

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
del 3 de abril de 1981



**FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES: POLÍTICA EDUCATIVA Y
CURRÍCULUM EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LA ESCUELA
NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO**

TESIS

**Que para obtener el grado de
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN**

Presenta:

ROSMERY CIFUENTES BONETT

Presidente: Dra. Mercedes Ruiz Muñoz

Vocal: Dr. Javier Loredó Enríquez

Secretario: Dr. Marco Antonio Delgado Fuentes

1er. Suplente: Dr. Francisco Alvarado García

2ª. suplente: Dra. Cristina Casanueva Reguart

MÉXICO D.F.

2013

ÍNDICE

	Pág.
PRESENTACIÓN	09
CAPÍTULO 1. TRAYECTORIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL	22
1.1 LA FORMACIÓN PARA EL EJERCICIO DOCENTE EN AMÉRICA LATINA, CAMBIOS Y REFORMAS A FINALES DEL SIGLO XX	22
1.2 ESTUDIOS ACERCA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO DURANTE EL SIGLO XX, PROBLEMÁTICAS Y PRÁCTICAS	26
1.3 LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS, EL CURRÍCULUM Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DOCENTE COMO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	33
CAPÍTULO 2. POLÍTICA EDUCATIVA Y REFORMAS EN LA EDUCACIÓN: LA FORMACIÓN DOCENTE COMO PARTE DE LA CALIDAD EDUCATIVA	42
2.1 ORGANISMOS INTERNACIONALES Y FORMACIÓN DE DOCENTES EN AMÉRICA LATINA	56
2.1.1 Los organismos internacionales	56
2.1.2 La formación docente, interés de los organismos multilaterales	59
CAPÍTULO 3. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA HISTORIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN MÉXICO	66
3.1 CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN (1973) Y LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1993)	68
3.2 ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL (17 DE MAYO DE 1993)	72
3.3 EL PROGRAMA PARA LA TRANSFORMACIÓN Y EL FORTALECIMIENTO ACADÉMICO DE LAS ESCUELAS NORMALES, 1999	73
3.4 LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES EN MÉXICO	74

3.4.1 Historia y evolución de las escuelas normales de la independencia a finales del siglo XX	74
3.4.1.1 La fundación de Normales después de la Independencia	75
3.4.1.2 Crecimiento de las Escuelas Normales durante la época del Porfiriato	76
3.4.1.3 Las Escuelas Normales rurales durante la Revolución Mexicana	81
3.4.1.4 La educación socialista y el nuevo enfoque de las Escuelas Normales en el período de Lázaro Cárdenas	84
3.4.1.5 El final de la educación socialista y un nuevo enfoque de formación de maestros, período de Ávila Camacho (1940-1946)	86
3.4.1.6 1959-1969, una década representativa en la política educativa mexicana	87
3.4.1.7 Nuevas Reformas del Plan de Estudios para la Educación Normal (1970-1984)	91
3.4.1.8 Reforma del plan de estudios planteada en 1972	92
3.4.1.9 Reestructuración del Plan 75	93
3.4.1.10 Reformas educativas en las normales: camino hacia la educación superior, período 1984-1999	95
3.4.1.11 Plan de estudios de la Escuela Normal Superior de México, 1999	96
3.4.2 Reforma del plan de estudios de la educación secundaria. Programas de estudios de español y matemáticas	102
3.4.2.1 Programa de estudios de español de la educación secundaria	102
3.4.2.2 Programa de estudios de matemáticas de la educación secundaria	104
 CAPÍTULO 4. DIMENSIÓN CURRÍCULO, PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO Y PROGRAMAS ACADÉMICOS DE LAS LICENCIATURAS DE ESPAÑOL Y MATEMÁTICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	 106
4.1. EL CURRÍCULO, PROCESOS HISTÓRICO Y CONCEPTUALIZACIONES	106
4.1.1 Plan de Estudios	109
 CAPÍTULO 5. DIMENSIÓN: PRÁCTICA PEDAGÓGICA, TEORIZACIÓN	 111
5.1 LA CONCEPCIÓN TÉCNICO-ARTESANAL	112

5.2 LA CONCEPCIÓN PRÁCTICA	115
5.3 LA CONCEPCIÓN CRÍTICA O EMANCIPATORIA	118
CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	121
6.1 DELIMITACIÓN ESPACIAL, TEMPORAL DEL OBJETO	124
6.2 POBLACIÓN Y MUESTRA	125
6.3 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN	126
6.4 CONTEXTO: UBICACIÓN GEOGRÁFICA E INFRAESTRUCTURA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	127
6.4.1 Escuela Normal Superior de México	127
6.4.2 Escuelas Secundarias	127
6.5 ELEMENTOS PARA LA INTERPRETACIÓN Y EL ANÁLISIS	131
6.6 DIMENSIONES DE ANÁLISIS	132
6.7 RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN	133
6.8 EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN	133
6.9 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	134
CAPÍTULO 7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	135
7.1 EL PLAN DE ESTUDIOS DEL 99 ANALIZADO DESDE LA TEORÍA DE LAWTON	138
7.2 LA FORMACIÓN INICIAL Y SUS CARACTERIZACIONES	150
7.2.1 La identidad y los inicios en la formación	150
7.2.1.1 Pedro centra su práctica docente en el desarrollo de los contenidos	151
7.2.1.2 Juana: intervención de la maestra titular en su práctica docente	152
7.2.1.3 Fernando centra sus prácticas en los contenidos y en las actividades	154
7.2.1.4 Patricia: en la docencia por azares de la vida	156
7.2.1.5 Rafael, pensador y reflexivo sobre su labor de educar	159
7.2.1.6 Amanda: en las prácticas pedagógicas aprendió a ser maestra	162
7.2.1.7 Lecturas de las experiencias de los maestros en formación	166
7.2.2 Planeación de las actividades y las relaciones entre el plan de estudios de la ENSM y los lineamientos curriculares de la educación secundaria	167

7.2.2.1	Cómo organizaba Pedro sus clases	167
7.2.2.2	Actividades de Juana dirigidas por la maestra titular y por los lineamientos curriculares	169
7.2.2.3	Organización de las clases de Fernando	170
7.2.2.4	Patricia orienta sus actividades de acuerdo a la RES	172
7.2.2.5	La planeación de las actividades por Rafael para sus prácticas	173
7.2.2.6	La RES y las realidades escolares en la planeación de Amanda	174
7.2.2.7	El currículum visto desde la organización de las clases como objeto de estudio en el campo de la formación del maestro	175
7.2.3	Estrategias didácticas en los practicantes de matemáticas e interacciones con los estudiantes de la secundaria	176
7.2.3.1	Las prácticas pedagógicas de Pedro durante su proceso de formación	177
7.2.3.2	Las clases de Juana y sus experiencias educativas	186
7.2.3.3	Fernando: sus estrategias para enseñar matemáticas	195
7.2.3.4	Estilos de enseñanza en Matemáticas	202
7.2.4	Enseñanza del Español por los practicantes y las voces de los estudiantes de la secundaria	206
7.2.4.1	Momentos de las clases de Patricia durante el proceso de enseñanza aprendizaje	206
7.2.4.2	Estilo de enseñanza de Rafael durante sus prácticas pedagógicas	215
7.2.4.3	Aplicación de estrategias didácticas en las clases por Amanda	225
7.2.4.4	Estilos de enseñanza en la especialidad de Español	234
7.3	ANÁLISIS INTEGRADO DE LOS ESTUDIOS DE CASOS	236
7.4	EJES ESTRUCTURALES – FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, METODOLÓGICA Y DIDÁCTICA- DEL CURRÍCULUM EN LA FORMACIÓN DOCENTE	240
7.4.1	Las condiciones que intervienen en la formación inicial de los maestros	242
7.4.2	Entretejido de las prácticas pedagógicas, el currículo y las interacciones	243
7.5	ELEMENTOS DETERMINANTES EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO	247

CONCLUSIONES	250
BIBLIOGRAFÍA	263
CIBERGRAFÍA	269
ANEXOS	271

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Repitencia y egreso de la escuela primaria. América Latina y el Caribe, 1989	43
Tabla 2: Recomendaciones y estrategias por Organismos Multilaterales durante la Década de los años noventa	49
Tabla 3. Características de los Organismos Internacionales	57
Tabla 4. Plan de estudios de la Academia Normal de Orizaba (1885-1886)	77
Tabla 5. Plan de estudios de las Escuelas Normales en el periodo del Porfiriato	78
Tabla 6. Plan de estudios para las Escuelas Normales Regionales de los Estados (1922)	82
Tabla 7. La planeación de la Escuela Normal	83
Tabla 8. Plan de estudios de la Escuela Nacional de Maestros (1936)	85
Tabla 9. Plan de estudios para la Escuela Normal Primaria (1959)	89
Tabla 10. Plan de Estudios de Educación Normal 1960	90
Tabla 11. Plan de estudios para la Escuela Normal Primaria 1969 (Reestructurado)	91
Tabla 12. Plan de Estudios 1972 para profesores de Educación Primaria	92
Tabla 13. Plan de estudios de Estudios de Educación Normal 1975	93
Tabla 14. Campo de formación general para la Educación Básica	98
Tabla 15. Asignaturas correspondientes al acercamiento a la práctica escolar	99
Tabla 16. Saber específico de la especialidad Matemáticas	99
Tabla 17. Saber específico de la especialidad Español	100
Tabla 18. Asignaturas correspondientes al trabajo en el aula	101
Tabla 19. Prácticas sociales del lenguaje	103
Tabla 20. Dimensiones, Unidades de Análisis e Instrumentos	122
Tabla 21. Bloque temático: Sistema Educativo Mexicano	143
Tabla 22. Bloque temático: Planeación y Organización de los Contenidos de la Especialidad	144
Tabla 23. Bloque temático: Gestión Escolar	146

ÍNDICE DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Sistemas Nacionales de Evaluación de la Calidad educativa en América Latina y el Caribe	272
Cuadro 2. Porcentaje de estudiantes en los niveles de competencia más alto y más bajo en lectura. Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos (Programme for International Student Assessment –PISA), 2000 y 2003	274
Cuadro 3. A7-Puntajes promedio en conocimientos en ciencias, PISA, 2000 y 2003	275
Cuadro 4. A6-Rendimiento académico en matemáticas en PISA, 2000 y 2003	276
Cuadro 5. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO	277
Cuadro 6. Instituto Internacional de Planeación de la Educación (IIEPE) - UNESCO	278
Cuadro 7. Organización de los Estados Americanos (OEA)	279
Cuadro 8. Banco Mundial	280
Cuadro 9. Banco Interamericano de Desarrollo (BID)	281
Cuadro 10. Fondo Monetario Internacional (FMI)	282
Cuadro 11. Comisión Económico para América Latina y el Caribe (CEPAL)	283
Cuadro 12. Organización Para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)	285
Cuadro 13. Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL)	286
Cuadro 14. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)	287

PRESENTACIÓN

La investigación de base que soporta el presente trabajo parte, de un problema particular –aspecto que, por demás, ha mostrado un escaso análisis en el campo de la educación–: las relaciones entre las políticas educativas y el currículo que orienta las prácticas pedagógicas en la formación inicial de docentes. De manera precisa, la atención se dirigió a los procesos de formación de maestros normalistas de las especialidades de español y matemáticas de la Escuela Normal Superior de México (ENSM).

De acuerdo con la literatura especializada, en México la preparación de los maestros, tanto en lo pedagógico como en lo disciplinar, cuenta con una trayectoria histórica que data de las dos últimas décadas del siglo XIX. Esta enseñanza, por tradición, se impartía en las escuelas normales. Sin embargo, se ha de señalar que las escuelas normales, como tal, se reconocen desde la época de la independencia de México: doce años después de la liberación de la opresión de los españoles se creó en el país la Compañía Lancasteriana, comunidad proveniente de Inglaterra. Al año siguiente, se fundó en Guadalajara la Escuela Normal Colegio de San José y dos años después, en 1824, se creó la Escuela Normal de Oaxaca. La continuidad en estos periodos se caracterizó por el crecimiento y la fundamentación en la formación de los maestros mexicanos.

En esta trayectoria, hacia la década de los años veinte del siglo XIX se presentó una oleada en la inauguración de escuelas normales: en 1824 se creó la Escuela Normal de Zacatecas; en 1928 se instauraron las escuelas normales de San Cristóbal de las Casas, la Preparatoria y la Normal para Señoritas en Jalisco y otro plantel en Guadalajara. De igual modo, en el periodo de la época del Porfiriato: proliferaron, mediante decreto, distintas escuelas normales. De manera particular, en 1881 se fundó la Escuela Normal Superior de México (ENSM). Cabe señalar que, aun cuando se generó un crecimiento de las Escuelas Normales a lo largo del siglo, se presentaban bajos resultados acerca del sistema de enseñanza empleado en las escuelas de primaria. Tal situación llevó a la creación de la Academia de Pedagogía para los docentes en ejercicio.

Durante la institucionalización de la enseñanza normal (1885-1890) se constituyó el corolario para la pedagogía con el propósito de unificar la educación elemental en la República Mexicana mediante la preparación de docentes. La enseñanza se consideraba como eje articulador y, a su vez, el objeto de estudio de la pedagogía. Los conocimientos pedagógicos acerca de lo educativo ejercieron una decisiva influencia en la ubicación de

la pedagogía como campo disciplinario específico con un quehacer claramente delimitado, en vinculación con la filosofía, la medicina, la psicología y, desde luego, con la didáctica.

Durante la primera década del siglo XX, la situación política, ideológica y económica en México fue crítica debido al movimiento armado (1910-1920), a los resabios del pensamiento porfirista, a la influencia del clero, al bajo nivel de vida de los obreros en las diferentes ramas de la producción y al descuido de la vida rural e indígena en los renglones económico y cultural. Sin embargo, para 1922 se abrió una nueva etapa de la historia de la educación normal mexicana; se reconoce como la época de la creación de las escuelas rurales.

La educación normal para el sector rural se fundó con la más moderna orientación educativa de la época: la escuela activa. Por esta razón, las escuelas contaban con talleres, campos de cultivos, sectores para el sector industrial y agrícola. También se contaban con escuelas anexas para la observación y las prácticas de los estudiantes. Sin embargo, el plan de estudios para la educación normalista rural careció de espacios académicos enfocados hacia el conocimiento del educando: psicología, sociología y didáctica, entre otras. También fue notoria la ausencia de materias de reflexión como filosofía y lógica, sólo hacia el cuarto semestre aparecía la materia de nociones psicología y organización escolar práctica de la enseñanza. Los programas de las escuelas normales rurales contemplaban dos años para sus estudios, mientras que las urbanas eran de tres años.

Por su parte, en 1924 La Escuela Normal Superior adoptó un reconocimiento propio e independiente como institución dedicada a la formación de profesores de los niveles medio y superior y a especializar en la carrera docente a profesores, directores e inspectores, con base en un plan de estudios de orientación académica distinta a la de cualquier otro.

Durante el periodo de 1934 a 1940, la escuela normal llegó a cumplir un papel marcadamente social: los profesores fungieron como promotores de la reforma agraria y la organización de los ejidos. Los maestros, por sus fuertes vínculos con la comunidad, conocieron los problemas sociales más relevantes. Tal situación redundó en una mejor relación entre la escuela y la comunidad; se estableció, así, un vínculo entre escuela con producción, las organizaciones populares y la lucha social de la época.

Hacia mediados de la década de los años cincuenta la institucionalización de la pedagogía normalista se dirigía a la formación para la docencia en los niveles de básica primaria y de secundaria. En 1970, confluyeron dos procesos interesantes: las políticas de modernización de la educación superior y la expansión de las licenciaturas en educación. Diversas circunstancias rodearon la formación docente: la formación de los maestros para los niveles medio y superior y la elaboración de planes y programas de estudios de la nueva oferta educativa se destacaron, entre otras.

Vale la pena considerar el impacto que reflejaron la tecnología educativa y la teoría curricular para el desarrollo de propuestas curriculares, metodologías, medios y materiales de enseñanza, de organización, planeación y administración, a través de la amplia difusión de las obras de Raquel Glazman y María de Ibarrola: "Diseño de Planes de estudios" y las de Susana Barco, Azucena Rodríguez y Gloria Edelstein que situaron los precedentes históricos, políticos, educativos y pedagógicos en los análisis y las renovaciones de la educación mexicana.

En los años siguientes ocurrieron cambios cardinales en la política educativa que terminaron por afectar la vida académica de las instituciones formadoras de docentes. El recorte del gasto público en educación y la implantación de estrategias de evaluación institucional caracterizaron la década de los años ochenta.

El desarrollo de la pedagogía como disciplina académica y su vinculación con espacios específicos de formación y de producción discursiva, mostraron visiones diferentes en la formación docente. Estas perspectivas en la pedagogía anunciaron la presencia de nuevos referentes teóricos, conceptuales y metodológicos.

De otra parte, en la década de los años noventa, las políticas educativas en materia de transformación para los alcances sociales como cobertura, equidad y calidad, demandados por organismos multilaterales, permearon las perspectivas en educación, en la lógica de extender los procesos de formación hacia el mundo del trabajo (Cepal y Unesco, 1992). Para alcanzar estos propósitos se impusieron una serie de medidas y estrategias -exigidas por el contexto económico- que generaron en el maestro la responsabilidad de conseguir resultados que llevaran al incremento de la cobertura, la equidad y el mejoramiento de la calidad educativa.

En este escenario, para los países latinoamericanos y, por supuesto, para México, la práctica docente se internó en una paradoja: las políticas y reformas educativas forjadas como resultado colaborativo entre los organismos multilaterales y sus particularidades. De este modo se orientó un proyecto político. Al respecto se ha de acotar que cuando una reforma se instaura por elementos externos surgen inquietudes acerca de la responsabilidad del docente en la implementación de tales cambios.

Frente a la problemática de la baja calidad en la educación básica mexicana, expuesta en los resultados acotados en el cuarto informe del Presidente Salinas (1988), la SEP indicó, a través del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), el propósito de emprender acciones correctivas mediante el diseño de políticas que posibilitaran mejorar la calidad de la educación, el desempeño de los docentes, los deficientes resultados de aprendizaje de los estudiantes, la débil gestión, la inapropiada organización y la frágil cultura de la evaluación para lograr avances continuos, entre otros.

En cuanto a la formación docente inicial, la reforma planteada en el ANMEB, ubicó cuatro aspectos esenciales: la federalización de la educación básica, la renovación curricular, el magisterio y la participación social en la educación. Los dos últimos se retomaron en esta investigación. La renovación curricular contempló las modificaciones a los planes de estudio de la educación normalista; por su parte lo magisterial, refirió lo salarial. Se reconoció al docente como un actor principal en tal proceso y se instauraron en él grandes responsabilidades.

En la política educativa establecida por el ANMEB (1998), la formación inicial docente se orientó por un currículo que contemplaba un tronco básico general y unas prácticas guiadas por la educación básica. Se buscaba formar al maestro en conocimientos pedagógicos que le permitieran flexibilidad y adaptación a los cambios del mercado laboral y que, a su vez, adquiriese la suficiente preparación en las disciplinas que impartiría. El enfoque de formación se dirigía hacia el aprendizaje continuo e independiente y hacia el requerimiento de la observación y la práctica.

Se decide, entonces, estudiar los factores que intervienen en la formación inicial de docentes y encauzar la mirada desde diversas dimensiones; de manera singular en los aprendizajes situados en las prácticas pedagógicas -aquí, por primera vez, los maestros en formación enfrentan el reto de brindar alternativas de solución a problemas inmediatos relacionados con la atención, la formación, la educación y la orientación, entre otros, de

los niños y jóvenes en las escuelas- y su relación con las políticas educativas y los planes de estudio que han constituido sus perfiles profesionales y laborales.

DE LA DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

La investigación, planteada a partir de seis estudios de caso, muestra cómo la formación inicial de los docentes se vincula con los lineamientos de las agencias internacionales, los planes de estudios institucionales y los espacios de puesta en acción: las prácticas pedagógicas en las licenciaturas de Español y Matemáticas de la ENSM.

La pesquisa de las políticas promovidas por Organismos Internacionales ha posibilitado identificar los horizontes de la formación inicial de docentes en América Latina.

En relación con las políticas educativas nacionales y la currícula, se auscultó cómo los enfoques teóricos, metodológicos y didácticos se inscriben en las lógicas de los procesos de formación de docentes trazados desde el plan de “Modernización de la educación” y el Plan de Estudios del 99.

Respecto de las prácticas pedagógicas, se siguió una perspectiva narrativa etnográfica de la experiencia docente en seis estudiantes normalistas que se encontraban en su último año de formación de las especialidades de Español y Matemáticas. La narración analítica, se tomó como referente para comprender e interpretar el proceso de la práctica docente dentro de la racionalidad de la formación, y se analizó la resignificación de esta formación con base en una metodología cualitativa.

QUÉ PRETENDE LA INVESTIGACIÓN

Se puede aducir, que la pretensión se relaciona con los aportes al campo de la educación en la formación inicial de docentes, a partir de la reconstrucción de seis experiencias de prácticas pedagógicas en búsqueda de la construcción de su formación e identidad docente.

Además, se propende por la reconstrucción histórica de las escuelas normales mexicanas y por el análisis político-pedagógico de los procesos de formación de los maestros desde la década de los años noventa hasta la actualidad.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Se señalan las preguntas núcleo del proceso investigativo.

¿Cómo contribuyen los ejes estructurales del currículo en la formación docente de la ENSM?

¿Cuáles requisitos de formación teórica, metodológica y didáctica de la estructura curricular de los programas académicos responderá a las exigencias de las prácticas pedagógicas?

¿Cuáles condiciones intervienen en la preparación inicial de maestros?

Se indican, ahora, los interrogantes secundarios.

¿Cómo se relacionan las políticas educativas de formación docente en los niveles internacionales, nacionales y locales con los lineamientos curriculares en México durante la década de los años noventa?

¿Cuáles requisitos de formación teórica, metodológica y didáctica de la estructura curricular del programa académico del 99 responden a las exigencias de la práctica pedagógica?

¿Cómo se forma a los docentes en las prácticas pedagógicas de los programas de Matemáticas y Español de la ENSM?

EN UN ACERCAMIENTO AL CAMPO

La formación docente refiere una de las aristas de interés en la formación profesional y en la práctica laboral de la autora de esta tesis, quien ha participado (desde 1998) tanto en el desarrollo y en la ejecución de programas de educación de docentes como en proyectos investigativos. De este modo, la experiencia laboral e investigativa en el Instituto Tecnológico de Monterrey (México), en la Universidad del Magdalena y en la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle (Colombia) han brindado elementos para cuestionar el significado de la noción de pedagogía y de los programas dirigidos hacia tal fin.

El acercamiento al campo, desde la perspectiva de las diversas facultades de educación, ha permitido considerar las diversas significaciones de la noción del docente, la multiplicidad y la riqueza de experiencias desarrolladas en América Latina, las tendencias de los gobiernos latinoamericanos en los programas de formación docente y su marcado acento en la profesionalización, las particularidades de las experiencias latinoamericanas

de los gobiernos y sus recontextualizaciones según la óptica de las políticas internacionales, y la valorización y la resignificación de la profesión docente.

