma que da prioridad al aprendizaje, por lo que en algunas ocasiones no revisa todos los temas marcados en el currículo:

“(…) si no veo yo los temas anteriores completamente -que no quede yo satisfecha- los volvemos a repasar, se les va dando un repaso (...) a veces les dejo trabajo digamos de un tema se los dejo hasta otras dos semanas después para que ellos sí se retroalimenten (...) ellos lo exponen a manera de que ellos vayan recordando los temas que se van dando” (Mercedes)

“(…) dejo de lado muchos contenidos, tratando de fomentar básicamente las habilidades para que, en el grado inmediato superior, logren adquirir con más facilidad los contenidos” (Rosa)

El 50% opina que es importante revisar todos los temas para no perder la secuencia:

“(…) lo que pasa es que muchas veces cuando tienes que reafirmar un tema ya no lo puedes reafirmar porque tienes el siguiente y el siguiente y el siguiente y aunque muchas veces no alcanzan a captar la información (...) son etapas de primero a segundo, son ciclos 3º y 4 y 5º y 6º, entonces es importante para que los niños tengan un antecedente (...) para que no empieces de cero sí necesitas

que los niños tengan una información para poder continuar, si no te tendrías que regresar otra vez desde el principio para que los niños captaran bien lo que pretendes” (Laura )

“(…) se supone que el niño ya sabe los contenidos y no es cierto, de todos modos como viene en el plan, en el programa, pues a veces uno dice nada más lo voy a dar someramente, pero hay muchos ejercicios, tareas (…) si uno está programado para dar ese tema y no lo dio sí es como bastante difícil volverlo a acomodar para que no se quede ese hueco, entonces pues sí se procura irlo no rezagando sino exactamente dar el tiempo necesario para los temas (…) por la secuencia y pues como ya viene programado todo eso entonces no es tan fácil saltarse uno ni medio, nada (…) hay veces que se hacen competencias internas y es ahí donde vemos en qué fallamos, porque no es así como decir pues “ahí está el grupo y para mí está bien” pero ya cuando empiezan las competencias de uno a otro grupo es que se ve a dónde quedó el hoyo” (Mercedes)

Al respecto el director opina lo siguiente: “Algunos docentes se sienten presionados por terminar el currículo formal, pero es indebido, no deben de preocuparse, si terminan o no terminan es algo que no debería de angustiarles por la misma flexibilidad que tenemos”

En estas respuestas podemos observar que hay una distribución equitativa entre los docentes que dan prioridad al aprendizaje y los que consideran necesario revisar todos los temas estipulados, recordemos que Coll (1991) asevera que es necesario tener en cuenta las características diferenciales de los alumnos, por lo que en la programación se debe dar prioridad a uno u otro de los tipos de contenido e incluso se temporaliza de forma distinta los objetivos a lo largo del ciclo; por lo tanto, es más recomendable dar prioridad las necesidades de los alumnos y no a abarcar todo el currículo formal.

Podemos llegar a la siguiente conclusión:

- ✓ Una vez más nos encontramos con docentes que prefieren abarcar todos los contenidos, la justificación que dan es que de lo contrario los niños tendrán lagunas en el siguiente ciclo escolar, sin embargo, el que revisen todos los temas no garantiza que los hayan aprendido, así que es más importante que los pequeños comprendan lo que están viendo

### 3.3 Evaluación formativa

El 25% de los docentes afirma que realiza las evaluaciones con base en las habilidades desarrolladas por los niños:

“Por las evaluaciones que se van dando a través de los bimestres y por la forma en que vienen los niños (...) vas reforzando las que consideres que están bajito los niños, entonces estás reforzando o reafirmando los temas para no se les olviden y para que quede claro; entonces las evaluaciones nos damos cuenta y el trabajo diario del niño, te das cuenta cuando tiene habilidad y cuando poco a poco la va adquiriendo” (Laura)

“(...) cuando tú hablas de algún tema en particular o así y a parte en el recreo, en el pasillo o en la misma clase ellos empiezan a usar lo que ya vieron (...) lo cambian a sus palabras, muchas veces lo usan mal o confunden conceptos vamos, pero finalmente, están viendo lo mismo, están hablando de lo mismo y tú te estás sintiendo satisfecha cuando ves que ya lo lograron y si haces una pregunta al aire y tú ya lo viste y ellos no lo supieron contestar, entonces ahí ya te das cuenta que fallaste, que entonces vamos a volver a retroalimentar ese contenido para que ellos tengan un poquito de más idea” (Magdalena)

El 75% afirma que valora los intereses de los niños

“En primer lugar las faltas, eso es mucho que da en qué decir, en segundo lugar es que yo reviso los cuadernos por bimestre, entonces ahí se ven temas, se ve participación que yo les voy anotando y el material que depende de cómo lo traen, son estrategias diferentes que se tienen que buscar y en cada niño es diferente, tengo que buscarles su lado para poder motivarlos por ese aspecto” (Mercedes)

“(...) los niños son los que veces nos dicen “esto cómo que ya no me gustó” o no les agrada la temática y entonces hay que cambiar el ritmo de clase (...) entonces decimos como que me faltó aquí y me tengo que regresar porque esto no quedó bien” (Mercedes)

Respecto a la evaluación que hacen los docentes, el director externó lo siguiente:

“(...) hacen un diagnóstico al inicio del ciclo, no es en específico en cuanto a un documento escrito, es en cuanto a todo lo que observan, desde el envío de estudio socioeconómicos a los papás hasta la aplicación de instrumentos de evaluación y ellas, por ejemplo, aquí me ponen, estos son los diagnósticos (me mostró un

documento en el que estaba plasmado un diagnóstico) y me pone cómo se maneja o cómo observan a los grupos, de todos estos diagnósticos, yo los tengo que leer, revisar, analizar y generar el diagnóstico de la escuela”

Le pregunté si los docentes adaptan sus avances programáticos al diagnóstico que realizan y me respondió lo siguiente:

“La generalidad sí, hay algunos que no, hay algunos que siguen de manera muy muy tradicional, tratando de únicamente ver los temas que el programa les marca y se acabó, pero a mí me da mucho gusto que de repente veo que un tema “x” que a la mejor, por la estructura del propio programa, está establecido para verse hasta abril o mayo, que de repente por las necesidades del grupo, lo ven en este mes (...) y a lo mejor por el diagnóstico, y esto sí me da una alegría, que sepan los maestros que el programa es flexible, que yo puedo adecuar y puedo mover los contenidos conforme a las necesidades del grupo, eso sí se llega a hacer, todavía no al 100% pero sí se llega a hacer”

Como podemos observar, la mayoría de los docentes asevera que evalúa las necesidades e intereses de los niños para hacer las adaptaciones pertinentes y el director confirma estas afirmaciones. Recordemos que Globe y Ploter (1982, cit. en Noguera et al., 1985) argumentan que el enseñante debe ser un mediador en la adquisición de los conocimientos por parte del alumno y que requiere elaborar un diagnóstico, mediante el cual haga una estimación de las necesidades educativas del alumno, con la finalidad de satisfacerlas.

La conclusión a la que podemos llegar es la siguiente:

- ✓ Todas las docentes entrevistadas afirman hacer evaluaciones de los resultados que van obteniendo a lo largo del ciclo escolar, sin embargo, lo importante de dichas valoraciones es que los profesores vayan haciendo los ajustes necesarios para favorecer el aprendizaje y, según las afirmaciones del director, aunque la mayoría lo hace, aún hay algunas docentes que se apegan al programa oficial, por lo tanto, seguimos encontrando profesoras a las que no les queda claro que el currículo tiene una estructura flexible

### **3.4 Juntas de Consejo Técnico**

El 50% afirma que en las Juntas de Consejo Técnico se tratan asuntos referentes a los problemas que tienen con algunos alumnos y las estrategias que emplean con los mismos y parecen estar de acuerdo con dicha situación:

“entre las compañeras dicen “a mí me funciona ésta”, bueno vamos a probar a ver si funciona en mi grupo, entonces hay una retroalimentación de todas, yo tengo este problema, entonces vamos a buscar alternativas de cómo poder ayudar al niño a salir del problema educativo que tenga, a través también de que los padres de familia también colaboren (...) hay un equipo de maestras que traen o consiguen alguna persona, algún psicólogo, alguna terapeuta que los pueda auxiliar en algunos casos” (Laura )

“compartimos experiencias, inclusive algunos alumnos que son un caso especial pues todos ya los conocemos, inclusive las maestras dan su punto de vista y nos dicen cómo actuar con tales niños, yo siento que sí, las experiencias se manejan y se comparten, inclusive estrategias nuevas nos enseñan o estamos así como que pasándonos tips para tener un mejor grupo” (Amparo)

El 50% concuerda con las docentes anteriores en que en sus juntas ven problemas educativos, pero parecen no estar del todo de acuerdo con esta situación:

“decimos “pues tal niño tiene esta dificultad, ¿le podemos ayudar? ¿de qué modo?” (...) entonces ahí hay maestros que tienen más experiencia o incluso hay una maestra psicóloga que nos dice cómo tratar de ayudarlo, pero es muy cerrada la opinión muchas veces, entonces uno tiene que abrirse las puertas, arreglárselas y atenderlos (...) también si tenemos algún detalle con alguna mamá son cosas que se tratan (...) el resto y casi la mayoría es que el director nos está tratando de orientar para ir sacando un buen proyecto escolar, pero es difícil, depende mucho en una junta de Consejo Técnico que haya participación de los demás compañeros (...) en otra escuela donde estuve, en juntas de Consejo, el director o los maestros eran más dinámicos, por ejemplo, el director seleccionaba algunos contenidos o temas para enseñar a los demás (...) había maestros que llevaban un material y nos decían “pues existe este tipo de material podemos utilizar cosas más variadas como ésta”, o sea, como que ellas decían más alternativas o tenían más cosas, más general para que tú tomaras la que más te gustara a ti (...) a mí me agradaría mucho tratar este tipo de temas y ¿por qué no? comentarlo pero muchas veces el tiempo no es suficiente” (Magdalena)

“luego no se llevan tal cual deberían de ser, el fin o el objetivo primordial es el tratar los asuntos de interés común o ver qué soluciones podemos darnos unos a otros respecto a niños que tengamos algún problema, ya sea de aprendizaje, de conducta

o incluso hasta de los mismos padres porque pues luego es un poquito más difícil el trato hacia los padres de familia, y a veces sí llegamos a comentar, pero en ocasiones nos salimos del tema y tratamos otros asuntos (...) luego empezamos con que qué vamos a hacer para navidad (...) o cosas así (...) lo hacemos básicamente porque luego el director se sale de la junta (...) ya hasta que regresa el maestro (director) y otra vez retoma el tema y ya seguimos con lo mismo(...) pero las veces que lo hemos llegado a hacer sí han surgido sugerencias y qué podemos aplicar y a veces sí nos han funcionado con aquellos niños con los que tenemos algún problema (...) a mí me gustaría más que si no se puede que todas en esa junta expresemos el problema que estamos enfrentando pues que nos dividiera a lo mejor no sé en un mes de un ciclo, el otro mes el otro ciclo, y así por ciclos lo podemos trabajar o la que tenga el problema más fuerte o más inmediato a solucionar” (Bertha)

Al respecto, el director opina lo siguiente:

“se deben de tratar exclusivamente temas de tipo académico y pedagógico, ahí observamos, tratamos de ver cómo vamos en el proyecto escolar, dar el seguimiento, qué estrategia nos ha funcionado, qué estrategias no nos llegan a funcionar, cómo las cambiamos, problemas específicos de cada uno de los grupos, si alguna maestra tiene algún problema con algún alumno lo plantea, plantea el problema y entre todos tratamos de darle solución, que esa es la intención de que sea un colegiado”

Le pregunté si él decide qué ver en esas juntas y me respondió lo siguiente:

“yo tengo que considerar los problemas que van surgiendo, tengo que considerar lo que ya tengo establecido en mi propia planeación y tengo que considerar si alguna maestra viene y me plantea algún tema en especial para poderlo tratar, de ahí se tiene que generar una orden del día para poder llevarla a cabo”

Le pregunté si los docentes le proponían temas para abordar en su Junta y su respuesta fue:

“no mucho, no proponen, lo que más les inquieta a veces a ellas es los problemas con ciertos alumnos, que lo hacen de una forma y lo hacen de otra y otra y no tienen resultados, entonces yo prefiero que lo planteemos entre todos y me gusta escuchar las soluciones que dan y ya tomando como referencia todas las opciones, pues ya doy mi opinión y ya le digo a la maestra qué es lo que yo haría si yo fuera el maestro

de ese alumno y tratamos de encontrar esa solución y de manera institucional tratamos de dar asesoría ya personal, ya fuera de la reunión de Consejo ya lo platico y les digo qué es lo que vamos a realizar para que el alumno salga adelante (...) ellas saben que pueden proponer temas pero casi nadie lo hace”

En las declaraciones de los docentes se puede observar que en las juntas hablan exclusivamente de problemas con alumnos, lo cual concuerda con la afirmación de Mancera (2005b) respecto a que el maestro es uno de los profesionales con pocas oportunidades de reunirse con pares para discutir asuntos de su profesión y cuando lo hace, generalmente se dedica a temas referidos a la disciplina escolar.

La conclusión a la que podemos llegar es la siguiente:

- ✓ Los docentes emplean las reuniones que tienen con sus compañeros para abordar problemas académicos y dejan de lado otros aspectos relacionados con el currículo, entre los que se encuentran los descritos por Gimeno Sacristán (1995): evaluar la pertinencia de los temas, las secuencias establecidas, los períodos lectivos estipulados y experimentar alternativas para hacer los arreglos necesarios y mejorar el currículo

### **3.5 Involucrar a los padres de familia**

El 25% no mencionó involucrarlos y el 75% asevera que se esfuerza por comprometerlos, pero que esta situación difícilmente se presenta:

“(...) ahorita estoy con los niños y con los papás diciéndoles: no terminé los contenidos de geografía y no terminé los contenidos de historia, porque me detuve mucho, se los dejé a ustedes de tarea señores, no me ayudaron, me detuve mucho en tablas (...) sí que quisiera uno, necesita más el apoyo de la casa, pero tampoco hay que esperar demasiado apoyo de la casa, entonces ver qué puedes hacer tú por él, si te apoyan qué padre los logros van a ser mayores, pero si no te apoyan pues a ver hasta dónde puedes tú lograrlo y no porque él no se ayuda ya no lo ayudas tú tampoco” (Rosa)

“(...) revisando los cuadernos se da uno cuenta que los papás por más que uno les diga chequenle porque van notas que no han hecho esto (...) vienen las notas sin firmar (...) ya son pocos los papás que vienen a firma de boletas, a veces me viene el 50% de papás (...) yo siempre les decía a los papás “yo trabajo un triángulo de participación de papá, maestro alumno y si alguno de los tres se sale de ese punto ya no es un triángulo verdad” y pues ya no lo captan así los papás, ya no les interesa (...) yo he estado sobre estos

niños principalmente tratando que los papás vengan (...) niños que, no todos pero la mayoría, son niños descuidados, sus papás por su trabajo no pueden venir” (Mercedes)

Como podemos observar, la relación con padres de familia no es muy favorable, esta situación es muy lamentable, dado que, según Schiefelbein, Vélez y Valenzuela (s/f, cit. en Ruiz, 1999), la participación de los padres está relacionada con el rendimiento, por lo que cuando ésta no existe, el desempeño de los alumnos disminuye.

Otro de los comentarios que hizo el director respecto a la aplicación del currículo es: “yo espero que por lo menos los años que me faltan para jubilarme, los maestros entiendan y no hablo nada más de esta escuela sino en general, que los maestros entiendan que hay un proceso que debemos de seguir con nuestros niños, que debemos de respetarlo, que debemos cumplir con ellos, pero que lo más importante: debemos conocerlo, debemos darnos un tiempo y tenerlo así como una tarea el revisar el plan de estudio y observar qué es lo que pretende cada asignatura que el niño obtenga, no únicamente el que lea por leer sino cuál es la finalidad de la lectura y cuál es el enfoque que se persigue para este tipo de lectura, yo creo que cuando entendamos esto vamos a mejorar mucho y vamos a lograr tener alumnos y escuelas de calidad”

En estas afirmación podemos observar que el director pretende que los docentes comprendan los objetivos y no se dediquen sólo a impartir contenidos, lo cual indica que él no considera que los profesores sean técnicos, sino que por el contrario, cree que pueden llegar a cabo un proceso de reflexión más profundo.

