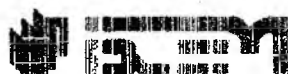


**INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACION DEL
ESTADO DE MEXICO**



**EI CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN NOIEMAL; ENTRE EL IDEAL
DE LA FORMACIÓN Y LA PARTICULARIDAD
DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES**

(Estudio interpretativo)

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRA
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA

MARÍA DEL CARMEN ÁVILA SUÁREZ

DIRECTOR DE TESIS: DEL JUAN MANUEL PIÑA OSORIO.

Santa Cruz: Atzacapatacaltongo, Méx., febrero de 1997.

A Ranulfo
A Hoguer, Igor y Yurev



Mi reconocimiento al Dr. Juan Manuel Piña Osorio, apasionado estudioso de la vida cotidiana, por su optimismo para concluir este trabajo. Igualmente mi reconocimiento al Mtro. Héctor Fernández Rincón y al Dr. Oscar Zapata Z. por sus atinadas observaciones al mismo. Al Mtro. Ranulfo Vivero Castañeda por los apoyos que recibí en cada uno de los momentos en el proceso del trabajo. A todos los profesores (as) que aceptaron ser entrevistados y observados. A los compañeros del seminario de Investigación y vida cotidiana escolar por sus comentarios, quienes conocieron algunos aspectos de este trabajo. A los compañeros del centro de cómputo por su valiosa ayuda en la presentación.

— S L E E —
D • 4 6 7

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN.	7
1.PROBLEMÁTICA	10
2.OBJETIVOS	14
3. INTERROGANTES QUE GUÍAN EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	16
4 METODOLOGÍA	18
4.1 Estrategia metodológica	18
4.2 Referente empírico	20
5 DESCRIPCIÓN Y FUNCIÓN DE DOS ESCUELAS NORMALES: A Y B	23

CAPÍTULO I

REFERENTES CONCEPTUALES

1.CONCEPCIONES Y DEBATES EN LA TEORÍA CURRICULAR	29
1.2.Racionalidad tecnocrática	30
1.3.Sociología crítica del curriculum	34
2.VIDA COTIDIANA EN EL AULA	38

CAPÍTULO II

LAS ESCUELAS NORMALES COMO INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES

1. SURGIMIENTO Y CONTEXTO DE LAS NORMAS EN EL ESTADO DE MÉXICO	47
2. LAS ESCUELAS NORMALES EN LA CONCRECIÓN DE SUS OBJETIVOS	50
3. ESTRUCTURA DEL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN NORMAL	58
4. MODELO METODOLÓGICO EN LA ESTRUCTURACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO	61
4.1. Elaboración de programas de estudio	63

CAPÍTULO III

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LOS PROGRAMAS DEL EJE DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

1. ASPECTOS GENERALES	70
2. LABORATORIOS DE DOCENCIA COMO EJE DE FORMACIÓN PRACTICA	73
3. PROPUESTA DE LA LÍNEA PEDAGÓGICA	77
3.1. Vínculo docencia-investigación	78
4. VALORACIÓN DEL EJE DE FORMACIÓN PRÁCTICO DOCENTE	82

CAPÍTULO IV

LAS PRÁCTICAS DOCENTES COMO REALIDAD COTIDIANA DEL PROFESOR NORMALISTA

1. ENTRE LOS SUPUESTOS TEÓRICOS Y LA PRÁCTICA COTIDIANA DEL PROFESOR	87
2. PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CURSOS	89
2.1. Planeación y organización de las prácticas de los estudiantes normalistas	91
2.2. Prácticas ordinarias e intensivas	94
2.3. Apoyos institucionales para realizar las prácticas ordinarias e intensivas	96
2.4. Problemática laboral	98
3. INTERPRETACIÓN Y PROBLEMÁTICA DE LOS LABORATORIO DE DOCENCIA	98
4. DESARROLLO DE LOS LABORATORIOS DE DOCENCIA:	102
4.1 Lectura de los materiales bibliográficos sugeridos en los programas	102
4.2 Observaciones de los estudiantes al trabajo del profesor en servicio	103
4.3 Planeación de prácticas y elaboración del material didáctico	105
5. EL ALUMNO NORMALISTA Y LA REALIZACIÓN DE SUS PRÁCTICAS: ENTRE EL FONDO Y LA FORMA	108
CIERRE A MANERA DE CONCLUSIÓN	113
BIBLIOGRAFÍA	119
ANEXO	125

INTRODUCCIÓN

Esta investigación *El curriculum de la educación Normal: entre el ideal de la formación y la particularidad de las prácticas docentes*, se inscribe en la línea de investigación Formación de profesores. En esta línea se abordan dos vertientes de análisis: la primera comprende la formación, actualización y capacitación de los docentes, y trata de responder cómo se han formado, con qué fines, desde cuándo lo han realizado y con qué recursos han contado.

La segunda vertiente se propone analizar la práctica profesional, las formas de organización, la formación previa y la práctica política y social de los profesores. Estas dos vertientes, sirven de base a las propuestas que buscan mejorar la práctica en la formación de maestros. (ISCEEM: 1987). Este proceso de investigación se encuentra en la lógica de la segunda vertiente.

En esta investigación nos interesa profundizar en el conocimiento del *curriculum de la Educación Normal* y la práctica educativa de los profesores que forman docentes, (ahora licenciados en educación). La formación que proporcionan estos centros educativos en el nivel de educación básica: primaria y secundaria. El enfoque que le hemos dado es a través de la descripción y la interpretación de las actividades cotidianas que realizan los profesores y estudiantes en el eje de formación práctico docente.

Los planes y programas de estudio propuestos para las 37 escuelas normales del Estado de México en el año 1985, plantean la necesidad de formar estudiantes y actualizar a los profesores bajo enfoques críticos, objetivos, de análisis Y de

concepciones científicas en el campo de la educación. Este interés, tiene como finalidad transformar prácticas "tradicionales" por prácticas "alternativas".

La formación inicial que se imparte en estos centros para ejercer la docencia, es una actividad compleja, porque en ella interactúan y establecen relaciones los sujetos. Se desea una interacción sistemática cuyo objetivo es formar para ejercer la docencia. Como centros de educación superior, a partir de 1985 (en el estado de México), se formuló que además de la docencia deben realizar investigación educativa y difundir sus trabajos.

Diversos factores influyen para organizar las actividades de docencia, investigación y difusión: las políticas educativas, el plan de estudios, las tradiciones pedagógicas, administrativas y de gestión, la formación de los sujetos, las prácticas profesionales, las condiciones culturales y sociales de la región donde están establecidas las normales.

Un segundo eje de análisis es el conocimiento de la estructura curricular, con el propósito de introducirnos en la propuesta global de la formación teórico-práctica que deben ofrecer las normales a los estudiantes (el ideal de la formación).

Un tercer eje es la interpretación y concreción de la formación en y para la práctica docente. En este eje resaltamos la doble tensión que representa en el trabajo cotidiano de los profesores (que imparten las asignaturas para la formación pedagógica), porque para ellos, las prácticas docentes son el objeto de estudio en cada uno de los cursos del eje de formación y son, al mismo tiempo, la práctica docente cotidiana, el hacer del profesor formador de docentes, con todo lo que esto representa como problemática constante para los profesores.

La parte teórica del estudio toma en cuenta el enfoque reconceptualista del *curriculum*, porque éste permite el análisis crítico del plan de estudio y el análisis y la interpretación en el contexto cotidiano de las normales. Además se pone énfasis en los conceptos de vida cotidiana y de sujeto desde la perspectiva de Ágnes Heller, los cuales fueron importantes para el análisis e interpretación de la problemática en el aula.

Para la construcción y desarrollo de los ejes descritos anteriormente, además del trabajo teórico se realizó un trabajo empírico, el cual consistió en la recopilación de datos a través de registros de observación y entrevistas. Por consiguiente los conceptos teóricos y el trabajo de campo son la base para la interpretación de la práctica educativa del profesor que forma docentes. Se realizó la triangulación entre lo empírico, los aportes teóricos y las categorías propias que se elaboran en el proceso de la investigación.

La información empírica se realizó en dos escuelas normales de la ciudad de Toluca, que hemos denominado escuela Normal A y escuela Normal B. Observamos las materias afines al área de formación pedagógica: Teoría educativa, Laboratorios de docencia y Contenidos de aprendizaje primordialmente.

El estudio está estructurado en cuatro capítulos. El primer capítulo, recupera los supuestos y los conceptos teóricos que guían la interpretación con los cuales se aborda el *curriculum* de la educación normal y la práctica docente cotidiana.

El segundo analiza, describe e interpreta la lógica en la propuesta del *curriculum* de la educación normal. Esta lógica desea formar un docente-investigador que tome en cuenta las relaciones, los factores, las condiciones de los sujetos (docentes, alumnos, autoridades) y tradiciones pedagógicas, culturales e históricas de las escuelas normales.

El tercero centra el debate en la docencia como práctica social intencionada que presenta cruzamientos de visiones distintas en cuanto a los objetivos de la formación inicial de los futuros docentes. Describe los cursos de laboratorio de docencia que son parte del eje de formación práctico docente.

El cuarto y último capítulo interpreta la práctica docente de los formadores de profesores y los procesos didácticos que éstos manejan en el eje de formación pedagógica. Este capítulo recupera el decir y el hacer de los sujetos en el trabajo cotidiano. Intenta recuperar los espacios menos visibles en el quehacer docente.

Las conclusiones son una recapitulación para la discusión de los temas centrales de la tesis como son: el ideal del curriculum en la formación normalista, las prácticas de los formadores de profesores, en el eje de formación docente y la formación didáctica.

1. PROBLEMÁTICA

Antes de 1984, la educación normal se incluía dentro de la educación media superior. A partir de ese mismo año se estableció un acuerdo legal que consideró los estudios de educación normal, "en su nivel inicial y en cualquiera de sus diferentes tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura."¹

En el Estado de México este acuerdo se desarrolló en el mes de septiembre de 1985. A partir de ese momento se realizó una larga jornada de consulta para elaborar un proyecto que respondiera a los compromisos que contraían las escuelas normales como centros de educación superior. Además de la docencia, quehacer fundamental de las

¹ Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social, *Reforma a la Educación normal, Información básica*, Toluca Méx., 1985 p, 19

escuelas normales, éstas deben realizar las funciones sustantivas de investigación educativa, difusión y extensión de la cultura.

Algunas de las situaciones que se expresaron al poner en marcha este proyecto fueron las diversas concepciones que tienen los sujetos involucrados con respecto a la ciencia, al conocimiento, a la educación, a la enseñanza, al aprendizaje, así como a la docencia. Esto significa que en la Reforma a la normal se dieron prácticas distintas, contradicciones, y percepciones diferentes de la realidad educativa por parte de todos los actores involucrados.

Para responder a esta política educativa se instrumentó el cambio de planes y programas de estudio para formar a los profesores con el grado académico de licenciados en educación preescolar, primaria, secundaria, educación física y educación especial.

Desde esa Reforma, la formación de un profesor con grado de licenciado en educación requería como antecedente escolar el bachillerato pedagógico o humanístico y cuatro años para la formación específica. Por tal motivo la currícula se imparte en ocho semestres: cuatro en el tronco común y cuatro para la especialidad del nivel correspondiente. (Ver anexo 1-7).

Por su parte desde su creación la Escuela Normal Superior del Estado tuvo el nivel de licenciatura, su formación requería ocho semestres para cubrir la especialidad en un área, matemáticas, español, inglés, ciencias sociales, química, etc. En este plan de estudios la especialidad se reduce a cuatro semestres.

En los objetivos que marcan el perfil de egreso del futuro licenciado en educación, se busca que éste:

Desarrolle su actividad educativa en base a la reflexión, discusión, evaluación y construcción de una práctica docente alternativa, propicie la participación reflexiva directa, dinámica y creativa de los educandos, analice objetiva y críticamente la realidad educativa a la luz de diferentes teorías, a fin de promover su transformación, haga de la práctica educativa un ejercicio sistemático basado en la investigación y en las aportaciones de la ciencia y la tecnología. Pugne por su preparación y actualización profesionales sistemáticas a través del estudio autodidacta, reflexivo y crítico.²

Como se observa, el perfil de egreso del profesor normalista es bastante amplio y ambicioso. Además se introducen otras actividades que tienen que desarrollar: la investigación y como consecuencia la difusión de sus productos.

No es casual que, durante doce años, se haya polemizado en foros, mesas redondas, congresos, publicaciones, etc., si los profesores que laboran en las escuelas normales, además del trabajo docente, sindical, administrativo, cívico, social, cultural, pueden realizar investigación de su trabajo docente. Para ésto tendrían que identificar que tipo de prácticas realiza, sistematizar y reflexionar sobre ésta para así construir prácticas docentes que permitan procesos reflexivos en las formas de pensar y actuar en los estudiantes.

Todo este proceso propuesto en la currícula implica cambios tanto para el profesor formador de futuros docentes como para el estudiante que se forma.

Se debe reconocer que las escuelas normales son instituciones que inician el proceso de investigación, porque este quehacer era ajeno en años anteriores a 1984. No obstante, a partir de este acuerdo surge en el discurso del plan de estudios la noción del docente-investigador.

² Ibid., p. 10

Este debate nos condujo a preguntarnos sobre la viabilidad de este proyecto de formación. Para efectos en la delimitación de este trabajo, decidimos investigar la práctica docente de los profesores que imparten los cursos del eje de formación ubicado en el área pedagógica, la cual se orienta al estudio y formación de los aspectos didácticos de la práctica docente de los futuros profesores.

Para interpretar esta problemática fue necesario analizar el *curriculum*, su propuesta de formación en el vínculo docencia-investigación y el análisis específico de los ocho programas de la línea pedagógica.

Las categorías presentes en el estudio son: formación pedagógica, curriculum, profesor, estudiante, práctica docente, vínculo docencia-investigación.

Éstas se construyen y problematizan en el contexto de un marco referencial y un trabajo empírico ubicados en un tiempo y un espacio determinado, en un "aquí" y un "ahora" de los sujetos docentes que le dan sentido al curriculum.

La importancia de realizar, en este estudio, un análisis del curriculum desde los actores, reside en el interés de documentar un proceso que nos permite determinar en que medida el curriculum formal de las escuelas normales, la preparación de los formadores de docentes y las tradiciones pedagógicas han satisfecho los objetivos propuestos para formar profesores en los últimos doce años.

Hasta la fecha los estudios que se han realizado en la entidad para valorar la formación del profesor, se apoyan en indicadores como la eficiencia terminal, la deserción, la aprobación y reprobación. Estos han sido desarrollados a partir de datos obtenidos en cuestionarios, a través de los resultados que aportan estos datos empíricos

determina la eficiencia o ineficacia del plan y los programas de estudio que forman al profesor.³

Recuperar la práctica docente de los actores desde la perspectiva interpretativa nos permite dar cuenta de problemáticas más complejas, tomando el sentir de los otros, desentrañando la conducta de los sujetos, preguntándonos por el sentido y valor de su trabajo docente. El reto en esta doble tarea es:

- a) definir con claridad los ejes analíticos conceptuales que orientan la interpretación de los actos del sujeto, y
- b) la interpretación de los hechos que median entre la teoría, la información empírica y la postura epistémica de quien investiga.

2. OBJETIVOS

Esta investigación tiene tres objetivos. El primero consiste en explorar los planteamientos teóricos y metodológicos del currículum de la normal.

³ Los trabajos realizados con estas características los podemos observar en la mayoría de las escuelas normales de la entidad. Por citar sólo algunos: Ávila Suárez, María del Carmen y Ana María Payán Ramos, *Análisis de planes y programas de estudio en las escuelas normales superiores del estado de México*, Mimec, ENSEM, Toluca, Méx., 1983; Pulido López, José, "Seguimiento de egresados de la segunda generación a nivel licenciatura", en *Red Mexiquense de información y documentación en educación*, RAE No.2 Resúmenes del 038 al 065, segundo semestre, Toluca Méx., 1991; García López, Irma y Antonio López Espinosa, "Eficiencia terminal cursos ordinario matutino, vespertino e intensivo, análisis de nueve generaciones, 1983-1990", en *Red Mexiquense de información y documentación en educación*, RAE No. 2, Resúmenes 038 al 065, segundo semestre, Toluca, Méx., 1991.

El segundo precisar la propuesta del plan de estudios y realizar el análisis de los cursos de laboratorio de docencia en el eje de formación pedagógica. Se destaca la polémica en la viabilidad de formar un docente- investigador.

El tercero es el resultado de los dos anteriores: interpretar las prácticas docentes de los profesores que imparten los cursos del eje de formación pedagógica. Para cumplir con este objetivo se documentó la relación que existe entre la propuesta ideal del curriculum y las prácticas docentes en el trabajo cotidiano del profesor que labora en el nivel de normales. Este tercer objetivo proporciona un marco de referencia, que permite ubicar la difícil tarea de formar al profesor (ahora licenciado en educación básica), lo cual se convierte en una problemática compleja y poco estudiada.

El estudio es una visión particular de dos escuelas normales y una interpretación específica de la contradicción entre el ideal de una propuesta curricular para formar licenciados en Educación básica y la práctica cotidiana de los formadores de profesores.

Así, el estudio comprende la descripción general de las características curriculares de la educación normal, sus planes y programas de estudio y la interpretación de la práctica docente.

En la propuesta inicial del curriculum se tomaron en cuenta los discursos de docente-investigador, el estudio permanente y autodidacta del profesor, el cambio de prácticas docentes alternativas e innovadoras, la investigación como eje principal en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la relación teoría-práctica y, con estas acciones, contribuir en la formación del perfil del licenciado en educación.

3. INTERROGANTES QUE GUÍAN EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN:

En la realización de esta investigación se partió de dos interrogantes que ayudaron a construir, interpretar y profundizar en el objeto de estudio, a saber:

¿Que tipo de práctica docente realizan los profesores normalistas,⁴ encargados de formar futuros profesores?

¿Cuál es la formación didáctica que construyen cotidianamente los profesores de la normal A y B en los cursos del eje de formación pedagógica?

Estas preguntas nos sitúan en un primer supuesto: en toda institución se observa una realidad preexistente muy compleja, donde se dan distintas formas de relación socio-cultural, diversas concepciones en cuanto a la educación, al aprendizaje, a la enseñanza, al currículum, etc. Allí también existen distintas jerarquías de trabajo, (directivos, orientadores, coordinadores de áreas, asesores, profesores horas clase, profesores de tiempo completo, investigadores), distintas condiciones materiales, diferentes condiciones de preparación y actualización de los docentes, distinto perfil de los estudiantes; todos estos factores inciden en la realización del hacer docente.

La práctica docente como categoría social, lleva implícita ciertas condiciones y contradicciones. Esta práctica resume un cúmulo de saberes, tradiciones, métodos, técnicas, habilidades, enfoques teóricos, que el maestro desarrolla en su trabajo diario.

Las Prácticas docentes son formas de transmisión, reproducción o resistencia, de saberes, conocimientos, habilidades y concepciones de la realidad. Entre los factores

⁴ En las escuelas normales también laboran profesores con formación universitaria, para efecto de esta investigación las entrevistas y las observaciones se realizaron a los profesores con formación normalista.

que la condicionan están las políticas educativas, el curriculum, la formación de los docentes, el perfil de los alumnos, la capacidad de gestión de los administradores, las condiciones culturales de las instituciones, los proyectos académicos y las condiciones económicas y sociales entre otros aspectos.

La práctica del profesor tiene múltiples interrelaciones: con proyectos históricos amplios, con la institución escolar y sus definiciones sobre la práctica escolar, con la relación pedagógica y didáctica, con los saberes construidos por tradición, con la formación y cultura de los sujetos, etc. Es así que el problema de “la docencia como una praxis ineludiblemente nos plantea el entendimiento de la concreción del momento histórico del presente ya que en las praxis sociales, la docencia -como una práctica social- significa el entendimiento de procesos significativos(…)”⁵

Las prácticas docentes son generalmente contradictorias. Por un lado tratan de formar estudiantes críticos, analíticos y por el otro dan los lineamientos para el pensar y hacer. Esta doble situación lleva a los profesores, formadores de docentes, a realizar una serie de actividades desde lo que ellos creen que es lo correcto, sin involucrar en la mayoría de casos las opiniones o propuestas de los estudiantes en sus procesos de formación.

El curriculum de la educación normal y la práctica docente de los profesores, como categorías centrales en el trabajo, las ubicamos en dos lógicas distintas:

a) El curriculum formal de toda institución representa el ideal de la formación profesional, (en este caso el deber ser del futuro profesor). Se concretiza en el plan de estudios y los programas que deben desarrollar los actores en un “aquí y un ahora”.

⁵ Medina, Patricia, “reflexiones Epistemológicas en torno a la concepción de la práctica docente”, en *Pedagógica*, Vol. 6 No. 19, UPN, México, julio-septiembre, 1989, p, 73

b) La práctica docente es la tarea concreta del profesor en donde expresa la interpretación que realiza del currículum.

En estas dos categorías está implícita una visión de hombre, educación, aprendizaje, enseñanza, ciencia y conocimiento. Esta visión se expresa en las acciones y el lenguaje del profesor en el proceso mismo del quehacer docente. Ellos seleccionan prioridades y actividades que han introyectado en el proceso de su formación. Intervienen también las condiciones laborales y materiales en donde la realiza y las habilidades desarrolladas para ejercer un “saber hacer docente”.⁶

4. METODOLOGÍA

4.1. Estrategia metodológica.

Nos auxiliamos de la etnografía como una estrategia de investigación, porque su objetivo es construir o reconstruir los fenómenos sociales, familiares, institucionales, desde el significado que los sujetos dan a sus acciones y desde la perspectiva teórica del investigador. Ésta permitió observar y registrar el trabajo cotidiano del maestro dentro y fuera del aula a través de sus técnicas y planteamientos teóricos.

La etnografía no registra y describe solamente, sino que busca además interpretar la realidad educativa en varias dimensiones. Empalma teoría y método. Por eso, no pretendimos evaluar en el sentido de lo positivo o negativo del trabajo que realiza el profesor de las normales, el proceso fue describir e interpretar, dentro de un marco teórico, una práctica constituida a partir de registros y entrevistas.

⁶ *Ibidem.*

En la construcción que aquí se presenta se recuperan el hacer y el sentir de los sujetos, desde el enfoque teórico del investigador. Por ello en esta interpretación está presente tanto el intérprete como el objeto investigado.

La parte teórica del trabajo se apoya en los conceptos de *curriculum*,⁷ vida cotidiana⁸ y sujeto⁹. Tomados desde la sociología crítica del *curriculum* o reconceptualistas y la sociología de la vida cotidiana. Por eso aparecen recurrentes las referencias a Henry Giroux y Ágnes Heller.

En el *curriculum* existen, además de los contenidos formales, contenidos de un saber cotidiano, lo cual legitima el uso de los aportes de los autores antes mencionados. Ellos marcan la importancia de recuperar las acciones y el decir de los sujetos y la construcción que elaboran éstos de su entorno institucional y social.

⁷ A Giroux le interesa profundizar en tres aspectos relevantes: "1. Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas, 2. Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control del discurso, significado y subjetividades. 3. Los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas del salón de clase, no son universales *a priori*, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos". Giroux, Henry, *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI, UNAM, México, 1992, P.72

⁸ "El estudio de la vida cotidiana, no busca la elaboración de generalidades, sino que su pretensión es más modesta: interpretar para comprender los acontecimientos culturales. Esto implica hacer estudios empíricos, estudios de poco alcance teórico, pero tratar de buscar los hilos más finos que imperan en la vida social de una institución escolar". Piña Osorio, Juan Manuel. *La vida cotidiana escolar de los académicos de las ciencias sociales*, Tesis de grado. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1995, p. 11

⁹ Para Heller el sujeto es particular como miembro de una clase "(...) es decir, sólo cuando expresa sus propias posibilidades, valores y tendencias de clase, sólo a través de tales mediaciones es un representante del género humano. Heller, Ágnes, *Sociología de la vida cotidiana*, Península, Barcelona, 1977. p. 67

4.2 Referente empírico

De las observaciones al trabajo del profesor en el aula elaboramos en la escuela Normal A, diez y seis registros de observación, diez entrevistas (3 directivos, 7 profesores) y una entrevista colectiva a los dos grupos de estudiantes del octavo semestre.

En la Normal B realizamos quince registros de observación, diez entrevistas a profesores y ocho entrevistas a estudiantes.

El perfil académico de los diez profesores de los laboratorios de docencia (a los que observamos su práctica docente, dos hombres y ocho mujeres), es heterogéneo. Su formación se ubica en las licenciaturas siguientes:

HOMBRES	MUJERES
1. Pedagogía	2. Ciencias sociales
1. Matemáticas	2. Psicología
	2. Psicopedagogía
	1. Pedagogía
	1. Educación especial

Los años de servicio en el nivel oscilan entre los cinco y quince años. Sólo un profesor tiene estudios de maestría.

En los dos años que estuvimos recopilando el material empírico (ciclo escolar 1990-1991, 1991-1992 un año escolar en cada Normal) nos dimos cuenta que fue difícil

captar la realidad de estas instituciones escolares. Por ello nos concentramos sólo en la observación de los cursos del eje de formación práctico docente.

Además de los registros, realizamos entrevistas a profesores, alumnos y directivos. Los resultados de este trabajo los consideramos un primer nivel de análisis, que permiten un trabajo posterior cada vez con mayor profundidad en la comprensión de esta compleja realidad institucional.

Seleccionamos los aspectos particulares de los eventos importantes que tenían estrecha relación con el objeto investigado. Fungimos como observadores no participantes, donde sólo se registraron los eventos que se realizaban en el aula sin intervenir en la dinámica de los cursos.

Durante el período de observación, se registró lo que acontecía en los cursos de los profesores que impartían, laboratorio de docencia I, II, III, IV y V.

Este complejo proceso metodológico, que es el resultado de la investigación, nos permitió identificar hechos a partir de elementos teóricos, pero también, desde los hechos empíricos para su interpretación. Decir que interpretamos los datos empíricos a través de los conceptos teóricos, sería negar la parte de inducción que tuvo el proceso en la construcción del objeto de estudio.

