



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ARAGÓN

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE LOS
PROFESORES DENTRO DE LA ESCUELA
PRIMARIA ING. HEBERTO CASTILLO.

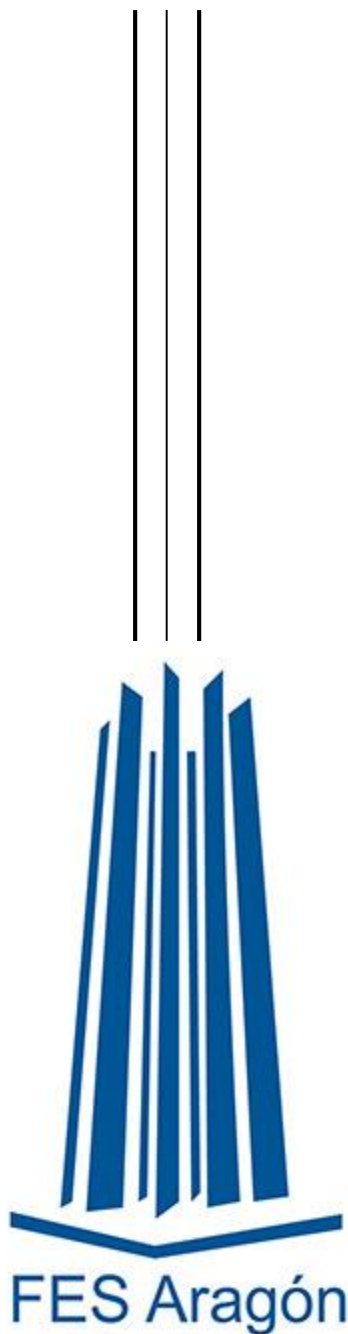
MEMORIA DE DESEMPEÑO PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A :

SAMUEL CONTRERAS OLVERA.

ASESORA:
MTRA. SUSANA BENÍTEZ GILES



MÉXICO 2015.

FES Aragón



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.

EN ESTOS MOMENTOS EN LOS QUE ME ENCUENTRO POR CONCLUIR CON ESTA ETAPA DE MI VIDA NO PUDO DEJAR DE AGRADECER POR TODO EL APOYO QUE HE RECIBIDO.

EN PRIMER LUGAR ME GUSTARIA AGRADECERTE A TI QUE SIEMPRE HAS ESTADO CONMIGO EN LA IDEA QUE TENGO DE TI Y EN LAS EMOCIONES QUE ME TRANQUILIZAN EN TODO MOMENTO.

A MI ABUELA QUE ME ENSEÑÓ A LEER Y A TENER FE. Y POR TODAS ESAS ORACIONES EN LAS QUE HE ESTADO PRESENTE.

A MI ABUELO QUE YA PARTIÓ DE ESTA TIERRA, PERO QUE YO SE QUE ESTARÁ CONMIGO.

A MIS PADRES QUE ESTUVIERON CONMIGO DÁNDOME LO QUE PODÍAN QUE PARA MÍ SIEMPRE FUE LO NECESARIO.

A MIS HERMANOS CON LOS QUE CRECÍ Y CON LOS QUE COMPARTÍ TANTOS MOMENTOS PARA HABLAR DE LA ESCUELA.

A MIS SUEGROS QUE DESDE HACE YA CASI SIETE AÑOS HAN DADO CARIÑO Y APRECIO.

A MI HIJO, POR CAMBIAR MI MUNDO CON SU SONRISA.

PERO SOBRE TODO A TI, QUE HAS ESTADO EN LAS BUENAS Y MALAS, QUE ME HAS DADO SIEMPRE EL AMOR QUE NECESITO, POR DARME AL BEBE MÁS HERMOSO. GRACIAS POR SEGUIR CREYENDO EN MI HASTA AHORITA. GRACIAS MI AMOR, GRACIAS YAZMIN.

INDICE

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN..... | 4 |
| CAPÍTULO 1 LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO: EL PAPEL DEL DOCENTE | |
| EN LA TRANSFORMACIÓN | |
| ESCOLAR..... | 7 |
| 1.1 EL SIGLO XX: EL INICIO DE LA FORMACIÓN DOCENTE..... | 26 |
| 1.2 LAS GRANDES REFORMAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO..... | 31 |
| 1.3 LA ESCUELA PRIMARIA CRISIS, CONFLICTOS Y CONTRADICCIONES..... | 38 |
| CAPITULO 2 “MI PRÁCTICA PROFESIONAL COMO PEDAGOGO”..... | 42 |
| 2.1 INTRODUCCIÓN..... | 43 |
| 2.2 MI LLEGADA A LA INSTITUCIÓN..... | 45 |
| 2.3 MI TRABAJO EN EL AULA..... | 51 |
| 2.4 LA PRÁCTICA DOCENTE MÁS ALLÁ DE LAS TEORÍAS Y LOS LIBRO..... | 62 |
| a) LA PRAXIS DOCENTE COMO CATEGORÍA ARTICULADORA..... | 62 |
| b) LA PLANIFICACIÓN: COMO ACTIVIDAD INTELECTUAL O REQUISITO ESCOLAR..... | 68 |
| c)LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS COMO: EL ENCUENTRO CON EL OTRO O EL CONTROL DE GRUPO..... | 70 |
| d) LA EVALUACIÓN COMO: ESPACIO PARA LA CRÍTICA REFLEXIVA O LA MEDICIÓN DE RESULTADOS..... | 71 |
| e) REFLEXIÓN FINAL..... | 74 |
| CAPITULO 3 “PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA PRIMARIA ING. HEBERTO CASTILLO”..... | 75 |
| 3.1 EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE LOS PROFESORES DE LA PRIMARIA ING. HEBERTO CASTILLO..... | 76 |
| 3.2 PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE..... | 86 |
| 3.3 CONCLUSIONES FINALES..... | 92 |
| 4 BIBLIOGRAFÍA..... | 95 |
| 5 ANEXOS..... | 100 |

INTRODUCCIÓN.

SI HAY UNA FACULTAD DE NUESTRA NATURALEZA
QUE PUEDE CONSIDERARSE MARAVILLOSA,
ESA ES LA MEMORIA.

JANE AUSTEN (1775-1817) .

En la presente memoria pedagógica se rescatan los conocimientos adquiridos durante la carrera de pedagogía para comprender e interpretar la realidad, una realidad cambiante la cual se construye y destruye en el discurso, en la práctica, en la vida misma. En otras palabras recuperar lo dicho, lo no dicho, las vivencias, las narrativas hechas por los diversos actores de la micro-sociedad, llamada educación básica. Recuperar el choque teórico práctico con el cual nos enfrentamos al culminar la carrera de pedagogía, una desarticulación total del yo. Del yo estudiante, al yo egresado, del yo empleado, al yo pedagogo.

En el primer capítulo recuperaremos el inicio de nuestra historia pedagógica., el primer encuentro en el que pretendíamos entender ¿qué es ser pedagogo?, haciendo alusión al cambio de plan de estudios siendo este solo mencionado como un hecho relevante dentro nuestra formación pedagógica, en el cual el objeto de estudio es la formación.

Hecho que marcó la historia pedagógica de muchos estudiantes ya que dentro de las aulas se generó un debate epistemológico y de resistencia en el cual la formación fue incomprendida, lastimada y muchas veces negada, por los alumnos y por los propios académicos los cuales asumían este cambio como un simple cambio en el papel¹.

¹ La Profra Mercedes Araceli Ramírez Benítez hace alusión de esto en el texto *Las Representaciones Sociales De Los Docentes Sobre El Plan De Estudios de La Licenciatura En Pedagogía* en el cual menciona: En la Facultad de Estudios Superiores Aragón, en el año 2002, se puso en marcha un nuevo Plan de Estudios en la licenciatura de Pedagogía, el cual había sido aprobado unos meses antes de haberse implementado (se aprobó en el mes de junio, en septiembre ya se estaba trabajando con la primera generación), hecho que sin duda para la mayoría de los docentes no fue de su agrado, y que sin embargo la disposición de que así fuera, fue de acuerdo a los Estatutos de la Legislación Universitaria.

Como parte de este primer capítulo hicimos una contextualización histórica de la educación básica en México, así como la historicidad específica de la educación primaria.

Dando paso así al segundo capítulo, “el desempeño profesional”, como docente frente a grupo. Rescatando una serie de sucesos que incidieron en nuestra formación², reconocer la visión social, política e histórica del ser docente así como la crisis por la que atraviesa esta profesión. La imagen que tiene la sociedad del docente, la desprofesionalización, sin olvidar las reformas educativas, que legitiman al docente como único responsable del fracaso escolar de nuestro país en todos sus niveles.

Abordamos a la enseñanza como campo de estudio de la Pedagogía, ya que nos permite considerar dicha práctica como objeto de reflexión, crítica, conocimiento, comprensión y transformación. Desde la perspectiva anterior, la docencia cobra una dimensión más amplia pues se supera la concepción tecnocrática en la que se concibe al maestro como el mero ejecutor técnico de decisiones tomadas por otros.

Al considerar la función docente como una práctica profesional es posible indagar también sus múltiples determinaciones como práctica social, histórica, etc. Aún ante esta complejidad, la docencia se conforma por cierta especificidad y autonomía. De aquí la posibilidad de estudiarla y reflexionar sobre ella como conjunto de actividades, si bien diferenciadas, también concretas, en tanto se desarrollan en instituciones escolarizadas, en el ámbito del salón de clase y con el fin de favorecer los procesos de aprendizaje. Es necesario este encuentro dialéctico como una forma de crear conocimientos para las nuevas generaciones

² Propiamente el término *Bildung* (formación) está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal; significa también la cultura que posee una persona como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. Se refiere tanto al proceso por el que se adquiere la cultura como al patrimonio personal del hombre culto (también llamada “educación liberal”), es decir, al conjunto de sus experiencias de aprendizaje. Gadamer, Hans Georg. *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca, 1996, vol.I, p.38

que se enfrentarán a un mundo laboral muy diferente al mundo que se vive a diario en el mundo escolar.

Se abordarán conceptos y categorías tales como pedagogía, lo pedagógico, formación y práctica docente, ética, teleología y axiología de la educación. Tomando como categorías articuladoras al *pensamiento pedagógico y la práctica docente.*

Culminando con un tercer capítulo en que hablaremos de las aportaciones hechas en el nivel primaria como pedagogo así como la construcción teórica que dio como resultado este encuentro entre el cúmulo de conocimientos adquiridos en la carrera de pedagogía y la realidad del mercado laboral. Esperando que esta construcción de conocimiento se leída y de reflexión para los alumnos de las generaciones venideras.

Capítulo 1 La educación básica en México: el papel del docente en la transformación escolar.

“...el relato está presente en todos los tiempos, todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos y muy a menudo esos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta: el relato se burla de la buena y de la mala literatura, internacional, transhistórico, transcultural, el relato está allí como la vida.”

Roland Barthes

La historia no tiene que ver sólo con el pasado³ sino, más bien, cómo en el presente hay concepciones que subsumidas en las prácticas tienen sus raíces en el pasado pero que están en permanente actualización por su introyección en los sujetos, porque allí anclan su identificación. Dice Bloch (2001) que para explicar la tarde bastaría conocer, a lo mucho, la mañana y que es necesario no olvidar “la fuerza de la inercia propia a tantas creaciones sociales (pues) el hombre se pasa la vida montando mecanismos de los que después se vuelve prisionero más o menos voluntario.” (Bloch, 2001, p.38) Por eso considero que una mirada retrospectiva permite dar a la práctica docente una interpretación más compleja. En tanto es así, no se puede separar el surgimiento de la escuela primaria de lo que para ésta representa la figura del docente; aunque históricamente el nombre de este actor social así como sus funciones no estén definidas.

Cuando se abrió la primera escuela, allí apareció también el antecedente más remoto de lo que sería el profesor de la escuela. Al principio se trataba de un preceptor⁴ que se haría cargo de todo lo que sucedía en la escuela, con prioridad sobre el proceso enseñanza aprendizaje por incipiente que fuera y de la organización en general de las actividades como podía ser tener el local en condiciones de trabajo o el reclutamiento y asistencia de los alumnos.

³ Una idea analógica es desarrollada por Berenzon, quien se apoya en el pensamiento de Lacan para señalar que “... la historia no es el pasado. La historia es el pasado historizado en el presente” que da origen a la historia cultural en la que de base se construye la noción de inconsciente transindividual para enfatizar que el inconsciente de cada uno es en sí mismo colectivo, cultural. (Berenzon, 1999) pag. 49.

⁴ Desde el punto de vista histórico y etimológico, un preceptor es un profesor responsable de mantener un precepto, o sea cierta ordenanza o ley o tradición. El término se utiliza para designar a personas encargadas de acompañar y orientar la educación de un niño o de un adolescente, más comúnmente en internados y antiguamente incluso en el hogar. En el área médica el preceptor es la persona responsable de conducir y supervisar, a través de orientación y acompañamiento, el desarrollo y la actuación de los médicos residentes en las distintas especialidades de un hospital. Cada preceptor deberá tener formación completa en el área en que vaya a actuar, sea farmacia, fonoaudiología, fisioterapia, nutrición, educación física, odontología, etc. En la Edad Media, una preceptoría era la sede de ciertas órdenes cristianas, como la de los Templarios o los de la Orden de Malta. Allí, el preceptor era una especie de Gran Maestre de la orden respectiva, quien focalizaba su accionar en su iglesia y en sus hermanos.

Las atribuciones y responsabilidades del docente se han transformado a la par que las de la escuela, de acuerdo al ideal propio que la sociedad en cada etapa de su historia, requiere de sus miembros y como es sabido utiliza a la escuela como una vía fundamental para el logro de este ideal.

Los documentos no señalan una diferencia entre docente y preceptor, era la misma persona, En aquellos años se tocaron más elementos personales de cada preceptor, se daba más importancia a las cualidades que como sujeto podía tener el profesor en tanto se convertía en el ejemplo no sólo de los niños que atendía sino de la población en lo general. A partir de esto puedo señalar que la acción docente encarnó en los sujetos como parte constitutiva de ellos y por tanto devino en fuente de identificación, es decir, no nace sólo como una función a cumplir, no es un simple rol sino todo un modo de vida que paulatinamente se convirtió en visible para los demás y por tanto susceptible de ser valorado en público.

Aunque en etapas posteriores los requerimientos no fueron tanto en las cualidades personales sino en las formas de articularse en lo profesional a las necesidades sociales que la escuela ha desarrollado, en realidad no es un cambio el que se da en cada etapa, sino es más bien una suma de exigencias la que a lo largo de la historia se le han hecho al docente, de modo que cada vez hay más elementos en la sedimentación de prácticas que de alguna forma el docente actual vive, elementos que le son exigidos por la sociedad y por él mismo.

Así, esta realidad se incorpora en la conciencia de los docente aunque de manera directa no forme parte del aquí y ahora pero el pasado, incluso el futuro, están de alguna manera en el actuar del presente⁵. En este sentido, la revisión de lo que ha sido la docencia de la escuela primaria, no tiene la intención de mostrar el proceso evolutivo, sin negar importancia de éste, la intención prioritaria es la comprensión del presente y para esto es necesario ver lo que dice el pasado.

⁵Ricoeur, de acuerdo con San Agustín, cuando habla de la estructura temporal de la acción, señala “que no hay un tiempo futuro, un tiempo pasado y un tiempo presente sino un triple presente -un presente de las cosas futuras, un presente de las cosas pasadas y un presente de las cosas presentes-” (Ricoeur, 1995, p. 124)

Quiero enfatizar que la intención no es elaborar un documento de corte histórico para lo cual se requiere de un trabajo más profundo y la revisión de otras fuentes. Lo único que pretendo en este apartado es dar cuenta de cómo se ha trabajado la docencia de las escuelas primarias.

a) El preceptor cristiano

Es de 1825 ⁶ hay datos que señalan la existencia de algunas escuelas primarias en nuestro país, para entonces todavía no se puede decir que existiera un docente puesto que aún no nacía como un tipo de sujeto con un nombre y una función específica, sin embargo las escuelas tenían que ser dirigidas, la responsabilidad fue del preceptor, quien tenía que ser, ante todo, un claro seguidor y practicante de la fe cristiana, con esto podía garantizar que la población a su cargo recibiera con su ejemplo la enseñanza de buenos comportamientos acordes al cristianismo; a la población en general y a los niños o adultos que así lo quisieran les instruía en primeras letras y en el aprendizaje de los fundamentos cristianos.

Para ser docente - preceptor de una escuela, el aspirante debía hacer la solicitud al Cabildo y presentar su partida de bautismo con la que probaba ser católico, apostólico y romano, además el Párroco correspondiente debía certificar bajo juramento si el aspirante cumplía con frecuencia sus Sacramentos. A esto se le debía sumar la información necesaria en relación a la buena conducta y costumbres para que posteriormente se le aplicara un examen donde estarían dos profesores y un síndico que el Ayuntamiento nombraría así como la Junta de Instrucción compuesta por dos sacerdotes y cuatro vecinos “de los más honrados y cristianos” que también pasaban por la designación del Ayuntamiento. Sólo con el

⁶ Staples señala que en las primeras décadas del México independiente, a diferencia de otros proyectos como la reglamentación de la forma de gobierno, la economía, la formación para el uso de la libertad y la riqueza, hubo un avance importante “sobre todo en la educación primaria que se extendió a gran parte del país que había carecido de ella en épocas anteriores” (Staples en Vázquez et. al. 2002, p. 70) 52

cumplimiento de estas disposiciones se podía obtener la licencia de apertura de una escuela de primera enseñanza que igualmente quedaba sujeta a la vigilancia en cuanto al aprendizaje de los rudimentos de la escritura y de la doctrina cristiana, en la que se seguía el catecismo del padre Ripalda. Este contenido era el prioritario, se decía que si los niños no sabían otra cosa, al menos debía saber la doctrina (Staples, 1985). La misma comisión señalada por el Ayuntamiento era la instancia encargada de visitar-vigilar a las escuelas en las que al menos una vez al año debían estar presentes. Aquellas escuelas eran en realidad casas que se habilitaban para tal efecto.

En este contexto, el docente-preceptor se esforzaba por seguir los principios para la educación cristiana. Un claro ejemplo de esto es el siguiente fragmento que retrata la realidad de las escuelas de la época...*yo he apurado todos mis discursos y arbitrios, a fin de ganar a los niños sus voluntades; primero empecé con suavidad, con razones y con consejos, y vi y palpé que se hacían insolentes; mudé de rumbo, les apliqué el castigo y observé que daban muestras de enmienda aunque solo por el pronto; añadí a esto correcciones paternas: les expliqué sus obligaciones: les enseñe el modo con que han de estar en la Escuela, lo que deben hacer en ella, en la calle y en su casa; les he atemorizado con el castigo de Dios que tiene reservado para los inobedientes y desatentos a sus padres y superiores.*(Manzano, 1950)

Su aspiración entonces era convertir a los niños insolentes, sin respeto ni veneración por los superiores en niños temerosos ante el castigo divino, con sentimientos de sumisión y obediencia que eran las cualidades apreciadas.

Además, los preceptores debían seguir dos normas claras: una era la separación de niños y niñas, no debían estar juntos para recibir clases y por lo mismo para atender niños se requería de un profesor varón mientras que para la atención a niñas se contrataba a mujeres.

La otra norma era seguir la metodología lancasteriana⁷ que permitía abatir costos; en este tiempo era el Ayuntamiento quien se hacía cargo de sostener económicamente a las escuelas y se interesaba más por la apertura de éstas en diferentes lugares y no tanto por el aumento de matrícula en una misma escuela, lo que, junto con el método lancasteriano alentaba que un sólo profesor se hiciera cargo de todos los alumnos (Vázquez, 2002). Aunque ya se hablaba de los profesores ayudantes, éstos implicaban más gastos al Ayuntamiento y el proceso para contratarlos era semejante al del profesor, por ello la ayudantía era una práctica poco favorecida.

Los contenidos para trabajar en esta época eran la escritura y lectura correcta del español, los rudimentos de la aritmética, buenas costumbres, urbanidad y aseo y por supuesto la doctrina cristiana a la que dedicaban por lo menos una hora diaria. La enseñanza del idioma estaría relacionada con el aprendizaje de la ley, es decir, había que aprender las normas de civilidad que en este caso, estaban escritas en español, y en este sentido aprender el comportamiento correcto para ser ciudadano aceptable en la sociedad. Adquirió fundamental importancia la caligrafía en tanto se convirtió en uno de los instrumentos para interiorizar la ley, es decir, la disciplina pudo ser instalada a través de ejercicios rutinarios, repetitivos y fatigosos para los alumnos, además de que esto permite apreciar cómo se estimulaba el aprendizaje de estos contenidos donde en realidad se premiaba la disciplina, el trabajo, el silencio tanto de alumnos como de maestros puesto que a éstos también se les estimulaba simbólicamente con la satisfacción de ver ganadores a sus alumnos. Nació así para los profesores la importancia de hacer públicos los resultados que sus alumnos obtuvieron, tradición que se ha mantenido hasta la presente época donde este tipo de estrategias se relacionan con el prestigio. Para Julia Varela (1991) esto constituye un refuerzo para un “proceso competitivo y de emulación” por el que puede iniciarse la conformación de un posible modelo de ciudadano y

⁷ La Compañía Lancasteriana se había fundado en 1822 con el propósito de promover la educación primaria entre las clases pobres. “Siguiendo el método de Lancaster un solo maestro podría enseñar de 200 hasta 1000 niños, con lo que bajaba el costo de la educación. Los alumnos eran divididos en pequeños grupos de diez; cada grupo recibía la instrucción de un monitor o instructor, que era un niño de más edad y más capacidad, previamente preparado por el **director** de la escuela.” (Tanck, en Vázquez, et. al. . 2002, pp. 50-51)

continuar después para fortalecer lazos de pertenencia con que los docentes construyen su propia imagen y a los alumnos con un ideal de ciudadano que deben emular.