La conclusión a la que podemos llegar es la siguiente:

- ✓ La falta de apoyo de los padres de familia es otra dificultad a la que tienen que enfrentarse los docentes, por lo que entre más herramientas tengan, mejor podrán compensar los obstáculos que se les presentan

#### **6.3.4 PREGUNTA 4:**

#### **¿DE QUÉ MANERA EVALÚAN LOS PROFESORES DE PRIMARIA PÚBLICA LA EFICACIA DEL CURRÍCULO VIVIDO?**

**Definición de categoría:** Genovard (1990) define la evaluación del currículo de la siguiente manera: “Operación de comparar y contrastar los métodos y el contenido del currículo así como



la cuantificación y calificación de los resultados tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje en sí, como aquellos procesos y resultados producto de la innovación e implementación curricular” (p. 213).

El 50 % de los profesores asevera que hace una valoración apreciativa de las habilidades adquiridas y deduce qué estrategias le funcionaron y cuáles no:

“te das cuenta qué no sabía y ahora sabe entonces sí te das cuenta a fin de año (...) las estrategias que no funcionaron las vas eliminando o probablemente al grupo siguiente te funcione porque son distintos niños entonces depende de las habilidades de los niños, de cómo esté formado el grupo (...) si no, las vas eliminando y vas buscando otras estrategias, vas buscando otras motivaciones” (Laura)

“te das cuenta por cómo salieron los niños o cómo los ves (...) yo siento que tienes que estar viendo como un niño sí comprendió con tal cosa; en cuanto a las estrategias que yo tomé me di cuenta que tengo que tomar más orden para que los niños no se distraigan más y en cuanto a las que sí, mantenerlas y ojalá que esas estrategias a los niños también les hayan servido como aprendizaje para los siguientes grados” (Amparo)

El 50% de los profesores evalúa el interés de los niños en los contenidos para decidir qué estrategias le funcionan mejor:

“se logra un aprendizaje significativo cuando uno trabaja con cosas que a los niños les interese, con cosas que ellos van a utilizar en su vida cotidiana (...) parte de la evaluación son los exámenes escritos, pero al final del ciclo no necesariamente con un examen, con el avance que hay en cada niño se ve en la manera en que se expresan, cuando ya les gusta a ellos sin que uno les diga "tienes que leer en casa" ellos solos se llevan su libro cuando quieren estar participando más y digan qué piensan, si les gusta o no les gusta (...) al final del ciclo puedo yo evaluar en forma tanto individual como grupal el avance que se haya tenido porque los niños son muy dados a escribir cartitas y manifiestan lo que ellos han aprendido, incluso hasta los padres de familia me llegan a decir, porque yo siempre les pregunto qué fue lo que les agradó o no, si vieron que los niños avanzaron o no” (Bertha)

“las estrategias que se pueden dar dependen del grado que tenga uno y de los alumnos, porque aunque sean los mismos temas, no son las mismas estrategias

porque los niños no son igual, entonces es cuando cambia uno su ritmo porque me funcionó el año pasado pero con estos nada y entonces son ellos los que dan la pauta” (Mercedes)

La evaluación del currículo vivido que hace el director es la siguiente:

“En esta escuela tenemos pocos alumnos, el aprendizaje que se les debiera de estar dando debiera ser de mayor calidad, yo creo que sí ha habido muchas mejoras, sí hemos logrado aumentar nuestro propio proceso, yo no creo mucho que sigamos en esos niveles de aprendizaje de 5 ó 6 como se dice por ahí, yo creo que a lo mejor no alcanzamos el 8 pero yo creo que estamos muy cerca de poderlo lograr como sistema educativo”

En las afirmaciones de los docentes podemos observar que las respuestas se distribuyen entre una valoración de las habilidades adquiridas y del interés de los niños, considero que ambos campos se complementan puesto que son aspectos importantes para fomentar el aprendizaje, sin embargo, creo que están dejando de lado otras áreas del currículo, entre las que se encuentran las descritas por Arnaz (1987): sistema de evaluación, el plan de estudios y objetivos curriculares. Por otro lado, el director considera que por ser menos alumnos, el aprendizaje debiera ser de mayor calidad, pero considero que hace falta un sistema de evaluación que le permita identificar las debilidades y fortalezas de la escuela.

La conclusión a la que podemos llegar es la siguiente:

✓Es importante que los docentes hagan evaluaciones que engloben la mayor parte de los aspectos que abarca el currículo para poder lograr mejoras, asimismo, es imprescindible que el director tenga un sistema que permita identificar las fortalezas y debilidades del desempeño de los docentes, en la medida en que esto se lleve a la práctica, mejorarán considerablemente las adaptaciones que se hagan del currículo formal

### **6.3.5 PREGUNTA 5:**

#### **¿QUÉ ACCIONES LLEVAN A CABO LOS DOCENTES PARA OPTIMIZAR EL CURRÍCULO?**

**Definición de categoría:** Propuestas que los profesores realizan y llevan a la práctica para mejorar la eficacia del currículo formal

El 87.5% de los docentes se refirió a la manera en la que aplica el currículo formal que recibe pero no hizo ningún comentario respecto a cómo lo mejora, el 12.5% (1 docente) manifestó lo siguiente:

“trató de fomentar básicamente las habilidades para que, en el grado inmediato superior, logren adquirir con más facilidad los contenidos, porque mi experiencia es que los llenamos de contenidos pero no los saben desarrollar plenamente, entonces, dejo de dar muchísimos contenidos, pero me paso mucho tiempo en: sacar ideas principales, mapas conceptuales, qué entendiste y explícame; habilidades comunicativas básicamente y operaciones básicas (...) yo, por ejemplo, estoy bastante inconforme con este avance programático que se hace porque sí, habla mucho de las competencias, que a fin de cuentas son las habilidades básicas, pero para mí es como que repetir y repetir; una competencia no la puedes manejar una vez y evaluarla una vez y se acaba; entonces yo creo que más bien debemos manejar las competencias aplicadas a los contenidos, aunque nos bajemos de los contenidos (...) tengo que adaptar mi habilidad a mi contenido, pero no el buscar la competencia que podría cubrir esto” (Rosa)

En las afirmaciones de esta profesora, podemos apreciar que considera que el currículo se centra más en contenidos que en competencias, sin embargo, ella trata de fomentar más habilidades para que los niños puedan adquirir conocimientos de manera eficaz. Considero que esta docente ha adoptado una postura crítica ante el currículo formal que recibe y esto le permite buscar estrategias para mejorarlo, lo cual indica que no todos los profesores presentan una actitud pasiva en su forma de trabajo.

Respecto a las medidas necesarias para que el currículo se pueda optimizar, el director opina lo siguiente:

“Lo primero es una mejor preparación del docente y una verdadera capacitación y actualización, pero constante, porque desgraciadamente no la tenemos, de manera constante no está institucionalizada y mientras no esté institucionalizada el maestro no va y si va, va por puntos, entonces yo creo que una mejor preparación del maestro de grupo va a permitir mejorar el currículo, es decir, a mayor preparación de ellos nos va a quedar corto el currículo de primaria y vamos a llegar a decir bueno es que hace falta darles más porque esto es muy poquito y tenemos que irlo mejorando y corriendo, pero mientras la preparación del docente no sea la adecuada yo creo que sí vamos a seguir teniendo fallas”

Concuerdo con lo que argumenta el director, porque es muy difícil que los profesores hagan propuestas para mejorar el currículo si no tienen una preparación adecuada; al respecto, Taba (1976) asevera es necesario desarrollar en los docentes la capacidad para aplicar los principios psicológicos y sociales sobre los cuales se basa la elaboración del currículo y así obtener tanto un currículo mejor como maestros más capacitados que en el futuro puedan adoptar independientemente estas decisiones.

Podemos llegar a la siguiente conclusión:

- ✓ La mayoría de los profesores se limita a hacer adaptaciones del currículo que recibe y una de las mayores razones de esto es que no posee las herramientas necesarias para poder hacer mayores aportaciones, por lo tanto, es muy importante que adquieran las siguientes habilidades planteadas por Taba (1976): para elaborar el currículo sistemáticamente, para dirigir la investigación y para trasladar los datos sugeridos de ella a los criterios para la selección y organización del contenido por las experiencias del aprendizaje

#### **6.3.6 PREGUNTA 6:**

#### **¿QUÉ OPINAN LOS PROFESORES RESPECTO A SU PARTICIPACIÓN EN LAS DECISIONES CURRICULARES?**

**Definición de categoría:** Puntos de vista respecto al nivel de participación que tienen en la elaboración del currículo formal

El 37.5% considera que la gente de la SEP que toma las decisiones curriculares no ejerce la docencia a nivel primaria, por lo tanto, deberían de consultarlos para que el currículo esté más acorde a las necesidades de los alumnos

“(…) han surgido buenas ideas, pero daría mejores resultados si se le preguntara realmente a los maestros que están frente a grupo, porque muchos también sí son maestros pero pues que están en algún puesto directivo y no han tenido la experiencia también de estar frente a grupo (...) tendría mejores resultados si esta gente leyera las sugerencias, a nosotros luego nos mandan a pedir sugerencias y las damos pero nunca tenemos la certeza de que lleguen a leerlas (...) al inicio de cada ciclo escolar (...) a mí me gustaría más que viniera gente de la misma SEP y nos preguntara qué sugerimos nosotros y que realmente esas sugerencias o esas opiniones se las llevaran y pudieran conformar una sola o varias con la opinión de los maestros (...) si la SEP realmente se preocupara por darse, por

lo menos una vez al año, una vuelta por las escuelas, se daría cuenta de qué es lo que a los niños les está llamando ahorita más la atención” (Bertha)

“(…) la verdad yo no sé si las personas que dan estas nuevas modalidades son realmente maestros, yo creo que es importante que la gente que hace esos cambios tenga esa preparación, ese conocimiento de lo que es la niñez, de lo que es la educación, porque muchas veces son bienestar personales lo que buscan, comodidades (…) yo pienso que deben ser personas que estén en pleno conocimiento y aparte que sean padres, es importante que sepan lo que los hijos requieren (…) yo pienso que lo ideal sería que quien toma las decisiones esté en contacto principalmente con uno (…) nunca se para ninguna persona así (…) eso es importante, dan ordenes sin siquiera saber cómo es la realidad, yo pienso que para todo nosotros tenemos que conocer totalmente la situación, porque a base de puros estudios y experiencias no es lo mismo” (Mercedes)

El 25% considera que debería participar más, que podría reunirse con otros profesores para hacer mejoras que sean tomadas en cuenta:

“(…) yo siento que deberíamos tener un poquito más de participación los maestros porque hay ocasiones en que el programa es muy extenso y muchas veces no se puede terminar (…) porque nosotros somos los que estamos con los alumnos, entonces no es lo mismo hacer un programa que está en oficina, que estar con tus compañeros, con los alumnos (…) se podría incrementar la participación buscando la forma de un día poderse juntar con otros compañeros para intercambiar ideas, adaptar bien todo lo que son los programas y planes de estudio, para analizar los programas y planes de estudios para llevarse a cabo como debe de ser y llevar una secuencia para adaptarlas a las necesidades de cada grupo (…) porque no es lo mismo tener unos niños que están en una escuela, por ejemplo, en el Estado de México que tener unos niños que están en el D. F. (…) una reunión en la que queden acuerdos de decir "saben qué, este tema se va a ver por esto y por esto y este tema no (…) yo creo que podría ser por zona para intercambiar opiniones de una zona a otra zona, para adaptar o para ver qué tanto (…) esta propuesta se podría llevar a la SEP” (Laura )

“(…) me gustaría que participáramos más porque es muy enriquecedor (…) compartir experiencias y llevarlas a cabo es muy enriquecedor, no nada más para uno sino para todos los que estamos (…) de esa manera nos enriquecemos sobre

todo por los tiempos que nos marcamos que "ya me estoy asfixiando y todavía no acabo ni la mitad" (...) si de todos modos están el plan y programas y eso ya no lo podemos cambiar pero sí irlo adecuando a las necesidades y a los tiempos que estamos viviendo (..) se supone que en cada región cambian el plan y programas porque no es igual el Estado de México que aquí el Distrito Federal y sobre todo si hay hasta dialectos (...) es que la burocracia, hay veces que está bien sentadita en el escritorio y es bien difícil acoplarse a las necesidades, es más fácil hablar que hacer, el qué hacer y el hacer es muy diferente la palabra" (Mercedes)

El 25% considera que la falta de compromiso de los docentes es un factor determinante en la baja participación que tienen sobre las decisiones curriculares:

"(...) creo que a los maestros actuales nos falta compromiso, o sea, yo cubro el programa, a mí me pagan (...) creo que no estamos del todo comprometidos, porque lo vemos en las juntas, a nivel escuela y a nivel zona y a nivel sector, todo esta maravilloso, el programa es una maravilla, el proyecto nos está funcionando súper, y por qué tenemos los resultados que tenemos si todo está súper. Yo creo que para poder llegar a participar en ese tipo de situaciones, primero habría que autoevaluar nuestra labor, nuestro compromiso y los por qué nos está resultando lo que nos está resultando, pero tendría que ser una autoevaluación súper honesta, primero para con nosotros mismos, ver qué tanto estamos capaces, listos para comprometernos (...) tendríamos que rascarle muy a fondo; primero, la personalidad el maestro, después por qué el maestro no se compromete más, ah y también hay tela que cortar porque "si tengo que trabajar en otra cosa porque el sueldo no me alcanza". Es un círculo vicioso, que quién sabe si vamos a salir de ahí" (Rosa)

"(...) falta mucho trabajo en equipo (...) yo lo veo ahorita, es una decepción cuando te topas con una realidad así (...) eso es lo que a mí me ha llamado la atención, entonces falta mucha participación, mucho trabajo en equipo por parte de nosotros y a veces hay disposición de algunas, pero cuando faltan otras entonces ya no es un equipo ya se empezó a dividir todo eso" (Magdalena)

El 12.5% (1 docente) está de acuerdo con su nivel de participación en las decisiones curriculares

"(...) siento que todo lo que mencionan es por estudios que han realizado, entonces yo las considero adecuadas, por algo nos dicen qué debemos hacer" (Amparo)

Al director se le preguntó su opinión respecto a su participación en el proceso curricular y contestó lo siguiente:

“(…) dentro de lo poco que se nos ha permitido, hemos tratado de hacerlo, yo creo que hubiéramos podido hacer más cosas si se nos hubiera permitido a todos, pero también entiendo que la SEP es una institución que tiene todos sus parámetros, que tiene toda su estructura para poder llevar a cabo un trabajo y que dentro de lo poco que nos permiten opinar tratamos de hacerlo, a veces sí nos da alegría que coincidimos muchos directores en algo y que lo vemos plasmado en un documento, nos da alegría que se nos tome en cuenta, pero a la mejor si hubiera más apertura podríamos opinar más (…) hay ciertas líneas ya establecidas, en donde yo puedo decir todo lo que quiera en mi zona escolar, pero mi supervisora sabrá qué dice y qué no, a lo mejor todo lo que yo diga no le parece y no comenta nada de lo que yo dije, pero conforme a la propia estructura tratamos de que en los tiempos y las oportunidades que tenemos de decir algo lo mencionamos”

En un segmento de la entrevista, el director comentó que cuando no están conformes con alguna instrucción que se les da, deben primero obedecerla y después inconformarse, así que le pregunté si él externaba su opinión cuando no estaba de acuerdo:

“Sí, sí se ha hecho (…) lo hemos hecho varios directores y a veces tenemos respuesta, a veces no tenemos respuesta, y esto ocurre porque de una u otra manera la autoridad dice “bueno te está inconformando pero de todas maneras ya lo hiciste” (…) en muchas ocasiones nada más se dice que toman nota de nuestra petición y que esperan que en futuras ocasiones que se solicite lo mismo no haya el problema, pero es difícil luchar contra el propio sistema (…) las reuniones que hay de directores hay mucha participación, sí es muy problemático las reuniones de directores porque hay un sobreentendido de que el director es un líder, entonces de repente se juntan muchos líderes y sí, a veces llega el caos, si tiene que llegar alguien a decir, “bueno, ya vamos a poner orden” porque todos quieren hablar y todos quieren tener la razón y sí es un problema a veces hablar con los directores”

Asimismo, se le pidió su opinión respecto a la participación del docente en el proceso curricular y respondió lo siguiente:

“(…) el problema del maestro de grupo es que mientras no se le pida algo no lo da, es decir si yo les digo “el día de hoy necesito que me den, o que me hagan llegar sus comentarios acerca de cómo está el curriculum” lo hacen, pero si no lo pido no

me lo van hacer; desgraciadamente, el proceso que se sigue como maestro de grupo es ellos solos se limitan, solitos se limitan a que “si no nos los piden ¿para qué lo hago?” y es más cómodo”

Como podemos observar, la mayoría de las docentes considera que debería participar más en las decisiones curriculares para que el currículo se ajuste mejor a las necesidades de los alumnos. Asimismo, el director asevera que a los directores tampoco se les permite participar mucho y cree que si esto fuera posible ellos podrían aportar más. Al respecto, Taba (1976) asevera que tomar en cuenta las preocupaciones y problemas que enfrenta el profesor permite que los docentes planifiquen experiencias con nuevos contenidos o métodos, facilita que los líderes y asesores elaboren un diagnóstico sobre las necesidades y sentimientos personales de los profesores (lo cual brinda una base concreta para tratarlos), puede revelar hasta qué punto los docentes son capaces de encarar procedimientos experimentales, asimismo, se puede obtener una perspectiva de las necesidades de preparación de los docentes al descubrir qué es lo que éstos conocen sobre el aprendizaje, cuáles son los modelos de necesidades que conocen, qué técnicas didácticas manejan con seguridad y qué conceptos tienen sobre el currículo. Por lo tanto, serían muchos los beneficios que se obtendrían al escuchar los puntos de vista de los profesores.