El valor de estos datos empíricos está dado en la interpretación que hemos realizado a lo largo de este proceso. Se leyeron y releeron cuidadosamente cada uno de los registros. Estos determinaron sólo algunos de los ejes analíticos y categorías presentes en la investigación (como la interpretación de los laboratorios de docencia Cap. IV). Otros los determinó el trabajo realizado con los referentes conceptuales (interpretación del curriculum).

El proceso de la estrategia metodológica se concretó en cinco niveles de análisis:

1. Elaboración de primeras preguntas y supuestos. Lectura de autores que permitieran aclarar la problemática y los objetivos planteados.
2. Redacción de registros de observación y entrevistas. Lectura y análisis de los mismos, primeras preguntas y categorías iniciales.
3. Lectura, análisis e interpretación de teorías en torno al tema objeto de estudio.
4. Delimitación de problemáticas ejes y categorías de análisis de los registros que pudieran interpretarse a la luz de las teorías.
5. Elaboración de escritos que constituyen la interpretación de las prácticas docentes.

En estos niveles se da la triangulación¹⁰ entre: la información empírica (registros y entrevistas), los aportes teóricos y las estrategias propias.

La construcción que hemos realizado, en el proceso de este estudio interpretativo, se dió en el sentido de lo específico de la interacción previa de los profesores, en cuanto al eje de formación práctico-docente, que nos permitieron particularizar sus acciones tomando en cuenta los detalles y significados desde los sujetos.

Todo este proceso implicó una estrategia metodológica que intenta recuperar, para nuestra mirada, los espacios menos visibles en el hacer cotidiano de los profesores.

¹⁰ Entendemos la triangulación como el contraste entre la información, el proceso metodológico y los referentes teóricos, que permiten la interpretación crítica del objeto de estudio.

5. DESCRIPCIÓN Y FUNCIÓN DE DOS ESCUELAS NORMALES: A Y B

Las dos escuelas de donde obtuvimos los referentes empíricos para el presente trabajo, las denominamos escuela Normal A y escuela Normal B.

Escuela Normal A.

Es la escuela Normal más antigua del sistema estatal, fundada en 1882. Cuenta con el edificio arquitectónico más bellamente construido. Ésto respondió a los principios pedagógicos establecidos en la época del porfiriato. Los planes de estudio estuvieron alimentados por la filosofía positivista, por eso buscaron que las ciencias tuvieran relación con la razón y con la realidad concreta cognoscible.

Los salones, por lo tanto, tenían que corresponder a la gran renovación pedagógica en México que contempló el "Congreso Higiénico Pedagógico".¹¹

El perfil del profesor para laborar en una escuela normal requería el dominio de la asignatura y las habilidades para transmitir ésta mediante técnicas adecuadas, desarrollo de su capacidad para despertar interés en el estudiante y hacer atractiva la clase.¹²

Administrativamente está organizada con una dirección, dos subdirecciones, una académica y una administrativa. La académica es responsable de las tres funciones docencia, investigación y difusión. Cuenta con servicios de apoyo para estas tres

¹¹ El Congreso Higiénico Pedagógico realizado en el año de 1882, establecía que los salones de clase fueran altos, que hubiera espacio y aire suficiente para los estudiantes y maestros. Que existiera una tarima al frente para que el maestro tuviera un espacio más elevado que el de los alumnos y pudiera vigilar los trabajos y la disciplina de los estudiantes.

¹² Recurrimos a estos breves antecedentes, porque es una de la instituciones que más ha resguardado estos principios, mismos que se perciben en sus prácticas educativas cotidianas.

funciones: laboratorio de cómputo, audiovisuales (audioteca y videoteca), laboratorio físico-químico, material didáctico, biblioteca y archivo.

La subdirección administrativa es responsable de los recursos financieros, humanos, materiales y del control escolar. Cuenta con servicios de apoyo para eficientar su trabajo: diseño gráfico e impresión, fotocopiado, informática administrativa y archivo.

Es una escuela normal con internado y en su organigrama escolar éste cuenta con los apoyos de orientación y asesoría psicológica, prefectura, cocina y nutrición y servicio médico.¹³

Actualmente ofrece dos licenciaturas en Educación primaria y Educación especial (curso ordinario para estudiantes de tiempo completo), con un total aproximado de 320 estudiantes y 51 profesores. Dos licenciaturas más en Educación especial y Educación artística (curso intensivo para profesores en servicio), con un total de 101 estudiantes.¹⁴ Además cuenta con preparatoria anexa.

Escuela Normal B

Se fundó en el año de 1968 para responder a los objetivos y a las demandas de formar profesores que atiendan el nivel de la educación secundaria, preparatoria y licenciatura.¹⁵

¹³ Escuela Normal No.2 Plan de Desarrollo Institucional. 1994-1995 p. 8

¹⁴ Escuela Normal No. 2 Relación de datos estadísticos de licenciatura curso ordinario, curso intensivo, s/p

¹⁵ Profesores universitarios y de la Normal Superior de México formaron las primeras generaciones de licenciados en educación media básica en el estado. La Universidad Autónoma del Estado de México, UAEM, forma profesionistas para, entre otras actividades, atender la docencia y laborar en secundarias y preparatorias, siendo insuficiente cubrir la demanda de profesores que requieren estos niveles.

Es una institución con instalaciones modernas y recursos para desarrollar programas, proyectos y adquirir los equipos modernos más sofisticados. Atiende una población de 2,917¹⁶ estudiantes y una planta de 173 profesores. Administrativamente cuenta con un director general, subdirector, secretaría académica, secretaría administrativa, coordinadores de nivel y departamentos de apoyo. Se puede decir que es una unidad pedagógica, porque en ella albergan cuatro niveles educativos: secundaria, preparatoria, licenciatura y posgrado, pero sin ninguna articulación pedagógica entre ellos.

Vemos por separado las características generales de cada uno de estos niveles.

1. Secundaria. El propósito de ser secundaria anexa fue que sirviera como elemento fundamental para la innovación de métodos didácticos eficaces para el proceso enseñanza-aprendizaje y los estudiantes normalistas se formen en la vanguardia de este nivel. Sin embargo, la secundaria no se diferencia del resto de las escuelas secundarias del estado. Hasta estos momentos, no ha operado como instancia en donde se puedan implementar los adelantos pedagógicos o las investigaciones realizadas en materia de métodos, técnicas y procedimientos, etc. Cuenta con dos turnos (matutino y vespertino) y atiende un total de 1431 alumnos¹⁷. Tiene un coordinador responsable del nivel. Dos profesores para atender la organización administrativa y académica respectivamente

2. Preparatoria. Siguiendo la misma lógica de la escuela secundaria, su intención fue que se constituyera en un espacio en el que profesores que se formaran para este nivel introdujeran metodologías didácticas para mejorar los aprendizajes.

¹⁶ Escuela Normal Superior del Estado de México, *Plan de Desarrollo Institucional, 1994-1995*, Toluca, Méx. 1994, p.8

¹⁷ *Ibidem*.

Tiene un sólo turno (el matutino), con un total de 427 alumnos y 30 profesores.

¹⁸ Cuenta con un coordinador para atender este nivel.¹⁹

3. Licenciatura. En la licenciatura hay dos unidades denominadas Curso Ordinario Matutino (COM) y Curso Intensivo (CI). Estas unidades forman profesores en distintas áreas del conocimiento para el nivel de secundaria y medio superior.

El COM se fundó en septiembre de 1985 con la intención de llevar a cabo el modelo curricular propuesto por la Reforma a la Educación Normal. Este programa capta a los alumnos que han terminado bachillerato pedagógico y en ciencias sociales en las escuelas preparatorias del estado. Atiende aproximadamente 169 estudiantes, con una planta de 3 directivos, 4 asesores y 21 profesores horas clase.

Los estudiantes que ingresan a este programa están dedicados de tiempo completo al estudio, con un horario de 8:00 a 14:00 horas de lunes a viernes. Se inició con cinco especialidades: Español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales e inglés.

El CI cuenta con un sistema de enseñanza semiescolarizada, con sesiones sabatinas de consulta de septiembre a junio. Un periodo intensivo de sesiones en las vacaciones del año lectivo escolar (julio y agosto). Atiende 673 estudiantes con una planta de 4 administrativos, 9 asesores y 61 profesores horas clase.²⁰ Los estudiantes son profesores en servicio, que viven en lugares alejados. Las licenciaturas, en los dos programas se cursan en cuatro años.

¹⁸ *Ibid.*, p. 9

¹⁹ Estas preparatorias anexas a las escuelas normales, han dado un gran apoyo al sistema educativo estatal ya que atienden parte de la demanda de este nivel que no puede satisfacer la UAEM.

²⁰ ENSEM. Plantilla de personal 1994-1995.

Se imparten aproximadamente treinta y nueve distintas licenciaturas.²¹ Algunos ejemplos: físico-matemáticas, ciencias naturales, inglés, pedagogía, bioquímica, biología, geografía, lengua y literatura, educación artística, educación tecnológica, etc.

4. Posgrado. Este programa se crea en el año de 1987, entre sus objetivos pretende: "Contribuir a elevar la calidad del servicio en los niveles medio y superior del Sistema Educativo Estatal". "Desarrollar una cobertura más amplia y flexible para la preparación del magisterio". Su programa de posgrado lo cubre cinco maestrías y tres especializaciones.

Las maestrías son: Educación superior, Educación matemática, Orientación educativa y asesoría profesional, Administración de la educación y Tecnología educativa. Las especializaciones en Teoría educativa y diseño curricular, Planeación educativa y Educación media superior.

Las maestrías tienen duración de dos años y las especializaciones de un año. Sus departamentos de apoyo son informática, investigación, y difusión.

De los muchos retos que enfrentan estas normales destacamos sólo algunos:

a) Consolidar sus programas para ofrecer, con calidad, la formación de docentes para cada uno de los niveles educativos (primaria y secundaria); b) Atender la docencia, la investigación, la difusión y extensión de la cultura. y c) Actualizar los cuadros docentes que le permitan, al profesor, comprender y reflexionar sobre la problemática educativa que enfrentan.

²¹ Ver *Guía de Carreras y Mercado de Trabajo Profesional en el Estado de México*, ENSEM, Toluca, Méx., 1995, pp. 307-351.

CAPÍTULO I

REFERENTES CONCEPTUALES

1. CONCEPCIONES Y DEBATES EN LA TEORÍA CURRICULAR

La introducción del término *curriculum* en las corrientes educativas latinoamericanas se incorpora en la década de los sesenta. La teoría curricular surge y se desarrolla en las líneas conceptuales de la pedagogía estadounidense. Una pedagogía de la sociedad industrial.²¹ En México se familiariza a finales de los setenta. Se gesta “como sede geopolítica y académica un movimiento de corte crítico en contraposición a la tendencia tecnologista dominante en el campo de la educación superior en el país”.²²

El estado de conocimiento sobre el campo del *curriculum* en el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa en el año de 1993, especifica que

“(…)la crítica al discurso tecnologista; el descubrimiento del *curriculum* real en contra del proyecto curricular; la identificación de los límites del plan de estudio para producir cambios substanciales en la práctica educativa; la influencia de los planteamientos críticos sobre la educación y la sociedad provenientes de intelectuales latinoamericanos y de otras latitudes, condujeron a la generación de los pioneros, a profundizar ángulos de análisis y a incorporar nuevas y diversas teorías en el campo de la educación y del *curriculum* en particular”.²³

Además de los enfoques, perspectivas y conceptos plurales que se han desarrollado en el campo del *curriculum* en la década de los ochenta, éste constituye

²¹ Díaz Barriga, Ángel, “Orígenes de la problemática curricular”, en De Alba, Alicia, et al *El Campo del curriculum*, Vol.1, CESU, UNAM, México, 1991, p. 41

²² De Alba, Alicia, “Algunas reflexiones sobre el desarrollo del discurso crítico del *curriculum* en México”, en *El Campo del Curriculum*, Vol.2, CESU, UNAM, México, 1991, p. 512

²³ Díaz Barriga, Ángel, et.al. *Curriculum. Estados de Conocimiento*, Cuaderno No. 14, 2o. Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, 1993, p. 69

una dinámica donde la problemática educativa se inserta en fenómenos sociales complejos, integrados e interrelacionados por varias disciplinas que intentan explicar o dar respuesta al problema educativo.

Ubicamos la problemática del *curriculum* en un contexto socio-cultural. No lo vemos como un problema solamente metodológico u operativo sino en un sentido de repercusiones sociales.

El *curriculum* como cuerpo disciplinario ha sido objeto de innumerables debates. Existe una inmensa y variada literatura sobre el tema. En este espacio recuperamos la discusión y valoración teórica respecto a dos visiones irreconciliables denominadas racionalidad tecnocrática y la sociología crítica del *curriculum*.²⁴ Ampliamos la descripción de estas dos corrientes, con el fin de adentrarnos en el análisis de las diferentes concepciones y definiciones del *curriculum*.

1.2 Racionalidad tecnocrática

Desde los clásicos del *curriculum*²⁵ se dan las pautas para situar a la educación en una racionalidad técnica.

²⁴ Así lo denomina Henry Giroux, quien considera que para tener "un acercamiento más viable para desarrollar una práctica del salón de clase tendrá que estar basado en un fundamento teórico que reconozca la interacción dialéctica entre el interés social, el poder político y el poder económico por un lado, y el conocimiento y las prácticas escolares por el otro. El punto de partida para tal acercamiento es la tradición de la crítica educativa que surgió del problema de la enseñanza y del *curriculum*(...) Giroux, Henry, *op. cit.*, P, 70

²⁵ Ralph Taylor y su libro *Principios básicos del currículo* e Hilda Taba con *Elaboración del currículo*.

Toda propuesta curricular surge en un contexto histórico-social específico y en éste es factible comprender la problemática que se intenta resolver. Es así como la teoría curricular nace como expresión de una “nueva” articulación entre la escuela y la sociedad. La mediación está dada por la génesis de la industrialización y con el surgimiento de los grandes monopolios.

En el contexto de la sociedad estadounidense surge la necesidad de transformación de la escuela, por lo tanto se gesta el surgimiento de un nuevo discurso pedagógico. Este nuevo discurso se expresa por medio de la teoría curricular, la evaluación y la tecnología educativa. Sus bases son el positivismo, el funcionalismo y el conductismo. Se finca en la lógica de la administración científica del trabajo. Aquí se encuentra la perspectiva y las limitaciones de la teoría curricular. El eficientismo educativo se ha impuesto sobre cualquier concepción de hombre y de ciencia. Es lo que ha predominado en las instituciones educativas.

Desde esta perspectiva, Hilda Taba ubica al curriculum como un “procedimiento científico y racional, las decisiones sobre estos elementos deberán adoptarse sobre la base de algunos criterios válidos que pueden provenir de distintas fuentes: la tradición, las presiones sociales, los hábitos establecidos”.²⁶ Para algunos autores, (como Angel Díaz Barriga y Margarita Pansza), Taba ubica al curriculum ante una perspectiva mecánica entre lo que se enseña y lo que se aprende.

Taba plantea que para elaborar el curriculum hay que tomar en cuenta los siguientes pasos: 1.Diagnóstico de necesidades, 2.Formulación de objetivos, 3.Selección del contenido, 4.Organización del contenido, 5.Selección de las

²⁶ Taba, Hilda, *Elaboración del currículo*, Troquel, Buenos Aires, 1986, p. 24

actividades de aprendizaje, 6.Organización de las actividades de aprendizaje, 7.Determinación de lo que se va a evaluar, y de las maneras y medios para hacerlo.²⁷

Esta propuesta dentro de lo racional para la selección y organización científica del conocimiento en los procesos de enseñanza aprendizaje, es una de las más acabadas. Ha dado los elementos conceptuales para elaborar la gran mayoría de propuestas curriculares en la formación de cualquier área del conocimiento. Incluso con ellas se ha podido fundamentar la elaboración de las cartas descriptivas, las cuales son guías detalladas para planear y describir los programas de todo un plan de estudios. Para cada sesión de un curso se elabora una carta descriptiva que orienta a los profesores acerca de los objetivos, los contenidos, la metodología, etc., que debe orientar su práctica docente.Dentro de esta perspectiva se concibe al *curriculum* como

(...)“un plan o proyecto educativo, en que se hacen explícitos los aspectos sociales, políticos y económicos que lo fundamentan, se manifiestan los principios ideológicos y psicopedagógicos que lo orientan, y se concretan los contenidos, las estrategias y las normas de acción que guían la práctica pedagógica cotidiana”.²⁸

Los objetivos educativos generales desde este enfoque curricular, se deben sistematizar y organizar en objetivos más precisos, más específicos hasta llegar a los contenidos del curso, a través de una taxonomía como clasificación de conductas.

La taxonomía de Benjamín Bloom fue la más conocida por los profesores. Ésta contempla los objetivos que deben jerarquizarse de acuerdo con diversos niveles de conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

²⁷ *Ibid.*, p. 26

²⁸ SEP, *Planeación institucional, Aspectos curriculares*, SESIC, México, 1988, p. 20

Este último nivel, en su jerarquía, es el proceso más acabado en los aprendizajes de los sujetos.

Este modelo curricular derivado de la racionalidad tecnocrática ha tenido una gran influencia en la elaboración de planes de estudio en todos los niveles educativos del país.

Desde esta perspectiva, el curriculum es una serie de procedimientos técnicos para asegurar que los aprendizajes se logren. Es tal la influencia de este modelo curricular que conceptos como eficiencia, eficacia y calidad están presentes en el discurso educativo.

El *curriculum* es un término polisémico que se usa también para referirse a los planes de estudio, a los programas y a la instrumentación didáctica. Por eso diversos autores definen el término según la visión que se tenga del problema educativo. Todos estos enfoques, desde distintas teorías son los que componen el campo teórico curricular. No obstante, algunos autores lo ubican como un campo disciplinario autónomo y otros como un campo propio de la didáctica.

El *curriculum*, entendido como plan de estudios, enfatiza la necesidad de un modelo ideal para las actividades escolares. Su objetivo es homogeneizar el proceso enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas. Por el contrario, el curriculum entendido como experiencia, pone el énfasis no en lo que se debe hacer, sino en lo que se realiza diariamente. En esta corriente el curriculum no se ve sólo como proceso activo y dinámico, sino como reflexión de éste mismo proceso. Es esta corriente la que analizaremos a continuación.

1.3 Sociología crítica del curriculum

Alicia de Alba dice que el discurso crítico del curriculum más que un mito debe ser

“un bagaje conceptual- crítico que permita enfrentar las presiones y los conflictos sociales desde la particularidad de las prácticas curriculares y, a partir de esto, aportar algunos elementos en el sentido en el que se decida”.²⁹

Para este enfoque el problema educativo se presenta de manera integrado e interrelacionado y es producto de una sociedad compleja e históricamente determinada. Por ésta misma complejidad, la realidad no puede ser interpretada y explicada desde una sola disciplina. En la elaboración de un *curriculum* se presenta la complejidad de los saberes que ahí participan. En el estudio del curriculum implica analizar esta problemática en todas sus dimensiones.

En este marco de complejidad, la sociología crítica del curriculum elabora algunos cuestionamientos acerca de las concepciones curriculares imperantes hasta nuestros días. Se percibe el fenómeno educativo integrado en los paradigmas del curriculum tradicional. Considera que estos conceptos están ligados a juicios de valor acerca de estándares de moralidad y cuestiones de control. Éstos representan un conjunto de ideas y prácticas, de rituales y rutinas pensadas como hechos necesarios y naturales. Se han convertido en forma de historias sedimentadas, suposiciones de sentido común que se han separado del contexto histórico del cual se desarrollaron.

²⁹ De Alba Alicia, “Algunas reflexiones sobre el desarrollo del discurso crítico del curriculum en México”, en De Alba, Alicia, et al, *op.cit.*, p. 313

Los críticos del curriculum reclaman que, desde el modelo del curriculum dominante, la teoría es ignorada, por lo que es incapaz de proporcionar una base racional para criticar los hechos de la sociedad.

La concepción tecnocrática del curriculum representa una racionalidad que no es histórica y es políticamente conservadora. Por otra parte, apoya un punto de vista pasivo de estudiantes y profesores. Termina instituyendo una forma limitada de metodología científica basada en la predicción y el control.³⁰

Por el contrario la sociología crítica del curriculum, también llamada reconceptualista, ha realizado aportaciones a la teoría curricular. Un ejemplo de ello es la construcción del concepto de curriculum oculto, el cual permite ver ahora a las escuelas “como instituciones políticas, inextricablemente ligadas a problemas de control en la sociedad dominante”.³¹ Sin embargo son muchos los retos que debe afrontar esta corriente porque son diversos sus enfoques que parten de distintos paradigmas teóricos como los del psicoanálisis, la fenomenología, el neomarxismo, etc. Este aspecto ha sido un problema que Alicia de Alba ubica “en la percepción de una sensible separación entre el discurso crítico (mito del curriculum) y las prácticas curriculares concretas que se desarrollan en nuestras instituciones...”³²

Esta observación es importante, porque no basta la propuesta de un curriculum crítico, para que se transformen las prácticas docentes. Además es importante una formación conceptual en los sujetos que aplican la propuesta como una de las condiciones que permitan la posibilidad de implementar el cambio.

³⁰ Cfr. Giroux, Henry, “Hacia una nueva sociología del curriculum”, en De Alba, Alicia, *et al*, *op.cit.*, Vol.1, pp, 350-353

³¹ Giroux, Henry, *Teoría y resistencia en educación*, p. 71

³² De Alba, Alicia, “Algunas reflexiones sobre el desarrollo del discurso crítico del curriculum”, en *op.cit.*, p, 513

Desde la perspectiva de los críticos se propone un examen completo de la relación entre el currículum, las escuelas y la sociedad. Este examen se enfoca en dos interrelaciones amplias. Por una parte, el enfoque es sobre la relación entre las escuelas y la sociedad dominante. El enfoque aquí es principalmente político e ideológico, se pone énfasis en el funcionamiento de las escuelas para reproducir, tanto en los currículos oculto y formal, las creencias culturales y las relaciones económicas que apoyan al orden social mayor. Por otra parte, este enfoque también se interesa en como se da la verdadera textura de las relaciones cotidianas del salón de clases que genera diferentes significados, limitaciones, valores culturales y relaciones sociales. Lo que subyace a ambos aspectos es un interés profundamente asentado en la relación entre significado y control social.³³

En el proceso de este trabajo detectamos conflictos y contradicciones en el hacer y el decir de los profesores, estudiantes y directivos. Sus saberes cotidianos tienen para ellos un significado, en donde están presentes tradiciones, valores y cultura que se expresan en cada acción que realizan los sujetos.

De lo antes expuesto hacemos una recapitulación:

1. Existe una diferencia entre instrumentar un currículum y analizar un currículum. Tanto una como otra actividad requiere de teorías, pero el alcance de éstas es diverso porque la finalidad que buscan no es la misma. Para Taba y Tayler su propósito consiste en hacer eficiente el currículum con los lineamientos de las prácticas profesionales que demanda el mercado de trabajo. Para los reconceptualistas como Giroux, Appel, De Alba, su propósito es estudiar la problemática del currículum, desde

³³ Giroux, Henry, "Hacia una nueva sociología del currículum", en De Alba, Alicia, et al, *op. cit.* Vol. 1 p. 335

la perspectiva de los actores, ubicados en un contexto socio-político y cultural específico.

2. Para las teorías que buscan instrumentar un curriculum, las estructuras son lo fundamental. Así la estructura del mercado de trabajo, de la política y de la economía, se convierten en el eje para el diseño y la propuesta de la estructura curricular. El sentido tecnocrático de estas corrientes evaden, implícita o explícitamente, a los seres humanos que construyen su vida dentro de unas estructuras determinadas.

3. Para los críticos del curriculum son los seres humanos los que le dan movimiento y sentido al curriculum. Los actores de la institución (maestros, estudiantes, y funcionarios) son los que asimilan, cuestionan, resignifican o rechazan los contenidos que se buscan transmitir. Estas posibilidades también las sufre el enfoque psicopedagógico del proceso enseñanza y aprendizaje que contiene el curriculum. El sujeto y no el objeto, o bien, la vida cotidiana y no la estructura es lo que se enfatiza en el estudio de la problemática curricular desde esta perspectiva.

4. La sociología crítica del curriculum, es una guía teórica y metodológica para elaborar esta investigación. Si este enfoque destaca la subjetividad y los significados de los actores que determinan a un curriculum, entonces el estudio de esos significados se convierten en los indicios indispensables para orientar esta investigación.

Esto nos remite directamente al estudio de la vida cotidiana escolar, específicamente la problemática que se vive en el aula.

2. VIDA COTIDIANA EN EL AULA

El concepto de vida cotidiana³⁴ fue necesario para interpretar la problemática que investigamos. Este concepto tiene un nivel no empírico sino de viabilidad conceptual en el campo de la educación.

La vida cotidiana se interesa en las acciones individuales, particulares³⁵, incluso singulares de los sujetos, no por ello dejan de ser sociales y resultado de la vida colectiva en la que está inserto el sujeto.

Las actividades que los profesores realizan en su trabajo docente guardan cierta relación con la propuesta curricular. Éstas ocurren dentro de cierta dispersión, pero sus acciones colectivas (como juntas de academia, reuniones con directivos, evaluación de actividades) se vinculan con facilidad en una cierta interacción concertada entre ellos mismos. Sin embargo predominó en algunos momentos la relación conflictual. Esto se pudo observar sobre todo en la interpretación del plan de estudios o de un programa en particular, lo cual está frecuentemente influenciado por la "situación biográfica"³⁶ del sujeto. Los sujetos tienen una historia que es una posesión exclusiva y cada persona interpreta su mundo, su realidad a partir de sus referentes culturales y sociales.

Este aspecto de la biografía personal y las condiciones que conlleva la formación del sujeto es importante para describir e interpretar el trabajo del profesor que

³⁴ Para Heller "La vida cotidiana se desarrolla y se refiere siempre al ambiente inmediato" de los sujetos. Heller, Ágnes, *Sociología de la vida cotidiana*, Península, Barcelona, 1977, p. 25

³⁵ El sujeto particular es quien se apropia de lo genérico de un grupo. Capaz de expresar valores y tradiciones del grupo social al que pertenece. (...) "la reproducción del hombre particular es la reproducción de un hombre histórico, de un particular en un mundo concreto. (...) se puede decir que es necesario saber "usar" -en mayor o menor medida- las cosas e instituciones del mundo en el que se nace". Heller, Ágnes, *op. cit.*, p. 22

³⁶ Véase Schutz, Alfred. *El problema de la realidad social*, Amorrortu, Buenos Aires, 1974, p. 40

forma al futuro profesor. Sabemos que éste, a su vez, tiene la responsabilidad de educar a otros sujetos.