Por las implicaciones antes señaladas la enseñanza de la escritura era contenido prioritario pero la formación e información de los profesores al respecto era escasa por lo que el gobierno estatal incluso debía decretar el gasto para invitar a algún profesor extranjero acreditado para que viniera a enseñar en un corto número de lecciones su método de escritura a los preceptores de primeras letras, puesto que la enseñanza de la doctrina cristiana de alguna manera estaba garantizada por las formas de reclutamiento de los profesores, se debía garantizar también que la escritura fuera enseñada con corrección, era importante hacer trazos firmes y bellos, en suma, disciplinados.

Un elemento destacable es que a estos profesores se les disciplinaba también para aprender de otros cómo enseñar, es decir se convertían en re-productores y no en productores de métodos o contenidos de enseñanza, hecho que continúa como reclamo entre los docentes actuales quienes solicitan cursos que les enseñen cómo tratar a los otros, que les digan cómo ser docentes pero más desde una perspectiva práctica y menos desde un desarrollo como sujetos, entonces esa práctica disciplinaria que alude a elementos doctrinarios, bien puede encontrar su origen en esa época. Debían estar en silencio y hacer los trazos impecables, con lo que los profesores llenaban las horas de permanencia en la escuela.

Se aprendía también la sumisión a la autoridad que representaba el profesor y a competir con los compañeros en la presentación de los trazos, en este sentido, los objetivos escolares eran el silencio, el trabajo, la disciplina y la competición, (Querrién, 1979) características que en esa época parecían indispensables para incorporarse al “desarrollo del país”.

Entre las estrategias para lograr estos objetivos estaba la realización de certámenes públicos de primeras letras en los que con la asistencia de la autoridad política, del ayuntamiento y del cura párroco se examinaba a los niños en lectura, escritura y hacer cuentas, con la facultad de otorgar premios en dinero a los alumnos que se distinguieran en la correcta realización de los ejercicios.

Así que parecía una prioridad al menos en el nivel del discurso, hacer lo posible para que la instrucción llegara a todo el país; con esto, según J. Vázquez (2000) la educación se convirtió en el instrumento para destruir los restos del colonialismo e iniciar una transformación de actividades del pueblo para acercarse al progreso que tanto se deseaba, así la educación y con ella las escuelas primarias pasaron a ser punto clave de atención desde el gobierno, se les consideró pilares para el logro de un objetivo de tal envergadura y por este hecho ganaron tanta importancia que ha quedado sedimentada en las concepciones y prácticas magisteriales. En el ambiente de la docencia que se empezaba a forjar quedó esta idea como una suerte de mandato para los profesores que a su vez les colocaba como figuras importantes dentro de la construcción de la nación, lo que ha perdurado en la profesión como ilusión y como deseo; ilusión en tanto se trabaja continuamente para alcanzar el objetivo y deseo en tanto se coloca la aspiración en ser visto como figura preponderante.

Sin embargo, las condiciones imperantes no permitían la expansión educativa, en realidad se aprecia la existencia un tanto aislada de escuelas.⁸ Los maestros encargados de estas escuelas eran examinados para tal efecto, lo único que se les exigía era que supieran leer, escribir, contar y que tuvieran cualidades morales suficientes para enseñar buenas costumbres y buenos modales a los niños.

⁸ Tanck habla de la existencia de escuelas particulares para niños, otras eran las “Amigas” escuelas para niñas y escuelas gratuitas como las escuelas pías y amigas pías establecidas en los conventos y parroquias así como las escuelas y amigas municipales y las escuelas y amigas de las Parcialidades de Indios. Por otra parte, hubo también algunos colegios gratuitos y escuelas de la Compañía Lancasteriana. Tanck presenta datos hasta 1838 y relativos al Distrito Federal, sin embargo esto permite tener una visión aproximada de lo que ocurría en el resto del país. (Tanck, 1985)

Es decir, cualquier persona que supiese leer, escribir, un poco de aritmética y doctrina cristiana podía presentarse al examen y ser aceptado, no se requería la asistencia previa a una escuela normal ni tener conocimientos de pedagogía. En este sentido todavía no se puede plantear la existencia de un sistema educativo en el que los profesores tienen que ser distintos, tienen que “saber más”, poseer una autoridad cognitiva sancionada por alguna autoridad competente, que les permita ubicarse en esa diferencia respecto del alumno.

Aparece entonces una situación contradictoria, por un lado el discurso del estado plantea la necesidad de llevar la instrucción a todos los habitantes del país, con lo cual se podría salir de la ignorancia y esto llevaría a la independencia pero por otro lado, para la contratación de los profesores bastaba con que ellos tuvieran un mínimo de conocimiento, apenas un poco más que sus alumnos y eso parecía garantizar que la escuela pudiera llevar a buen término la tarea de instruir a la población del país, así se colocó a los profesores en una realización de deseo que a la larga se ha transformado en un espacio inalcanzable.

La enseñanza de la doctrina cristiana fue obligatoria en todas las escuelas de primera enseñanza hasta 1861, en este sentido, pareciera que la escuela primaria al nacer ligada a lo que es la doctrina cristiana, adopta un “mandato social”⁹ que a la distancia puede verse como “oculto” en las prácticas cotidianas actuales en que parece importante el sentido de igualdad, es decir, los profesores consideran que todos los niños son iguales -todos son hijos de Dios- tienen que llevarse todos bien -quererse como hermanos- y las oportunidades de aprender son las mismas. Esta

⁹ “Lo que llamamos ‘mandato social oculto’ se vehiculiza a través de las normas generales y curriculares que encuadran el funcionamiento de la escuela, y por medio del tipo y monto de recursos que se le asignan...aunque el peligro real de quebrar un mandato de esta índole varía con el tipo de organización sociopolítica en la que está inserta la escuela, el peligro fantaseado es siempre alto porque en los niveles psicoafectivos todo ‘mandato’ proveniente del poder social parece quedar ligado a las imágenes de las primeras figuras de autoridad paterna, aun en sociedades industriales urbanas en las que se ha producido la separación de la autoridad secular y sagrada. Ni qué decir sobre la fuerza, potenciada hasta resultar invencible, en aquellas sociedades o grupos en los que toda autoridad se legitima formalmente en la del padre y ésta en la de deidades sobrenaturales.” (Fernández, 1994, p. 97)

idea me parece relevante puesto que allí se puede colocar el origen de pensar al magisterio como una gran familia y que se inició con este tipo de prácticas.

José María Luis Mora, uno de los ideólogos del liberalismo, planteaba ya desde 1837 una forma de reorganizar la educación pública para alejarla del dominio del clero, cuya influencia consideraba perniciosa, así en sus escritos señalaba la posible creación de una Dirección General encargada de la parte directiva, económica y facultativa de la educación pública y entre sus atribuciones se señalaba “la vigilancia sobre los establecimientos públicos, la recepción de los candidatos para los grados académicos, el nombramiento de profesores de enseñanza y la propuesta de Gobierno para el de los directores y subdirectores de los establecimientos.” (Staples, 1985) Este señalamiento hace una referencia a la figura de director entendida como la persona que puede organizar los establecimientos educativos aunque se comprende que en esta época son pocos los que pueden funcionar en educación primaria con más de un profesor.

Por otra parte, el mismo Luis Mora apuntaba la necesidad de contar con un inspector que vigilaría las escuelas de niños y las de niñas así como las escuelas normales, las funciones de estos inspectores serían: visitar y cuidar el cumplimiento de leyes, reglamentos, la higiene de los alumnos, la puntualidad de los profesores y el cumplimiento de sus obligaciones, estas funciones que realizaba el inspector de escuela en escuela, cuando en éstas sólo había un docente, después pasaron a ser responsabilidad de los directores, cuando ya hubo más de un profesor.

En cuanto a la normatividad, la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1834 en su Título II, capítulos I y II estipuló la existencia de escuelas municipales de educación primaria en las que se enseñaría a niños mayores de cinco años lectura, escritura, aritmética común, catecismo político y religioso. Mientras los ideólogos como Mora pugnaban por suprimir la influencia del clero, en las disposiciones oficiales se conservaba la inclusión de contenidos religiosos en el currículum, como ocurría en

el Estado de México, el propio gobierno estatal recomendaba la apertura de escuelas primarias en las distintas localidades sólo si previamente el párroco designado emitía un informe que avalara la conducta y honradez de los posibles preceptores.

Incluso en 1840 la autoridad ordenaba “...en todas las escuelas municipales se seguirá el método Lancasteriano, y se enseñará el carácter de letra de Torío,¹⁰ los elementos de la doctrina cristiana por Ripalda¹¹ y los demás libros serán designados por la junta de instrucción.”

Algunos años más tarde, el Departamento de México, por instrucciones del Presidente Antonio López de Santa Anna, expidió el “Reglamento de la instrucción primaria en el departamento de México, y de las juntas subalternas que por él se establecen”. En este reglamento se informaba que la Compañía Lancasteriana se haría cargo de toda la organización de la instrucción primaria así como de la contratación y examinación de los profesores que querían establecer escuelas. A través del sistema lancasteriano se podía enseñar escritura, lectura, aritmética, doctrina cristiana y era factible respetar el avance de cada alumno según sus propias capacidades, además se lograba que los alumnos se mantuvieran ocupados durante el tiempo que permanecían en la escuela, era un solo maestro el que se encargaba de una gran cantidad de alumnos por lo que se disminuían costos, a lo que se agregaba la escritura sobre arena. Este impulso a la educación primaria se constituye en el primer intento por uniformarla, además de señalarse como obligatoria para los niños de entre siete y 15 años.(Staples, 1985)

¹⁰ Torcuato Torío de la Riva elaboró las muestras de la letra española que serían el modelo establecido en todas las escuelas. (Thanck 2000) .

¹¹ El catecismo del padre Ripalda es un texto que data de 1616 que contiene sesenta lecciones de la historia sagrada, la doctrina cristiana y el diario de la piedad. Incluye un largo cuestionario en que están señaladas las preguntas con su respectiva respuesta que debían ser memorizadas al pie de la letra por los alumnos. (García, 1877)

Para Querrién, (1979) el objetivo central que perseguía la educación primaria era lograr que los niños de las clases populares permanezcan encerrados hasta que puedan incorporarse al trabajo, en este sentido la escuela primaria de la época cumpliría esta función, los horarios establecidos señalaban trabajo por la mañana, de las nueve a las doce y por la tarde de las tres a las cinco. De esta manera se podía lograr que los niños no estuvieran en la calle, que no aprendieran vicios, malas acciones y al mismo tiempo se les incorporaba a la disciplina, a la obediencia, todo esto permite, en términos de esta autora lograr el encierro de las actividades intelectuales, la escuela se convierte en la máquina de asfixiar el deseo de aprender. La reversibilidad es de hecho una de las características del aprendizaje: aprender a y de, en un movimiento colectivo. No se aprende en una colectividad convertida en cadena, inercia, yugo individual. (Querrién, 1979, p. 61)

Al sostener que dadas las circunstancias lo mejor que puede hacer la escuela es precisamente incorporar a los niños a esta disciplina, se instaura así una ideología institucional que legitima la práctica y los resultados que se obtengan, de tal forma que se mantiene por un largo tiempo esta misma idea, aún en la actualidad, una de las exigencias hacia la escuela primaria es hacer alumnos disciplinados al grado de que todavía hay casos en que se premia más la obediencia que el aprendizaje, los alumnos disciplinados pueden avanzar en la acreditación de los distintos grados de educación primaria, aunque no dominen los contenidos de aprendizaje.

En 1842 la Compañía Lancasteriana fue designada en el Departamento de México como Subdirección de Instrucción Primaria, en ella recaía la responsabilidad de organizar esta instrucción, contratar y remover en su caso a los preceptores, estar al pendiente de los sueldos y otros gastos generados en las escuelas también vigilaría la apertura de las distintas escuelas y las condiciones que los profesores debían cumplir como era la presentación de un examen para obtener la licencia correspondiente; la compañía debía formar las cartillas para la instrucción y adoptar los libros necesarios.

El presidente José Joaquín de Herrera quitó en 1845 a la Compañía Lancasteriana de la dirección general de educación primaria y la devolvió a las asambleas departamentales. Al año siguiente se otorgó libertad a los estados para organizar la instrucción pública y utilizar los fondos convenientes para ello. A partir de entonces las escuelas de instrucción primaria fueron dirigidas por la municipalidad,¹² después fue responsabilidad del gobierno estatal quien la organizaba por la vía del Instituto Científico y Literario hasta la creación del sistema educativo mexicano en 1921 cuando la educación primaria adquirió un carácter nacional.

En el “Reglamento a que deben sujetarse las escuelas de primeras letras sostenidas por los fondos públicos, en el Estado libre y soberano de México”, se daban indicaciones detalladas de dónde y cómo hacer la construcción de la escuela, misma que constaba de un solo salón, aparece en este documento la nominación del director de la escuela que continúa siendo en estricto el mismo maestro que atendería a todos los alumnos pero que se auxiliaría de instructores que él mismo podía nombrar según el número de mesas y alumnos de que disponía, a estos instructores les enseñaba preferentemente y a la brevedad para que ellos se encargaran de “tajar plumas”, “poner renglón” “poner renglón”¹³ y cuidar que los alumnos a su cargo escribieran de acuerdo a las reglas de caligrafía, así mismo cuidaban del orden y del cumplimiento de las normas establecidas, se enfatizaba el sentido de disciplina y de sujeción.

De la misma manera se advertía ya la necesidad de colocar estratégicamente la plataforma y “bufete” del director de manera que pudiera tener a la vista todo lo que ocurriera en el salón, esto constituye el antecedente más remoto de la función de vigilancia así como de la construcción y diseño de espacios a manera de lo que

¹² En Francia “La instrucción primaria se pone en 1850 bajo la vigilancia directa de los gobernadores, que tienen el derecho de expedientar a los maestros mal pensantes; esta vigilancia durará hasta 1945, y a partir de entonces será ejercida directamente por los mismos profesionales” (Querrién, 1979, p. 66)

¹³ Por tajar pluma se entiende que “con una uña de plomo o con una navaja se cortaba y rebajaba la pluma (de oca, cisne, cuervo o ánade) hasta que quedaba bien afilada y luego se dividía la punta en dos partes iguales llamadas gavilanes, puntos o lengüetas” (Thanck, 1984, p. 78) Trazar renglón significaba marcar para cada alumno las líneas horizontales sobre las que escribiría además líneas diagonales que les indicaran la inclinación correcta de las letras.

Foucault¹⁴ indica como una permanente vigilancia de los “internos”, alumnos en este caso. Tiempo después en la distribución de los edificios escolares la dirección de la escuela ocuparía un lugar estratégico para ejercer desde allí las labores de control y literalmente ver todo lo que ocurre dentro del edificio escolar.

Este reglamento señalaba también las materias que se impartirían (lectura, escritura, aritmética, geografía, catecismo) lo mismo que el horario específico en que cada una de estas materias se enseñaría, la metodología y los textos que podían ser utilizados. Se indicaban los castigos aceptables para los alumnos, las atribuciones de la Junta de Instrucción, las obligaciones de los preceptores y de los visitantes que son otro antecedente lejano de los actuales supervisores escolares, se hablaba de los certámenes públicos y los premios que se podían otorgar a los alumnos que así lo merecieran. Otro aspecto son las sanciones aplicables a los preceptores por las juntas de instrucción: los prefectos y subprefectos después de escuchar a los preceptores y a las juntas de instrucción, podían decidir la separación de los maestros de su cargo si la falta era grave, por ejemplo ineptitud, inmoralidad o desidia en el cumplimiento de los deberes, los profesores entonces, eran vigilados para que respetaran a su vez las normas institucionales. Se recomendaba que estos castigos y reprimendas no se hicieran en lugares públicos ni en presencia de los alumnos, es decir, había ya una normatividad explícita para este aspecto en el funcionamiento de las escuelas primarias.

Si bien en la dimensión temporal se cierra una etapa de la educación primaria y con ella una forma de perfilar a los docentes, quedó en la práctica un sentido doctrinario de la misma que se muestra con el apego irrestricto en muchos casos, a todas las disposiciones emanadas “de la superioridad” como si éstas fueran órdenes sagradas que no pueden ser cambiadas. Para los profesores, se instituyó la idea de cumplir y hacer cumplir estrictamente lo establecido como responsabilidad de la

¹⁴ Foucault plantea que hay una función social del encierro en la que se privilegia la vigilancia, el control, la identificación puntual de los sujetos y entre las instituciones que se han encargado de esto señala el ejército, la escuela, los hospitales y los talleres. Ver Foucault, 1964 y Foucault, 1991.

escuela. Otra vertiente en que se traduciría una actitud doctrinaria es en el tratamiento de los contenidos escolares, éstos se han convertido en verdades acabadas que no son puestas en duda y que deben ser enseñados y aprendidos de acuerdo a como los planes y programas vigentes lo señalan; los directores se han hecho cargo de la vigilancia de que esto ocurra así, no obstante, la interpretación dada a este precepto tiene múltiples significados.

Fue en 1861, cuando desapareció de manera oficial la enseñanza religiosa de las escuelas. Hasta entonces se consideraba como principal cualidad para los docentes-preceptores su adscripción cristiana y la contratación de los mismos dependía en exclusiva de su apego irrestricto a esta forma de vida. En ese año se decretó que en cada Distrito se establecería un Consejo Consultivo de Instrucción Pública compuesto por el Presidente Municipal, el juez de primera instancia y tres vecinos nombrados por el Ayuntamiento. Los sacerdotes quedaron excluidos de este consejo que vigilaría en adelante las condiciones de desempeño de las escuelas, señalándose como cualidad indispensable para la contratación de preceptores su calidad moral, misma que sería certificada por el Ayuntamiento y por ese Consejo Consultivo, sin embargo la virtuosidad ya se exigía desde antes a los profesores, las buenas costumbres de las profesoras eran valoradas en su desempeño (Granja, 1998) Con seguridad en la práctica no desapareció la cristiandad pero los documentos normativos señalaban una nueva orientación en la observancia de una vida moral.

En cuanto a lo económico y administrativo dependerían de las asambleas y presidencias municipales, estarían bajo su vigilancia directa o bien de los inspectores que se nombrasen para tal efecto. Se hace evidente así la separación entre lo rural y lo urbano, al pretender que por vivir en territorio rural, con menos servicios, “lejos de todo”, la educación recibida podía ser inferior tanto en cantidad como en calidad puesto que lo que sugiere esta disposición es que esa gente sólo requería aprender los rudimentos para mantener una buena relación con la gente “civilizada” y así servirles mejor; para vivir y trabajar en el campo no parecía

necesario conocer más que lo elemental. En este sentido, “la escuela primaria se constituye para reproducir las desigualdades sociales, para fijar a cada uno en su puesto, y hacerlo bajo la apariencia del fracaso y de la culpabilidad.” (Querrién 1979,p.42)

A diferencia de la educación rudimental, la educación primaria se impartiría en las poblaciones con mayor número de habitantes, con otro tipo de servicios donde se podía preparar gente para otros oficios, de esta forma, al dar menos instrucción a quien más la necesita, se abrió más la brecha y se dieron las condiciones para culpabilizar a los habitantes del medio rural por no salir del atraso en que se encontraban.

La instrucción rudimental comprendía: lectura, escritura, principios de aritmética, urbanidad, principios de moral universal y para las niñas además deberes morales y domésticos. La instrucción primaria además de las anteriores materias incorporaba la gramática castellana, aritmética, elementos de geometría, sistema legal de pesos y medidas, constituciones federal y del estado, rudimentos de historia y geografía, moral universal y principios generales de bellas artes y para las niñas se sumaban las labores y estudios propios de su sexo.

Los dos tipos de enseñanza eran obligatorios para los niños de entre seis y 12 años de edad, según la localidad en que vivieran; además se estipularon sanciones para los padres, tutores o empleadores de niños que no los enviaran a recibir la instrucción referida. Desde 1843 se había señalado la misma disposición para el territorio que entonces comprendía el Estado de México, del que Hidalgo formaba parte. Se reiteró así la obligatoriedad de la enseñanza primaria, se trataba de inculcar a los padres la necesidad irrenunciable de la escolaridad para salvar a sus hijos de la mendicidad o de la pobreza, se inició pues una especie de maridaje entre la escuela y la familia, ésta reconoce en aquélla la posibilidad de ascenso social y la escuela busca en la “buena familia” el respeto y apoyo a sus disposiciones.

Por otra parte, como los maestros ya no eran acreditados por los sacerdotes, “los que pretendan encargarse de la dirección de establecimientos de instrucción primaria, acreditarán sus conocimientos con título expedido, ya sea por el Ejecutivo del Estado o por alguna otra corporación competente”,¹⁵ todavía no se establecían las habilidades o conocimientos específicos, bastaba con saber un poco para enseñar a los alumnos que no sabían nada y por supuesto mantener una moral irreprochable que era sancionada por el Ejecutivo.

Entre sus funciones estos docentes/directores tenían el encargo de dar clases a adultos y abrir una escuela normal para quienes quisieran entrar a la docencia, la vigilancia sobre estos estudios era responsabilidad de la presidencia municipal. Estas escuelas, la de adultos y la normal sesionarían dos días por semana y las materias a impartir serían designadas por el Instituto Literario. En 1890 se decretó la Ley de Instrucción Pública que en el ramo de educación rudimental y primaria recogió las mismas disposiciones señaladas antes.

Cambió lo relativo a la formación de los profesores, en esta ley se dispuso que en cada cabecera de distrito habría una escuela normal para profesores y nocturna para adultos, en las que se enseñarían las mismas cátedras necesarias para la instrucción rudimental o primaria además de pedagogía y sistema de enseñanza.

El título sería expedido por el jefe político en acuerdo con el inspector y previo examen que duraría tres horas con tres sinodales nombrados por el inspector y el jefe político.