Por otro lado, tenemos el punto de vista de las docentes y del director que creen que hay falta de compromiso entre los profesores, por lo tanto, parece que el casi nulo nivel de participación de los docentes en el currículo no sólo depende de las autoridades sino también de los docentes.

La conclusión a la que podemos llegar es la siguiente:

- ✓ En las opiniones de los docentes que afirman que deberían participar más, podemos observar que ellos tienen muy claro que pueden enriquecer el currículo dado que están en contacto directo con la población y conocen sus necesidades, sin embargo, considero que los medios que sugieren indican que tienen poca iniciativa, dado que esperan que las autoridades los consulten personalmente, ninguno sugirió que ellos puedan hacer una propuesta directa a las autoridades, por otro lado, quienes proponen que una manera de incrementar su participación es reunirse con otros docentes, afirman que en estos encuentros podrían llegar a acuerdos para decidir qué temáticas impartir y cuáles no, con lo cual están dejando de lado otros aspectos importantes del currículo como la secuencia, el tiempo, los objetivos o el sistema de evaluación, asimismo, vislumbran estas reuniones a nivel zona y no proponen que sus aportaciones tengan un mayor alcance. Por otro lado, tenemos opiniones de otros docentes que aseveran que hay



falta de compromiso de parte de sus compañeros, el director lo confirma al aseverar que si al profesor no se le pide algo no lo da, estas declaraciones concuerdan con los datos anteriores, es decir, saben que deben participar más pero no proponen alternativas en las que tomen la iniciativa

### 6.3.7 PREGUNTA 7:

#### **¿QUÉ ACCIONES LLEVAN LOS DOCENTES A CABO PARA INCREMENTAR SU PARTICIPACIÓN EN LAS DECISIONES CURRICULARES?**

**Definición de categoría:** Actividades realizadas por los profesores para cambiar su situación laboral y manera en la que trabajan en grupo para lograrlo

Las docentes entrevistadas no llevan a cabo acciones para incrementar su participación en las decisiones curriculares, las profesoras que aseveran que deberían contribuir más (62.5%), proponen como una de las alternativas que las autoridades las consulten personalmente o sugieren reuniones con sus compañeros, pero no lo hacen, incluso una de las profesoras dio las siguientes razones:

“(…) tú tienes como maestra tus obligaciones y es difícil organizarte con tus compañeros, porque muchas veces tienes muchas cosas que hacer y no te da tiempo para organizar esto (...) yo siento que es muy difícil por los tiempos que hay, porque los directivos tienen otras cosas que hacer (...) a lo mejor como escuela sí podemos y habrá otra escuela que no pueda, entonces es difícil, a menos de que la SEP diga tienen este curso de tal a tal tiempo (...) aquí se trata en algunas juntas de Consejo, para ver los planes y programas o el proyecto de la escuela que es muy importante, pero tú lo adaptas a tus necesidades porque no son las mismas necesidades de una escuela a otra ni de una zona a otra, varía mucho de cada escuela, de cada grupo, a mí me gustaría que se asignara un tiempo para discutirlo, pero pues está difícil, porque ellos también tienen su programa, tienen sus indicaciones (...) hay compañeros que trabajan doble turno y por lo mismo no pueden excederse de su horario (...) habremos maestros que tengamos tiempo pero hay maestros que no lo tienen “ (Laura )

Respecto a esta categoría, el director indicó lo siguiente:

“Existe mucho la apatía, no es muy normal que pueda yo encontrar maestros que digan yo le apoyo, yo le ayudo, yo esto, no, es difícil, sí hay participación cuando se

trata de eventos sociales, ahí sí todos participan, en aspectos de tipo académico para la creación de algo es muy difícil, pero no imposible, sí los llegas a encontrar, no en la cantidad que uno quisiera pero sí se llegan a encontrar”

Explicó que él considera que esta apatía se debe a lo siguiente:

“(…) no hay motivación a veces y eso es por todos los involucrados, a veces alguien realiza algo y no la motivamos a veces ni con una felicitación, por decirle “hiciste esto bien”, y a veces esto sí desmotiva mucho más y en cambio cuando hacen algo mal los tengo que sancionar, llega el momento en que dicen “pues para qué hago algo bien si de todas maneras me va a sancionar”(…) sí procuro en las reuniones de Consejo o a veces las reúno en el patio y les digo lo que alguien hizo bueno y les damos el agradecimiento y todo esto (…) pero se me escapa el hacerlo por escrito, por ejemplo; entonces a veces todo esto no lleva la motivación necesaria para que continúen y para que en determinado momento digan yo”

Se le preguntó al director su opinión respecto a los cambios que sufriría el currículo si los docentes participaran más y esto fue lo que contestó:

“No lo sé, no lo sé si mejore o empeore, porque aquí también habría que ver su propia preparación, ¿qué tanto ha mejorado o qué tanto se estancó? y a la mejor habrá maestros que a lo mejor quieren que manejemos el silabario de San Miguel en primero, y entonces a lo mejor no sé si haya un adelanto o un retroceso “

En esta categoría podemos observar que, si bien los docentes tienen muy poca participación en las decisiones curriculares, no llevan a cabo acciones para modificar su situación, incluso dos de las docentes entrevistadas reconocen que hay falta de compromiso y el director afirma que existe apatía, falta de preparación y falta de motivación. Respecto a esta última, recordemos que en el capítulo 2 se mencionó que Archundia (2005, 16 de mayo) afirma que aunque para los maestros del Distrito Federal existen dos premios al completar 30 y 40 años de servicio -las medallas Maestro Rafael Ramírez y Maestro Altamirano, respectivamente- hasta ahora no son condecorados por méritos en la docencia, asimismo, Mancera (2005b) afirma que los programas de estímulos para los docentes dependen de aspectos que se supone no deben enfatizar, como es el “memorismo” o el “enciclopedismo” y que el sistema y la motivación están contruidos para no ser eficientes ni para darle un nivel de actividad profesional a la docencia. Respecto a la falta de preparación que indica el director, debemos tomar en cuenta que en el capítulo 2 llegamos a la conclusión de que el currículo de la Licenciatura en educación primaria se enfoca en los contenidos que los docentes van a impartir

y no les brinda muchas herramientas para la investigación, en lo que respecta a los profesores que cursaron su carrera cuando salieron de la secundaria, desconozco el plan de estudio de dicha época, pero es muy probable que tampoco fomentara estas habilidades, por otro lado, vimos que una de las principales alternativas que los docentes tienen para tomar cursos de actualización es la Carrera Magisterial (CM) y Fernández (1997, cit. en Loyo 2003) afirma que dicho programa pretende que los maestros logren un alto dominio de los contenidos de una asignatura, por lo tanto, tampoco les brinda herramientas para la investigación.

La conclusión a la que podemos llegar es la siguiente:

- ✓ A pesar de que la mayoría de los docentes coincide en que deberían participar más, no hacen nada para cambiar su situación, parece que en este problema están interviniendo diversos factores, entre los que se encuentran: la falta de compromiso, la apatía, la falta de preparación y la falta de interés de las autoridades. Por lo tanto, algunas de las estrategias que las autoridades podrían llevar a cabo para contribuir a un cambio en esta situación son: implementar programas de capacitación eficientes, garantizar que los profesores reciban estímulos por méritos en la docencia, establecer canales de comunicación por medio de los cuales los profesores puedan presentar propuestas. Por otro lado, los docentes también podrían cambiar su situación si fueran más propositivos y se comprometieron más con su labor. Sin embargo, debemos tener en cuenta que los datos presentados indican que no hay mucho interés de parte de las autoridades ni de los docentes, por lo tanto, es muy difícil que esta situación cambie.

#### **6.3.8 PREGUNTA 8:**

#### **¿QUÉ PAPEL DESEMPEÑAN LAS AUTORIDADES ESCOLARES CON RELACIÓN A LA PARTICIPACIÓN DEL PROFESOR DE PRIMARIA PÚBLICA DE LA CIUDAD DE MÉXICO EN LA ELABORACIÓN, EVALUACIÓN, APLICACIÓN Y MEJORA DEL CURRÍCULO?**

**Definición de categoría:** Manera en la que el director escolar, la supervisora de zona y la Secretaría de Educación Pública facilitan o dificultan la interacción de los docentes con el currículo

#### **8.1 Retroalimentación del director**

El 62.5% de los profesores asevera que el director les da retroalimentación de forma oral cuando es necesario, para darles sugerencias de cómo mejorar su trabajo. Asimismo, afirma

que en las Juntas de Consejo Técnico les indica la manera en la cual le gusta que entreguen sus avances programáticos. Las docentes consideran que las sugerencias les han funcionado

“(…) el maestro nos anota en los avances la observación que haya hecho, pero hay ocasiones en las que no nos lo da por escrito pero sí nos llega a comentar algo y muchas veces lo hace más en forma general en las juntas de consejo, nos dice “quisiera que en sus avances me pusieran este aspecto, cómo lo manejaron” (Bertha)

“(…) sobre todo en las juntas de Consejo Técnico nos hace ver “a ver ¿qué han hecho, por ejemplo, de lo planeado dentro del ciclo escolar?” es cuando nos damos qué hemos hecho (...) hay veces que nos manda llamar y dice “ven acá voy a hablar con cada una de ustedes” y sobre todo, por ejemplo, en los grupos superiores es cuando tiene una más retroalimentación (...) sí es adecuada” (Mercedes)

El 37.5% afirma que el director no les da retroalimentación cuando entregan su avance programático:

“(…) cada lunes debemos entregar nuestro avance programático, pero yo según he visto cuando llego a ir a la dirección y está checándolos, sólo plasma su firma y ya nos lo regresa, entonces tampoco hay como que mucha rigidez por parte de él o mucha atención (...) no nos hace ningún comentario” (Magdalena)

“la retroalimentación nos la damos nosotras mismas porque pues el trabajo que tiene cada quien es mucho muy personal muchas veces y no tenemos más que en la cuestión de las juntas académicas es donde nosotros hacemos comentarios, dependiendo de los temas que se vean en las juntas académicas (...)” (Mercedes)

En cuanto a la retroalimentación sobre el trabajo de las docentes, el director proporcionó la siguiente información:

“Les doy retroalimentación individual cuando es necesario, a veces es muy difícil darlo todas las semanas pero cuando es necesario de inmediato lo hacemos(...) si yo observo que en alguna estrategia que use, creo que por las condiciones de su grupo no es la debida, mi función es llamarle y decirle “creo que aquí está mal”, pero también tengo la parte de observaciones, en donde yo les puedo hacer anotaciones sobre lo que yo estoy observando (...) todas las anotaciones que yo hago se las hago a lápiz (...) yo prefiero platicarlo con el maestro, hacerle su observación a lápiz y ellos sabrán si después la borran, no la borran o la dejan”

En las afirmaciones presentadas anteriormente, se puede apreciar que los docentes no reciben retroalimentación cada que entregan su avance programático, el director afirma que cuando es necesario hace comentarios a las profesoras porque sería difícil hablar con cada una de ellas todas las semanas, la razón puede ser la carga de trabajo que tiene, pero de este tema hablaremos en otro apartado de esta categoría.

La conclusión a la que podemos llegar es:

- ✓ Cuando la retroalimentación se da con la finalidad de mejorar el desempeño del docente sin restringir de trabajo, es una excelente herramienta para que los profesores identifiquen sus fortalezas y debilidades y los directores puedan contribuir a mejorar su desempeño, sin embargo, en los ejemplos casuísticos podemos apreciar que las distintas actividades del director le impiden ser constante en dicha tarea

## **8.2 Monitoreo del trabajo cotidiano**

El 100% de las profesoras afirma que no tienen ninguna restricción de parte del director para hacerle modificaciones al currículo, que los comentarios que les hace respecto a su forma de trabajo son en cuanto a la manera en la que aborda los contenidos: “no tenemos presión (...) nosotros tratamos de cubrir todo el programa pero no tenemos una restricción de que nos diga el director “tienes que terminar todos los temas” muchas veces se queda alguno inconcluso pero por el tiempo” (Laura ), “nos da libertad del ritmo de trabajo desde el principio no nos dice “a ver maestra ahorita tiene que dar este tema” no, hasta eso es muy flexible y consciente de que se va a dar” (Mercedes)

El 25% de estas profesoras comentó que en ocasiones el director les hace un examen a sus alumnos para ver si realmente les está dando lo que refleja en su avance programático: “viene a evaluar a los niños “a ver saquen una hoja” y les da 5 preguntitas y ya y uno también se da cuenta hasta donde llegan los niños”, la otra profesora comentó:

“hay veces que llega el director y les dice “a ver niños saquen una hojita y vamos a hacer este ejercicio” para ver si realmente los niños están aprendiendo y lo que yo estoy dando de avance programático se está llevando a cabo (...) porque imagínate si no se lleva a cabo lo que planeas todo el trabajo se viene abajo y yo pienso que sí es bueno que el maestro nos dé sugerencias” (Laura)

Respecto al monitoreo de la aplicación del currículo, el director afirma lo siguiente:

“reviso que el maestro esté plasmando realidades en su avance programático (...) si yo observo que en alguna estrategia que use, creo que por las condiciones de su grupo no es la debida, mi función es llamarle y decirle “creo que aquí está mal” (...) si hay actividades que yo considero que por la situación del patio o de la propia escuela no se pueden realizar pues también les llamo y les digo y la otra es verificar que me estén diciendo lo que están haciendo (...) la SEP estipula que subamos a los salones de manera mínima una vez por mes (...) pero no lo checan (...) yo subo mínimamente una vez al mes, yo quisiera subir más pero es muy difícil a veces, en muchas ocasiones, por ejemplo yo programo, pero de repente en 5 minutos llaman y me dicen que tengo una junta en la zona ahorita, entonces lo que programe hoy para subir ya no pude (...) en esta escuela creo que estas maestras pueden gozar de que no interfiero mucho con ellas en su proceso, yo las respeto mucho, cuando hay algo que comentarles sí se los comento, pero yo respeto mucho la forma de trabajar de cada una de ellas, hay escuelas donde no, hay escuelas donde los directores y directoras se meten y dicen “lo tienes que hacer así y así”, pero es una forma irrespetuosa de poderlo hacer, entonces aquí yo trato de respetarlas y de no entrometerme mucho en su forma de enseñanza”

En las afirmaciones que acabamos de presentar se puede observar que el director respeta la estructura flexible del currículo, por lo que permite que las profesoras hagan las adaptaciones que consideren pertinentes, al mismo tiempo supervisa que las actividades que realizan sean las adecuadas para el contexto en el que se desenvuelven y verifica que en sus avances programáticos reflejen lo que están viendo.

La conclusión a la que podemos llegar es:

- ✓ Adoptar una postura flexible en la aplicación del currículo favorece el proceso enseñanza-aprendizaje, recordemos que González asevera que la participación del docente en la operación y reconstrucción del currículo es un factor de excelencia y calidad académica.

### **8.3 Monitoreo que hace la SEP de la aplicación del currículo**

El 62.5% de los profesores indica que no ha tenido ningún contacto con las autoridades: “nunca tenemos contacto con las autoridades y necesitamos que escuchen nuestras inquietudes, nuestras necesidades para mejorar”, otra de las profesoras comentó lo siguiente:

"la SEP no se da luego ni cuenta de lo que realmente pasa en las escuelas y a la SEP a lo mejor le podemos decir "sí, cumplí con todo el programa de inicio a fin" y no se toma la molestia de verificar si realmente se llevo a cabo o no los planes y programas" (Bertha)

Una de las profesoras de este 62.5%, afirma que el papeleo que pide la SEP absorbe mucho de su tiempo:

"nuestras autoridades a veces nos piden más documentación (...)a veces 10, 15 minutos que son favorables para otras cosa y no se puede o a lo mejor hasta para pláticas con ciertos niños (...) y como dicen "todo era para ayer" y entonces se tiene que esos son los tiempos que a veces quisiéramos que fueran más (...) por ejemplo, los comunicados, que ya a última hora ya nos vamos y nos dicen espérate tantito tienes que firmar pero a veces es dentro de todo el ámbito (...) hay veces que son tres o cuatro, que viene los cursos que nos dan, que nos mandan la Secretaría un informativo y todas esas (...) parece que no, pero sí a veces quitan tiempo" (Mercedes)

Respecto a la entrega de documentación, el director afirma lo siguiente:

"Entrego documentación sobre infinidad de cosas, desde la estadística hasta informativos (...) mucho a veces experimento de la autoridad en cuanto a documentación y esto se podría solucionar porque si yo pudiese enviar por correo electrónico toda la información, me evito estarlo imprimiendo, pero aquí el problema es que aparte de que lo tengo que generar en el sistema, lo tengo que generar en impresión y lo tengo que generar en disquete, o sea, es un trabajo se genera a veces en tres y eso es lo que provoca a veces el estrés del director (...) yo creo que hay cosas que no son útiles, hay documentos que los entregamos por disciplina, pero no creo que sean necesarios (...) hay otras acciones que creo que sí son muy necesarias, pero que creo que lo podemos solucionar, si utilizamos el Internet"

La información que se presentó, confirma las afirmaciones de Mancera (2005b): el tiempo dedicado a llenar formatos y hacer informes desliga a las autoridades y docentes de sus actividades fundamentales.