Dentro del interés por la interpretación del hacer cotidiano del profesor que labora en las escuelas normales, está presente en el discurso curricular el cambio de actitud del profesor para enfrentar los problemas que presentan las instituciones escolares especialmente, el deseo de que el profesor estudie a la educación de manera científica. Otro aspecto es la posibilidad de que los profesores mejoren la práctica educativa y docente. Ésta debe ser alternativa, reflexiva e innovadora.

Nos preguntamos si ésto se puede lograr sólo a partir del cambio en los planes de estudio.

Sabemos que transitar a otras formas en las actividades que realiza el profesor, requiere de una construcción compleja en donde hay que enfrentar formas de pensamiento anquilosado. Es necesario crear tradición de crítica y reflexión que pueden ir dando propuestas que tomen en cuenta los elementos culturales y sociales que conforman las instituciones: administración, docencia, investigación, difusión, extensión, organización y los recursos para llevar a cabo estas actividades.

Asumir el concepto de vida cotidiana y lo que representa en una comunidad social es importante para comprender las actividades de los sujetos (en este caso particular los profesores). Para Heller, la vida cotidiana, "es la totalidad de las actividades que caracterizan las reproducciones singulares productoras de la posibilidad permanente de la reproducción social".³⁷

³⁷ Heller, Agnes, *Historia y vida cotidiana*, Trad. Manuel Sacristán, Grijalbo, México, 1885, p, 9

La vida cotidiana es imitación, por lo tanto hay reproducción. En este sentido en una comunidad escolar en donde maestros y alumnos se forman al contexto de estructuras históricas, que determinan a estas instituciones y a las actividades que realizan cotidianamente, es lógico pensar que no existe vida cotidiana particular para cada sujeto sino que, por el contrario en ella se reproduce, en parte, la tradición de la institución, Sin embargo,

En la asimilación del sistema consuetudinario no procedemos nunca meramente "según preceptos", sino que imitamos a otros; ni el trabajo ni el tráfico social serían posibles sin mimesis. La cuestión estriba, como siempre, en si somos capaces de producir un campo de libertad individual de movimiento dentro de la mimesis o, en el caso extremo, de deponer completamente las costumbres miméticas que imitamos a otros; y configurar nuevas actitudes.³⁸

Es aquí, en esta visión que presenta Heller sobre la vida cotidiana, donde pensamos que los profesores pueden crear sus propios espacios, los cuales, indudablemente los confrontará con otras concepciones de la actividad docente que pueden estar presentes en la tradición cotidiana de una misma institución educativa.

Las actividades de la vida cotidiana de los sujetos, les permite una experiencia de seguridad. La continuidad y no el cambio en la rutina cotidiana asegura tranquilidad en el trabajo docente. Sin embargo al no hallar efectos concretos en la acción cotidiana de los docentes lo obliga al cambio lo cual, obviamente lo conduce a afrontar la ansiedad que produce la inseguridad en la acción no rutinaria.

³⁸ *Ibid.*, p, 63

En todo este contexto de inseguridad, los análisis sobre el curriculum enfocado a las acciones cotidianas puede hacernos descubrir varias reacciones, que por otro lado son interpretaciones, construcciones y/o posibilidad de estructurar cambios en la cotidianidad escolar.

No podemos inferir que las reacciones de los profesores sean análogas en todo momento. Habría que distinguir las situaciones en las que se descubre un factor clave de la dinámica escolar y del significado que ésta reviste en la colectividad general. Este factor, creemos, es el conflicto de la práctica docente que realizan los profesores en la interacción del proceso enseñanza-aprendizaje.

Estas prácticas docentes responden a una dinámica social más amplia que tiene relación con los debates de las políticas educativas. Estas determina el tipo de ciudadano que se desea formar, las tradiciones del gremio magisterial, la formación del profesor, las características geopolíticas en donde está ubicada la institución.

Consideramos que toda política educativa y todo cambio de estructura curricular sólo tiene sentido en la medida que tiene una razón de ser en las aulas.

Interesarnos en el hacer de los docentes no sería reducirnos sólo a analizar los resultados de una suma de acciones y reacciones individuales. Nuestro interés fue, por el contrario, recuperar al sujeto, en este caso a los profesores que laboran en dos escuelas normales como sujetos que se desarrollan en un medio físico, cultural, social, político económico, en su "aquí y su ahora".

La vida cotidiana es la vida del individuo. El individuo es siempre y al mismo tiempo ser particular y ser específico (...)en el caso humano la particularidad expresa no sólo su ser "aislado", sino también su ser "individual".³⁹

³⁹ Heller, Agnes, *Op. Cit.*, pp, 42-43

El sujeto es particular porque se apropia del acervo del grupo y tiene relación directa con la comunidad que es portadora de lo específico, así los profesores se apropian de los rasgos específicos del gremio; pero al mismo tiempo es un ser individual e irrepetible capaz de reproducir y crear en los espacios en donde labora.

Por otro lado, es importante considerar que el hacer docente "se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente."⁴⁰ De aquí la importancia en desprender de esta realidad interpretada por los profesores, un análisis dentro del marco de referencia que aporta cada significado de la realidad educativa.

En el caso de los profesores su realidad educativa se origina a través del contexto social que viven día con día, en un hacer cotidiano, que tiene significado dentro de realidades objetivas y subjetivas de los docentes.

Lo complejo de la interpretación en las acciones cotidianas es que se da:

(...)ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciera en escena. El lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para mí.⁴¹

⁴⁰ Berger, Peter y Thomas, Luckmann, *La Construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 1991, p, 36.

⁴¹ Ibid., p, 39

El hacer cotidiano, como podemos advertir, se aprehende por ciertas rutinas, pero también por problemas de distinta índole que los sujetos tienen que afrontar e improvisar constantemente:

Las acciones cotidianas son espontáneas en el sentido de que la asimilación se acompaña por motivaciones efímeras en constante alteración, en constante aparición y desaparición, es probabilística porque nunca es posible calcular con seguridad científica consecuencias posibles de toda acción.⁴²

Por otra parte, Berger y Luckmann hacen presente la importancia del momento del "aquí" y el "ahora" en la vida de los sujetos históricamente determinados:

(...)la realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del "aquí" de mi cuerpo y el "ahora" de mi presente. Este "aquí y ahora" es el foco de la atención que presto a la realidad de la vida cotidiana(...)Sin embargo, la realidad de la vida cotidiana no se agota por estas presencias inmediatas, sino que, abarca fenómenos que no están presentes "aquí y ahora". Esto significa que experimentamos la vida cotidiana en grados diferentes de aproximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal.⁴³

También podemos percibir que en el contexto de la realidad cotidiana, ésta se presenta en situaciones que se comparten, no hay existencia aislada, puesto que cotidianamente profesores y estudiantes interactúan, se comunican, se expresan, comparten situaciones y experiencias comunes.

El mundo de la vida cotidiana se impone por sí solo y cuando quiero desafiar esa imposición debo hacer un esfuerzo deliberado y nada fácil. La

⁴² Heller, Agnes, *op. cit.*, pp, 55-56

⁴³ Berger, Peter y Thomas, Luckman, *op. cit.*, pp, 39-40

transición de la actitud natural a la actitud teórica del filósofo o del hombre de ciencia ejemplifica este punto. (...) La vida cotidiana se divide en sectores, unos que se aprehenden por rutina y otros que me presentan problemas de diversas clases.⁴⁴

Otro aspecto importante en la interacción social en la vida cotidiana, es la interacción "cara a cara"⁴⁵ que experimentan los sujetos, el intercambio de riqueza expresiva, constante y continua, de expresividad subjetiva que los lleva a la interpretación de estas subjetividades, y donde no existen otras relaciones tan ricas como éstas, tan completamente reales. Estas relaciones que se tienen "cara a cara" con otros, son relaciones flexibles, no rígidas, por la cantidad de significados, significantes y significaciones subjetivas que se producen.

Para los fines de este trabajo interesa apoyarnos en la sociología crítica del curriculum para, desde ahí, interpretar la vida cotidiana de los sujetos, porque lo importante no es interpretar el plan de estudio y los contenidos que se imparten, sino el papel que cumplen los actores, porque son éstos los que le imprimen el sentido al curriculum.

Otro aspecto importante es en cuanto a la teoría y práctica del curriculum, éste tienen que transitar por el debate, la reflexión y crítica que sea capaz de cuestionar los supuestos normativos que se encuentran en la lógica de este discurso curricular y la participación del profesor en la elaboración y/o propuestas viables en el contexto de las normales.

⁴⁴ *Ibid.*, p, 41

⁴⁵ *Ibidem.*

Lo anterior indica que en esta investigación interpretamos el deseo que oficialmente se plasma en un plan de estudios (formar críticamente en la teoría y en la práctica, formar un docente-investigador) confrontando este deseo con las acciones específicas en la práctica docente de los profesores en dos escuelas normales.

Otro supuesto que guía el trabajo es considerar que no basta decretar un cambio en el nivel escolar y en las prácticas académicas específicas para que las modificaciones se realicen; sino ante todo, comprender el sentido que los actores le adjudican a sus prácticas, a la interpretación que le dan a un plan de estudios, a las relaciones que establecen los actores en las instituciones para alcanzar sus objetivos. Por tal razón, el curriculum no lo podemos reducir a un listado de materias que no tienen ninguna relación unas con otras, sino que tiene implicaciones más profundas y complicadas en el sujeto que se forma y su ulterior práctica profesional en el sentido que lo determinan situaciones históricas, pedagógicas, políticas, culturales y sociales.

CAPÍTULO II

LAS ESCUELAS NORMALES COMO INSTITUCIONES

FORMADORAS DE DOCENTES

1. SURGIMIENTO Y CONTEXTO DE LAS NORMALES EN EL ESTADO DE MÉXICO

En la época de Ignacio Manuel Altamirano (1834-1893) se tuvo la intención de consolidar un proyecto educativo donde existieran instituciones¹ que formaran profesores en el nivel básico, (escuela primaria) con calidad académica, institucional y cultural. Con estos propósitos surgió en el año de 1887, en la capital del país, la Escuela Nacional de Maestros. Esta normal pretendió ser paradigmática en sus planes de estudio y ejemplo a seguir para la creación de otras normales en el país.

Se pretendió, desde entonces, profesionalizar la carrera de profesor con cuatro años de formación después de cursar la primaria. En estos centros, decía Altamirano,

“(...)el profesorado recibirá un impulso poderoso y ocupará un rango más elevado del que hoy tiene, adquiriendo mayor número de conocimientos teóricos y prácticos para ir después a difundirlos a las escuelas populares”.²

La función fundamental de estos centros fue, desde entonces, la formación para ejercer la docencia.

En el Estado de México se fundó la primera escuela normal en 1882. Estableció su plan de estudios a partir de la visión de profesionalizar el trabajo del profesor. Durante setenta años, existieron dos escuelas normales en la ciudad de Toluca: Normal para Señoritas y Normal del Estado de México (actualmente mixtas). Éstas formaban profesores para atender la educación primaria. En 1958 se funda la Escuela Normal de

¹ “Las instituciones tienen una historia de la cual son producto. Es imposible comprender qué es una institución si no se comprende el proceso histórico en que se produjo”. Berger Peter y Thomas Luckmann, *op.cit.*, p.77 La institución la concebimos como el espacio en donde se analizan en una realidad específica y en su carácter dialéctico sus contradicciones. Véase Palacios Jesús. *La cuestión escolar*, Laia, Barcelona, 1978, p. 249

² Consideramos esta cita importante porque ha sido la lógica en la formación de profesores, aumentar el número de años y cambiar planes de estudio para profesionalizar los estudios de Normal. Altamirano, Ignacio Manuel. *Escritos sobre educación*. Tomo I, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 1989, p. 191.

Preescolar. En los siguientes años, el Estado de México, entró en una carrera vertiginosa en la creación de escuelas normales para responder a la demanda de profesores en la creciente población de estudiantes en el nivel básico.

En 1968 se creó la Escuela Normal Superior del Estado de México, cuyo objetivo fue formar profesores para atender el nivel de educación secundaria en distintas disciplinas: español, matemáticas, física, química, inglés, geografía, etc. Esta formación requería cuatro años después de cursar bachillerato o normal elemental. El grado académico que ha otorgado desde su creación es el de licenciatura.

En un período comprendido entre los años de 1960 a 1980 se crearon treinta y dos escuelas normales. Sólo en el año de 1974 se establecieron doce escuelas normales en la entidad: 2 y 3 de Nezahualcoyotl, Teotihuacan, Coacalco, Santiago Tianguistenco, Valle de Bravo, Zumpango, Jilotepec, Tenancingo, Saltepec, Ixtlahuaca, Capulhuac.

La creación de estas normales fue parte de una política educativa que ha tratado de atender el crecimiento poblacional en las escuelas primarias; además esta política se ubicó en el contexto del sistema educativo nacional, denominado "Plan de once años".³

El Estado de México ha respondido a las demandas del sistema educativo de la entidad y a las necesidades actuales en la formación de profesores. Para darnos una idea de las dimensiones de crecimiento en la población estudiantil presentamos estas cifras: "el estado atiende una matrícula que supera los tres millones de estudiantes; sólo la matrícula de educación básica representa el 10% del país".⁴ Lo anterior indica que se trata de uno de los estado más complejos del país. El Estado de México ha tenido que superar varios obstáculos para atender esta creciente demanda.

³ El plan de once años se realizó de 1959 a 1970. Su objetivo fue que todos los niños del país tuvieran educación primaria.

⁴ Gobierno del Estado de México, *El federalismo educativo en el estado de México*, SECyBS, Toluca, 1993, p.7

Una de las últimas normales que se creó en la entidad fue la escuela Normal de Educación Especial (1991). Actualmente ofrece tres especialidades: deficiencia mental, audición y lenguaje y problemas de aprendizaje.

Este acelerado crecimiento obedeció a otra de las políticas educativas: la desconcentración en la formación de docentes. Responder a la atención regional de las demandas de profesores para que éstos pudieran tener contacto más estrecho con la comunidad. Se registran actualmente en la entidad 37 normales. De las 530 (La Jornada, 9 dic., 1996, 20) escuelas normales que existen en el país, el Estado de México atiende el 6.9% que dependen ahora de una Subdirección de Educación Superior.

Este crecimiento viene acompañado de cambios en sus planes y programas de estudio. Desde la década de los cuarenta la Secretaría de Educación Pública SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación SNTE intentaron diversas formas (Congresos pedagógicos, coloquios, escritos, etc.) de profesionalizar la carrera docente y elevarla al rango de las profesiones universitarias. Es así como la educación normal a través de cambiar planes de estudio y aumentar el número de años, ha pretendido profesionalizar la formación del profesor.

Se han hecho esfuerzos por incorporar, en su curriculum, los rápidos y constantes avances del conocimiento en las áreas humanísticas (filosofía, pedagogía, psicología), más recientemente han incorporado los enfoques teóricos de las ciencias de la educación, antropología, sociología, economía, ciencia política, etc.

En el cambio curricular que se proyectó para estas instituciones en 1984, sólo se atendió, en un primer momento, lo referente al cambio de planes y programas de estudio para la formación de licenciados en Educación preescolar, primaria y secundaria. Posteriormente, en un segundo momento, esta acción se realizó para la formación de licenciados en Educación física y Educación especial. La estructura en las prácticas

administrativas, directivas de gestión y planeación, por su parte, no sufrieron ningún cambio.

2. LAS ESCUELAS NORMALES EN LA CONCRECIÓN DE SUS OBJETIVOS.

Desde la creación de la escuela normal, su objetivo principal ha sido formar⁵ profesores para atender la docencia en la educación primaria. Décadas después, a medida que se incrementó la población, se dió un impulso cualitativo y cuantitativo en las demandas educativas en el país. Por ello fue necesario crear escuelas normales para formar profesores en los niveles de educación preescolar y secundaria. Se incrementó el número de normales así como también el número de las especialidades en las que se ofreció formación inicial⁶ a los futuros profesores.

En toda su trayectoria histórica y social, las escuelas normales han tenido varias reformas y cambios en su currícula. Algunos de estos cambios, incluso, han modificado los requisitos de escolaridad exigido a los aspirantes.

⁵ El concepto de formación es un concepto polémico e implica, abordar un campo en construcción. Se alude a ésta implícita o explícitamente. En este espacio hacemos algunas referencias en cuanto al concepto, para Gadamer, "La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura, designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre". Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y método*, Vol. 1, Sigüeme, Salamanca, 1977 p. 39. Ferry Gilles dice que la formación es "un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura". Ferry, Gilles, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Paidós, México, 1990, p. 43

⁶ Para fines de esta investigación entendemos el concepto de formación inicial: la preparación que ofrecen las instituciones en los procesos teórico-prácticos que deben introyectar los estudiantes. En el caso de las normales durante los cuatro años de la formación.

Antes de 1984⁷ para formar a un profesor en el nivel de educación básica,⁸ se requería de tres a cinco años después de cursar la secundaria. Por ejemplo en el ciclo escolar 1972-1973 se aplica el Plan de Estudios Estado de México, se caracterizó por aumentar un año más y concentrar en los dos primeros años asignaturas del bachillerato y tres años para la formación. Este fue el antecedente para otorgar, en 1984, el grado académico de licenciatura en las escuelas normales. Actualmente son siete años para la formación, tres de bachillerato y cuatro para la formación en el nivel educativo correspondiente, (preescolar, primaria, secundaria, especial y educación física).

Estos constantes cambios en los tiempos y en la currícula de la educación normal han buscado, entre otros objetivos, elevar el nivel académico de los futuros profesores. Estos cambios además, han mostrado la imperiosa necesidad de capacitar a los profesores formadores de docentes. Se precisa una constante actualización de los profesores para que ellos, a su vez, formen a los futuros licenciados en educación. Por esta razón se crearon los posgrados, con el objetivo de formar docentes en las distintas actividades del campo educativo: la docencia, la investigación, la administración, la gestión educativa, etc.

A partir de esta necesidad, la demanda de los posgrados en educación se ha incrementado por todo el país. Por una parte, los profesores de las escuelas normales quieren estar capacitados y, por la otra, quieren estar en condiciones de competir en esta carrera de acumular puntos para una mejora salarial.

⁷ En este año se reforma la educación normal a nivel nacional. En el Estado de México en 1985, elevándola a nivel licenciatura, con lo que se exige como requisito de ingreso haber cursado el bachillerato.

⁸ Antes de 1988 la educación básica la constituían los niveles de preescolar y primaria. Los planes de estudio para formar a los profesores de estos dos niveles osciló en tres, cuatro y cinco años, después de cursar la secundaria. A partir de 1988 la educación básica la conforman los niveles de preescolar, primaria y secundaria. La preparación de los profesores para atender la educación secundaria ha sido desde su creación de cuatro años después de cursar la normal elemental o el bachillerato en humanidades o ciencias sociales.

Esta preocupación de los docentes, por formar con calidad a los futuros licenciados en educación, choca con la tradición en la que el trabajo académico ha estado subordinado a la impartición de técnicas para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hace falta en estas instituciones un programa académico con mayor solidez que ayude a mejorar las condiciones en la formación.⁹

Los profesores formadores de docentes sienten la necesidad de formar a sus estudiantes, no sólo en el dominio y el mejoramiento de técnicas y métodos para la transmisión de conocimientos, (este ha sido su quehacer), sino ofrecer como lo establece el plan de estudios, una postura teórico-metodológica, analítica y crítica, para que los futuros profesores tengan bases sólidas y resuelvan problemas educativos.

Observamos aquí una contradicción entre la propuesta ideal del *curriculum*¹⁰ y el trabajo cotidiano. El planteamiento curricular permite la comprensión amplia del quehacer educativo al reconocer los problemas sociales, culturales, económicos y políticos de la entidad y del país. Sin embargo las escuelas normales son instituciones que por muchos años han tenido una tradición en su formación ubicada en la transmisión del saber. Su interés se centra en el control de la práctica docente.

⁹ Para Ferry, Gilles en la formación de los docentes ha estado presente tres procesos: **la formación basada en las adquisiciones**, preocupa entrenar conocimientos, memorizar, se toman en cuenta las leyes de la adquisición o de la modificación del comportamiento, pretende garantizar un nivel definido de competencia en términos de conocimiento. **Formación basada en los procesos**, toma en cuenta todo tipo de experiencias. El trabajo de formación concierne más al proceso y sus peripecias que a las diversas adquisiciones(...) Aquí el acento recae sobre el desarrollo de la personalidad. **Formación basada en el análisis** es un trabajo sobre sí mismo, en función del contexto político, económico y social de las situaciones en las que atraviesa y que consiste en un trabajo de desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad. Cfr. Ferry, Gilles, *op. cit.*, pp. 70-81

¹⁰ La propuesta ideal del *curriculum* se acerca a los conceptos de "curriculum preescrito" Gimeno Sacristán, José. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid, 1988 y "curriculum formal" Fernández Rincón, Héctor. "El curriculum formal y la práctica curricular", en *Series avances de investigación* No.3 ISCEEM, Toluca, 1993, p 73. "El "curriculum formal" es el proyecto que informa lo que se pretende que sea el programa educativo en cuestión".

Ante esta realidad sigue siendo válido volver a hacer la pregunta: ¿Por donde iniciar una transformación? El camino más lógico para los cambios ha sido elaborar “nuevos” planes y programas de estudio, en el supuesto de que ello implica romper la inercia y la rutina del trabajo docente.

Para la elaboración de los planes de estudio de la Educación Normal los diseñadores¹¹ tomaron en cuenta tres condiciones:

1. Soporte teórico. Se consideró el marco normativo, con los rubros jurídicos, el de las políticas educativas, el ideológico y el marco psicopedagógico, que considera las bases psicológicas y pedagógicas que fundamentan los planes y programas de estudio.¹²

2. Se establecieron perfiles de egreso, importantes para determinar la vigencia, o emergencia de la práctica profesional que requiere el futuro licenciado en educación.

3. La configuración de la estructura académica. En esta tercera etapa se estructuran los objetivos generales, la determinación de los contenidos y la organización académica de éstos para conformar el mapa curricular y la elaboración de cada uno de los programas de estudio.

El plan de estudios es propositivo y en el plano discursivo determina: a) la relación que debe tener teoría y práctica, b) la formación de un docente-investigador con una visión y una postura dialéctica en cuanto a la creación y recreación del conocimiento, c) la posibilidad de que el profesor y el estudiante normalista confronten varias teorías y recuperen aquellas que expliquen y den un conocimiento de la realidad

¹¹ La Subdirección de Planeación e Investigación dependiente de la Dirección General de Educación en el Estado se responsabilizó del proyecto y colaboraron los investigadores del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado ISCEEM en esta etapa y en la elaboración de programas de estudio.

¹² Ver documento. SECyBS, *Reforma a la educación normal. Concepciones teórico-metodológicas*, Toluca, Méx., 1985. Aquí se explicita la teoría psicopedagógica de la Escuela Nueva que orienta el enfoque de los programas de estudio.

educativa nacional y estatal, d) la postura objetiva y científica de la educación, para conformar una práctica docente alternativa.

El discurso para actualizar a los profesores formadores de licenciados en educación preescolar, primaria y secundaria, se pensaba como:

(...)una formación de docentes-investigadores, que contribuyan a la construcción de una teoría educativa, a la vez que posibilite el desarrollo de una práctica científica. Hablamos también de una formación de profesores relacionados con el quehacer docente y de investigación que confrontado continuamente con la realidad enriquezca la educación en su perspectiva teórica.¹³

Desde estas primeras acciones hubo desacuerdo por parte de los profesores, formadores de docentes, no en contra de la propuesta curricular, sino en las posibilidades para llevarse a cabo en instituciones donde se tiene una organización directiva-administrativa vertical.

Algunas opiniones dan cuenta de esto:

Considero que fue un buen espacio, sólo que muy disperso, porque cada quien interpretó el plan de estudios de acuerdo a su visión. Pero la dificultad primordial fueron las autoridades que se aferran a la forma tradicional, pienso que fueron los menos informados.(E: nov. 1991)

Los profesores no estuvieron en desacuerdo con la concepción de educación y los planteamientos con fines críticos del curriculum:

Una educación que libere al hombre del adiestramiento y la cosificación social; que forme individuos con conciencia social, capaces de enfrentarse a problemas reales y con una visión panorámica del

¹³ Toledo Hermosillo Ma. Eugenia, "La formación de docentes investigadores en el estado de México", en *Cuadernos ISCEEM* No. 1 Toluca, Méx., 1987, p. 18

universo de tal manera que se convierta en sujetos activos en el desarrollo de la sociedad.¹⁴

Los profesores argumentaban que los recursos humanos, profesores y alumnos no estaban preparados para una actuación distinta de la tradicional.

El alumno y el maestro por su paso en los niveles del sistema educativo, se formó y se conformó en una dependencia del profesor.

En esta experiencia los profesores no tuvieron un diálogo constante con los diseñadores que elaboraron la propuesta curricular. No se dio este proceso de diálogo: “Entre el constructor de la palabra y el escucha se ha roto el diálogo, se ha producido el vacío, vacío que se va tomando en mito, que demanda “seguidores”, no demanda escuchas, interlocutores y dialogantes, sólo “fieles seguidores”.¹⁵

Los profesores, para aplicar el nuevo plan, recurrieron a situaciones que no los conflictuaran. Siguieron transmitiendo información y conocimiento sin *reflexión crítica*.

Los postulados críticos consideran que la educación es ante todo una práctica social y política concreta, históricamente determinada, con posibilidad de transformar la realidad social y educativa dominante. Esta ubicación nos permite conceptualizar la práctica docente de las escuelas normales, y como ésta se encuentra permeada por un curriculum formal y oculto, como lo señala Alicia de Alba:

(...)en el terreno de los discursos y de las prácticas educativas en donde se ha debatido una postura técnica y otra crítica, que se han afectado de diversas maneras y que han ocasionado que en el momento actual podamos hablar de una crisis del curriculum en el cual se observan dos tendencias, una a su superación cualitativa, lo cual requiere de la

¹⁴ *Ibidem.*

¹⁵ De Alba, Alicia, *op.cit.* p. 532.

generación de nuevos paradigmas y nuevas prácticas, y otra hacia la reiteración circular y paralizante de este momento crítico.¹⁶

Nos preguntamos si es posible que sólo con el cambio de planes y programas de estudio, las normales pueden recuperar la propuesta crítica de los años setenta?