¹⁵ En este sentido se empieza a normar la profesión, se transitaba de una profesión libre a una profesión de Estado (Arnaut, 1996) además era el inicio de un sistema educativo donde sería más notoria la diferencia entre profesores y alumnos en cuanto a los saberes, el profesor tenía ya la obligación de saber más que los alumnos, por otra parte, se propuso el aprendizaje de conocimientos de pedagogía como contenido disciplinario propio de la profesión.

En esta reorganización se dio un contenido más normativo a la figura del inspector de instrucción pública, se señalaron como atribuciones de los mismos: la visita regular a las escuelas con el propósito de asegurar el orden, indagar en relación con el aprovechamiento en esos planteles, vigilar la asistencia de los alumnos y de los preceptores así como asegurar su pago oportuno, revisar las condiciones físicas y de higiene de las escuelas, verificar los acuerdos de las juntas de vigilancia e informar a la Secretaría de Gobernación de todo lo encontrado en las escuelas.

Los inspectores recibirían el apoyo de los jefes políticos y de los presidentes municipales y a su vez ellos tenían facultad para dar aviso de las faltas cometidas por los inspectores. Manzano señala que adicional a esta disposición, se expidió una ley reglamentaria el 27 de mayo de 1890 en la que “se dispuso que los directores de las escuelas debían ser normados por el Gobernador y los ayudantes y directores de las escuelas rudimentales por los jefes políticos” (Manzano, 1950, p. 36) con lo que se fomentaba la idea de que las escuelas ubicadas en las poblaciones más grandes, eran más importantes que las rudimentales. Incluso, señala una organización escolar que consideraba escuelas de primera clase a aquellas establecidas en las cabeceras de distrito, de segunda a las establecidas en cabeceras municipales y de tercera a las ubicadas en otras poblaciones menores.

Como se puede advertir, para el Inspector escolar y para el profesor aparecen con claridad las cuestiones normativas que orientaría sus funciones y actividades, no ocurre lo mismo para los directores, en esta etapa aparecen ya nombrados como tales pero sin señalarse en lo explícito cuáles serían sus responsabilidades al frente del establecimiento como sí ocurre con las otras figuras. Para las designaciones, “Se faculta al ejecutivo del Estado, para nombrar interinamente Directores de las escuelas públicas de instrucción rudimental y primaria, señalándoles el plazo que estime conveniente á efecto de que obtengan y presenten el respectivo título” el director era quien se hacía cargo de la

organización de la escuela sin más señalamientos. En los documentos revisados surge otra figura junto a la de director, la del profesor ayudante (éste debía ser nombrado por cada 40 alumnos), de esta manera ya había un encargado de la institución que a su vez tenía subordinados (los ayudantes), así es como se inició la organización de la escuela como actualmente se entiende. Aparecieron ya estas tres figuras de la organización escolar: profesor, director y supervisor que se conservan hasta nuestros días como las piezas fundamentales del engranaje de la profesión magisterial en la educación primaria. Sus funciones han sufrido modificaciones en diferentes etapas y se han adicionado otros cargos como los jefes de sector o los intendentes y algunos organismos de acción colectiva como el Consejo Técnico Consultivo o la Asociación de Padres para apoyar a los profesores, sin embargo la base del funcionamiento escolar permanece en estos tres roles señalados a que pueden adscribirse los docentes según sus aspiraciones y posibilidades.

Como antes se ha mencionado, las mujeres ya se habían incorporado como miembros de la profesión aunque el dominio del contenido que ellas manejaban tenía que ser “propio de su género”. Las exigencias por una moral irreprochable eran básicas para su permanencia dentro del magisterio, de tal forma que las directoras de las escuelas para niñas debían mantenerse célibes, lo mismo que las profesoras ayudantes.

Por otra parte, la normatividad tenía que ser respetada y si en la etapa anterior, la prioridad era la enseñanza de la doctrina cristiana y los sacerdotes quienes tenían absoluta injerencia en los asuntos escolares, a fines de siglo XIX e inicios del XX, se exigía a los directores desterrar toda práctica religiosa¹⁶ so pena de ser destituidos y consignados ante la autoridad correspondiente según obra en los documentos: en la ley 694 del Estado se señala que los directores destituidos por esta causa quedaban a perpetuidad inhábiles para dirigir escuelas públicas.

¹⁶ Situación similar ocurre en Francia “alrededor de 1880 se agudiza la tensión entre el maestro y el párroco, cuyo control sobre la escuela ha quedado suprimido por la ley Ferry: no se da en la escuela enseñanza religiosa, en nombre de la moral natural y del civismo.” (Durkheim, 1976, p. 15)

Por lo tanto directores y docentes tenían que ajustarse a las disposiciones oficiales que no sólo norman su actividad en la escuela sino en su vida particular, sin embargo, la fuerza de las prácticas es tal que, a pesar de eventuales contraindicaciones en el plano de lo normativo, hay un proceso de sedimentación que hace pervivir determinados contenidos, como es el caso de las prácticas de contenido religioso y de manera no siempre discreta, en la actualidad se continúa con algunas acciones en este sentido, como puede ser por ejemplo, organizar a los padres de familia para la realización de misas cuando los alumnos de sexto grado se despiden de la escuela. Como éste hay otros actos visibles y que se realizan en fechas específicas pero hay otros aspectos en lo cotidiano, expresiones, creencias, afiliación y participación en grupos religiosos que permean la vida escolar y son parte integrante de la acción de los directores.

Esta orientación en la actividad directiva ha dejado en la práctica una fuerte huella. Resulta muy importante que los docentes sean un ejemplo de conducta decorosa frente la comunidad escolar, claro que esto no sucede siempre así, sin embargo hay una constante demanda porque el ejemplo venga de quien está al frente de la institución.

1.1 EL SIGLO XX: EL INICIO DE LA FORMACIÓN DOCENTE.

A principios del siglo XX se intentó otra vez uniformar la instrucción primaria y regularizar la educación normal, se establecieron algunas escuelas normales posibilitándose así el inicio formal de la profesión docente, cuyo propósito fundamental era preparar a los profesores para el ejercicio de la docencia con lo que se evitaría el empirismo y se conseguiría cierta uniformidad en la enseñanza

dentro de la educación primaria¹⁷ que hasta entonces era orientada por las ideas que al respecto tuvieran los directores de las escuelas. Al principio hubo inconformidad por la instauración de esta carrera, sin embargo, el alumnado en las normales fue lentamente en aumento. Al incrementarse, las autoridades educativas estipularon que la contratación de maestros sería preferente para quienes acreditaran los estudios correspondientes y las condiciones para trabajar en las escuelas primarias también cambiaron.

Los profesores y los directores ya no dependían de comprobar su vida moral intachable para ser contratados sino mostrar los documentos que amparasen su formación profesional y por tanto los egresados de las escuelas normales del país comenzaron a ocupar los principales puestos en el ramo de la instrucción primaria en varias entidades federativas, supervisiones escolares, direcciones y plazas docentes en las mejores escuelas en la capital de la república y en los estados. (Arnaut, 1996, p. 27)

Como la gran mayoría de los profesores en servicio no había estudiado y por tanto no contaban con un título para ejercer la profesión, las escuelas normales se convirtieron en semillero de futuros directores pues quienes acreditaban sus estudios normalistas tenían preferencia de contratación y para ocupar los puestos.

En el proceso de formalización y profesionalización de la carrera docente, destaca la obra de Enrique C. Rebsamen, oriundo de Kreuzlingen Suiza, quien realizó importante labor en escuelas normales en Veracruz y Jalisco, organizó la educación primaria en estos estados, lo mismo que en Oaxaca y por medio de sus discípulos se extendieron sus ideas para la organización de la educación normal y primaria hacia otros estados de la República. Entre sus ideas centrales destaca el que la educación lograría convertir al mexicano más humilde en un hombre libre,

¹⁷ En 1901 se hablaba de un Reglamento Interior de las Escuelas con el propósito de acabar con la diversidad impuesta según las ideas de cada director. (Manzano, 1950)

idea que estaba en consonancia con los ideales abrazados por el Partido Liberal Mexicano. (García, 1986) Así mismo sostenía que la docencia tenía un sentido eminente de servicio social por lo que era de las clases populares de donde habrían de surgir los profesores para que a ellos mismos se les pudiera exigir la creación de circunstancias favorables que atendieran a los intereses del pueblo, así el poco prestigio social alcanzado por el status de la profesión podía ser sustituido por el imaginario social en el que se fortalecía el lugar básico que ocuparía el profesor al ser motor de desarrollo de los pueblos.

En cuanto a la carrera docente, daba mucha importancia al estudio de la metodología de trabajo en tanto con el uso adecuado de ésta podía establecerse la autoridad que permitiera al maestro implantar las buenas costumbres y hacer del alumno un ser útil a la sociedad. Estos elementos permiten apreciar que ya había una elemental información-formación considerada indispensable para que los profesores pudieran asumir la dirección de la escuela. Se suma así a las demandas de cristianismo y moralidad, la exigencia de formación en el desarrollo de la función directiva.

A pesar de la profesionalización de la carrera, los estímulos no eran suficientes porque aún cuando los normalistas en general recibieron mejores sueldos no se podían comparar con los de otros grupos profesionales, situación que colocó a la docencia en un status de poco prestigio social, “la cultura porfiriana rehusó dar al maestro entrenado en la escuela normal, la misma categoría social otorgada al licenciado, doctor, ingeniero, clericó o comerciante de buena reputación” (Cockcroft, en Vázquez, 2000, p. 46) incluso, según lo señala Cockcroft había cierto desprecio y descalificación para aquellos que tenían el desatino de dedicar tanto tiempo al estudio para que después se conformaran con tan poco salario. A cambio tuvieron la posibilidad de ganar el respeto y la confianza del pueblo, con lo que empezaron a formarse en la idea de un prestigio simbólico, idea que trabajo más adelante.

Por otra parte, la tarea de desarrollo del país se complicaba particularmente en la extensa porción rural del territorio mexicano por lo que el impulso a la educación de este tipo era impostergable, como primera tarea se tenía que atender a la formación de los docentes que, como se ha dicho era nula o insuficiente. Con esta intención en 1923 se crearon las primeras Misiones Culturales que darían origen posteriormente a las Escuelas Normales Rurales en las que se tenía como propósito que los egresados después de dos años de estudio en esa primera etapa,¹⁸ al ejercer como docentes modificaran las condiciones del medio a través de la educación rural. A su vez, los discursos de la época exaltaban al profesor como el guía, el líder que con un espíritu nacionalista, de fraternidad y de abnegación, se comprometiera con el pueblo para sacarlo de la pobreza, se apelaba sobre todo a la propia procedencia de la clase popular del maestro.¹⁹ Al respecto, la arenga oficial tanto como lo que se expresaba en los medios ha sido un constante instrumento de socialización, ha actuado como un medio para recordar a los profesores cuál es su misión y compromiso en la vida de los sujetos y de los pueblos, aunque la interpretación a estos aspectos sea múltiple y por lo mismo no haya homogeneidad en la práctica ni se garantice que todos los profesores asuman el compromiso.

Un impulso determinante a la escuela rural fue el proporcionado por los maestros Moisés Sáenz y Rafael Ramírez a quienes se les considera "... con justicia los artífices de la escuela rural mexicana, formularon su ideario, señalaron sus lineamientos y durante casi dos décadas moldearon su programa e hicieron posible que se llevara a la práctica." (Loyo, 1985, p. 15) Estos educadores estuvieron influidos por las ideas de Dewey con quien mantuvieron trato directo. A los directores de las escuelas primarias rurales llegaban todos los lineamientos establecidos y se intentó crear las condiciones propicias para que fueran receptivos

¹⁸ Los alumnos recibían preparación en: ciencias sociales, historia, literatura, música, bellas artes, pedagogía, agricultura, ciencias domésticas y artesanías rurales. Además debían haber aprobado al menos los cuatro primeros años de primaria y ser hijos de ejidatarios y campesinos. (Raby , 1974 p. 21)

¹⁹ "Al crearse un maestro, al acabar su cultura básica un tipo de profesor, no se tiene en cuenta o no se debe tener, la de devengar un sueldo, sino la de producir un hombre" Cardona Rafael. Excelsior 24 de noviembre de 1932. A.G.N.)

y se entusiasmaron con las promesas de la educación rural. En algunos casos esto funcionó así, hay casos documentados de profesores que se afanaban por llevar a los habitantes de sus pequeñas comunidades todos los conocimientos y habilidades a su alcance para mejorar los estándares de vida. No obstante, también hay documentos que hablan de lo contrario, profesores que lucraban con los productos de las parcelas, huertos y otros establecimientos.

Incluso se conoce de algún caso en que el profesor puso a la venta “la casa del maestro” inmueble edificado por los habitantes de la comunidad para dar alojamiento a los profesores que llegaban a hacerse cargo de la escuela.

Pese a todo el impulso dado a la educación rural y a la formación de los profesores provenientes de este medio, la diferencia entre profesores urbanos y rurales se hizo más notoria. En las ciudades se concentró el mayor número de maestros titulados mientras que en el ámbito rural sólo contaban con estudios de nivel primario; por otra parte...los urbanos eran identificados como conservadores o reaccionarios, inflexibles y reacios a la introducción de nuevos métodos de enseñanza; los rurales, en cambio, eran considerados como revolucionarios, partidarios de la escuela popular y, en consecuencia, aliados a la obra educativa del nuevo régimen. (Arnaut, 1996, p. 59)

En términos generales, parece distinto el tipo de retribución que los docentes buscaban, para muchos rurales era el respeto y el lugar preferente dentro de la comunidad mientras que para el urbano, su deseo era buscar cada día mejores condiciones de vida, estar en una escuela más grande, con mejor ubicación y características para su desempeño laboral.

“Cuando un maestro se acerca a los miembros de una colectividad despojada y olvidada desde hace siglos por la cultura, los que éstos necesitan no es un

discurso, sino una serie de reglas útiles y sencillas, algunas fórmulas –fáciles de aprender y retener- para mejorar la técnica en lo que hacen, determinados consejos de salud física y de limpieza moral y, más que nada, calor sincero de simpatía, emoción de fraternidad humana, afecto, estímulo, estimación.” Fragmento del discurso pronunciado por Jaime Torres Bodet en la sesión inaugural del Congreso de Unificación Magisterial, México, D.F. 24 de diciembre de 1943.(Torres, 1985, pp. 22-223)

Cuando se incrementó el número de egresados de las escuelas normales y en las escuelas primarias (generalmente urbanas) ya se contaba con más profesores titulados, se puso en práctica una política de elección para que los propios docentes decidieran quién ocuparía el cargo directivo, práctica que no ha desaparecido sobre todo en el caso de los directores comisionados. Para esta etapa se perfila ya un sistema de educación nacional en tanto los planes y programas eran uniformes en el entendido de que la educación rural tenía propósitos fundamentales bien definidos, había por otra parte una reglamentación para el contrato y movilidad del personal docente, y en general la población ya había asumido la institucionalización. Así mismo, la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 permite plantear del surgimiento de la escuela mexicana como sistema nacional. A partir de entonces, periódicamente se ha revisado la orientación de la educación primaria y los planes, programas, métodos de enseñanza y libros de texto han sufrido modificaciones. A esto se le ha dado en llamar “reformas educativas”.

1.2 LAS GRANDES REFORMAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO.

Una de estas reformas fue el periodo de la educación socialista de 1934 a 1945, aunque tuvo vigencia real durante el mandato de Lázaro Cárdenas de 1934 a 1940 y ya en el periodo sexenal de Ávila Camacho se reorientó la educación pública hasta suprimir en 1945 el ciclo de la educación socialista, que puso el acento en lograr una juventud libre de prejuicios religiosos que se fortaleciera física e

intelectualmente. Para la escuela primaria se pensó importante incluir información científica fundamental para el logro de una cultura integral y el trabajo manual como “necesario al desarrollo de aptitudes y destrezas del niño, disciplina de su voluntad, tenacidad en el esfuerzo, a la aplicación técnica de los conocimientos científicos y al respeto consciente del trabajador manual.” (Guevara, 1985, p. 111)

En el plan de estudios correspondiente se incluyeron contenidos de: lengua nacional, cálculo aritmético y geométrico, observación y estudio de la naturaleza, ciencias sociales, enseñanzas manuales y economía doméstica, actividades artísticas y educación física. En este sentido, la escuela primaria buscó satisfacer la demanda social de regularidad, a mayor diversificación y organización de actividades en la vida cotidiana, los niños tenían que ser sometidos a una regla severa que les permitiera domeñar sus impulsos, la escuela de suyo dice Durkheim (1998) obliga al niño a la subordinación en tanto insta un sistema disciplinario para dar origen al ser social que se conformará de acuerdo con los ideales propios de cada sociedad.

Por tanto los contenidos a trabajar ya no se limitaban a la lectura y escritura cuando además, de alguna manera la ley en lo general se había incorporado en la vida cotidiana, los niños (y los adultos) eran obedientes, disciplinados y el respeto y sumisión al maestro eran ya vividos como “naturales”; sumado a esto “las planas” continuaban como una práctica escolar obligatoria, lo que le daba un carácter más cercano al trabajo mecánico que a una posibilidad de disciplina para el logro de autonomía. Se incrementaron nociones de geografía e historia nacionales para fortalecer la unidad del país mediante el uso común del idioma, el conocimiento de las regiones naturales en su relación con lo biológico y lo social; la enseñanza de la evolución histórica de la nación con el propósito de proyectar el porvenir de los ideales de una sociedad sin explotados ni explotadores. (Guevara, 1985) Estos elementos entre otros, contribuirían a dar contenido a esa unidad nacional. En este sentido se ligó al adelanto y aprovechamiento individual a la fuerza del sentir social que a su vez funciona como coacción para asegurar una integración nacionalista

en tanto todos tienen el mismo tipo de orientaciones obtenidas en este caso a través de la educación primaria.

Raby (1974) plantea que la educación socialista tendría que preparar al pueblo para los cambios económicos y sociales que se avecinaban, sobre todo el campesino debía ser preparado para recibir la tierra desde la perspectiva de una distribución colectiva. Era necesario además formar y fortalecer una conciencia nacional porque el gobierno preveía periodos de crisis en que necesitaría del apoyo de la población y una forma de garantizar esto parecía ser la vía escolar.

Sin embargo, no todos los sectores sostuvieron estas orientaciones por lo que no se logró el efecto previsto, lo que explica en parte la corta duración de la educación socialista. Fue en este periodo que se federalizaron las escuelas primarias.

A partir de 1942, año en que se publicó la ley orgánica de educación pública,²⁰ se dispuso que la educación primaria sería obligatoria para todos los niños entre 6 y 14 años, con excepción de “retrasados mentales, enfermos, anormales o con necesidades específicas” para quienes se establecería una educación especial.

Se reiteró la obligatoriedad de la enseñanza primaria para todos los menores de 15 años y se responsabilizó a los padres o tutores de cumplir con esta disposición, en caso contrario se les aplicaría una sanción económica (ya desde 1840 se había decretado la obligatoriedad de la enseñanza primaria y rudimental, en 1877 se había dispuesto la imposición de sanciones a padres o empleadores que no enviaran a la escuelas a los niños de entre 6 y 12 años). Al reiterarse en 1942 se puede pensar en la falta de cumplimiento de estas disposiciones y en la necesidad

²⁰ Ver Rubio, 1968, este documento se editó de 1940 a 1980 aproximadamente, cada año o cada dos años con las adiciones o cambios respectivos y se convirtió en apoyo importante para los docentes.

del Estado de imponer la escuela a los niños dado que se tendrían que incorporar al aparato productivo más adelante, del encierro escolar se pasaría sin más problema al encierro laboral.

Desapareció del discurso oficial la separación entre lo rural y lo urbano, se decía que los niños tendrían iguales oportunidades de aprendizaje, idea que se convierte en un mito pues como lo ha desarrollado Bourdieu (1974) -para otro contexto- pero que en el caso de nuestro país es similar aún en estos días, la aparente igualdad que tanto pregonaba (y pregona) la escuela elemental, lo que provoca en realidad es ensanchar las profundas diferencias entre los grupos sociales al homogeneizar un currículum que no atiende a las condiciones particulares de existencia.

Con el arribo de Torres Bodet en 1943 a la SEP, se suprimió la educación socialista y se impuso una nueva reforma educativa donde fue central una campaña alfabetizadora; se inició la unificación de los planes y programas de las escuelas normales que habían sido diferentes hasta ese momento. La reforma a los planes y programas en la educación primaria se centró en la reducción de contenidos ideológicos que habían estado fuertemente trabajados en la educación socialista y que significaban división en el nuevo gobierno de México en tanto la educación como factor indispensable del cambio tenía que ajustarse a las nuevas necesidades que favorecían la industrialización y el desarrollo. El impacto de la reforma entre los maestros rurales fue que se impuso un límite a sus actividades extraescolares, con lo que se redujo la cercanía y confianza con el pueblo que había sido una prioridad marcada desde el discurso, con esto se suprimiría una parte importante de su acción y sobre todo de la identificación que se intentaba lograr.