EN TORNO A LOS ASPECTOS METODOLÓGICOS

Referentes conceptuales. De las investigaciones y autores consultados como bases teóricas y conceptuales se pueden destacar: los estudios relacionados con políticas y estrategias adoptadas por los países de América Latina y el Caribe en materia de formación de formadores adelantados por Vaillant (2002), la Red Latinoamericana para la transformación en lenguaje (Rincón, 2001), la situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Venezuela, Argentina, Chile, Uruguay, Bolivia, Paraguay y Perú (Unesco y Proeduca GTZ, 2004) y el estudio comparativo en la formación de profesores en la educación básica secundaria (planes de estudios por colectivos de autores, Unesco, 2011), entre otros.

En el caso de México, se pueden enfatizar: la formación docente abordada desde el currículo, la docencia, la planeación y la evaluación (Rojas, 2004), la formación docente, desde el estudiante normalista, en cuanto a su origen de clase y su relación con el Estado (Calvo, 2001), el estudio sobre las reformas a la educación normal durante el sexenio 1970-1976 (Vera, 2001), la formación en las escuelas rurales mexicanas (Civera, 2009) y la formación inicial de los docentes en las escuelas normales del Distrito Federal (Loredo et. al., 2010), entre otros.

Aspectos metodológicos. Desde el estudio de caso y la inferencia, la investigación tomó como base metodológica la perspectiva cualitativa con el propósito de comprender y analizar las relaciones de las políticas educativas internacionales y nacionales de formación docente y los currículos en las prácticas pedagógicas. Para el análisis del currículo y las prácticas pedagógicas de docentes en formación, el proceso se llevó a cabo en la ENSM y la delimitación temporal alude desde la década de los años noventa del siglo XX hasta la actualidad,

Desde el ámbito metodológico vale recordar que Stake (2005) expuso cinco elementos fundamentales del método de estudio de casos:

- La selección del caso: ¿qué puede aportar un caso para entender un fenómeno o una realidad? Se optó por la ENSM, como institución formadora de docentes, los programas

de estudio de las licenciaturas en las especialidades de Español y Matemáticas y los estudiantes de las prácticas pedagógicas de los dos últimos semestres.

- La triangulación o cristalización: datos, enfoques o metodologías. Para este caso, se ha adoptado la propuesta inicial a las necesidades y exigencias de la investigación.

- El conocimiento experiencial. Se corresponde con las prácticas pedagógicas de los estudiantes mediante la observación y la aplicación de entrevistas a los docentes en formación y a los asesores de sus prácticas.

- El contexto. En este caso, internacional y nacional y la entidad formadora: ENSM.

La metodología tomó lugar a partir de las vivencias de seis estudiantes normalistas quienes durante sus prácticas docentes otorgaron significados a su proceso de formación a través del entretendido de sus narrativas y las observaciones realizadas de su prácticas; los relatos de los coordinadores, maestros asesores y profesores titulares; los lineamientos curriculares de los programas de estudio de la normal (1999), los planteamientos de la reforma educativa de la educación secundaria (2006); y las interacciones que llevaron a cabo los practicantes con los estudiantes en las aulas de clase de las escuelas secundarias.

Diseño de investigación. Corresponde a un estudio de caso múltiple. Se abordaron tres casos de la Licenciatura de Español y tres de la de Matemáticas, para un total de seis casos. Se centró en la ENSM ubicada en el Distrito Federal. El trabajo de campo se llevó a cabo en cuatro escuelas secundarias oficiales donde los docentes en formación realizaban sus prácticas. Las políticas educativas se tomaron como referente contextual, para reconocer los lineamientos que orientaron las propuestas curriculares, de manera precisa, el plan de estudios de 1999 llevado a cabo por ENSM. En conjunto, se analizaron los enfoques teóricos y metodológicos que delinean la formación de docentes en el currículo y las prácticas pedagógicas de los estudiantes normalistas.

El estudio de caso implica un examen intenso y profundo de diversos aspectos de un mismo fenómeno. Para esta investigación, implicó analizar los elementos que se entrecruzan en las tres dimensiones del proceso de formación docente. Las limitaciones del estudio de caso se relacionan con la no generalización de sus resultados. Las dinámicas que se involucran al analizar el fenómeno en otros contextos llevarían a un

estudio comparado; así, se contrastarían las categorías de análisis que han emergido del estudio.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Las prácticas pedagógicas de seis estudiantes normalistas se analizaron inicialmente con los practicantes de la especialidad en Matemáticas y, luego, con los del énfasis en Español. Se caracterizaron, en su totalidad, por singulares estilos de enseñanza. Un estilo se comprende como las dinámicas y estrategias llevadas a cabo por el docente para la enseñanza de un saber disciplinar.

Los practicantes de la especialidad en Matemáticas mostraron un estilo de enseñanza inductivo -basado en la experiencia, el trabajo en grupo, el uso de la pregunta y la aplicación de la indagación-, centrado en el método “Aprendizaje Basado en Problemas” (ABP). Este estilo se sustentó en el método activo –fomento del aprendizaje a través de la experiencia-, al propiciar momentos y espacios para que el estudiante incentivara su curiosidad; a su vez, ubicó la resolución de problemáticas similares al ámbito de los estudiantes.

El plan de estudios de formación de los practicantes está soportado por los postulados de la Escuela Activa, que le brindaron elementos epistemológicos al método ABP. Este modelo de enseñanza parte de la identificación del problema; luego, sitúa la ambientación para el aprendizaje con el empleo de imágenes, gráficos y materiales didácticos, entre otros; después, se da lugar a la metacognición: los estudiantes de secundaria encontraban y aplicaban sus propias estrategias para resolver problemas; mediante la pregunta, el practicante promovía la participación y, a su vez, activaba los procesos cognitivos al confrontarlos, por ejemplo, con sus propios procedimientos o resultados; por último, la evaluación comprobaba los aprendizajes y calificaba los resultados obtenidos por los estudiantes.

En síntesis, el estilo de enseñanza de los maestros en formación de la especialidad en Matemáticas, relaciona la experiencia del mundo real; busca la identificación de problemas que estimulen el pensamiento, conlleven la resolución de problemas, la adquisición de conocimientos y el manejo de habilidades, el hallazgo de soluciones alternas y la comprobación de procedimientos y resultados.

Respecto de los practicantes de la especialidad de Español, se halló dos propuestas curriculares, la de la ENSM y las llevadas a cabo en las escuelas de secundaria. La ENSM estaba orientada a formar en las habilidades comunicativas, a diferencia de los planes de estudio de las escuelas que, en concordancia con la Reforma de la Educación Secundaria (RES, 2006), respondían al Método por Proyectos.

En la propuesta de la RES, el estudiante se convertiría en el protagonista de la enseñanza y todas las materias o disciplinas se articularían alrededor de sus intereses y motivaciones. El Método por Proyectos postula que el conocimiento se adquiere por percepciones -inicialmente globales-, para pasar, luego, a un nivel más profundo a través del análisis.

De acuerdo con los lineamientos curriculares, los seis casos siguieron procesos similares, pues, cursaron troncos básicos o comunes de formación. Durante sus primeros semestres, realizaron observaciones para conocer e identificar las diversas características de la institución educativa; elaboraron planeaciones de las clases; y emplearon diversas estrategias didácticas para la enseñanza. Para la especialidad de Matemáticas se apoyaron en recursos didácticos tangibles, con el fin de buscar la comprensión de los procedimientos y la formulación de ecuaciones matemáticas. Los practicantes de Español, basaron sus experiencias en el Método por Proyectos y, desde una educación de corte tradicional, explicaban ciertas temáticas para apuntar al desarrollo de microhabilidades en la comunicación.

El control de grupo conformó una constante preocupación en las acciones de los seis maestros en formación; igualmente, el recurrir a la calificación como mecanismo de control. En su gran mayoría, contaron con las orientaciones y asesorías de los maestros titulares y de los asesores de prácticas.

El uso de la pregunta caracterizó los estilos de enseñanza. A través de ésta se indagaba por la comprensión lectora, la creación de escritos, el impulso a la imaginación para escritos cortos, la resolución de problemas matemáticos y la construcción de conceptos, entre otros.

En general, los seis estudiantes normalistas mostraron una docencia reflexiva, sistematizaron sus experiencias, las confrontaron con componentes teóricos -por ejemplo,

con teorías de aprendizaje- y compararon sus procesos desde el inicio de sus estudios con las actividades que llevaron a cabo en el aula durante sus prácticas pedagógicas.

Al relacionar la currícula y la práctica pedagógica, se puede aducir que ésta configura un espacio de ilustración para la profesión de enseñar un saber. Según la currícula, y se confirma en la práctica, se dan cuatro momentos: observación, planeación, aplicación de la clase, docencia reflexiva y reforma de la aplicación de las estrategias didácticas. La docencia reflexiva posibilita al practicante realizar una mirada introspectiva acerca de su proceso educativo y adoptar nuevas formas de explicar y de transmitir el conocimiento a los estudiantes de secundaria. La retroalimentación atañe a la didáctica de la enseñanza de un saber.

En las prácticas pedagógicas de los seis estudios de casos se observaron tres contextos distintos para acercarse a las maneras como el practicante adecúa su estilo de enseñanza: los lineamientos de la RES, los contenidos y las estructuras de las actividades de la especialidad -programas de estudio de la Normal- y las estrategias del maestro titular.

En torno a las políticas educativas, el currículo y las prácticas pedagógicas, se han venido cuestionado los resultados de las evaluaciones realizadas por instancias oficiales en logros académicos de las escuelas secundarias públicas. Los resultados no se consideran halagadores; entonces, surgen dos preguntas implicadas en el proceso de formación: ¿Qué hacen los profesores titulares y tutores y qué dejan de hacer para obtener tales resultados? y con ello, ¿qué aprende el normalista durante su permanencia en las escuelas donde los resultados de aprendizaje son débiles? Tal situación ha desencadenado polémica y debate para diversos investigadores.

Por otro lado, existen dificultades para ubicar a los normalistas con profesores que quieran, puedan y sepan realizar una constructiva función de apoyo y tutoría.

Además, la permanencia de los normalistas en escuelas secundarias, aunque se denomine “observación y práctica docente”, se reduce -del primer al sexto semestre- a la observación y la ejecución de secuencias, no siempre concluyentes en todo su proceso.

Por lo anterior, se torna relevante revisar el tipo de práctica que se realiza en la formación inicial y, asimismo, precisarle una estructura conceptual. Aquello que se cumple en esta formación bien podría denominarse práctica o prácticas para aprender a enseñar, distinto

de la práctica docente en sus intencionalidades, sentidos y connotaciones teóricas, epistemológicas y metodológicas.

En definitiva, el enfoque de formación establecido en la ENSM, trató de dar respuesta a las políticas educativas de la década de los años noventa -a través del ANMEB- con los propósitos de implementar el proceso de medición del rendimiento de aprendizaje, descentralizar la educación, modernizar la gestión institucional –para renovar la administración de la educación-, formar para la competitividad y la equidad, mejorar la admisión y la formación inicial de maestros, optimizar los recursos públicos y privados, aumentar la remuneración de los maestros y dignificar la profesión docente, entre otros.

ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO

El primer capítulo relaciona las investigaciones adelantadas en América Latina y en México atinentes a las reformas que han promovido cambios sustanciales en la educación y, de manera precisa, en la formación inicial de docentes. Se recogen hallazgos de académicos e investigadores en relación con estudios comparativos en países latinoamericanos acerca de la problemática tratada y los elementos que influyen en las políticas educativas, la currícula y las prácticas pedagógicas como dimensiones aisladas, en el caso de México.

Los capítulos segundo y tercero exponen el marco teórico. Este marco se concentra en el análisis de la manera como se ha formado a los docentes durante la década de los años noventa del siglo XX en América Latina, en general, y en México, en particular. Asimismo, se relacionan las políticas educativas internacionales y nacionales en materia de formación. Como proyecto de investigación, la relación se constituye en punto de partida; de ahí, que se considere pertinente, en concomitancia con los objetivos planteados, analizar las implicaciones de los currículos tanto en la formación docente como en las prácticas pedagógicas -espacios académicos donde se ha constituido la profesión del educador-. Por eso se tratan temáticas como la formación docente desde las políticas educativas, se discriminan estas políticas en torno a la formación inicial de docentes en América Latina y en México, se esbozan las políticas educativas relacionadas con la formación inicial de docentes en México, se aproxima el tema del currículo en la formación inicial docentes, se reseñan temáticas del saber pedagógico como formación curricular, y se examinan el plan de estudios y las prácticas pedagógicas.

El cuarto capítulo sitúa el componente histórico y contextual de las escuelas normales como entidades formadoras de docentes en México. Su discusión –y, por ende, su composición– se dirige a los planes de estudio que han contribuido a la formación de los maestros. Se remonta a la época de la independencia y se realiza un recorrido que concluye en la reforma del plan de estudios de 1999; en otros términos, se atiende a la historia y a la evolución de las Escuelas Normales en México.

El capítulo quinto se detiene en las conceptualizaciones acerca de la práctica pedagógica, en las distintas concepciones que han surgido en distintos momentos, en diferenciar las maneras como se ha ido formando el maestro y en los contextos que han influido en esta formación: político y teórico. Se destacan, por lo tanto, las concepciones técnico-artesanal, práctica y crítica o emancipatoria.

El sexto capítulo hace explícitas la metodología y las fases de investigación. Detalla cada uno de los instrumentos aplicados para la recolección de los datos. También, atiende la construcción de las dimensiones, especifica las unidades de análisis y enuncia las categorías. Resalta, además, el estudio de caso y los instrumentos empleados, la ubicación geográfica y la infraestructura de las instituciones educativas donde adelantan sus prácticas los docentes en formación.

El séptimo capítulo expone los resultados y la discusión a partir del estudio de seis casos. Se debe recordar que la participación de los docentes en formación se efectuó de manera voluntaria; en cada momento se les informó acerca de los objetivos y del propósito de uso de la información brindada; sin embargo, como principio rector del tipo de investigación acogido, se ha preservado el anonimato de los participantes. Por eso, en el desarrollo del capítulo se presentan las voces de A: Pedro, B: Juana, C: Fernando, D: Patricia, E: Rafael y D: Amanda. Junto con la información brindada por los participantes, se relaciona el proceso analítico, se acude a las categorías prediseñadas y emergentes y se establecen las primeras generalizaciones que proporcionan sustento a los análisis y aportes que se han explicitado los capítulos anteriores.

En la parte final de este documento, se coligen las conclusiones y se exponen algunos apuntes finales correspondientes al contexto de la investigación.

Capítulo 1. TRAYECTORIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTE

La problemática relacionada con la formación inicial de los docentes ha sido investigada desde perspectivas tan disímiles como las políticas educativas, los planes de estudios, los lineamientos de las instituciones formadoras, las reflexiones de la praxis pedagógica y los relatos de maestros, entre otras tantas; sin embargo, no se han encontrado estudios que involucren más de dos dimensiones, particularmente en México –y menos aún que involucren tanto los Organismos Internacionales como los centros de investigaciones de las diversas universidades–.

Para América Latina, la formación inicial de los docentes ha estado considerada como prioritaria durante las dos últimas décadas, máxime por los resultados tan bajos obtenidos en las pruebas internacionales que pretenden cuantificar los niveles de aprendizajes de los estudiantes de la educación secundaria. Después de la familia, el docente se constituye en el agente más relevante para la formación de los niños y jóvenes; desde ese enfoque –y en términos de los modelos imperantes en la actualidad– se requiere que los educadores sean quienes presenten mayores competencias y que estén en la capacidad de brindar mejores estrategias didácticas para que sus educandos desarrollen sus capacidades cognitivas, sociales, deportivas, artísticas, creativas; se pretende con ello, además, que se configure una sociedad más equitativa y próspera.

En el presente capítulo se aborda un panorama de la problemática de la formación inicial de los docentes, vista desde los diversos factores que en ella inciden. En principio se presenta una mirada desde lo internacional y, posteriormente, se realiza una visión de la temática para el caso de México y el planteamiento del problema de la investigación.

1.1 LA FORMACIÓN PARA EL EJERCICIO DOCENTE EN AMÉRICA LATINA, CAMBIOS Y REFORMAS A FINALES DEL SIGLO XX

En el territorio que actualmente se conoce con el nombre de América Latina, la formación de los maestros se dio inicio con la Escuela Lancasteriana; posteriormente, dicho proceso formativo estuvo centrado por las Escuelas Normales. Para la década de los años sesenta

del siglo XX se crearon las carreras universitarias con la finalidad de formación de profesores de primaria; asimismo, se instauraron Institutos Pedagógicos cuya finalidad radicaba en reforzar la formación pedagógica con diversas modalidades de prácticas.

Ahora bien, en relación con las características de quienes se han de desempeñar como docentes en América Latina, se ha reconocido que los perfiles de los aspirantes para la profesión docente muestran estudiantes provenientes de sectores socio-económicos de escasos recursos económicos y académicos; además, su población se encuentra conformada, en su gran mayoría, por mujeres. La preponderancia del género femenino evoca dificultad, pues la mujer tiene que desempeñar un doble rol: las exigencias del hogar y las del trabajo; se puede adicionar, además, una carga cultural de sumisión y pasividad frente a las toma de decisiones en el sector laboral.

En cuanto a la formación de docentes y a las características de los mismos, se pueden destacar otras problemáticas: la docencia no es una ocupación de elite sino una ocupación masiva y es financiada, en su gran mayoría, por recursos públicos. El acto docente se ejerce al interior de establecimientos e instituciones que presentan marcadas jerarquías, burocracias y marcados niveles de autoridad; de este modo se impide, aún más, la difícil autonomía –aun cuando se incrementa la responsabilidad profesional del docente–. De otra parte, la formación en el campo pedagógico se ha llevado a cabo mediante cursos, capacitaciones de corta duración o por programas de perfeccionamiento a partir de la educación a distancia sin implementar un espacio de prácticas que conjugue un seguimiento en los cambios que se implementan al interior de las aulas.

Para la década de los años setenta del siglo XX se presentaron cambios importantes. La formación docente quedó centralizada en los grandes Institutos o centros de formación pedagógica. Además, se reorganizó gran cantidad de los planes de estudios en los países latinoamericanos. Posteriormente, en la década de los años noventa surgieron nuevas concepciones de profesionalización docente; se generó así una formación básica a nivel superior y de mayor exigencia intelectual y académica. Se incrementaron, asimismo, las universidades que contaban con Facultades de Educación.

En el campo del currículo, en países como Bolivia, Perú y Ecuador, durante la década de los años noventa, se presentaron problemáticas de

...baja calidad en la formación de los docentes en las escuelas normales; prevalencia de prácticas pedagógicas tradicionales, desactualización, propuestas curriculares descontextualizadas y homogeneizadas; la falta de planes institucionales en las escuelas normales urbanas y rurales; la inexistencia de programas de formación en servicio para actualización y perfeccionamiento de los docentes egresados y la deficiente situación de las escuelas en normales en cuanto a personal docente, materiales didácticos y recursos financieros (López, 2004: 47).

En relación con los currículos, los programas académicos de formación de docentes están constituidos, en su generalidad, por áreas específicas: especialidad, formación profesional, formación general y formación en las prácticas.

La primera está referida a las actividades curriculares destinadas a las diferentes áreas de contenido del currículo nacional y está dirigida para la educación media y diferencial. La segunda, posee actividades curriculares focalizadas en el conocimiento de quienes se va a educar, del proceso de enseñanza y los aspectos generales o instrumentales para la docencia. La tercera, incluye las bases sociales de la educación y de la profesión docente, así como los contenidos propios de la educación y de la profesión docente, así como los contenidos propios de algunas instituciones. Y la cuarta, comprende las actividades conducentes al aprendizaje docente, desde los primeros contactos con la escuela y aulas hasta la inmersión continúa en la enseñanza (Pogré, 2004: 68).

Las prácticas pedagógicas desde los años setenta hasta los noventa han hecho evidente una estructura progresiva: han estado encaminadas a que los estudiantes entren en contacto con el campo de trabajo desde los inicios de la formación. Asimismo, el desarrollo de los currículos y sus contenidos han incursionado en diversas experiencias de interdisciplinariedad, núcleos temáticos y reducción de contenidos frente a las sobrecargas que presentaban en décadas anteriores.

Aguerrondo elabora un análisis de algunos modelos curriculares seguidos en América Latina en los procesos de formación de docentes. En su estudio se identifica la aplicación del principio de la interdisciplinariedad, "para lo cual [se] apela a tres estrategias: la asignación de horas de coordinación a los profesores para que trabajen conjuntamente la definición de núcleos generadores y la organización de las asignaturas o espacios curriculares en torno a tres grandes áreas formativas: área de conocimientos básicos, área de ciencias de la educación y área de la expresión. Además, estos núcleos generadores deben articular e integrar la formación brindada en cada año" (2003: 103).

La investigación y la formación pedagógica, disciplinar y deontológica hacen parte de la formación de los docentes. Campos de formación que se han venido incorporando en los currículos de algunas de las facultades de educación de países como Colombia y Venezuela.

Formación pedagógica, que proporciona los fundamentos para el desarrollo de los procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje [...] Formación disciplinar, específica en un área del conocimiento que lleva a la profundización de un saber [...] Formación científica e investigativa, que brinde los fundamentos para la aplicación científica del saber y la capacidad para innovar e investigar en el campo pedagógico. Formación deontológica y en valores humanos, que promueva la idoneidad ética del educador, de tal manera que pueda contribuir en la construcción permanente de los niveles de convivencia, tolerancia, responsabilidad y democracia (Proeduca, 2004: 27).

Ahora, frente a las grandes problemáticas de la educación y, de manera particular, en relación con la formación inicial de los docentes, entre el periodo de los años noventa y parte de los primeros años del nuevo milenio, la reforma educativa ha estado enfocada a una modernización educativa que apunta hacia un nuevo concepto incluido en dicha formación: la calidad. Para ello, en los países latinoamericanos se han venido implementando planes estratégicos de reforma educativa; planes que, entre sus objetivos, cuentan con la urgencia de mejorar la calidad del personal docente, pues se reconoce la formación como el motor fundamental del cambio pedagógico. Cambio que, a su vez, se presupone como elemento que repercute en las innovaciones curriculares y en los modelos educativos para el logro de una educación con calidad.

Los anteriores elementos han sido objeto de diversos estudios por parte de distintos investigadores, entidades y grupos de investigadores. Así, la Red Latinoamericana para la transformación docente en Lenguaje llevó a cabo un estudio centrado en la sistematización de las experiencias en el trabajo docente por proyectos como estrategia para la formación inicial de los docentes. Se pueden destacar entre sus resultados la relación entre la pedagogía por proyectos y la articulación teoría-práctica: se hizo evidente, según el estudio, la importancia del concepto en relación con el proyecto que sustente las prácticas pedagógicas. El grupo ve la transformación del quehacer docente como inherente y necesaria para el desarrollo de proyectos; es decir, conciben unidos los procesos investigativos y los proyectos pedagógicos (Rincón, 2001: 80).

De los análisis planteados se infiere, además, que, aún para la actual década, la formación docente continúa siendo uno de los desafíos más críticos en cuanto al desarrollo educativo latinoamericano; condición que implica, de acuerdo con los paradigmas vigentes, un profundo replanteamiento del modelo convencional de formación de maestros. Asimismo, se reconoce desde tales análisis que la escuela transmisora – aquella que confunde enseñanza con aprendizaje e información con conocimiento– sigue perpetuándose en los programas, cursos y manuales de preparación inicial y de actualización de los docentes en servicio. De igual modo, se considera que aún se insiste en la necesidad que tiene América Latina de responder a un doble desafío: por un lado, una formación de la calidad antes del ejercicio docente, pues en la región gran cantidad de maestros se encuentran mal preparados, y, por otro, la necesidad de un perfeccionamiento dirigido al cuerpo docente en ejercicio mediante un esfuerzo masivo de formación.