En el siguiente testimonio un profesor expresa:

Se supone que existe un currículum, que define líneas para la formación, pero cada autoridad, cada profesor le da un enfoque según su interpretación. El currículum puede ser muy bueno y ambicioso, pero para que sea efectivo se tiene que capacitar al personal docente. Siento que nuestra formación es una mezcla de lo anterior y lo nuevo de estos programas. (E. marzo: 1992)

La práctica curricular y, en ella, la práctica docente está mediada y permeada por este proceso histórico que ha estado presente en el quehacer de estas instituciones. Sus contradicciones existentes en el hacer y el decir se hacen evidentes.

Impera en la práctica educativa y docente la tendencia de corte técnico, que ha tenido un gran arraigo en los procesos curriculares y en la práctica cotidiana.

El plan de estudio recupera algunos aspectos de corte crítico como la visión histórica de los sujetos, la visión crítica y dialéctica de la educación, la relación teoría-práctica en el trabajo docente. Estos aspectos ha sido difícil de llevarse a la práctica. Porque cada planteamiento requiere del estudio cuidadoso y profundo, para contextualizarse en "un aquí" y "un ahora".

¹⁶ De Alba, Alicia, *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*, UNAM, México, 1991, p.8

Con estos elementos las normales deben recuperar su principal reflexión, lo pedagógico, realizar un trabajo académico sistemático, consistente que les permita transitar en este sinuoso proceso de la investigación educativa. Por otro lado tiene el reto de actualizar a los profesores en servicio y contribuir a mejorar la calidad de la educación básica del estado y del país.

El actual plan de estudios confundió a profesores, directivos y estudiantes, es un planteamiento que pretendió abarcar no sólo lo pedagógico y psicológico en la formación del profesor, sino abarcar lo sociológico, lo antropológico y lo filosófico.

En el contexto institucional, las escuelas normales, sostienen de manera arraigada prácticas emanada de las administración, a través de diseñar formas y "evaluaciones" de control, éstas las realizan quienes fungen como autoridades: directores, subdirectores, jefes, subjefes, coordinadores regionales, supervisores, directores, coordinadores de área, alumnos representantes de grupo, orientadores. Este control afecta de manera decisiva la práctica docente que refleja significantes distintos en cada uno de los docentes de acuerdo al curso, horario, relación con las autoridades escolares, relación con los alumnos, etc. Lo grave de estas prácticas es que realizan una evaluación represiva, no hay un programa que informe a los docentes el objetivo de estas evaluaciones y ayude a los docentes a corregir errores y mejorar sus prácticas.

Debido a esto, en las normales impera una burocracia donde los administradores priorizan sólo el cumplimiento de normas rígidas como: asistencia, puntualidad, cumplimiento del horario, exigen que los profesores realicen el trabajo docente y académico sin salir de la institución. Poco se atiende las propuestas académicas de los docentes.

Los estudiantes normalistas reproducen paradigmas establecidos que no les permiten responder a los retos educativos y sociales, difícilmente aportan elementos que

les permita avanzar y proponer alternativas para crear prácticas más creativas, como lo propone el discurso curricular.

3. ESTRUCTURA DEL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN NORMAL

El plan de estudios para las normales está estructurado con un tronco común de dos años, y dos más para la especialidad en el nivel correspondiente. Se cursan siete asignaturas por semestre. Tiene un total de cincuenta y seis asignaturas.¹⁷ La carrera de profesor, requiere siete años de formación: tres años de bachillerato como antecedente, y cuatro años para obtener la formación de licenciados en educación.¹⁸

El plan de estudio se basa en las propuestas que hace la Secretaría de Educación Pública (SEP). Sólo se ajustaron algunos cursos, con la finalidad de responder a las características del sistema educativo estatal; estas variantes son:

a) Integración de dos o tres asignaturas en una materia afín que las comprende, ejem: el curso de "Filosofía de la educación mexicana", agrupa las materias de "Identidad y valores nacionales" y "Responsabilidad social del licenciado en educación", del plan de estudios de la SEP.

b) Incorporación de nuevas materias diferenciales, en donde responden a problemas específicos del sistema estatal, ejem: "Educación no formal y educación para adultos". Esta asignatura resulta de importancia en una entidad que tiene entre su población poco más de dos millones de personas de quince años que no han terminado la escuela elemental.

¹⁷ Ver anexo.

¹⁸ Los planes de estudio de la Secretaría de Educación Pública están estructurados en ocho semestres con seis asignaturas por semestre y un total de 48 cursos. SEP, *Planes de estudio de las licenciaturas en educación*, México, 1984, s/p

c) Incorporación de los contenidos de una materia en otra asignatura con temas afines. ejem: "psicología social"¹⁹ incluye los contenidos de "organización científica del grupo escolar."²⁰

El plan de estudios (licenciaturas en educación) tiene cuatro líneas de formación básica, que fueron los ejes para elaborar la propuesta de los planes y programas de estudio. Estas son: social, pedagógica, psicológica e instrumental.

La línea social reflexiona sobre los problemas sociales, económicos, políticos, educativos y culturales. Se considera que el futuro profesor debe ser consciente de la situación del país y poseer los elementos para desarrollar una actitud crítica, responsable y colaborar en la solución de los problemas sociales. Los cursos que integran esta línea son: Problemas del desarrollo económico, político y social de México I y II, El Estado mexicano y el sistema educativo nacional, Sociedad y política educativa en México, La educación preescolar en la educación mexicana, La educación primaria en la educación mexicana, La educación media básica en la educación mexicana, Contenidos de aprendizaje en el área de ciencias sociales.

La línea pedagógica conceptualiza a la pedagogía en términos de reflexión teórica, metodológica y técnica para relacionar de manera dialéctica la práctica docente con las teorías que la puedan explicar en diversos contextos. Desarrolla análisis crítico sobre el curriculum de los distintos niveles educativos, busca identificar problemas y ofrecer propuestas innovadoras. Los cursos que integran esta línea: dos cursos de observación de la práctica educativa, seis laboratorios de docencia, teoría educativa, teoría y diseño curricular I y II, pedagogía comparada, contenidos de aprendizaje...²¹

¹⁹ Ver anexo.

²⁰ SEP, *op. cit.*, s/n

²¹ véase anexo.

La línea psicológica proporciona aspectos teóricos y metodológicos en diversas corrientes dentro del campo de la psicología. Hace hincapié en el objeto de estudio de cada uno de los niveles en el campo de la educación. Esta línea tiene el propósito de facilitar al estudiante los elementos que le permitan conocer e identificar las posibles causas y factores que obstaculicen el proceso enseñanza aprendizaje. Los cursos que integran esta línea son: psicología educativa, psicología del aprendizaje, psicología social, psicología del desarrollo, problemas de aprendizaje.

Línea instrumental: permite desarrollar y consolidar habilidades para la comunicación oral y escrita, manejando los modelos matemáticos que le permitan resolver problemas tanto en la investigación educativa, la evaluación de los aprendizajes en niños y jóvenes. Proporciona bases científicas que le permitan tener una actitud valorativa y reflexiva frente a la sociedad, la naturaleza y frente a sí mismo. Los cursos que integran esta línea son: Matemáticas, español, apreciación y expresión artística I, II y III, computación aplicada a la educación, ritmos cantos y juegos, educación física²²

En planes anteriores se formaba al maestro de secundaria en cuatro años. Con este plan ha sido difícil formar un licenciado en educación secundaria, con especialidad en matemáticas, inglés, ciencias sociales, español, etc., en dos años. También es difícil la interdisciplinariedad que pretende el plan, porque cada profesor trabaja de manera aislada. Se habla de una bibliografía bastante repetitiva en los cursos y falta de actualización de la misma. Una profesora expresa:

Con este plan de estudios es difícil que los estudiantes tengan en dos años el dominio del área, cuando en otros planes se formaban en cuatro años y aún, con este tiempo para su formación, se tenía dificultades en el dominio de los contenidos. No existe interdisciplina como lo propone el plan, porque nos interesa sólo nuestra materia, como que todavía no hay el

²² Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, *Planes de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y primaria*, Toluca, Méx., pp. 23-25

intento de planear en las academias este proceso de ayudar al estudiante a integrar el conocimiento que necesita manejar en su práctica docente. (E: nov. 1990)

4. MODELO METODOLÓGICO EN LA ESTRUCTURACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO.

Para la elaboración de los programas de estudio de la licenciatura en educación, los diseñadores²³ se basaron en las propuestas metodológicas de Ángel Díaz Barriga y Margarita Pansza.

En la propuesta de estos autores, la elaboración de los programas no es un proceso aislado, sino tiene que ver con el plan de estudios previamente elaborado. Directivos, profesores y alumnos, se verán en la necesidad de conocer y analizar el plan de estudios, porque el programa forma parte de ese todo. En este planteamiento los programas tienen el propósito de relacionar los cursos, laboratorios y seminarios de manera vertical y horizontal, con la finalidad de que todos estos cursos apoyen la formación del perfil del licenciado en educación. Además este proceso contribuye a que los maestros puedan elaborar y actualizar sus programas y no sea un departamento el que los imponga.

Los autores, Díaz Barriga y Pansza, expresan que las propuestas o proyectos de programas no se presentan como proyectos acabados, estáticos o permanentes, sino como un trabajo que requiere constantes ajustes debido a los cambios de la ciencia y la técnica.

En los programas se concibe al aprendizaje como la modificación de pautas de conducta y un complejo proceso en la personalidad de los sujetos. El aprendizaje no es

²³ Se formaron equipos de trabajo en donde participaron profesores de las escuelas Normales.

sólo el aspecto intelectualista y memorista del alumno, sino la integración y la estructuración de todos los niveles de su conducta.

En los programas, la visión del conocimiento se plantea como un proceso de construcción permanente. Debe darse una creación original del pensamiento y no como repeticiones de conocimientos acabados.

En consecuencia, los programas de estudio son propuestas hipotéticas de aprendizaje mínimos de un curso, que deben considerarse como proyectos que se van a desarrollar en una realidad, con alumnos y maestros concretos.

El programa es una guía que orienta las decisiones de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, los programas de estudio encierran toda una idea de aprendizaje, conocimiento, sociedad, hombre, cultura, etc. Se desea, en este plan de estudios, que el profesor reflexione sobre su práctica docente, la cuestione e intente construir una propuesta que le permita conformar una práctica docente distinta que tenga significado para el maestro y para el alumno.

Sin embargo, a través de las observaciones, nos dimos cuenta que la dinámica que siguen los profesores es distinta en su hacer cotidiano. predominaron las actividades rutinarias como el control, la verticalidad en la solución de problemas, la rigidez, etc.

Son muchos los factores que intervienen en la dinámica de una institución: la preparación y formación de sus docentes, los márgenes de libertad que tienen las instituciones, los recursos humanos y materiales con que cuenta, sus tradiciones académicas y culturales, el tipo de políticas educativas, la voluntad política para enfrentar los conflictos de poder, etc.

Seguramente estos factores definen lo que es la práctica cotidiana de los docentes. Su práctica no es la concreción de los objetivos del curriculum formal. Este no

se opera tal como fue concebido por sus autores. Los profesores, desde el espacio de la institución, su formación, su historia personal y académica interpretan. Hacen posible un trabajo docente, en el marco de lo que piensan como correcto.

4.1 Elaboración de programas de estudio

Esta propuesta curricular sugiere la elaboración de un programa analítico, el cual debe proporcionar un panorama general del curso y presentar un primer intento por estructurar el objeto de estudio, con el fin de percibir todas las relaciones que guarda cada una de las unidades a estudiar y los principales elementos que la conforman.

Se considera que el programa de estudios es una formulación hipotética de aprendizajes mínimos, relativos a un curso, que se pretende lograr en una unidad didáctica, de las que contempla el plan de estudios.

Es el programa una guía que orienta las decisiones que maestros y alumnos seleccionan para el logro de ciertos aprendizajes.

Implícita o explícitamente el programa de estudios encierra una idea de aprendizaje, enseñanza, conocimiento y docencia. Por lo tanto, la elaboración de los programas de estudio no son procesos aislados, porque guardan relación con el plan de estudios previamente elaborado.

En todo programa es importante considerar el tiempo para desarrollarlo y las condiciones en que éste se llevará a cabo. Se formula posteriormente un programa de estudio para cada una de las disciplinas, laboratorios, talleres seminarios que integran el plan de estudios.

Hay distintos métodos para elaborar un programa de estudio. En este caso, las etapas que se proponen son las siguientes: 1.- Definición del tipo de unidad didáctica 2.- Formación del equipo de trabajo 3.- Relación con el plan de estudio 4. Análisis de la situación concreta de docencia 5.- Análisis de las disciplinas y prácticas profesionales 6.- Selección de objetivos, objetos de transformación 7.- Presentación del programa. 8.- Delimitación del plan de evaluación del programa 9.- Ajustes

1. Definición del tipo de unidad didáctica.

Este paso lo contempla el plan de estudios, si es curso, seminario, taller, laboratorio, etc. Una vez definido el tipo de unidad didáctica, hay que precisar el tipo de tareas que se van a desarrollar. Si se trata de una unidad didáctica nueva, sin antecedente previo o es una reformulación, si es así, hay que realizar la evaluación del programa anterior.

2. Formación del equipo de trabajo.

En este apartado se recomienda que los programas sean elaborados por un equipo de trabajo interdisciplinario que tenga interés por los problemas de la enseñanza y disposición para cambiar experiencias.

3. Relación con el plan de estudios.

Un primer momento es el conocimiento y análisis del plan de estudios, porque en esta síntesis están consideradas las orientaciones ideológicas, sociales, pedagógicas y didácticas, la concepción de conocimiento y aprendizaje que sustenta la institución escolar, así como el tipo de profesional que se quiere formar.

4. Análisis de la situación concreta de docencia.

Aquí se hace necesario contar con el diagnóstico de los conocimientos y habilidades que tienen los alumnos, a través de cuestionarios, encuestas u otros instrumentos, con esta

información acerca de los aprendizajes (detección de los problemas de aprendizaje, interés de los alumnos) situaciones reales en donde se impartirá la docencia (mobiliario, materiales didácticos, bibliografía, etc.,) se puede ajustar el diseño del programa un poco más a la realidad educativa y docente.

5. Análisis de las disciplinas y prácticas profesionales

Este es un aspecto medular para la elaboración del programas de estudio, aquí es importante la organización del conocimiento y la estructuración del área llámese: matemáticas, español, sociología, pedagogía, etc., presentar un panorama general del curso y la estructuración de la disciplina o disciplinas, las relaciones que debe guardar con cada una de las unidades que se van a estudiar, y los principales elementos que la conforman (características del curso, nociones básicas y complementarias, relación que guarda con las materias anteriores y posteriores).

6. Selección de objetivos, objetos de transformación o problemas eje.

En este apartado se delimitan los aprendizajes mínimos que se pretenden alcanzar en un curso, éstos representarán la finalidad explícita y la intención de la labor docente en la que profesores y alumnos tendrán que trabajar. Según la modalidad del plan de estudios las finalidades pueden expresarse en forma de objetivos, objetos de transformación o problemas ejes, en cualquier caso, estos enunciados deben expresar con claridad el aprendizaje de los estudiantes.

7. Presentación del programa.

Un programa de estudios no es un temario, ni una lista de objetivos, de aquí que se deba unificar la presentación de éstos y una manera de presentarlos (no es la única). se tomaron en cuenta los siguientes aspectos: 1. Datos generales 2. Introducción a la

unidad didáctica 3. Objetivos terminales del curso 4. Introducción a cada una de las unidades 5. Objetivos de unidad 6. Bibliografía básica y complementaria

Los cursos que corresponden a los laboratorios de docencia tiene otra presentación. Toman como referencia el planteamiento de problemáticas generales.

8. Delimitación del plan de evaluación del programa.

La evaluación del programa tiene importancia en la medida que detecta las deficiencias y aciertos del mismo. Puede llevarse acabo en torno a algunas preguntas, por ejemplo: ¿los objetivos que se persiguen son adecuados a los requerimientos de los alumnos y del plan de estudios?, ¿la estructuración del programa facilita los aprendizajes?, ¿la selección de la bibliografía es la adecuada para las características de la disciplina y la de los alumnos?, ¿el programa está actualizado en relación a los avances disciplinarios?

9. Ajustes.

La instrumentación misma de los programas requiere de cambios para que se ajusten a las condiciones de docencia que el profesor afronta en cada grupo escolar y en cada generación de estudiantes.²⁴

De cada programa se precisan las características que tendrá la práctica educativa en situaciones reales y específicas, en el apartado de la propuesta metodológica. Esta debe permitir la construcción del conocimiento en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y los productos del aprendizaje.

La evaluación es un aspecto importante en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los programas marcan que ésta debe ser continua y sistemática y tomar en cuenta los

²⁴ Cfr. Pansa González, Margarita, "Elaboración de programas de estudio" en *Operatividad de la didáctica*, Tomo 2, Gernica, México, 1986, pp. 9-47

aprendizajes grupales e individuales. En cuanto a la acreditación sería un aspecto más restringido y específico que refleja aspectos mínimos de una información o aprendizaje de los estudiantes, corresponde al maestro acreditarlo o no, porque es un problema que depende de la situación institucional. La acreditación tiene implícita la medición, que es dar una calificación, con un significado un tanto arbitrario.²⁵

Como se puede apreciar la elaboración de programas de estudio bajo este enfoque metodológico es más abierto y propositivo, pero también se requiere que los profesores tengan un conocimiento mínimo, de la teoría curricular, además del dominio de su área específica. Por otra parte, observamos que en un tiempo muy corto (dos meses) se le pide al profesor, que se ubique en otros conceptos y enfoques de conocimiento, aprendizaje, sociedad, hombre, ideología, sin tener los elementos para introducir en su curso enfoques psicopedagógicos distintos de los que él venía manejando.

Estos procesos son lentos se deben programar proyectos a corto, mediano y largo plazo. Los profesores se ven cada vez en la necesidad de una formación y actualización permanente. Pensamos que en las academias, se podrían dar los espacios para estudiar, analizar, cuestionar, evaluar este plan. Realizar ajustes pertinentes por los profesores que llevan a la práctica estos programas.

El plan de estudios y los programas por sí solos no son el único recurso para un cambio, en la formación inicial, hay que tomar en cuenta factores como la administración escolar, el perfil de ingreso de los estudiantes, la formación y actualización de los formadores de docentes, la comunicación institucional, las relaciones y compromisos que establecen los actores, los recursos y el equipamiento de las bibliotecas, las condiciones socioculturales y económicas donde están ubicadas las

²⁵ Cfr. Díaz Barriga, Ángel, *Didáctica y Currículum*. Nuevomar, México, 1985, pp. 108-109

normales. No tiene los mismos recursos una normal de la ciudad de Toluca que la de Tejupilco (ubicada en el sur del estado). Todos estos factores son importantes para operar un proyecto que desea formar un docente reflexivo y crítico que sea capaz de innovar en el campo de la educación.

La propuesta de un plan de estudio tiene sentido en la dinámica que le asignan los sujetos. En este caso particular, intentamos documentar el sentido que le han dado los profesores que laboran en dos escuelas normales que forman docentes en los niveles de primaria y secundaria. Cómo interpretan un documento y cómo construyen un hacer en la cotidianidad, es la intención de los siguientes capítulos.

CAPÍTULO III

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LOS PROGRAMAS

DEL EJE DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

1. ASPECTOS GENERALES

La propuesta curricular para las normales, descrita en el capítulo anterior, ha sido interpretada de distintas formas y momentos por los profesores. Esta interpretación del *curriculum* y, concretamente, de los programas responde a varios factores: la formación de los profesores, la situación histórica de las instituciones, sus tradiciones pedagógicas, el perfil de los estudiantes, la situación cultural de la comunidad, etc.

De esta interpretación no han escapado los programas que conforman el eje de formación práctico docente¹ (EFPD) ubicado en la línea pedagógica.² Este eje, se supone, es el encargado de posibilitar la formación pedagógica y didáctica al ubicar al estudiante en el terreno de aprender a ser maestro.

Este eje (EFPD) propone que los profesores y los estudiantes valoren el campo ocupacional que han elegido. Que analicen las tareas y responsabilidades que les corresponde como docentes. Que construyan, reconstruyan y renueven la práctica educativa y docente. Que comprendan la función que representa la escuela dentro de la comunidad y del papel social de la educación en el desarrollo del país en general y del Estado de México en particular.

¹ En el anexo, cada mapa curricular de las licenciaturas en educación, se registran los ocho cursos que integran este eje (EFPD) ubicado en la línea pedagógica, en preescolar se registran 18 cursos, en primaria 22 y en secundaria 16. Observamos sólo los ocho cursos del eje de formación. Las características de estos ocho programas para los tres niveles presentan los mismos planteamientos, la misma estructura, el mismo enfoque, los mismos contenidos y bibliografía. Esto desconcertó a los profesores que imparten estos cursos, de educación preescolar y secundaria, porque no se registra bibliografía específica para estos niveles.

² El plan de estudios conceptualiza a la pedagogía, como el proceso que permite: (...)desarrollar una concepción científica sobre el proceso educativo en términos de reflexión teórico, metodológica y técnica con el propósito de relacionar dialécticamente la práctica educativa y docente con las teorías que la sustentan(...) SECyBS, DGIE, *Planes de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y primaria*, Toluca, Méx., 1985, pp. 26-27

Cada uno de los cursos y laboratorios son espacios para el análisis y cuestionamiento de problemáticas en contextos reales y específicos de la labor docente. En los programas de estudio se plantea que “deberá enfocarse hacia la reflexión y análisis de la práctica docente en el aula con el propósito de que en el laboratorio se reconstruya de manera crítica”.³

Los programas de estudio hacen énfasis en conocer y profundizar la realidad del contexto escolar, con la finalidad de realizar estudios sistemáticos de las prácticas docentes, enfocándolas como objetos de estudio, para reconocer el actuar del maestro y buscar su transformación.

El espacio de estos cursos en el eje (EFPD) pretende formar metodológicamente al estudiante normalista y, al mismo tiempo, capacitarlo en el dominio de una teoría, con una visión dialéctica del conocimiento. Busca que el futuro profesor pueda realizar de manera crítica y sistemática, su labor docente, en cada uno de los niveles de la educación básica en la que se forma.

La currícula de las licenciaturas en educación básica integra ocho asignaturas en el EFPD. Éste eje como se describe en los programas de estudio, desea proporcionar los elementos básicos para el análisis, la reflexión y la comprensión de una práctica docente que permita establecer un vínculo con la comunidad y con el aula. También un vínculo con la teoría y la práctica y sostener así, una relación entre los contenidos de formación y la realidad escolar que enfrentarán los futuros egresados.

Cabe mencionar que los programas son los mismos para todas las licenciaturas. Los ajustes y modificaciones para cada nivel los realiza el profesor de acuerdo con su información y conocimiento teórico y la interpretación que realiza del programa.

³ SECyBS. Licenciatura en educación primaria, Programas de laboratorio de docencia I, p 97, laboratorio de docencia III, p 191, laboratorio de docencia IV, p 73, Toluca, 1995.

Los cursos que apoyan de manera directa a este eje son los denominados contenidos de aprendizaje, que para la licenciatura en preescolar son matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, educación artística. Para la licenciatura en primaria son: Contenidos de aprendizaje de español, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, educación artística, educación tecnológica, educación física, métodos para la enseñanza de la lecto-escritura.⁴ Para el nivel de secundaria hay tres cursos de contenidos de aprendizaje en cada una de las especialidades de español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales e inglés.

Los objetivos de estos cursos están centrados en el conocimiento de los contenidos básicos para cada una de las áreas. Por eso deben realizar el análisis de la estructura y el enfoque teórico-metodológico de los programas del nivel. El conocimiento de métodos, técnicas, procedimientos y materiales didácticos que requiere cada una de las áreas es tarea del profesor responsable del curso.⁵

Este eje constituye el núcleo donde se desea que converjan las distintas áreas del conocimiento ubicadas en el plan de estudios. No obstante estos propósitos, los 56 cursos que integran el plan de estudios ubicados en cada una de las líneas se imparten de manera aislada. De aquí la repetición de contenidos que observan los profesores y los estudiantes:

No existe interdisciplinariedad, porque sólo nos interesa nuestra materia, no hay el intento de planear de otra manera los procesos. De aquí que muchos contenidos se repitan en varias asignaturas. (E: nov. 1990)

⁴ *Loc. cit.*

⁵ Cfr. SECyBS, DGE, *Programas de estudio de las licenciaturas en educación media básica*, Toluca Méx., 1985

Los nombres de las asignaturas de este eje (EFPD) ubicado en la línea pedagógica⁶ son: observación de la práctica educativa I, observación de la práctica educativa II, introducción al laboratorio de docencia, laboratorio de docencia I, laboratorio de docencia II, laboratorio de docencia III, laboratorio de docencia IV, y laboratorio de docencia V. Para ubicar los cursos en cada uno de los semestres (ver anexo cuadro 1).

Las tres primeras asignaturas corresponden a la etapa introductoria. En éstas se propone la observación directa del trabajo del maestro y de la institución escolar. Se proponen métodos y técnicas en las que los estudiantes elaboren registros etnográficos, entrevistas y diarios de campo. Además ofrecen elementos de análisis, explicación y comprensión de las prácticas cotidianas tanto del docente como de la institución.

2. LABORATORIOS DE DOCENCIA COMO EJE DE FORMACIÓN PRÁCTICA

Es importante señalar la concepción que gira en torno de laboratorio de docencia. El concepto de laboratorio se usa para demostrar que su objetivo es práctica. Sin embargo en éstas no sólo el conocimiento es importante, también lo es el método de intervención pedagógica.

Los laboratorios cumplen un papel importante para desarrollar en los alumnos la reflexión a través del análisis de los métodos y los conocimientos teóricos asociados al ejercicio de la docencia.

⁶ Véase capítulo II para revisar las otras tres líneas que integran los planes y programas de estudio de las licenciaturas en educación preescolar, primaria y secundaria. Éstas no se tomaron en cuenta para efectos de observación en el aula.