En el marco de estas nuevas orientaciones nació el SNTE que se convertiría después en una institución fuerte en la asignación de plazas a los directores; otras dos instituciones hicieron su aparición dentro del ámbito magisterial: el Instituto Federal de Capacitación al Magisterio (IFCM) en 1944 como opción de formación

para los maestros en servicio que no habían cursado estudios normalistas; y la nueva reglamentación de la Comisión Mixta de Escalafón en 1947 para regular la movilidad y dictaminación de plazas a docentes y directivos. En este contexto aparece en 1946 el reglamento de las condiciones generales de trabajo del personal de la SEP en el que se fijaron las normas para todo tipo de movimientos y sujetos reconocidos como trabajadores de esta dependencia. Es interesante señalar que en este documento sólo se designan tres grandes grupos: docentes, técnicos y administrativos. No aparecen diferenciados los directores de los docentes o de los inspectores, los que desde este lugar genera la nominación indiferenciada en la práctica de los sujetos.²¹ **Ante todo son docentes, no importa si directores o supervisores, incluso cuando hablan de sí mismos se identifican como docentes o profesores.**

Durante el segundo periodo de Torres Bodet al frente de la SEP (1958-1964) puso en marcha el Plan de Once Años que constituyó el primer intento por planificar la educación en México y tenía como propósito acabar con el rezago educativo y la deserción escolar. Entre los logros de este plan se cuenta la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. Al titular de la SEP le preocupaba la formación y la cantidad insuficiente de profesores de educación primaria, tuvo enfrentamientos con dirigentes porque no siempre podían actuar los líderes en la orientación cultural y moral de los agremiados. En ocasiones les interesaba más que otra cosa, ejercer influencia concreta en la política del país. Algunos lograban insertarse en el sector de los próximos candidatos a diputados o a senadores. Vislumbraban así, la ruta que podría conducirles, con un poco de suerte, a la dirección de un establecimiento oficial o -si obtenían apoyos más sólidos- hasta el palacio de gobierno de algún Estado. (Torres, 1985, p. 78-79)

Así que la participación activa de algunos profesores en cuestiones ajenas a la enseñanza en las aulas, podía proporcionarles beneficios, como lograr la dirección

²¹ Reglamento de las condiciones generales de trabajo del personal de la Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación. 29 de enero de 1946.

de una escuela, lo cual ya se consideraba importante pero obviamente no tanto como podría ser alguna comisión o puesto en los espacios de gobierno estatal. Es evidente el bajo prestigio social de la docencia en relación a este tipo de puestos para los que se requería de apoyos más sólidos. Estas prácticas continúan como se verá en el siguiente capítulo.

Una reforma más tuvo efecto en 1973 cuando se introdujo en los nuevos programas una estructuración basada en objetivos conductuales, los cambios más fuertes fueron la introducción del método global de análisis estructural en la enseñanza de la lectura y escritura, lo mismo que la lógica y lenguaje de conjuntos en la enseñanza matemática. Esta reforma puso en evidencia una vez más la formación de los docentes. Para hacer frente al problema, en ese mismo año, la Ley Federal de Educación señalaba en su artículo 12º que al Estado le correspondía la tarea de formar, actualizar, capacitar a los profesores; fue en este marco que se acordó en 1978 la creación de la UPN como institución que coadyuvaría en la solución de esta problemática.²²

Dentro del ámbito de la escuela, se incorporaron organismos como la parcela escolar, las cooperativas escolares, las asociaciones de padres de familia. En contrasentido, los incentivos económicos tenían un carácter más simbólico, para el status que el puesto le confería; los sueldos eran bajos y poca la posibilidad de un ascenso vía el sistema de escalafón puesto que a finales de los años cincuenta, se originó lo que se ha denominado “embotellamiento escalafonario” propiciado por las políticas estatales que no establecieron límites para procesos de jubilación, de modo que la permanencia en los puestos se prolongaba por muchos años y esto impedía a otros el ascenso. Al parecer esto provocó una especie de apatía, los

²² Galván, (1999) señala que en el periodo 1978 - 1982 el sector educativo entre sus múltiples metas ofrecía la educación básica para toda la población así como mejorar la calidad y eficiencia del sistema,. Para elevar los índices de preparación de los profesores en servicio, se creó en 1978 la UPN como una institución de educación superior que tendría como función impartir docencia de tipo superior, realizar investigación científica en educación y la difusión de conocimientos relativos al campo educativo.

directores se apoyaban en los maestros para conservar su puesto, lo que permitió el establecimiento de negociaciones que llevaron a relajar el cumplimiento en el desarrollo escolar con lo que se generó una baja en la calidad en el servicio educativo.

En contra sentido, en el trabajo cotidiano desde hace algún tiempo, en las primarias se propició la formación de maestros “especialistas” que por mucho tiempo permanecían en un grado escolar o directores que se especializan en su actividad por el propio ejercicio de la misma, ahora se advierte la entrada de otro tipo de especialista que está más cercano a la idea de formación profesional y en las escuelas donde el número de alumnos y docentes es mayor, se puede ver la presencia -en rubros que por tradición han sido trabajados por los maestros de grupo- de profesores de educación física, de manualidades, de educación artística y más recientemente de idiomas.

Para quienes ejercen esta función docente es claro que no tienen una formación especializada como tales y ellos mismos refieren las áreas en que requieren formación: relaciones humanas, liderazgo, gestión, cómo optimizar los recursos, fortalecimiento en contenidos disciplinares sobre todo español o matemáticas, entre otros elementos que consideran indispensables para el adecuado cumplimiento de su responsabilidad. En este reclamo lo que piden y se piden a sí mismos es una identificación con un sujeto profesor, es decir, intentan dar contenido específico a la práctica docente.

Por lo que en el ámbito nacional, en la última década se ha impulsado la idea del director especialista. Desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) se planteó la necesidad de involucrar a los docentes para que a través del Consejo Técnico Consultivo y con el apoyo de cursos intensivos se pudiera iniciar la reformulación de la educación en este nivel. Sin embargo cada es más común encontrar a docentes renuentes en asistir a estos cursos ya que por otra parte, no aluden a lo pedagógico sino a la capacidad de

organizar y liderar una institución escolar o a compartir experiencia en forma de catarsis ya que parece un buzón de quejas en donde se hace alusión a reproches del sistema, de los alumnos y de sus mismos compañeros.

Por otra parte, los contenidos escolares que en la actualidad se trabajan en la escuela primaria son menos a partir de la última reforma educativa en 1993 cuando se intentó reorientar los contenidos básicos (SEP, 1992): se tomaron como elementos centrales el aprendizaje de la lectura, la escritura y la expresión oral con el propósito de lograr un uso creativo y eficaz de la lengua. La comprensión y el disfrute del conocimiento matemático es otro aspecto básico para la resolución de problemas. La historia de México y la geografía nacional fueron re-valoradas en términos de fortalecer la identidad nacional, lo mismo que ocurrió en la década de 1940. Se regresó a la enseñanza de la educación cívica que estuvo suprimida de la primaria como tal, se da énfasis a lograr la conciencia de los derechos y valores vigentes. Se incorporó al currículum el aspecto del medio ambiente y la salud como bloque importante a ser trabajado en la primaria.

1.3 LA ESCUELA PRIMARIA CRISIS, CONFLICTOS Y CONTRADICCIONES.

La construcción de este capítulo me ha permitido mostrar en primera instancia, cuáles son los elementos de la estructura del sistema de educación primaria y de manera particular, cuáles son las condiciones en que laboran los docentes de este sistema en la actualidad. Sin embargo, como no siempre han existido estas condiciones, me propuse comprender cómo fue la práctica de la docencia en los distintos momentos de la vida estatal hasta situarla otra vez en el presente y desde allí desbrozar el análisis de acuerdo a como los propios sujetos se posicionan en ella.

Quiero enfatizar que la reconstrucción de la práctica docente, permite advertir cómo en cada etapa las necesidades en materia de política educativa han señalado los contenidos para la función de docente, sin embargo, los cambios de orientación no significaron necesariamente el cambio en la práctica, sino demandas que se sumaron a la acción docente, así que no se pueden señalar tipos puros de docente, cada uno recupera y actualiza elementos significativos de los anteriores. La asunción de estas demandas así mismo generó una imagen de docente que se convierte en una posibilidad de identificación a la que los docentes actuales pueden dar contenido con su acción para constituirse como sujetos singulares.

Por otra parte, la función docente actual puede ser entendida en su complejidad si se considera cómo se ha construido de acuerdo a las necesidades que cada época ha planteado para el desarrollo de las escuelas. Me parece importante destacar que si bien en esta reconstrucción aparece el elemento cronológico, lo importante no es la evolución, sino cómo cada momento plantea exigencias diferentes a los docentes para conformar lo que se ha llamado el “papel social”²³ de estos sujetos y cómo en la acción cotidiana se sedimentan las demandas planteadas para que en la actualidad el contenido de esa práctica docente se conciba como se hace tanto por los propios docentes como por quienes los observamos desde diferentes ángulos y con lo que se trasciende la noción de rol o función en tanto el docente no se limita a la reproducción mecánica de un papel sino agrega una serie de elementos para convertirlo en una re-producción, es decir, vuelven a producir la práctica en la que se conservan actualizados, aspectos de lo pasado a la vez que se adicionan otros elementos.

De esta forma, el recorrido hecho para mirar la manera en que se ha desarrollado la función docente tiene el sentido fundamental de entender cómo ha sido posible

²³ “Uno de los conceptos más centrales de la sociología es el de “papel social”, definido según los patrones o normas de conducta que se esperan de quien ocupa determinada posición en la estructura social” (Burke, 1992, p. 60)

armar una interpretación que da contenido y significado a una práctica y cómo en ella se enlazan demandas que sin ser del todo claras ni siquiera conscientes, aparecen como constitutivas en la acción cotidiana. De modo que el docente sin saberlo bien, es decir, sin que necesariamente pase por su conciencia, por sedimentación conserva en la práctica rasgos de aquel docente cristiano, del moral, del normalista y está en vías de asimilar lo que el modelo de especialista le exige para incorporarlo a esa construcción permanente de su función en la que repite y a la vez actualiza prácticas.

El recorrido me permitió así mismo comprender que los docente en efecto han hecho suya una “carga pesada” con un fuerte contenido simbólico que se ancla en la demanda histórica que cada proyecto de nación consideró conveniente perfilar.

La demanda está en permanente actualización pero hay una parte inalterable en ella, se sedimentan algunos componentes que así se transmiten de manera continua en sentido horizontal hacia los compañeros con quienes se comparte el mismo espacio temporal y en sentido vertical.

Un primer momento en la búsqueda del ascenso es el conocimiento de la estructura y jerarquías que al interior del sistema educativo estatal se establecen para aprovechar o construir las relaciones necesarias para el logro y permanencia en el ascenso. A esto se le suma la cantidad de conocimientos que durante su trayectoria escolar como alumnos o como docentes hayan acumulado a favor de sus aspiraciones.

Por otra parte el ajuste a un “papel social” determinado, es importante para situarse al frente de una escuela primaria de modo que la observación les da algunas pistas para esta ubicación; pero al encontrarse ya en el ejercicio, las normas escritas (y las no escritas) les conminan a una determinada acción que permite dar un contenido claro y específico a la práctica realizada.

Después de haber visto cuál es la estructura del sistema de educación primaria y cómo se instituyó la práctica docente en nuestro país, en el capítulo siguiente daré cuenta de ¿Cómo los pedagogos nos incorporamos a la docencia?, ¿Qué expectativa tenemos hacia la profesión? y una vez en ésta, ¿Qué estrategias desarrollamos para posicionarnos en la escuela? ¿Qué significa llegar a la docencia y a la práctica?

CAPITULO 2 “MI PRÁCTICA PROFESIONAL COMO PEDAGOGO”

La pedagogía no produce conocimientos objetivos, universales, ni replicables. lo que sí es posible en pedagogía es aprovechar la experiencia de los buenos maestros, confirmarla, analizarla y compartirla con los demás pedagogos y profesores dispuestos a aprender por cabeza ajena y entender mejor los problemas y acontecimientos de la enseñanza.

RAFAEL FLORES OCHOA.

2.1 INTRODUCCIÓN.

Reconocemos que el hecho de terminar de la carrera de pedagogía no da como certeza el conocer sobre la educación básica y en este caso y como punto fundamental la educación primaria, su fundamentación y objetivos reales aún están muy lejos de ser entendidos en la práctica docente.

Por esta razón, iniciaremos este segundo capítulo abordando en una narración de cómo fue nuestra llegada a una institución escolar, así como nuestra labor docente una vez dentro del aula siendo esto una firme intención de recuperar lo vivido no como un anecdotario sino con la finalidad de caracterizar cuál es su función social dentro del sistema educativo mexicano. Ya que la finalidad de nuestro sistema educativo es proporcionar a “todos” los alumnos una formación común que haga posible el desarrollo de la capacidad individual de cada alumno dentro de una institución educativa.

Pues, la educación primaria antes que nada desea que el docente efectúe una correcta alfabetización, es decir, el docente debe tener la capacidad de enseñar a leer y escribir a sus alumnos así como también debe poseer metodologías didácticas adecuadas para la enseñanza del cálculo y lecto- escritura, así como conocimientos culturales generales: Ciencias naturales y Ciencias Sociales, conocimiento del medio, educación física y artística.

Por ello, consideramos importante que el pedagogo antes de ser docente se familiarice con la educación primaria y que se ubique dentro de este campo laboral, pues aunque parece concreto y bien definido, no lo es ya en la práctica. Nos encontramos con crisis, conflictos y contradicciones como un adolescente en proceso de madurez y de no saber qué hacer con su vida.

Como iremos abordando a través del desarrollo de este capítulo el ámbito educativo a nivel primaria es complejo en tanto a la concepción que se tenga de

educación primaria y la función que como docente se tenga, porque bien podemos pensar que la docencia a nivel primaria es la solo transmisión de conocimientos y no nos detenemos a pensar que como pedagogos no solo somos transmisores y repetidores del conocimiento, también podemos ser portadores de nuevos conocimientos para los que se dedican a la práctica docente a nivel primaria y que enfrentan problemas en la enseñanza en este nivel educativo.

De forma sintética podemos decir que este capítulo estará dividido en dos momentos, a) un primer momento en él se recuperarán las vivencias docentes pensadas como una praxis pedagógica, es decir recuperar esas pequeñas historias como pequeños capítulos de nuestra historia de este a veces melodrama de la profesión docente para dar paso así a un, b) segundo momento en el cual realizaremos un análisis teórico de lo que es la práctica docente.

2.2 MI LLEGADA A LA INSTITUCIÓN.

Aún recuerdo aquel día de abril en el que me dirigía a un rumbo desconocido en donde era todo y nada por un lado casas hechas apenas con los más rústicos materiales, en donde habitaban familias completas en un solo cuarto, en donde se percibía el olor a tierra, el saltar de niños y chapulines y es que en ese pequeño trayecto pude observar cómo los niños eran por instantes libres de convivir con la naturaleza.

Mirar hacia un lado era ver pequeñas casas divididas por unos cuantos palos y alambres, pero el levantar la mirada era encontrarse con gigantes verdes que estaban siendo derrotados por la mancha casi urbana carente de servicios como el agua, la electricidad, drenaje, transporte público y por su puesto era de esperarse el que no existían escuelas.

Y es que aquí cobraba vida esa frase tan popular de “solo en México pueden pasar estas cosas”, como puede ser tan grande la diferencia entre dos comunidades que solo están divididas por una carretera.

Después de subir por caminos pocos transitables y acercarnos más hacia espacios verdes llegamos a un terreno totalmente despoblado el cual me inspiraba tranquilidad pero nunca pensé que ahí cambiaría mi percepción de nuestro sistema educativo, y es que cuando escuche las palabras del profesor Wulfrano “bienvenido a tu escuela maestro”. No respondí nada solo pensaba y recordaba aquellas imágenes de estudiante, de todas las escuelas de las que fui parte, de todos los maestros, de todos los compañeros que tuve. Escuelas gigantescas con tantos salones que podías perderte, patios inmensos, jardineras etc. Y ahora solo estaba frente a una escuela sin escuela, sin alumnos, sin compañeros.

Retomamos el camino para dirigirnos a una comunidad de las llamadas de nueva creación, con un nombre tan peculiar como extraño lomas de Xolohuango que después de tantos años nadie supo explicarme cuál era su significado. En esta ya existían un preescolar y una primaria que convivían en el mismo espacio ambas escuelas con características muy similares. Construidas de materiales de reúso como tabique, block, láminas, puertas y ventanas que mostraban el paso del tiempo en sí mismos. Materiales que parecían haber sido armados como un rompecabezas el cual no coincidía. Pero cómo juzgar o denigrar estas escuelas en medio de la nada en medio de tanta ausencia, de tanto olvido. Escuelas que fueron hechas por los maestros con el apoyo de los padres de familia y la comunidad.

Todo parecía estar atrapado en una película de los años cuarenta o de Mario Moreno "Cantinflas: el profe"²⁴ aquellas en las que el maestro era respetado al nivel de un doctor o un sacerdote. En la que no se dudaba de la profesión docente, en la que el docente era un movilizador de conciencias y transformador de su comunidad. Narrar esas escenas en las que uno se llena de esas sensaciones tan estremecedoras de bajar y que los niños corrieran a despedirse a lado de los carros, como si fueses algo más que su maestro.

²⁴ Esta película es un gran ejemplo de cómo se trabajaba en la educación tradicional, como existen varios factores, los cuales influyen de manera correcta o mala en la educación. Algunos puntos a mencionar es que el gobierno de antes y ahora interviene en la educación a su conveniencia, no existe el apoyo suficiente de ellos para una mejora educativa. Pero quien más que nosotros para impedir eso. Otro punto a tratar es y creo yo el más importante es el gran respeto que se tenía al maestro, una gran virtud en la cual el maestro podía apoyarse para poder impartir un gran conocimiento y dejar en todos sus alumnos un aprendizaje significativo. Este respeto lo hemos ido perdiendo en las generaciones a causa de todos los acontecimientos que ocurren o debido al contexto familiar en que nos desenvolvemos. El profesor me muestra en esta película con gran vocación y amor hacia su trabajo ya que sin importar a donde lo mandaran el impartía su clase con gran entusiasmo, en esta película el maestro llevaba la de perder ya que el venía de un contexto urbano y muy cómodo, pero lo mandan a un contexto rural y sin comodidades, al cual él accedió al principio sin saber dónde quedaba ese lugar (el romeral) y dijo que no importaba donde estuviera ubicado, lo importante es que ahí necesitan un profesor. El profesor estando en el Romeral no hizo caso de los obstáculos que se le presentaron y lo que a él le importaba era como superarlos, desde problemas familiares de los niños hasta problemas con la autoridad, el con su gran vocación pudo alcanzar su meta, que el niño aprendiera. La película deja varios aprendizajes tales como: tener amor y vocación a la profesión ya que esto es para mí el factor de mayor importancia para que los alumnos verdaderamente adquieran un buen conocimiento

Pero que significaba ser su maestro, la comunidad no te preguntaba cuál era tu formación académica o experiencia laboral, el título ya te había sido otorgado cuando te presentaste ante la comunidad la representación social ya estaba hecha, es decir, los docentes ya tenemos un lugar especial dentro de un grupo social, lo cual conocemos como estatus o prestigio.

De lo cual Hoyle (1987) considera que se pueden contemplar cinco factores para determinar el prestigio relativo de la profesión docente en comparación con otras. Estos factores son los siguientes: 1) El tamaño del grupo profesional. La profesión docente engloba a un colectivo numeroso que dificulta la mejora salarial sustancial en competencia con otras profesiones. 2) La proporción de mujeres formando parte del colectivo, manifestación de la selección indirecta, en la medida en que las mujeres son un colectivo socialmente discriminado. 3) La calificación académica de ingresos, que es de nivel medio para el profesorado de educación preescolar y primaria. 4) El estatus de sus clientes. Los alumnos son seres inmaduros y dependientes. 5) La relación con los clientes, que no es voluntaria sino basada en la obligatoriedad del consumo de la educación, lo que hace que sea un servicio de "uso natural" y, por ende, la figura del docente otras de las que acompañan al mundo de la infancia y adolescencia, más que la de un profesional al que se le reclaman decididamente una serie de prestaciones en un momento dado."

Sin embargo en esta comunidad se esperaba de ti, que más allá de transmitir conocimientos en el acto pedagógico más subterráneo, también construyeras, techaras tu propio salón y que a la par tomaras una pala y revolvieras el cemento para que tu salón fuera dotado de piso.

Hasta aquí los conocimientos pedagógicos parecieran ser poco requeridos sin embargo sin estos ¿cómo entender a la comunidad?, ¿cómo reconocer a los sujetos pedagógicos?, ¿Cómo reconocernos como pedagogos? Preguntas que solo serían respondidas en el trabajo en el aula.

Transcurrían los días de receso laboral fue cuando se informa que la escuela primaria Ing. Heberto castillo a la cual pertenecía ya no podía compartir el terreno por lo que nos tendríamos que mudar a otro terreno todo esto a tan solo 3 semanas de iniciar el nuevo ciclo escolar.

Iniciamos con el derrumbe de los salones tratando de rescatar el material que pudiéramos reutilizar en la nueva construcción, las prisas y el nerviosismo por terminar era visible construir una escuela en menos de un mes parecía un reto que no se cumpliría, sin embargo era emocionante ver a los padres de familia y mayoritariamente las mamás trabajar en conjunto con nosotros como maestros en esta que sería la futura escuela de sus hijos, era como observar un conjunto de hormigas coordinadas.

Compartir un café con bolillos o galletas mientras un compañero inscribía a otro alumno era una sensación de satisfacción, ya que nos preguntábamos, “sino trabajáramos en esto a donde se irían todos estos niños” o tan solo no estudiarían.

Nuestra flamante dirección era una pequeña lona, dos sillas, una mesa y dos cajas en donde se guardaba toda la papelería escolar. El trabajar aquí requería coraje, convicción, no es nada fácil trabajar en una comunidad sin los servicios más básicos, sin escuela. Ya que desde el imaginario social²⁵ no hay escuela sin maestro, no hay maestro sin alumno y no hay alumno sin escuela.