1.2 ESTUDIOS ACERCA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO DURANTE EL SIGLO XX, PROBLEMÁTICAS Y PRÁCTICAS

La pedagogía, la didáctica, la aplicación de las evaluaciones y el compromiso social han sido algunas de las temáticas que siempre han estado en el centro de la discusión a la hora de pensar en la formación de los docentes. De manera obvia, el proceso de formación de docentes en México no ha estado exento de tal problema académico. Al respecto, cabe recordar cómo Rojas (2004), al realizar una revisión de dicha práctica en el periodo comprendido entre las décadas que van de 1940 a 1980, encontró en la pedagogía el eje de la formación disciplinar de la docencia¹; asimismo, señaló que los orígenes de dicha preocupación radican en la educación normalista. El estudio adelantado por Rojas permite tener un referente histórico y epistemológico en cuanto a la resignificación del campo disciplinar –es decir, de la pedagogía– y en cuanto a la aparición de la investigación educativa en la formación de los docentes.

En relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, el citado autor argumenta que las políticas educativas y los enfoques teóricos prevaletentes en cada una de las décadas estudiadas determinaron diversos movimientos educativos que, a su vez, permearon la formación de docentes.

¹ El investigador realizó la indagación con base en las obras de Hernández y Tirado (1948); Larroyo (1949); Hernández (1949); Villalpando (1957 y 1969); Larroyo (1958); Hernández (1960); Pérez (1972); Aguirre (1974); Edelstein y Rodríguez (1976), Rodríguez (1976), Zarza (1982); Díaz Barriga (1984); Pansza (1986).

Determina el citado autor que, durante las décadas comprendidas entre los años cuarenta y los años sesenta, la enseñanza estuvo centrada en función de la didáctica. De este modo, se estableció una relación recíproca entre método y contenido; además, el rol del educador estuvo enfocado como interventor directo en el proceso de formación de los educando. En consecuencia, el aprendizaje se determinó como elemento prioritario en la educación dada su naturaleza psicológica, pues se fijaría en la mente del estudiante (Rojas, 2004:280). Durante la década de los años setenta, la enseñanza se orientó de modo sistemático hacia el cumplimiento del propósito de capacitar con el fin de alcanzar el aprovechamiento de los estímulos que el contexto proporcionaba; así, el aprendizaje se definió como la modificación permanente de la conducta en el educando. En la década de los años ochenta, el proceso de enseñanza y de aprendizaje se caracterizó por la participación activa de los estudiantes, perspectiva que, desde un proceso dinámico, les permitió la formulación de dudas, hipótesis y preguntas. El aprendizaje se centró, entonces, en la realización de construcciones.

El autor, de igual manera, hace un análisis de la docencia por períodos. En el periodo de los años cuarenta a los sesenta, el maestro se consideró el alma de la escuela y en él estaba depositado el saber. En la década de los años setenta, el maestro debía cumplir la función de propiciar situaciones que respondieran a las necesidades de los estudiantes y, de tal modo, orientar las actividades hacia el logro de los objetivos. Durante la década de los años ochenta, el docente dejó de ser el único emisor; se presentó un intercambio de roles entre el docente y los estudiantes: el estudiante se convirtió en ente participativo y constructor de su propio conocimiento.

En cuanto a los momentos y a las formas de intervención pedagógica, Rojas plantea que los anudamientos entre currículo, docencia, planeación y evaluación se derivaron a partir de su forma de intervención (2004: 280). Entre los años cuarenta y los años sesenta, la docencia se desarrolló mediante la didáctica, la planeación –como estrategia de organización escolar– y la evaluación –a través de estrategias de medición por test y de fuerte ascendencia estadística–. En los años setenta, la docencia se concibió como la sistematización de la enseñanza; la planeación como estrategias de planeación y estructuración de currículos; y la evaluación se centró en la aplicación de pruebas objetivas. De la década de los años ochenta se puede resaltar la vinculación de la docencia con la didáctica como medio instrumental; asimismo, la concurrencia a la metodología del trabajo en grupo y a la investigación educativa; en cuanto a la planeación

se empleó el diseño curricular, la planeación y la investigación educativa; y en la evaluación se aplicaron estrategias para valorar los aprendizajes y la investigación educativa.

Se considera importante aquí señalar que, según Rojas, desde la década de los años cuarenta, la concepción pedagógica ha estado direccionada por tres enfoques en el campo de la formación inicial y en el quehacer docente: la tradición alemana – personificada por Dilthey y Herbart y su relación con la filosofía y las humanidades–, la tradición anglosajona –desarrollada por Dewey en relación con la sociología y la psicología experimental– y la tradición francesa –representada por Durkeim, Debesse y Mialaret– (2004: 18). Enfatiza, asimismo, en la gran influencia que han tenido estos enfoques en la estructuración de los planes de estudios, en la definición de un perfil profesional, en la selección de los contenidos y en el enfoque de enseñanza en los maestros mexicanos.

Por su parte, Calvo (2001) aborda la problemática del estudiante normalista en atención de su origen de clase y su relación con el Estado. Dicho proceso investigativo se adelantó en la Escuela Nacional de Maestros y se centró en dos aspectos: la población normalista, desde su origen de clase y sus motivaciones para ingresar a la actividad magisterial, y la sujeción de esta población al control político del Estado mediante su incorporación a la burocracia federal². En relación con la población normalista, se atendieron los planteamientos ideológicos de Althusser en cuanto a la referencia de la ideología que interpela al individuo como sujeto. Al respecto, señala el autor que la educación normal se ha de reconocer como una alternativa para los estudiantes de educación media en la que se ofrece una salida terminal. Es decir, “esta educación no está destinada a los grupos privilegiados que están en condiciones favorables de seguir con una escolaridad larga, sino que está orientada a aquellos grupos sociales cuyas condiciones socioeconómicas no son tan terriblemente deplorables, puesto que lograron pasar por el colador de la secundaria, pero sí lo suficientemente desafortunados como para no poder aspirar a la educación de la población pudiente” (Calvo, 2001:374).

Con la investigación ahora referida se pretendía conocer el papel específico que juega la educación normal dentro del sistema capitalista mexicano. Para ello, el autor considera

² Se entiende por burocracia federal la relación particular con el Estado y su pertenencia particular al aparato estatal. No se relaciona directamente con el proceso económico de una sociedad.

que la educación normal debería considerarse como uno de los aparatos ideológicos del Estado, pues el sector educativo, como función fundamental, posee igualdad de relevancia e impacto que los demás aparatos. Sin embargo, tal función no es única, pues ha de considerarse que estos sectores estatales mantienen la ideología de la clase dominante, la ideología reinante, como parte del proceso que garantice o reproduzca el sistema capitalista.

El autor considera importante señalar el origen social del cual proviene el estudiante normalista. De acuerdo con los datos socioeconómicos analizados, son muy diversos los orígenes: “unos provienen de familias con pocos recursos económicos, con padres y madres con baja escolaridad y con trabajos de bajo nivel. Las mismas características se dan más o menos en los estratos medios y altos” (Calvo, 2001: 376). Para el análisis de la información se retomando variables específicas: la escolaridad de los padres, el tipo de trabajo de los mismos y el ingreso familiar.

De acuerdo con los resultados en cuanto al nivel socioeconómico de los estudiantes normalistas, el autor destaca el predominio del estrato medio (con un 56%), en un segundo lugar el estrato bajo (con el 29.5%) y por último, y no por ello menos importante, el estrato alto (con el 14.5%). Calvo señala que la burocracia federal del magisterio estará constituida por personas provenientes de diversas clases sociales. Las proyecciones de los estudiantes para sus futuros se convirtió en otras de las variables indagadas por el investigador; al respecto, obtuvo los siguientes resultados: 18% esperan trabajar como maestro en primaria y estudiar en la Escuela Normal Superior (ENS) o en una escuela de especialización dentro del magisterio; el 65%, trabajar como maestro de primaria y estudiar en alguna universidad; el 9%, trabajar y estudiar; y el 6%, estudiar algo fuera del magisterio en alguna institución no universitaria.

En tal contexto, la investigación presentó la relación existente entre el tipo específico de población normalista y sus motivaciones para ingresar al magisterio por una parte y los motivos del Estado para incorporar a esa población, en particular al sistema normal. El autor señala que para el Estado se torna muy importante la incorporación de esta población, pues la burocracia constituye el sector de empleados más numeroso del aparato estatal. Estos grupos de subalternos implican el control político de grandes masas de individuos; control que se realiza principalmente por el ofrecimiento, por parte del

Estado, de puestos y sueldos fijos y seguros y por el otorgamiento de prestaciones como seguro social, seguros de vida, pensiones, entre otros.

Finalmente, presenta que el control político del maestro consiste en convertirlo en un recurso de poder del Estado mediante la condición de ofrecimiento de seguridad económica a cambio de fidelidad. Esto se logra a través de la formación inicial, donde se le brinda educación con contenidos ideológicos y académicos específicos. Este proceso de formación implica el análisis de una serie de aspectos, entre ellos se pueden resaltar: los planes de estudios, la ideología transmitida, el tipo de entrenamiento ofrecido, la metodología de los maestros en el salón de clases, el comportamiento de los alumnos en el salón de clases, las relaciones entre estudiantes y maestros, entre estudiantes y autoridades y entre estudiantes y estudiantes, entre otros.

De otra parte, en el proceso de formación inicial de docentes se hace relevante y trascendental revisar las reformas presentadas en la educación normal. Por tal razón, se considera valiosa la investigación de Vera quien analiza los fundamentos y las concepciones que se establecieron para los planes de estudios en las escuelas normales en 1972 y en 1975. El autor presenta que el plan de estudios de 1972 estuvo estructurado por cinco áreas de formación: científica, humanista, psicopedagógica, tecnológica y físico-artística. Cada área, a su vez, estaba constituida por materias distintas con una duración semestral a lo largo de los ocho semestres que duraba el plan de estudios (2001: 362).

El plan de estudios de 1975 contaba con una estructura definida por tres áreas de formación: la primera científico-humanística; la segunda física, artística y tecnológica; y la tercera profesional. Contaban, además, con sus respectivos campos de estudio: ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, español, educación artística, educación física y educación tecnológica; durante los ocho semestres de formación (Vera, 2001:363).

Entre sus hallazgos se cuenta el problema de la enseñanza: no está radicada ni en la actividad de los estudiantes ni en la materia, pues, dado su carácter político, la SEP determina cuál es, cómo está organizada y cómo está determinada en los libros de textos escolares³ y en los programas. El problema radica en la habilidad que tenga el maestro para enseñar, para depositar en el estudiante los conocimientos que él ha adquirido en los

³ Los textos escolares se definen y se estructuran para los niveles de la educación básica por parte de la Secretaría de Educación Pública. Allí se organizan y planifican los contenidos, las estrategias didácticas y los procesos evaluativos, entre otros.

libros. En este contexto, le corresponde a los estudiantes hacer es aprender y repetir aquello que otros han descubierto. Los estudiantes, según el autor, sólo se remiten a repetir, o bien lo que el maestro dijo bien o lo que se encuentra consignado en los libros. En consecuencia, la evaluación que se lleve a cabo tenderá a controlar que el discurso del alumno se ajuste al del maestro o al del texto.

Por otro lado, Vera analiza la relación existente entre los planes de estudios y los textos escolares en relación con el aprendizaje. La concepción de los libros de textos se cambió a partir, ahora, del principio que al actuar se adquiere la experiencia y tal experiencia permite el aprendizaje. De acuerdo con el autor, se señala que los libros de textos, de esa época, implicaban el aprendizaje basado en la solución de problemas. La solución de los problemas no estaba centrada en la memorización de los datos; estaban enfocados al desarrollo de habilidades generales en los estudiantes.

Asimismo, en sus conclusiones señala que, aun cuando los fundamentos de los planes de estudios estaban adecuados por los cambios establecidos en la educación primaria, instrumentada fundamentalmente a través de los nuevos libros de texto, estuvo neutral en reforzar enfoques contrarios.

Por su parte, Mercado centra su estudio en el conocimiento práctico de los maestros y en el conocimiento tácito que elaboran acerca de la enseñanza (2001: 6). Entre sus hallazgos presenta los saberes construidos por los maestros; saberes que, de igual manera, confrontan los practicantes cuando están frente a sus estudiantes. Estos saberes se han constituido en el quehacer del maestro en el aula de clases.

Al respecto, el estudio le permite a Mercado identificar ciertos saberes específicos: la interacción con los estudiantes; las propuestas pedagógicas que llega a desarrollar el maestro; las articulaciones entre los propósitos que se plantean y la enseñanza misma en la clase; las interacciones con los temas del programa y el logro que los estudiantes alcancen mediante las actividades escolares; la construcción conjunta entre los estudiantes y el maestro; la dinámica de propiciar interés y participación en los estudiantes; el reconocimiento de que, aunque el maestro tenga la autoridad en el aula, los educandos tienen el poder para atender o no atender lo que se le propone; y la posibilidad de brindar, por parte del maestro, todos los mecanismos que hagan de los alumnos responsables de sus propios aprendizajes, que sean corresponsables de sí mismos.

Civera, a su vez, aborda la temática relacionada con la formación de los normalistas rurales. Tal estudio se considera relevante para la investigación aquí adelantada, pues presenta algunos elementos claves en el proceso de formación de maestros. El estudio se divide en tres etapas: la primera abarca de 1921 a 1930, llamada época de innovar, experimentar y capacitar en libertad; la segunda, va desde los primeros años treinta a 1937, se entiende como la época de redimir, modernizar y formar en comunidad; la tercera, reconocida como el momento de corporativizar, controlar y uniformar, abarca de 1938 a 1945 (Civera, 2006: 19-20).

En relación con los hallazgos acerca de la formación de los maestros rurales, la investigadora resalta que los escasos recursos didácticos propiciaron su diseño por parte de los mismos docentes o gracias a la organización de actividades para recoger fondos para su adquisición. La formación se centraba en la creatividad en la enseñanza, en el diseño de materiales y en la invención de canciones, cuentos y espacios que acercaran los niños a determinadas realidades. La enseñanza estuvo marcada, asimismo, por el modelo educativo de la enseñanza práctica y el método por proyectos (Civera, 2006: 350-351).

El equipo de investigadores de la Universidad Iberoamericana ha realizado uno de los más recientes estudios acerca de la formación inicial de los docentes en las escuelas normales del Distrito Federal. En el año 2010 se publican los resultados relacionados con el diagnóstico de la organización académica desde el concepto de cuerpos académicos como órgano impulsor de los procesos de la docencia, investigación y extensión de las escuelas normales capitalinas⁴: Benemérita Escuela Normal de Maestros, Escuela Normal Superior de México, Escuela Superior de Educación Física, Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños y Escuela Normal de Especialización.

De los resultados se pueden destacar, principalmente, los elementos que intervienen directamente en el proceso organizativo de formación inicial:

⁴ “Los cuerpos académicos son grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento (LGAC) (investigación o estudio) en sistemas disciplinarios o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente sus integrantes atienden Programas Educativos (PE) en varios niveles para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales” (Promep, s/f citado en Loredo et al, 2010: 18).

- a. Respecto a la participación en los colegios, los profesores manifestaron participar de la siguiente manera⁵: por disciplina (41%), por especialidad (47%), por semestre (51%), y otros (16%).
- b. En las reuniones de los colegios se tratan principalmente temas relacionados con: situación de alumnos (38%), actualización docente (34%), práctica de los alumnos (34%), evaluación y diseño (29%), revisión bibliográfica (25%) otros temas (18%), y festividades (4%) (Loredo, 2010: 50, 52).

Cabe señalar que en la investigación liderada por Loredo se resalta que en los colegios de profesores las decisiones referidas al plan de estudios y a los procesos de las prácticas pedagógicas se consideran en estos espacios; asimismo, allí se analizan, por lo general, la planeación y el desarrollo del plan de estudios como procesos fundamentales para los estudiantes (maestros en formación). Estos espacios de discusión académica generan los lineamientos de las prácticas pedagógicas en los maestros en formación, mas no se especifica si se hace un seguimiento en cada uno de los estudiantes ni las implicaciones de lo que se lleva a cabo al interior de las aulas o en los procesos investigativos.

1.3 LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS, EL CURRÍCULUM Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DOCENTE COMO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Desde cuando la llamada cultura de Occidente creó la figura de la escuela, se han venido presentado una serie de contradicciones entre aquello que se pretende –es decir, para qué la escuela– y lo que realmente ocurre al interior de la misma –en otras palabras, qué realizan quienes hacen y viven la escuela: maestros y estudiantes–. A lo largo de la historia de la escuela –y de su devenir como consecuencia de los cambios sociales, políticos, económicos y culturales, entre otros factores, que han influido en las políticas educativas, en los discursos legales y epistemológicos y en las prácticas pedagógicas– las contradicciones se han dado en los más diversos aspectos que la configuran como un elemento social en constante crisis. Dichas crisis han generado, a su vez, una serie de evaluaciones y de reconsideraciones del deber ser de la escuela, como ente que ha de responder a las exigencias de cada época.

⁵ En el contexto mexicano, los colegios de profesores hacen referencia al colectivo de docentes y directivos que tienen a su cargo acciones como: forma de trabajo; organización; funcionamiento de los procesos académicos y tomas de decisiones administrativas, académicas e investigativas, entre otras.

En ese contexto, se ha de reconocer que los actuales procesos educativos adelantados en las instituciones escolares se encuentran en una de tales crisis que reflejan, según se ha enunciado, contradicciones entre el deber ser de la escuela y la práctica docente que se lleva a cabo en su interior. Por ende, se considera pertinente acercarse a los factores que generan tal crisis. De manera específica se está hablando de la necesidad de reconocer qué evaluaciones y qué agentes evaluadores han desatado la reconsideración del actual fin de la escuela y, de igual modo, interpretar cómo se asume desde el interior de la escuela las nuevas directrices que le han fijado a uno de los principales soportes del proceso educativo: la figura del maestro –pues, de manera concomitante, ante todo proceso de crisis se ha de encontrar una responsabilidad y esta ha recaído en la acción del maestro, en su quehacer–.

De otra parte, los procesos de globalización que se fueron incrementando en un continuo *crescendo* a partir de la segunda mitad del siglo XX han hecho que los Estados pierdan cierta autonomía en la generación y en la aplicación de sus políticas económicas y sociales, entre ellas las culturales y, por supuesto, las educativas. Así las cosas, se ha de reconocer que la estructuración de políticas educativas en los países que conforman la subregión político-geográfica conocida como América Latina se ha hecho cada vez más dependiente de las directrices emanadas de los organismos multilaterales. Éstos, de igual modo, se fueron incrementando con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial. La necesidad de soportar o de enfrentar la Guerra Fría iniciada a partir de ese entonces impulsó la creación de organismos que poco a poco, y partiendo de lo económico como se recuerda en Breton Woods, abarcaron los más diversos campos del ser de los estados-nación.

En primer lugar fue el Banco Mundial (BM), por aquello de lo económico como base de la globalización; posteriormente se fueron creando organismos multilaterales que pretendieron y pretenden globalizar las más diversas políticas y prácticas sociales; se crearon, entre otros, el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). De manera particular, en el campo de la educación se puede hacer una somera enumeración de aquellos organismos que postulan e impulsan políticas, discursos y prácticas educativas tanto en el ámbito mundial como en América Latina: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (Unesco), el Instituto Internacional de la Educación de la Unesco (IIEPE);

asimismo, se han de reconocer la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Oecd) y el Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina (Preal)... y la lista puede continuar, todos ellos con la pretensión de una globalización de la educación.

De otra parte, se hace prioritario considerar que en América Latina la educación se imparte en contextos heterogéneos dadas las diferencias socioeconómicas de la población estudiantil. Frente a estos entornos surgen algunas inquietudes: ¿cómo se deben conformar los sistemas educativos de los países de América Latina que atiendan a los niños, jóvenes y adultos inmersos en los ámbitos de la pobreza cuando hay una exigencia por la universalización de la educación? ¿A la hora de pensar, planear e imponer la homogeneización de la educación, en especial en la básica primaria y la secundaria, se han considerado los contextos diversos? ¿Se están diseñando currículos para formar desde lo local, lo nacional y lo global? ¿Qué distancia existe entre tales intereses y la práctica docente? ¿Cómo se asumen los procesos de formación en educación tales perspectivas? ¿Cómo las asumen los docentes en sus prácticas pedagógicas? Pero aún más puntual: ¿cómo las asumen quienes se encuentran en proceso de formación? Tales interrogantes invitan a que nuevas investigaciones retroalimenten este fenómeno mundial que se llama educación.

En el actual contexto de globalización, las orientaciones políticas en materia educativa se suscriben en el marco de una transformación educativa para que los alcances sociales, la cobertura, la equidad y la calidad sean cada vez mayores y para que se ajusten a la lógica que rige la nueva dinámica social. Una lógica que exige tender puentes entre los procesos de formación contemplados por los sistemas educativos y los requerimientos del mundo del trabajo (Cepal/Unesco, 1992). Alcanzar tales logros precisa de una serie de medidas y estrategias encaminadas a atender la exigencia de ajustar los procesos educativos al nuevo contexto económico. Estrategias y medidas que le generan a la actual escuela una particular crisis: la responsabilidad del maestro en cuanto a los resultados que se pretenden alcanzar con el incremento de los alcances sociales, de la cobertura, de la equidad y de la calidad.

En un documento conocido como “El Consenso de Washington”, elaborado por el “Grupo de los 7”, se establecieron reglas que deben seguir los llamados países en vía de desarrollo para que se ajusten al nuevo contexto mundial. Se sugirió, en tal sentido, tomar

medidas en asuntos como: desregulación económica, redefinición del gasto público, reforma tributaria y disciplina fiscal, liberalización del sector financiero y del comercio, atracción de inversiones de capital financiero, privatización de empresas públicas. En el ámbito de la educación se propuso una estrategia de centralización pedagógica (el currículo, la formación docente y la evaluación del sistema) y de descentralización de los mecanismos de financiamiento y gestión. En este sentido, se inscribió la imposición del currículo único nacional, un seguimiento de los estándares internacionales y la evaluación por competencias.

Como consecuencia, tal vez indirecta o no “deseada” ni “buscada” las políticas educativas demandaron ciertas reformas en la educación que repercutieron en la formación docente y la llevaron a considerarse como parte de la calidad educativa. El proceso de dio gracias a los sistemática evaluación de los sistemas educativos que comenzó a implementarse tímidamente mediante las pruebas internacionales. Empero, como se ampliará al interior de la tesis, al obtenerse resultados paupérrimos en cuanto a la medición del aprendizaje de los estudiantes del sector público, América Latina recibió sugerencias por parte de los organismos internacionales con la directriz de formular una nueva reforma educativa, centrada en la política de calidad, cobertura, equidad y competitividad.