El 12.5% (1 docente) afirma que la inspectora fue a observar una de sus clases:

"la inspectora viene cuando hay algún percance o alguna queja de los maestros, de los padres o incluso de los mismos niños, hechos llegar a conocimiento por los

maestros o por los papás (...) están administrativamente a cargo de por ejemplo licencia médica, día económico, entonces todos esos papeleos ellos, el director y la secretaria, se lo entregan a la supervisora y ella viene a checar que no haya detalles o inconformidades por parte del personal (...) la semana pasada me tocó que la supervisora entrara a verme a dar la clase, entonces ella nos aclaró que iba a venir a darse cuenta de si nosotros estábamos llevando a cabo la aplicación de todos los contenidos y a mí me tocó, creo que he sido la única en la escuela (...) pero bueno estábamos viendo un contenido de historia, no me hizo ningún comentario, no sé qué comentario le habrá hecho al director hasta el momento, pero eso es en cuanto a los contenidos, ellos no se han mantenido tan en contacto" (Magdalena)

Respecto a la supervisión que hace la SEP de la aplicación del currículo, el director opina lo siguiente:

"la SEP supervisa más lo administrativo (...) por ejemplo, la supervisión que hago de los avances programáticos, podría venir cualquier autoridad y decir "bueno, a ver si es cierto que está dando todo lo que la autoridad manifestó y cómo lo está haciendo" y eso no ocurre, es muy muy raro cuando llega a ocurrir y cuando llega a ocurrir que venga alguna autoridad que no sea cercana, en muchas de las ocasiones no viene a orientar o a asesorar sino viene a criticar y a veces en lugar de ayudar al maestro lo perjudica porque dice el maestro "¿me viene a observar o viene a decirme que estoy mal o me viene a ayudar?" pero mucha de la preocupación es administrativa, es totalmente administrativa (...) cuando vienen tienen que venir con un oficio donde me solicitan se les permita ingresar, ingresan y viene ya con una guía ya por escrito que tuve que revisar yo un día antes para poderles decir qué está bien o está mal, después de esto pasan, hacen su revisión, hacen un informe, le dejan copia al maestro de grupo, copia a nosotros y se retiran (...) debieran dejarlos, eso es lo que debe ocurrir, porque en muchas ocasiones nada más lo mencionan o le dicen al maestro, "nosotros anotamos esto y esto" y hay muchas quienes no se dejan, pero hasta ahí queda porque no hay seguimiento, o sea, si yo dijera a los tres meses regresan para ver cómo mejoró la maestra pues qué bueno no, pero no hay un seguimiento"

El 12.5% (1 docente) asevera que la inspectora cuestionó su forma de trabajo:

"me topé con una inspectora que me sale con que "pero cómo sé que sí está cubriendo su programa si aquí no maneja contenidos" y al alegar que se supone que el programa es flexible, que en el libro de programas voy palomeando los contenidos



que estoy tratando de manejar en esa situación, “¿podría visitar su salón?”, “cuándo guste maestra” (...) no pasó y en mi avance puso se revisó y orientó a la profesora, para mí eso no es orientación, verdad, pero si así cubren ellos su parte del trabajo bueno (...) tristemente es eso, que muchas veces llegan a los puestos administrativos y se les olvida lo que es estar aquí enfrente“ (Rosa)

El 12.5% afirmó que no recibió apoyo de la inspectora en un problema personal:

“no tenemos comunicación directa con la inspectora (...) yo vivo retirado de aquí, tengo 8 años de estar aquí y hace tres ciclos que yo meto mi cambio (...) yo hago más de una hora y luego vengo manejando, me he estresado; yo estaba recibiendo tratamiento muy particular -porque aquí no lo tenían- para mi estrés que tengo y la inspectora vino en plan de reclamo, me suspendió mi terapia que porque no era terapia dada por el ISSSTE, yo traje documentación del ISSSTE, el jefe de personal y el médico me dijeron que qué bueno que me daban esa terapia porque ahí en el ISSSTE no la había y, sin embargo, esta señora no aceptó. El día de ayer la solución que la señora me dio fue “pida una licencia y retírese” no le costaba nada a la maestra el que me dejara salir media hora antes para ir a tomar mi terapia y mi terapia fue suspendida, entonces cómo puede uno decir “es que las autoridades están enteradas, las autoridades apoyan” ¿en qué, en qué apoyan?” (Mercedes)

Como podemos observar, la inspectora que asignó la SEP es muy estricta y no respeta la flexibilidad del currículo dado que cuestionó a la profesora sobre su forma de trabajo, además, no le dio seguimiento puesto que no visitó su salón, por otro lado, le negó a la otra docente un permiso para recibir el tratamiento que necesitaba, situación que ofendió a esta última y la hizo sentir que no tiene apoyo de las autoridades. Estos detalles son los que contribuyen a incrementar el estrés de los profesores, sobre todo la segunda situación, puesto que se sienten aislados y consideran que no cuentan con el apoyo de las autoridades

La conclusión a la que podemos llegar es la siguiente:

- ✓ La SEP supervisa principalmente lo administrativo, pero no hay un monitoreo de la calidad de la enseñanza de las escuelas y cuando van a hacer observaciones no dan ninguna retroalimentación, creo que si dicha institución evaluará más los aspectos académicos, podría identificar las necesidades de las escuelas y buscar alternativas para satisfacerlas, además, al parecer no apoyan a los docentes con sus problemas, lo cual puede dificultar las relaciones laborales

#### 8.4 Capacitación docente

Respecto a la capacitación que brindan las autoridades, el director nos proporcionó la siguiente información:

“Está establecido en la Ley Federal del Trabajo que toda capacitación debe ser pagada por el patrón, en este caso nuestro patrón viene siendo el Gobierno Federal, que las únicas que nos paga como capacitación son las del inicio del año, pero son cursos que yo les doy a mis maestros, pero que si yo procuro buscar a lo mejor algunas cosas les daré cosas nuevas al maestro, pero si soy un director como muchos que tenemos que no me preocupo por capacitarme, pues qué le voy a dar a los maestros, entonces ese sí es problema, y son las únicas que nos pagan, de ahí en fuera no hay ninguna otra, entonces yo creo –aunque resulte feo el poderlo unir así- que cuando también hay la motivación económica para el maestro, que es el problema del que más se sufre, para poderse capacitar yo creo que también tendríamos otro tipo de impulso del maestro para lograrlo”

Respecto a estas juntas de inicio de ciclo, comentó lo siguiente:

“La SEP nos da un parámetro de qué es lo que tenemos que ver, cada director determina cómo hacerlo, por ejemplo, este año lo que nosotros estuvimos observando fue un poquito sobre las competencias, y sobre todo, sobre nuestro proyecto escolar y en especial hicimos una revisión de cómo hemos trabajado de 5 años hacia atrás para acá y en dónde estamos fallando, de todo esto al final yo hago un informe que envío a mi autoridad media superior, para que ella a su vez lo vaya subiendo y se sepa qué es lo que aquí se hizo, en cada dirección debiera de ocurrir así. Hay directores que por situaciones de muchos años de servicio y de edad, ya no tienen los deseos a veces de hacerlo y le van relegando la responsabilidad a un maestro, indebidamente, yo procuro con los maestros que estemos al pendiente de lo que nos está ocurriendo con realidades y de que lo que revisemos y lo que hagamos pues nos sirva de algo y no brindarles todo como recetas de cocina, sino dejarles la semillita de que digan “esto me gustó y ¿dónde lo investigo?” (...) la idea es esa, que en las escuelas realmente se generen esas inquietudes de los maestros por superarse y por investigar estudiar y muchas de esas cosas (...) aquí en esta escuela sí se ha generado esa inquietud, a veces el problema que tenemos es que la parte administrativa nos absorbe mucho y no le llego a dar el seguimiento debido a lo que estamos tratando de centrar; el hecho de que hay que cumplir con las entregas y si no cumplo me sancionan, pues sí te llega a estresar y eso provoca que a veces uno vaya dejando de lado lo que uno

va sembrando y de repente los mismos maestros son los que le acuerdan a uno y le dicen “oiga usted nos dijo que esto y aquello” y dice uno ¡ah, es cierto!, pero desgraciadamente esto es parte de la función, que te absorba demasiado lo administrativo “

Le pregunté si él averiguaba los contenidos que a los docentes les interesa revisar en los cursos que les da al inicio de ciclo escolar y me respondió lo siguiente:

“No, porque como ellos cuando regresan, regresan después, nos vamos a periodo de receso y el día que ellos regresan es cuando les tengo que dar el curso, entonces difícilmente tendría yo el tiempo de preguntarles, lo que aquí ocurre es que la dependencia, en este caso nuestra zona escolar a través del sector, nos determina qué es lo que tenemos que hablar con ellos”

El 37.5 de las profesoras externó que no está conforme con los cursos de inicio de ciclo:

“uno mismo se da el curso, es un curso de tres días, a mí me gustaría más que en ese inicio viniera gente de la misma SEP y nos preguntara qué sugerimos nosotros (...) también me gustaría que si pudiera venir una persona experta en el tema y nos hablara o nos ampliara las dudas o nos disipara las que tenemos, pero que viniera gente que realmente está inmersa en la materia y nos pudiera dar también sus opiniones o sus sugerencias, quizá con eso también podríamos mejorar nuestra forma de trabajar (...)” (Bertha)

“(...) los cursos que se dan iniciativas de tres días que no nos sirven para nada la verdad (...) son pláticas las que están y que a veces somos nosotras mismas las que estamos ahí comentando, porque una persona especializada para eso no la hay (...) pongamos una semana que fuera de curso vamos a suponer, pero que los niños entraran un poquito después” (Mercedes)

La conclusión a la que podemos llegar es la siguiente:

- ✓ No existen programas de capacitación docente que puedan recibir todos los docentes, los cursos de inicio de ciclo no tienen una secuencia establecida y no se contrata a personal para impartirlos, se delega la responsabilidad en los directores de las escuelas pese a la carga de trabajo que éstos tienen. Estos factores influyen de manera negativa en el ejercicio profesional de los docentes, dado que no se les proporcionan herramientas que les permitan superarse y mejorar su desempeño.

## 8.5 Carrera magisterial

Cuando le pedí al director su opinión respecto al programa carrera magisterial, me respondió lo siguiente: “Te lo voy a contestar así muy sencillo, yo tengo más de 4 años que ya no voy”. Le pregunté si consideraba que la SEP evalúa estos cursos y me respondió lo siguiente:

“(…) yo creo que la SEP sí los evalúa, pero necesita que estén los cursos, la SEP necesita que esos cursos existan, porque tiene que tener en determinado momento, generar los puntos para que el maestro pueda ascender o no ascender, que independientemente de eso, muchos directores –entre los cuales me incluyo– estamos en desacuerdo en carrera porque es anticonstitucional, porque en el artículo 123 se establece que igual salario igual trabajo (...) carrera magisterial se creo única y exclusivamente para tener contento al propio magisterio”

El 37.5% de los docentes, asevera que no está conforme con el sistema de carrera magisterial:

“(…) cuando viene la convocatoria ya viene con que nada más quedan éstos, es toda la lista pero ya nada más llegan éstos, ¿cómo se llenó si no había salido la convocatoria? no lo sé, sobre todo los que tienen que ver con computación (...) hay muchos maestros que sí dicen “yo voy nada más por los puntos”, yo trato dentro de que quiero los puntos, también que me sirva de algo, porque si estoy dejando mis sábados ahí que me sirva de algo por lo menos, no ir a “OK, hagan lo que quieran a mí lo que me interesa son mis puntos” (...) nuestro compromiso tiene que venir de uno hacia a fuera, no que de afuera lo traten de comprometer, porque si no, “¡ay qué bueno que me van a dar puntos!, si no “¡ay yo por qué voy a dar mi sábado” (Rosa)

“los cursos que se dan desgraciadamente son en contra tiempo, o sea, tiene uno que ir los sábados y si es una persona que estamos trabajando toda la semana y luego contra tiempo pues también descuidamos a los nuestros, porque todos tenemos familia, entonces yo soy una de ellas de que no participo generalmente en los cursos, yo prefiero mejor mi librito, por mi cuenta (...) los que están en Carrera Magisterial es para subir de nivel” (Mercedes)

La conclusión a la que podemos llegar es la siguiente:

- ✓ La forma en la que se estructuró la carrera magisterial propicia que la mayoría de los docentes asista con la finalidad de incrementar su salario y no por mejorar sus conocimientos, debido a que: 1) quienes asisten tienen la posibilidad de cobrar más que

sus colegas y 2) parece que la calidad de los cursos que se imparten en este programa es baja

### **8.6 Preparación profesional**

Respecto a la formación que reciben los docentes antes de ingresar al mundo laboral, el director opina lo siguiente:

“Hay muchas carencias y hablemos de maestros con mayor antigüedad, por el hecho de que normalmente -y a mí me tocó- cuando salía uno de la secundaria de inmediato se trasladaba a la normal, entonces dentro de la normal supuestamente nosotros obtuvimos un bachillerato, que eran tres años de bachillerato y uno de carrera por así decirlo (...) sí hay muchas carencias en ese aspecto; cuando se genera que debe haber un bachillerato pedagógico y después poder ingresar a la nacional, creo que mejoró un poquito la preparación de los maestros, a pesar de eso hay maestros que indudablemente no se quedaron con estudiar nada más la normal, fueron a otras instituciones, adquirieron otras profesiones, algunos se salieron del sistema (...) creo que hay muchas carencias todavía, no desde ese entonces sino actualmente (...)”