Después de este periodo de construcción por fin días antes de iniciar el ciclo escolar tendríamos una reunión oficial con nuestra directora la cual nos daría la

²⁵ El concepto de imaginario social fue creado por Cornelius Castoriadis (1978) para referirse al estilo de concebir el mundo singular, que le es propio a una sociedad particular, en un momento histórico. Desde el punto de vista teórico, este concepto posee la condición de versatilidad y profundidad necesaria para comprensión de las sociedades modernas. Pues, alude a la producción ontológica de un modo particular de ser, e instituye la corporización de un “magma de significaciones imaginarias sociales”, que regula los discursos, las practicas, los deseos y los sentires de un conjunto de sujetos. Castoriadis Cornelius. La institución imaginaria de la sociedad, Barcelona, Vol. 1, 1983, Vol. 2, 1989 (edición original de Seuil, París, 1975).

información respectiva al trabajo administrativo así como la asignación de grupos, nuestra plantilla estaba integrada de la siguiente manera:

| GRADO Y GRUPO | FORMACIÓN ACADÉMICA | EXPERIENCIA |
|----------------------|----------------------------------|--------------------|
| 1º A | Licenciado en derecho | Ninguna |
| 1º B | Licenciada en pedagogía | Ninguna |
| 2º A | Licenciada en educación primaria | 2 años |
| 3º A | Licenciado en pedagogía | Ninguna |
| 3º B | Licenciado en ciencias políticas | 15 años |
| 4º A | Licenciado en pedagogía | 5 años |
| 5º A | Licenciada en economía | 3 años |
| 6º A | Licenciado en educación primaria | 3 años |

Como se darán cuenta no todos nuestros maestros eran formación pedagógica o normalista, sin embargo ya eran parte del magisterio, por decisión, por equivocación, por azar o por accidente cada uno ellos sabría los motivos que los habían llevado a esta profesión.

Otro rasgo característico es que hay grados en los que están los grupos a y b, esto es porque para la **SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO** solo se pueden reconocer grupos con treinta y cinco alumnos por lo tanto a pesar de que estos grupos contaban con cincuenta y hasta cincuenta y cinco alumnos

estos no se podían dividir ya que no alcanzaban el número mínimo de treinta y cinco alumnos por grupo. Por lo que al no contemplar esto nos hacía falta mobiliario para ubicar a los alumnos así como el darnos cuenta que las aulas eran demasiado pequeñas para la población que tendríamos. Ya era tarde para pensar en eso el inicio del ciclo escolar estaba a la puerta. Pero aun así todo estaba listo era cuestión de esperar el fin de semana para iniciar el trabajo en el aula.

2.3 Mi trabajo en el aula.

“Necesitamos recordar algo,
¿Pero qué?
¿Y cómo podríamos recordar
aquello que ni siquiera recordamos
que debemos recordar?”

Roberto Juarroz- Memoria Vertical

Recordar es un acto fe, es un encuentro con uno mismo esperando encontrar más aciertos que errores, es reconocerse en la inmensidad del pasado con la firme intención de saber lo que somos en el presente y lo que podremos ser en el futuro. Revivir y reflexionar es eminentemente pedagógico es un ejemplo de la dialéctica misma es ir y venir, es encontrarse con el otro siendo uno mismo. Ese otro que era yo y que ya no es porque ya no existe.

Porque hemos cambiado nuestras intenciones, creencias y sentimientos se han modificado. No soy el mismo docente de ayer, ni seré el mismo mañana. Esa es una cuestión innegable.

Mi formación pedagógica me modificó y así mismo la práctica me desarticuló en un choque brutal que casi me cuesta la vida hablando desde una metáfora de la existencia, de mi existencia como pedagogo.

Y es que al enfrentarnos en ese agosto con un grupo de alumnos hasta ese momento desconocidos fue el inicio de un encuentro pedagógico de un suceso por demás formativo. En este momento iniciamos la praxis docente la cual, “entendemos como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el

proceso-maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo²⁶ de cada país, delimitan la función del maestro.” (Fierro Cecilia, 1999). Función que responde a exigencias sociales, normativas y oficiales. Función que ha quedado atrapada entre diversas teorías, pensamientos y creencias sociales.

Este era mi primer día en la escuela ya no como alumno, ya era yo el maestro, profesor o docente todas estas categorías además de ser sinónimos, llevan una connotación de responsabilidad social. Este era el momento para el que había estudiado era momento de cambiar al mundo de modificar a este sistema educativo de devolver la dignidad al gremio magisterial, cambiar el sentido de las clases, abrir la posibilidad de que mis alumnos se hicieran crítico, reflexivos, transformadores de la realidad.

Sin duda este era el primer acercamiento a un mundo lejano pero no extraño a una realidad que ya estaba construida en el marco teórico y conceptual que había construido en mi pensamiento. De lo que era la escuela, el alumno, etc.

²⁶ Con respecto a los grandes proyectos educativos podemos encontrar la reforma educativa RIEB 2011 en la cual el docente no se siente identificado con los postulados de las nuevas orientaciones educativas. Las reformas forman parte de procesos políticos, en una época donde la política se encuentra subordinada a la economía, lo que obliga a que las tesis de una teoría económica de libre mercado se traduzcan a estrategias y acciones educativas. El nuevo paradigma en el que se sostienen las reformas es una mezcla de liberalismo económico, modernización, reducción del gasto público como resultado de la crisis fiscal, cambios en las valoraciones de las sociedades, con exigencia de mayor participación y democratización de los procesos incluyendo los procesos de gestión, transformaciones cada vez más aceleradas en el conocimiento científico y en las tecnologías derivadas del mismo, la formación de un nuevo colectivo social a partir del papel mediático de los medios. Al respecto Ángel Díaz Barriga expresa.. Más allá de la pauperización —disminución del poder adquisitivo— de tal salario, lo más grave es como el docente ha internalizado el rol de empleado, esto es de quien debe cumplir —a veces con el mínimo esfuerzo o con un comportamiento rutinario— con las obligaciones contractuales que tiene asignadas. El docente actúa como empleado y lamentablemente podemos afirmar que internaliza este rol. Empíricamente podemos observar cómo en América Latina, se ve obligado a defender su salario como los demás obreros: marchas, plantones, movilizaciones u otro tipo de expresiones —maestros crucificados en Bolivia, huelga de hambre rotativa frente al Congreso Argentino—. El problema de fondo es que el sentido intelectual y profesional de su labor ha quedado marginado, la dimensión profesional sólo se ha reducido a un discurso. Publicado en: Rodríguez, E (Coord) (2001) La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica Cuadernos de Educación Comparada no 5, Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid.

Llego el momento, entre al salón y me presenté como su nuevo maestro, veía a esos niños, niños a los cuales no podía dejar de pensar como aquellos seres buenos por naturaleza como los describe “El Emilio, o de la Educación”²⁷ de Rousseau(1998), y que la sociedad no hace otra cosa que corromperlos, o mirar a nuestro sistema educativo como ese aparato que legitima las desigualdades sociales como lo explica Bourdieu ²⁸ en donde el Yo docente no identifica diferencias sustanciales entre sus alumnos, en ese momento para nosotros no había diferencia entre un alumno y otro, más que en los rasgos físicos, tono de piel, estatura, sexo o tonos de voz.

Momentos después les pedí que se presentaran uno a uno, encontrando que muchos de ellos eran originarios de otros estados como lo era guerrero, Puebla y Oaxaca principalmente, haciendo hincapié en el hecho de que sus padres habían migrado a la Ciudad de México para encontrar un empleo y mejores condiciones de vida.

²⁷ Una de las citas más importantes y famosas del autor es “el hombre es bueno por naturaleza, es la sociedad quien lo corrompe”. Este concepto es el eje central de su libro Emilio, en el que también encontramos algunas bases de su ideal educativo como que el niño debe ser el centro del aprendizaje y hay que tener en cuenta sus intereses y sus necesidades y fomentar aquellas potencialidades innatas que tiene el niño para un desarrollo educativo deseable. Es decir, deja a un lado la educación pública para centrarse en fomentar un aprendizaje individual.

Según Rousseau, el niño, durante su infancia y niñez, debe aprender por sí solo ya que tiene capacidades desde que nace para hacerlo. La experiencia es vital para que el niño aprenda y también lo es el hecho que el niño viva en la naturaleza, que aprenda de ella y que no esté en contacto con la sociedad hasta que no esté preparado. El desarrollo natural es el ideal y no hay que dejar que nada interfiera. Si el niño se comporta mal, no hay que castigarle, hay que dejar que aprenda él mismo las consecuencias de sus actos y así aprenda de la experiencia. ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emilio, o De la educación. Alianza, Madrid, 1998.

²⁸ En Los estudiantes y la cultura, un librito fácil de leer, tanto por su poca extensión como por su lenguaje fácil (al lado de otros libros posteriores suyos), comienza a elaborar sus ideas sobre la controversia igualdad-desigualdad en educación. Bourdieu entiende que existe desigualdad, pues el éxito escolar se distribuye según la clase social de que provengan los estudiantes, en gran parte debido al diferente bagaje cultural (de clase social) de cada uno y su relación con la cultura dominante (la de la clase alta). Son los primeros pasos para elaborar posteriormente su teoría de la reproducción. “La ceguera ante las desigualdades sociales obliga y autoriza a explicar todas las desigualdades, especialmente en materia de éxito escolar, como desigualdades naturales, desigualdades de dotes. Semejante actitud está implícita en la lógica de un sistema que, por reposar en un postulado de igualdad formal de todos los alumnos –postulado que es condición previa de su funcionamiento- está incapacitado para reconocer otras desigualdades que las que provienen de las dotes individuales. Tanto en la enseñanza propiamente dicha cuanto en la selección de los que se muestran aptos, el profesor no reconoce más que alumnos iguales en derechos y en deberes” (Bourdieu y Passeron, 1973, 101). Los estudiantes y la cultura. Labor, Buenos Aires, 1973.

Este hecho es el me hizo entender el porqué del respeto hacia nosotros como docentes ya que al provenir de estados con rasgos todavía rurales se conservan ideas y valores que en un área urbana o semi-urbana como los es la ciudad ya no.

Así fueron pasando uno a uno de mis alumnos presentándose. Recuerdo la presentación de algunos de ellos los cuales expresaban la alegría de haber regresado a la escuela, pensaríamos de su agrado al estudio que en algunos casos era así, sin embargo poco a poco fuimos descubriendo que preferían estar en la escuela que en sus casas en las cuales tenían una serie de problemas como lo es la violencia intrafamiliar, el abandono de sus padres y el común de ser parte de una familia en donde se tenía padrastro o madrastra.

Transcurrían los días y la relación alumno-maestro se hacía más estrecha, había alumnos que tenían rasgos más peculiares que otros; uno de ellos era Daniel un alumno que tenía gran empatía por los animales en especial por los perros y esto lo demostraba en el hecho de tener 8 en su casa que no era más que un cuarto completo de unos 50 metros cuadrados. No sabemos cómo los mantenía, su economía no era lo suficientemente sustentable como para hacerlo pero él era feliz caminando en los alrededores de la escuela con sus perros.

Aclarando que no narraremos la vida, ni describiremos a cada uno de nuestros alumnos sino a aquellos que incidieron en nuestra práctica docente como lo fue Daniel, puesto que el mismo era una paradoja por un lado era tan compasivo con los animales pero incontrolable en el salón, golpeaba a sus compañeros a la menor provocación, ignoraba nuestras indicaciones e incluso se comía los gises del pizarrón. En palabras económicas no le importaba el aprender, hacer las tareas, cumplir con los materiales y mucho menos le ilusionaba el obtener un diez o aprobar un examen con honores. Y entonces cómo trabajas con este alumno, cómo le dices que él debe ser el creador de su propio aprendizaje. ¿Lo obligas?, ¿lo castigas?

En este mismo grupo estaban Eloy y Yael, dos alumnos que estudiaban y aprendían con maestro, sin maestro y a pesar del maestro, excelentes en su lectura en su escritura en la resolución de problemas matemáticos siempre pidiendo más trabajo y en ocasiones aburriéndose haciéndolo notar hacia sus compañeros. Desde donde entender este fenómeno, ¿cómo es que en un grupo convergen sujetos pedagógicos²⁹ tan distintos?, por un lado alumnos a los cuales el mundo escolar no les interesa y alumnos a los cuales no solo les interesa sino que se les facilita, ¿es la naturaleza, el medio social o una especie de iluminación divina?

No creemos que seamos los únicos que nos enfrentamos a este tipo de sujetos pedagógicos, detengámonos a pensar cuantos docentes se enfrentan a esto en un día normal de trabajo.

Pero, ¿qué es un día normal para cualquier docente? Extraído de palabras de los docentes de la comunidad escolar a la que pertenecemos encontramos que existen ciertos rasgos por ejemplo: el pasar lista, poner la fecha en el pizarrón, revisar las tareas, cumplir con lo administrativo para la dirección, cuidar el orden, cumplir con la guardia en la hora del recreo, preparar el homenaje, atender algún padre de familia no solo si este requiere información sobre el desempeño académico de su hijo o hija sino brindar atención psicológica y fungir con el rol de terapeuta familiar ya que en ocasiones lo único que buscan es el ser escuchados esperando que el docente les de la receta para resolver su vida emocional.

²⁹El hecho educativo se realiza a través de una red de relaciones donde participan diversos sujetos dentro de un contexto legitimado como lo es la escuela, en la cual se constituye la praxis pedagógica de acuerdo a una determinada concepción u orientación ideológica, producto de un paradigma desarrollado en un tiempo y lugar determinado históricamente. De esta manera, cada paradigma histórico ha configurado la escuela, el hecho educativo, el discurso pedagógico y a los sujetos que generan las diversas y complejas situaciones educativas. Los paradigmas han definido al sujeto pedagógico dentro de diferentes concepciones a través de la historia; desde esta perspectiva se entiende que toda praxis pedagógica es generadora de sujetos a través de la acción o mediación de otros sujetos. El proceso de interrelación entre estos sujetos constituye el denominado sujeto pedagógico. Se entiende por sujeto pedagógico "...la relación compleja entre el educador y el educando, producto de la vinculación entre ambos actores sociales" (Zaccagnini, 2002). A partir de esta definición se concibe el rol de educador, del educando, de la escuela, de la familia y de todos los elementos que inciden en mayor o menor medida en el quehacer educativo del sujeto. Zaccagnini, Mario C. (s/f). Configuraciones del Sujeto Pedagógico Contemporáneo. Documento en Línea. Disponible en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/171.pdf>

Repartir los desayunos otorgado por el DIF, cobrar el aseo, preparar la kermes, el festival del 20 de noviembre, el fin de año, el día del niño, el día de las madres por su puesto la clausura, poner en marcha algún programa del sector salud, seguridad, protección civil. Sin olvidar, que tiene cumplir con los tiempos en cuanto a los contenidos programados para cada bimestre.

Entonces, hablar de que la labor docente esta reducida a la mera trasmisión de conocimientos es el error más grande que podemos cometer como pedagogos sin embargo no podemos no hacer mención de que la labor docente no solo tienen que ver con el dar clase, hay un cúmulo de actividades administrativas burocratizantes con las que hay que cumplir sea la posición pedagógica que se tenga o en su defecto que no se tenga por ejemplo de repente nos vimos envueltos en una serie de documentos por entregar a dirección como los son los legajos de actas y curp en dos tantos, legajo de boletas del grado anterior, ficha de inscripción, llenar los datos para las credenciales de los alumnos.

Y esto, ¿en que unidad de conocimiento de la carrera lo aprendíamos? ¿En qué momento se nos dijo que teníamos que tener conocimientos legales por que el docente siempre está en riesgo de ser demandado? Además de conocimientos de contabilidad ya que se encarga de diversos cobros, recaudaciones kermeses, vendimias, aún más conocimientos en danza folklórica, ya que tenemos que cumplir con la puesta en marcha de un bailable que recupere nuestro orgullo nacional.

Desde luego no podían faltar los conocimientos en medicina y primeros auxilios ya que es común el alumno descalabrado, herido por la una y mil batallas que ellos inocentemente llaman juegos, o adivinar si le duele la cabeza, el estómago o solo está fingiendo una vez más para no tomar la clase. Y por supuesto las evaluaciones bimestrales con la aplicación de un examen que no hace más que mostrar todo aquello que tus alumnos no saben.

Llegando una vez más a reflexionar ¿Qué es lo que está mal quien es el que está fallando, somos nosotros los docentes, el método, los alumnos o acaso los padres de familia que se tienen que ausentar por que trabajan los dos o aquellos que están en casa pero por decisión propia no saben ni se entrometen en la vida escolar de sus hijos?

Otra actividad a la cual se enfrenta el docente es a la planeación, recientemente llamada planificación la cual es una actividad que le permite al docente establecer una serie de estrategias de aprendizaje que pueden orientar el trabajo de sus alumnos.

La planificación didáctica representa una oportunidad para la revisión, análisis y reflexión que contribuyen para orientar su intervención en el aula. La planificación es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Una planeación lleva a cabo el trabajo en un tiempo de análisis, un tiempo de elaboración y un tiempo de revisión crítica haciendo una evaluación sobre el proceso.

Puede ser el punto de partida que deberá ser generalizado en la evaluación que contiene tres puntos: Reformación, trasposición y evaluación. Es una dinámica que siempre está a la mano porque es el guion durante el ciclo por lo que es adecuado a los alumnos. Para algunos autores es aquí en donde recaerá el éxito o el fracaso del acto educativo de hecho hay instituciones en las que si no se realizó la planificación no se le permite al docente ingresar a su salón, generando como tal sanciones ya sean de tipo económicas o verbales.

No pretendemos mostrar un escenario fatalista de la docencia solo una realidad cotidiana a la cual nos enfrentamos los docentes. Hasta aquí parece ser más que una actividad liberadora³⁰ una actividad enajenante, una actividad que más que

³⁰ Freire (1971) sostiene que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”. La educación tiene en el hombre y el mundo los elementos bases del sustento de su concepción. La educación no puede ser una isla que cierre sus puertas a la realidad social, económica y

llevarnos a la reflexión crítica de nuestra labor, parece cansarnos, aburrirnos, llevarnos al tedio, silenciarnos.

La cotidianidad nos victimizaba y aun no encontrábamos nuestra identidad pedagógica, nuestra identidad docente, nos sentíamos atrapados nuestro grupo era el más indisciplinado y la presión por parte de la dirección no se hizo esperar haciendo recomendaciones de poner mano dura a los alumnos así como la visión castigadora de los padres.

Los cuestionamientos no se hicieron esperar ¿qué es el docente?, ¿Cuál es el mejor docente? Y ¿Quién determina cual es el mejor docente? Acaso esta respuesta la tienen los alumnos, los padres de familia, los otros docentes, la dirección o el sistema educativo con las pruebas de PISA o ENLACE. Hemos aquí recurriendo a recordar a nuestros antiguos docentes antes que a cualquier teoría pedagógica o algún autor que viniera en nuestro rescate. El docente enérgico el cual no te permitía ni moverte, el cual con su simple presencia mantenía al salón en orden ese que nadie quería tener pero al cual los padres de familia buscaban porque él conseguía algo en sus hijos que ni ellos mismos: obediencia.

Por otro lado el llamado “barco” el que siempre su salón era un completo desorden pero que al final todos sus alumnos tenían excelentes promedios. Pero en estos momentos, quienes seríamos nosotros de un lado o de otro o quizá un híbrido un docente disciplinado bonachón. Querido por todos sus alumnos, respetado por los padres de familia y admirado por sus colegas.

Entonces, que hacer para nosotros era una paradoja ya que por un lado nos vislumbramos en ser coherentes con nuestra formación pedagógica en donde la

política. Está llamada a recoger las expectativas, sentimientos, vivencias y problemas del pueblo. Según Freire la educación es un arma vital para la liberación del pueblo y la transformación de la sociedad y por ello adquiere una connotación ideológica y política claramente definida. Debe ser una empresa para la liberación o caer irremediamente en su contrario, la domesticación y la dominación. Freire, Paulo. “La Educación como Práctica de la Libertad”. (Prólogo de Julio Barreiro).1971. 3ª edición. Edit. Tierra Nueva. Montevideo - Uruguay.

pedagogía crítica sigue retando, a la, a menudo no contestada, relación entre la escuela y la sociedad, desenmascarando así con eficacia a la principal corriente del desarrollo de la pedagogía que la plantea como proveedora de igualdad de oportunidades, como generadora del acceso a las virtudes de democracia igualitaria y de análisis crítico.” (McLaren Peter, 1997)

Pero por otro lado la subjetividad de ser reconocidos era un sensual llamado a la traición y caer en la pedagogía instrumentalista, a una visión instrumentalista de la didáctica, la cual tiene sus orígenes en la perspectiva pedagógica norteamericana llamada tecnología educativa, la concibe a la escuela como aquella que prepara al alumno para responder al proceso de industrialización: Esta situación explica la orientación global de tecnología educativa, el currículo y evaluación hacia un criterio de eficiencia y control y la instrumentación didáctica para enfrentar las nuevas demandas sociales que se exigen a nuestro país a partir de los criterios de las políticas neoliberales y de globalización que le imponen los organismos internacionales, como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, principalmente.

Una verdad que todos sabemos o al menos los que estamos vinculados con la educación pero que nos da miedo decir es que también es más fácil poner en marcha una pedagogía instrumentalista; ya que desde nuestra experiencia ya de algunos años en el aula es más fácil pensar al alumno como esa masa inerte que tenemos que formar, que enseñar o guiar a nuestros alumnos a pensar. De hecho los maestros con más experiencia con los que hemos trabajado hacen alusión ha para que cambiar el método si este les ha funcionado por años en cual a manera de broma se dice que los alumnos son “fieras que hay que domesticar”.

Siendo esta una de las problemática a nivel nacional ya que en educación primaria ha habido en los últimos años dos grandes reformas; sin embargo los docentes siguen siendo los mismo, con esto no queremos decir que las reformas sean lo ideal para el sistema educativo de nuestro país pero como saberlo si pasamos de

un método constructivista a un método de aprendizaje significativo y recientemente a un método basado en competencias y los docentes se han quedado atrapados en el método tradicionalista. Sin embargo generar este debate no es el fin de este trabajo, sino más bien recuperar a la práctica docente como un elemento pedagógico de nuestro desempeño profesional.