Un informe titulado “Cantidad sin Calidad”, que también será objeto de documentación al interior del presente texto, ratifica que las condiciones de éxito en cuanto a calidad, equidad y eficiencia de los sistemas educativos latinoamericanos se continúan mostrando bajos y se dan pocas muestras representativas de progreso. Considera, además, que “los bajos niveles de aprendizaje, la falta de sistemas basados en el desempeño, la debilidad de la rendición de cuentas sobre los resultados y una profesión docente en crisis conspiran para privar a la mayoría de los niños latinoamericanos de los conocimientos y competencias para el éxito en las sociedades modernas” (Informe, 2006: 5). Se ratifica, pues, la “responsabilidad” de los maestros en la calidad de los resultados de la evaluación.

Sin embargo, y desde otra perspectiva, los maestros de la básica primaria y secundaria consideran más relevante la formación individual, lo cual implica partir de los intereses del estudiante y de su proceso de aprendizaje más que del producto que se obtenga de ello.

Se observa, de este modo, una incoherencia entre el discurso de los indicadores de calidad buscados por los organismos internacionales y la práctica al interior del aula.

Junto con lo anteriormente reseñado se ha de aducir que, en cuanto a la responsabilidad de las instituciones educativas ante la sociedad, de igual modo como se asume la formación de los educandos también se da una exclusión de los docentes en la formulación de las políticas educativas. Frente a los cambios y las reformas en las políticas educativas, en el actual contexto de la educación latinoamericana, los maestros y las maestras adoptan en el discurso los nuevos lineamientos educativos –de ahí que cumplan con las tareas de diligenciamiento de la documentación institucional (proyectos institucionales, proyectos de aula e informes académicos, entre otros)– mas dicho cumplimiento no se da en su quehacer pedagógico cotidiano al interior del aula de clases ni en las gestiones educativas, para el caso de los directivos.

Del mismo modo, del informe citado se infiere que de 1998 a 2006 la gran mayoría de los países de la Región presentaron cambios sustanciales en los lineamientos educativos y en las estructuras curriculares desde el preescolar hasta el bachillerato. Se puede considerar, entonces, que en la región la transferencia de la política por estándares de calidad está direccionando a pensar la educación como un proceso de insumo-productos. Así las cosas, el principal objetivo radicaría en obtener resultados de “calidad” para que el egresado sea incorporado al mundo del trabajo; es decir, la política emanada de los entes supranacionales busca centrar la educación como producción de la fuerza laboral para el desarrollo de la economía globalizante. Sin embargo, se considera importante señalar que se ha no consultado ni a maestros, directivos, funcionarios públicos en el área de educación, ni a los padres de familia ni a empleados del sector educativo. De ahí que se plantea el interrogante de si al excluir del proceso a esos otros agentes distintos a los estudiantes, la reforma educativa enmarcada en los estándares de calidad en realidad impacta los procesos de enseñanza aprendizaje al interior de las escuelas latinoamericanas.

Los anteriores aspectos permiten inferir que, ante una nueva reforma educativa, los procesos de cualificación en los docentes deben considerarse más allá de unos cursos; en otros términos, la reforma que realmente se han de implementar deben abordarse desde una epistemología y un proceso pedagógico y político que reconozcan y brinden los elementos para que el maestro pueda llevarlas al interior del aula, de lo contrario sólo

queda en el discurso del educador pero su práctica pedagógica seguirá siendo la misma que ha llevado a cabo durante sus años de ejercicio laboral.

De otra parte, y en este contexto que se ha venido configurando, se ha de recalcar que en las últimas décadas la formación inicial ha sido formulada y estructurada desde las orientaciones de la Unesco. De esta forma, la docencia se concibe como profesión, mas no como un arte. El documento “Recomendación OIT/Unesco” numeral plantea, por ejemplo, que todo programa de formación de personal docente debería comprender esencialmente tres puntos contemplados en los estudios generales: a) Estudio de los elementos fundamentales de filosofía, de psicología y de sociología aplicados a la educación, b) Estudios relativos a la disciplina en la que el futuro docente tiene intención de ejercer su carrera y c) Práctica de la docencia y de las actividades para escolares, bajo la dirección de profesores plenamente calificados (1966:6)⁶. De igual manera, la Unesco en el año 1979, mediante la Declaración de México⁷, señaló la necesidad de adoptar procesos de formación antes y después de la vinculación del maestro a su campo laboral.

En atención al orden cronológico, y con posterioridad a los acuerdos de Jomtien en 1990, se han de resaltar cuatro encuentros que se denominaron “Acuerdos del Promedlac” (1991, 1993, 1995 y 1996). En 1991 se estableció la importancia de “invertir [...] en la formación de los recursos humanos y modificar las prácticas pedagógicas” (Gajardo, 1999: 11) con el fin de dar respuesta a los objetivos internacionales. Por su parte, el acuerdo firmado en 1993 presentó la necesidad de esclarecer las necesidades básicas del aprendizaje y de fortalecer los aprendizajes en las áreas de lectoescritura y matemáticas; sin embargo, se llegó a presentar una desarticulación con el rol del docente, más aún cuando se le daba un mayor énfasis en el empleo eficiente de los medios de la comunicación como agentes educativos. De otra parte, al retomar los aportes de la Unesco y de organismos como el BM, el BID, la Cepal y la Orealc, se infiere que durante el siglo XX se formularon diferentes políticas y se llevaron a cabo diversos programas para la formación docente, pero la década de los años noventa fue la que presentó mayor incidencia y heterogeneidad al respecto.

Para el año 2000, a partir del Marco de Acción de Dakar celebrado en abril, se abordó el compromiso de los gobiernos en cumplir con la obligación de asegurar el alcance y la

⁶ Recomendación relativa a la situación personal docente, consultada en <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495s.pdf>

⁷ Consultado en: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEXICO_S.PDF

sostenibilidad de los logros de una educación para toda la población infantil y juvenil; el Comité Mixto OIT/Unesco, celebrado en septiembre del mismo año, señaló: 101: “Los cambios del papel y las obligaciones de los educadores dependen en primer lugar de los recursos destinados a sólidos programas de formación inicial o perfeccionamiento para los docentes, completados por un sistema de educación permanente para educadores, en los que ellos mismos son partícipes entusiasta y activos” (OIT/Unesco, 2000: 35)

Estos lineamientos propiciaron una continuidad de la política educativa implementada en la década anterior: para el Nuevo Milenio se abordaría paulatinamente en cada uno de los países latinoamericanos la política de definir, diseñar y establecer instrumentos y mecanismos para la calidad de la educación en los currículos de la educación preescolar, básica primaria y secundaria.

Las reformas educativas han llevado a nuevos modelos de formación, cada una de ellas ha requerido diversos roles del docente; por ejemplo, para la década de los años noventa se buscaba un docente eficaz caracterizado como “...un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador” (Torres, 1998: 2-3)

Frente a este perfil deseado de docente competente para América Latina surge una serie de interrogantes:

En primer lugar, ¿qué de los elementos del perfil responde a un modelo de formación por el capital humano y qué a un modelo orientado por el desarrollo humano? ¿Responde este modelo de formación a lo esperado por las agencias internacionales y los gobiernos nacionales en la Región?; si es así, ¿cuánto están dispuestos a invertir en financiamiento y en tiempo para lograr este perfil deseado? ¿Cuáles de las características de este docente ideal dan respuesta a las necesidades en formar en los ámbitos internacionales, nacionales y locales y a partir de las posibilidades reales de los países? ¿Este listado de competencias aplicado en los países desarrollados puede transferirse a los países en vía de desarrollo sin una revisión crítica previa?

En segunda instancia, ¿este conjunto de características puede desarrollarse en un plan de estudios que comprende una duración de cuatro años para la formación del docente? ¿Cuáles de estas competencias se adquieren mediante los currículos de formación?; es decir, ¿qué asignaturas, bloques temáticos, áreas temáticas, troncos comunes, ejes

transversales o proyectos interdisciplinarios contribuyen a tal proceso? ¿Qué puede aprenderse en la formación inicial y qué debe ser aprendido en el ejercicio profesional? ¿Qué puede aprenderse en la teoría y qué debe ser aprendido en la práctica pedagógica?

Como es de fácil deducción, la calidad educativa se encuentra mediatizada por gran cantidad de factores; pero para algunas agencias internacionales y posturas nacionales la labor del docente influye directamente en los aprendizajes de los estudiantes. Por ende, ante los bajos resultados de las pruebas internacionales propuestas y llevadas a cabo por la Oede, se establecen diversos programas para la formación docente en América Latina; programas que dependen, en gran medida, de las características de las organizaciones supranacionales. En fin de cuentas, la formación docente se ha constituido en centro de interés de los organismos multilaterales.

Casi desde su creación el BM, el BID y el FMI han promovido e impulsado cambios radicales en las políticas educativas de los países de la región latinoamericana. Para el caso de la formación docente, su enfoque radica en la cualificación hacia las nuevas corrientes educativas contemporáneas como la formación en competencias y “el mayor énfasis en el rendimiento de los profesores y la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de sus estudiantes” (Gajardo, 1999: 12). Tales perspectivas invitan a reflexionar acerca del sentido de la pedagogía en las políticas educativas latinoamericanas, en sus normatividades, en los currículos y en las prácticas docentes. Se podría hallar un sentido interesante en indagar acerca del sentido de la formación epistemológica de los docentes y de su vocación –todo con un llamado: en el marco de las reformas educativas analizadas hasta ahora el docente ha estado olvidado durante varias décadas: se podría afirmar que las reformas se hicieron a sus espaldas, aun cuando la política educativa, entendida como aquellas decisiones que orienten las acciones de los sistemas educativos y que se derivan en normas y decretos, de una u otra forma impacta en el docente–.

La práctica docente, en fin, está encerrada en una gran paradoja: las políticas y las reformas educativas se forjan por el resultado colaborativo de especialistas que desentrañan las particularidades que proceden de un proyecto político, pero cuando la reforma está instituida surge la inquietud entre los especialistas acerca de la responsabilidad del docente en la implementación de dichos cambios. Esto a pesar de

que en ciertos ámbitos cada vez hay mayor conciencia de que sin los maestros no es posible avanzar en propuestas para la calidad educativa.

El docente se sabe importante para que las reformas educativas tengan resultados en los aprendizajes de los estudiantes y en la gestión de los sistemas, las instituciones escolares y las aulas. Empero, expiden normas que muchas veces el docente desconoce su materialización en el aula. Para el docente su preocupación está centrada en los contenidos y los métodos; el docente tiene muchas veces que ingeniárselas para lograr la eficacia en los resultados.

Una vez planteada los diversos enfoques en que se han analizado la problemática de la formación docente para la delimitación del tema, volvamos al problema de investigación: analizar la formación docente desde las políticas educativas y el currículum en las prácticas pedagógicas en la década de los 90's en las Licenciaturas en Educación Secundaria en las especialidades de Matemáticas y Español de la Escuela Normal Superior de México. Este planteamiento se traduce en las siguientes preguntas de investigación:

Preguntas principales

¿Cómo contribuyen los ejes estructurales del currículo en la formación docente de la ENSM? ¿Cuáles son los requisitos de formación teórica, metodológica y didáctica que presenta la estructura curricular de los programas académicos para responderá a las exigencias de las prácticas pedagógicas? ¿Cuáles son las condiciones que intervienen en la preparación inicial de los maestros?

Preguntas secundarias

¿Cómo se relacionan las políticas educativas de formación docente en los niveles internacionales, nacionales y local con los lineamientos curriculares en México durante la década de los 90's? ¿Cuáles son los requisitos de formación teórica, metodológica y didáctica que presenta la estructura curricular del programa académico del 99 para responder a las exigencias de la práctica? ¿Cómo se forman a los docentes en las prácticas pedagógicas de los programas de Matemática y Español de la Escuela Normal Superior de México?

Capítulo 2. POLÍTICA EDUCATIVA Y REFORMAS EN LA EDUCACIÓN: LA FORMACIÓN DOCENTE COMO PARTE DE LA CALIDAD ACADÉMICA

En el análisis de contexto que se ha venido presentando de las reformas educativas implementadas durante la década de los años noventa hasta la actualidad en América Latina, se considera ahora relevante tomar como referente la problemática relacionada con el rendimiento del aprendizaje de los estudiantes y su relación con el desempeño y la formación docente. En especial cuando durante tal década se implementó la reforma educativa llamada “Modernización de la gestión educativa”. Reforma que se centró en la política de cobertura, descentralización de la educación, evaluación de los sistemas educativos, fortalecimiento de la profesión docente, formación integral e integración de los intereses de los estudiantes, entre otros aspectos.

Al finalizar la década, el proceso de evaluación de los sistemas educativos comenzó a implementarse tímidamente mediante las pruebas internacionales. Empero, al obtenerse resultados paupérrimos en cuanto a la medición del aprendizaje de los estudiantes del sector público, América Latina recibió sugerencias por parte de los organismos internacionales con la directriz de formular una nueva reforma educativa, centrada en la política de calidad, cobertura, equidad y competitividad. En otros términos, de manera muy específica los organismos supranacionales sugirieron suscribir un currículo único de aprendizaje centrado en estándares e indicadores de calidad y en la evaluación de competencias.

Por ello, se considera importante iniciar este recorrido de mano de las investigaciones realizadas por la Comisión Internacional “Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe”, del Preal y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (Cinde), en Santiago, Chile y el Diálogo Interamericano en Washington D.C. Dicho proceso investigativo se acercó a la relación rendimiento del aprendizaje de los estudiantes, desempeño de los maestros y su proceso de formación⁸.

⁸ Los informes fueron presentados públicamente en Abril de 1998, Diciembre de 2001 y en el año 2006.

El primer informe de la Comisión señala que la “mala calidad de la enseñanza [...] hace parte de los factores que han producido la crisis de la educación en la Región”. Afirma, además, que las “escuelas latinoamericanas están en crisis [...] aumentando así la pobreza, la desigualdad y el deficiente rendimiento de la economía”. (Informe, 1998: 5). A su vez, enuncia que los resultados de rendimiento educativo de la región mantienen unas brechas muy grandes frente a los países que han presentado economías de rápido crecimiento como las del Sudeste Asiático; e igualmente indica que los niveles de formación y preparación al interior de los sistemas educativos son de muy baja calidad, pues “cerca de la mitad de los alumnos repite el primer grado y casi un tercio repite el grado que está cursando” (Informe, 1998: 6,8). (Ver Tabla 1)

Tabla 1. Repitencia y egreso de la escuela primaria. América Latina y el Caribe, 1989

	▶ Tasas de repitencia de primer grado.	▶ % de estudiantes que se gradúa de sexto grado sin repetir ningún grado.
Jamaica	06	52
Chile	10	41
Uruguay	15	54
Costa Rica	22	31
Perú	28	21
Venezuela	28	14
Argentina	31	17
Colombia	31	26
Bolivia	33	09
Ecuador	33	34
México	33	23
Panamá	—	33
Paraguay	33	20
Brasil	53	01
Honduras	53	12
El Salvador	54	04
Guatemala	55	09
República Dominicana	58	03
Haití	61	01
Promedio ponderado América Latina/ Caribe	42	10

Fuente: Laurence Wolff, Ernesto Schiefelbein and Jorge Valenzuela, Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria en América Latina y Caribe: Hacia el Siglo XXI (Washington, D.C., Banco Mundial, 1994).

Fuente: Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe, 1998: 8.

El segundo informe, titulado “Progreso Educativo en América Latina”, presenta una constante en cuanto al bajo nivel del rendimiento de los aprendizajes en los estudiantes.

En esta oportunidad toma como referencia aquellos países que participaron en la prueba internacional Programme for International Student Assessment (PISA).

Los alumnos argentinos pudieron responder correctamente sólo el 50% de las preguntas de las pruebas basadas en niveles mínimos de competencia. En El Salvador, los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas nacionales de rendimiento escolar alcanzaron un promedio de 45% en matemáticas y 48% en lenguaje [...]. Los exámenes aplicados en Costa Rica, Brasil y Colombia muestran también un aprendizaje muy inferior con respecto a los niveles esperados. Y los alumnos de Costa Rica y México suelen obtener puntajes más bajos a medida que avanzan en el sistema (Fuente: Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe, Ver Cuadro 1: Sistema Nacionales de Evaluación de la Calidad educativa en América Latina y el Caribe en Anexos).

A pesar de que los resultados se pueden catalogar de negativos, las estadísticas pudieron para ese entonces ser peores, dado que en cuanto a la participación en las pruebas internacionales el reporte presenta que “la mayoría de los países latinoamericanos aún no participan regularmente en las pruebas de rendimiento global, lo que dificulta las comparaciones con otras regiones” (Informe, 2001: 16).

En relación con la aplicación de los estándares e indicadores de calidad educativa en el currículo, el informe reporta un mínimo de avance; en consecuencia, “se ha considerado en los sistemas educativos y en las políticas educativas la necesidad de plantearlos en las áreas de matemáticas, lenguajes, ciencias naturales y ciencias sociales a nivel nacional” (Informe, 2001: 17). La Comisión considera, de igual manera, que los planteamientos de los estándares e indicadores deben ser claros, deben marcar un nivel de excelencia y coherencia y han de estar vinculados a: los libros escolares, los recursos o materiales didácticos, la cualificación docente, el currículo, el diseño y la aplicación de pruebas.

El tercer informe de la Comisión, titulado “Cantidad sin Calidad”, ratifica que las condiciones de éxito en cuanto a calidad, equidad y eficiencia de los sistemas educativos latinoamericanos se continúan mostrando bajos y se dan pocas muestras representativas de progreso. Considera, además, que “los bajos niveles de aprendizaje, la falta de sistemas basados en el desempeño, la debilidad de la rendición de cuentas sobre los resultados y una profesión docente en crisis conspiran para privar a la mayoría de los niños latinoamericanos de los conocimientos y competencias para el éxito en las sociedades modernas” (Informe, 2006: 5).

La calidad educativa, de acuerdo con lo plantado por la Comisión, ha sido un reto que aún no se ha logrado superar para América Latina; en especial, por dos problemas relevantes: “Los sistemas educativos están enfocados al desarrollo de insumos y no a la medición de los productos, el éxito debe ser medido no en términos de aumentos de matrículas sino en términos de aprendizaje. Se carece de reformas sistémicas en las que se responsabilicen a las instituciones educativas ante la sociedad por los resultados de sus estudiantes” (Informe, 2006: 12).

De lo expuesto en los tres documentos se puede inferir que la medición de los productos se ha estado desarrollando de acuerdo con la perspectiva de la formación integral y en atención de los intereses de los estudiantes. Sin embargo, desde otra perspectiva, los maestros de la básica primaria y secundaria consideran más relevante la formación individual, lo cual implica partir de los intereses del estudiante y de su proceso de aprendizaje más que del producto que se obtenga de ello. Se observa, de este modo, una incoherencia entre el discurso de los indicadores de calidad buscados por los organismos internacionales y la práctica al interior del aula.

En cuanto a la responsabilidad de las instituciones educativas ante la sociedad, de igual modo se puede inferir que así como se asume la formación de los educandos también se da una exclusión de los docentes en la formulación de las políticas educativas. Frente a los cambios y las reformas en las políticas educativas, en el actual contexto de la educación latinoamericana, los maestros y las maestras adoptan en el discurso los nuevos lineamientos educativos –de ahí que cumplan con las tareas de diligenciamiento de la documentación institucional (proyectos institucionales, proyectos de aula e informes académicos, entre otros)– más dicho cumplimiento no se da en su quehacer pedagógico cotidiano al interior del aula de clases ni en las gestiones educativas, para el caso de los directivos.

Respecto del rendimiento en las pruebas internacionales, el informe presenta que la Región no ha presentado progreso alguno en cuanto al mejoramiento del aprendizaje en sus estudiantes. En las evaluaciones PISA de 2003, por ejemplo, los estudiantes de quince años de edad de los tres países latinoamericanos participantes (Brasil, México y Uruguay) obtuvieron puntajes cercanos al extremo inferior en lectura, matemáticas y ciencia⁹. Más o menos la mitad de los estudiantes latinoamericanos tuvo serias

⁹ Para la fecha, 41 países participaron en el examen.

dificultades para utilizar la lectura como medio para ampliar sus conocimientos y habilidades (Informe, 2006: 6) (Ver Cuadro4: A6- Rendimiento académico en matemáticas en PISA, 2000 y 2003 en Anexos). “En el examen realizado por PISA anteriormente, los estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, México y Perú tuvieron un rendimiento igualmente bajo. En ambas pruebas, los países latinoamericanos obtuvieron puntajes muy inferiores al de los países de Europa del Este con ingresos similares”¹⁰ (Ver Cuadro2: Porcentaje de estudiantes en los niveles de competencia más alto y más bajo en lectura. Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos –Programme for International Student Assessment-PISA), 2000-2003; Cuadro 3: A7- Puntajes promedio en conocimientos en ciencias, PISA, 2000 y 2003, y Cuadro 4: A6- Rendimiento académico en matemáticas en Pisa, 2000 y 2013 en anexos).

Se considera importante señalar que en los tres informes la Comisión manifiesta la no consulta a maestros, directivos, funcionarios públicos en el área de educación, ni a los padres de familia ni a empleados del sector educativo. De ahí que se plantea el interrogante de si al excluir del proceso a esos otros agentes distintos a los estudiantes, la reforma educativa enmarcada en los estándares de calidad en realidad impacta los procesos de enseñanza aprendizaje al interior de las escuelas latinoamericanas.

¹⁰ Los resultados por áreas en América Latina fueron los siguientes:

Ciencias:

El promedio de los países de la OECD se estableció en 500 puntos. Por encima se ubican 20 países, con Finlandia (563) a la cabeza, seguida por Canadá, Japón, Nueva Zelanda, Hong Kong, China-Taipei y Estonia (entre 530 y 542 puntos). Por debajo se encuentran 33 de los 57 países participantes, entre ellos los 6 latinoamericanos.

Lectura:

El promedio de los países de la OECD en Lectura fue de 492 puntos. Por encima se ubican 15 países, con Corea a la cabeza, seguido por Finlandia, Hong Kong, Canadá y Nueva Zelanda. Por debajo se encuentran 33 de los 57 participantes, entre ellos los 6 latinoamericanos.

El 8.1% de la población total evaluada alcanzó el nivel más alto (nivel 5), en tanto que aproximadamente la mitad se concentra en los niveles 2 y 3.

Matemáticas:

El promedio de los países de la OECD en Matemáticas fue de 498 puntos. Por encima se ubican 19 países, con China-Taipei, Finlandia, Hong Kong y Corea a la cabeza. Por debajo se encuentran 32 de los 57 países participantes, entre ellos los 6 latinoamericanos.

El 2.6% del total de evaluados alcanzó el nivel más alto (nivel 6) y aproximadamente el 46% se ubicó en los niveles 2 y 3 (Informe Pisa 2006, Colombia).

Del mismo modo, del informe se infiere que de 1998 a 2006 la gran mayoría de los países de la Región presentaron cambios sustanciales en los lineamientos educativos y en las estructuras curriculares desde el preescolar hasta el bachillerato. Se puede considerar, entonces, que en la región la transferencia de la política por estándares de calidad está direccionando a pensar la educación como un proceso de insumos-productos. Así las cosas, el principal objetivo radicaría en obtener resultados de “excelente calidad” para que el egresado sea incorporado al mundo del trabajo; es decir, la política emanada de los entes supranacionales busca centrar la educación como producción de la fuerza laboral para el desarrollo de la economía globalizante.