Le pregunté si a él como director le dan cursos para abordar el currículo y esto fue lo que contestó:

"No nos dan cursos ex profeso para eso, no, uno tiene que buscar las alternativas de auto capacitarse, por así decirlo, de buscar a veces hasta en el propio Internet, de repente uno encuentra artículos que cree uno que son valiosos (...) en específico, de manera personal, trato de revisarlo y trato de estar al pendiente incluso de los cambios que se van generando año con año (...) no hay una obligatoriedad de la autoridad para que uno lo haga, eso ya depende de cada uno de nosotros. Trato, y digo trato porque a veces la función no te permite estar en esto en especial, de estar al pendiente de lo que maneja el currículo en cada uno de los grados o en cada uno de los cambios que se van generando (...) tengo que estar al pendiente, porque si alguna maestra viene y me dice “tengo un problema en esto o en este contenido porque no sé” tenemos que asesorarla, es mi función ser asesor de cada una de ellas y si yo desconozco lo que se hace en cada uno de los grados, la escuela se nos viene abajo”

El 12.5% (1 docente) asevera que se le dificulta impartir el área de matemáticas:

“en matemáticas se me hace un poquito pesado en cuanto a contenidos (...) trato de centrarme un poquito más y repasar la lección antes de darla y cuando la estoy dando así como que siento que los niños de pronto no me entienden (...) a los niños o les transmito igual la inseguridad o el interés” (Magdalena)

Respecto a la capacitación para las reformas de 1993, el director comentó lo siguiente:

“No se les dio curso (...) porque la autoridad supone que el profesor de educación primaria conoce el plan de estudios, yo supongo como director que la maestra que tengo en cuarto conoce el plan y programa de cuarto, ¿por qué hacemos este supuesto? porque para eso estamos preparados, entonces el generar el programa que era nuevo en cuanto a la forma de manejarse, pero no era nuevo en los contenidos, los contenidos venían siendo los mismos, entonces no había el por qué darles un curso de preparación, lo que si tuvo que ocurrir es darles a la mejor una asesoría en cómo manejar ese programa en el área en específica, porque no existía (...) teníamos que tener un conocimiento básico de lo que era la teoría de Piaget (...) hubo muchos problemas, incluso desde la gente que daba algunas asesorías sobre la teoría, yo recuerdo cuando había personas que empezaban a dar y decían que existía un psicólogo llamado Piaget y cosas de este estilo y yo les decía a las maestras de la otra escuela “no le hagan mucho caso, porque por principio de cuentas Piaget no era psicólogo (...) y como eso ocurrió en muchos lados, cosas así tan sencillas, que hicieron que los maestros se desconcertaran, que los maestros incluso no quisieran la teoría de Piaget (...) no eran cursos que fueran obligatorios, sino que son cursos que uno como director conseguía, llamaba uno a “x” instancia y le decía necesito que venga a apoyarme, hacías todo lo administrativo para que se te diera el apoyo, pero cursos generados por la misma dependencia no eran, sino eran cursos que uno mismo buscaba”

La conclusión a la que podemos llegar es la siguiente:

- ✓ Los datos parecen indicar que la preparación que reciben los docentes es insuficiente, asimismo, cabe destacar que algunos profesores cursaron sus estudios antes de que la normal obtuviera el carácter de escuela de educación superior, además, cuando se establecieron las bases teóricas del currículo actual los docentes no recibieron la capacitación adecuada

# CAPÍTULO 7

## CONCLUSIONES

Los principales hallazgos de la investigación fueron:

- El currículo se fundamenta en los artículos 3º, 31º y 122 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación y se diseñó como respuesta a las necesidades detectadas en una consulta que se realizó en 1989, de la que se desprendió el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, en el que se estableció como prioridad la renovación de contenidos y métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de docentes y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica
  
- En la elaboración del currículo formal intervinieron autoridades educativas, centros académicos, representantes de organizaciones sindicales, el Consejo Nacional Técnico de la Educación (Propuesta para la orientación general de la educación básica), el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (criterios para la reforma de contenidos) y los docentes, aunque se puede decir que hubo un punto ciego respecto a la participación de estos últimos, debido a que sólo se les consideró en la última etapa para cuestionarlos respecto a la pertinencia de conservar o eliminar contenidos del currículo, su participación en el establecimiento de objetivos, sistema de evaluación, estrategias didácticas, secuencia y tiempo destinado para cada contenido fue casi nulo. Al respecto, Gimeno Sacristán (1995), plantea que enfoques tecnócratas que resaltan la importancia de las destrezas del técnico que no debe discutir las orientaciones, modelos científicos conductuales que han pretendido delimitar una serie de competencias profesionales y adiestrar a los profesores en el dominio de las mismas, han sido, entre otros, motivos por los que el profesorado de la enseñanza no universitaria y especialmente el de la primaria, se ha situado en el nivel de mero imitador-mantenedor.
  
- Algunas de las características del currículo formal de primaria que se elaboró en la época antes mencionada son:
  - Las aseveraciones que se presentan en la introducción del currículo, parecen indicar que la perspectiva en la que se sustenta es el constructivismo, dado que uno de sus propósitos centrales es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente al procurar la adquisición de conocimientos asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de reflexión.

- En los contenidos establecidos en el currículo se observan una tendencia a aspectos relacionados con contextos educativos, puesto que los propósitos de los contenidos son desarrollar habilidades que los estudiantes puedan generalizar en diversos ámbitos
  - Los objetivos del currículo formal son: 1) desarrollar habilidades intelectuales que le permitan al alumno aprender permanente con independencia y actuar con iniciativa en cuestiones prácticas, 2) adquirir conocimientos fundamentales de fenómenos naturales, 3) fomentar la formación ética y las actitudes propicias para el aprecio de artes y del ejercicio
- Como ya se había mencionado anteriormente, a los docentes no se les involucró para tomar estas decisiones y esta actitud se mantiene en la actualidad, dado que participan poco en las decisiones que se toman sobre el currículo formal, a pesar de que, como vimos en el capítulo 1, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en mayo de 1992, el gobierno se comprometió a considerar la opinión de los diversos sectores involucrados en la educación. Esta información es similar a la encontrada a nivel mundial, respecto a la variedad de países en los que hay un control muy estricto del currículo y la participación de los docentes no es tomada en cuenta. Los profesores no siempre reciben retroalimentación cuando envían sugerencias, aunque los datos obtenidos parecen indicar que no es muy común que los docentes tengan la iniciativa de mandarlas. Esta información puede explicarse por algunas de las fuentes de malestar de la función docente presentadas en el capítulo 2, entre las que se encuentran: carencia de estímulos que condecoran los méritos a la docencia, formación poco sólida, la baja retribución económica, bajo estatus que tienen dentro de la organización burocrática del sistema escolar, ausencia de trabajo en equipo, entre otros.
- Evidentemente, todas las condiciones antes mencionadas influyen en el análisis que los docentes hacen del currículo formal, como se puede apreciar en los datos obtenidos al respecto:
- La mayor parte de los docentes relaciona el término currículo con currículo vitae mientras que otros lo relacionan con los contenidos del programa, pero ninguno proporcionó una definición completa, esto parece indicar que la capacitación que reciben sobre las bases teóricas del currículo es insuficiente. Recordemos que en el capítulo 2 se mostró un panorama general de la formación docente y se señaló que en el actual plan de estudios se presenta una tendencia a revisar los contenidos y se le da poca relevancia a los demás aspectos del currículo, además, se mencionó que su



incorporación es reciente y la mayoría de los profesores realizó sus estudios con el actual plan de estudios e incluso antes de que las escuelas normales obtuvieran el carácter de educación superior, lo cual hace menos probable que hayan recibido una formación sólida en el proceso curricular

- Los docentes opinan que hay ciclos escolares con más temáticas que otros, que algunos temas son muy complejos e incluso a ellos mismos les cuesta trabajo comprenderlos, que otros son muy sencillos o muy simplificados y que no abarcan lo indispensable. Aquí se puede apreciar que es imprescindible que los profesores reciban una formación como la planteada por Mancera (2005b), es decir, un conocimiento sólido de las disciplinas requeridas, para poder actuar en el marco de permutas de contenidos o la incorporación o exclusión de otros, que conozca varias perspectivas del manejo de los contenidos y tenga la posibilidad de experimentarlas para enriquecer su labor. Las declaraciones de la profesoras parecen indicar que carecen de esta formación y, por lo tanto, les cuesta trabajo impartir algunas materias. Además, muestra que a los docentes no les queda del todo clara la estructura en espiral del currículo, por lo tanto consideran que en algunos grados los contenidos son muy simples y en otros muy complejos.
- Los profesores consideran que el tiempo no es suficiente para realizar todas sus actividades y tienen muy poco descanso. Recordemos que en el capítulo 1 habíamos mencionado que la población con la que trabajan los docentes de educación primaria es muy demandante y si a esto le agregamos las exigencias sociales hacia el magisterio y los escasos estímulos que reciben, es natural que el tiempo les parezca insuficiente
- La mayor parte de los docentes asevera que modifica las estrategias sugeridas en el currículo oficial con base en las necesidades de los alumnos, mientras que otros parecen basarse en los métodos que les sugieren. Estas diferencias pueden estar influenciadas por los factores planteados por Según Gimeno Sacristán (1995): concepciones sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el currículo, su percepción de las necesidades de los alumnos y de sus condiciones de trabajo, las distintas características de los alumnos en un mismo grupo, el nivel educativo del sistema, el nivel cultural del profesor, la significación que le da al currículo en general y al conocimiento que transmite en particular y las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia el área que ejerce.
- La flexibilidad implícita en el currículo oficial no es muy evidente para todos los docentes ni para todos los directivos, por lo que algunos de estos últimos reprimen la forma de trabajo de los primeros, mismos que lo permiten, dicha situación parece

indicar falta de capacitación sobre las bases en las que se fundamenta el currículo. Este desconocimiento de la estructura del currículo puede ser una consecuencia de no involucrar a los docentes en todo el proceso curricular y de no capacitarlos al respecto, porque como afirma Ahrens (1954, cit. en Taba 1976) los currículos proyectados y desarrollados sin la participación de todos aquellos a quienes incumbe, por lo general son ineficaces; los cambios en las aproximaciones, el contenido y los métodos tienen lugar sólo cuando también existen en la mente de quienes están involucrados en ellos.

- Los docentes parecen no estar del todo de acuerdo con los cambios que ha habido a través del tiempo, lo cual podría indicar dos cosas: 1) al no involucrarse en las decisiones que fundamentan los cambios no les queda claro el por qué de las mismas y 2) al ser ellos los que interactúan diariamente con el currículo pueden identificar las ventajas y desventajas del mismo. En estos datos podemos comprobar lo planteado por Gimeno Sacristán (1995), respecto a que el currículo tiene que ver con la cultura a la cual tienen acceso los alumnos por lo que el profesor es quien mejor puede analizar los significados que debe estimular en sus estudiantes y la relación que éstos pueden tener con los contenidos.
  
- Posner (2005) afirma que el currículo oficial no tiene sentido a menos que los profesores lo traduzcan a un currículo operativo, para lo cual se deben tomar en cuenta diversos factores, entre los que se encuentran consideraciones físicas, culturales, de tiempo, organizacionales, político-legales, entre otras. Parece que el gobierno está consciente de ello porque se comprometió a mejorar la formación, evaluación y revaloración de los profesores, a elevar su profesionalización y la de los directivos, a incrementar la flexibilidad y calidad en el Sistema Educativo Mexicano para permitir que los Estados, Municipios y padres de familia puedan tomar decisiones respecto a la educación y a promover el mejoramiento del Sistema de Gestión del Sistema Educativo y de la SEP. Sin embargo, no ha cumplido estos compromisos y, por lo tanto, las condiciones para implementar el currículo no son del todo óptimas, por lo que los docentes no se encuentran lo suficientemente involucrados y carecen de ciertas herramientas necesarias para desempeñar su trabajo, como puede evidenciarse en los siguientes datos:
  
- Los docentes aseveran que cuando aplican el currículo evalúan las necesidades de sus alumnos y con base en esta información toman decisiones, no obstante, parece haber una tendencia a esforzarse por terminar de ver todos los contenidos establecidos en el currículo formal, con la finalidad de no perder la secuencia con otros ciclos escolares; estas respuestas parecieran ser contradictorias porque el dar

prioridad a las necesidades de los alumnos implica invertir más tiempo en cada contenido, lo cual dificultaría revisarlos todos, esta situación puede indicar que los docentes desconocen que el currículo tiene una estructura flexible y enfatiza atender las necesidades de los alumnos. Asimismo, cabe destacar que el impartir todos los contenidos no necesariamente garantiza que los niños van a comprenderlos ni que los van a recordar el ciclo escolar siguiente, por lo que es más recomendable fomentar un aprendizaje significativo aunque no se abarquen todos los temas. En estas aseveraciones se confirma lo planteado por Posner (2005) respecto a que el profesor se enfrenta con el dilema de decidir si le da prioridad a cubrir los contenidos o a lograr que los alumnos adquieran cierto nivel de dominio. En los datos obtenidos se aprecia una tendencia a lo primero y puede explicar el por qué en las pruebas estandarizadas se ha encontrado que los alumnos no están aprendiendo los temas establecidos en el currículo y, como afirma Ornelas (1995), aun así pasan al siguiente curso sin tener las bases necesarias.

- Las Juntas de Consejo Técnico son un espacio para compartir experiencias con otros docentes y mejorar la práctica educativa, en los datos obtenidos se puede apreciar que se emplean principalmente, para tratar casos de niños con los que hay algún problema, aunque esto es muy importante considero que este tiempo podría ser aprovechado para discutir otros aspectos del currículo y establecer líneas de acción que lleven a mejorarlo, sin embargo, para que esto se lleve a la práctica es necesario considerar lo establecido por Taba (1976) respecto a que en la situación escolar los errores son vistos como fallas en la idoneidad profesional, por lo que generalmente los profesores aparentan no tener interés en estudiar los problemas cuando en realidad pueden hallarse cohibidos ante las consecuencias de la experimentación o de su falta de habilidad, por lo que estas actitudes deben ser tomadas en cuenta en la preparación que se brinda y en el planteamiento de la estrategia para la elaboración del currículo; se deben brindar a los docentes oportunidades para aprender nuevas aptitudes y se les debe ayudar a descubrir su propia pericia. Asimismo, es importante que se reúnan, porque como afirman Díaz Barriga y Lugo (2003) el trabajo colegiado en torno al currículo funge como espacio de reflexión y cohesión de la comunidad académica
- Los docentes reciben poco apoyo de los padres de familia en sus labores cotidianas, por lo tanto, es imprescindible que posean estrategias que les permitan identificar dificultades que se presenten en su grupo y tratar de compensarlas. Este dato coincide con lo planteado por Gómez (2005), respecto a que una de las características de las

escuelas públicas de educación básica es la casi nula participación de los padres de familia y de la comunidad

- Posner (2005) enfatiza que la valoración del currículo debe hacerse en sentido amplio, valorando efectos primarios y secundarios y a largo y corto plazo para poder tomar decisiones sobre las personas y el currículo, sin embargo, esto no ocurre así, la evaluación parece enfocarse en resultados del currículo, como se muestra en los siguientes datos:
  - Algunos de los datos que obtienen las instituciones encargadas de llevar a cabo evaluaciones educativas (INEE y DGE) no pueden generalizarse debido a que no se aplican a toda la población y tienden a medir el logro o no de los objetivos académicos del plan y programas de estudio oficiales, además, se han tomado medidas insuficientes para dar respuesta a los bajos niveles encontrados. Sin embargo, se están elaborando modelos de Calidad para la evaluación mediante los que se pretenden obtener datos más significativos
  - Las respuestas de los docentes sobre la evaluación del currículo vivido se distribuyen entre quienes hacen énfasis en valorar las habilidades adquiridas y quienes se inclinan por evaluar el interés de los niños, pero se enfocan en las temáticas y mencionan sólo algunos aspectos de estrategias, toman poco en cuenta los objetivos, la secuencia y el sistema de evaluación.
  - En la escuela en la que se realizó la investigación, el director da retroalimentación con la finalidad de mejorar el desempeño docente, lo cual permite que las profesoras identifiquen sus fortalezas y debilidades, además, respeta la estructura flexible del programa y no restringe su forma de trabajo, lo que sí hace es verificar que sus avances programáticos reflejen lo que realmente están haciendo, sin embargo, parece que las actividades administrativas del director le impiden dar esta retroalimentación constantemente. En lo que respecta a la SEP, se encontró que dicha institución supervisa principalmente lo administrativo, pero no hace un monitoreo de las necesidades de las escuelas ni de la enseñanza, en ocasiones hace observaciones de las clases pero no da ninguna retroalimentación ni seguimiento.
- Según Posner (2005), para evaluar un currículo es necesario tomar en cuenta los fenómenos centrales implícitos en el currículo que ofrece la teoría en que se fundamenta, sin embargo, los docentes tienen poco conocimiento al respecto, esta puede ser una de las razones por las que hacen una valoración como la presentada anteriormente. Algunos de los datos que sustentan este argumento son:

- La preparación que reciben los docentes es insuficiente, la media nacional de edad es de 42 años y el nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Educación Básica se implementó en el ciclo escolar 1997-1998, por lo que la mayoría de los profesores cursaron sus estudios antes de que la normal obtuviera el carácter de escuela de educación superior y de recibir como parte de su formación las características del currículo vigente para la educación primaria, puesto que cuando éste entró en vigor se dio a conocer mediante guías en las que se explicaba el enfoque que debían tener pero no se establecieron programas de capacitación
  - Los programas de capacitación docente son insuficientes, los cursos de inicio de ciclo tienen una secuencia poco estructurada y la responsabilidad de impartirlos se delega en los directores de las escuelas pese a la carga de trabajo que éstos tienen. Además, la forma en la que se estructuró la carrera magisterial (una de las principales opciones que tiene los docentes para actualizarse) propicia que la mayoría de los docentes asista con la finalidad de incrementar su salario y no por mejorar sus conocimientos, debido a que: 1) quienes asisten tienen la posibilidad de cobrar más que sus colegas y 2) parece que el nivel de la calidad de los cursos que se imparten en este programa es bajo
- Según Posner (2005), cuando se realiza una evaluación extensa del currículo se pueden tomar decisiones para mejorarlo e identificar sus ventajas y desventajas y proponer estrategias para mejorarlo, sin embargo, como hemos podido observar, los docentes adoptan una postura poco crítica ante el mismo, lo cual se manifiesta en los siguientes datos:
- Los profesores llevan a cabo pocas acciones para optimizar el currículo, algunas de las variables que pueden influir son: la capacitación, la carencia de estímulos al mérito docente, la baja retribución económica, la carencia de canales de comunicación y la carga de trabajo.
  - La mayoría de las docentes entrevistadas considera que debería participar más en la elaboración del currículo formal para que se adapte a las necesidades de los alumnos, lo cual indica que están conscientes de que con su participación el currículo puede mejorar, sin embargo, las medidas que sugieren para esto son que las autoridades de la SEP los consulten personalmente o bien reunirse con otros docentes, pero no lo hacen porque creen que sería muy complicado que todos tuvieran tiempo. De los datos obtenidos podemos concluir que el nivel de participación de los docentes depende tanto de la SEP como de los profesores, porque si bien es cierto que las autoridades necesitan establecer vías de comunicación eficientes y sistemas de

motivación que reconozcan el mérito docente, también es importante que los profesores que se comprometan con su trabajo y hagan propuestas sin esperar a que se los pidan. Es importantísimo realizar un esfuerzo conjunto para mejorar la situación actual, porque México ocupa los últimos lugares a nivel internacional y diversos países están haciendo esfuerzos para incrementar su calidad, por lo que si no se toman las medidas necesarias se corre el riesgo de ocupar un lugar cada vez más bajo.