Era momento de tomar una determinación de la cual dependía nuestra permanencia en la institución, y en un momento de enojo levantamos la voz, lo cual causo caos en los alumnos, por qué no decirlo temor pero por primera vez pudimos dar una clase en la que todos nos pudimos comunicar. Este acto en el cual pedíamos el reconocimiento como autoridad parecía condenarnos a ser llamados tradicionalistas, sin embargo la propia pedagogía crítica en uno de sus postulados dice que la clase dialéctica-crítica debe partir de la realidad concreta en que se desenvuelve el escolar, promoverse procesos de observación, análisis y reflexión crítica para enriquecer el conocimiento previo del estudiante quien deberá aportar soluciones a las problemáticas de la realidad de estudio.

El proceso de aprendizaje tendrá su verdadera función formativa cuando el docente construye un proceso a-didáctico obligando al estudiante a responsabilizarse de su acción cognoscente y convertirse en el productor de soluciones a los problemas de su entorno.

En ese momento nos corresponsabilizamos con el grupo de las formas de comunicarnos, de la posibilidad y la potencialización del aprendizaje sin dejar de lado esa sutil pero existente relación de poder³¹ entre maestro y alumno.

³¹Foucault propone pensar el poder desde otras lógicas, otros tipos de relaciones. “Lo que hace que el poder agarre, que se le acepte, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho la atraviesa, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos”. La noción de poder es un elemento que se adquiere, el poder se ejerce en relaciones no igualitarias. Está presente en todos los ámbitos de las sociedades, no hay zonas sin poder. El poder tiene una capacidad gigantesca. En este sentido, se sostiene que toda la sociedad es un complejo de relaciones de poder. La concepción de poder de Foucault va desde abajo hacia arriba y en todas las direcciones, pues no existe una estructura general que permita dar cuenta de todas las relaciones de poder que existen. Foucault sostiene que las relaciones de poder son inherentes a otras formas de relacionarse como son por razones económicas, políticas, religiosas, etc. Este tipo de relaciones son el efecto de las asimetrías entre los sujetos en todas las rejillas de la sociedad. Este tipo de poder propuesto por

Nos gustaría hacer una aseveración en este momento por mas critico que se sea, una de las principales actividades que se deben de realizar como docentes o docentes pedagogos es garantizar las condiciones para llevar acabo el acto educativo; llámense condiciones de orden, físicas, materiales, de comunicación, etc.

El ciclo escolar avanzaba, a la vez que tomábamos conciencia y experiencia dentro de labor docente, lográbamos de alguna forma a veces inconsciente la relación entre lo aprendido en la carrera y la praxis pedagógica.

Aclaremos que la práctica no solo depende del docente, pues todo lo que sea ésta no es solo responsabilidad del docente, ya que éste también está sujeto a ciertas exigencias y necesidades educativas, así como resultados y aprendizajes esperados para con sus alumnos para lo cual citamos lo siguiente:

- a) El contexto propiamente pedagógico, formado por las prácticas cotidianas de la clase, que completan el transcurrir de la vida dentro de las escuelas, y que lo que comúnmente llamamos “práctica” .Este contexto define las funciones que de forma inmediata, pensamos tienen que ver con los docentes.
- b)El contexto profesional de los docentes que, como grupo, han elaborado un método de comportamiento profesional arropado por ideologías, conocimientos, creencias y rutinas legitimadores de sus prácticas, condensando un tipo de saber técnico que, en muchos casos, no es sino la absorción de valores dominantes en el contexto exterior del medio colectivo puede referirse a subgrupos de profesionales con ideologías diferenciadas, dentro incluso de una comunidad escolar, o a todo el colectivo profesional(Gilles, Ferry 1990, pág 84).

Foucault siempre está asociado a una relación dual, en donde uno ejerce poder sobre otro, por ejemplo, el cura con el confesado, el maestro con el estudiante, el policía con el delincuente. Por ende, la noción de poder de Foucault no es la del Estado soberano que ejerce sobre el pueblo es más bien “[...] más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina”. FOUCAULT, Michel, (1979): Microfísica del poder, Madrid, Las Ediciones de La Piqueta

El final de este ciclo escolar era inminente recordarlo nos hizo pensar en la novatez de nuestra labor si con muchas ganas pero con una ausencia de experiencia absoluta. Esperando a ese cambio de grupo para no cometer los mismos errores.

2.4 La práctica docente más allá de las teorías y los libros.

En el primer momento de este capítulo realizamos una narración intentando recuperar esas vivencias problematizadoras a las que se enfrenta el docente en este segundo momento realizaremos un trabajo más teórico con categorías y conceptos tales como:

- a) la práctica docente como categoría articuladora.
- b) la planificación: como actividad intelectual o requisito escolar.
- c) las estrategias didácticas como: el encuentro con el otro o el control de grupo
- d) la evaluación como: espacio para la crítica reflexiva o la medición de resultados.

a) La praxis docente como categoría articuladora.

Estudiar el pensamiento pedagógico del profesor es una odisea, una fantástica y compleja aventura, pues la literatura sobre este tema es abundante y, en la exploración bibliográfica realizada, se hallaron investigaciones específicas que permiten un acercamiento al viaje que debería suponer esta aventura y es que a pesar de las diversas esferas a analizar dentro de la labor docente existen rasgos en la generalidad de esta profesión además de un común denominador en él se menciona la importancia de retomar las condiciones del contexto en que los docentes desarrollan su labor como un elemento necesario para aproximarse a la valoración de su desempeño así como un acercamiento a su realidad.

Rockwell (1990) señala la necesidad de replantear la conceptualización del quehacer docente a partir de la perspectiva del trabajo docente, esto es, a partir de las prácticas y condiciones cotidianas que éste enfrenta, asume y con las que convive en su desempeño laboral, para ello sugiere cuatro ejes que constituyen su trabajo de análisis y categorización:

1) Las condiciones materiales de los contextos; 2) las relaciones sociales que enmarcan y posibilitan las interacciones cotidianas que forman parte de su labor diaria; 3) los procesos reales de trabajo que se constituye a partir de la negociación entre sujetos; y 4) los conocimientos efectivamente integrados a su práctica docente, esto es, la integración de la teoría recibida en capacitación y estudios formales con la experiencia de la práctica profesional.

Anderson y Randall (1999) subrayan la importancia del estatus que el gobierno asigna a los docentes de educación pública, a través de las valoraciones y escalas salariales que le otorga, de tal forma que estas condiciones además de las formas en que los maestros son educados e insertados, resultan ser determinantes para la práctica docente.

La diversidad cultural es una característica del contexto social que enmarca el funcionamiento de las escuelas de México. OCDE (1997) refiere esta situación como un elemento primordial al considerar los retos que enfrenta el sistema educativo, en el nivel básico.

Así mismo los problemas derivados de tal diversidad son identificados en las regiones los países en vías de desarrollo, entre ellos México, en términos de que los valores que la escuela presenta son en ocasiones distintas a los que se manejan en el hogar, provocando complicaciones en la integración y adopción de los conocimientos y cultura transmitidos por una y otra institución (Myers, 1992), lo que constituye la necesidad del docente de apropiarse de costumbres, vivencias e

información que funcionen como complemento para la intercomunicación con la comunidad donde se desenvuelve. (Rojas, 1981).

Rockwell (1990.) enfatiza la importancia de que cada propuesta pedagógica implementada para elevar la calidad de la educación debe considerar las condiciones reales de trabajo del docente e integrarse considerando la posibilidad de que los procesos para implementar tales programas se ven influenciados por factores de tipo social y político. Bajo estos dos factores plantea que se producen dos condiciones antagónicas que permean su trabajo cotidiano y relaciones que lo enmarcan: el control – autonomía y el aislamiento – solidaridad. Entendiendo esto como el hecho de que por un lado siempre se tienen que responder a expectativas o normas escolares las cuales se pudieran confundir con normas de control, sin embargo una realidad es que el docente dentro del aula es autónomo, libre con la posibilidad de decidir cómo lleva acabo su día a día. Del mismo modo esta autonomía lo puede llevar a un aislamiento, que no es más que una lucha entre la innegable sociabilidad.

Por otra parte, Talavera (1994) resalta el trabajo colectivo de los maestros como parte de su propio quehacer, enfatizando las redes de relaciones que éstos construyen para proporcionarse ayuda, haciéndose evidente en consultas entre colegas, prestamos de materiales, intercambios de experiencias.

Además del contexto social, que abarca el significado que la comunidad le otorga a la escuela, las relaciones que el docente establece con la comunidad y con el aparato escolar que regula su práctica, la vocación ha sido un elemento retomado como uno de los factores que dan cuenta de la realidad docente (Alvarado Hernández, 1998).

Lo que hace importante a la vocación, es que no siempre es esta la que guía el camino a la docencia puesto que la opción por el magisterio también tiene sus orígenes como una necesidad económica, por seguir una tradición familiar, porque

representaba la opción de estudios y trabajo seguro; sin embargo no señala una acentuación hacia la preferencia individual de laborar con grupos de niños para llevar a cabo estrategias de enseñanza, formación e impartir educación.

Otra condición que es relevante para el desempeño profesional se refiere a la inserción de la docencia en los planes personales. Estos planes varían de acuerdo a cada historia de vida en algunos casos fue la única opción para estudiar, la aspiración a un mejor sueldo hasta considerar a la docencia una profesión que permite realizar otra actividad remunerativa después del horario de trabajo.

Por otra parte se señalan las situaciones en las que la asignación de puntos en el sistema escalafonario promueve la intención del sujeto por tener, cada vez mejores condiciones para asistir a cursos sabatinos, la rotación o movilidad por las escuelas en distintas comunidades resultando común y percibido como una forma “de hacer carrera”.

Schmelkes (1997) señala la importancia de las creencias y actitudes del docente por sus efectos en la percepción de su propio trabajo y en el de sus estudiantes. Muñoz y Schmelkes (1982 citado en Schmelkes, 1997) señalan que las condiciones de trabajo de los docentes son determinantes para comprender la distribución de los docentes en las escuelas, ya que se ha observado que es difícil que una escuela pobre en recursos, atraiga a los docentes más preparados y especializados. Así factores relacionados a la personalidad del docente, como elemento generador de sus propias condiciones han sido retomados, el auto concepto (Gajardo y De Andraca, 1992), la percepción de aislamiento profesional (George, 1996) y el aislamiento profesional.

El concepto de práctica docente ha sido abordado en forma distinta según los enfoques o la disciplina, Álvarez Martín (1997) señala la dificultad para determinar con precisión y claridad el término básicamente por dos razones: la primera es la complejidad para establecer un consenso respecto al perfil del maestro eficaz y la

segunda se relaciona con el reconocimiento de que el acto de enseñar es sumamente complejo, en términos de que intervienen diversos factores además de sola acción del docente. Sin embargo el interés por desglosar las partes que componen a este fenómeno continúa impulsando estudios que buscan el establecimiento de criterios para su estudio. En forma recurrente, los criterios que se han señalado para abordar la práctica docente surgen de: a) la práctica cotidiana en el aula y, b) del cuestionamiento sobre los efectos y resultados de la evaluación.

Algunas aproximaciones parten de habilidades de tipo instrumental, incluyendo en éstas destrezas particulares para la implementación de estrategias didácticas que se definen por su carácter manual y situacional (Galo de Lara, 1990 citado en Álvarez, 1997); algunos bajo la lógica de competencia en el ámbito del ejercicio profesional (Zarzar, 1994; Gallart y Jacinto, 1995) consideran las habilidades universales del docente en un marco de flexibilidad y adecuación a las necesidades particulares; y finalmente, algunos otros clasifican el desempeño en términos de competencias de interacción social (Gajardo y De Andraca, 1992; Cazares, 1995) considerando aspectos de la personalidad del docente como elementos en la relación con sus alumnos y la comunidad educativa y en ese sentido son esos los elementos a considerar en la valoración del docente (Velásquez 1996).

Un modelo tridimensional (Ahumada, 1992 en Álvarez, 1997) señala criterios-tipo que pueden ser seleccionados para estudiar el desempeño docente. En esa propuesta se indica la forma en que se combinan distintas áreas del ejercicio profesional incluyendo prácticas en aula, las competencias de relación interpersonal y las competencias profesionales. Los criterios para determinar la combinación de dimensiones son: a) adecuada organización del programa y del curso; b) comunicación afectiva (motivación y manejo de materiales); c) conocimiento y entusiasmo por la materia de enseñanza; d) actitudes positivas hacia los estudiantes; e) flexibilidad didáctica; f) ecuanimidad en las evaluaciones y asignación de calificaciones.

En un estudio a nivel universitario, se exponen las categorías que definen a la docencia como una práctica profesional, Ramírez. (1999) en términos de la consecuencia principal de la tarea y en sí la acción docente para asegurar la enseñanza y lograr el aprendizaje; de tal forma que la preparación de los conocimientos previamente a su transmisión promueven en el docente el desarrollo de la habilidad de planear los contenidos; la implementación de estrategias para transmitir los conocimientos obligan al docente a utilizar técnicas efectivas para lograrlo; la retroalimentación del aprendizaje de los alumnos a partir del ejercicio sistemático de observación de ejecuciones de sus alumnos.

Considerando así, que la práctica docente implica un conjunto de acciones cotidianas con las que el maestro organiza y conduce el proceso enseñanza – aprendizaje, donde al menos tres momentos han sido señalados: la planificación, la implementación y la evaluación del aprendizaje y los medios para lograrlo, la discusión no versa sobre qué elementos la conforman, sino en cómo esos elementos se relacionan y forman una serie de consecuencias lógicas basadas en la sistematicidad y modelos de aprendizaje.

La propuesta de Fernández Pérez (1994) con relación a las tareas profesionales de la enseñanza sugiere, por una parte la importancia de la percepción de los maestros sobre los quehaceres, señalando un carácter operacional (instrumental) y secuencial que guardan entre sí. Sin embargo, por otra parte, él mismo hace una crítica a la levedad con que se toma la asignación de tareas profesionales del profesorado y sugiere tres momentos adicionales dentro del ciclo que cumple la labor docente.

Las principales tareas de la práctica docente coinciden con los demás autores y se refieren a: a) el tiempo dedicado a la preparación de clase, la decisión de los temas para impartir a los alumnos y demás actividades previas al contacto con los alumnos en el salón. El autor le llama en forma genérica a estas tareas actividades

de programación; b) las competencias técnico pedagógicas de impartir las clases, explicar las lecciones y ayudar a los alumnos a aprenderse temas; y c) la tarea de examinar, asignar notas o evaluar a los alumnos. Señala la importancia de que la evaluación no es solamente el enojoso apéndice del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los tres momentos adicionales, y que en esta medida dan una acentuación particular a la práctica docente, ya sea por el modelo educativo que profesa el maestro, el que prevalece en el sistema educacional o el que sostiene la filosofía escolar son: primero, la conceptualización de la función misma del docente, esto es, la reflexión que el docente hace acerca de la intencionalidad de sus acciones y la comprensión de los fines de la enseñanza.

Segundo, la retroalimentación tecnológica, esto es a lo que el autor denomina como una tarea de perfeccionamiento, innovación, investigación en la acción (p.65).El tercer momento adicional lo asigna a la organización general que el docente debe tener con relación a todas sus tareas.

b) La planificación: como actividad intelectual o requisito escolar.

García (1999) señala a las habilidades de planeación y utilización de técnicas de enseñanza (enseñanza interactiva) como indicadores relevantes del desempeño profesional. Para ello parte del trabajo de Moral (1998) sobre la enseñanza de la lectura. Con relación a la habilidad de planeación señala que los docentes expertos plantean de manera precisa las acciones que ellos realizarán en la clase así como las actividades que desarrollarán los alumnos; toman en consideración la materia para especificar las actividades; toman en consideración las limitaciones de su propio escenario, lo que los conduce a objetivos más reales; dan más uso al libro de texto y plantean esquemas de acción para cada actividad. Así mismo, con relación al desarrollo de técnicas de enseñanza, desarrolla actividades secuenciadas y tiende a dividir la clase en un número reducido de actividades que

implican constancia; mientras que el docente principiante divide la clase en un número elevado de actividades, lo que implica interrupciones continuas a las mismas; el desarrollo de una clase segmentada que en cada actividad mantiene estrecha relación con los objetivos.

Desde su formación inicial, los docentes, descubren la pertinencia de cada uno de los elementos de la planeación a partir de estructurar la acción de la enseñanza en torno al tema y las actividades que se implementan con los niños; de tal forma que el tipo de contenidos, la asignatura, el tiempo estimado para su implementación, el contexto, incluso procesos subjetivos como la imaginación son características centrales del ejercicio de planeación. (Medina Melgarejo, 2000).

Una habilidad importante es la vinculación que pueda establecer entre los diferentes temas, ya que de esta forma se posibilita el manejo de distintos temas y permite al docente mediar la acción para tener la posibilidad de trabajar de manera grupal con distintos niveles.

La planeación implica la toma de decisiones sobre contenidos y sobre estrategias para transmitirlos, en este sentido el docente requiere de medios de retroalimentación y reorientación de la práctica de planeación para ajustar esta tarea a los momentos y modalidades del aprendizaje. Incluso existen decisiones de programación muy concretas hacia un modelo o una visión particular de la enseñanza.

La selección de los elementos de planeación y la intención misma de la planeación está sujeta al modelo de enseñanza que predomine en el contexto pedagógico; así mientras que el modelo oficial de México para la enseñanza del español señala la creación de espacios y formas para el desarrollo de las capacidades de comunicación en los diferentes usos de la lengua (Díaz-Vega, 2000) así como un aprendizaje funcional del español, concretizado en la habilidad de comprensión de lectura, estudios disciplinares (Varela, 2001) proponen metodologías alternativas

que aseguran un efecto acelerado, permanente y real en la adquisición de habilidades de lecto- escritura.

Con relación a lo anterior, Casanova (1999) señala los tres elementos que constituyen el núcleo básico que deben plantearse de una forma correlacionada para alcanzar una meta educacional, a saber: los objetivos, los contenidos y las actividades. En función de cada uno de estos elementos se realiza el proceso de selección de actividades, recursos, situaciones que permitan la adquisición y desarrollo de conocimiento y experiencias en el alumno.

c) las estrategias didácticas como: el encuentro con el otro o el control de grupo

Las estrategias didácticas y las estrategias de control de grupo pueden ser técnicas formales provenientes de manera fundamental de la psicología o de la pedagogía, pero también son acciones orientadas culturalmente, que se ajustan conforme a la situación y la demanda; combinan la racionalidad pedagógica que ubica al docente en la misión de la educación con un conjunto de acciones identificables en el comportamiento del maestro y que guardan estrecha relación con sus experiencias y sus intenciones (Rockwell, 1985).

El tema de disciplina escolar ha sido un foco de debate en el ámbito pedagógico, en el espacio de la realidad escolar es una condición necesaria para asegurar el aprendizaje. “Saber controlar al grupo”, “mantener activo al grupo”, son condiciones que caracterizan las formas diarias de interacción alumno – profesor donde la tensión entre aprender y jugar deberá ser mediada por estrategias efectivas “usando materiales, actividades y lograr que el grupo ponga atención”.

Con las estrategias de implementación para llevar a cabo un aprendizaje o las de control disciplinario, se ha planteado la temática de la afectividad en la relación individual y grupal, la expresión y el manejo del lenguaje no verbal, incluso hasta la

capacidad de improvisación como elemento sorpresa para romper con rutinas y monotonías dentro de la dinámica del grupo. En este sentido, el ejercicio de estrategias de orden didáctico y de control disciplinario implica procesos de aprendizaje y práctica gestual e intelectual, colectiva e individual

A partir del modelo educativo, las actividades que se planeen como el conjunto de ejercicios que se lleven a cabo con los alumnos para lograr el dominio de contenidos seleccionados estructurarán la metodología (procedimiento de implementación) y los recursos didácticos (medios y materiales necesarios para desarrollar la actividad) que se establecerán como parte de ese repertorio que pretende adaptar el proceso de enseñanza al estilo y posibilidades de aprendizaje de los alumnos (Reyzábal, 1994, citado en MedinaMelgarejo, 2000).

d) La evaluación como: espacio para la crítica reflexiva o la medición de resultados.

El debate acerca de cómo debe ser la evaluación de los aprendizajes permanece vigente y se ha convertido en un campo clásico de la investigación educativa, distintos autores (Pérez Gómez, 1985; Stufflebeam y Shinkfield, 1989; Zabalza, 1989) han propuesto y analizado las etapas que el concepto de la evaluación ha tenido en el transcurrir de los intereses educativos a partir del surgimiento de modelos y enfoques educativos desde los años sesentas.

La discusión principal es sobre si la evaluación es un mero instrumento de verificación de objetivos, medidor de desempeños o detector de fallas y condiciones que promueven el aprendizaje; que en su momento ha sido considerado como un enfoque ventajoso hacia la detección de intenciones, metas y objetivos y los procedimientos para lograrlos (Stufflebeam y Shinkfield, 1989, pág. 45).

Bajo este enfoque la evaluación de los procesos tiene como finalidad proporcionar la información relevante para apoyar la toma de decisiones que contribuyan al desarrollo eficaz del programa. Enfatiza la indagación sobre los defectos y consecuencias no previstas que pueden aparecer en la implementación de un programa, de tal forma que puedan corregirse y reorientarse a tiempo.

Esta perspectiva aún es vigente, actualizada por algunas aportaciones derivadas de las ideas de Cronbach (1967) siendo un tema de polémica y refutación por otras propuestas, que básicamente devienen de los estudios de Scriven (1976) principal crítico de la evaluación enfocada al cumplimiento de objetivos o la evaluación de control. Díaz Barriga (1994) hace una reflexión acerca de la pertinencia del término evaluación aplicado al proceso del aprendizaje, en donde señala la connotación de original y la transformación que ha tenido en los últimos años. El significado y origen del término evaluación es el control en términos de comprobar si han ocurrido y desarrollado los efectos según los planes programados, a fin de identificar las faltas, errores y con esto se pueda reparar y evitar la ocurrencia de este fallo y señala que actualmente las tendencias en la evaluación educativa son acepciones de control.