El plan de estudios considera al laboratorio de docencia como una forma de trabajo que puede propiciar el análisis y la reflexión con la participación de los estudiantes en actividades prácticas de ejercicio docente.

La orientación que recibe el profesor para transformar e innovar la práctica docente, desde el plan y los programas de estudios, se desea alcanzar a partir del análisis de lo que acontece en la práctica cotidiana y de relacionar ésta con la teoría.

Para alcanzar este objetivo, los diseñadores de los cursos del eje (EFPD) recuperaron los planteamientos de las investigaciones etnográficas realizadas por el Departamento de Investigación Educativa del CINVESTAV. De aquí surge la propuesta metodológica de observar al maestro como "sujeto" que se apropia de "saberes" y de "prácticas" para realizar su trabajo "cotidiano" en las escuelas. No perder de vista las condiciones concretas, culturales y sociales del trabajo del maestro y su actuación en tanto sujeto. Por otro lado, vincular estas condiciones con los aspectos macro de la sociedad. Además de intentar reconstruir lo que se enseña en la escuela a partir del análisis de las prácticas cotidianas.⁷

Los laboratorios I y II son cursos en los cuales se analiza la práctica docente en general. Se consideran espacios centrales para la reflexión sobre las relaciones que existen entre el contenido, la teoría, el método y el quehacer cotidiano de los profesores, así como, las formas particulares de enseñanza que se han adoptado a lo largo de la historia. Se busca desarrollar una visión analítica identificando a través de los registros - que deben realizar profesores y estudiantes-, los tipos de prácticas educativas que realiza el profesor del nivel básico, diferenciando aquellas que han caído en desuso y las que siguen imperando.

⁷ Cfr. Rocwell, Elsie, "De huellas bardas y venedas" en *La escuela lugar del trabajo docente*, DIE, México, 1986, pp. 12-24.

Los cursos de laboratorio de docencia III y IV, son espacios curriculares destinados al análisis colectivo de la práctica docente específica. Se destaca en ellos la importancia que ha de tener la reflexión de las observaciones y experiencias que los estudiantes han realizado en cada uno de los cursos.

Cabe destacar que, en las escuelas normales, se realizan dos tipos de prácticas: las ordinarias y las intensivas. Las primeras, se realizan una vez a la semana y se trabaja sólo un tema o actividad. Las segundas se efectúan una o dos veces durante el curso y tienen períodos de una semana. El número de prácticas a realizar no lo marca los programas. Lo determinan los profesores y/o la dirección de la escuela.

En estos cursos se deben revisar temas como el *currículum*, los contenidos, la evaluación escolar, los roles del maestro y el alumno, la organización del trabajo escolar y del trabajo en el aula. Se pone énfasis en el proceso de planeación de la práctica docente y los supuestos psicopedagógicos implícitos y explícitos en el quehacer docente, paradójicamente sin recuperar la práctica misma. Se proponen también, confrontaciones teórico-prácticas colectivas, que permitan al estudiante el análisis de una práctica docente que requiere de procesos dinámicos acordes al avance de la ciencia y la técnica.

El laboratorio de docencia V es considerado como la consolidación de la práctica docente, porque permite espacios para la discusión, reflexión, construcción, reconstrucción y análisis de las prácticas realizadas, así como la autocrítica de la formación adquirida. Deben conjuntarse e integrar conceptos y experiencias de todas las asignaturas, con el fin de enriquecer esta formación inicial. Este curso está planteado con problemas e hipótesis más que con contenidos a desarrollar.

A través de este eje EFPD conformado por los cursos descritos, se intenta una formación didáctica en los estudiantes para que sean capaces de valorar las actividades docentes que realizan los profesores en servicio y las que ellos realizan en cada uno de

los cursos, no sólo en el aspecto del proceso enseñanza-aprendizaje, sino en toda la actividad docente que es más amplia ya que implica lo social, político, económico, cultural, etc.

Esta propuesta, pretende también transformar las relaciones y el trabajo de los docentes en cuanto a una visión educativa más amplia, inserta en la problemática sociocultural de cada institución. Con esta formación se espera contribuir a elevar la calidad educativa en el sistema estatal y, por ende, en el nacional.

En cuanto al contenido, los programas del EFPD tienen el propósito de acercar a los alumnos a un conocimiento dinámico, que permita construir y reconstruir ese saber a través de recuperar sus distintas prácticas. Se realizan diversas lecturas de distintos autores, para que ambos, profesores y alumnos, las analicen, las comenten, las cuestionen. Este trabajo colectivo busca eliminar que sea la visión del profesor la que predomine. Aquí es importante la opinión y la interpretación que el propio estudiante hace de estos contenidos.

En estos cursos se desea también cambiar la relación profesor alumno y la idea de que sólo el profesor posee el conocimiento. La idea de que el profesor transmita el saber al que no lo tiene ha sido la tradición que fue apoyada e impulsada por la tecnología educativa, en donde el docente es quien dosifica el conocimiento a través de la planificación sistemática, que define el tipo y cantidad de saber (seleccionado del curriculum). Para cambiar estos procesos la currícula propone una planeación donde participen los alumnos, que se tomen en cuenta las propuestas e inquietudes de profesores y estudiantes.

Se insiste, en los programas de estudio, en relación al desarrollo y proceso metodológico, que debe existir una relación de igualdad y democracia, de respeto a los derechos de los estudiantes.

Se plantea, en estos programas, que los alumnos y los profesores se deben formar de manera permanente en la revisión, construcción y reconstrucción del conocimiento. Para ello se insiste en que esta relación de los sujetos con el saber ha de ser activa, participativa y crítica. Esta relación es compleja porque "en cada hacer se construye una relación específica con el saber, una relación determinada por prácticas históricas(...) y las distintas prácticas sociales que la integran".⁸ Por lo tanto, se piensa que una propuesta curricular que no considera estos aspectos y los ignora no garantiza una formación pedagógica sólida.

Sin embargo, hay que insistir que no es el plan de estudios por sí mismo el que garantiza el éxito o fracaso de la formación. Este es sólo una propuesta formal que va a estar mediada por las relaciones que establecen los sujetos que constituyen el proceso formativo cotidiano el cual, a su vez, está inmerso en unas condiciones culturales y sociales específicas para cada institución. Además las tradiciones pedagógicas y culturales, las historias personales van definiendo lo que es no sólo la práctica curricular, sino también el proceso formativo real en el que se constituye una visión de la práctica profesional del docente.

3. PROPUESTA DE LA LÍNEA PEDAGÓGICA

No sólo la línea pedagógica, en esta formación inicial, está orientada a cambiar las concepciones de escuela, profesor, aprendizaje, enseñanza, conocimiento, etc., que posee el estudiante. Esta propuesta se plantea también en las otras líneas que conforman el plan de estudios.

⁸ Landesmann, Monique. "El maestro y el saber", en *Curriculum, maestros y conocimiento*, Temas Universitarios No. 12, UAM-X, México, 1988, p. 41

Se insiste recuperar la práctica cotidiana del maestro para conocer, interpretar, analizar y transformar esta práctica docente. Se insiste en que el profesor formador de docentes analice desde distintos ángulos, la problemática a la que se enfrentan los docentes en servicio.

Se desea la formación de un docente que investigue su propia práctica. Recupere algunos planteamientos metodológicos de la investigación acción y de la etnografía crítica primordialmente.

Esta currícula también pone énfasis en la realización de un trabajo de investigación, que permita a los alumnos plantear un problema educativo desde el primer curso, desarrollarlo durante su proceso de formación y al finalizar sus estudios, tener un trabajo académico que le permita obtener el título de licenciado en educación.

3.1 Vínculo docencia-investigación

La idea de abordar *científicamente* el problema de la educación, y el deseo de formar un docente-investigador en el nivel de licenciatura, plasmada reiterativamente en la currícula de normales, ha provocado fuertes polémicas entre profesores y estudiosos de la educación, porque esta doble actividad ubica a los sujetos entre dos lógicas distintas. La lógica de la docencia y la lógica de la investigación en donde:

(...)se conjuga la transmisión y el análisis en una tarea que puede tener por lo menos dos sentidos extremos: uno el de adaptación, el de reproducción en un proceso de transmisión unilateral a un receptor pasivo, el otro es el de fomento a la autonomía en una tarea crítica de análisis conjunto, buscando la conformación de criterios propios del estudiante. La docencia puede convertirse así, en una vía que coadyuva a la conformación de una conciencia del mundo.

La investigación, por otra parte, es una aproximación de pensamiento y práctica para la producción de nuevas concepciones. Implica la producción de conocimientos y el análisis de sus aplicaciones en contextos específicos. En la investigación hay una conexión de contenidos y procesos en una tarea dinámica en la que cada etapa y proceso se abren a nuevas etapas y procesos.⁹

En el contexto de las normales, parece ser que los docentes no tienen las condiciones laborales para investigar su quehacer docente. Entre las condiciones adversas se encuentra el exceso de actividades administrativas, y sobre todo, la poca tradición en el campo de la investigación educativa. Además es excesivo pedir a los grados académicos de licenciatura que formen en la investigación, quienes tradicionalmente han tenido esta finalidad son los estudios de posgrado (maestrías y doctorados).

Para construir una tradición en el campo de la investigación educativa se requiere de procesos y tiempos largos. Por otra parte, distinguir a un grupo de investigación productivo de otro que no lo es hay que compartir varios elementos claves.

Para iniciarse en el campo de la investigación se requiere que el grupo de maestros posean al menos una visión clara de los objetos o problemas posibles de investigar, además de compartir un núcleo básico de teorías, metodologías por medio de las cuales pueda construir y delimitar un objeto de estudio e iniciar así procesos en la investigación educativa. Otros autores refieren características que han de tener los investigadores como:

⁹ Glazman Raquel, "Investigación y docencia: encuentros y desencuentros", en *Pedagogía*, Vol. VII, No.1, UPN, México, feb-abril, 1992, pp. 55-56.

Un conjunto de valores y estilos de trabajo que debe compartir el grupo: tenacidad, paciencia, rigor, capacidad de crítica y autocrítica, curiosidad, porque la tarea de investigación no puede reducirse a la ejecución mecánica de tareas diseñadas por otras personas, sino que tiene que realizarse creativamente por personas autodisciplinadas, siguiendo ciertas normas.¹⁰

Sheldon Shaeffer¹¹ distingue dos dimensiones para sistematizar los componentes de la capacidad de investigación:

- 1.- Capacidad individual: habilidad intelectual, formación teórica y metodológica, entrenamiento práctico.
- 2.- Capacidad institucional: la medida en que una institución o sociedad puede hacerse de los recursos para generar, conducir, evaluar y utilizar la investigación. Así como la medida en que logra mantener y renovar periódicamente estas habilidades.

Los profesores que laboran en las escuelas normales, tienen que ir transitando y construyendo la tradición de investigar en el campo de lo pedagógico y recuperar su quehacer docente. Los profesores son conscientes de esta falta de tradición en el campo de la investigación educativa; pero también falta una clara concepción de ésta. Un profesor expresa:

(...)el término de docente-investigador es muy usado en el plan y específicamente en algunos programas. Quizá no se use con la rigurosidad del término investigación, pero los maestros hacemos investigación. Entendiendo que la investigación es solucionar problemas. Frente al grupo los maestros detectamos problemas y los resolvemos. No se logra el objetivo de formar docentes-investigadores con la rigurosidad del término, porque no tenemos tradición en esta actividad de la investigación

¹⁰ Martínez Rizo Felipe, *La investigación educativa en la UAA, Construcción de una tradición*. UAA, México, 1993, p, 15

¹¹ Shaeffer, Sheldon, Citado por Martínez Rizo, *op.cit.*, pp, 50-51

educativa. Van a pasar muchas generaciones para que se pueda ir conformando esta necesidad que tienen las escuelas normales, de realizar investigación pedagógica. (E: Dic.1992)

Aprender a investigar en el campo de la educación es empezar a transitar por un largo y arduo camino. Pero por más complejo y difícil que parezca las escuelas normales tienen que ir transitando en este proceso:

(...)el desarrollo de una investigación es ese largo y complicado proceso de identificación de un objeto de estudio común y de construcción de una perspectiva compartida para abordarlo, es la sintonía de aspectos emotivos y afectivos que debe considerar la comunidad. Aprecio por el valor intrínseco de la ciencia, la satisfacción de conquistar un conocimiento más completo de un aspecto de la realidad(...) es esta sintonía emotiva que hace que un grupo se apasione por los mismos propósitos, sufra por los mismos tropiezos y comparta su gozo por los mismos triunfos.¹²

Los profesores tienen que ubicar los distintos enfoques en el campo de la investigación educativa y precisar si ésta interviene en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la adquisición de contenidos, o si únicamente la planta docente debe realizar investigación o sólo los profesores que tiene una plaza con esta designación. En estos momentos ha sido difícil que las normales participen en eventos académicos nacionales y extranjeros por el tiempo tan breve en que se les designa instituciones de nivel superior.

¹² Martínez Rizo, Felipe, *op.cit.*, p, 16

4. VALORACIÓN DEL EJE DE FORMACIÓN PRÁCTICO DOCENTE

Consideramos cuatro aspectos ausentes para la comprensión y claridad de este eje.

1. Especificidad y claridad en los enfoques y métodos para llevar a cabo la sistematización en el trabajo de alumnos y profesores. Si bien se insiste en recuperar procesos dialécticos, obtener información empírica, que les permita retomar elementos de la realidad, éstos sean confrontados con la teoría y regresar nuevamente a la realidad. Este proceso metodológico se queda en el discurso y la abstracción, porque el eje no especifica procesos en el enfoque dialéctico.

Los profesores aprehenden el discurso, relacionan estos procesos con el método etnográfico, que puede permitir un ir y venir de lo abstracto a lo concreto, de lo concreto a lo abstracto. Pero que no les orienta en la doble problemática que enfrentan, por un lado, su práctica en el desarrollo del curso, y por el otro, el estudio de las prácticas y orientaciones para formar a los estudiantes.

Los procesos dialécticos son complejos y requieren toda una tradición y estudio riguroso para acceder en el dominio de la reflexión dialéctica. Requieren de observar la realidad con criterios abiertos al diálogo constante, que permita crear y recrear categorías, pero también el dominio de la teoría que nos permita la interpretación de la realidad.

2. Se muestran varias posturas epistemológicas, teóricas, metodológicas que confunden más que orientar el análisis y la reflexión. Este proceso se dejó tan abierto, que para los profesores no fue posible concretizarlo. Por mencionar un ejemplo la etnografía educativa, como método a seguir, presenta varios tipos y enfoques como los micro etnográficos, que hacen referencia a la relación maestro alumno, desde visiones sociolingüísticas; explicaciones al conflicto cultural, versiones del curriculum oculto de

las escuelas; la organización cultural del conocimiento y sus efectos sobre la reproducción de la estructura de clase. Sin embargo, no es suficiente nombrar la etnografía, para especificar un rumbo.

3. Faltó relación y claridad entre el área de conocimiento, en este caso la pedagogía, la organización de los contenidos, la metodología y las técnicas. Ello implica un problema para el profesor que imparte estos cursos que los denominan "columna vertebral en la formación inicial." Esto llevó a abordar cada una de las lecturas propuestas en los programas, que si bien podían generar distinta forma de enfocar la problemática educativa, se siguió trabajando con dictado de apuntes, resúmenes, repitiendo en abstracto la lectura de los textos, con cuestionarios de falso y verdadero. Los profesores argumentaron que los estudiantes no tenían las herramientas suficientes para la reflexión y el análisis, porque no sabían leer.

4. En los cursos introductorios y los laboratorios de docencia, la bibliografía corresponde sólo a estudios del nivel de primaria. Falta material de lectura para los niveles de preescolar y secundaria.

La organización y elaboración de los programas va de temas generales a particulares. En algunos casos, con esto se cae en el extremo de proponer temas muy amplios del conocimiento, que resultan imposibles de impartir en tiempos tan reducidos. Se propone una "revisión de diversas nociones teórico metodológicas proporcionadas por las ciencias sociales."¹³ Resulta exagerado la cantidad de material para abordarlo en un semestre.

En esta línea pedagógica esta presente el conflicto que señala Justa Ezpeleta:

¹³ SECyBS, DGE, *Programas de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y primaria*, Primer semestre, Toluca, Méx, 1985 s/p

Toda pedagogía desarrolla como consecuencia de sus postulados axiológicos, una imagen de maestro: sistemáticamente deduce al transmisor ideal que cada propuesta necesita(...) Este maestro es un "modelo" un arquetipo, nunca una persona con anclajes concretos en la realidad, es decir con contradicciones y valores propios más allá de los escolares.¹⁴

En este sentido, toda propuesta pedagógica no logra aceptar diversas miradas posibles sobre el delicado y conflictivo terreno de la realidad escolar.

Todo este proceso en la formación de los estudiantes normalistas y los proyectos que los sustentan, "desea" lograr una transformación y la innovación de las prácticas educativas y docentes. Para ello se requiere realizar grandes esfuerzos por parte de profesores, directivos, estudiantes y comunidad en general para conformar y dar vida a estos proyectos que son difíciles de lograr.

El carácter distintivo de las prácticas educativas se da a partir de su historicidad, sus contenidos y la especificidad de los espacios en que cobra vida. La determinación histórica la institucionalización de prácticas y saberes define a las prácticas escolares en espacios y tiempos específicos(...)¹⁵

Si bien es cierto que hubo en el concierto o desconcierto de esta línea, algunos profesores (formadores de docentes) que simpatizaron con la propuesta. Otros la criticaron, descalificaron y la ignoraron. Podemos advertir que en cada institución, que representa un micro sistema educativo, implícito en varias formas de relación entre

¹⁴ Ezpeleta, Justa, *La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción*, Cuadernos de investigación educativa No. 20, DIE, México, 1986, p, 11

¹⁵ Medina, Patricia, "Reflexiones epistemológicas en torno a la concepción de la práctica docente", en *op. cit.*, P, 68

directivos, profesores, alumnos y comunidad dan cuenta de todas estas variantes e interpretaciones que tratamos de mostrar a través de lo que hacen y dicen los actores.

El trabajo cotidiano del profesor está determinado por una compleja red de situaciones personales y sociales donde se inscriben su biografía personal y sus procesos de apropiación, que cobran vida en ese hacer concreto de sus prácticas que observamos en el intento de estudiar éstas en los cursos que imparte.

Es así como el profesor de éstos cursos está sometido a una doble tensión: el conocimiento de las prácticas docentes para formar a los estudiantes y su hacer cotidiano que enfrenta constantes problemáticas, también objetos de estudio.

Esta formación práctico-docente que se intenta consolidar en las normales no garantiza una formación teórico-práctica, ni una formación pedagógica. Por esto es importante observar el trabajo académico del profesor, sus prácticas docentes, las concepciones sobre el trabajo que realiza diariamente e intentar en el siguiente capítulo una interpretación de la importante labor docente que realiza.

CAPÍTULO IV

LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL PROFESOR FORMADOR DE DOCENTES.

1. ENTRE LOS SUPUESTOS TEÓRICOS Y LA PRÁCTICA COTIDIANA DEL PROFESOR.

Los sucesos que se dan en la vida cotidiana de las escuelas normales, se pueden ver desde dos expresiones distintas, cada una de éstas implica un tipo de interpretación:

- a) Los planteamientos teórico-metodológicos expresados en el plan de estudios, como el ideal para la formación, y
- b) El trabajo cotidiano de los profesores formadores de docentes.

Estudiar e interpretar estas expresiones de la escuela normal, implica dos lógicas distintas. La primera nos ubica en el esfuerzo por reconstruir la propuesta del plan de estudios y la segunda, reconstruir el trabajo docente desde la dinámica e interpretación de los actores.

Como lo hemos expresado en los capítulos anteriores, la currícula presentó a los profesores categorías abstractas y complejas (como formar un docente investigador crítico y analítico, la relación de la teoría con la práctica y una visión dialéctica de la práctica docente). Lograr que la propuesta opere en la realidad, requiere entre otros aspectos, convencer a los actores de la necesidad de su implementación, para ello se requiere de la formación y actualización de los formadores de docentes. Sin embargo, al estudiar la práctica cotidiana nos damos cuenta que la acción docente dista mucho de la propuesta ideal. Quizá el problema en sí no es sólo la práctica sino la lógica para regular las actividades institucionales que se alejan o rebasan la prevención de la normatividad curricular.

En este espacio nos concentramos en la interpretación de la construcción que realizan los profesores que imparten los cursos y laboratorios de docencia. Éstos cursos

pretenden formar a los estudiantes en los procesos didácticos para ejercer la práctica docente. Para los profesores como "la columna vertebral de la formación inicial".

Si bien es cierto que los profesores reproducen aspectos culturales y sociales en sus prácticas cotidianas (porque la reproducción es necesaria para la supervivencia de las instituciones), también es cierto que se pueden crear los espacios para innovar y experimentar otras posibilidades en el trabajo docente.

Los profesores que laboran en las normales, y sobre todo, aquellos que imparten los laboratorios de docencia, encuentran problemas para sistematizar este eje de formación pedagógica y didáctica, desde los elementos teórico metodológicos propuestos en cada uno de los cursos.

Por un lado, ha sido difícil relacionar las materias afines a la línea, (cursos de contenidos de aprendizaje, teoría educativa, pedagogía comparada)¹ porque los profesores los consideran desfasados. Otro problema que se presenta es la falta de relación de las materias del plan de estudios. La falta de apoyos de la institución para organizar y planear el desarrollo del trabajo docente en cuanto a la selección de escuelas donde realizan las prácticas los estudiantes, acceder a la teoría pedagógica, reflexionar sobre la propuesta didáctica, organizar el trabajo colegiado, entre otros.

Así, el profesor que imparte los cursos y laboratorios de docencia se enfrenta a la doble problemática de formar para realizar un trabajo docente. Esto lo obliga a ser un estudioso de las prácticas y los discursos docentes dentro del contexto social. Éstas, en el ámbito de lo educativo, se ubican en distintas dimensiones: prácticas y discursos educativos, prácticas institucionales, prácticas escolares y prácticas docentes. Por el otro lado es un realizador de estas prácticas que lo debe obligar (según el plan de estudios) a

¹ Véase anexo.

ser un crítico y autocrítico de su hacer. Las críticas al plan de estudio siguen vigentes. Algunos profesores expresan:

Las deficiencias en la formación se deben al plan de estudios, no se puede generalizar; pero realmente en planes anteriores salían mejor preparados los estudiantes. (Ejun.1992).

¿Porque añorar los planes anteriores? De entrada existe falta de identificación con la propuesta curricular, donde se le exige al profesor que sea un profesionalista actualizado en el campo de la pedagogía, la didáctica y en el campo de la educación. Pero también podemos apreciar lo difícil que es romper con paradigmas ya establecidos.

2. PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CURSOS

En la planeación y organización de los cursos y laboratorios de docencia, que realizan los profesores, hay contradicción. Por un lado, están de acuerdo que la línea pedagógica es la clave de la formación docente, y por otro lado, expresan que ésta queda aislada del resto de las líneas y cursos que conforman la currícula. En la mayoría de casos el profesor no es consciente de esta contradicción. Los profesores planifican sus cursos como si fueran ínsulas alejadas del contexto curricular.

La planeación de los cursos (donde debe darse en una exigencia personal o de academia), se realiza como una exigencia institucional. Los profesores se reúnen como mínimo dos veces durante su curso. La primera reunión se realiza al inicio, para revisar el plan de trabajo. Los profesores deben presentar a la dirección de la escuela un plan mensual y otro semestral, en él remiten objetivos del curso, contenidos, desarrollo de actividades, recursos didácticos, evaluación, número de prácticas -ordinarias e

intensivas- que se deben realizar durante el curso y marcar la bibliografía. La Normal B tiene un documento interno en donde especifica la normatividad de sus prácticas.

El número de prácticas que los estudiantes deben realizar lo determina la institución, es importante resaltar como los profesores tienen la idea de que a mayor número de prácticas realizadas, por los estudiantes, mejor formación metodológica adquieren. También se puede apreciar la concepción de la calidad de estas prácticas docentes entendidas como:

(...) fundamental en el desarrollo de sus prácticas, el dominio que debe tener el estudiante de los contenidos y la didáctica de cada una de las áreas -español, matemáticas, historia, etc.- y el conocimiento de los alumnos con los que va a interactuar. (E:mayo,1990).

Esta concepción se queda en el ideal de los profesores. Ellos mismos detectan al igual que los estudiantes (de octavo semestre), en términos de formación inicial, les falta habilidad para interactuar con los niños y jóvenes, se les dificulta el dominio de los contenidos y la didáctica queda como un listado de métodos y procedimientos abstractos.

Al finalizar cada curso se efectúa una reunión entre los profesores con el objeto de revisar como fue el desarrollo del mismo. Identificar los problemas que se presentaron en las prácticas de actuación que realizaron los estudiantes. Los profesores, hacen mención -a nivel de queja- de las escuelas donde realizan las prácticas de actuación, y expresan:

(...) los profesores responsables del grupo, les dan a nuestros estudiantes los temas y objetivos más difíciles del programa y actividades que ellos no pueden realizar. En otras escuelas sólo piden nuestra participación para colaborar en los días festivos, día del niño, día de la madre, etc. (E:abril,1992)

Los profesores dicen estar conscientes que los estudiantes no pueden realizar de manera eficiente estas tareas, porque están en formación y les hace falta sobre todo "experiencia". En una reunión un profesor expresa:

Los alumnos no controlan la disciplina de los grupos donde practican, porque les hace falta habilidades, éstas se logran sólo con la experiencia . (O:mayo,1990).

La experiencia es un aspecto que se valora bastante en estas instituciones. Sólo que ésta no se puede enseñar, ni mostrar explícitamente en un plan de estudios, como sabemos es un proceso de vivencias individuales de los sujetos. Nos preguntamos como pueden avanzar los profesores, en el sentido de aprender a plantear problemas de la formación docente, y dejar la experiencia a los procesos naturales de los sujetos.

2.1 Planeación y Organización de las prácticas de los estudiantes normalistas.

La planeación y organización de las prácticas que deben realizar los estudiantes normalistas es de suma importancia para los profesores responsables de los curso o laboratorio. Elaboran un plan de trabajo semestral, para que los estudiantes realicen sus prácticas en los grupos que se les asignan. Este plan de trabajo, generalmente se ajusta a las características de los planes de trabajo que manejan los profesores de primaria y secundaria. Los aspectos más comunes que contempla este plan de trabajo son: objetivos programáticos, desarrollo del contenido científico del tema, o temas, pasos didácticos, material didáctico, (individual y colectivo) y evaluación.