Las sugerencias que se pueden hacer son:

- Es absolutamente imprescindible que los docentes asuman su papel como profesionistas y tengan la convicción de actualizarse permanentemente, asimismo, es necesario que se percaten de que ellos son una parte fundamental del sistema educativo y que su desempeño ejerce una enorme influencia en la calidad educativa
- Sería recomendable que la SEP establezca sistemas de comunicación con los docentes y les permitan involucrarse en el proceso curricular –no sólo opinar sobre las temáticas-, de ese modo la calidad educativa mejorará y se podrá hacer un diagnóstico de las necesidades de preparación de los docentes, tanto en aspectos de investigación y curriculares como en procesos didácticos, con lo cual se pueden establecer medidas correctivas y preventivas. El psicólogo puede colaborar en la elaboración de ese diagnóstico
- Es necesario que las autoridades implanten programas de capacitación docente, tanto en aspectos curriculares como en investigación educativa, de este modo los profesores contarán con herramientas que les permitan mejorar constantemente el currículo. El psicólogo podría diseñar e impartir estos cursos
- Es importante que las autoridades brinden retroalimentación a los docentes cuando envíen sugerencias, de lo contrario éstos sienten que no son tomados en cuenta
- Es imprescindible que las autoridades pongan en marcha sistemas que estimulen méritos docentes porque los programas que existen actualmente parecen dar poca importancia a la excelencia académica
- Es preciso que se realicen más trabajos de investigación sobre la interacción profesores-curriculum, con la finalidad de encontrar vías que mejoren dicha relación
- Es necesario que la capacitación que reciban los docentes respecto al contenido del currículo incluya las bases teóricas en las que éste se fundamenta, un análisis detallado

de los objetivos que persigue y las teorías que respaldan los contenidos, con la finalidad de que conozcan a fondo la materia prima con la que laboran

- Es importante que la SEP evalúe los trámites administrativos que solicita, puesto que los datos parecen indicar un exceso en éstos
- Sería recomendable que se emplee el tiempo de las Juntas de Consejo Técnico para analizar y mejorar el currículo, porque parece haber una tendencia a tratar asuntos relacionados con problemas educativos de algunos alumnos

Las limitaciones que se presentaron fueron:

- La investigadora no tenía experiencia en realizar entrevistas y aunque se preparó mediante referencias y algunos ensayos, aún no domina el área debido a la complejidad de la misma
- La junta en la que se explicó a los docentes el motivo de la investigación se llevó a cabo durante el recreo y en el patio, por lo tanto, había muchos distractores, incluso una de las docentes se incorporó al final de la reunión porque estaba vendiendo en la cooperativa de la escuela, así que hablé con ella personalmente
- En algunas entrevistas hubo algunas interrupciones por parte de alumnos que iban a buscar a las docentes
- Durante las entrevistas se escuchaba el ruido de otros salones y de los coches que pasaban por la calle

## IV. REFERENCIAS

- Abraham, M. (1992). Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente. *Intrínquis*, 4, 12-32
- Arnaz, J. (1987). *La planeación curricular*. México, D. F.: Trillas
- Archundia M. (2005, 16 de mayo). Mérito docente carece de reconocimiento. *El Universal*. C3
- Bertussi, G. (coord.) (2001). *Anuario Educativo Mexicano*. México, D. F.: La Jornada, UPN
- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de investigación educativa. Guía Práctica*. 2ª ed. Barcelona, España: Grupo Editorial Ceac, S. A.
- Bruce, J. (2000). *La enseñanza y los profesores*. Barcelona, España: Hurope
- Carlos, J. (2003). *El retrato del currículo. Un análisis sobre los efectos de la evaluación curricular encontrado en las ponencias presentadas en congresos y eventos durante los noventas*. (documento de circulación limitada) México, D. F.: Facultad de Psicología. (disponible en Av. Universidad No. 3004, Col. Copilco-Universidad, C. P. 04510, Delegación Coyoacán, México, D. F.)
- Casarini, M. (1997). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas
- Cárdenas, S., Gómez, R., González, A., Gutiérrez F., Medrano, S., Ruiz, C. (1984). *Ciento Cincuenta Años en la Formación de Maestros Mexicanos*. México, D. F.: Consejo Nacional Técnico de la Educación.
- Craig, G. (2000). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículo*. México: Paidós Mexicana, S. A.
- Covarrubias, P. (2003). *Currículum, disciplina y profesión desde la perspectiva de los académicos de Psicología Iztacala*. Tesis de doctorado México, D. F.: Facultad de Psicología, UNAM
- Del Valle, S. (2005, 9 de enero a). Revelan desempeño a medias. *Reforma* 7A



- Del Valle, S. (2005, 9 de enero b). Retroceden primarias y secundarias en evaluación de SEP de Educación Pública. *Reforma*. Portada
- Del Valle, S. (2005, 10 de enero). Reprueban 33% de las escuelas. *Reforma*. Portada
- Del Valle, S. (2005, 11 de enero). Califica SEP de sesgada información. *Reforma*. 7A
- Del Valle, S. (2005, 12 de enero a). Truenan matemáticas los mejores alumnos. *Reforma*. 7A
- Del Valle, S. (2005, 12 de enero b). Pide SNTE abrir evaluaciones. *Reforma*. 8A
- Del Valle, S. (2005, 15 de mayo). Descuidan maestros su propia educación. *Reforma*. 4A
- Del Valle, S. (2005, 16 de mayo). Reprueban curso 60% de maestros. *Reforma*. Portada
- Díaz Barriga, F. y Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo. En A. Díaz Barriga (coord.). *La investigación curricular en México. La década de los Noventa*. México, D. F.: Grupo Edigramas editores
- Díaz, M. (1996). Renovar la formación docente. *Educación y cultura (Colombia)*, 42, 16-26
- Escandon, C. (2005, 9 de marzo) Evaluación educativa sin consecuencia. *Reforma*. 15A
- Esquerra, R. (1998). Los maestros frente a su materia de trabajo. *Educación 2001*, III, 26-29
- Esquerra, R. (1999a). Los maestros se juzgan a sí mismos. *Educación 2001*, III, 23-25
- Esquerra, R. (1999b). Los maestros juzgan las condiciones económicas y materiales de su trabajo. *Educación 2001*, V, 24-28
- García, J. (1988). *La enseñanza primaria en el umbral del siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- García, J. y Palomo, M. (1994). *Contenidos educativos generales en infantil y primaria*. Archidona, Málaga, España: Aljibe

- Genovard C. (1990). *Psicología de la Instrucción*. Madrid, España: Santillana
- Gimeno Sacristán, G. (1995). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. 5ª edición. Madrid, España: Morata, S. L.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). La formación de maestros en España y el Proyecto Toyotista. *Educación y cultura (Colombia)*, 42, 50-56.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del currículum*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu
- Gómez, J. (2005). ¿Cuánto ha cambiado la educación básica?. *Educación 2001*, III, 39-44
- Hernández, M. (2005, 15 de mayo). Ganan experiencia profesores del D. F. *Reforma*. 2B
- Ibarrola M., Silva G., Castelán A. (1997). *Quiénes son nuestros profesores. Análisis del magisterio de Educación Primaria en el D. F., 1995*. México, D. F.: Fundación SNTE para la cultura del Maestro Mexicano, A. C.
- Herrera, C. (2006, mayo 2) consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2005/03/14/03>
- Islas, L. (2005). 2004: Balance de un Año Educativo. *Educación 2001*, III, 10-32
- Jiménez, E. (2000). *La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la Universidad Nacional Autónoma de México*. Tesis de maestría. México. D. F.: Facultad de psicología, UNAM.
- Jiménez L. (2003). La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, 603-630
- Loyo A. y Muñoz A. (2003). El SNTE. Estado del arte de una década. En Ducoing (coord.). *Sujetos, actores y procesos e formación. Formación para la investigación. Los académicos en México. Actores y organización. La investigación educativa en México 1992-2002*. México: Grupo Edigramas editores
- Mancera, E. (2005a). Evaluaciones Internacionales. *Educación 2001*. III. 31-34

- Mancera, E. (2005b). La Reforma Urgente: Reformar las "Reformas". *Educación 2001*, III 21-26
- Martínez, N. (2005, 15 de mayo). Maestros obligados a comprar sus plazas *El Universal* portada y A16
- Martínez, N. (2005, 16 de mayo). Fracasa capacitación magisterial en el país. *El Universal* Portada y A8
- Martínez, N. (2005, 17 de mayo). Culpan SNTE del fracaso en actualización del magisterio. *El Universal*. Portada, A 16 y A17
- Martínez, N. (2005, 18 de mayo). Sin regulación cursos a docentes. *El universal*. A20
- Mc. Adams. (1997). Currículo y examen nacional. *Educación 2001*. III, 52-55
- Monroy, M. (1998) *El pensamiento didáctico de profesor: Un estudio con profesores de ciencias histórico-sociales del colegio de bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Tesis de maestría México, D. F.: Facultad de Psicología, UNAM
- Montaño R. y Cota, J. (2006, mayo 2) consultado en [http://www.sepbcs.gob.mx/CONVOCATORIA\\_ESTATAL.doc](http://www.sepbcs.gob.mx/CONVOCATORIA_ESTATAL.doc)
- Muñoz, A. (2006, mayo 2) consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2005/10/27/013n1soc.php>
- Noguera, J., Pastor, E. y Román, J. (1985). *Métodos de selección y formación de profesores*. Barcelona, España: Herder
- Ornelas, C. (1995) *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica
- Ortiz, V. (1995). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca, España: Amarú.
- Posner, G. (1998). *Análisis del currículo*. 2ª ed. Santafé de Bogotá, Colombia: McGraw-Hill Interamericana, S. A.

- Ruiz, G. (1999). *Un acercamiento a la calidad de la educación primaria en Aguascalientes desde la perspectiva de la efectividad escolar*. Tesis de maestría. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes
- Schmelkes, S. (1997). *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica
- Secretaría de Educación Pública, (1993). *Planes y programas de estudio*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública, (2004, junio) consultado en <http://basica.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública, (2004, noviembre) consultado en <http://basica.sep.gob.mx/>
- Taba, H. (1976). *Elaboración de currículo*. 2ª ed. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Tejada, J. (1998) *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Granada, España: Aljibe
- Torres, R. (2003). Procesos y prácticas curriculares. En A. Díaz Barriga (coord.). *La investigación curricular en México. La década de los Noventa*. México, D. F.: Grupo Edigramas editores
- Zabalza, M. (1993). *Diseño y desarrollo curricular* 5ª ed. Madrid, España: Narcea S. A.
- Ziegler, S. (2003). Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8, 653-677

# **V. ANEXOS**

## **ANEXO 1**

### **ENTREVISTA A DOCENTES**

#### **Participación del docente en la elaboración del currículo**

- 1) ¿Qué entiende usted por currículo?
- 2) ¿Quién elabora el currículo?

#### **Evaluación del currículo formal**

- 3) ¿Qué opina del currículo formal que recibe al inicio del ciclo escolar?

#### **Aplicación del currículo**

- 4) ¿En qué se basa para elaborar sus avances programáticos?
- 5) ¿Qué tan importante considera impartir los contenidos plasmados en el currículo? ¿Cómo decide qué implementar y qué no?

#### **Evaluación del currículo vivido**

- 6) ¿Cómo valora que las estrategias que implementó a lo largo del ciclo escolar le funcionaron?  
¿Cómo decide cuáles seguir usando y cuáles no?

#### **Optimización del currículo**

- 7) ¿Qué hace usted para mejorar el currículo?

#### **Opinión respecto a participación en el proceso curricular**

- 8) ¿Qué opina de su participación en el proceso curricular?

#### **Acciones que llevan a cabo para incrementar su participación en las decisiones curriculares**

- 9) ¿Ha elaborado alguna propuesta para mejorar el currículo?

#### **Papel de las autoridades escolares con respecto a la participación del profesor en el proceso curricular**

- 10) ¿Recibe asesoría del director cuando entrega sus avances programáticos? ¿El director es flexible o restringe su forma de trabajo?
- 11) ¿Ha tenido contacto con las autoridades de la SEP? ¿Cómo ha sido?

## **ANEXO 2**

### **ENTREVISTA A DIRECTOR**

#### **Participación del docente en la elaboración del currículo**

- 1) ¿Qué entiende usted por currículo?
- 2) ¿Quién elabora el currículo?

#### **Evaluación del currículo formal**

- 3) ¿Qué opina del currículo formal de primaria?

#### **Aplicación del currículo**

- 4) ¿Hacen evaluación diagnóstica todos los docentes antes de iniciar el ciclo escolar?
- 5) ¿Cómo evalúa el avance programático? ¿Les da retroalimentación?
- 6) ¿Reflejan en su trabajo diario lo establecido en el avance programático? ¿Cómo se cerciora de esto?
- 7) ¿Quién decide los puntos a tratar en las Juntas de Consejo Técnico? ¿Qué temas abordan? ¿Los docentes le han hecho sugerencias para modificar la dinámica de las juntas de Consejo Técnico? ¿Qué tan participativos son los docentes en las Juntas de Consejo Técnico?

#### **Evaluación del currículo vivido**

- 8) ¿Cómo valora los resultados que se obtienen al finalizar el ciclo escolar? ¿Qué opina?

#### **Optimización del currículo**

- 9) ¿Los docentes implementan mejoras al currículo?

#### **Opinión respecto a participación en el proceso curricular**

- 10) ¿Cómo describiría su participación en el proceso curricular? ¿Qué opina al respecto?
- 11) ¿Cómo describiría la participación docente en el proceso curricular? ¿Qué opina al respecto?

#### **Acciones que llevan a cabo para incrementar su participación en las decisiones curriculares**

- 12) ¿Qué tanto proponen los docentes mejoras al currículo?

#### **Papel de las autoridades escolares con respecto a la participación del profesor en el proceso curricular**

- 13) ¿Cómo supervisa usted el trabajo de los docentes? ¿Usted toma en cuenta el punto de vista de los docentes?
- 14) ¿Qué tanto supervisa la SEP el desempeño de los docentes? ¿Hay vías de comunicación entre los docentes y la SEP?
- 15) ¿Qué capacitación proporcional la SEP a los docentes? ¿Qué opina de la capacitación docente que reciben los docentes?

## ANEXO 3

### EJEMPLO DE ENTREVISTA

¿Qué entiende por currículo?

Entiendo que currícula es el conjunto de contenidos que tienen que cubrirse a lo largo de la educación

¿Qué opina del currículo de educación primaria?

Se me hace que está algo cargado en cuanto a contenidos, en el sentido de que creo que es más importante, y lo viví como experiencia en Cuba, primero fomentar las habilidades básicas, para después dar todos esos contenidos, nos preocupamos tanto por llenar de contenidos, que olvidamos las habilidades y normalmente acaba por no cubrirse ni una ni otra, es la experiencia de los últimos años

¿Cuáles considera usted que son habilidades básicas?

Las comunicativas y lógico-matemáticas

Entonces usted considera que al currículo le falta fomentar estas habilidades

Sí, ejercitar mucho estas habilidades básicas y utilizar los contenidos más elaborados para más adelante, igual de 4º a 6º pero una vez que estamos seguros que los niños tienen las habilidades básicas

¿Cuál fue su experiencia en Cuba?