El examen, instrumento tradicional para evaluar el aprendizaje tiene también un origen escasamente relacionado con la educación, en su lugar se establece como un instrumento de vigilancia y supervisión; que bajo la perspectiva humanista de la educación (Díaz Barriga, 1994) se desarrolla desligado del método.

A partir de la disertación que presenta acerca de la distinción entre evaluación y acreditación concluye en el señalamiento de que el objeto básico de la evaluación es la retroalimentación, la proporción de elementos para el entendimiento de la dinámica del aula; en este sentido y después de la evolución que ha tenido el concepto, se comprende que la evaluación así planteada puede aplicarse al aprendizaje escolar. Mientras que el término acreditación deberá referirse únicamente al orden de lo institucional.

Un estudio realizado por Velásquez (1996) sobre la práctica de evaluación de los docentes en el aula y los conocimientos sobre aspectos teóricos y normativos que la sustentan, demostró que los docentes no conocen los documentos normativos que rigen la evaluación en el aula y, por tanto, no aplican las disposiciones que surgen de éstos. Con relación a los aspectos que privilegian los docentes para evaluar, identificó que la mayoría de ellos empleaba las pruebas para evaluar la adquisición de conocimientos, dejando en segundo término aspectos como el desarrollo de habilidades y destrezas así como la participación espontánea en clase.

En este sentido, la literatura muestra que la atención de los profesores, después de haber planificado la enseñanza y realizado en su momento lo programado, se orienta al conocimiento de los resultados que se han obtenido por la intervención pedagógica pero que en escasas condiciones ha sido para ser seguida de una serie de toma de decisiones y modificaciones para futuras modificaciones. La evaluación en este sentido no se convierte en una herramienta de retroalimentación acerca de lo que sucede en la clase y en los procesos de aprendizaje de los alumnos y si en una herramienta de comprobación.

El proceso de evaluar debe verificar los resultados e indagar las causas de los éxitos y los fracasos registrados, no con un fin de archivo, si no para proyectar modificaciones y seguimientos parciales que sean oportunos para consolidar un conocimiento, una destreza o una habilidad en el alumno. Para que la evaluación tome este sentido, es necesario que el docente conozca y clarifique la diferencia entre medir y evaluar (Fernández Pérez, 1994), donde la primera ofrece una información precisa, pero no habilita al docente para la toma de decisiones y reorientación de la práctica pedagógica.

En tal caso, para plantear una evaluación formativa, Casanova (1999) sugiere tres momentos para una evaluación continua: la evaluación inicial, la procesual y la

final. La evaluación inicial referida a obtener indicadores y establecer los puntos para la expectativa que el docente puede tener acerca del desarrollo de sus alumnos; la evaluación procesual, en donde se detectan los ajustes necesarios para el desarrollo de los alumnos. Esta evaluación se realiza en el tiempo de trabajo del aula, sobre los elementos que funcionan o sobre los que han presentado problemática para ser superados. La evaluación final corresponde a la reflexión sobre el nivel de consecución de los aprendizajes que se han alcanzado; se identifican las situaciones que han promovido el aprendizaje y se detecta a detalle el proceso que ha facilitado el logro de lo planeado.

e) Reflexión final.

Y la formación del pedagogo es muy importante, desde este marco de ideas, ya que cuando el pedagogo incursiona en el ámbito educativo se requiere del dominio de temas relacionados con la docencia como la elaboración de planes y programas de estudio, la estructuración de exámenes, procesos de evaluación (en cuanto a la calidad de transmisión de conocimientos y no solo a una acreditación del cinco al diez), control de grupo, estrategias de enseñanza (para que el conocimiento sea significativo y de calidad), para lo cual también se requiere de conocimientos del cómo utilizar tal o cual material para que la enseñanza sea significativa para el alumno, entre otras actividades relacionadas con la subjetividad de los procesos enseñanza-aprendizaje.

CAPITULO 3 “PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA PRIMARIA ING. HEBERTO CASTILLO”.

El pensamiento pedagógico estaría compuesto por los saberes que justifican la práctica pedagógica y tienen que ver con los fines, la selección de contenidos, las estrategias didácticas, los supuestos sobre el aprendizaje las formas de evaluación, de los sujetos en contextos de formación específicos; por tanto el pensamiento pedagógico como acontecimiento complejo puede explicitarse desde las construcciones curriculares que se asuman. En donde pensamiento pedagógico es un constructo, individual o colectivo que, a manera de representación abstracta de la complejidad de la enseñanza, relaciona los elementos fundamentales que la constituyen y permiten observar su nivel de ejecución en un contexto institucional dado.

Rafael Flores Ochoa.

3.1 El pensamiento pedagógico de los profesores de la primaria Ing. Heberto Castillo.

Nos gustaría iniciar este capítulo parafraseando a Rafael Flores Ochoa cuando escribe...el pensamiento pedagógico, es pues, una carta de navegación, un mapa, una maqueta, cuyos elementos simbólicamente estructurados, de una determinada manera, dan cuenta o representan un estado de cosas que permiten comprender e interpretar la complejidad de la práctica. En donde por práctica docente o enseñanza se entiende, la praxis educativa. En otras palabras, no se trata del simple hecho de transmitir contenidos, sino un acontecimiento complejo o categoría para su análisis como vía hacia las corrientes pedagógicas.

Por lo tanto al ubicarnos en una institución en donde los docentes no son de formación pedagógica como lo es la primaria ing. Heberto castillo desde luego que esto nos lleva a diversas imbricaciones entre las cuales el pensamiento pedagógico queda recluido a un recuerdo o añoranza de lo que pudo ser mi mejor maestro entendiendo al pensamiento pedagógico en donde más que una identidad pedagógica estaríamos hablando de una identificación pedagógica.

En este sentido la enseñanza se relaciona, a su vez, con el pensamiento, los valores, la cultura, la ciencia, el arte, el saber del profesor, el saber de los alumnos, los libros de texto, entre la inmensa diversidad de elementos que ella abarca. En donde la formación/información/educación académica de cada uno de los docentes representara y mediara la práctica pedagógica dentro de las aulas por lo que es interesante nombrar a un economista/profesor, abogado/profesor, politólogo profesor, etc. Que nos es lo mismo que un profesor de economía o profesor de ciencias políticas.

Por ello, la educación no puede reducirse a la simple transmisión de información por parte de un profesor, como exigencia de su verdad absoluta, por medio de un ritual de memorización y obediencia.

El pensamiento pedagógico, como construcción social, no es pues una copia infalible de la realidad sino un esquema explicativo para hallarle sentido, así como el mapa no es el territorio, pero sirve para orientarse en él. En suma, el pensamiento pedagógico ya no haría parte de una subjetividad, sino de una construcción como un acto creativo, lógico y pedagógico que nos brinda una visión acotada de la complejidad de las prácticas de enseñanza relevando los elementos que permiten construir sentido y significado sobre esas mismas prácticas.

En suma, desde los planteamientos del constructivismo podemos reconstruir el sentido y significado que los profesores atribuyen a sus prácticas pedagógicas con lo cual nos aproximamos a lo que se ha denominado aquí “pensamiento pedagógico del profesor”.

Consecuente con lo expuesto, en los párrafos anteriores, surge la necesidad, de establecer, de significar, el pensamiento del profesor, entendido como un ser humano cuyo interés primordial, consiste en la formación de otros seres humanos para el progreso del hombre. Por tanto, algunos autores como Rafael Flórez y Rafael Porlán coinciden en pensar la acción de los profesores como una estructura con sentido propio. “Dichos sentidos están referidos a las creencias e intencionalidades constitutivas del profesor” (Fandiño, Graciela 2007). Por lo tanto y desde un análisis teórico de manera intencional, consciente o inconsciente desde luego que los profesores asumen una o varias posiciones pedagógicas dentro de una misma frente a su comunidad pedagógica. Es decir no hay posiciones teóricas puras. A continuación y partiendo de Rafael Flores Ochoa se rescataran las posiciones teóricas sobre salientes en los docentes de la primaria ing. Heberto castillo.

Tipificación del Pensamiento Pedagógico según Rafael Flórez Ochoa

El maestro Rafael Flórez Ochoa, en sus libros “Hacia una pedagogía del conocimiento” y “el pensamiento pedagógico de los maestros de Medellín” (Moreno, Juan Manuel, 1978), plantea un marco teórico general, que expone una de clasificación de modelos pedagógicos, realizada alrededor del pensamiento pedagógico de los profesores.

El profesor Flórez clasifica las corrientes pedagógicas como lo es la tradicional, conductista, romanticismo pedagógico, desarrollismo y pedagogía socialista. Pues según él es desde allí desde “los modelos más generales de la pedagogía contemporánea que pudieran estar matizando o predominando en la concepción pedagógica que inspira la actividad de los maestros” (Dewey, Jhon, 1999).

Pensamiento Pedagógico Tradicional

Desde esa perspectiva, el método cardinal de enseñanza es de carácter academicista; el profesor dicta sus clases bajo el régimen disciplinar, siendo los estudiantes unos meros entes receptores. Un ejemplo de esto lo podemos encontrar en la manera como se ha venido enseñando a leer y escribir, bajo un modelo dictatorial dentro de la política del lenguaje; donde los estudiantes son atrapados por el esquema repetitivo, que en algunas ocasiones no tiene ningún sentido. En otras palabras, es un proceso por medio del cual, un discurso establece maneras de pensar en quienes lo reciben. Si miramos nuestro sistema educativo, observamos que, evidentemente, estas formas de comunicación están diseñadas para sostener un sistema tradicional.

Este tipo de pensamiento pedagógico del profesor se caracteriza por el énfasis en el rigor y disciplinar; de manera que se propone la formación del carácter a través de la reiteración y el ejercicio memorístico. En cuanto el método y el contenido, en cierta forma se confunden con imitación y emulación del modelo del ejemplo, marcado por la forma como los estudiantes aprenden oyendo, viendo, observando y repitiendo.

Pensamiento Pedagógico Romanticista.

El romanticismo pedagógico le da mayor importancia a lo que hay en el interior del estudiante, por tanto la educación que este reciba estará guiada por “el despliegue de su interioridad, sus cualidades y habilidades naturales”. (Moreno, Juan Manuel, 1978, p. 168). Por consiguiente la transmisión estructurada del conocimiento, pone en tela de juicio el desarrollo natural del estudiante. Este tipo de pensamiento está caracterizado por ir en contra del súper control de las programaciones meticulosas y tecnificadas por parte del profesor. De manera que lo que procede del interior del estudiante resulta ser el aspecto más importante del desarrollo de éste. El interés particular del estudiante se convierte en el método y a la vez en la meta de la educación. Por tanto, el profesor romanticista posee un espíritu antiautoritario y la libertad individual es la meta: es un amigo desprovisto de autoridad.

Pretende rescatar el interior del niño, manifestando que es el aspecto más importante del desarrollo. Por eso, debe ser ese mundo es el centro de la educación con un ambiente pedagógico flexible, que permita el despliegue favorable del niño hacia el conocimiento. Gracias a los centros de interés ideados por Decroly y Montessori, la enseñanza parte de los intereses de los niños, a los cuales se orienta mediante ambientes diseñados de tal manera que los contenidos, la planeación y la evaluación pasan a un segundo plano. El niño es el centro y la educación es para la vida.

Pensamiento Pedagógico Trasmisionista-Conductista

Su método consiste en una transmisión de saberes, mediante lo que se denomina tecnología educativa, siendo de carácter instruccional, en donde se utiliza el refuerzo como herramienta para incentivar el aprendizaje en los estudiantes. Es así que su razón de ser, se origina desde la realización y control de los objetivos de carácter instruccional, que son formulados con precisión y reforzados constantemente en la adquisición de conocimientos. De la misma manera, Flórez anota que este tipo de pensamiento pedagógico, se trata pues del mero trasmisionismo parcelado del saber.

Fundamentado en la psicología conductista de Pablov y Skinner considera el aprendizaje como el resultado los esquemas estímulo-respuesta, mediante condicionamiento operante, que se expresa en conductas observables programadas a voluntad del profesor en los llamados objetivos cognitivos, afectivos y psicomotores.

Este tipo de pensamiento tiene su enfoque primordial, a partir del movimiento de la revolución industrial, en que la transmisión pedagógica se especializa por áreas y saberes; se calcula la conciencia de los estudiantes con respecto a ser futuros trabajadores al servicio de monopolios internacionales. Privilegia la adquisición por parte del educando los conocimientos, valores y destrezas vigentes en la sociedad tecnológica moderna. De ese modo, la enseñanza programada se convierte en la técnica que genera los conocimientos en el aprendiente, de manera operante, siempre esperando la respuesta que el maestro ya ha programado.

El pensamiento pedagógico de carácter conductista está propuesto como un producto ideal, fundamentado en la adquisición por parte del educando de conocimientos, valores y destrezas vigentes en la sociedad tecnológica moderna. Por otra parte, la evaluación se formula en términos claros y exactos, cuyo logro debe ser observable y medible, en condiciones precisas y conocidas con anterioridad por el alumno. Por tanto, la enseñanza programada es una técnica derivada del laboratorio del conocimiento operante y el profesor conductista pasa a ser un planificador meticuloso, un armador de actividades.

Pensamiento Pedagógico Desarrollista

Su finalidad consiste en que el estudiante, de manera progresiva y secuencial, desarrolle su nivel intelectual de acuerdo con sus propios intereses y condiciones. El papel del profesor, dentro de este tipo de pensamiento pedagógico, consiste en establecer un ambiente de aprendizaje, lleno de experiencias que le permitan al estudiante fundamentar el desarrollo de sus estructuras mentales.

Se caracteriza por que la meta educativa se considera como el avance individual a formas de pensamiento superior, a un nivel de desarrollo óptimo. Así mismo el profesor, mediante las experiencias problémicas que produzcan deben apuntar a un cambio activo en el modo de pensar del estudiante, pero que esté de acuerdo con cada etapa del desarrollo. Por ello, enseñar, para un profesor desarrollista significa, ante todo, formar en los alumnos la capacidad de resolver los problemas prácticos y no el dotarlos de conocimiento y contenidos sistemáticos. Un profesor, que promueva tal pensamiento, se transfigura en un trabajador de la cultura, cuyo objetivo está orientado a transformar diversas realidades, mediante la función educativa, la concepción y la praxis del hombre que la época exige.

Es entendido como aquel pensamiento, que reconoce un proceso individual progresivo y secuencial, desde la infancia hasta la edad adulta: proceso basado en el intercambio entre lo mental o la conciencia y las experiencias que afectan al individuo. Dewey y Piaget llevaron adelante este enfoque a partir de etapas o estadios, por los que pasa todo individuo hasta llegar a la edad adulta así: sensomotriz-operaciones concretas y operaciones formales. Según esta teoría, el desarrollo cognitivo así logrado construye esquemas de actuación gracias a la asimilación, acomodación y equilibrio de las estructuras, frente a nuevas experiencias de aprendizaje. Existen invariantes fisiológicas que estructuran el conocimiento cognitivo en todos los hombres y que permiten planear la enseñanza de acuerdo con los niveles y resultados del desarrollo para no violentar ese mismo proceso. El aprendizaje se da cuando se asimila un nuevo contenido y este reacomoda el esquema cognitivo para luego, con el uso, equilibrarse nuevamente.

Pensamiento Pedagógico Socialista

Este tipo de pensamiento pedagógico parte de la sociedad como el factor primordial del desarrollo del individuo, pues le permite desenvolverse en un entorno pluricultural, desarrollando al máximo las capacidades del individuo. El método educativo se puede

organizar de diversas formas, pues la didáctica varía de acuerdo con el contenido, la ciencia y las capacidades particulares de cada individuo.

En consecuencia, este tipo de pensamiento pedagógico tiene las siguientes características: el trabajo y la educación están unidos y se garantiza la formación tecnológica y el fundamento práctico para la instrucción científica; el desarrollo de los intereses y las capacidades del individuo, están determinados por la sociedad; la solidaridad y espíritu colectivo son el elemento prioritario para desarrollar diferentes procesos educativos de enseñanza-aprendizaje, puesto que en el aislamiento, el estudiante no se desarrolla, sino más bien en su interacción con la sociedad. Se debe hacer claridad que la pedagogía socialista, en sentido estricto, como opina Flórez, sólo se da en un país socialista.

La pedagogía socialista es un modelo que asume una posición crítica, frente a cualquier forma de explotación económica y propende por un modelo educativo emancipador, en donde la enseñanza genera valores como la solidaridad y la búsqueda del bien común, mediante el trabajo colectivo para la solución de las necesidades sociales. Basado en Makarenko y la escuela rusa, este modelo entiende la sociedad como la historia de la lucha de clases y la abolición del capitalismo como el ideal de la educación, en donde el principio fundamental se caracteriza por amalgamar el trabajo y la educación, en donde se garantiza la formación tecnológica y el fundamento práctico para la instrucción política. Así el desarrollo de los intereses y las potencialidades del individuo están determinados por la sociedad, por el espíritu colectivo. En ese sentido, es necesario aclarar que la pedagogía socialista, esencialmente, se da en un país socialista y Latinoamérica debe propender por la construcción emancipadora del socialismo. Países como Cuba y Rusia son puestos como modelo para superar los efectos ideológicos de una educación convertida en aparato reproductor de los intereses de la clase dominante en el poder.

Sin embargo y a pesar de la importancia que tuvo el estudio del profesor Flórez en su época 1985, encontramos dos limitaciones: su estudio solamente llega hasta el

desarrollismo piagetiano y no tiene en cuenta posteriores avances en el campo pedagógico y no está elaborado sobre concepciones epistemológicas explícitas y no teniendo en cuenta posteriores análisis de los resultados desde las pautas de actuación, los supuestos los dilemas y las creencias de los profesores.

Es por ello que en esta investigación asumimos como fundamental referente teórico, sobre el pensamiento pedagógico del profesor para integrar una noción más amplia del pensamiento de los profesores de la primaria Ing. Heberto Castillo. También es necesario mencionar que algunos docentes podrían ser ubicados en varias de las tipificaciones mencionadas en los postulados de Rafael Porlán, en su obra Maestra “Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación”, (Porlán, 1994), “Cambiar la Escuela”, hace la caracterización partiendo de cuestionamientos preponderantes para el desarrollo de su investigación: qué enseñar, cómo enseñar, y qué y cómo evaluar.

Porlán hace referencia a las formas predominantes de enseñanza, bajo la figura del currículo; esto lo sustenta, desde la relación que establece con una teoría o modelo de enseñanza, por parte del profesor. En este sentido, plantea que “el pensamiento de los profesores orienta y dirige, aunque no de manera exclusiva su práctica profesional”. (Porlán, 1994). Así mismo, dicho pensamiento abarca, tanto el campo de las creencias y teorías personales, como el de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza.

Las ventajas de la propuesta de Rafael Porlán tienen que ver con que el punto de partida son las pautas de actuación de los profesores miradas desde los elementos curriculares básicos y que van más allá de lo meramente instrumental o la simple lógica de los métodos. Porlán tiene en cuenta los supuestos que sustentan la práctica pedagógica en el sentido de concepciones acerca de la enseñanza, el aprender, la autoridad, los textos, y los fines. Es decir: observando y preguntando sobre cómo, para qué y por qué de la actuación del profesor podemos inferir su pensamiento

pedagógico, ya que ni la acción es ciega ni los conceptos son vacíos. Porlán establece la siguiente taxonomía:

El Pensamiento Pedagógico Tradicional: la Obsesión por los Contenidos

El profesor cree que sólo hay una forma de enseñanza en el aula de clase, que se debe direccionar bajo la obediencia y la repetición, por parte del alumno. El profesor posee la verdad de los contenidos de una determinada asignatura, que por lo general, se encuentra en un texto guía y, frecuentemente, se sabe de memoria.

Este tipo de pensamiento se caracteriza desde los contenidos de la asignatura, ya que son los que el profesor establece y condicionan todo lo demás (Objetivos, metodología, evaluación, entre otros). Así, el desarrollo de la asignatura es de carácter disciplinar, y que es puesta en escena como una verdad absoluta e inmutable, en donde los contenidos son dados a los estudiantes mediante un discurso verbalista y academicista. De otro lado, las ideas y opiniones de los alumnos, no son tenidas en cuenta; por tanto, si el profesor explica adecuadamente, los alumnos deben aprender, pues nunca será culpa de él y la evaluación se convierte en el mejor medio para medir el aprendizaje de los estudiantes.

El Pensamiento Pedagógico Tecnológico: La Obsesión por los Objetivos

Esta postura tiene muchas semejanzas con el conductismo propuesto desde Flórez, pues centra especial atención en el cumplimiento de los objetivos, que a su vez están determinados por el profesor, bajo parámetros secuenciales de contenidos, los cuales incrementan su dificultad en la medida que avanza la asignatura (logros).

Es decir, según este tipo de pensamiento, el profesor al decir de Porlán, “debe dirigir y estimular operativamente el aprendizaje de cada alumno a través de objetivos y actividades correctamente secuenciadas, que le garanticen un aprendizaje eficaz”. (Porlán, Rafael, 1994). El desarrollo de la asignatura se basa en objetivos de carácter

operativo, de manera secuencial hasta llegar a un objetivo terminal, en este pensamiento los objetivos se convierten en la razón de ser del currículo, que son organizados de modo que los conceptos se encuentren organizados de manera secuencial. (Concretos generales y complejos). Por último, la evaluación se convierte en el referente principal, para medir el grado de consecución de los objetivos por parte de los estudiantes.