Acompaña al plan de trabajo una hoja para evaluar la práctica del estudiante normalista. Esta hoja evaluativa, elaborada por los profesores que imparten los laboratorios, tiene los siguientes aspectos:

- 1.-Presentación personal del estudiante normalista.
- 2.-Seguimiento lógico en la secuencia didáctica.
- 3.-Dominio del contenido científico.
- 4.-Actitud y seguridad del practicante normalista ante el grupo.
- 5.-Vocabulario empleado ante el grupo.
- 6.-Utilidad del material didáctico.
- 7.-Uso correcto del pizarrón de acuerdo con su escritura y material.
- 8.-Control y organización del grupo en cuanto a la disciplina y el trabajo.
- 9.-Actitud del grupo ante las indicaciones y actividades que propuso el practicante.
- 10.-Motivación durante el proceso enseñanza aprendizaje.
- 11.-Apreciación del trabajo del practicante durante el proceso enseñanza-aprendizaje de los contenidos de la asignatura.
- 12.-Actitudes, postura mental, y conducta pedagógica durante el proceso enseñanza aprendizaje del practicante.
- 13.-Sugerencias para mejorar el trabajo del estudiante.
- 14.-Observaciones generales.²

² Esta ficha evaluativa es general para todos los cursos de laboratorio de docencia, está tomada de unas hojas impresas con el título de "Guía de observación". Se les proporciona a los estudiantes normalistas cuando realizan sus prácticas. El profesor de grupo, en el que practica el estudiante, será quien les evalúe a partir de esos indicadores.

La ficha evaluativa esta diseñada para que el profesor en servicio, pueda evaluar el trabajo del estudiante normalista. Nosotros nos preguntamos, ¿Qué tan objetivo puede resultar evaluar las actitudes, postura mental y conducta pedagógica durante el proceso enseñanza aprendizaje?. ¿A qué conducta pedagógica se refieren? Los maestros que imparten los laboratorios de docencia, ¿analizaron y reflexionaron sobre esta ficha evaluativa? ¿Desde que parámetros está pensada?

De igual manera, refuerzan a los estudiantes en la clase para “concientizarlos” de los conocimientos amplios y verdaderos, del conocimiento pedagógico y la conducta personal que el alumno practicante deben tener al realizar sus prácticas.

Enseñar con el ejemplo, buena presentación personal e imagen positiva, poseer el conocimiento para dar respuestas "correctas" a las preguntas de los alumnos, un conocimiento amplio de los contenidos científicos. Control de la disciplina de los alumnos, hacerlos trabajar para que no se indisciplinen, propiciar la participación del alumno en la clase, colocar el material didáctico en el lugar adecuado, ser llamativo para que despierte la motivación, reforzar con frases que motiven al alumno. Se recomienda también, sentir respeto por la profesión...³

Los profesores están más preocupados por las formas que por mostrar y discutir la importancia del conocimiento, del proceso enseñanza-aprendizaje, de los métodos y procedimientos para adquirir los aprendizajes. El testimonio de un estudiante lo confirma:

Nos exigen bastante en cuanto a las formas y las actitudes. Cuando observamos el trabajo del profesor en servicio hay aspectos que no son congruentes con estas exigencias. El profesor no lleva material didáctico abundante. En los grupos de tercero en adelante, sólo hace uso del libro de

³ Véase Boletín ENSEM, Toluca, 1989.

texto. Considero la formación que recibimos tradicional para la época que estamos viviendo. (E:feb,1992)

Observamos la distancia que existe entre el planteamiento de los laboratorios de docencia y la práctica cotidiana. Este podría ser un espacio donde el profesor y el estudiante podrían analizar y reflexionar la dimensión del discurso y las prácticas docentes del profesor que labora en el nivel básico.

Por otra parte siempre existe el reto de innovar, de llevar a las escuelas alternativas distintas para acceder a los aprendizajes. Pensamos que en algún momento se rompió esta posibilidad. Varios factores influyeron. Entre éstos registramos, la falta de comunicación, discusión y claridad en los profesores para formar pedagógicamente al estudiante. Falta de comunicación con el profesor del nivel básico para explicar la propuesta de la formación pedagógica del estudiante. Un plan de estudios donde el profesor formador de docentes no participó en la conformación y elaboración de los programas.

2.2 Prácticas ordinarias e intensivas.

Los dos tipos de prácticas que los profesores planifican en los cursos de laboratorio de docencia son: las ordinarias y las intensivas. A estas prácticas las denominan "prácticas de actuación", porque los estudiantes realizan una actividad formativa para el futuro inmediato. Ellos no son responsables directos de los grupos. Los cursos y laboratorios son espacios considerados por los profesores y directivos de suma importancia para la formación del estudiante.

Los profesores plantean su preocupación por el número de observaciones que los estudiantes deben realizar en cada uno de los cursos. Se determinan entre cinco y seis observaciones aúlicas, de acuerdo a los tiempos y número de sesiones.

Las prácticas ordinarias están consideradas como antecedente para realizar las prácticas intensivas. Estas se desarrollan en un grupo determinado y las sesiones son de una mañana de trabajo. El estudiante desarrolla un tema o actividad, sigue observando el trabajo del profesor del grupo y le auxilia en las actividades que éste realiza.

En un curso o laboratorio que dura aproximadamente cinco meses, el alumno desarrolla de cuatro a seis prácticas ordinarias. Las prácticas intensivas tienen un período de una semana. Para realizar estas prácticas los estudiantes trabajan intensamente -en la planeación y sobre todo en la realización del material didáctico- es una exigencia para presentar un tema. Permanecen en las escuelas donde realizan su práctica, el horario designado para cada una de éstas puede variar: de 8 a 13 horas o de 9 a 14 horas, para las escuelas primarias y de 7 a 14 horas para las escuelas secundarias.

Los profesores formadores de docentes y los directivos consideran relevantes estas prácticas de actuación (ordinarias e intensivas). Un profesor expresa que son importantes porque:

(...) si el alumno practica logra el dominio de los contenidos programáticos logra la comunicación con los alumnos y experiencia en su profesión.
(O:mayo,1990).

Consideran que una es la práctica objetiva y otra la práctica subjetiva. La práctica objetiva se realiza a través de un plan de trabajo previamente establecido, dirigido, revisado y controlado por el profesor responsable del curso. En cuanto a las

prácticas subjetivas, consideran la personalidad de cada uno de los estudiantes. Aquí advierten ciertas contradicciones:

Porque si bien la hoja evaluativa de su práctica muestra que el alumno es bueno, se perciben aspectos como: falta de dominio sobre el contenido programático, falta de habilidades como la de improvisar, resolución de problemas que se presentan en el momento, como los cuestionamientos que realizan los alumnos, los casos que se dan en los problemas de comunicación, de expresión de alumnos inhibidos, el control de la disciplina del grupo... (O 13 junio: 1990).

Todo esto tiene que ser evaluado por el profesor del curso, quien insiste a los estudiantes, el manejo de la voz, la buena presentación, el uso adecuado del material didáctico, más la ficha evaluativa que llenó el profesor del grupo en la escuela donde practicó el estudiante. Son importantes estos aspectos; pero estas instrucciones son formas, que en el caso de las normales las hacen fondo.

2.3. Apoyos institucionales para realizar las prácticas ordinarias e intensivas.

Es importante señalar que los profesores responsables de los laboratorios generalmente se sienten solos, en cuanto al apoyo por parte de la institución para realizar algunas innovaciones o modificaciones a las visiones oficiales. Viven cotidianamente la experiencia de la incomprensión de su trabajo por parte de los directivos. Éstos a su vez están presionados por las autoridades correspondientes del sistema educativo estatal. Una profesora expresa:

Este proceso como que no se ha llevado desde la cúpula. Debe haber una mayor comprensión e información por parte de las autoridades, yo considero que se debe dar una información profunda a las autoridades

de la escuela, porque dan la impresión de que no conocen los principios teórico metodológicos de la currícula, y esta falta de información choca con el trabajo que desempeñamos los maestros en el salón de clase. Yo no veo congruente que los directivos ignoren toda esta propuesta, porque no hacen absolutamente nada para que cambien las prácticas, es más, entorpecen el trabajo de los maestros que sí lo intentamos o estamos interesados en realizar cambios. (E: 4 Nov,1990).

¿Que aspectos están caracterizando esta visión de los profesores formadores de docentes en cuanto a la problemática del eje de formación (EFPD) y la manera de resolverla?

Observamos que los profesores formadores de profesores, expresan que se deben realizar esfuerzos por dar una formación inicial que sea congruente con la realidad educativa del momento y toman algunos aspectos del plan y de los programas de estudio (sobre todo la parte discursiva). Entre sus apreciaciones y contradicciones, aparece el sentido común, que les permite ciertas condiciones de familiarizarse en el contexto de este nivel educativo en el que laboran, pero no les permite un conocimiento profundo y sistemático de su realidad educativa.

Los juicios y apreciaciones de toda problemática funcionan, explícita o implícitamente, como parte de la totalidad de una teoría, de una concepción del fenómeno, en este caso, de la formación pedagógica y didáctica de los profesores (de la educación básica), que tiene relación con el conjunto de la problemática educativa. Los análisis y juicios aislados de los profesores no les permite avanzar en este complejo sistema educativo que se interrelaciona en todos sus niveles. La formación pedagógica y didáctica de los estudiantes que intentan las normales repercute socialmente, de aquí la importancia en la formación de los formadores de profesores.

2.4. Problemática laboral.

Otra de las cuestiones que plantean los profesores al interior de sus reuniones e incluso en foros regionales, son sus problemas laborales. Dos cuestiones son fundamentales: a) Los profesores que imparten los cursos paralelos a los laboratorios de docencia, también deben observar el trabajo de los estudiantes, porque mientras ellos trabajan doblemente los demás profesores están de vacaciones. b) Se insiste bastante que se les pague el doble de horas a quienes imparten los cursos de laboratorios, por la cantidad de horas extras que invierten en la selección de las escuelas donde realizarán las prácticas los estudiantes, la lectura de los planes de trabajo de cada uno de los estudiantes, la dirección y orientación individual para la realización de las prácticas, la observación de estas prácticas.

Hay que destacar, que la observación de los profesores hacia las prácticas de los alumnos se da más en la tónica del control, que valorar la trascendencia e importancia en la formación de los estudiantes.⁴

3. INTERPRETACIÓN Y PROBLEMÁTICA DE LOS LABORATORIOS DE DOCENCIA

Observamos varios factores en cuanto a la problemática de los laboratorios de docencia que los profesores enfrentan cotidianamente. Entre éstos están: la interpretación de los programas, la concepción de la formación didáctica, la interacción con los estudiantes, la comunicación entre profesores y autoridades, etc. El siguiente testimonio de una

⁴ Los cursos se interrumpen por otras prácticas, consideradas importantes en las Normales, como los concursos de himnos, tablas gimnásticas, presentación de la estudiantina, poesía, oratoria, juegos deportivos, desfiles cívicos, conferencias, elecciones de sociedad de alumnos, etc., y todos los demás cursos se interrumpen también cuando se realizan las prácticas de actuación sobre todo las intensivas.

profesora ilustra la problemática que se presenta para la formación pedagógica y didáctica de los estudiantes.

Si, mira realizamos dos prácticas intensas al año, una en el mes de marzo y otra en el mes de abril. Éstas duran una semana, con el horario de la escuela en donde se practica.

Es muy difícil realizar estas prácticas, porque hay que buscar las escuelas, redactar los oficios dirigidos a los directores de las escuelas en donde se va a practicar, platicar con los maestros del grupo en el que van a realizar sus prácticas, pedirles el tema, o los objetivos con los que van a trabajar los alumnos, revisar los planes de trabajo docente de cada uno de los alumnos, vigilar las prácticas de cada uno de los alumnos, realizar observaciones y devolvérselas para que no vuelvan a cometer los mismos errores.

Cuando son prácticas intensas, ¡olvídate! bajo hasta de peso. Mira en este semestre a los alumnos no les debe fallar nada en cuanto a metodología, planeación, evaluación, instrumentos de evaluación. Tenemos un problema con el curso de Métodos para la enseñanza de la lecto escritura, porque en este semestre está desfasado, (octavo) cuando los alumnos van a prácticas ya todos los niños saben leer y escribir, y se empiezan a dar temas sobre los métodos para la lecto escritura, desde el curso de Introducción al laboratorio de docencia. Nosotros hemos aprovechado estos espacios para introducir aspectos sobre la modernización educativa, para planear, yo no se quien hizo estos programas, que estaba pensando ¡oye! pensar que los niños aprenden a leer hasta el fin del año escolar? No, este curso nada tiene que hacer aquí, totalmente desfasado.

E: ¿Como resuelven estos problemas? ¿Los plantean en su academia?

Mira, tuvimos una experiencia muy agradable por un lado y desagradable por el otro. Hace un año, en el curso pasado, dejamos a nuestros alumnos que escogieran las escuelas en donde ellos quisieran realizar sus prácticas. Encontraron unas alejadas de la ciudad, teníamos que caminar media hora o más, porque el camión no llega a esa comunidad. Eran escuelas unitarias, en donde se requiere aquí, para estos alumnos otra metodología, que además no viene en los programas, se piensa que todas las escuelas son como las de la ciudad de Toluca. Son escuelas federales, en donde los maestros tienen que hablar otomí para comunicarse con los niños. Oye pues se debe incluir una lengua otomí o mazahua en el plan de estudios, -

¿no crees?- que los alumnos conozcan un dialecto, porque con esa realidad se van a enfrentar, ya si no la ocupan bueno es otra cosa.

No se quién hizo este plan pero que mal está. Los maestros del curso Contenidos de aprendizaje, se la pasan buen tiempo haciendo un cuadro de doble entrada, en donde anotan objetivos y contenidos de los programas, eso para que les va a servir, los estudiantes requieren que se revise la metodología, la evaluación, dentro de la evaluación los distintos instrumentos, para evaluar contenidos, introducir elementos de planeación. Los alumnos en cuarto año, no traen ni los elementos básicos de la planeación, oye, tengo nuevamente que tratar estos temas.

Pero te decía, conocimos otras escuelas, semiurbanas y rurales, otra realidad, mira hubo alumnos que en la práctica intensa nivelaron a niños atrasados en lectura. En la escuela los maestros nos pidieron que si se podían quedar otros quince días los practicantes, porque no tenían maestro. Una experiencia de veras interesante, donde los alumnos en esa semana, hicieron también unos concursos de higiene escolar, puntualidad, los maestros de la escuela quedaron muy satisfechos con el trabajo de nuestros alumnos. Eran escuelas federales sin recursos, escuelas pobres que les falta hasta lo indispensable: bancas, pizarrones, gises... bueno tu ya sabes alguna vez trabajaste en el medio rural, ¿verdad?

Sabes lo que nos dijeron en la dirección de la escuela normal? concretamente la directora, cuando supo la escuela donde practicaron nuestros alumnos, fue aquí por la zona otomí. Que lo hicimos muy mal, que si no sabíamos que había que conservar la *imagen de la escuela*, ¿en dónde nos habíamos metido!, que de aquí en adelante, la dirección de la escuela iba a dar la autorización para la realización de las prácticas ordinarias (una vez a la semana) y las prácticas intensivas (una semana) en donde los alumnos pudieran ver *la imagen de la escuela* porque esto influye en su formación. Que si no nos damos cuenta los maestros, que existen las escuelas anexas a las normales, éstas tienen todo. Pero oye, nuestros alumnos no se van a quedar a trabajar en las escuelas anexas ni siquiera en la ciudad, tienen que enfrentarse a esa otra realidad.

E: ¿Que hicieron?

Mira no hicimos nada, porque es desgastarte, pero desde esa vez ya no nos autorizan salir a otras escuelas primarias que no sean las de la ciudad. No te imaginas lo difícil que es introducir algún cambio en esta escuela. Vives un autoritarismo y una verticalidad que no lo crees. Aquí te checan, te

vigilan, piden tu cambio si no les parece tu trabajo, desde la visión de ellos. Que te parece?...(E:28 Feb:1993).

Aquí advertimos que la profesora A (imparte el laboratorio de docencia IV y V), es considerada por las autoridades de la escuela, la mejor maestra de estos laboratorios. Sin embargo, ella percibe que la directora tiene otra visión en cuanto a la formación inicial que se da o se debe dar en la normal. No concuerda, como observamos, con su manera de concebir esta formación en términos más objetivos.

Esta visión por parte de la directora sobre la formación inicial, desarticulada para el momento histórico que se vive, nos hace reflexionar en varios aspectos planteados como preguntas:

La Normal ¿Puede apoyar el desarrollo de la capacidad intelectual de los profesores y los alumnos?

¿Puede ayudar a enfrentar y comprender los problemas de la realidad educativa, concretamente los que corresponden a la educación básica?

¿Tiene capacidad para gestionar recursos, renovar y actualizar la formación teórica y metodológica con los profesores y los estudiantes?

Esta problemática lleva a los profesores de los laboratorios de docencia a simplificar la visión teórico-metodológica de los cursos, a preocuparse más por el número de prácticas que por la calidad e innovación de éstas, a elaborar fichas evaluativas que no tienen congruencia con la realidad educativa del momento. Su preocupación debería estar en el análisis de la formación pedagógica.

El mayor tiempo de los cursos de laboratorio se va en revisar el plan de trabajo de los estudiantes y el material didáctico. Desafortunadamente la lógica en el desarrollo de los cursos esta aferrada a esta superficialidad.

4. DESARROLLO EN LOS CURSOS DE LABORATORIO DE DOCENCIA.

En los laboratorios de docencia, los profesores los han simplificado a tres actividades fundamentalmente:

- 1.-Lectura de bibliografía sugerida en los programas.
- 2.-Programación de observaciones al trabajo del profesor en servicio.
- 3.-Planeación de prácticas, elaboración de material didáctico y realización de las mismas.

4.1 Lectura de los materiales bibliográficos sugeridos en los programas.

Al iniciar los cursos, los profesores de los laboratorios, proporcionan a los estudiantes el programa. Sin embargo, dependenden sólo de las lecturas que les marca el profesor para abordar los contenidos. Si el material bibliográfico no se localiza, el profesor dicta el tema a tratar y los estudiantes escriben de manera sintética. Cabe señalar en este rubro que, los estudiantes y también los profesores se quejan porque la bibliografía marcada en los programas no se localiza o porque ésta "es obsoleta".

Las actividades realizadas dentro del grupo son lectura de algunos materiales impresos, recomendados en la bibliografía que marca el programa, o seleccionada por el profesor. Aquí advertimos que los materiales bibliográficos son los mismos para cada

uno de los niveles (preescolar, primaria y secundaria). Los alumnos expresan en cuanto a las lecturas que realizan en los cursos:

Será coincidencia, pero por lo regular la bibliografía que se sugiere por los maestros no está acorde con los temas del curso. Nos limitamos a leer las fotocopias, sintetizarlas y comentarlas. Por parte de los maestros son muy cortas las explicaciones. Hay muy poco dinamismo, caemos en la rutina de la exposición de temas, dictado, y algunas dinámicas de grupo. Por otro lado, la biblioteca no ofrece el servicio que requerimos. Es una biblioteca antifuncional, para el momento que estamos viviendo. (E:13 Marzo:1992).

4.2 Observación de los estudiantes al trabajo del profesor en servicio.

Si bien la observación no es una actividad ajena a los estudiantes normalistas, porque han realizado observaciones aúlicas desde el bachillerato pedagógico, sin embargo, éstas no las han orientado al análisis de la problemática que enfrenta el profesor en su trabajo cotidiano como lo plantea el programa.

La observación como proceso importante para la recopilación de datos no está aislada de los procesos de interpretación. La observación la realizan los estudiantes, desde el primer curso hasta el quinto laboratorio de docencia. Una de las tareas en el eje de formación es que los alumnos aprendan a observar un determinado tipo de acontecimiento. La finalidad es sistematizar registros, analizarlos e interpretarlos con mayor detenimiento en los cursos de laboratorio de docencia. Uno de los problemas ha sido la falta de sistematización de estos registros, porque de un curso a otro ya no existe relación.

La observación analítica, se alejó en cada uno de los cursos, pero además se distanció de la práctica misma, porque los alumnos no recuperaron estos registros desde los primeros dos cursos de observación de la práctica docente y utilizarlos en los

laboratorios de docencia. Por el contrario, en cada curso se inician nuevas observaciones que no tienen relación con las anteriores.

En este aspecto, no seguimos minuciosamente los registros de los estudiantes, sólo se captó de manera general el uso que se le dió y la interpretación que se realizó en la clase, observamos que los estudiantes no recuperan estas observaciones para realizar la planeación de sus prácticas ordinarias e intensivas.

Los estudiantes cuando realizan sus observaciones se convierten en los jueces más severos del trabajo del profesor en servicio.

Sus observaciones están encaminadas a destacar categorías muy generales y abstractas para explicar y argumentar el trabajo del profesor. Afirman que el maestro es "tradicionalista", "autoritario", "inseguro", "bueno", "malo", "no hubo aprendizaje", "improvisa su trabajo". Estas valoraciones de los estudiantes, podemos relacionarlas con la visión del deber ser, la falta de lectura y análisis, de otros enfoque y miradas en el trabajo docente. Sus referentes de sentido común, lo difícil que resulta mediar entre lo que observó, y los referentes teóricos para realizar un análisis profundo de lo observado.

El siguiente párrafo de un registro nos proporciona algunos elementos de como se realiza esta actividad:

La profesora del curso de laboratorio de docencia V, (dos meses iniciado el curso), pasa lista por apellidos. Almazán; presente, Benítez; presente profesora, Domínguez; presente...

Profra: Bueno el objetivo de este análisis fue captar el trabajo del maestro en su práctica, en su trabajo cotidiano, el cual ustedes fueron a observar. A ver compañeros, ¿quién empieza?

Un alumno levanta la mano. La Profra. dice: sí, Rafael.

Almo. Pienso que el maestro estaba inseguro porque aplaudía, lo vi autoritario porque seguido decía: cállense, siéntate, los vi tensos tanto a los alumnos como al maestro, porque el hecho de estar 10 personas observando su trabajo es difícil, muchos alumnos se tronaban los dedos de la tensión.

Alma. yo veía que el maestro ridiculizaba la actuación de los alumnos y que no preparó su clase, porque no se entendía el propósito de las actividades que realizaban los alumnos. (O:4nov:1990)

Los alumnos en clase de laboratorio de docencia recuperan con mayor frecuencia los aspectos negativos pero sin realizar una explicación de éstos. Se reafirma el deber ser del profesor en servicio, sin inducir al estudiante, por parte del profesor del curso, al conocimiento y explicación de las condiciones en que los profesores desempeñan su trabajo docente. Aspecto que se insiste bastante en el plan de estudios.

Cabe la observación en el sentido de que los estudiantes en ningún momento leyeron sus observaciones, ni recurrieron a sus registros para participar en clase. La observación la realizaron dos días antes y los estudiantes seguramente tenían en mente lo que habían observado.

4.3) Planeación de prácticas y elaboración del material didáctico.

Los profesores que imparten los cursos de laboratorio de docencia advierten que la mayoría de las escuelas primarias y secundarias no prestan mucha ayuda para que los estudiantes realicen sus prácticas. Los profesores normalmente expresan que los estudiantes les quitan el tiempo, relajan la disciplina de los alumnos y los confunden por no llevar bien preparados los temas.

Los alumnos de primaria los aceptan con más agrado que los adolescentes de secundaria. Estos no son muy afectos a que los visiten los practicantes, expresan con frecuencia "practicantes otra vez, ¡que mala suerte!". En esta falta de comprensión por las partes involucradas, los profesores y los alumnos de las normales tienen que afrontar en cada uno de sus cursos las exigencias de las escuelas donde practican. De aquí que el plan de trabajo y los materiales tengan también que ajustarse a los requisitos de las escuelas donde realizan su práctica, cuando el interés es la formación pedagógica de los alumnos practicantes.

Es impresionante las horas que invierten los alumnos para realizar esta actividad. Los alumnos son sometidos a tareas abundantes y desgastantes. Realizan planes de trabajo que van ilustrados, material didáctico individual para cada uno de los niños y material didáctico personal. Observamos a los estudiantes iluminando mapas, recortando, pegando, escribiendo a máquina, haciendo payasos, árboles de papel, dibujando la secuencia de un cuento. Todo este material es muy costoso. Un estudiante advierte.

Gastamos mucho dinero en la realización de estas prácticas, gasto entre N\$40.00 y N\$50.00 cada semana sólo para el material de una práctica. Gasto más dinero que mi hermano que estudia en la universidad. (E:13dic.1991)

Las observaciones y asesorías por parte del profesor responsable del curso se dan en relación al encabezado del plan, secuencia de los pasos didácticos, si la motivación está de acuerdo a la edad del niño, si el método que registraron es el adecuado, si no hay faltas de ortografía.

En cuanto a la metodología para elaborar el plan de trabajo existe confusión en el profesor y los alumnos. Es un tema que los profesores simplifican por medio del dictado, de carteles impresos que pegan en las paredes del salón de clase, de lecturas de alguna bibliografía, con los temas de métodos didácticos.

Por su parte, los alumnos resuelven este problema cuando realizan su plan de clase, en el rubro de método, escriben "uso del método científico y sus pasos: observación, experimentación y comprobación", aunque el tema no se preste. Lo expresamos en el apartado de la organización, los aspectos del plan de clase son: objetivos, contenidos programáticos, desarrollo científico de los contenidos, pasos didácticos, método empleado, material didáctico, y evaluación. El siguiente párrafo de un registro de observación nos da idea de la problemática.

El salón es amplio y sus muros muy altos, las voces de los estudiantes en ocasiones se pierde. Hay bastante espacio para la actividad que realizan 17 alumnos. Revisan planes de trabajo de su próxima práctica ordinaria.