Pues de hecho fui nada más de vacaciones y entonces fuimos a la escuelita y preguntamos “¿Oiga podría pasar a ver la escuelita?” Íbamos 2 maestras y otra agregada cultural, y pues sí, “haber si nos dan permiso” y total que si nos dieron permiso de la escuela, y ahí vez el clásico gusto a Martí, porque la devoción a Martí y al ché Guevara no desaparecen, a pesar de los pesares, y luego pues, bueno, el concurso de lectura, estaba un programa que se había quedado -porque era periodo de vacaciones- pero se había quedado pegado, concurso de lectura, concurso de ortografía y no me acuerdo qué otra cosa decía y taller de escritores, En realidad desconozco lo que es la currícula completa de Cuba, pero a lo que voy con esto, es eso no, la poquita convivencia que puedes tener con dos, tres niños allá, más que tuve un año una niña recién desembarcadita (perdonando la expresión) recién desembarcadita de Cuba, e iba muy por delante de nuestros niños, de quinto año, muy por encima en cuanto a lo que es lectura, escritura, interpretación y operaciones básicas, sí se me frenaba muchísimo cuando empezábamos con los temas de historia, por ejemplo, incluso geografía, y así pero, lo elemental para aprender ya lo tenía, “escribe en un texto y saca las ideas principales” y verdaderamente sacaba buenas ideas, lo que aquí, ¡ah como nos cuesta!, yo por ejemplo trabajo mucho en el sentido de que “haber vas a leer este párrafo, ahora tú explícame qué te quiso decir eso, y qué entendiste con eso”, y solo es a partir de ahí que llegamos verdaderamente a extractar, todavía tengo varios flojonasos que sacan ideas principales y copian un renglón “x” del párrafo

Entonces se podría decir que en Cuba si fomentan estas habilidades básicas

Sí, porque en Cuba veo unos chiquillos de tercer año con una ortografía increíble, una letra preciosa, operaciones básicas perfectas y una lectura de orador casi casi. No sé, digo estuve muy poco tiempo en Cuba, pero no sé qué tanto, a partir de qué momento se empiecen a meter contenidos o hasta qué punto se metan en contenidos, pero yo veo un desarrollo de habilidades básicas increíble

¿Usted trata de fomentar las habilidades o se centra en el contenido curricular?

Más bien dejo de lado muchos contenidos, tratando de fomentar básicamente las habilidades para que, en el grado inmediato superior, logren adquirir con más facilidad los contenidos, porque insisto, mi experiencia es que los llenamos de contenidos pero no los saben desarrollar plenamente, entonces, dejo de dar muchísimos contenidos, pero me paso mucho tiempo en: sacar ideas principales, mapas conceptuales, qué entendiste y explícame; habilidades comunicativas básicamente y operaciones básicas

¿Y ha visto cambios en sus alumnos?

Creo que es un grupo difícil en varios sentidos, el primero es que es la primera vez que tengo este grado y quizá espero más de ellos de lo que me pueden dar, siempre he trabajado con quintos y sextos, he logrado avances más rápidos, en éstos me he topado con muchísimas cosas pero sí; considero que ha habido una evolución en el sentido de las habilidades

¿Cómo evalúa usted los cambios?

Bueno, obviamente los tiene que manejar uno también en cuanto a conocimientos verdad, pero podemos poner a estos niños a defender un punto de vista y pues realmente me han sorprendido, uno de los aspectos que más me sorprendió fue cuando los puse a defender una calificación que se les había dado, obviamente se las puse por lo bajo y ellos se defendieron así mismos tanto como a algunos de sus compañeros y también en el sentido contrario no, a alguien que no había trabajado y que se le había puesto sobre lo que creían que merecía, la verdad es que expresan bastante bien puntos de vista. En el sentido de interpretación de textos, si me sigo dando todavía unos cuantos topecitos, particularmente en lo que son textos informativos, ya que lectura recreativa la manejan bastante bien también: que si el mensajito, la enseñanza y demás, pero en textos informativos si todavía me estoy dando mis cocos

Y usted, en sus avances programáticos ¿refleja esas habilidades que quiere desarrollar?

Pues, entre comillas, porque también me tope, precisamente en esta escuela con la experiencia de que sabemos que nuestro programa es flexible, que tiene que estar acorde a las necesidades e intereses de los niños y demás y me topo con una inspectora que me sale con que pero cómo sé que sí está cubriendo su programa si aquí no maneja contenidos, y al alegar eso, que se supone que es flexible, que en el libro de programas voy palomeando los contenidos que estoy tratando de manejar en esa situación, “¿podría visitar su salón?”, “cuándo guste maestra”, entonces también el avance programático, es un tanto un requisito con determinadas características que no siempre son el reflejo de lo que debemos hacer aquí

¿Vino la inspectora a visitar su salón?

No, fue la inspectora anterior, no, tristemente es eso, que muchas veces llegan a los puestos administrativos y se les olvida lo que es estar aquí enfrente no

O quizá nunca han estado enfrente

Tal vez, también ese es el problema, pero tengo entendido que sí, que la maestra sí había estado en grupo, pero yo no se de veras si se nos olvida que también es muy distinto el papel que la realidad, porque lo mismo, si es cierto que hay manera de retomarlo, pero cuantas veces yo planeo una cosa y los niños me dan para otra distinta y también eso implica que, pues aquí ya no cubrí esto, voy a manejarlo para la siguiente semana entonces parece que se repitió y en realidad no es que se repitió sino que se cambió, se ponen las notitas de observaciones y demás pero no está completamente reflejado, se hace



lo posible, de manejar el que la discusión, el que extraer ideas principales, el que hagan sus mapas mentales y demás pero no al 100%.

¿Y ese día tuvo algún conflicto mayor con la inspectora?

No en realidad yo dije eso, “no se supone que el programa es flexible”, y me dijo “sí pero debe cubrir ciertos contenidos”, “hasta donde yo sé están cubiertos los contenidos”, “¿podría pasar a su salón?”, “cuando guste maestra”, no pasó y en mi avance puso se revisó y orientó a la profesora, para mí eso no es orientación, verdad, pero si así cubren ellos su parte del trabajo bueno. Yo por ejemplo estoy bastante inconforme con este avance programático que se hace porque sí, habla mucho de las competencias, que a fin de cuentas son las habilidades básicas, pero para mí es como que repetir y repetir; una competencia no la puedes manejar una vez y evaluarla una vez y se acabo. Entonces yo creo que más bien debemos manejar las competencias aplicadas a los contenidos, aunque nos bajemos de los contenidos, o sea, que si aquí tengo que, en este por ejemplo (señala su cuaderno) las fracciones decimales, bueno pues primero tiene que conocer las fracciones verdad, entonces tengo que adaptar mi habilidad a mi contenido, pero no el buscar la competencia que podría cubrir esto. La competencia de grado, pues ya no hallo ninguna directa, pues la que más se le parece es ésta, porque directa sobre este contenido no la hay (vuelve a ver en su cuaderno). Luego mis indicadores, ah pues hay que buscar que el niño por lo menos reconozca los enteros partidos en 10 y en 1000, por lo menos que los reconozca, porque cuánto no nos pasa que nos aprendemos como burritos el punto decimal y cómo se maneja y en realidad no saben lo que significa; de hecho a mí me paso y considero que aprendí bien, a mí me paso que yo descubrí los decimales creo que ya en la secundaria y sabía hacer las mecanizaciones con punto decimal desde cuarto, creo; y ahorita apenas les estoy enseñando eso, la noción del decimal y los libros nuevos lo manejan, es cierto, pero si el niño todavía no tiene la secuencia del entero, ¿cómo le metes el decimal?, si no ha partido fracciones comunes, ¿cómo lo llevas a decimales?. Entonces son muchos detallitos por los que a mí este avance en particular no me gusta.

¿Usted cree que el director es flexible o él le pide igual que la inspectora que refleje lo propuesto en el currículo?

No, la verdad es que el director sí es bastante más flexible, y hemos comentado varias situaciones, a parte que nuestro proyecto escolar es “Lectores eficientes del siglo XXI” y que pretendemos eso, que adquieran no solo la habilidad sino el gusto por la lectura, de hecho yo fui una lectora, pues creo que, desde que tengo uso de razón, el libro de primero de primaria me lo aprendí de memoria de tanto leerlo, entonces siempre me ha gustado fomentar la lectura recreativa en los niños porque eso nos lleva a mejores resultados que la otra lectura verdad, pero como te decía, me han tocado grados superiores y como que ya traen o el rechazo a la lectura o el vicio del mal leer o el no gustar de la lectura porque no leen bien, varias situaciones; pero yo inicie la biblioteca del aula antes de que lo hiciera ni Fox ni nadie en una escuela hace tres años que me vine para acá pero allá duré 10 años, desde el 92 que yo ingresé a aquella escuela, inicie la biblioteca de aula, con materiales míos más los que se le iban pidiendo a los niños. Entonces eso para mí es maravilloso, ¡bibliotecas de aula del señor Fox! para mí ya no es ninguna novedad y a qué iba con todo esto, ya se me olvidó, ah, bueno que el proyecto de lectura es muy atractivo pero desgraciadamente, insisto, no sé en qué parte se corta esa serie de actividades que los llevarían a disfrutar de la lectura, porque para mí si es de llamar la atención, y no quiero echar de cabeza a nadie, pero para mí si fue impactante el recibirlos y la mayoría delectaban, dos leían con cierta fluidez, la mayoría delectaba las palabras todavía, ¿tablas?, esos mismos dos que te estoy hablando eran los únicos que se sabían las tablas. Eso a mí me frena muchísimo en contenidos, son esas habilidades que

debían haber empezado a fomentar 1º, 2º y 3º y ahorita estoy con los niños y con los papás diciéndoles “no terminé los contenidos de geografía y no terminé los contenidos de historia, porque me detuve mucho, se los dejé a ustedes de tarea señores, no me ayudaron, me detuve mucho en tablas”. Hace rato hicimos un concursito de tablas con tercero, porque yo comentándolo con mi compañera, también se molestó un poquito más en ese sentido, de que si es cierto, están llegando sin tablas, las aprenden en segundo, se supone que ahí aprenden el mecanismo y el uso, pero tienen todo tercero para memorizarlas, y que lleguen a cuarto y, ni siquiera por serie, como algunos nos hacíamos el truquito de la serie, estos niños ni siquiera por serie, empezaban “9X9” a contar nueve veces el nueve (hizo señas con los dedos), pero ni siquiera de 9 en 9 sino de 1 en 1, entonces en el camino se te empieza a perder de que ya pusiste una o quitaste una y te dan resultados como “9X9=64” ó “9X9=90”, así de fácil porque están contándolos de uno en uno, ¡estaban contándolos de uno en uno!

¿Usted cree que esto se deba a que los profesores se enfocan más en conocimientos que en habilidades?

Yo creo que por ahí va la cosa, nos presiona tanto el programa que pues “órale, como vas, resuélvemelos aunque no sepas cómo los resolviste y completa los problemas aunque no sepas como lo completaste y ahí te va el cuestionario aunque no sepas de qué se trata el cuestionario, aunque no sepas en que etapa histórica vives” y cosas así, yo creo que por ahí va la situación

¿Por qué sienten la presión de cubrir los contenidos?

Yo creo que ya vamos asumiendo el para evitar esos conflictos, vamos asumiendo que tengo que cubrir mi programa para evitarme problemas con mis autoridades, porque pues en realidad a la hora que hacemos talleres y viene una inspectora y nos pregunta por tal, todo es maravilloso, entonces, ¿por qué los resultados no son maravillosos si el programa es maravilloso?. Eso es lo que yo llevo varios años cuestionándome. Ahora, sabemos que se perdieron contenidos de programas anteriores a éste, a mí me tocó, estando yo como estudiante de primaria, me tocó el cambio del programa en el setenta y tantos, un programa anterior yo ya traía muy arraigadas mis habilidades de lectura y escritura, sí, en segundo año de primaria me tocó, pero nos damos cuenta que nos empiezan a ejercitar la letra script y a olvidar la otra, que en el programa global de análisis estructural no importa la ortografía lo importante es que razones. Yo creo que no estaban los maestros preparados para eso, yo todavía no era maestra (se ríe); no, yo creo que todavía nos falta mucho en ese sentido; se habló también de que “la memorización no es importante, debe ser la comprensión”; pero tampoco hay que dejar completamente de lado todo aquello que traíamos, yo creo, porque ese programa se le encontró tan tan mega defectuoso que los de esas generaciones tienen nefasta ortografía, pésima letra, hay un montón de disléxicos y no se aprendieron las tablas y lo grave es que surge la calculadora y “ya no necesito las tablas”. El programa que hubo del setenta y tantos, creo que fue del setenta y dos o setenta y tres al noventa y tantos, yo creo que fue el que más dejó de lado las habilidades y ahora estamos tratando de retomarlas a través de las llamadas competencias y de que a partir del 93 se habló de muchos contenidos que no servían y que el programa tiene que cubrir las necesidades e intereses del niño y bla, bla, bla. Si quitaron muchos contenidos ¿por qué decimos que hay muchos ahorita?. Yo creo que ahí estriba en que antiguamente primero nos daban todas las habilidades y luego ya con esas habilidades (digo nos pero no, a mí ya no me tocó eso) les retacaban todos los conocimientos. Yo conozco gente que tiene una gramática estructural de los sesentas o cincuentas impresionante, libros de tercer año de gramática que aquí no se lo aprenden ni en sexto, pero primero y segundo eran puras habilidades tanto motrices como de comunicación y de lógica, yo creo que por ahí va la cosa, eso es lo que a lo largo de pláticas y de experiencias y ver que,

afortunadamente para mí, soy la sexta de siete hermanos, entonces he visto varios programas en toda mi vida, aún antes de ser maestra viví otro tipo de programas de estudio entonces yo creo que eso me ha dado esta capacidad de ser crítica o crítica, quién sabe

Crítica yo creo,

¿ A qué tipo de problemas se refiere cuando menciona que los profesores tratan de evitar conflictos?

Bueno, lo que sucede es eso, es que sabemos que este tipo de cosas son sexenales, y yo puedo decir y despotricar y en la escuela hacemos, en la escuela planeamos y nunca va más allá, no. El evitar problemas... también creo que es un poquito, ahí sí no sé, no sé si es meter las manos al fuego, el decir que también a los maestros actuales nos falta compromiso, o sea, yo cubro el programa, a mí me pagan; conocí a alguien que era "hacen como que me pagan hago como que trabajo" y cómo me peleé con esta compañera, en paz descansa por cierto, porque yo le decía "no se vale, o sea, no estas produciendo textos, billetes, son niños y son niños que qué les vas a dejar para su vida, no se vale hacer como que", pero pues en realidad yo lo cuestionó, lo cuestionamos como compañeros, pero el por qué no llega más allá no sé

¿Entonces no se debe a presiones de las autoridades?

No, en realidad no es tanto la presión; como te digo, hay una inspectora que cree que cumple su trabajo con anotarte que ya te orientó, que en realidad yo siento que no me orientó, verdad, pero ella creyó que así me orientaba, este, como te digo el director es bastante flexible en ese sentido, y pues creo que no me ha llegado a cuestionar él ninguno de mis planes, si acaso el que acostumbro hacer convivio cada mes porque, precisamente, al niño lo conoces en el juego, es donde conoces la verdadera personalidad del niño y hay que fomentar también ese limar asperezas que hay, que por si venías de otro grupo, que por que si desgraciadamente muchos vienen tachados de que si fue latoso que si fue esto, etc. Hay que limar asperezas y hay que ver cómo se desenvuelven entre ellos y esos conflictos, acaban quitándose esos conflictos con ese ratito de convivio porque compartes unas papas y un refresco, pues ya el hecho de que nos pongamos en ruedita, en vez de estar así (señaló hacia sus pupitres que están por pareja y viendo hacia el frente) el que en vez de que estés trabajando estés dentro del salón echándote una papa y cotorreando, ese es el tipo de conversación del que aprendes tanto de ellos, más de que cualquier entrevista que puedas tener con el papá o con la familia, lo que quieras, en nuestros convivios. Creo que eso es lo único que me ha llegado a cuestionar el maestro y entendió mi punto de vista y ya cada vez que ve en mi avance programático, "convivio para ver los avances del mes" ya no me dice nada. Y como este mes me toca, el 24 tenemos fiesta

¿Entonces podría decir que hay apatía entre los docentes?