Las reformas educativas implementadas en la actualidad, desde las cuales se pretende direccionar una educación con calidad para formar un determinado tipo de fuerza laboral, también generan un costo educativo. En otros términos, se dejan atrás elementos claves del proceso educativo: las dinámicas presentadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje al interior del aula; los procesos individuales y sociales en los cuales se forma al niño, al joven y al profesional; los intereses de los estudiantes; la incorporación de nuevas estrategias y teorías pedagógicas que posibiliten el pensamiento creativo, innovador y científico en la población estudiantil; y la experimentación, el ensayo y el error para el logro de aprendizajes significativos, entre otros.

Además, el último informe de la Comisión plantea que “ningún país latinoamericano ha establecido e implementado aun exactamente los estándares educativos, pero si se está avanzando en lo concerniente a definir sobre lo que se esperan de los estudiantes con respecto a sus aprendizajes y sus aplicaciones en la resolución de problemas” (Informe, 2006: 22). Por ello se infiere, ante una nueva reforma educativa, que los procesos de cualificación en los docentes deben considerarse más allá de unos cursos; en otros términos, la reforma que se implemente debe abordarse desde su epistemología, su proceso pedagógico y político por el maestro para que sea llevada al interior del aula, de lo contrario sólo queda en el discurso del educador pero su práctica pedagógica seguirá siendo la misma que ha llevado a cabo durante sus años de ejercicio laboral.

En principio, los estudios realizados por la Comisión son pertinentes; lo mismo puede decirse de las pruebas internacionales que se han aplicado para la medición del aprendizaje de algunos estudiantes del sector público; además, pueden tomarse como base para reflexionar y evaluar aspectos de las políticas y de los sistemas educativos. No

obstante, se considera *a priori* afirmar desde los resultados obtenidos por los estudiantes que existe en su totalidad un inadecuado desempeño de los maestros en América Latina. En especial cuando el solo resultado de pruebas estandarizadas dificulta conocer y analizar las diversas experiencias educativas que se llevan a cabo en las escuelas, el proceso de formación al interior del aula, las diversas expectativas y los logros de los estudiantes, las estrategias pedagógicas que desarrollan los maestros, los contextos heterogéneos en los cuales se desarrollan los procesos educativos y la diversidad sociocultural de los países de América Latina, entre otros.

Para el desarrollo del presente numeral, se considera pertinente abordar ahora las reformas educativas y su relación con el proceso de formación de los docentes en América Latina. La década de los años noventa se caracterizó por la reforma de la modernización de la gestión de los sistemas educativos de los países de la Región. La reforma educativa estuvo orientada hacia la igualdad de oportunidades educativas de calidad para todos, el fortalecimiento de la profesión docente, la formación integral en los educandos, la inversión financiera y la integración de los intereses educativos con las necesidades sociales para alcanzar así los niveles de calidad, equidad y participación social.

Esta reforma educativa se aplicó casi sin atender problemáticas educativas como

...falta de equidad, [...] distancias que separa a las escuelas públicas de las privadas; mala calidad, reflejada en las altas tasas de repitencia, deserción y puntajes bajos en las pruebas de evaluación de los aprendizajes; excesivo centralismo y escasa autonomía a nivel de las escuelas; deterioro de las condiciones de trabajo docente y desprestigio de la profesión; desvinculación entre lo que se enseña en las escuelas con las exigencias ocupacionales y financiamiento insuficiente, en términos de la inversión por alumno (Cepal/Unesco: 1992; Puryear, J., Brunner, J.J.: 1995, citado en Gajardo, 1999: 8).

Frente a tales problemáticas, y como antecedente a esa reforma educativa, se realizaron eventos internacionales como el Acuerdo de Jomtien y la intervención de organismos como la Cepal/Unesco, el BM, el BID y la Unesco/ Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc) desde los cuales se formularon recomendaciones con el fin de articular la Reforma de la Modernización Educativa con el claro propósito de contribuir en la calidad, la equidad y la eficiencia en la educación.

En la siguiente tabla se resumen las recomendaciones y acciones de los organismos internacionales arriba relacionados:

Tabla 2: Recomendaciones y estrategias por Organismos Multilaterales durante la Década de los años noventa

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS, JOMTIEN (1990)	CEPAL/ UNESCO (1992)	BANCO MUNDIAL (1995)	BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (1996)	UNESCO/ OREALC (1996)
<p>Estableció “orientaciones para a transformación de los sistemas escolares.</p> <p>Énfasis en la centralidad de la educación para el desarrollo económico y social, en la apertura de las escuelas hacia la sociedad y en la participación de los más diversos actores sociales en el diseño y ejecución de políticas y programas de reforma”.</p>	<p>“...enfaticaba el propósito de superar el relativo aislamiento del sistema de educación, de capacitación y de adquisición de conocimientos científico-tecnológicos;</p> <p>asegurar el acceso universal a los códigos de la modernidad;</p> <p>promover la creatividad en el acceso, la difusión y la innovación en materia científico-tecnológica;</p> <p>gestión institucional responsable, profesionalización y protagonismo de los educadores;</p> <p>compromiso financiero de la sociedad con la educación; fortalecimiento de la capacitación y</p> <p>el esfuerzo científico-tecnológico así como la</p>	<p>“...renovar la inversión en el elemento humano;</p> <p>recurrir al análisis económico para determinar prioridades educacionales; establecer normas y medir el rendimiento mediante evaluaciones de aprendizaje;</p> <p>centrar la inversión pública en la educación básica y recurrir en mayor medida al financiamiento familiar para la educación superior;</p> <p>velar porque todos tengan acceso a la educación básica;</p> <p>subsidiar la demanda y ofrecer más participación al</p>	<p>Propone “reformas de financiamiento, para la competitividad, y para la equidad. A la luz de esta tipología se examinaba diversos casos de descentralización, evaluación de resultados, formación para el trabajo y educación secundaria y formación, incentivos y evaluación de profesores para extraer lecciones de la práctica”.</p>	<p>“...la creación de consensos nacionales para establecer políticas educativas,</p> <p>Avanzar hacia una mayor equidad discriminando positivamente a favor de los alumnos de bajos ingresos,</p> <p>Mejorar la administración de la educación para romper el círculo vicioso que impide procesos efectivos de aprendizaje y seleccionar las mejores oportunidades de descentralización,</p> <p>Mejorar la formación docente en servicio para beneficiar a los alumnos que fracasan en el primer grado,</p> <p>Mejorar la admisión y la formación inicial de los maestros así como la selección,</p> <p>Obtener y optimizar</p>

	cooperación regional e internacional”.	grupo familiar; facultar a las escuelas para una operación autónoma y para utilizar sus insumos de conformidad con las condiciones escolares y locales”.		el uso de recursos públicos y privados y Mejorar la remuneración de los maestros y dignificar la profesión docente”
--	--	--	--	---

Fuente: Reformas educativas en América Latina. Balance de una década. Marcela Gajardo. PREAL, 1999: 9-12. Consultado en: http://www.arandurape.edu.py/pdf/reformas_educativas_latam.pdf

La reforma educativa establecida durante la década de los años noventa estuvo enmarcada en la transformación de los sistemas educativos desde orientaciones que para algunos países se aplicaron en su totalidad, para otros medianamente o paulatinamente. De tales orientaciones se pueden destacar, por ahora: integrar el sistema educativo con los avances científicos y tecnológicos, incorporar en el currículo los códigos de la modernidad, preparar para el trabajo, priorizar las necesidades económicas dentro de los propósitos de la educación (Banco Mundial, 1995), implementar el proceso de medición del rendimiento de aprendizaje, descentralizar la educación, modernizar la gestión institucional mejorando así la administración de la educación, formar para la competitividad y la equidad, mejorar la admisión y formación inicial de maestros, optimizar los recursos públicos y privados, mejorar la remuneración de los maestros y dignificar la profesión docente, entre otras.

Sin embargo, los ejes de las Reformas Educativas en América Latina estuvieron centrados en la “gestión, equidad y calidad, el perfeccionamiento docente y el financiamiento” (Gajardo, 1999: 13); aspectos que se acompañaron de estrategias, nuevos marcos normativos e informes nacionales de las políticas educativas.

Los ejes y las estrategias llevadas a cabo en el orden de las políticas educativas para América Latina durante la década de los años 90 se encuentran reseñados de manera sintética en la tabla 2 elaborada por Gajardo (1999: 13).

Respecto de la formación y el desarrollo profesional del docente, los programas y las acciones recomendadas por los diferentes organismos internacionales presentan una diversa gama de cursos, talleres, foros, diplomados, encuentros enfocados hacia el mejoramiento e innovación pedagógica (Ver cuadros: 11. Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL, 13. Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe –PREAL y 14. Organización de Estados Iberoamericanos – OEI en anexos). Al respecto se ha de señalar que las acciones estuvieron enfocadas hacia la cualificación del quehacer pedagógico.

De otra parte, y en ese contexto internacional que se ha venido configurando como antecedente, se ha de recalcar que en las últimas décadas la formación inicial ha sido formulada y estructurada desde las orientaciones de la Unesco. De esta forma, la docencia se concibe como profesión, mas no como un arte. El documento “Recomendación OIT/Unesco” en su numeral 20 plantea:

Todo programa de formación de personal docente debería comprender esencialmente los puntos siguientes:

Estudios generales;

- a) Estudio de los elementos fundamentales de filosofía, de psicología y de sociología aplicados a la educación, así como estudio de la teoría y la historia de la educación, de la educación comparada, la pedagogía experimental, la administración escolar y los métodos de enseñanza de las distintas disciplinas;
- b) Estudios relativos a la disciplina en la que el futuro docente tiene intención de ejercer su carrera;
- c) Práctica de la docencia y de las actividades para escolares, bajo la dirección de profesores plenamente calificados (1966:6)¹¹.

Las anteriores orientaciones generales han estado presentes en distintas reformas educativas que se han llevado a cabo durante décadas en lo tocante a la formación inicial de docentes. Sin embargo, la práctica de la docencia y las actividades para escolares desde la orientación de un supervisor u orientador de prácticas se ha tornado, tal vez, como la relevante para la formación pedagógica; por ello, en algunos sistemas educativos ha sido repensada como una práctica reflexiva y sistemática. En otros términos, además

¹¹ Recomendación relativa a la situación personal docente, consultada en <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495s.pdf>

de formarse en algunos elementos técnicos, se considera la formación de docentes como un proceso riguroso, analítico e investigativo.

Otro momento histórico de la formación inicial del docente puede considerarse como elemento clave en las políticas internacionales. En 1975 en la Conferencia Internacional de la Educación se planteó la Recomendación 69 a los Ministerios de Educación: “La relación pedagógica es el centro mismo del proceso de la educación y, por consiguiente, una mejor preparación del personal de la educación constituye uno de los factores esenciales del desarrollo de la educación y una importante condición para toda renovación de la educación” (Compromiso con la educación, Unesco: 12). En otras palabras, el componente pedagógico se considera como la esencia de la formación y, a la vez, relevante para el proceso educativo e implícitamente importante para toda reforma educativa.

De igual manera, la Unesco en el año 1979, mediante la Declaración de México¹², señaló la necesidad de adoptar procesos de formación antes y después de la vinculación del maestro a su campo laboral. De una parte, se cumpliría con el propósito de fortalecer sus conocimientos y su formación pedagógica; además, se les facilitaría su promoción social y económica. Aun así, formación docente no se convierte en una de las mayores preocupaciones y prioridades para las políticas internacionales durante dicha década.

En atención al orden cronológico, y con posterioridad a los acuerdos de Jomtien en 1990, se han de resaltar cuatro encuentros que se denominaron “Acuerdos del Promedlac” (1991, 1993, 1995 y 1996). En 1991 se estableció la importancia de “invertir [...] en la formación de los recursos humanos y modificar las prácticas pedagógicas” (Gajardo, 1999: 11) con el fin de dar respuesta a los objetivos internacionales. Por su parte, el acuerdo firmado en 1993 presentó la necesidad de esclarecer las necesidades básicas del aprendizaje y de fortalecer los aprendizajes en las áreas de lectoescritura y matemáticas; sin embargo, se llegó a presentar una desarticulación con el rol del docente, más aún cuando se le daba un mayor énfasis en el empleo eficiente de los medios de la comunicación como agentes educativos¹³.

Con posterioridad, las recomendaciones determinadas en la reunión de los Ministros de Educación en 1995 se enfocaron a la mejora de la gestión, “el desarrollo de mediciones

¹² Consultado en: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEXICO_S.PDF

¹³ El subrayado es nuestro.

comparativas sobre niveles de competencias e indicadores y la valorización profesional de los docentes” (Gajardo, 1999: 11). Se puede inferir, según las orientaciones, que el quehacer pedagógico está supeditado al desarrollo de las competencias definidas por un proceso de comparación con otro sistema educativo adverso a las realidades sociales y económicas de los países de la Región. En la reunión de 1996 se plantearon estrategias como la encaminada a “mejorar la admisión y la formación inicial de los maestros así como la selección para ser nombrados como tales” (Gajardo, 1999: 10). Así las cosas, como punto de partida para la formación de los maestros, se consideró determinante establecer por parte de las entidades formadoras tanto la vocación de los aspirantes como el proceso de selección. Se infiere que estos aspectos sólo le competen a las entidades formadoras –en tanto que se constituyen en factores que influyen en el quehacer pedagógico de los docentes en servicio–; se preguntaría, además, qué tan comprensible sería que profesionales de la educación que carecen de vocación pedagógica o de vocación hacia su carrera profesional puedan ejercer la docencia.

De otra parte, al retomar los aportes de la Unesco y de organismos como el BM, el BID, la Cepal y la Orealc, se infiere que durante el siglo XX se formularon diferentes políticas y se llevaron a cabo diversos programas para la formación docente, pero la década de los años noventa fue la que presentó mayor incidencia y heterogeneidad al respecto.

En la región, la formación inicial de maestros es heterogénea en cuanto al tipo de institución que la ofrece, [...] forma a los maestros que sus países demandan, de acuerdo a las políticas educativas en vigencia. En cada país existen escuelas normales emblemáticas que han establecido una formación pedagógicamente aceptables; sin embargo, esto no ha sido suficiente para garantizar una educación y formación de calidad para los alumnos. Los docentes formados respondían a modelos que iban desde docentes enciclopedistas hasta docentes repetidores de libros de texto. Los planes y programas de estudio estaban en relación directa con la duración de los estudios¹⁴. [...] Cada país legisló de la mejor manera sobre las instituciones formadoras de docentes, procurando que desarrollen un syllabu de acuerdo al perfil de docente que requerían (Saravia, 2005: 18).

Para el año 2000, a partir del Marco de Acción de Dakar celebrado en abril, se abordó el compromiso de los gobiernos en cumplir con la obligación de asegurar el alcance y la

¹⁴ El autor citado retoma la Recomendación 36 que señala: “La preparación profesional propiamente dicha debe comprender no solamente estudios psicológicos y prácticas de enseñanza, sino también cursos especiales que versarán, por ejemplo, sobre el estudio de los problemas sociales, la economía doméstica, la higiene, la educación física, el canto, el dibujo, los trabajos manuales, la agricultura, etc.”. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001220/122057s.pdf>

sostenibilidad de los logros de una educación para toda la población infantil y juvenil; el Comité Mixto OIT/Unesco, celebrado en septiembre del mismo año, señaló: 101: “Los cambios del papel y las obligaciones de los educadores dependen en primer lugar de los recursos destinados a sólidos programas de formación inicial o perfeccionamiento para los docentes, completados por un sistema de educación permanente para educadores, en los que ellos mismos son partícipes entusiasta y activos” (OIT/UNESCO, 2000:¹⁵35)

Estos lineamientos propiciaron una continuidad de la política educativa implementada en la década anterior: para el Nuevo Milenio se abordaría paulatinamente en cada uno de los países latinoamericanos la política de definir, diseñar y establecer instrumentos y mecanismos para la calidad de la educación en los currículos de la educación preescolar, básica primaria y secundaria.

Las reformas educativas han llevado a nuevos modelos de formación, cada una de ellas ha requerido diversos roles del docente; por ejemplo, para la década de los años noventa se buscaba un docente eficaz caracterizado como

...un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador que

- domina los saberes –contenidos y pedagogías- propios de su ámbito de enseñanza;
- provoca y facilita aprendizajes, asumiendo su misión no en términos de enseñar sino de lograr que los alumnos aprendan;
- interpreta y aplica un currículo, y tiene capacidad para recrearlo y construirlo a fin de responder a las especificidades locales;
- ejerce su criterio profesional para discernir y seleccionar los contenidos y pedagogías más adecuadas a cada contexto y a cada grupo;
- comprende la cultura y la realidad local, y desarrollar una educación bilingüe e intercultural en contextos bi- y plurilingües;
- desarrolla una pedagogía activa, basada en el diálogo, la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad, el trabajo en equipo;
- participa, junto con sus colegas, en la elaboración de un proyecto educativo para su establecimiento escolar, contribuyendo a perfilar una visión y una misión institucional, y a crear un clima de cooperación y una cultura democrática en el interior de la escuela;
- reflexiona críticamente sobre su papel y su práctica pedagógica, la sistematiza y comparte en espacios de inter-aprendizaje;

¹⁵ Consultada en: http://www.oei.es/pdfs/formacion_maestros_america_latina_PROEDUCA2.pdf

- desarrolla y ayuda a sus estudiantes a desarrollar los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser;
- desarrolla y ayuda a sus estudiantes a desarrollar cualidades consideradas indispensables para el futuro tales como creatividad, receptividad al cambio y la innovación, versatilidad en el conocimiento, anticipación y adaptabilidad a situaciones cambiantes, capacidad de discernimiento, actitud crítica, identificación y solución de problemas;
- se abre a la incorporación y al manejo de las nuevas tecnologías tanto para fines de enseñanza en el aula y fuera de ella como para su propio aprendizaje permanente;
- prepara a sus estudiantes para seleccionar y utilizar críticamente la información proporcionada por los medios de comunicación de masas;
- está atento y es sensible a los problemas de la comunidad, y se compromete con el desarrollo local; entre otros (Torres, 1998: 2-3)

Frente a este perfil deseado de docente competente para América Latina surge una serie de interrogantes:

En primer lugar, ¿qué de los elementos del perfil responde a un modelo de formación por el capital humano y qué a un modelo orientado por el desarrollo humano? ¿Responde este modelo de formación a lo esperado por las agencias internacionales y los gobiernos nacionales en la Región?; si es así, ¿cuánto están dispuestos a invertir en financiamiento y en tiempo para lograr este perfil deseado? ¿Cuáles de las características de este docente ideal dan respuesta a las necesidades en formar en los ámbitos internacionales, nacionales y locales y a partir de las posibilidades reales de los países? ¿Este listado de competencias aplicado en los países desarrollados puede transferirse a los países en vía de desarrollo sin una revisión crítica previa?

En segunda instancia, ¿este conjunto de características puede desarrollarse en un plan de estudios que comprende una duración de cuatro años para la formación del docente? ¿Cuáles de estas competencias se adquieren mediante los currículos de formación?; es decir, ¿qué asignaturas, bloques temáticos, áreas temáticas, troncos comunes, ejes transversales o proyectos interdisciplinarios contribuyen a tal proceso? ¿Qué puede aprenderse en la formación inicial y qué debe ser aprendido en el ejercicio profesional? ¿Qué puede aprenderse en la teoría y qué debe ser aprendido en la práctica pedagógica?

2.1 ORGANISMOS INTERNACIONALES Y FORMACIÓN DE DOCENTES EN AMÉRICA LATINA

Para la presente investigación se considera pertinente reconocer algunos organismos internacionales, tales como: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (Unesco), Instituto Internacional de la Educación de la Unesco (IIEPE), Organización de los Estados Americanos (OEA), Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y Fondo Monetario Internacional (FMI); asimismo, se han de reconocer la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Oecd) y el Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina (Preal). El origen, las funciones, el posicionamiento en la educación y la intervención en las políticas educativas de los entes y comisiones señaladas se consideran convenientes en tanto que permitirá comprenderlos como agencias deterministas en las directrices y decisiones educativas; sin embargo, el análisis está centrado en las políticas educativas internacionales y en los programas y proyectos estructurados para la formación inicial de los docentes en América Latina y, muy particularmente, para el caso de México.

2.1.1 Los organismos internacionales. Agencias internacionales como la Unesco, el IIEPE, la OEA, el BM, el BID, el FMI, la Cepal, la Oede, el Preal y la OEI han brindado en América Latina sugerencias para ser aplicadas a los sistemas educativos con el propósito de aportar al mejoramiento de la calidad educativa y la formación inicial de los docentes.

Los organismos internacionales se caracterizan por promover la cooperación internacional y en ese ámbito funcionan como entes asesores en la planeación y en la formulación de políticas educativas. Entre sus puntos en común se encuentran los de asesorar; contribuir en la defensa de los derechos humanos fundamentales; combatir la pobreza integral; vigilar y financiar las políticas financieras y el desarrollo económico; reunir, organizar y analizar investigaciones desde la economía hasta en el campo de los aprendizajes; promover la participación social en el planteamientos de políticas ciudadanas; y contribuir en la posibilidades de creación de empleo, entre otros. (Ver cuadro 5. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO; Cuadro 6. IIEPE; Cuadro 7. OEA; Cuadro 8. BM; Cuadro 9. BID; Cuadro 10. FMI; Cuadro 11. CEPAL; Cuadro 12. OCDE; Cuadro 13. PREAL y Cuadro 14. OEI en anexos).

La calidad educativa se encuentra mediatizada por gran cantidad de factores, pero para algunas agencias internacionales y posturas nacionales la labor del docente influye directamente en los aprendizajes de los estudiantes. Por ende, ante los bajos resultados de las pruebas internacionales propuestas y llevadas a cabo por la Oede, se establecen diversos programas para la formación docente en América Latina; programas que dependen, en gran medida, de las características de las organizaciones supranacionales. La siguiente tabla enuncia la caracterización y las funciones de los organismos internacionales que, de una u otra forma, influyen en los procesos de formación inicial de docentes.

Tabla 3. Características de los Organismos Internacionales

IIPE/UNESCO	OEA	BM	BID	FMI	CEPAL	OCDE	OEI
Ente asesor en la planeación y formulación de políticas educativas e investigador	Organización humanitaria enfocada por la defensa de los derechos fundamentales, la seguridad social, el bienestar y la prosperidad de los Estados e individuales.	Entidad financiera. Fuente de financiamiento mundial. "El Banco Mundial funcional como una cooperativa en la que sus 186 países miembros son accionistas".	Entidad financiera. Principal fuente de financiamiento multilateral en la región (América Latina y el Caribe).	Entidad financiera, emiten créditos para proyectos de intervención acompañado por evaluación y auditorias	Ente promotor de investigación y asesor de las reformas educativas en América Latina y el Caribe	Organización internacional intergubernamental que reúne a los países más industrializados de economía de mercado. Objetivo: maximizar su crecimiento económico y coadyuvar a su desarrollo.	Promueve la cooperación internacional en materia de educación y cultura en los países iberoamericanos.

PREAL

Entidad intervencionista y asesora en las políticas educativas identificada con las directrices del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo.

Una vez realizado un rastreo de la información generada por los anteriores organismos a partir de la década de los años noventa hasta la fecha en relación con las funciones

enfocadas tanto a la formación inicial como a la formación continua, se puede hacer una síntesis en los siguientes términos:

La Unesco interviene directamente sobre la formación a través de la Orealc. Algunas de sus funciones consisten en revisar y elaborar materiales de capacitación para la formación docente y asesorar a los magisterios mediante estudios estadísticos y comparados. De igual manera, asesora a los Estados miembros en el control de calidad en materia de formación docente; de este modo, se pretende contribuir en la mejora de la condición y situación laboral.