Los muros están tapizados de carteles alguno de los títulos de éstos se puede leer: "Los Principios del contexto de la enseñanza", "La lección sus principios didácticos", "postulados de los programas", "Formación integral del educando", "Evolución de la tarea didáctica: Época primitiva, Época clásica, Época escolástica, Época renacentista, Época realismo sensorial, Época moderna", "El Proceso enseñanza aprendizaje es el conjunto de acciones a través de las cuales el alumno apoyado por el maestro elabora su propio conocimiento", "Campo de estudio de la didáctica: educandos, maestros, objetivos, asignatura, métodos de enseñanza", "División de la didáctica: General y especial".

El profesor regresa a los alumnos los planes de trabajo que revisó previamente.

Los alumnos hablan al mismo tiempo, unos están de pie, el profesor pide que lo escuchen. Sube el tono de voz.

Prof. Por favor compañeros atención. -el prof. define- "La planeación es el recetario, es como el primer paso para realizar el proceso enseñanza

aprendizaje y la motivación es importante para adentrarnos en el conocimiento". Por eso, para que el niño se interese en el tema, para reafirmación del conocimiento hay que motivarlo. Con la experiencia el maestro tiene ya un ingenio pedagógico, que desarrolla en el trayecto de la impartición del tema o desarrollo de su plan. Por eso ustedes deben realizar una planeación cuidadosa para que respeten los pasos didácticos que han señalado previamente. (O:18 Oct:1991).

El problema metodológico que enfrentan los profesores de los laboratorios de docencia no se resuelve con la simplificación, la reducción a esquemas, la ausencia de discusión, las cargas enajenantes y exageradas, sobre todo para la elaboración del material didáctico. La falta de espacios de libertad para crear, impide a los estudiantes realizar estas prácticas fuera de los cánones establecidos por los profesores de las escuelas donde practicar, y los establecidos por la institución que los forma.

Por eso, cuando el alumno normalista egresa, considera natural su postura de reproductor frente al grupo. Controlar la conducta, hacer que los alumnos memoricen, recorten, peguen, iluminen, en sí, que mecanicen.

5. EL ALUMNO NORMALISTA Y LA REALIZACIÓN DE SUS PRÁCTICAS: ENTRE EL FONDO Y LA FORMA.

Los profesores de laboratorio de docencia previo al desarrollo de las prácticas de actuación, contemplan un espacio para que los estudiantes realicen un ejercicio de la planeación del tema o temas que va a desarrollar en el grupo. Esto con la finalidad de realizar observaciones por parte del profesor y los estudiantes para mejorar su práctica y realizar ésta en las mejores condiciones frente al grupo.

Los laboratorios de docencia son considerados por los profesores, como espacios para desarrollar habilidades necesarias para el ejercicio presente y futuro de la actividad docente, a partir de confrontaciones prácticas en situaciones no reales. Son espacios de ensayo y error. Pensamos que aquí inicia el sentido de la frase: "ubicar al estudiante en el terreno de aprender a ser maestro".

El estudiante y el profesor, en el desarrollo de las prácticas de actuación, se enfrentan ante una situación tensa: la presión del estudiante por realizar adecuadamente el tema o temas, designados por el profesor responsable del grupo donde realiza su práctica y la calificación asignada por éste, (aquí también de manera implícita se evalúa al profesor responsable del laboratorio). De aquí la insistencia en las formas: presentación personal, claridad en la expresión, material didáctico llamativo y abundante, excelente presentación de su plan de clase, sin faltas de ortografía, ilustrado, etc.

Esta tarea es una de las más complicadas, porque requiere la atención individualizada por parte del profesor responsable del curso. Cada estudiante presenta un ritmo personal en los procesos metodológicos, en las decisiones para la organización y distribución del tiempo y actividades. Es un espacio donde el estudiante puede desbordar creatividad e ingenio, puede percibir la importancia del trabajo docente.

Todo este proceso se pierde cuando el profesor estandariza los lineamientos para la planeación del contenido, los ritmos y tiempos. Este valioso espacio se pierde en la rutina del estereotipo de las prácticas de actuación. Por ejemplo cada uno de los estudiantes participa en la exposición de un tema previamente planeado. El contenido programático que expone es el que realizará en su práctica intensiva. En este espacio del curso de laboratorio de docencia, realizan un ensayo previo de lo que será su actividad. El siguiente párrafo de un registro presenta aspectos de lo aquí expresado.

Una Alumna pasa al frente del grupo y expone el tema “La suma de tres cifras”. Se dirige al grupo:

Alumna. A ver ahora mis hijos, fíjense bien: ocho y cuatro. -Algunos estudiantes repiten- doce.

Aa. Pongo dos y llevamos uno y lo sumo en la otra fila... tres y uno que llevamos cuatro, ven que fácil?, a ver sumen.

La alumna E escribe en el pizarrón $8+2+1=$ algunos de sus compañeros repiten en coro 11, E escribe el número en el pizarrón. Tres estudiantes están entretenidos en elaborar su material didáctico y no siguen la exposición de E. La Aa. dice: este es mi material didáctico y les muestra una lámina con tres sumas de tres cifras.

El profesor realiza las siguientes observaciones al trabajo de E...

Tienes que decir y llevamos una decena, para que reafirmes el lugar de las unidades, decenas y centenas. Hablar con más claridad para que los alumnos te escuchen, tu material debe ser más rico y llamativo y ya saben, dirigiéndose a todo el grupo, tienen que llevar material para todos los alumnos.(p.nov:91)

El problema de todo este proceso en el discurso didáctico del profesor formador de docentes es la síntesis de una doble situación: indicar al estudiante hacia donde debe ir su actividad didáctica frente a un grupo de niños y/o jóvenes, en un espacio que no es la realidad escolar, se define lo correcto y lo incorrecto. Por otro lado, estandarizan esta actividad tan importante al dar a los estudiantes contenidos normativos, para realidades distintas.

Observamos que los profesores formadores de docentes conciben la didáctica como una disciplina de carácter instrumental, porque el docente maneja los contenidos

con cierta directividad y fines ya programados. Los laboratorios de docencia para que funcionen como laboratorios deben innovar, crear y recrear de otra manera. Si esto no sucede las Normales “no saldrán de su anquilosamiento”.

El problema de la formación pedagógica no se resuelve en los cursos de laboratorio de docencia, con instrucciones homogéneas y rígidas, ni con pasos precisos para impartir una clase. La formación didáctica es una espiral compleja que requiere discusión, estudio de problemáticas y creatividad para enfrentarlas. No la subordinación a reglas y pasos a los que suelen llamar formación didáctica.

A doce años de la reforma curricular, observamos en las normales que para recuperar, sistematizar y valorar el trabajo docente que realiza el profesor en el aula, no se dan aún las condiciones para formar dialécticamente en la teoría y en la práctica a los estudiantes normalistas (como lo establece el plan de estudios).

Los profesores formadores de docentes no tienen las condiciones para tomar como objeto de estudio la práctica docente cotidiana, porque su formación está más en el paradigma del deber ser, que se caracteriza por ajustar la práctica docente a los modelos pedagógicos establecidos que a los paradigmas del ser.

Elsie Rockwell y Ramiro Reyes pensaron que el Estado de México había dado un salto cualitativo en este aspecto, tomar las prácticas educativas y docentes como objeto de estudio y analizar la propia práctica, para efectos de la formación inicial en las normales. Pensamos que el avance se percibe como el ideal de la propuesta del plan de estudios, no así, en la cotidianidad de las prácticas de los profesores formadores de docentes.

Con ello queda claro que para cambiar una práctica educativa no basta con cambiar el plan de estudios. Se hace necesario buscar cambiar los sentidos y significados

que los profesores tienen de su hacer y esto sólo se puede lograr con programas de actualización en donde, fundamentalmente, se haga el análisis crítico de ese saber cotidiano que tiene el profesor acerca de su propia práctica.

CIERRE A MANERA DE CONCLUSIÓN

La propuesta curricular, para la educación Normal en el Estado de México, la hemos interpretado como proyecto curricular que propone un conjunto de metas, actividades y materias específicas para formar a los profesores (licenciados en educación). El curriculum propone planteamientos pedagógicos interesantes. Sobresalen el poner énfasis en el hacer cotidiano de la práctica docente, formar al profesor en una visión científica de la educación para que reflexione en la importancia de su labor profesional. Este ideal de formar en la reflexión de la importancia social de la práctica docente, tiene que transitar en la crítica y autocrítica del hacer de estas instituciones.

Las escuelas normales, como instituciones formadoras de docente, están aisladas interna y externamente. Hay poco intercambio académico sistemático entre las 37 normales de la entidad. Existe dificultad de relacionarse con otras instituciones, por la normatividad a la que están sometidas. No es suficiente tener planes y programas de estudio, que pretendan una homogeneización para formar profesores, se hace necesario integrar un proyecto institucional que permita crear espacios de reflexión, análisis y crítica de su quehacer académico, cultural y social.

Observamos que a doce años de distancia en el cambio de planes y programas de estudio, en las normales, la formación de docentes descansa en normas e instructivos rígidos, sus temas y contenidos están desvinculados de la realidad educativa y el ejercicio de la docencia se sustenta en la memorización y transmisión de conceptos. Esta forma de manejar la enseñanza se refleja en los estudiantes al realizar sus prácticas docentes en los cursos de laboratorio de docencia.

La práctica de los docentes que forman docentes, sigue dándose de manera individual, las condiciones académicas no les permite a los docentes laborar y trabajar en grupos colegiados. En algunos casos los profesores dan más de dos cursos que no tienen relación con su formación. Las relaciones de trabajo académico entre profesores, y directivos se dan en forma vertical.

Los profesores que imparten los cursos de laboratorio de docencia, están sometidos constantemente a una doble tensión: dar atención a la formación docente que tiene una dimensión social importante y, a su vez, enfrentar en el quehacer cotidiano constantes problemáticas en el momento de su trabajo docente.

El entrecruzamiento de visiones distintas en cuanto a los objetivos en la formación inicial en las normales, lleva a los directivos, profesores y estudiantes a fuertes confusiones y contradicciones: por un lado, la visión normativa donde la formación docente debe darse tomando en cuenta los ideales del deber ser pedagógico, contra el sentimiento de fracaso de este deber ser en la práctica cotidiana.

Las innovaciones en la práctica docente se pueden dar, con el análisis, el cuestionamiento, el conocimiento de las condiciones cotidianas del profesor en el aula. Pero los profesores, bien por no causar conflictos en el interior de la institución, o bien por desconocer los parámetros o sustentos para promover el cambio se mantienen en tradiciones conservadoras.

Los profesores normalistas formadores de docentes guían sus procesos académicos basados en su experiencia e intuición. Los aspectos teóricos, en cuanto al conocimiento de los alumnos, la pedagogía, la didáctica y aún en la disciplina que imparten un bajo porcentaje se actualiza.

Consideramos como un primer acercamiento, que este comportamiento se manifiesta porque su tradición académica corresponde a otros paradigmas distintos de los expuestos en el plan de estudios. El profesor normalista puede decidir qué, como y para qué realiza su trabajo, pero no es un profesional autónomo que investigue y experimente su hacer, porque está inmerso en instituciones que por muchos años han estado alejadas del quehacer investigativo. Lo cual se contradice con la insistencia, por cierto muy marcada, en este plan de estudios en formar un docente-investigador, problemática que ha originado bastantes debates.

La formación teórico-metodológica es una tarea compleja en la formación inicial. En estos cursos del área pedagógica se hace necesario buscar las condiciones para que los estudiantes se apropien de un cuerpo de nociones, que les permita diferenciar enfoques teóricos y reconceptualizar sus propias nociones de lo educativo.

Sabemos que el discurso curricular difiere de la realidad donde laboran los profesores. El desarrollo curricular se da entre conflictos y contradicciones en la que se expresan percepciones heterogéneas de la educación y por ende de prácticas docentes. De aquí que el curriculum debe estar centrado en el sujeto y su importancia de recuperar la "situación biográfica", esta visión reconceptualista está dirigida a formar o reformar a los sujetos no en la legitimidad de una tecnología educativa, sino en posibilitar que los estudiantes clarifiquen sus propios esquemas de pensamiento en un sentido de reflexión crítica.

El profesor, en la interpretación de un programa que apoya la formación docente tiene el peso de las prácticas institucionales y sociales, lo que permea las condiciones de esa doble tensión a las que enfrenta el profesor en su trabajo docente. Por ello la insistencia de un pensamiento crítico.

Es importante insistir que el trabajo de los formadores de docentes se debe dar en un ambiente de autonomía, de profesionalismo, que significa cierto margen de libertad y compromiso. Las normales no necesitan de orientadores, de estar rígidamente sometidas a los lineamientos de las dependencias centrales, centralismo que ha perjudicado a los actores y no los ha dejado participar en la construcción de metas. Los profesores en un espacio de libertad encontrarían condiciones para enfrentar y resolver problemas con su actividad profesional.

El mito que se ha desarrollado de que la calidad educativa depende en gran medida de maestros capaces, muy bien preparados para cumplir con la tarea que le demanda el Estado, es cierto parcialmente. Las normales se instalan en la creencia que cumplen con su cometido, cuando la realidad es que los profesores se forman sí en las normales, pero también en el trabajo y servicio docente, en la actividad sindical, en las acciones políticas. La calidad conlleva ciertos indicadores que hay que establecer y el compromiso de trabajarlos. Hasta ahora estos parámetros de calidad no han sido la prioridad en las escuelas normales.

La intensión en este trabajo es dar cuenta de la dinámica de la práctica docente que los profesores han establecido en los cursos de laboratorio de docencia y la relación con la propuesta curricular, aquí no encontramos grandes diferencias de una escuela normal que forma profesores para atender el nivel de primaria, y la escuela normal que forma profesores para el nivel de secundaria. Sin embargo, las diferencias en cuanto a los objetivos en la formación de estas dos escuelas normales, donde se realizó el trabajo de campo, se pueden percibir en cuanto a: la escuela normal A que forma profesores para el nivel de primaria, hace suyas prácticas y actividades de este nivel educativo como el tradicional periódico mural, una práctica arraigada de educar con frases célebres y efemérides. En los salones de la escuela normal observamos frases como: "educa con el ejemplo", "un buen maestro ama a los niños". Esta normal tiene en la entrada un

pequeño atril de aluminio protegido con un cristal, aquí informan a la comunidad de las actividades más relevantes. En vísperas de los exámenes, escribieron esta frase:

“Estudia como si fueras a vivir para siempre,
vive como si fueras a morir mañana”.
Recuerda los exámenes finales comienzan el día 17 de junio.

Esta relación que se establece entre la escuela normal y el nivel de primaria, es una relación de retroalimentar prácticas que si pueden corresponder al nivel de primaria, pero que no corresponden a una institución de educación superior. Aquí pensamos, más que incorporar prácticas del nivel de primaria, es incorporar el estudio sistemático y reflexivo sobre el nivel en el que se forma el futuro profesor.

La escuela normal B forma profesores para atender el nivel de secundaria, no incorpora prácticas de este nivel. Interesa más los contenidos propuestos para cada una de las especialidades que ofrece: español, matemáticas, inglés, etc., que el estudio del adolescente y el estudio socio-político del nivel. En estos momentos su preocupación radica en que no son suficientes dos años para la formación en el área correspondiente, (recordemos que tienen un tronco común de dos años) cuando en planes anteriores se formaban en cuatro años.

La relación teoría-práctica, marcada con insistencia en el plan de estudios, debe entenderse en el sentido que la teoría es importante en los procesos intelectuales y conceptuales, en tanto la realidad es cambiante y difusa, sin embargo ésta nos debe guiar para crear y recrear categorías que se crean en el ideal intelectual. Aquí radica la importante relación teoría-práctica, práctica-teoría.

Finalmente queremos advertir que el propósito de estudiar la práctica docente en sus distintas dimensiones, se debe a la importancia social que representa y a la incidencia en la formación de los futuros docentes. Sin embargo reconocemos que ésta no puede agotarse en la descripción e interpretación de conceptos formales. Su problemática rebasa con creces las intenciones de construir la práctica docente en el trabajo cotidiano del profesor en los cursos de laboratorio de docencia, en una realidad ya de entrada recortada, al tomar sólo una de las tres líneas del currículum en dos escuelas normales.

Pensamos que este es sólo el inicio de una problemática poco estudiada en este nivel, que puede derivar en varias líneas de investigación como el trabajo cotidiano de las instituciones, la práctica profesional, el análisis del discurso en los proyectos educativos del Estado, las políticas en la formación de docentes, el discurso pedagógico institucional, por citar sólo algunos problemas para su investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Altamirano, Ignacio Manuel. *Escritos sobre educación*. Tomo 1, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 1989.
- Arredondo, Martiniano. *et al.* "Notas para un modelo de docencia", en *Perfiles Educativos*, No. 3. enero, febrero, marzo, México, 1979. PP. 3-27
- Bachelard, Gastón. *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Siglo XXI, 9a. edición, México, 1981.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Bs. As. 1991.
- Bertely Busquets, María. *Lectura de Significados en la Relación Educativa, desde un enfoque etnográfico*. Ponencia presentada en el Coloquio. La relación educativa, varios enfoques; múltiples lecturas. ANUIES, UPN, México, 1990.
- Calvo Pontón, Beatriz. *Educación normal y control político*. Ediciones de la Casa Chata, CIESAS, México, 1989.
- _____ *et.al.* *Docentes de los niveles básico y normal*. Estados de Conocimiento, Cuaderno No. 2, Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, 1993.
- De Alba, Alicia. (coordinadora) *Teoría y Educación en torno al carácter científico de la Educación*. CESU, UNAM, México, 1990.
- _____ *Evaluación Curricular. Conformación conceptual del campo*. UNAM, México, 1991.
- _____ *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. UNAM, México, 1991.
- _____ Díaz Barriga, Angel y González Gaudiano, Edgar.(comp). *El campo del curriculum*. Antología. Volumen I. CESU, UNAM, México, 1991.
- _____ Díaz Barriga, Angel y Edgar González Gaudiano,(comp). *El Campo del Curriculum*. Antología. Volumen II. CESU, UNAM, México, 1991.

-Díaz Barriga, Angel. *et. al. El Discurso pedagógico. Análisis y perspectivas.* Dilema, Cuernavaca, Mor. 1989.

_____ *Investigación Educativa y Formación de Profesores. Contradicciones de una articulación.* Cuadernos del CESU, No. 20, UNAM, 1990.

_____ "Alcances y Limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio", en *Educación Superior*, octubre-diciembre, México, 1981, pp. 25-46.

_____, et al. *Curriculum. Estados de Conocimiento.* Cuaderno No. 14, 2o Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, 1993.

-Díaz Barriga, Frida, et al. "Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior", en *Perfiles Educativos*, No.7, octubre-Dic. México, 1984, pp. 30-40.

-Dirección General de Educación Pública. *150 años de la educación en el Estado de México.* Gobierno del Estado de México, Toluca, Méx., 1974.

-Ducoing W. Patricia y Azucena Rodríguez (compiladoras). *Formación de profesionales de la educación.* ANUIES, UNESCO, UNAM, México, 1990.

-Erickson, Frederick. "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, Merlin C. *La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación.* Vol. II, Paidós. Barcelona, España, 1989. pp. 195-301.

-Ezpeleta Justa. *La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción.* Cuadernos de Investigación Educativa No. 20, DIE, México, 1986.

_____ "El trabajo docente y sus condiciones invisibles", en *Nueva Antropología*, Vol. XII, No.42, CONACYT, UAM, México, julio, 1992.

_____ *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en argentina.* UNESCO, Bs.As. 1991

-Ferry, Gilles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica,* Paidós, México, 1990.

Furlan, Alfredo y Miguel Angel Pasillas. *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum,* UNAM, México, 1988.

- Gadamer, Hans Geor, *Verdad y método*. Ana Agud aparición y Rafael Agapito, Trads. Sígueme, Salamanca, 1981.
- Gilbert, Roger. *Las ideas actuales en pedagogía*. Grijalbo, México, 1977.
- Gimeno Sacristán, José. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid, 1988.
- _____ y Antonio Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, 1992.
- Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI, UNAM, México, 1992.
- Glazman, Raquel y María De Ibarrola, *Planes de estudio propuestas institucionales y realidad curricular*. Nueva Imagen, México, 1980.
- _____ *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*. El Caballito/SEP, México, 1985.
- _____ "Investigación y Docencia: Encuentros y desencuentros", en *Pedagogía*, Vol. VIII, No.1, UPN, México, febrero-abril, 1992, pp. 54-59
- Gramsci, Antonio. *La alternativa pedagógica*. Nova Terra, Barcelona, 1976.
- Heller, Agnes. *Historia y vida cotidiana*, Manuel Sacristán Trad. Grijalbo, México, 1985.
- _____ *Sociología de la vida cotidiana*. Península, Barcelona, 1977.
- ISCEEM. *Programa de Investigación 1987-1988. Líneas de Investigación*. Toluca, Méx., 1987. Fotocopia.
- Jiménez Alarcón, Concepción. *Historia de la Escuela Normal de Maestros*, SEP, México, 1979.
- Jiménez, Isabel. "Práctica Educativa Escolarizada", en *Perfiles Educativos*, No. 17 UNAM, México, julio, agosto, septiembre, 1982, pp 2-11
- Landesmann, Monique. "El maestro y el saber", en *Curriculum, maestros y conocimiento*. *Temas Universitarios*, No. 12, UAM-X, México, 1988.

-Levinson, B. "Una visión etnográfica de los estudiantes", en *Universidad Futura*, Vol 2. Num 6-7 primavera, México, 1991.

-Mardones, J. M y Ursua, N. *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Fontamara, México, 1988.

-Martínez Rizo, Felipe. *El oficio del investigador educativo*, UAA, México, 1989.

La investigación educativa en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Construcción de una tradición. UAA, México, 1993.

-Medina M. Patricia. "Reflexiones epistemológicas en torno a la concepción de práctica docente", en *Pedagógica*, Vol. 6 No. 19, UPN, México, julio-sep., 1989, pp. 61-76.

-Mercado, Ruth. (coordinadora), *Formación de maestros y práctica docente*. DIE, Memorias, México, 1988.

-Nemirovsky, Myriam e Irma Fuenlabra (coordinadoras). *Formación de maestros e innovación didáctica*. DIE, Memorias, México, 1988.

-Noriega Margarita. "La investigación y la docencia en las escuelas normales", en *Colección Pedagógica Universitaria*, No. 10, Universidad veracruzana, Jalapa, julio/diciembre, 1987.

-Palacios, Jesús. *La cuestión escolar*. Laila, Barcelona, España, 1984.

-Panza González Margarita. *Pedagogía y curriculum*. Gernika, México 1989.

et al. *Fundamentación de la didáctica*. Tomo 1, Gernika, México, 1986.

et al. *Operatividad de la didáctica*. Tomo 2, Gernika, México, 1986.

-Pasillas, Miguel A. y Alfredo Furlán, "El Docente Investigador de su propia práctica", en *Colección Pedagógica Universitaria*, No. 16. Universidad Veracruzana, Jalapa, julio, diciembre, 1987.

-Pérez Juárez, Esther. "Reflexiones críticas en torno a la docencia", en *Perfiles Educativos*, No. 29-30, UNAM, México, julio, diciembre, 1985, pp. 3-24

-Reyes Esparza, Ramiro. "La práctica educativa: ¿que pasa en las escuelas normales?", en *Cero en Conducta*, Año 6, Número 25, México, mayo-junio de 1991, pp.42-49

_____ "La Educación Normal Hoy". en *Cero en Conducta*, Año 2, Número 7, México, enero-febrero de 1987, pp. 18-22

_____ "La práctica docente de los normalistas. en *Cero en conducta*, año 8, No. 33-34, México, mayo, 1993, pp. 47-66

Rockwell, Elsie. *Desde la perspectiva del trabajo docente*. DIE, México, 1987.

_____ *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*. Tercer Seminario Nacional de Investigación Educativa. Instituto Colombiano Para el Fomento de la Educación Superior, Bogotá, Colombia, 1986.

_____ *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, DIE, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados. IPN. 1987.

_____ y Mercado Ruth. *La escuela, lugar del trabajo docente*. Descripciones y debates. DIE, México, 1986.

-Salinas. A. Samuel y Carlos Imaz Gispert, *Maestros y Estado*, Tomo I, Línea, México, 1984.

_____ *Maestros y Estado*. Tomo II, Línea, México, 1984.

-Schutz Alfred. *El Problema de la realidad social*. Amorrortu, Bs.As., Argentina, 1974.

-SECyBS. *Planes de estudio de las licenciaturas en Educación Media Básica*. Toluca, Méx., 1985.

-SECyBS. *Planes de estudio de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria*. Toluca, Méx, agosto, 1985.

-SECyBS. *Reforma a la Educación Normal. Concepciones Teórico-metodológicas*. Documento. Toluca, Méx., 1985.

-SECyBS. *Reforma a la Educación Normal. Información Básica*, Toluca, México, 1985.

- SEP *Planeación Institucional. Aspectos curriculares*. SESIC, México, 1988.
- Solana, Fernando, et al. *Historia de la Educación Pública en México*, SEP, México, 1981.
- Taba, Hilda. *Elaboración del currículo*. Troquel, Buenos Aires, 1974.
- Toledo Hermosillo Ma. Eugenia. "La Formación de docentes investigadores en el estado de México". *Cuadernos ISCEEM*. No. 1, Toluca, Méx., 1987, pp. 15-36
- Torres Rosa María. "Currículum, maestro y conocimiento" en *Temas Universitarios* No. 12, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México, 1988.
- Woods, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Paidós, Madrid, Buenos Aires, 1987.