Puede ser, si ya es la costumbre, si es apatía, ahí no te sé decir si es apatía. Ahora yo si había manejado taller de escritores, pero lo mismo también dices "tengo un programa, tengo un libro a medias y me está costando mucho mejor espérate, cubre el programa y a ver si me da tiempo", y ellos ya lo tenían programado como escuela. Ahora también muchas veces qué pasa que tratas de menear alguna situación así y resulta que pues como "eres la de la idea, hazlo". También hay, y te digo no sé si sea falta de compromiso o si sea apatía, ya no es el apostolado que estaba cuando yo decidí ser maestra, se decía que era un apostolado y yo verdaderamente sí considero que sí, tuve especialmente una maestra a la que a la fecha le digo "por su culpa soy maestra" y ella muy orgullosa, yo queriéndola ofender y ella está muy orgullosa de ello; y verdaderamente veías que, y yo soy de las que si no termino hoy me las llevo a casa para cumplirles a los niños y no dejarles a medias su trabajo, yo planeo el fin de semana

para no quitarles tiempo de atención, en lo que, a ver “espérense ahí acábense una plana en lo que yo acabo”, no se trata de eso, creo que las cuatro horitas que están conmigo creo que son al 100% para ellos, claro que no falta que si la cooperativa, que si la venta de ayer, ya sabes las cuestiones de operatividad de una escuela a veces nos cambian un poquito la movida no, pero si intento que todo el tiempo que estoy con ellos sea de ellos, menos en calificada, nada en planeación, estar con ellos en educación física, cuando en la otra escuela teníamos taller, no teníamos que hacer con ellos las manualidades como aquí, también ver cómo llevaban a cabo esas manualidades, pero yo creo que ahorita es el “no me puedo llevar nada a la casa, ni siquiera me tomo la molestia de analizar, este niño iba bien ¿por qué bajo?, este por fin despuntó, será lo que hice yo o ya lo metieron a regularización”, cositas así, digo o “¿cómo puedo ayudar a este que es bien apático?, no, pues ya me dijo la maestra que es bien apático, ya no lo pelo mejor”, es una actitud más cómoda pero en realidad yo creo que no estás haciendo todo tu trabajo; sí que quisiera uno, necesita más el apoyo de la casa, pero tampoco hay que esperar demasiado apoyo de la casa, entonces ver qué puedes hacer tú por él, si te apoyan qué padre los logros van a ser mayores, pero si no te apoyan pues a ver hasta dónde puedes tú lograrlo y no porque él no se ayuda ya no lo ayudas tú tampoco; pues tú puedes hablar con éstos, y soy la más regañona del mundo y soy la que más grandes les pone los taches, pero creo que ellos se dan cuenta que realmente es porque estoy al pendiente, que el no llamarles la atención cuando están haciendo algo mal, que el no tomarles en cuenta el día que no hicieron su trabajo, que no es ayudarlos, todo lo contrario es dañarlos y creo que de eso ya los convencí.

¿Qué opina de las estrategias que les sugieren en el plan de estudios?

Lo que pasa es que el plan de estudios es muy bueno, los materiales de trabajo con el que contamos son muy buenos, pero hace falta que de 1º a 6º se manejen primero esas habilidades, las estrategias para acceder a los contenidos son muy buenas pero nos falta, tendríamos primero que tener el respaldo, yo creo que si en todos los grados nos tomáramos la molestia de dedicarnos 3, 4 meses a las puras habilidades seguramente tendríamos mejores resultados con estas estrategias

¿Cómo decide qué estrategias usar y cuáles no?

Bueno conforme vas viendo qué te da resultado y qué no, a partir de ahí tú puedes ser muy creativo, a parte de que tienes tus libritos del maestro, libritos del alumno que casi, casi te van llevando de la mano, por donde debes ir, pero para iniciar o para llegar a ese punto, se vale que metas tu creatividad, afortunadamente, y puedes empezar con determinada situación, si ves que no captas la atención de los niños, que no te captan la idea, o nunca logras aterrizar sobre lo que querías, pues hay que cambiarlo rapidito, en cambio si hay alguna que te funciona pues yo creo que ya te la agarras para toda la vida. No me acuerdo, no sé hace 10 años, o algo así que me inventé el jugar al país, con grado superiores, jugamos a que éste es mi país y te entienden perfectamente los conceptos de territorio, población, gobierno y “éste es el país y éste piso es el continente, y toda la escuela es el mundo y los pasillos son los mares intercontinentales”, y cada uno asume una comisión dentro del salón que representa una de las secretarías del país y no tienes idea de los facilito que es enseñarles los conceptos de civismo que en realidad son bastante ávidos no, entonces me funcionó un año y de ahí pal real, hasta éste no porque te digo aquí tengo muy abandonado civismo e historia, geografía no tanto, pero civismo e historia los tengo muy abandonados, precisamente por lecturas y tablas, eso ha sido mi coco este año y quería que me dieran otra vez el mismo grado, para cambiar eso, tratar de mejorar en mi desempeño, y también quitarme la idea de que son éstos de esta escuela que vienen tan mal, porque eran tales o cuales maestras o X, Y o Z no, si son las características del niño, si es que de plano yo esperaba mucho o si es

que de plano están muy mal para entrar al grado que les corresponde, pero no, ya me mandaron a otro grado otra vez, bueno y eso depende de cómo regresemos no, pero aparentemente esa es la organización final, así que no voy a tener la experiencia de el mismo grado seguidito, porque igual para cuando me vuelva a tocar ya se me olvidó qué paso con ellos

Es cierto.

En general, ¿Usted como diría que es la participación docente en todo el proceso curricular? ¿En qué nivel cree usted que se queda esta participación?

El de la elaboración de una currícula es donde menos nos toman en cuenta, aunque aparentemente para este último plan y programas del 93, hubo una consulta en la que cada una pusimos que creíamos que no debería estar y qué creíamos que se debería agregar, yo creo que esa fue la única situación en que nos tomaron en cuenta, después para elaboración de libros, bueno yo nunca he sido requerida para ninguna participación fuera de mi escuelita, exceptuándose cuando nos íbamos a los cursos que eran entre varias zonas, que ya en los últimos años ha sido en la pura escuela, pero aún así en esos en que coincide zona o sector, es decir elementos de varias escuelas que podrían tener algo en común por la ubicación, yo creo que también se quedan esos trabajos a nivel de zona o de sector, porque no llegan más allá, o sea como que estamos muy separados, los que se encargan de verlo de los que lo hacemos, los que se encargan de dirigirlo de los que estamos en el momento educativo, yo creo que por ahí va la cosa

¿Qué tanto cree que tomaron en cuenta los resultados de la consulta para la elaboración del currículo del 93?

Pues yo creo que alguna parte, la que les convino sí. Sin embargo, hay algo de la lógica, lo de los conjuntos, que los hayan eliminado del programa, yo creo que no está bien, pero seguramente fue resultado de la consulta, creyeron que lógica y conjuntos eran demasiado facilitos para tenerlos que explicar todos los años, y sin embargo, es la base del conteo en nuestra vida, la base de la vida son los conjuntos; probablemente a partir de ahí entra el que “no entiendo más allá de la decena”, y ya cuando se les ponen decenas de millar, “¡ay qué complicación”, porque olvidé el ir reuniendo esas decenas hasta llevarlas a centena, o sea los conjuntos que se han perdido en este paquete. Estoy completamente de acuerdo, yo creo que todos votamos por ahí, en que se eliminara la raíz cuadrada, es algo que realmente no usas en la vida, a menos que elijas una carrera de matemáticas, “¿estás de acuerdo?” (lo afirme) “¿para qué nos sirve la raíz cuadrada?”, está bien que llegues a aprender el proceso como un complemento de tu educación, pero no lo considero básico en la primaria, sobre todo porque no lo usas, entonces es un conocimiento que olvidas, ahí está la calculadora por sí llegas a necesitarlo, que sería rarísimo

¿Cuáles cree que son las consecuencias de que la única ocasión en la que se haya hecho una consulta nacional haya sido para la elaboración del plan de estudios del 93?

Lo que estamos viendo, que salen ya no digamos de las primarias y de las secundarias sino, no sé no podría hablar de prepa verdad porque no conozco mucho de prepa, salen de primaria y secundaria todavía sin esas habilidades básicas, que pues yo creo que pasan por el momento o el estrés que viven que te obliga a aprenderte las cosas para el examen y por eso es que sacas una educación básica pero que realmente no te deja más allá y lo vemos a nivel nacional, somos un pueblo inculto, estamos copiando modelos extranjeros en base a economías extranjeras que no operan en México, y por otro lado yo siento que el hecho de que creen que alargando el calendario van a aprender más, no es cierto, nada

más se inquietan más, nada más el maestro está más cansado y no rinden ni ellos ni nosotros, creo que habría que hacer un programa en base a las necesidades de nuestros niños, que no me preguntes cómo porque no tengo ni la menor idea, pero yo creo que tendrían que ver nuestra realidad. Este programa es maravilloso para España, para Francia, niños que te llegan a la primaria que son capaces de conversar con adultos, que ya leen perfectamente bien cuando te llegan a la primaria, aún los niños de pueblito, de ranchería, por qué, porque en cuanto cumple los tres años el chamaco, ahí va la cartilla, que no se si sea, pero me parece que es como el silabario de San Miguel, y te aprendes las letritas y juntas letritas en silabitas, ya cuando llegan a la primaria ya traen una experiencia en cuanto a la lectura y manejo de operaciones, con el dedito y lo que quieras pero ya lo han vivenciado más que aquí con todo y su kinder.

Entonces, ¿cree que una posible solución sería que ustedes participaran más en la elaboración del plan de estudios?

Pues podría, pero quién sabe, porque como te digo yo creo que no estamos del todo comprometidos, porque te digo lo vemos en las juntas, a nivel escuela y a nivel zona y a nivel sector, todo esta maravilloso, el programa es una maravilla, el proyecto nos está funcionando súper, y por qué tenemos los resultados que tenemos si todo está súper. Yo creo que para poder llegar a participar en ese tipo de situaciones que te digo primero habría que autoevaluar nuestra labor, nuestro compromiso y los por qué nos está resultando lo que nos está resultando, pero tendría que ser una autoevaluación súper honesta, primero para con nosotros mismos, ver qué tanto estamos capaces, listos para comprometernos, porque una experiencia que me dio entre risa y coraje fue una evaluación de carrera magisterial, los que estamos en carrera magisterial le luchamos, le luchamos verdad, pero que alguien a la hora de que conocer los libros de 1º a 6º, y alguien dijo, recién estaban cambiando los libros, que ya se conocía todos los libros de 1º a 6º y yo dije “no la verdad no, nada más reconozco los de mi grado y el grado que he tenido anteriormente, no me da tiempo de leer todos los libros de 1º a 6º, del maestro y del alumno, no pues la verdad no, en ese aspecto si me voy a bajar un punto”, la maestra salió con su 10 y dices “bueno y de qué te sirve leer todos los libros del maestro y del alumno si en el pizarrón tienes siete faltas de ortografía, si te pones a leer en una junta de maestros y lees peor que tus niños, entonces que tan honesto eres contigo”, o sea “yo sé todo pero no lo aplicó”, pues tampoco funciona verdad, si no aplico no funciona por eso tendríamos que rascarle muchísimo, muy adentro (en ese momento sus alumnos regresaron de educación física y la profesora les dijo lo siguiente: espérenme tantito, ahorita los llamo) tendríamos que rascarle muy a fondo; primero, la personalidad el maestro, después por qué el maestro no se compromete más, ah y también hay tela que cortar porque “si tengo que trabajar en otra cosa porque el sueldo no me alcanza, bla, bla, bla. Es un círculo vicioso, que quién sabe si vamos a salir de ahí

¿Qué opina de la preparación que reciben? Usted está en carrera magisterial pero no lo están todos los docentes, en general esa formación que reciben para empezar como docentes, ¿la considera suficiente, adecuada, cree que eso está influyendo también?

Bueno, ahí sí no me atrevo a decir si influye o no influye porque yo considero que tuve buenos maestros en la normal, tuve mis discusiones, tuve mis pleitos, uno cree que está preparado con todas sus prácticas y demás, y a la hora que ya te dicen “este es tu grupo” se te viene el mundo encima, pero tantito rescatas de lo que te enseñaron como pues, eso, tu creatividad y momentos diarios con cada uno de ellos, ahora mí me prepararon para un grupo urbano y me dan mi plaza en zona rural, son experiencias que te van forjando más que la carrera en sí; ahora, yo soy de la normal de cuatro años, bachillerato y normal al mismo tiempo, ahora vienen los licenciados que hacen primero su bachillerato y luego su normal, su

carrera; yo siento que los que hemos tenido aquí como practicantes traen también menos ganas, no falta de preparación, porque ninguno llega a la escuela sabiendo todo lo que debería saber, pero sí por ejemplo que a nosotros nos exigían una cantidad de material impresionante y participar en cooperativa y esto y el otro y, para llegar a conocer un determinado grupo íbamos una vez a la semana y terminábamos en una semana intensa. Ahora vienen una semana y se desaparecen, una semana en la que tú les das los contenidos que hay que dar y pues igual, digo “¿cómo es posible que los de grupo nos estemos tratando de preocupar más por traerles materiales atractivos?”, sobre todo con tantos distractores que hay en la actualidad, ya no se vale el puro gis y pizarrón, bueno plumón en este caso y pizarrón (en su salón hay pizarrones blancos) a nosotros se nos exigía y se nos enseñó a hacer material y ahora llegan que si bien te sacaron un dibujito de la compu es mucho, si no, el dibujo más feo que el que hago yo. También menos comprometidos desde estudiantes, no sé en que haya variado también el plan de estudios, sé que les separaron bachillerato de la carrera, no sé qué tanto haya cambiado su didáctica, es más ya ni se llama didáctica, ya ni me acuerdo cómo se llama pero ya tienen nombres distintos las materias inclusive, pero también ves muchachos menos comprometidos y si para remate por el mismo hecho de que son mayores ya vienen que el casado, que el a punto de casarse, que el que ya tuvo su niño y entonces menos comprometidos todavía, esa era la ventaja de empezar tan jovencitas, que estabas en cuerpo y alma a tu carrera y después formabas familia y demás, yo empecé a los 19 años, ya era profesionista y ahora te vienen primer año de servicio, 24 añitos, pero ya con un chamaco de 3, entonces entre que el chamaco y lo que tengan que hacer en casa, yo estoy de acuerdo en que no deberíamos llevarnos trabajo en casa, pero aquí estamos poco tiempo, entonces si requiere un poquito de inversión de nuestro tiempo personal, pero quienes lo tienen ya ocupado con familia e hijos pues es más difícil no

Además, tengo entendido que en su formación no reciben evaluación ni análisis del currículo, yo lo que vi por las materias es que les dan más sobre contenidos, pero no sobre cómo van a asumir, cómo criticar lo que les entregan. No sé si antes recibían esto en su formación

¡Ay buena pregunta!, ¡hace tantos años!, ya va a ser 21 que salí de la normal, que no me acuerdo realmente, te mentiría, te digo nada más tengo mis dos anécdotas muy marcadas de que te vuelves crítico pero sería del último año, de los anteriores la verdad no me acuerdo

Y en la carrera magisterial, ¿les dan esas herramientas?

Pues no, realmente tampoco porque en tu examen de conocimientos generales te preguntan sobre el enfoque actual, la actividad de tal enfoque, y ¿si fuera con el otro enfoque?, o sea, tienes que reflexionar más por tu cuenta que que te lo den. Ahora entre los chorrocientos mil cursos que hay, de los cuales tienes que tomar obligatoriamente 2 en el año, pues quizá no he visto todos los cursos. Puede haber un chorro, normalmente uno se va con los que sientes que tienes más dificultades, o el que más te guste por ejemplo, de los nacionales el preferido es el de matemáticas, y los nacionales te dan de 7 a 12 puntos y el estatal te da 5 puntos y en los estatales ya me he tomado el de creación de comunidades virtuales, referentes a la educación, de complementos didácticos para la historia, de comprensión lectora, o sea de todos los contenidos que manejamos aquí, mejorar las maneras de mejorarlos, pero en realidad no me acuerdo si haya habido alguno de currícula o ya no alcance lugar porque también cuando viene la convocatoria ya viene con que nada más quedan estos, es toda la lista pero ya nada más llegan éstos, ¿cómo se llenó si no había salido la convocatoria? no lo sé, sobre todo los que tienen que ver con computación, no tienes una idea yo tengo 10 años tratando de tomarla y apenas el año pasado pude ese de creación de comunidades virtuales y aparentemente creamos un grupo sobre matemáticas, pero igual

la mayoría de las que estábamos en el curso no teníamos una computadora, entonces no hemos hecho crecer ese grupo, yo ahorita te lo digo, no se si exista todavía porque hace más de un año que no lo visitó, no sé si por dejar de usarlo te lo desaparezcan o no, entonces, a todo le rasca uno un poquito, tanto por... porque sí hay muchos que si dicen yo voy nada más por los puntos, yo trato dentro de que quiero los puntos, también que me sirva de algo, porque si estoy dejando mis sábados ahí, porque es de las 9 de la mañana a 3 de la tarde el cursito, y cada uno de los cursos es de 6 a 8 sábados, si estoy dejando ahí mis sábados que me sirva de algo por lo menos, no ir a "OK, hagan lo que quieran a mí lo que me interesa son mis puntos". Por eso es que te digo que tendría mucho que ver nuestro compromiso, que tiene que venir de uno hacia a fuera, no que de afuera lo traten de comprometer, porque si no, "¡ay qué bueno que me van a dar puntos!, si no "¡ay yo por qué voy a dar mi sábado", y a la fecha también hay de ese tamaño, o sea, quiero mis puntos, y la otra "¡no pues sí quisiera pero, ¿sábados?, yo no tengo sábados, los sábados son para la familia" (en ese momento tocó la puerta el profesor de educación física y dijo: "Perdón que las interrumpa pero aquí le dejo a su grupo")

Creo que damos por concluida la entrevista, muchísimas gracias

Espero que te haya servido de algo

Por supuesto que sí