El Pensamiento Pedagógico Constructivista: una Síntesis Integradora

Como se ha visto, el maestro Rafael Porlán expone tres formas de abordar el pensamiento pedagógico, en los que hace salvedades positivas de cada uno de ellos, pero que quedan relegados por los problemas que subyacen a estos. De manera que Porlán propone un modelo alternativo, que tiene sus orígenes en el constructivismo, en donde se debe tener en cuenta que:

“el conocimiento escolar deseable, está basado, sobre el conjunto de conceptos, procedimientos y valores cuyo significado se considera conveniente, aunque no imprescindible, que los alumnos construyan durante el proceso de enseñanza aprendizaje, aceptando y respetando, al mismo tiempo la posibilidad de formulaciones y significados diversos”. (Porlán, Rafael, 1994).

Su acción integradora se sustenta en los desarrollos de la psicología cognitiva rescatando la investigación en el aula y la formación del profesor como un investigador de la cultura. Su acción cotidiana en el aula de clase es la manifestación material de un pensamiento pedagógico, que de manera implícita se encuentra en las acciones didácticas, es decir, el profesor lleva consigo un discurso teórico implícito que da soporte a sus prácticas de enseñanza.

Este tipo de pensamiento pedagógico se caracteriza por que integra diferentes conocimientos disciplinares alrededor de un proyecto, problema de investigación, o un tema en común, en donde la temática asignatural debe partir de los intereses de los

estudiantes y, mediante la negociación, realizar consenso con los profesores, considerando al aprendizaje como la trama mediante el cual, tanto estudiante y profesor construyen significados. La evaluación, por ende, se establece como el dar cuenta de un proceso de aprendizaje, en donde el estudiante ha establecido una relación de significados comunes a conocimientos más profundos, dinámicos y duraderos.

Y para terminar en cuanto a las tipificaciones del pensamiento pedagógico del profesor, se establece que, se hace prioritario enfrentar y elaborar caminos para resolver la brecha existente entre nuestros paradigmas tradicionales de enseñanza-aprendizaje y la aventura que supone la transformación de nuestro pensamiento pedagógico, en mejores formas de enseñanza. Quizá ese sea el reto que se propone, pero quizá también sea una excusa, que nos pueda ubicar, sitiar y situar en otra perspectiva.

3.2 Propuesta de formación docente

La conceptualización de profesión asociada al proceso de enseñanza hace hablar de diversos estadios de profesionalización reflejado en la clasificación de Mitchell y Kerchner (1983) y retomados por Imbernón (1994) quienes reconocen:

El profesor como trabajador: Concibe la escuela como un sistema jerárquico del cual es gerente o director quién dice qué, cuándo y cómo debe enseñar el profesor, así las tareas de concepción y planificación están separadas de la ejecución.

El profesor como artesano: Se atribuye una mayor responsabilidad al docente para seleccionar y aplicar las estrategias de enseñanzas. En los programas formativos se prioriza la adquisición de trucos del oficio por encima de la teoría y la reflexión.

El profesor como artista: Se enfatiza la creatividad personal, y se permite el desarrollo de un mayor grado de autonomía docente. La adquisición de la cultura

general y profesional está condicionada y tamizada por la institución, personalidad y dinamismo individual.

El profesor como profesional: El trabajo profesional por naturaleza no es propenso a la mecanización. El docente está comprometido con la auto-reflexión y el análisis de las necesidades del alumnado, y asume importantes cuotas de responsabilidad en las decisiones curriculares que se comparte”.

Justamente en el contexto escolar se pueden ver manifestaciones que revelan estos tipos de profesores y las intenciones prioritarias contemporáneas buscan un profesor matizado con todas estas características, cuya expresión más acabada es el profesor como profesional.

El análisis de la profesión "la docencia" cumple con los criterios antes expresados, pero a condición de que los profesionales de diferentes perfiles, convertidos en profesores de educación básica, continúen su formación en aquellos contenidos relacionados con la preparación pedagógica que les posibilite:

- 1.- Dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina que desarrollan.
- 2.- Investigar el propio proceso para su perfeccionamiento.
- 3.- Incrementar su autonomía y control del propio trabajo.
- 4.- Poseer un cuerpo de contenidos científicos consistentes y a su vez una ética compartida.

La profesionalización de la docencia tiene como objetivo hacer de la docencia una actividad profesional, una profesión, una carrera; de tal forma que el ingeniero, el médico, el contador, el agrónomo, el arquitecto, independientemente de su formación inicial, puedan hacer de la docencia una actividad profesional, es decir que el profesional de otras áreas se asuma como un ser pedagógico que asuma su responsabilidad en el acto educativo ya que como lo mencionamos en páginas

anteriores son pocos los docentes que integran nuestra plantilla con formación pedagógica.

Con el contacto empírico sobre la realidad escolar de nuestra institución, ha puesto de manifiesto que una gran parte de los profesores entienden la necesidad de una preparación o acercamiento al conocimiento pedagógico por lo que a continuación presentaremos una propuesta de formación pedagógica.

Propuesta para la formación pedagógica de la plantilla docente de la primaria Ing. Heberto Castillo.

Se concibe la formación pedagógica del profesorado el propósito de incidir en la calidad de la formación de los estudiantes lo que influye en la calidad de la educación primaria. A continuación se detallan las diferentes etapas que pueden ser organizadas durante los procesos de formación pedagógica:

1. Iniciación docente

El nuevo profesor que se inserta a realizar las funciones docente solo posee formación científica sobre la disciplina o carrera que estudio, pero no dispone de los fundamentos pedagógicos para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje. Durante esta etapa se familiariza con el estudio de los documentos normativos de la educación primaria, participa en la supervisión de actividades realizadas por profesores de experiencia, discutiendo con ellos los resultados de la observación; similar estrategia se desarrolla con los profesores nuevos al ser visitados. Todas las actividades mencionadas son planificadas por el cuerpo docente direccionadas por aquellos que si tengan una formación pedagógica.

2. la práctica docente

Esta etapa, fundamentalmente, se realiza a través del trabajo metodológico en los diferentes niveles organizativos en que está implicado el profesor. Durante dicha etapa

el profesor participa de forma activa en las diferentes actividades metodológicas concebidas por su departamento docente, siendo protagonista en la realización de clases abiertas, disertaciones de trabajos pedagógicos, visitas a profesores de experiencia con el propósito de mejorar la calidad de sus clases.

3. Formación pedagógica por niveles

A partir de un diagnóstico de necesidades de aprendizaje realizado, a los profesores, éstos son ubicados en los distintos niveles de formación y consecuentemente, se estructuran en sistemas los diferentes postgrados a cursar. Para ello se toma en consideración las necesidades personales, sociales e institucionales.

Los niveles de formación pedagógica previstos son:

Básico: Incluye a los profesores que no han cursado estudios sobre la Didáctica de la Educación Primaria. Mediante el curso básico de Pedagogía los profesores recibirán los conocimientos y habilidades esenciales sobre el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Básica.

Básico actualizado: Comprende la actualización de los profesores en los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje y su aplicación práctica a los diferentes niveles organizativos. Los profesores se agrupan en un curso de actualización pedagógica.

Profundización: Está concebido para los jefes de carrera, departamento, colectivo de años, disciplina y asignatura, así como para otros profesores y directivos que lo requieran. Estos profesores participan en el diplomado de didáctica y dirección de la Educación Superior. como un proceso continuo que atendiendo a diferentes etapas organizadas en su práctica docente, facilitan iniciar, adiestrar, formar y perfeccionar a dichos profesores en el dominio de los contenidos de la didáctica.

Especialización. Está destinado a la especialización en los contenidos de lo pedagógico vinculado a las necesidades del puesto laboral. Los profesores designados participan en cursos de especialización diseñados a tales efectos.

4. Formación académica investigativa. Está dirigida al perfeccionamiento continuo del profesor, dicha formación se da a lo largo de su vida profesional.

Asimismo se incorpora a todas aquellas actividades organizadas por su institución u otras para continuar elevando su desarrollo profesional y personal. Se ofrecen como alternativas para continuar su formación los programas de profesionalización docente por mencionar algunos de los cuales se encarga cada centro de maestras del sistema estatal. En cada uno de los niveles se brinda especial atención a la participación en eventos pedagógicos para potenciar el intercambio académico con otros profesores y contraponer sus ideas, creencias, opiniones sobre el perfeccionamiento de la labor docente.

Las cuatro etapas referidas están íntimamente vinculadas y van proyectando el trabajo de investigación de los profesores alrededor de su propio proceso. Desde esta perspectiva, necesariamente el profesor para lograr una formación pedagógica, según las exigencias de la Educación primaria actual, no tiene que transitar por cada una de las 3 primeras etapas señaladas, esto estará en dependencia del nivel de desarrollo profesional y pedagógico que ha alcanzado a través de su práctica docente.

La propuesta de formación pedagógica se caracteriza por:

El uso del diagnóstico pedagógico: Se parte de la identificación de las necesidades de aprendizajes personales, sociales e institucionales para organizar el sistema de cursos que se ofertan.

El carácter participativo de los profesores: Los profesores participan en la elaboración de los programas que se ofertan con vistas a responder a las necesidades de aprendizajes señaladas.

El empleo del sistema de principios didácticos de la educación. Los programas de los cursos que se desarrollan tienen en cuenta los principios de carácter científico de la enseñanza, vincular la teoría con la práctica, sistematización, atender a las diferencias individuales, asimilación, accesibilidad.

La integración del trabajo individual al de grupo Los programas de los postgrados están concebidos para el trabajo en grupo en sus diferentes modalidades, con ello se garantiza reflexionar de manera individual y colectiva sobre la práctica docente diaria.

El intercambio permanente de experiencias entre los profesores Las diferentes etapas en que puede organizarse la formación pedagógica tributan al intercambio permanente de experiencias entre los profesores lo cual propicia apropiarse de modos de actuación docentes.

El mantener una retroalimentación constante Se recoge sistemáticamente información, a partir del empleo de diferentes técnicas y procedimientos, sobre la marcha del desarrollo del curso impartido.

El impacto del programa impartido será los resultados de la preparación pedagógica que van recibiendo los profesores se revierten en los aprendizajes de los estudiantes a partir del perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje.

La característica esencial de esta propuesta es la satisfacción de las necesidades de aprendizajes personales, sociales e institucionales a partir de la estructuración de programas formales en diferentes modalidades los cuales están dirigidos a la formación pedagógica de los profesores y en última instancia a mejorar la calidad de la formación del estudiante.

3.3 Conclusiones finales.

En ese afán por escuchar a los otros, por acercarme a los sujetos y conocer cómo significan sus experiencias en la docencia, apareció la posibilidad de re-crear la noción de sujeto singular en la que subyace la intención de capturar una vida humana, de comprender los procesos que constituyen a los sujetos en su lucha por ser, por dar contenido a sus sueños y esperanzas; proceso en el que irremediablemente el propio yo se identifica.

Desde el estilo de ser docente, categoría analítica que me permitió un planteamiento inicial en relación a quienes dirigen las escuelas primarias, transité a aquella otra noción de sujeto cuando preguntaba a la información acumulada por otros significados posibles que no encasillaran a los docentes en un tipo al que no correspondía su relato pues cada uno representaba un estilo distinto aunque compartieran características. Por otro lado, darme cuenta de la diversidad de condiciones y circunstancias en que las escuelas primarias se desempeñan pero que sin importar aquellas, cada director debe responder a un determinado tipo de funciones, me llevó a cuestionar cómo era posible lograrlo, quiénes debían ser los docentes para cumplir con las normas homogéneas a partir de la heterogeneidad.

Acercarme a los docentes de carne y hueso, después de advertirlos en las estadísticas, fue el momento en que empecé a reconocerlos como sujetos singulares que luchan día con día para conseguir que su escuela vaya con buen rumbo y que justo en ese camino encuentran su posibilidad de convertirse en sujetos dado el movimiento señalado por Touraine (2002) en el sentido de que para convertirse en sujeto se pasa por un proceso de subjetivación – de subjetivación más o menos permanente, donde cada uno se encuentra con tropiezos, dificultades, desengaños, frustraciones, que no por dolorosos terminan con el sujeto sino por el contrario, estas desavenencias pueden dar más ímpetu para

reconstituirse, en este proceso es fundamental la existencia de lo social, es lo que le da plenitud al sujeto, sin que por ello pierda su propio yo, su singularidad.

Esto es lo que ocurre con los docentes, ellos tienen problemas más severos unos que otros cuando desempeñan su trabajo, pero el haber introyectado deseos, esperanzas, ilusiones les permite aprender de sus propios errores e infortunios para contar su propia historia como sujetos que logran incorporarse al mundo del trabajo como sujetos singulares. Para ello recrean su relato biográfico, señalan los avatares que superaron para crecer, ingresar a la docencia, siempre señalando un camino difícil pero lleno de satisfacciones. En ello radica la singularidad, en cómo narran su propia historia en la que se mezclan elementos sociales, históricos en los que se deja ver un imaginario social en torno a la figura del docente. Asumen demandas que son su fuente de identificación para que al posicionarse frente a la escuela, echen mano de todas sus posibilidades de trabajo y de organización de tal forma que su paso por cada uno de esos lugares sea reconocido.

En el proceso para convertirse en sujetos singulares, cobra particular importancia la identificación en tanto ésta es la fuente de la cual se nutre la vida misma. A partir de los deseos introyectados desde la infancia se asimila una imagen que se convierte en el ideal y éste se fortalece, se afina o adquiere contenidos más definidos de acuerdo con los elementos que lo social y lo cultural sedimenta al paso de cada uno por las distintas instituciones y lugares que conforman la trayectoria familiar, formativa o laboral.

Los docentes tienen un ideal con el que se han identificado, no pueden verbalizarlo con claridad puesto que no se reflexiona sobre esto normalmente, sin embargo de manera parcial enuncian aspectos que han tomado como posibilidades sobre todo en figuras concretas “modelos” dice Freud, como pueden ser los profesores de su infancia, los que dejan alguna huella positiva, algún familiar cercano, los compañeros de trabajo o los directores y supervisores que han sido sus jefes en

algún momento de su trayectoria. Por otra parte, la palabra autorreferencial tiene la virtud de unir lo pasado y lo posible (Bruner, 2003) y es así que en los testimonios de los directores se pueden encontrar referencias de aquello que pudo ser, cuentan como quisieran que su vida hubiera sido, como tendría que continuar y en ese decir afloran algunos de esos aspectos sociales, culturales que pueden no ser tan tangibles pero que son figuras de identificación.

Bibliografía.

APPLE, Michel. (1989) Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia. AUGÉ, Marc. (1993) "Los no lugares". Espacios del anonimato. Barcelona: Gedisa.

AULAGNIER, Piera. (1994) Los destinos del placer. Alienación, amor, pasión. Buenos Aires: Paidós. Psicología profunda. ARFUCH, Leonor. (2002) El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: FCE.

ARNAUT, Alberto. (1996) Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994. México: CIDE.

"Los maestros de educación primaria en el siglo XX." en Latapí Sarre, Pablo (Coord) (1998) Un siglo de educación en México. II. México: Fondo de Cultura Económica.

ANZIEU, Didier (1998) El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal. Madrid: Biblioteca Nueva.

BALL, Stephen. (1989) La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós. Ministerio de Educación y Ciencia.

BERENZON, Boris. (1999) Historia es inconsciente (La historia cultural: Peter Gay y Robert Darnton). San Luis Potosí: El Colegio de San Luis.

BERGER, Thomas y Peter Luckman. (1968) La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

BERNSTEIN, Basil. (1990) La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Morata.

BION, W. R. (1994) Experiencias en grupos. México: Paidós.

BOURDIEU, Pierre y Jean C. Passeron. (1979) La reproducción. México: Fontamara.

———. (1990) Sociología y cultura. México: Grijalbo

———. (1994) Razones prácticas. Barcelona: Anagrama.

———. (1999) La miseria del mundo. México: FCE

———. (2000a) Los usos sociales de la ciencia. Buenos Aires: Nueva Visión.

CASTORIADIS, Cornelius. (1983) La institución imaginaria de la sociedad I. Barcelona: Tusquets.

COCKCROFT, James. (2000) "El maestro de primaria en la Revolución Mexicana" en Vázquez, Josefina (2000) La educación en la Historia de México. México: El Colegio de México. DE CERTEAU, Michel. (1996) La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer. México:UIA.

DURKHEIM, Emilio. (1976) Educación como socialización. Salamanca: Sígueme.

DURKHEIM, Emilio. (1998) Educación y Pedagogía. Ensayos y controversias. Argentina: Losada.

Wittrock (1989) La investigación de la enseñanza II. Barcelona: Paidós Educador.

FERNÁNDEZ. Lidia. (1994) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós.

FERNÁNDEZ. Lidia. (1998) El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas. Buenos Aires: Paidós.

FLORESCANO, Enrique. (1998) La Bandera Mexicana. Breve Historia de su Formación y Simbolismo. México: FCE.

FOUCAULT, Michel. (1964) Historia de la locura en la época clásica. México, FCE.

FOUCAULT, Michel . (1991) Saber y Verdad. Madrid: La Piqueta.

FOUCAULT, Michel . (1992) Microfísica del poder. Madrid: La Piqueta.

FOUCAULT, Michel . (1990) Hermenéutica del sujeto. Madrid: La Piqueta.

FOUCAULT, Michel . (2000) Defender la sociedad. México: FCE.

GALVÁN, Luz Elena. "Tradición magisterial. Formación de maestras y maestros en México" en La vasija no. 4. enero-abril de 1999. México.

GARCÍA, Santiago. (1877) El catecismo del padre Ripalda. México: C. Bouret.

GARCÍA, Ramón. (1968) Enrique C. Rébsamen. El maestro. Su obra. Su época. México: SEP.

GIDDENS, Anthony .(1995). Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Barcelona: Península.

GOFFMAN, Erving. (1993) La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires: Amorrortu.

- GONZÁLEZ, Luis. (1995) Pueblo en vilo. México: El Colegio de Michoacán.
- GUEVARA, Gilberto. (1985) La educación socialista en México (1934-1945). Antología. México: SEP Ediciones El Caballito.
- GRANJA, Josefina. (1998) Formaciones conceptuales en educación. México: Universidad Iberoamericana.
- HÉLLER, Agnes. (1970) Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista. México: Grijalbo.
- JACKSON, Philip. (1992) La vida en las aulas. Madrid: Morata. KAËS, René. (2000) Las teorías psicoanalíticas del grupo. Buenos Aires: Amorrortu.
- KERNBERG, Otto. (1999) Ideología, conflicto y liderazgo en grupos y organizaciones. Barcelona: Paidós.
- KRISTEVA, Julia. (2000) El genio femenino. 1. Hannah Arendt. Buenos Aires: Paidós.
- LEGENDRE, Pierre. (1996) El inestimable objeto de la transmisión. México: Siglo XXI.
- LEWIS, Óscar. (1959) Antropología de la pobreza. México: FCE.
- LOYO, Engracia. (1985) La casa del pueblo y el maestro rural mexicano. Antología. México: SEP Ediciones El caballito.
- MANZANO, Teodomiro. (1950) Historia de la educación primaria en el Estado de Hidalgo. México: SEP. Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional.
- MILLS, Wrigth. (1956) La élite en el poder. México: FCE.
- MIÑANO, Max. (1945) La educación rural en México. México: SEP.
- NICASTRO, SANDRA. (1997) La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos. Buenos Aires: Paidós.
- PAOLICCHI, Piero. (2002) Tiempo calculado y tiempo narrado. Pisa: Universidad de Pisa.
- QUERRIEN. Anne. (1979) Trabajos elementales sobre la escuela primaria. Madrid: La Piqueta.
- RABY, David. (1974) Educación y revolución social en México (1921-1940). México: SEP-SETENTAS.

RICOEUR, Paul. (1995) Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico. México: Siglo veintiuno.

RICOEUR, Paul . (2002) Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. México:FCE.

RUBIO, Julio. (1972) Agenda del maestro. México: Porrúa.

RUIZ, Dalia. (2001) Cuéntame tu vida. Compendio de discursos autobiográficos. México: UPN. Colección Textos no. 22.

SCAVINO, Dardo. (1999) La filosofía actual. Pensar sin certezas. Buenos Aires: Paidós.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA/ SINDICATO NACIONAL DE

TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN. (1974) Reglamento, tabulador, crédito escalafonario anual. México: Comisión Mixta de Escalafón.

TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN . (1986a) Manual del director del plantel de educación primaria. México: SEP.

TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN. (1992) Educación primaria. Contenidos básicos. México:SEP.

STAPLES, Anne. (1985) Educar: Panacea del México independiente. Antología. México: SEP Ediciones El Caballito.

TANCK, Dorothy. (1984) La educación ilustrada 1786- 1836. México: El Colegio de México.

TANCK, Dorothy . (1985) La ilustración y la educación en la Nueva España. Antología. México: SEP Ediciones El Caballito.

TANCK, Dorothy . (2000) “Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México“ en Vázquez Josefina (2000) La educación en la historia de México. México: EL Colegio de México.

THOMPSON, J. B. (1994) Ideología y cultura moderna. México: UAM Xochimilco.

TORRES, Rosa María. (1998) Influencia de la teoría pedagógica de John Dewey en el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles y el Maximato 1924 – 1934.

TORRES, Valentina. (1985) Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet. México:SEP Ediciones El Caballito.

TOURAINÉ, Alain. (1994) Crítica de la modernidad. México: FCE.

TOURAINÉ, Alain . (2002) A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto. Barcelona:Paidós UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (1999) Primer curso taller para directores de educación básica. Pachuca: UPN.

VARELA, Julia et. al. (1991) Arqueología de la escuela. Madrid: La Piqueta.

VÁZQUEZ, Josefina (2000) La educación en la Historia de México. México: El Colegio de México.

VERNANT Jean y Françoise Frontisi. (1999) En el ojo del espejo. México: FCE.

DOCUMENTOS.

Acuerdo número 96. Diario oficial, Diciembre de 1982.

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. SEP. Mayo de 1992.

Anexos.

Presentación de bailables al fondo los salones construidos por los padres de familia a y profesores.





**PRIMARIA ING. HEBERTO CASTILLO EN LAS INSTALACIONES DEL
PREESCOLAR JOSEANTONIO ALZATE.**