El IPE/Unesco se orienta hacia la construcción y la aplicación de cursos de corta duración en temáticas específicas para los formadores de formadores; además, propicia pasantías y visitas de estudio para el proceso de cualificación en los docentes.

De la OEA depende la Red Interamericana de Formadores de Docentes. Ésta posee un portal dedicado a la formación en las Américas en el cual se promueven foros de redes para formadores de docentes y se desarrollan programas con equipos técnicos encargados de la formación de docentes en los cuales participan los Ministerios de Educación, los dirigentes de las instituciones de formación docente y los profesores en servicio.

El BM, entre muchos otros fines, presenta programas de capacitación docente para las reformas educativas; asimismo, pretende atender la educación rural, la profesionalización o cualificación docente con el fin de contribuir en la relación maestro-alumnos; además, fortalecer el rol del maestro frente a las demandas de la sociedad del conocimiento.

El BID, por su parte, promueve investigaciones e incentivos para los maestros en ejercicio; financia investigaciones en relación con el contexto latinoamericano y del Caribe. Propone, además, recomendaciones de políticas en pos del mejoramiento de las capacidades, incentivos y política económica.

El FMI interviene directamente con financiación destinada a programas de cualificación o profesionalización docente. La Cepal acompaña los procesos de reformas educativas mediante la capacitación y la cualificación de los docentes; desarrolla seminarios y talleres para los casos específicos que sean solicitados por los países que lo requieran.

La Oede participa en algunos países a través de la evaluación del docente en su ejercicio profesional y en el Programa PISA.

El Preal oferta seminarios y talleres para docentes en ejercicio y para la inserción laboral en el área de educación. Algunos de los más recientes, como el Seminario Aprendo y el programa Hacia un Sistema Nacional de Formación Continua de Docentes, han desarrollado temáticas como calidad educativa y desempeño docente y remuneración docente, entre otras. Apoya, mediante cursos, la carrera docente y la oferta del desarrollo profesional continuo; participa, además, en políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente.

La OEI aborda la formación docente desde diferentes aspectos, entre los que se destacan: congresos, conferencias, debates, cursos, otorgamiento de premios e investigaciones en formación docente y entidades reguladoras como las secretarías de educación. Investiga acerca de la formación inicial en diferentes áreas del conocimiento. Revisa nuevas leyes o normatividades relacionadas con la carrera docente. Contribuye en la construcción del perfil del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. Desarrolla estudios de seguimiento a egresados de carreras pedagógicas.

2.1.2 La formación docente, interés de los organismos multilaterales. Con el propósito de intervenir a través de financiamientos y de asesoramientos en políticas para erradicar la pobreza extrema y velar por el derecho a la educación, las agencias internacionales pretenden interactuar articuladamente; de ahí su presencia en los más diversos eventos internacionales promovidas por los líderes de los llamados países desarrollados.

El BM, el BID Y el FMI desde su creación presentan perfiles muy claros, al constituirse como entidades financieras. Resaltan entre sus funciones la asignación de créditos y el rol de asesores desde donde se legitima su papel de conductores en las decisiones de las políticas educativas y en las reformas que se han llevado a cabo en América Latina. Los tres organismos promueven e impulsan cambios radicales en las políticas educativas de los países de la Región. Para el caso de la formación docente, su enfoque radica en la cualificación hacia las nuevas corrientes educativas contemporáneas como la formación en competencias y “el mayor énfasis en el rendimiento de los profesores y la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de sus estudiantes” (Gajardo, 1999: 12).

En la década de los años noventa, el BM empeñó su labor en políticas educativas como “...logros de rendimiento comparables internacionalmente, fortalecimiento de la autonomía escolar y de las capacidades gerenciales a nivel de las escuelas, profesores más calificados, motivados y abiertos a las corrientes de la educación contemporánea y mayor equidad: focalización de las políticas educativas hacia los grupos más vulnerables” (Gajardo 1999: 10). En el nuevo milenio, el BM continúa en su labor de financiar actividades llevadas a cabo en los países con el fin de alcanzar los propósitos del desarrollo. Su proceso de préstamos se flexibiliza de acuerdo con las necesidades de cada nación.

En el campo de la educación, la Oede tiene una participación determinante en los niveles de la educación básica, secundaria y superior. La evaluación de aprendizaje ha sido su mayor aporte a través del Programa PISA que se realiza con el propósito de brindar sugerencias para las formulaciones de las políticas educativas¹⁶. Las últimas pruebas han generado investigaciones que apuntan hacia la labor pedagógica de los maestros en servicio, sus condiciones laborales y su rol como gestor del aprendizaje de sus alumnos, entre otros. México viene participando desde el 18 de mayo de 1994 en la Oede (Zomosa, 2005: 13); de este modo, se convierte en el único país de Centroamérica y Sudamérica que pertenece a la organización. En México, la Oede realiza periódicamente análisis en las políticas nacionales para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, además de brindar asesorías en el planteamiento de las políticas, los objetivos, las líneas de acción y las metas para lograr en la educación superior.

El Preal, agencia internacional se encuentra supeditada al BM y al BID, ha estado interviniendo directamente en las reformas educativas de América Latina. Además, ha realizado investigaciones en la problemática de la formación docente vista más en términos de cualificación. Entre su gestión se destaca la cualificación docente y la formación continua mediante cursos, congresos, seminarios, talleres y foros y su rol de asesor a universidades y grupos de investigadores para el desarrollo de investigaciones educativas en la línea de investigación de las políticas educativa.

¹⁶ La prueba examina el rendimiento de los estudiantes de 15 años en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. Su primera aplicación se dio en el año 2000, con un registro de 43 países, el número de países participantes ha aumentado: para el 2009 se llevó a cabo en 62 países.

En este momento se pueden retomar las investigaciones adelantadas por el Preal, en conjunto con el Cinde¹⁷. De manera especial, en la primera se plantea que “son demasiados los profesores que simplemente exponen el material para que los estudiantes memoricen, un enfoque que tiende a desincentivar la solución de problemas y el razonamiento crítico. En general, los profesores no emplean estilos de enseñanza flexibles, tales como la instrucción personalizada o la enseñanza en grupos pequeños, que son necesarios para ayudar a los estudiantes con habilidades diferentes. Tampoco enseñan a los alumnos a aprender por sí solos” (Informe, 1998: 12). Tales resultados invitan a reflexionar acerca del sentido de la pedagogía en las políticas educativas latinoamericanas, en sus normatividades, en los currículos y en las prácticas docentes. Se podría hallar un sentido interesante en indagar acerca del sentido de la formación epistemológica de los docentes y de su vocación.

La Unesco pretende, con sus funciones

...emprender un programa a largo plazo que se desarrolla en tres direcciones complementarias: una reflexión sistemática que abarca tanto problemas de fondo como problemas de orden técnico, la preparación de convenios y acuerdos internacionales y una acción en pro de la creación o de la extensión de mecanismos nacionales bilaterales o regionales encargados de trazar las líneas directrices de las políticas nacionales en este campo así como de asegurar la eficaz aplicación de los instrumentos jurídicos adoptados (Unesco, 1980: 5).

El Proyecto Prelac/Unesco viene acompañando desde 1980 la política de la educación para todos. A partir del año 2000, presentó una reestructuración entre sus estrategias con el propósito de lograr el derecho a la educación con calidad para todos y para toda la vida, postulado en el acuerdo de Dakar en el 2000. Cinco ejes estratégicos formula el Prelac: “Foco 2: los docentes y el fortalecimiento de su protagonismo en el cambio educativo para que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Se refiere a las políticas orientadas a un cambio en la profesionalización docente para que supongan un cambio de carácter sistémico: acreditación, estándares mínimos, certificación, etc.” (Prelac, 2009: 2).

¹⁷ Cada investigación ha sido acompañada por las sugerencias pertinentes. La primera investigación, titulada “El futuro está en juego”, recomiendan que los países deben realizar un esfuerzo especial por mejorar el prestigio de la profesión docente y establecer incentivos para motivar un buen desempeño profesional. La segunda investigación, “Quedándose atrás”, aduce que “rara vez se les invita a los maestros a participar en el diseño de políticas y se espera que apliquen, de manera comprometida y con los mínimos recursos, lo que se les encomienda desde arriba. La participación de los docentes en las reformas suelen limitarse al diseño de proyectos pedagógicos al nivel de las escuelas”. En su último informe, titulado “Cantidad sin Calidad”, la investigación presenta como propuesta “fortalecer la profesión docente mediante incrementos en sueldos, una reforma de los sistemas de capacitación y una mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades a las que sirven”.

Desde la reunión en el año 2002 en la Habana, los ministros de educación están centrando sus discursos en el protagonismo de los docentes en las transformaciones de la educación y los aprendizajes de los estudiantes. Entre sus estrategias, consideran relevante constituir políticas públicas en reconocimiento del rol del docente en el ámbito social y en la valoración de sus aportes y conocimientos. Aun cuando en muy diversos lugares aún prevalecen docentes que desde una perspectiva “tradicional” se limitan a transmitir conocimientos memorísticamente, su papel como educador debe estar encaminado a renovar sus prácticas educativas; esto se demanda, muy particularmente, desde un contexto como el actual resultado de los cambios en la economía, la tecnología, el mercado laboral y la sociedad del conocimiento, entre otros. Se demanda, además, su intervención directa en las definiciones de las políticas educativas al interior de cada país de la región.

Como se puede observar, ante el gran reto que se le está demandado a la educación en cuanto a resultados de los procesos de aprendizaje, se resalta a los docentes como “el factor más importante en la organización y entrega de los servicios educativos”; se reconoce, por tanto, que “la región carece de políticas integrales que articulen la formación inicial y en servicios; los requisitos de ingreso, permanencia... (Prelac, 2002: 18). En fin, las reformas educativas han considerado al docente como el ejecutor de unas políticas educativas que, por lo general, se construyen sin su participación.

De la reunión del año 2007 se ha de destacar que el eje estratégico foco 2 se centró, de nuevo, en la conformación urgente de políticas públicas que promuevan el desarrollo personal y profesional de los maestros. Allí se plantearon recomendaciones como la de

... promover una educación inicial y continua que respondan a las exigencias de la sociedad y del siglo XXI y que desarrolle en los docentes las competencias necesarias para trabajar con personas y contextos diversos; fortalecer carreras docentes orientadas al desarrollo profesional y al mejoramiento del desempeño [...]; desarrollar y mejorar el sistema transparente y objetivos de evaluación del desempeño docente [...]; reforzar los procesos de formación de quienes forman a los docentes y de los equipos que dirigen las escuelas para que se generen cambios pedagógicos e institucionales en los centros educativos y promover políticas salariales y condiciones de trabajo que permitan dedicarse exclusivamente a la tarea docente... (Prelac, 2007: 37-38).

Con posterioridad, en la reunión en París en el año 2009, el Prelac planteó “formular e implementar un marco integral de acción en el campo de los docentes, la formación docente y todos sus temas relacionados en Latinoamérica y el Caribe” (2009: 6).

Del anterior planteamiento se puede deducir, en primera instancia, el reconocimiento de una ausencia de políticas integrales para el docente; pero, de acuerdo con el Prelac, estas políticas deben estar enfocadas a la articulación entre la formación inicial y laboral. A su vez, se puede resaltar la importancia de evaluar y reformular los requisitos de ingreso y permanencia en las instituciones formadoras. Sin embargo, aún sigue estando ausente el rol del docente como actor político; se sigue viendo como parte de la problemática de la baja calidad educativa en América Latina y el Caribe.

Desde el punto de vista del Prelac, la carencia de competencias en la carrera docente se deriva de la relación asimétrica entre el desempeño profesional de los educadores y los retos de la globalización y de la sociedad del siglo XXI. Desde esa perspectiva, el perfil del docente debe estar enfocado al desarrollo de competencias en sus educandos y a propiciar renovaciones pedagógicas e institucionales; por ello, entre las medidas propuestas, la carrera docente debe orientarse al desarrollo profesional y a su desempeño. Esto se alcanzará si las acciones políticas se orientan hacia la construcción y a la aplicación de políticas públicas, programas y proyectos que conjuguen acciones integrales en el campo de la docencia, de la formación, de lo laboral y lo salarial, entre otros aspectos.

Se pueden señalar en este trabajo los eventos académicos y los procesos investigativos que realiza la OEI. Unos y otros están enfocados hacia la formación docente y a las entidades reguladoras como las secretarías de educación. Algunas de las temáticas abordadas para sus estudios se encuentran las dinámicas de las prácticas pedagógicas. Como evento de reconocimiento y estímulo a la labor docente, otorga el premio “Compartir”.

Como una primera conclusión, se puede señalar en la presente investigación que en el marco de las reformas educativas analizadas hasta ahora el docente ha estado olvidado durante varias décadas. Se podría afirmar que las reformas se hicieron a sus espaldas¹⁸ –

¹⁸ Inclusive, algunos analistas los han catalogado como obstáculos a las reformas (Palamidessi, 2003: 45). Es más, se les indilga a los docentes la presencia de bajos rendimientos en los aprendizajes y se les responsabiliza de la mala calidad de la enseñanza: según lo indicado por el 1er. Informe de la Comisión

aun cuando la política educativa, entendida como aquellas decisiones que orienten las acciones de los sistemas educativos y que se derivan en normas y decretos, de una u otra forma impacta en el docente—. Sin embargo, cada vez hay mayor conciencia de que sin los maestros no es posible avanzar en propuestas para la calidad educativa.

En el afán de abordar la política educativa desde la calidad y la formación docente muchos fueron los aciertos en la década de los años noventa: se pueden enumerar, por ejemplo, la organización y la modernización de la gestión por medio de la descentralización y la autonomía institucional; la descentralización; las apuestas a políticas públicas con un sentido de participación social; la prioridad de incluir dentro del plan de los gobiernos el porcentaje de financiamiento para la educación; los procesos de concertación entre los diferentes sectores sociales; la presencia del sector privado; el “modelo empresarial de calidad total en curso en Latinoamérica” (Krawczyk, 2002: 640). Sin embargo, desde hace dos décadas las reformas educativas han priorizado, entre otros aspectos, la formación del liderazgo y la modernización educativa; el aprendizaje de los estudiantes como centro del proceso educativo; un currículum único de aprendizaje centrado en estándares e indicadores de calidad y en la evaluación de competencias.

La práctica docente, en fin, está encerrada en una gran paradoja: las políticas y las reformas educativas se forjan por el resultado colaborativo de especialistas que desentrañan las particularidades que proceden de un proyecto político, pero cuando la reforma está instituida surge la inquietud entre los especialistas acerca de la responsabilidad del docente en la implementación de dichos cambios.

Por su parte, los maestros sienten que muchas de esas políticas coartan su autonomía y su toma de decisiones al interior del aula. Al respecto se agrega el desprestigio de su profesión en el ámbito social y la precariedad salarial, además de las múltiples funciones que deben desempeñar frente al trabajo pedagógico y la gestión escolar. A lo anterior se suma la ausencia de los docentes en las políticas educativas: solo asumen el rol de ejecutor al interior del aula. Se presenta así que las tesis centrales de las reformas educativas sólo lleguen a ser un discurso institucionalizado descoordinado con la práctica educativa.

Internacional sobre equidad y competitividad de América y el Caribe, a su vez esta mala calidad está propiciando crisis de la educación en la región.

El docente se sabe importante para que las reformas educativas tengan resultados en los aprendizajes de los estudiantes y en la gestión de los sistemas, las instituciones escolares y las aulas. Empero, expiden normas que muchas veces el docente desconoce su materialización en el aula. Para el docente su preocupación está centrada en los contenidos y los métodos; el docente tiene muchas veces que ingeniárselas para lograr la eficacia en los resultados.

La formación de los docentes está centrada en cursos y talleres de cualificación que han sido estrategias mediatizadas por las agencias internacionales sin el seguimiento ni el estudio del impacto que pueden tener estos nuevos conocimientos o ejercicios de aplicación al interior de las aulas. Además, las decisiones políticas olvidan lo pedagógico, aun a sabiendas de que el saber pedagógico constituye la esencia de la profesión docente.

Por último, se considera importante destacar que en lo transcurrido durante el presente milenio, las políticas educativas aún no han fomentado la participación de los docentes en su conformación; a pesar de que se piensa en políticas integradoras para los docentes, se les sigue considerado como parte del problema y no como autores de propuestas enmarcadas en los contextos internacionales, nacionales y locales. Desde esta mirada, es difícil que la política llegue a las escuelas. Puede generar modificaciones en los textos escolares, regular el trabajo, en la evaluación de estudiantes y docentes, pero no afecta las rutinas que impiden avanzar hacia nuevos derroteros y específicamente en las prácticas de aula.

Capítulo 3. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA HISTORIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN MÉXICO

“La Conferencia Mundial de Educación para Todos” realizada en Jomtién, Tailandia en 1990, y el documento conjunto de la Cepal y la Orealc publicado en 1992 y titulado “Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad”, tomados como referentes de las políticas internacionales, orientaron las reformas educativas en México en la década de los años noventa (Zorrilla, 2003: 29).

Según Torres (1998), a partir de la década de los noventa, en materia educativa, la consigna de los países en desarrollo ha sido el mejoramiento de la calidad de la educación. A su vez, Gajardo argumenta que el discurso de las reformas “se ha construido con base en acuerdo y recomendaciones internacionales sobre prioridades y estrategias para modernizar la educación y la enseñanza –lo que ha dado lugar– al diseño de políticas y programas que proponen asumir las actividades de reforma educativa como tareas estratégicas de largo plazo [...] que incluyen los conceptos de calidad, eficiencia y equidad” (Gajardo, 1999: 15).

Esta situación cobra sentido en México mediante la reforma curricular para la formación de educadores de la educación secundaria. Como aspecto central en el proyecto de transformación de las escuelas normales, se puede identificar una política pública en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) que responde a las demandas internacionales y a los compromisos del gobierno ante la calidad educativa y la necesidad de responder al problema de la educación de los jóvenes en el país.

Al reconocer la problemática de la baja calidad en la educación básica y su complejidad, dado a conocer en el cuarto informe del Presidente Salinas en 1988, la Secretaría de Educación Pública (SEP) expresó, a través del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), la intención de emprender acciones para resolver la problemática mediante el diseño de una serie de políticas que incidieran en todos aquellos aspectos que se reconocen como factor decisivo para la solución de la

calidad de la educación básica, formación y desempeño de los docentes, carencia de una cultura de evaluación para la mejora continua; deficiencia en los estándares de gestión y organización, entre otros. En el momento de la firma del ANMEB, la Secretaria de Educación en turno anunció la importancia de hacerlo obligatorio en la secundaria; para ello argumentó que “la secundaria incrementa la productividad, fortalece las instituciones sociales y económicas, contribuye a consolidar la cohesión social y la unidad nacional, mejora las condiciones de alimentación y salud, fomenta la conciencia de los derechos humanos y la protección del medio ambiente y difunde actitudes cívicas con base en la tolerancia y el diálogo” (Zedillo, 1993, citado en Latapí, 2006: 27).

En relación con la formación docente inicial, la reforma educativa patentada en el Acuerdo se concentró en cuatro aspectos fundamentales: federalización de la educación básica, renovación curricular, magisterio y participación social en la educación. De estos cuatro aspectos, interesan para la presente investigación la renovación curricular y el magisterio. En el Acuerdo, la renovación curricular se contempló en las modificaciones a los planes de estudio de todos los niveles de educación básica y normal; por su parte, en cuanto al magisterio, se refirió a lo salarial.

Así como se ha señalado en el capítulo anterior, el docente se reconoce en el acuerdo como un factor fundamental en dicho proceso; sin embargo, según el enfoque, el docente ocupa un papel olvidado para algunos, aun cuando se considera protagónico para otros; en especial cuando al señalársele como un actor fundamental, recaen en él grandes responsabilidades.

En la actualidad se debe entender que el fenómeno de la baja calidad de la educación no es imputable únicamente a los docentes, pues son sólo parte de un gran engranaje en el cual inciden factores de la más diversa índole: históricos, políticos, sociales y económicos, entre otros. Es claro que sobre el docente no puede recaer toda la responsabilidad de los malos resultados de la educación básica, pero sigue siendo un factor fundamental en el problema y en la solución. Por ello, se considera que esa problemática no puede resolverse al centrar la atención en un solo aspecto: se torna necesario atender e integrar la mayor parte de los factores influyentes.

3.1 CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN (1973) Y LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1993)

Las políticas educativas en México se encuentran legitimadas por la Constitución Política, la Ley General de Educación (1993) y la Ley Federal de Educación (1973). Para su cumplimiento, el Estado y las entidades públicas encargadas configuran políticas como el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal y, en la actualidad, la Alianza para la Educación.

De acuerdo con la Constitución Política, el Gobierno ha de garantizar el derecho a la educación¹⁹, de promover la educación gratuita²⁰, laica²¹ y obligatoria²² del preescolar, la primaria y la secundaria²³ y de fomentar el desarrollo científico, cultural, artístico, deportivo y la formación en ética, valores y civismo.

Las políticas educativas mexicanas señalan lineamientos acerca de: el direccionamiento por el derecho a la educación, la cobertura, la equidad y la calidad. Tales lineamientos se estructuran mediante la planeación, el desarrollo, el control y la evaluación de las entidades formadoras. A su vez, se conjuga la toma de decisiones entre el Estado y las entidades públicas nacionales más representativas y se considera indispensable resaltar la presencia del Consejo Nacional Técnico de la Educación, “órgano de consulta de la Secretaría de Educación Pública y de las Entidades Federativas, el cual se encarga de proponer planes y programas de estudio y políticas educativas” (Ley Federal de Educación, 1973).

Para el caso de México, no se puede dejar de reflexionar acerca de los momentos previos a la formulación de una política educativa; momentos en los cuales intervienen, por ejemplo, las voluntades políticas, las necesidades reales sociales, culturales, de aprendizaje y de desarrollo de una localidad, municipalidad o estatal. Ante esta inquietud se plantean, solo en el ámbito de la reflexión, los siguientes cuestionamientos:

Frente a las sugerencias de los Organismos Internacionales, ¿convoca el Consejo Técnico de la Educación a los representantes de las diferentes entidades e instancias

¹⁹ Ver Artículo 3 de la Constitución Política y Artículo 2 de la Ley General de Educación.

²⁰ Ver Artículo 3 Fracción IV de la Constitución Política y Artículo 6 de la Ley General de Educación.

²¹ Ver Artículo 3 Fracción I y Artículo 5 de la Ley General de Educación.

²² Ver Artículo 3 de la Constitución Política

²³ Se resaltan estos niveles de la educación por ser los de mayor interés para la investigación, pues los licenciados en educación se desempeñan en estos niveles de educación, tanto en México como en Colombia.

educativas a debates, para el análisis y la conjunción de las necesidades locales con las miradas externas? ¿Cuáles han sido las mediaciones en la toma de decisiones entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la Secretaría de Educación Pública y, muy particularmente, la Subsecretaría de Educación Básica? Se infiere que las decisiones tomadas en estos Consejos determinan acciones muy particulares en las entidades formadoras de los educadores. ¿Cuál ha sido la participación de las Escuelas Normales y de la Universidad Pedagógica Nacional a la hora de brindar una educación con calidad tanto en la formación continua y permanente de los maestros de la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y normalista?