ANEXO

ESTADO DE MEXICO
PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION PREESCOLAR

GRADO	SEM.	ASIGNATURA	HORAS	CRED.	ASIGNATURA	HORAS	CRED.	ASIGNATURA	HORAS	CRED.	ASIGNATURA	HORAS	CRED.	ASIGNATURA	HORAS	CRED.	ASIGNATURA	HORAS	CRED.			
PRIMERO	PRIMERO	TEORIA EDUCATIVA I	6	12	PSICOLOGIA EDUCATIVA	4	8	PROBLEMAS DEL DESARROLLO ECONOMICO, POLITICO Y SOCIAL DE MEXICO I	6	12	OBSERVACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA I	3	5	MATEMATICAS	3	5	ESPAÑOL I	4	6	APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA I	4	8
	SEGUNDO	TEORIA EDUCATIVA II	6	12	PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE	4	8	PROBLEMAS DEL DESARROLLO ECONOMICO, POLITICO Y SOCIAL DE MEXICO II	6	12	OBSERVACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA II	3	5	ESTADISTICA	3	5	ESPAÑOL II	4	6	PRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA II	4	8
SEGUNDO	TERCERO	TEORIA Y DISEÑO CURRICULAR I	8	16	PSICOLOGIA SOCIAL	4	8	EL ESTADO MEXICANO Y EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	3	6	INTRODUCCION AL LABORATORIO DE DOCENCIA	3	5	COMPUTACION APLICADA A LA EDUCACION	4	8	INVESTIGACION EDUCATIVA I	4	6	APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA III	4	6
	CUARTO	TEORIA Y DISEÑO CURRICULAR II	8	16	FILOSOFIA DE LA EDUCACION MEXICANA	5	10	SOCIEDAD Y POLITICA EDUCATIVA EN MEXICO	4	8	LABORATORIO DE DOCENCIA I	3	5	PLANEACION EDUCATIVA	3	5	INVESTIGACION EDUCATIVA II	4	8	EDUCACION FISICA	3	3
TERCERO	QUINTO	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE * (Análisis de la estructura programática)	4	8	PSICOLOGIA DEL DESARROLLO INFANTIL	4	6	FILOSOFIA E HIGIENE DEL NIÑO EN EDAD PREESCOLAR	4	8	RITMOS, CANTOS Y JUEGOS	4	8	LA EDUCACION PREESCOLAR EN LA SOCIEDAD MEXICANA	4	8	RECURSOS DIDACTICOS PARA LA EDUCACION PREESCOLAR	4	6	LABORATORIO DE DOCENCIA II	6	12
	SEXTO	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (Matemáticas)	4	8	DESARROLLO PSICOMOTRIZ	4	6	EDUCACION POR EL MOVIMIENTO	4	8	COMUNIDAD Y DESARROLLO	4	8	PEDAGOGIA COMPARADA DE LA EDUCACION PREESCOLAR	4	6	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE * (Ciencias Naturales)	4	8	LABORATORIO DE DOCENCIA III	6	12
CUARTO	SEPTIMO	LA PEDAGOGIA MEXICANA Y LOS MODELOS EDUCATIVOS CONTEMPORANEOS	4	8	LITERATURA Y TEATRO INFANTIL I	4	8	DESARROLLO Y SOCIALIZACION DEL NIÑO	4	8	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE * (Educación Artística)	4	8	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (Ciencias Sociales)	4	8	ADMINISTRACION EDUCATIVA	4	6	LABORATORIO DE DOCENCIA IV	6	12
	OCTAVO	ADMINISTRACION DE INSTITUCIONES DE EDUCACION PREESCOLAR	4	6	LITERATURA Y TEATRO INFANTIL II	4	8	PREVENCION Y DETECCION DE ALTERACIONES DEL DESARROLLO DEL NIÑO	4	8	ELABORACION DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL	6	12	TECNICAS DE APRESTAMIENTO PARA LA LECTO-ESCRITURA	4	8				LABORATORIO DE DOCENCIA V	6	12

* Conceptos básicos, análisis del programa, métodos y técnicas de enseñanza y evaluación.

ESTADO DE MEXICO
PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA

GRADO	SEM.	ASIGNATURA	HORAS	CRÉD.	ASIGNATURA	HORAS	CRÉD.	ASIGNATURA	HORAS	CRÉD.	ASIGNATURA	HORAS	CRÉD.	ASIGNATURA	HORAS	CRÉD.	ASIGNATURA	HORAS	CRÉD.			
PRIMERO	P	TEORIA EDUCATIVA I	6	12	PSICOLOGIA EDUCATIVA	4	8	PROBLEMAS DEL DESARROLLO ECONOMICO, POLITICO Y SOCIAL DE MEXICO I	6	12	OBSERVACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA I	3	5	MATEMATICAS	3	5	ESPAÑOL I	4	6	APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA I	4	8
	S	TEORIA EDUCATIVA II	6	12	PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE	4	8	PROBLEMAS DEL DESARROLLO ECONOMICO, POLITICO Y SOCIAL DE MEXICO II	6	12	OBSERVACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA II	3	5	ESTADISTICA	3	5	ESPAÑOL II	4	6	PRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA II	4	8
SEGUNDO	T	TEORIA Y DISEÑO CURRICULAR I	8	16	PSICOLOGIA SOCIAL	4	8	EL ESTADO MEXICANO Y EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	3	6	INTRODUCCION AL LABORATORIO DE DOCENCIA	3	5	COMPUTACION APLICADA A LA EDUCACION	4	8	INVESTIGACION EDUCATIVA I	4	6	APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA III	4	6
	C	TEORIA Y DISEÑO CURRICULAR II	8	16	FILOSOFIA DE LA EDUCACION MEXICANA	5	10	SOCIEDAD Y POLITICA EDUCATIVA EN MEXICO	4	8	LABORATORIO DE DOCENCIA I	3	5	PLANEACION EDUCATIVA	3	5	INVESTIGACION EDUCATIVA II	4	8	EDUCACION FISICA	3	3
TERCERO	Q	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE* (Matemáticas)	6	12	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE* (Español)	4	8	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE* (Ciencias Sociales)	3	6	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE* (Educación Artística)	3	5	PSICOLOGIA DEL DESARROLLO INFANTIL I	4	6	EDUCACION PRIMARIA EN LA SOCIEDAD MEXICANA	4	6	LABORATORIO DE DOCENCIA II	6	12
	S	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE* (Matemáticas)	6	12	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE* (Español)	4	8	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE* (Ciencias Naturales)	3	6	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE* (Educación Tecnológica)	3	6	PSICOLOGIA DEL DESARROLLO INFANTIL II	4	6	PEDAGOGIA COMPARADA DE LA EDUC. PRIMARIA	4	6	LABORATORIO DE DOCENCIA III	6	12
CUARTO	S	METODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA I	4	6	LITERATURA Y TEATRO INFANTIL	4	6	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE* (Educación Física)	4	6	COMUNIDAD Y DESARROLLO	4	8	PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	4	6	ADMINISTRACION EDUCATIVA	4	6	LABORATORIO DE DOCENCIA IV	6	12
	O	METODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA II	4	6	EDUCACION PARA LA SALUD	5	10	LA PEDAGOGIA MEXICANA Y LOS MODELOS EDUCATIVOS CONTEMPORANEOS	4	8	ELABORACION DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL	6	12	ADMINISTRACION DE INSTITUCIONES DE EDUCACION PRIMARIA	2	4	EDUCACION NO FORMAL Y EDUCACION PARA LOS ADULTOS	3	5	LABORATORIO DE DOCENCIA V	6	12

* Contenidos básicos, análisis del programa, métodos y técnicas de enseñanza y evaluación.

**PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION MEDIA BASICA ESPECIALIDAD EN:
ESPAÑOL**

GRADO	SEM.	ASIGNATURA	H O R A S	C R E D	ASIGNATURA	H O R A S	C R E D	ASIGNATURA	H O R A S	C R E D	ASIGNATURA	H O R A S	C R E D	ASIGNATURA	H O R A S	C R E D	ASIGNATURA	H O R A S	C R E D			
PRIMERO	PRIMERO	TEORIA EDUCATIVA I	6	12	PSICOLOGIA EDUCATIVA	4	8	PROBLEMAS DEL DESARROLLO ECONOMICO, POLITICO Y SOCIAL DE MEXICO I	6	12	OBSERVACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA I	3	5	MATEMATICAS	3	5	ESPAÑOL I	4	6	APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA I	4	8
	SEGUNDO	TEORIA EDUCATIVA II	6	12	PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE	4	8	PROBLEMAS DEL DESARROLLO ECONOMICO, POLITICO Y SOCIAL DE MEXICO II	6	12	OBSERVACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA II	3	5	ESTADISTICA	3	5	ESPAÑOL II	4	6	PRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA II	4	8
SEGUNDO	TERCERO	TEORIA Y DISEÑO CURRICULAR I	8	16	PSICOLOGIA SOCIAL	4	8	EL ESTADO MEXICANO Y EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	3	6	INTRODUCCION AL LABORATORIO DE DOCENCIA	3	5	COMPUTACION APLICADA A LA EDUCACION	4	8	INVESTIGACION EDUCATIVA I	4	6	APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA III	4	6
	CUARTO	TEORIA Y DISEÑO CURRICULAR II	8	16	FILOSOFIA DE LA EDUCACION MEXICANA	5	10	SOIEDAD Y POLITICA EDUCATIVA EN MEXICO	4	8	LABORATORIO DE DOCENCIA I	3	5	PLANEACION EDUCATIVA	3	5	INVESTIGACION EDUCATIVA II	4	8	EDUCACION FISICA	3	3
TERCERO	QUINTO	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DEL AREA DE ESPAÑOL I	3	6	LA EDUCACION MEDIA BASICA EN LA SOCIEDAD MEXICANA	3	5	LINGUISTICA I	4	8	LITERATURA UNIVERSAL I	5	10	LITERATURA ESPAÑOLA I	5	10	ETIMOLOGIAS GRIEGAS	5	10	LABORATORIO DE DOCENCIA II	6	12
	SEXTO	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DEL AREA DE ESPAÑOL II	3	6	DESARROLLO DE LOS ADOLESCENTES I	3	5	LINGUISTICA II	4	8	LITERATURA UNIVERSAL II	5	10	LITERATURA ESPAÑOLA II	5	10	ETIMOLOGIAS LATINAS	5	10	LABORATORIO DE DOCENCIA III	6	12
CUARTO	SEPTIMO	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DEL AREA DE ESPAÑOL III	3	5	DESARROLLO DE LOS ADOLESCENTES II	3	5	SOCIOLINGUISTICA	4	8	TEORIA DE LA COMUNICACION	4	8	LITERATURA MEXICANA I	5	10	TALLER DE ANALISIS Y COMPOSICION LITERARIA	5	8	LABORATORIO DE DOCENCIA IV	6	12
	OCTAVO	MODELOS EDUCATIVOS CONTEMPORANEOS	3	6	TALLER DE TEATRO ESCOLAR	4	6	INTRODUCCION AL ESTUDIO DE LAS LENGUAS INDIGENAS DEL EDO. DE MEXICO	4	8	LITERATURA LATINOAMERICANA	5	10	LITERATURA MEXICANA II	5	10	ELABORACION DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL	3	5	LABORATORIO DE DOCENCIA V	6	12

**PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION MEDIA BASICA ESPECIALIDAD EN:
MATEMATICAS**

GRADO	SEM.	ASIGNATURA	H O R A S	C R E D	ASIGNATURA	H O R A S	C R E D	ASIGNATURA	H O R A S	C R E D	ASIGNATURA	H O R A S	C R E D	ASIGNATURA	H O R A S	C R E D	ASIGNATURA	H O R A S	C R E D			
PRIMERO	PRIMERO	TEORIA EDUCATIVA I	6	12	PSICOLOGIA EDUCATIVA	4	8	PROBLEMAS DEL DESARROLLO ECONOMICO, POLITICO Y SOCIAL DE MEXICO I	6	12	OBSERVACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA I	3	5	MATEMATICAS	3	5	ESPAÑOL I	4	6	APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA I	4	8
	SEGUNDO	TEORIA EDUCATIVA II	6	12	PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE	4	8	PROBLEMAS DEL DESARROLLO ECONOMICO, POLITICO Y SOCIAL DE MEXICO II	6	12	OBSERVACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA II	3	5	ESTADISTICA	3	5	ESPAÑOL II	4	6	PRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA II	4	6
SEGUNDO	TERCERO	TEORIA Y DISEÑO CURRICULAR I	8	16	PSICOLOGIA SOCIAL	4	8	EL ESTADO MEXICANO Y EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	3	6	INTRODUCCION AL LABORATORIO DE DOCENCIA	3	5	COMPUTACION APLICADA A LA EDUCACION	4	8	INVESTIGACION EDUCATIVA I	4	6	APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA III	4	6
	CUARTO	TEORIA Y DISEÑO CURRICULAR II	8	16	FILOSOFIA DE LA EDUCACION MEXICANA	5	10	SOCIEDAD Y POLITICA EDUCATIVA EN MEXICO	4	8	LABORATORIO DE DOCENCIA I	3	5	PLANEACION EDUCATIVA	3	5	INVESTIGACION EDUCATIVA II	4	8	EDUCACION FISICA	3	3
TERCERO	QUINTO	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DEL AREA DE MATEMATICAS I	3	5	ARITMETICA	4	6	ALGEBRA I	5	10	GEOMETRIA I	5	10	LOGICA MATEMATICA Y TEORIA DE CONJUNTOS	4	10	LA EDUCACION MEDIA BASICA EN LA SOCIEDAD MEXICANA	3	5	LABORATORIO DE DOCENCIA II	6	12
	SEXTO	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DEL AREA DE MATEMATICAS II	3	5	DESARROLLO DE LOS ADOLESCENTES I	3	5	ALGEBRA II	5	10	GEOMETRIA II	5	10	HISTORIA Y FILOSOFIA DE LA CIENCIA	4	8	TRIGONOMETRIA	4	6	LABORATORIO DE DOCENCIA III	6	12
CUARTO	SEPTIMO	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DEL AREA DE MATEMATICAS III	3	5	DESARROLLO DE LOS ADOLESCENTES II	3	5	ALGEBRA SUPERIOR	5	10	GEOMETRIA ANALITICA	5	10	HISTORIA Y FILOSOFIA DE LA MATEMATICA	4	8	CALCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL I	4	6	LABORATORIO DE DOCENCIA IV	6	12
	OCTAVO	MODELOS EDUCATIVOS CONTEMPORANEOS	3	5	COMPUTACION	4	8	PROBABILIDAD Y ESTADISTICA	5	10	CALCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL II	5	10	MATEMATICAS Y CONOCIMIENTO CIENTIFICO	4	8	ELABORACION DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL	3	5	LABORATORIO DE DOCENCIA V	6	12

**PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION MEDIA BASICA ESPECIALIDAD EN:
CIENCIAS NATURALES**

AD O	SEM.	ASIGNATURA	H O R A S	C R E D	ASIGNATURA	H O R A S	C R E D	ASIGNATURA	H O R A S	C R E D	ASIGNATURA	H O R A S	C R E D	ASIGNATURA	H O R A S	C R E D	ASIGNATURA	H O R A S	C R E D			
P R I M E R O	P R I M E R O	TEORIA EDUCATIVA I	6	12	PSICOLOGIA EDUCATIVA	4	8	PROBLEMAS DEL DESARROLLO ECONOMICO, POLITICO Y SOCIAL DE MEXICO I	6	12	OBSERVACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA I	3	5	MATEMATICAS	3	5	ESPAÑOL I	4	6	APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA I	4	8
	S E G U N D O	TEORIA EDUCATIVA II	6	12	PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE	4	8	PROBLEMAS DEL DESARROLLO ECONOMICO, POLITICO Y SOCIAL DE MEXICO II	6	12	OBSERVACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA II	3	5	ESTADISTICA	3	5	ESPAÑOL II	4	6	PRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA II	4	8
S E G U N D O	T E R C E R O	TEORIA Y DISEÑO CURRICULAR I	8	16	PSICOLOGIA SOCIAL	4	8	EL ESTADO MEXICANO Y EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	3	6	INTRODUCCION AL LABORATORIO DE DOCENCIA	3	5	COMPUTACION APLICADA A LA EDUCACION	4	8	INVESTIGACION EDUCATIVA I	4	6	APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA III	4	6
	C U A R T O	TEORIA Y DISEÑO CURRICULAR II	8	16	FILOSOFIA DE LA EDUCACION MEXICANA	5	10	SOCIEDAD Y POLITICA EDUCATIVA EN MEXICO	4	8	LABORATORIO DE DOCENCIA I	3	5	PLANEACION EDUCATIVA	3	5	INVESTIGACION EDUCATIVA II	4	8	EDUCACION FISICA	3	3
T E R C E R O	Q U I N T O	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DEL AREA DE CIENCIAS NATURALES I	3	5	DESARROLLO DE LOS ADOLESCENTES I	3	5	FISICA I	5	10	QUIMICA GENERAL	4	8	CIENCIAS DE LA TIERRA (Geomorfología) I	5	10	BOTANICA	4	6	LABORATORIO DE DOCENCIA II	6	12
	S E X T O	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DEL AREA DE CIENCIAS NATURALES II	3	5	DESARROLLO DE LOS ADOLESCENTES II	3	5	FISICA II	5	10	QUIMICA ORGANICA	4	8	CIENCIAS DE LA TIERRA (Climatología y meteorología) II	5	10	ZOOLOGIA GENERAL	4	6	LABORATORIO DE DOCENCIA III	6	12
C U A R T O	S E P T I M O	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DEL AREA DE CIENCIAS NATURALES III	3	5	LA EDUCACION MEDIA BASICA EN LA SOCIEDAD MEXICANA	3	5	FISICO QUIMICA	5	10	BIOQUIMICA	4	8	CIENCIAS DE LA TIERRA (Geografía física y humanas) III	5	10	ANATOMIA Y FISIOLOGIA HUMANA	4	6	LABORATORIO DE DOCENCIA IV	6	12
	O C T A V O	MODELOS EDUCATIVOS CONTEMPORANEOS			ELABORACION DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL	3	6	HISTORIA Y FILOSOFIA DE LA CIENCIA	4	8	BIOLOGIA CELULAR	5	10	ECOLOGIA	4	6	GENETICA Y EMBRIOLOGIA	5	10	LABORATORIO DE DOCENCIA V	6	12

**PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION MEDIA BASICA ESPECIALIDAD EN:
CIENCIAS SOCIALES**

GRADO	SEM.	ASIGNATURA	HORAS	CRED	ASIGNATURA	HORAS	CRED	ASIGNATURA	HORAS	CRED	ASIGNATURA	HORAS	CRED	ASIGNATURA	HORAS	CRED	ASIGNATURA	HORAS	CRED			
PRIMERO	PRIMERO	TEORIA EDUCATIVA I	6	12	PSICOLOGIA EDUCATIVA	4	8	PROBLEMAS DEL DESARROLLO ECONOMICO, POLITICO Y SOCIAL DE MEXICO I	6	12	OBSERVACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA I	3	5	MATEMATICAS	3	5	ESPAÑOL I	4	6	PRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA I	4	8
	SEGUNDO	TEORIA EDUCATIVA II	6	12	PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE	4	8	PROBLEMAS DEL DESARROLLO ECONOMICO, POLITICO Y SOCIAL DE MEXICO II	6	12	OBSERVACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA II	3	5	ESTADISTICA	3	5	ESPAÑOL II	4	6	PRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA II	4	8
SEGUNDO	TERCERO	TEORIA Y DISEÑO CURRICULAR I	8	16	PSICOLOGIA SOCIAL	4	8	EL ESTADO MEXICANO Y EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	3	6	TRODUCCION AL LABORATORIO DE DOCENCIA	3	5	COMPUTACION APLICADA A LA EDUCACION	4	8	INVESTIGACION EDUCATIVA I	4	6	PRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA III	4	6
	CUARTO	TEORIA Y DISEÑO CURRICULAR II	8	16	FILOSOFIA DE LA EDUCACION MEXICANA	5	10	SOCIEDAD Y POLITICA EDUCATIVA EN MEXICO	4	8	LABORATORIO DE DOCENCIA I	3	5	PLANEACION EDUCATIVA	3	5	INVESTIGACION EDUCATIVA II	4	8	EDUCACION FISICA	3	3
TERCERO	QUINTO	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DEL AREA DE CIENCIAS SOCIALES I	3	5	TEORIA SOCIOLOGICA	5	10	ECONOMIA POLITICA I	4	6	TEORIA DE LA HISTORIA	4	8	TEORIA DEL ESTADO	4	8	HISTORIA Y FILOSOFIA DE LA CIENCIA	4	8	LABORATORIO DE DOCENCIA II	6	12
	SEXTO	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DEL AREA DE CIENCIAS SOCIALES II	3	5	DESARROLLO DE LOS ADOLESCENTES I	3	5	ECONOMIA POLITICA II	4	6	HISTORIA DE MEXICO I	5	10	HISTORIA UNIVERSAL I	5	10	GEOGRAFIA HUMANA, ECONOMICA Y POLITICA DEL MUNDO	4	8	LABORATORIO DE DOCENCIA III	6	12
CUARTO	SEPTIMO	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DEL AREA DE CIENCIAS SOCIALES III	3	5	DESARROLLO DE LOS ADOLESCENTES II	3	5	SITUACION Y PERSPECTIVAS DE LA ECONOMIA MEXICANA	4	8	HISTORIA DE MEXICO II	5	8	HISTORIA UNIVERSAL II	5	10	GEOGRAFIA HUMANA ECONOMICA Y POLITICA DE MEXICO	4	8	LABORATORIO DE DOCENCIA IV	6	12
	OCTAVO	MODELOS EDUCATIVOS CONTEMPORANEOS	3	6	SOCIEDAD Y EDUCACION	5	10	LA EDUCACION MEDIA BASICA EN LA SOCIEDAD MEXICANA	3	5	SISTEMA POLITICO MEXICANO	5	10	HISTORIA DE AMERICA	5	10	ELABORACION DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL	3	5	LABORATORIO DE DOCENCIA V	6	12

**PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION MEDIA BASICA ESPECIALIDAD EN :
INGLES**

GRADO	SEM.	ASIGNATURA	HORAS	CRED.	ASIGNATURA	HORAS	CRED.	ASIGNATURA	HORAS	CRED.	ASIGNATURA	HORAS	CRED.	ASIGNATURA	HORAS	CRED.	ASIGNATURA	HORAS	CRED.			
PRIMERO	PRIMERO	TEORIA EDUCATIVA I	6	12	PSICOLOGIA EDUCATIVA	4	8	PROBLEMAS DEL DESARROLLO ECONOMICO, POLITICO Y SOCIAL DE MEXICO	6	12	OBSERVACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA	3	5	MATEMATICAS	3	5	ESPAÑOL	4	6	APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA	4	8
	SEGUNDO	TEORIA EDUCATIVA II	6	12	PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE	4	8	PROBLEMAS DEL DESARROLLO ECONOMICO, POLITICO Y SOCIAL DE MEXICO	6	12	OBSERVACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA	3	5	ESTADISTICA	3	5	ESPAÑOL	4	6	PRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA	4	8
SEGUNDO	TERCERO	TEORIA Y DISEÑO CURRICULAR I	8	16	PSICOLOGIA SOCIAL	4	8	EL ESTADO MEXICANO Y EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	3	6	INTRODUCCION AL LABORATORIO DE DOCENCIA	3	5	COMPUTACION APLICADA A LA EDUCACION	4	8	INVESTIGACION EDUCATIVA	4	6	APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA	4	6
	CUARTO	TEORIA Y DISEÑO CURRICULAR II	8	16	FILOSOFIA DE LA EDUCACION MEXICANA	5	10	SOCIEDAD Y POLITICA EDUCATIVA EN MEXICO	4	8	LABORATORIO DE DOCENCIA I	3	5	PLANEACION EDUCATIVA	3	5	INVESTIGACION EDUCATIVA	4	8	EDUCACION FISICA	2	3
TERCERO	QUINTO	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DEL AREA DE INGLES I	3	5	FONETICA Y FONOLOGIA	3	5	INGLES I	10	20	HISTORIA DE LA CULTURA DE LOS PUEBLOS DE HABLA INGLESA I	3	6	LINGÜISTICA	3	6	LA EDUCACION MEDIA BASICA EN LA SOCIEDAD MEXICANA	3	6	LABORATORIO DE DOCENCIA II	5	10
	SEXTO	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DEL AREA DE INGLES II	3	5	DESARROLLO DE LOS ADOLESCENTES I	3	5	INGLES II	10	20	HISTORIA DE LA CULTURA DE LOS PUEBLOS DE HABLA INGLESA II	3	6	LINGÜISTICA APLICADA	3	6	CORRIENTES DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA	3	5	LABORATORIO DE DOCENCIA III	5	10
CUARTO	SEPTIMO	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DEL AREA DE INGLES III	3	5	DESARROLLO DE LOS ADOLESCENTES II	3	5	INGLES III	10	20	LITERATURA INGLESA I	3	6	INVESTIGACION LINGUISTICA	3	6	EXPRESION ORAL	3	5	LABORATORIO DE DOCENCIA IV	5	10
	OCTAVO	MODELOS EDUCATIVOS CONTEMPORANEOS	3	5	ESTRUCTURAS GRAMATICALES DE INGLES Y SU USO	3	6	INGLES IV	10	20	LITERATURA INGLESA II	3	6	REDACCION Y COMPOSICION DE LA LENGUA INGLESA	3	5	ELABORACION DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL	3	5	LABORATORIO DE DOCENCIA V	5	10

CUADRO 1

El siguiente esquema resume la ubicación y los propósitos de los cursos del eje de formación práctico docente (EFPD).

ASIGNATURA	SEMESTRE	OBJETIVO	UBICACIÓN
Observación de la práctica educativa I	1o.	Valorar el campo ocupacional que se ha elegido a través de comprender reconstruir la práctica educativa y de la función de la escuela dentro de la comunidad.	Etapa introductoria
Observación de la práctica educativa II	2o.	Iniciar la comprensión y el análisis de mecanismos que a través del accionar docente cotidiano, dan dirección, forma y significado a la práctica educativa.	Etapa introductoria
Introducción al laboratorio de docencia.	3o.	Introducir procesos de organización y sist.de contenidos teóricos- metodológicos adquiridos en cursos anteriores y paralelos	Etapa introductoria
Laboratorio de docencia I	4o.	Analizar dimensiones histórico sociales de la práctica docente, introducir el proceso de planeación de la misma...	Práctica docente general
Laboratorio de docencia II	5o.	Revisar experiencias, y considerar: currículum, contenidos, evaluación, roles del maestro y el alumno, organización del trabajo en el aula...	Práctica docente general
Laboratorio de docencia III	6o.	Analizar conceptos específicos como los de planeación, ejecución y evaluación	Práctica docente específica
Laboratorio de docencia IV	7o	Interpretar, analizar y aplicar procedimientos de evaluación comúnmente utilizados	Práctica docente específica
Laboratorio de docencia V	8o.	Analizar y valorar la práctica educativa y docente y la formación adquirida en los laboratorios.	Consolidación de la práctica docente.