Las entidades formadoras de maestros, caracterizadas como organismos descentralizados, asumen la educación desde los siguientes criterios de acuerdo con la Constitución Política, en su Artículo 3, Fracción VI, y con la Ley General de Educación, en su artículo 8:

- a. Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;
- b. Será nacional, en cuanto a que –sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura y;
- c. Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombre, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (Constitución Política)

En México, la Secretaría de Educación Pública se reconoce como la entidad estatal reglamentada para definir los planes y programas relacionados con la formación inicial de los maestros en las diversas modalidades de las Escuelas Normales existentes en el país. Para ello se han de considerar “las opiniones de las autoridades educativas locales, y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, expresadas a través del Consejo Nacional de Participación Social...” (Ley General de Educación, 1993: 10).

De acuerdo con la Ley General de Educación, los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria, la educación normal y demás, la formación de maestros de educación básica deberán establecer:

- Los propósitos de formación general y, en su caso, de adquisición de las habilidades y las destrezas que correspondan a cada nivel educativo;
- Los contenidos fundamentales de estudio, organizados en asignaturas u otras unidades de aprendizaje que, como mínimo, el educando deba acreditar para cumplir los requisitos de cada nivel educativo.
- Las secuencias indispensables que deben respetarse entre las asignaturas o unidades de aprendizaje que constituyen un nivel educativo y
- Los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para verificar que el educando cumple con los requisitos de cada nivel educativo” (Ley General de Educación, 1993:10).

Asimismo, de acuerdo con la Ley General de Educación, los planes y programas de estudio en los diferentes niveles aún contemplan para este nuevo milenio la estructura de los modelos curriculares tradicionales, enfatizados en: objetivos, contenidos, metodologías y sistema evaluativo del aprendizaje en los estudiantes. A su vez, la organización de los contenidos está dada por asignaturas. Se infiere que son modelos de planeación que han brindado un orden para el desarrollo del calendario académico y para el control en las tareas de los educadores, pero queda por preguntarse si este modelo de currículo fomenta un aprendizaje idóneo en los niños y jóvenes y si responden a las agendas internacionales.

Las políticas que apuntaron al perfeccionamiento docente y a la calidad educativa para México durante la década del 90 se expresaron en: el “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica: Gobierno Federal; los Gobiernos Estatales y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), 1992; el Marco Normativo definido de la Ley General de Educación de 1993 y en el Programa “Desarrollo Educativo 1995-2000”²⁴.

En el caso de México, se hace necesario resaltar que las entidades formadoras de la profesión docente han estado a cargo, durante siglos, de las Escuelas Normales. Por ello, se resaltan las disposiciones en cuanto a las políticas y a los eventos las reformas

²⁴ Es considera importante señalar que de los documentos señalados solo se aborda lo referente a la formación inicial de los maestros.

educativas en estas instituciones. Uno de estos acontecimientos ha sido la reforma de 1984; sin embargo, en 1993 surgió otro cambio trascendental para la educación mexicana y para la formación docente: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) que generó reformas en las políticas educativas, el currículo y a nivel institucional. De acuerdo al 4to. Informe presidencial (2009), las Escuelas Normales se encuentran en un proceso de reformulación, proceso liderado por la Secretaría de Educación Pública²⁵.

La formación inicial de los educadores de la Educación Básica se imparte en México por parte de las Escuelas Normales, se encuentra regida curricular y normativamente por la SEP y se organiza por la autoridad estatal. De manera específicamente para los educadores de la educación secundaria, la formación inicial se oferta por las Escuelas Normales Superiores y otras Instituciones Educativas en el nivel superior que también brindan dicha licenciatura.

La descentración educativa, puesta en marcha a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), se considera como uno de los eventos de las políticas educativas internacionales en el país. El Acuerdo propició en el ámbito nacional una serie de acciones de política educativa tendientes a generar las condiciones favorables en las escuelas normales para ofrecer a los futuros docentes de educación básica una formación inicial que respondiera a las exigencias del desempeño profesional.

La reforma curricular para la formación inicial de los docentes se encuentra estructurada como una de las principales líneas de acción política; abarca los tres niveles de la educación básica –preescolar, primaria y secundaria– así como la formación de docentes de educación física y educación especial. La elaboración de los planes de estudio que den respuesta a las nuevas demandas se realizó en fechas distintas, pero la que corresponde a la Licenciatura en Educación Secundaria entró en vigor en septiembre de 1999. Esta nueva propuesta se concibió para que reforzara las debilidades en la formación de los educadores de la educación secundaria, muy particularmente en lo referente al desarrollo de competencias para la comprensión; se pretendía, además, dejar la formación enfocada en la memorización y, a su vez, promover el fortalecimiento de las

²⁵ Para esta investigación la actual reforma de las Escuelas Normales no será abordada, sólo se retoma la implementada en la década de los años noventa.

prácticas pedagógicas²⁶. Para la nueva licenciatura se consideraron diez especialidades, nueve responden a las asignaturas del currículo de la educación secundaria y a la modalidad de telesecundaria.

3.2 ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL (17 DE MAYO DE 1993)

En 1992, la reforma educativa se organizó en tres aspectos: la reorganización del sistema educativo mediante la descentralización y la inclusión de la participación social; la reformulación de contenidos y materiales educativos –traducida en la reforma curricular y pedagógica de la educación básica y la formación más importante de la segunda mitad del siglo veinte–; y la resignificación de la función magisterial en la cual se destaca el “Programa de Carrera Magisterial” como un mecanismo de promoción horizontal de los maestros.

Esta reforma fue legitimada por ser una decisión de carácter político y administrativo: la firma del ANMEB por parte de la Secretaria de Educación Pública, los gobiernos estatales y el Sindicato (SNTE) configuró un cambio en el Artículo 3º de la Constitución que incluyó, además, la obligatoriedad de la educación secundaria y la publicación de la Ley General de Educación de 1993.

Las funciones quedaron determinadas así: el gobierno federal, a través de la SEP, asume sus obligaciones normativa, compensatoria y de evaluación; y los gobiernos estatales, la operación del sistema como tal. Arnaut considera que la descentralización del sistema educativo mexicano está definido y regulado desde el centro; es decir, lo plantea como “una descentralización centralizada” (1993). Di Gropello (1999) plantea, a su vez, que los Estados poseen una autonomía parcial mas no en su totalidad, con el propósito de proteger los intereses nacionales, de ejercer la función compensatoria entre las regiones y la prevención de problemas que podrían procederse por la asimetría de información y falta de competencias locales. Para el autor, México avanzó de un nivel central a un nivel intermedio en la toma de decisiones.

Según Zorrilla,

²⁶ Fuentes, 1999. Diapositivas en PowerPoint. Presentación del Plan de estudios 1999, para la Licenciatura en Educación Secundaria. <http://www.beceneslp.com.mx/TemplateCIEES/Info/Pres%20%20Escuelas%20Normales.pdf>

...con el ANMEB se reorganiza el sistema educativo mediante un proceso de transferencia de los servicios de educación básica y formación de maestros, del gobierno federal a los gobiernos estatales; se le apuesta a una mayor autonomía de las escuelas y, por ellos, se requiere transferir el poder de decisión del nivel central a niveles intermedios. Además se plantea una reforma del currículo y un sistema de estímulos dentro de lo que en este Acuerdo se denominó la revaloración de la función magisterial (2003).

De otra parte, se consideró necesario en esa década que era necesario realizar una reforma educativa pues los programas de estudios de los años setenta no respondían a las exigencias del mundo moderno. Se infiere que la reforma amplía ámbitos y dimensiones, tanto en la educación básica como en la formación inicial de maestros. El enfoque pedagógico propuesto en esta nueva reforma asumió la perspectiva del constructivismo, además de vincular nuevas formas y horizontes en la gestión, dirección y administración escolar (Zorrilla, 2003: 34).

Para el caso de la formación inicial, de mayor interés en esta investigación, el documento del ANMEB plantea diseñar

...un modelo con un tronco básico general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria. De esta manera el maestro tendrá las bases pedagógicas suficientes para ser flexible y apto ante los cambios de su mercado de trabajo y, a la vez, capaz de adquirir la profundización necesaria en el área de su interés principal. Así mismo, habrá una reforma curricular a fin de evitar la enorme dispersión de los actuales planes de estudio y, en cambio, capacitar al maestro en el dominio de los contenidos básicos. Con ello se orientará a los maestros hacia el aprendizaje continuo e independiente y hacia una intensa observación y práctica en el salón de clase [...] el Gobierno Federal expedirá los lineamientos necesarios para reformar la educación normal del país. Dicha reforma deberá comprender la simplificación de los requisitos y la reducción de plazos de estudio para la carrera normal (ANMEBN, 1998).

3.3 EL PROGRAMA PARA LA TRANSFORMACIÓN Y EL FORTALECIMIENTO ACADÉMICOS DE LAS ESCUELAS NORMALES, 1999

En 1999, se presentó ante los directores y subdirectores de las normales superiores del país, por parte de la Secretaría de Educación Pública, el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria que entraría en vigencia en septiembre del mismo año. Se dieron a conocer las motivaciones que propiciaron la propuesta enfocada, principalmente, hacia la construcción un nuevo perfil profesional de los docentes. El

Programa se estructuró en unos elementos básicos: el perfil de egreso como elemento principal; los lineamientos curriculares que regulan los contenidos, organizado por asignaturas y en una secuencia en que se presentan asignatura pre-requisitos de otras; y otras actividades relacionadas con el plan.

Esta reforma marcó una gran diferencia respecto de las anteriores. Propuso dejar a un lado la función de informar al educando y centrar el proceso educativo en el desarrollo de competencias, capacidades, habilidades, actitudes y hábitos. Este enfoque buscaba cambiar el perfil de maestro enciclopedista por el de facilitador para la construcción de nuevos saberes por el educando; es decir, se subscribe en el enfoque de la pedagogía constructivista. Se perfiló que tal currículo generara un docente reflexivo e innovador en su práctica pedagógica.

Según el plan de estudio de 1999, “las competencias que definen el perfil de egreso se agrupa en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas; dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria; competencias didácticas; identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela”. (Plan de estudios 1999. Documentos básicos, 2006: 9).

Además, se presentó un conjunto de orientaciones en el campo metodológico como, por ejemplo, establecer un conjunto de lecturas básicas que guiaran el trabajo académico; con esto se buscaba evitar la pérdida del horizonte y la puesta en marcha del plan de estudios. Además, se establecieron los primeros acercamientos con la educación secundaria como espacio básico de aprendizaje; las prácticas pedagógicas inician desde el primer semestre con procesos de observación y culmina con una estancia en la que el estudiante comparte la responsabilidad de estar frente a un grupo de acompañado por el profesor titular de la asignatura. También se establecieron compromisos de las escuelas normales en cuanto a proporcionar los medios para lograr aprendizajes complementarios a su formación, como es el caso de la enseñanza de idiomas, el uso de los recursos tecnológico y todo tipo de herramientas necesarias para el logro del perfil.

3.4 LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES EN MÉXICO

3.4.1 Historia y evolución de las escuelas normales de la independencia a finales del siglo XX. En el apartado se presentan los hechos que marcaron de manera

significativa el desarrollo de la profesión y el quehacer del docente en México. Se resaltan los principales eventos políticos, económicos y sociales que permearon las Escuelas Normales desde la época en que surgieron estos institutos de formación de maestros hasta la reforma de 1999.

3.4.1.1 La fundación de Normales después de la Independencia. Se considera importante señalar que doce años después de la independencia de México se creó en el país la Compañía Lancasteriana, comunidad originaria de Inglaterra. Al año siguiente se fundó la primera Escuela Normal Lancasteriana²⁷. En ese mismo año se creó en Guadalajara la Escuela Normal Colegio de San José y dos años después (en 1824) comenzó labores la Escuela Normal de Oaxaca. (Estrada, 1992: 5). En 1822 se dio inicio en México a un sistema educativo centrado en tres departamentos: la enseñanza primaria, la enseñanza de artes y oficios y la enseñanza normal; destinada esta última a preparar preceptos de primeras letras con el método lancasteriano²⁸ (Jiménez, 1998: 39). Ahora bien, se ha de señalar que hacia 1870 empezó a decaer la Normal de fundamento lancasteriano.

Durante el periodo en que las escuelas lancasterianas fueron tomando fuerza en la formación de los maestros, en Chiapas surgió una innovación pedagógica: la creación “de un nuevo método apoyado en el fonetismo [según el cual] se debían enseñar las letras una primero y otra después, no de manera simultánea” (Solana, 21982: 429).

En 1872 se instituyó por los Espinosa de los Monteros la Academia de Primera Enseñanza. “Los organizadores de esta institución educativa se proponían uniformar la

²⁷El sistema lancasteriano, que contribuyó en la formación de los maestros mexicanos, trabajaba sobre el principio de que “...el alumno más avanzado del grupo (monitor) era habilitado por el maestro, para que a su vez instruyera a 10 ó 20 alumnos, lo que permitía la capacitación cotidiana de los monitores del aula, que se convertían a la postre en maestros” (Solana, 1982: 428).

²⁸El método lancasteriano se centraba en el orden y la disciplina. De ahí que su metodología marcara un estricto seguimiento de pasos y desempeño de funciones:

La escuela, ubicada en un edificio colonial, tenía uno de sus más grandes salones convertido en aula de clase donde cabían entre 100 y 300 niños. En fila, de frente al escritorio del maestro, se sucedían, una detrás de otra, largas mesas con bancos de madera para diez alumnos en cada banco [...] Cada grupo de diez niños tenía su monitor que, de acuerdo con un horario, enseñaba las lecciones de escritura, lectura, aritmética y doctrina cristiana. Además, de estos monitores particulares, había monitores generales y de orden. Los monitores generales tomaban la asistencia, averiguaban la razón de la ausencia de un alumno, cuidaba los útiles de la enseñanza y los de orden administraban la disciplina [...] Al entrar a la escuela en la mañana, el niño se formaba en línea con sus compañeros de clase para la inspección de cara, manos y uñas [...] La primera asignatura era de escritura y estaba dividida en ocho clases. Las mesas situadas inmediatamente frente al escritorio del director, eran para los alumnos más chicos. En vez de tener una superficie de madera estas mesas tenían una gran cajilla cubierta de arena... Cf. Estrada, Pedro. Cuadernos CIEEN No. 1. Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela Normal, 1991: 5-6.

enseñanza de la primera edad” y consideraban la educación como componente imprescindible de la República, pero inexistente por falta de maestros capaces e idóneos. (Idea histórica de la fundación de la Academia de Primera Enseñanza, 1827. Citada por Meneses, 1984: 87).

En este recorrido, se ha de reconocer que hacia la década de los años veinte del siglo XIX se presentó cierta profusión en la inauguración de escuelas normales: en 1824, el Congreso Constituyente de Oaxaca creó mediante decreto la Escuela Normal de Enseñanza; en 1825 se fundó la Escuela Normal de Zacatecas; en 1928 se establecieron las escuelas normales de “San Cristóbal de las Casas”, Preparatoria y Normal para Señoritas en Jalisco y otro plantel en Guadalajara. Dadas las condiciones poblacionales de la época, se podría decir que a partir de esa década el surgimiento y el fortalecimiento de las Escuelas Normales en México derivó en cierta proliferación. En el siguiente apartado se aborda esta expansión y se resaltan las instituciones educativas que aportaron de modo significativo en la formación de los maestros mexicanos.

3.4.1.2 Crecimiento de las Escuelas Normales durante la época del Porfiriato.

Durante los periodos de 1876 a 1880 y de 1884 a 1910, la economía y la política se regían en México por el maltrato, los azotes y la muerte: bajo la dictadura de Porfirio Díaz se continuaba con la venta y la compra de los seres humanos y el trabajo forzoso. En esta etapa del Porfiriato, el Estado se hizo cargo de la educación pública y en ese contexto sobresalió la escuela modelo de Orizaba reconocida por sus avances pedagógicos.

Por ese entonces, las Escuelas Normales proliferaron mediante decretos. Se pueden enumerar, por ejemplo: Escuela Normal para el ejército en la Ciudad de México (1835), Normal de Miguel María Rico, diputado al Congreso (1845); La Normal del Colegio de San Juan de Letrán (1857); Escuela Normal para Varones y Escuela Normal para Mujeres (1861); Escuela Central con funciones de normal, creada por el Ayuntamiento (1872); Escuela Nacional de Profesores de Primarias Elementales, creada por la comisión de Instrucción Pública del Ayuntamiento (1975); y Escuela Normal Nocturna de Enseñanza Objetiva (1876) (Jiménez, 1998: 46-61).

Como se ha señalado, en el balance de creaciones de normales se destaca la Escuela Normal de Orizaba dado que lideró su proceso educativo en la formación de los maestros y fue tan representativa que se consideró como modelo. El programa comprendía específicos campos del conocimiento: “moral, español, aritmética, geometría, dibujo,

geografía, historia, ciencias naturales, física, música, gimnasia, francés e inglés” (Meneses, 1983: 320). El calificativo de modelo derivaba, en parte, de la novedad presentada que consistía en la aplicación de nuevos procedimientos para la enseñanza. La educación estuvo centrada en considerar el contexto que rodeaba al niño y en propiciar que su entorno le generara motivación e interés para su aprendizaje; además, el maestro estaría coordinando, corrigiendo y propiciando que aumentaran las ideas en los estudiantes, provocaría su atención y cultivaría el enriquecimiento de su lenguaje.

Aun cuando se generó un gran crecimiento de las Escuelas Normales a lo largo del siglo – crecimiento derivado, en parte, del gran esfuerzo realizado por el gobierno de México–, en 1882 la Comisión de Instrucción Pública presentó ante el Ayuntamiento de la Ciudad de México los preocupantes resultados de un estudio acerca del sistema de enseñanza empleado en las escuelas primarias. Como consecuencia, y con el fin de subsanar las debilidades en la formación de los maestros, se creó la Academia de Pedagogía para los docentes en ejercicio.

**Tabla 4. PLAN DE ESTUDIOS DE LA ACADEMIA NORMAL DE ORIZABA
(Cursos teórico-práctico de pedagogía, 1885-1886)**

I	II	III	IV	V	VI	VII
Ciencias pedagógicas: la educación naturalista; psicología y lógica	Pedagogía especial: formación para la instrucción primaria con la didáctica	El tono de la enseñanza	El aparato de la enseñanza: medios para el maestro y los discípulos	Auxilios para incursionar con mayor facilidad en la enseñanza	Principios didácticas generales	Teoría de la disciplina: naturaleza, el fin y los medios de la disciplina

Elaborado a partir de la información presentada en el documento “Tendencias educativas oficiales en México (1821-1911)”. Meneses, E. (1983: 322-323).

Los planes y programas de la Escuela Normal para profesores, articulados desde el sistema pedagógico postulado por Froebel²⁹, conformaban un curso que duraba cuatro años y tenían como objetivo fundamental la formación con base en las necesidades de las escuelas de instrucción primaria a las cuales asistían niños y niñas de 7 a 14 años de edad y de las escuelas de párvulos donde asistían niñas y niños de 4 a 7 años (Estrada, 1992: 10). Para ingresar a la escuela normal era requisito contar con los catorce años cumplidos; contar con aptitud y moralidad reconocida, así como conocimiento de las

²⁹Friedrich Fröbel, influyó en la formación de los maestros mexicanos. “La concepción del significado de la educación se desprende directamente de la idea de la naturaleza del hombre, expresión de la actividad divina. [...] el maestro, representante de la humanidad, se limite a seguir pasivamente la naturaleza, sin preceptos ni dictados y muchos menos, intromisiones. Sólo con dirección” (Meneses, 1983: 41).

materias de la educación primaria. Estos requisitos operaban como un filtro de selección por el cual no pasaban los hijos de los peones de campo ni los de la servidumbre.

A continuación se presenta un cuadro en el cual se comparan los planes de estudios de las Escuelas Normales durante el Porfiriato con el fin de brindar elementos hacia una comprensión de los enfoques de formación presentados en México para esa época:

Tabla 5. PLAN DE ESTUDIOS DE LAS ECUELAS NORMALES EN EL PERIODO DEL PORFIRIATO

Conformación de los planes de estudios	1886	1887	1892	1893	1902	1908	1917
Años de escolaridad	4 años	4 años. Escuela Normal de Profesores	5 años. Escuela Normal de Profesores	5 años. Escuela Normal de Profesores	4 años	5 años. Escuela Normal de Profesores	5 años. Escuela Normal de Profesores
Asignaturas de formación pedagógica y didácticas	Observación de los métodos de enseñanza en las escuelas anexas Práctica empírica de los medios de enseñanza en las escuelas anexas Primer y segundo curso de pedagogía, comprensión de elementos de psicología Práctica de la enseñanza en las escuelas anexas y crítica pedagógica Organización y disciplina	Observación de los métodos de enseñanza en las escuelas anexas Práctica empírica de los métodos de enseñanza en las escuelas anexas Psicología, moral, metodología sistema Froebel (prácticas en las anexas) Metodología, organización y disciplina escolares, historia de la pedagogía, práctica de los métodos	La disciplina y la metodología de la enseñanza de: aritmética, cálculo, algebra, geometría, español, geografía, ciencias naturales, psicología, historia general, civismo. Observaciones en la enseñanza en la escuela anexa Enseñanza en la escuela anexa Pedagogía general, metodología general Práctica de enseñanza y dirección de la escuela anexa Organización escolar, disciplina e historia de la pedagogía	Observaciones de la enseñanza en la escuela anexa Enseñanza en la escuela anexa Pedagogía general, metodología general Práctica de enseñanza y dirección de la escuela anexa Organización escolar, disciplina e historia de la pedagogía	Observación de los métodos de enseñanza en las escuelas anexas (2 grado) Prácticas empíricas de los métodos de enseñanza en las escuelas anexas Psicología, lógica, moral, metodología, sistema Froebel, práctica de las escuelas anexas Metodología, organización y disciplina	En tercer año inician la formación pedagógica con: Elementos de psicología y metodología general Práctica en la enseñanza en la escuela primaria anexa de: aritmética, geometría, cantos corales, escritura, dibujo, trabajos manuales, lengua nacional, ejercicios militares, física, naturales, geografía, historia e instrucción física	En segundo año inician la formación pedagógica con: Elementos de psicología pedagógica Observación y práctica de la enseñanza (los profesores de primaria superior cursarán además el 4to año) Psicología Ciencias de la educación Organización, administración y legislación escolar Historia de

	escolar Historia de la pedagogía	en las escuelas anexas	especiales Organización escolar Disciplina e historia de la pedagogía Práctica de la enseñanza y dirección de la escuela anexa		escolar, historia de la pedagogía, práctica de los métodos en la escuela anexa y ejercicios de crítica pedagógica	Organización pedagógica, disciplina, administración y legislación escolar Conferencias sobre historia de la pedagogía	la educación Metodología especial Observación y práctica de la enseñanza (Los planes de estudio para los profesores serán iguales con las modificaciones requeridas por el sexo)
--	---	------------------------	---	--	---	--	---

Elaborado a partir de la información presentada en el documento “La formación de maestros en México. Evolución y contexto social”. Estrada, P. (1992: 11-17).

Los planes de estudios se caracterizaban por la importancia otorgada a la práctica de la enseñanza y a la observación; asimismo, se disponía que los normalistas observaran y practicasen en las escuelas anexas desde el primer semestre hasta el último. Sin embargo, en 1908 y 1917 la prioridad en los planes de estudios se centró en el manejo de las asignaturas de la básica primaria; de este modo, se dejaron las pedagógicas para el segundo y tercer años. Los planes de estudio incluían, además, metodología, organización y disciplina escolares e historia de la pedagogía.

Durante el gobierno de Porfirio Díaz, Enrique Rébsamen (1857-1904) contribuyó al modelo al fundar una academia Normal y al desarrollar cursos de perfeccionamiento. Para 1885 diseñó “un plan sistemático en los programas de la ciencia pedagógica, que comprendía tres grandes áreas: la pedagogía general o filosófica, la pedagogía histórica y la pedagogía práctica o aplicada” (Solana, 1981:431). Estas reformas provocaron para ese entonces dos perfiles de docentes: por un lado, el docente dependiente y carente de iniciativas para reflexionar acerca de su quehacer pedagógico y, por otro, un docente con visión más global y con compromiso transformador de la comunidad.

Rébsamen, promotor de educación y formador de docentes, señaló en su momento que la “enseñanza debe basarse en los intereses infantiles, y la labor del maestro consiste en

guiar al niño e inducirlo a descubrir el mundo por sí mismo. El maestro ha de esforzarse por enseñar en forma atractiva, con claridad, precisión y firmeza. La enseñanza sea sólida, planificada con método adecuado para facilitar la relación de las distintas asignaturas entre sí y la disciplina externa con la formación de hábitos de conducta duradera” (Arias y Martínez, 1966: 16; citado por Meneses, 1983: 323).

Se ha de mencionar que, además de Rébsamen, en la educación mexicana para la época sobresalieron intelectuales que lideraron el sistema educativo mediante aportes en la pedagogía y en la formación docente: Justo Sierra, Torres Quintero, Joaquín Baranda, Ignacio Manuel Altamirano y José Vasconcelos, entre otros. Sin embargo, se ha de reconocer que, más allá de los aportes que tales intelectuales propusieron, la formación en las Escuelas Normales mexicanas, en gran medida, estaba fundamentada por los aportes teóricos de Comenio, Pestalozzi y Froebel.

Para inicios del siglo XX se registraron algunos cambios y fuerzas diversas en el gabinete durante el mandato de presidente Porfirio Díaz. Una de las reestructuraciones generada consistió en la del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. La Instrucción Pública tuvo a su cargo la regulación del sistema educativo; se creó, así, la Dirección General de Enseñanza Normal y se nombró a Rébsamen como su director. Con el fallecimiento de Rébsamen en 1904 asumió la dirección Alberto Correa, quien hizo realidad la publicación de la revista “La enseñanza normal”; allí se recogieron las experiencias normalistas y se divulgaron los conocimientos técnico-pedagógicos del momento, fundamentados por la influencia de Rouseeau y Pestalozzi³⁰. Este enfoque fomentaba la realización de los estudios en contacto con la naturaleza por medio de paseos escolares (Jiménez, 1998: 206).

Entre los aspectos que se pueden destacar del régimen porfirista está el relacionado con los avances en la educación normal; en especial en los aspectos técnico-pedagógico, en lo legislativo y en los materiales. Aún, bajo el apoyo político brindado por Justo Sierra a la

³⁰Rouseeau (1712-1778) centró sus aportes en “el sentido social, la educación debe apoyarse en un conocimiento de la naturaleza; el juicio intuitivo, como resultado de la reflexión y la identidad con la naturaleza que debe formarse en el niño” [...] Por su parte, Pestalozzi (1746-1827) brindó aportes a la pedagogía desde “sus aportes estuvo centrado en la didáctica a través de la publicación de su libro *“Wie Gertrud ihre Kinder lehrt”* (Meneses, 1983: 33-34).

educación normalista³¹, el dictador continuaba negando al profesional de la enseñanza un sueldo decoroso y la valoración social que merecía.

Durante el periodo comprendido entre 1911 y 1920 la formación docente se caracterizó por vincular la teoría y la práctica, con este enfoque se pretendía alcanzar los avances en las ciencias pedagógicas; sin embargo, tales iniciativas se fueron desvaneciendo por los cambios socio-históricos vividos por el país. En 1910 emergió el nuevo paradigma revolucionario que, de manera inmediata, trató de convertirse en leyes (la Constitución, la Ley Agraria, la del Trabajo) y en Instituciones (PNR, CROM), pero las disputas entre los liderazgos y los asesinatos prevalecieron (Carranza, Obregón, Villa, Zapata). Los intentos de revertir la revolución no prosperaron (alzamiento de Félix Díaz, la invasión de los Estados Unidos y el golpe militar de Huerta) (Arnaut, 2004:23).

3.4.1.3 Las Escuelas Normales rurales durante la Revolución Mexicana. Durante las primeras décadas del siglo XX, la situación política, ideológica y económica en México era muy crítica debido, entre otros factores, al reciente movimiento armado de (1910-1920), a los resabios del pensamiento porfirista y a la influencia ideológica del clero, así como a la lucha política entre diversos grupos conservadores que aspiraban al poder. Se mantenía, en fin de cuentas, al país en una indefinición nacional. Por otro lado, el antagonismo de las clases, que comenzaba a manifestarse como consecuencia de las bajas condiciones de vida de los obreros en diferentes ramas de la producción, se sumó al descuido de la vida rural e indígena en los renglones económico y cultural. Sin embargo, en el año de 1922 se abrió una nueva etapa en la historia de la educación normal mexicana: la época de la creación de las escuelas normales rurales.

La educación normal, según documentos de la Secretaría de Educación Pública, se fundó con la más moderna orientación educativa de la época: la escuela activa ("El maestro", No. 14: 25-26). Por esta razón, las escuelas se encontraban dotadas de talleres y campos de cultivo para que los estudiantes, futuros maestros, tuvieran las herramientas y los conocimientos necesarios acerca de las actividades industriales y agrícolas. También se

³¹Justo Sierra se reconoce como promotor de la fundación de la Universidad Nacional de México, hoy [Universidad Nacional Autónoma de México](#) (UNAM). Se le conoce también como "Maestro de América" por el título que le otorgaron varias universidades de América Latina. Propugnó por la autonomía de los Jardines de Niños, el progreso del magisterio y, a nivel superior, por la reorganización de las carreras de Medicina, Jurisprudencia, Ingeniería, Bellas artes y Música, así como la promoción de la Arqueología, de un sistema de universidades en provincia, de una universidad para maestros, el otorgamiento de desayunos escolares y un sistema de becas para los alumnos destacados. Se esforzó porque el método educativo a aplicar enseñara a pensar y no a memorizar. "Es la educación" decía "la que genera mejores condiciones de justicia; educar evita la necesidad de castigar" (Ibíd, 1983: 45).

contaba con escuelas anexas para la observación y la práctica de los alumnos, lo cual les permitió acceder a las características de acceder a una formación eminentemente práctica y vinculada a la vida cotidiana de las comunidades.

Los objetivos y contenidos de los cursos programáticos se definieron por realizar en el primer trimestre estudios y prácticas centradas a la satisfacción de dos fines: “Completar la enseñanza que los alumnos recibían antes de su ingreso a la Escuela Normal. La adquisición de aptitudes de carácter pre-vocacional. Este curso era más que nada introductorio y de carácter propedéutico con el fin de dar los elementos técnicos y generales que permitieran a los estudiantes comprender de mejor manera el curso profesional, ya que el antecedente de la educación normal era la instrucción primaria elemental” (Estrada, 1992: 18).

La importancia, de acuerdo con la filosofía predominante en la época, recaía sobre las materias de tipo técnico y productivo, pues se pretendía, además de cultivar al espíritu, dar elementos para el desarrollo de la producción de satisfactores y elevar el nivel de vida de las zonas rurales. El número de horas destinadas a cada materia manifestaba, de manera clara, esta coherencia entre la teoría y la práctica.

El plan de estudios careció de materias enfocadas hacia el conocimiento del educando, como psicología, sociología, didáctica, etc. También fue notoria la ausencia de materias de reflexión como lógica y filosofía. Solamente en el tercer curso de profesional (cuarto semestre), aparecía la materia de nociones de psicología y organización escolar práctica de la enseñanza que se diluía y confundía debido a que confluían tres materias en una.

Tabla 6. PLAN DE ESTUDIOS PARA LAS ESCUELAS NORMALES REGIONALES DE LOS ESTADOS (1922)

CICLO COMPLEMENTARIO		CICLO PROFESIONAL	
I semestre	II semestre	III semestre	IV semestre
Reuniones sociales.	Teoría y práctica de la educación. Reuniones sociales.	Teoría y práctica de la enseñanza. Reuniones sociales.	Nociones de psicología y organización escolar. Práctica de la enseñanza. Reuniones sociales

Elaborado a partir de la información presentada en el documento “La formación de maestros en México. Evolución y contexto social”. Estrada, P. (1992: 20).

Los programas de las escuelas normales rurales contemplaban dos años para sus estudios, mientras que las urbanas (Escuelas Nacional de Maestros) eran de tres años.

Tabla 7. LA PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN NORMAL

CONFORMACIÓN DE LOS CICLOS/PLANES DE ESTUDIOS	ESCUELA NORMAL PARA MAESTROS (1922-1928)	PLAN DE ESTUDIOS LAURO AGUIRRE (1925-1932)	PLAN DE ESTUDIOS LAURO AGUIRRE (CICLO DE PROFESIONAL PRIMER AÑO)
Grados escolares	3 grados escolares	3 grados escolares	3 grados escolares
Asignaturas de formación pedagógica	Ausencia de asignaturas pedagógicas	Ausencia de asignaturas pedagógicas	Higiene escolar Psicología de la educación I-II Principios de la educación I-II Organización escolar Sociología aplicada a la educación Prácticas escolares y técnicas Los alumnos de 2º y 3º practican la semana completa

Elaborado a partir de la información presentada en el documento "La formación de maestros en México. Evolución y contexto social". Estrada, P. (1992: 24-26).

Empero, en el Distrito Federal, el 13 de abril de 1917, el primer jefe del Ejército Constitucionalista, Venustiano Carranza, "suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Ante esa circunstancia, las escuelas normales de la capital pasaron a depender del gobierno del D.F. [...] Al año siguiente el normalismo sufrió su primer gran descalabro. La Normal de Profesores fue privada de su edificio de Popotla, que poco después albergó al Colegio Militar" (Jiménez, 1992: 279).

Cabe señalar a la Normal de Profesores, fundada el 24 de febrero de 1887, Como una de las instituciones más representativa. Sus principios teórico-pedagógicos fueron delineados por el ministro de Instrucción Pública, Joaquín Baranda, quien durante su fundación expresó las expectativas en relación con la educación normalista impartida en la Norma de Profesores:

Criticaba, con los liberales, el tipo de educación de la época, afirmando que los niños en las escuelas eran verdaderos prisioneros condenados a estar inmóviles varias horas en perjuicio de sus facultades físicas y fatigando las morales con el aprendizaje de reglas y preceptos que no estaban a su alcance, de allí su resistencia a asistir a la escuela. Con el método moderno la escuela los desarrolla, los divierte, los instruye, se aficianan a ella, y la educación simultánea, bajo sus tres formas, intelectual, moral y física se hace agradable, benéfica y viril (El Siglo XIX, 25 de febrero de 1887; citado por Jiménez, 1992: 88).

Otro de los eventos significativos por destacar para el campo de la educación y, de modo muy particular, para el magisterio consistió en la creación de la Secretaría de Educación

Pública (SEP) en 1921³². Este hecho reformó y unificó programas como un proyecto nacional para todo el país; propició, además, un intercambio de derechos y obligaciones entre la SEP y el gremio de los docentes.

Durante ese periodo, en 1926, el plan de estudios de las normales rurales se unificó. Se buscaba con ello que el docente ayudara en la zona rural a que reflejara y contribuyera con la vida cotidiana; por esa razón, se pensó que lo más importante para la enseñanza estaba en las relaciones sociales, es decir, las relaciones entre el niño y el hombre. Las reformas implementadas en esta época correspondieron a la formación de los maestros rurales: ellos no habían sido formado en escuelas normales sino que habían sido elegidos entre las personas que, al saber leer y escribir, daban muestra de su espíritu comunitario. Por demás, las reformas estuvieron centradas en moldear a las generaciones, servir a la patria con la recompensa de sentir satisfacción del deber cumplido (De Ibarrola, 1998).

3.4.1.4 La educación socialista y el nuevo enfoque de las Escuelas Normales en el período de Lázaro Cárdenas. Durante el mandato de Lázaro Cárdenas (1934-1940), la escuela normal cumplió con un papel social muy importante: los profesores fungieron como promotores de la reforma agraria y la organización de los ejidos. La escuela estableció un vínculo muy estrecho con la comunidad. Los maestros, por sus ceñidas relaciones con las comunidades, lograron conocer los problemas sociales más relevantes que redundó en una mejor relación entre la escuela y la comunidad; se estableció un vínculo entre escuela con producción, las organizaciones populares y la lucha social de la época. En ese ámbito, Lázaro Cárdenas se preocupó por la

...constitución de un pensamiento nacionalista democrático, fundado en los avances del socialismo científico, materializado en la revolución rusa; por este enfoque resurge el enfrentamiento con el clero [...] En el renglón de la economía, se inició el proceso de nacionalización de las empresas petroleras y ferrocarriles, se estableció el sistema financiero con la fundación del Banco de México y las instituciones nacionales de crédito agrícola, industrial y de servicios públicos y se dio el impulso a la Reforma Agraria [...] La política económica con matiz socializante, permitió sin embargo que siguiera existiendo la propiedad privada y la acumulación de capital, principalmente en las ramas de la industria, el comercio y las finanzas (Estrada, 1993: 28).

³²“...en la práctica, la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes tuvo una existencia de apenas 12 años y su desaparición fue decretada formalmente en el texto del Artículo 14 Transitorio de la Constitución de 1917” (Iturriaga; citado por Solana, 1981: 157).

Durante ese periodo también se presentó un nuevo plan de estudios para la Escuela Nacional de Maestros:

Tabla 8. PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS (1936)

NORMAL PRIMARIA MATERIAS DE CULTURA ESPECÍFICA

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	CUARTO AÑO	QUINTO AÑO	SEXTO AÑO
No hacen énfasis en asignaturas pedagógicas	No hacen énfasis en asignaturas pedagógicas	No hacen énfasis en asignaturas pedagógicas	Psicología Técnicas de la enseñanza I Higiene escolar y social	Psicología Técnica de la enseñanza II Ciencias de la Educación I Iniciación en la psicología y pedagogía de anormales Sociología aplicada a la educación	Psicotécnica pedagógica Técnica de la enseñanza III Ciencias de la Educación II Historia de la educación Organización y estadísticas escolares

Elaborado a partir de la información presentada en el documento "La formación de maestros en México. Evolución y contexto social". Estrada, P. (1992: 35-36).

En 1939 se realizó una reforma a la constitución que repercutiría hondamente en el proceso de formación de docentes. El Artículo tercero de la constitución nacional vigente por ese entonces se planteó a partir de entonces en los siguientes términos:

La educación que imparta el Estado será socialista, además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo de la vida.

Sólo el Estado-Federación, Estados y municipios impartirán educación primaria, secundaria y normal. Podrán concederse autorizaciones a los particulares que deseen impartir en cualquiera de los tres grados anteriores, de acuerdo en todo caso con las siguientes normas:

- I. Las actividades y enseñanzas de los planteles particulares deberán ajustarse, a los preceptos de éste artículo [...]
- II. La formación de planes, programas y métodos de enseñanza, corresponderá en todo caso al Estado.
- III. No podrán funcionar los planteles particulares sin haber obtenido previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público.
- IV. [...] La educación primaria será obligatoria y el Estado la impartirá gratuitamente. El Estado podrá retirar el reconocimiento y validez oficial a los estudios hechos en planteles particulares (Estrada, 1993: 32-33).

Durante el período, para los maestros en formación las prácticas pedagógicas se realizaban solamente en los dos últimos años del plan de estudios. Durante sus ciclos, los estudiantes recibían formación en las diversas disciplinas correspondiente a la educación primaria; sin embargo, la formación pedagógica era impartida a partir del cuarto año y se enfocaba hacia el dominio de las técnicas de la enseñanza.

Un primer balance a las épocas revisadas permite señalar que la educación se orientaba hacia la enseñanza de los saberes; saberes concernientes al plan de estudios de la educación básica primaria y preescolar.

3.4.1.5 El final de la educación socialista y un nuevo enfoque de formación de maestros, periodo de Ávila Camacho (1940-1946). Debido al cambio de gobierno en 1940, la educación socialista comenzó a descender paulatinamente hasta desaparecer³³. Ávila Camacho, como presidente de México, enfocó su política educativa hacia la satisfacción de los requerimientos del sistema productivo industrial; ello implicó un olvido por la problemática rural y el destierro de la educación socialista.

En su primer año de gobierno, se hizo el intento de cambiar el Artículo Tercero de la Constitución mexicana, pero los maestros no lo permitieron. Ante la oposición del magisterio, el presidente transfirió su poder político mediante la Ley Orgánica de Educación Pública. Finalmente, el Artículo Tercero Constitucional sería reformulado en 1945: los lineamientos de la educación ya no tomaron en cuenta la existencia de una sociedad dividida en clases sino se tomó como modelo de una sociedad irreal donde no existían tales contradicciones; es decir, ajustada a dar respuesta al desarrollo económico que emprendía México para ese período; época que, de igual forma, representaba desigualdades sociales.

³³Se pueden destacar del el sexenio de Ávila Camacho los siguientes eventos:

- En marzo de 1944 se realizó en Saltillo, Coahuila, el primer Congreso Nacional de Educación Normal que sirvió de base para comenzar el cierre de algunas escuelas normales rurales y regionales que fueron creadas en lugares estratégicos para el desarrollo de la educación socialista. Las conclusiones de este Congreso se resumen en los siguientes puntos: la Escuela Normal Rural será a) socialista, b) coeducativa, c) integral, d) de carácter específico y regional y e) agropecuario e industrial.
- Se planteó que la Educación Normal tomara acciones encaminadas al desarrollo superior de la vida del campesinado.
- Se especificó que la Educación Normal Primaria pugnara por el logro de la unidad nacional, por afirmar la democracia, junto con los ideales de cooperación, solidaridad, justicia y amor para la humanidad.
- Se planteó que las normales organizaran sus actividades con el fin de que los futuros maestros obtuvieran información científica, pedagógica y social y, sobre todo, desarrollaran su personalidad como educadores.
- La didáctica que predominó en las escuelas normales rurales fue la combinación de los elementos teóricos con los prácticos para influir en la transformación del medio.

Para contrarrestar la influencia de los profesores socialistas y justificar el cambio de lineamientos en la educación, en el país se efectuó una expansión del sistema escolar. Así se inició una campaña de alfabetización y un programa nacional de construcción de escuelas (Estrada, 1992: 37).

El cambio señalado hizo evidente cómo la educación presentada como un campo ideológico “imparcial” se pone, entonces, al servicio de la clase dominante; en especial cuando se perfiló, en ese caso, para el desarrollo ideológico de la libre empresa. La educación pasó de ser un medio para el desarrollo y mejoramiento de la clase desposeída a un medio de promoción individual para la sobrevivencia y la preparación de fuerza de trabajo para la industria.

En 1943 se constituyó el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); sin embargo, la línea que siguió esta organización fue la del abandono de la educación al servicio del pueblo pues sus dirigentes guiaron al magisterio nacional hacia un desencadenamiento de luchas por reivindicaciones económicas y materiales.

Durante esta época, un suceso importante en el proceso de formación de los maestros mexicanos puede señalarse en la profesionalización docente. Las políticas y reformas educativas que se originaron en la década de los años cuarenta brindaron soluciones temporales. La noción de profesionalizar a los docentes se relacionó básicamente con la producción de cambios y de mejoras en el plano laboral en los diferentes niveles educativos. Para esto se organizaron, desde entonces, cursos de capacitación para los docentes, se adecuaron bibliotecas y talleres para elaborar materiales didácticos específicos (Arnaut, 1998).

La SEP asumió una posición flexible, al delegar a las escuelas normales la formación y la profesionalización docente mediante la creación de otros tipos de escuelas. Posteriormente, esta reforma educativa propició una diversidad de programas que impedían la unidad nacional en las escuelas normales.

3.4.1.6 1959–1969, una década representativa en la política educativa mexicana.

Durante este decenio, la historia de la economía mexicana estuvo caracterizada por el desarrollo industrial y, en especial, por el ingreso del capital extranjero. Tal dependencia propició una acelerada devaluación de la moneda nacional. La economía fue liderada por la hegemonía en sus gobernantes y la educación estuvo supeditada a los lineamientos

sugeridos por la Unesco por medio del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE). La filosofía a través de la cual se planeaba la educación en México y América Latina respondía a las necesidades del imperialismo norteamericano que, después de la Segunda Guerra Mundial, extendió sus redes por toda América y gran parte del mundo occidental y oriental.

De otra parte, en relación con la devaluación de su moneda nacional y la autonomía relativa que se presentaba en las universidades, en México se generaron movilizaciones políticas en el sector obrero y estudiantil, así como de profesores y gremios organizados. Toda esta serie de movimientos políticos demostraban la inconformidad con la situación económica y social que vivía la población. Pero todo acabó con la matanza de Tlatelolco donde el imperialismo demostró su poderío sobre México y el mundo. La política educativa mexicana estuvo desde 1941 soportada por un enfoque democrático, por diferentes ideologías, clases sociales y creencias.

En esa década la organización del sistema educativo estuvo organizada para dar así respaldo al desarrollo industrial que vivía México, se catalogó como una educación democrática, proyectada hacia la igualdad de oportunidades y el otorgamiento de las posibilidades de desarrollo en relación con la movilidad social que se vivía en ese entonces; sin embargo, esto respondía a la teoría del capital humano.

Ante estas exigencias económicas y sociales, México formaba ciudadanos que se integraran con las dinámicas de la producción del momento; fue tanto el esfuerzo dedicado por el Estado a tal tendencia que este modelo social se fue consolidando desde las escuelas. De ahí que se llevaron a cabo cambios en los planes de estudios tanto en el sistema educativo como en la formación de los docentes.

En julio de 1959, durante la Segunda Asamblea Nacional Plenaria para la Formación Pedagógica se definieron los criterios sobre los que se elaborarían los planes de estudios y los programas de educación normal. La fundamentación filosófica y legal se hizo a partir del texto del Artículo Tercero de la Constitución y de la Ley Orgánica de la Educación. Los planes y Programas que propuso la Unesco, en conjunto con el Consejo Nacional Técnico de la Educación, durante tal Asamblea quedaron establecidos de la siguiente forma:

Tabla 9. Plan de estudios para la Escuela Normal Primaria 1959

Primer año	Segundo año	Tercer año
I Semestre Psicología general II Semestre Observación escolar	I Semestre Didáctica general Psicología de la educación II Semestre Educación para la salud Técnica de la enseñanza y práctica escolar, taller de material y recursos didácticos y prácticas agropecuarias	I Semestre Historia general de la educación Legislación, organización y administración escolar II Semestre Historia de la educación en México Conocimiento del educando y psicotécnica escolar Técnica de la enseñanza y práctica escolar, taller de material y recursos didácticos y prácticas agropecuarias

Elaborado a partir de la información presentada en el documento “La formación de maestros en México. Evolución y contexto social”. Estrada, P. (1992: 52).

En la década de los años sesenta los currículos se centraron en la construcción conceptual enfocada en la ciencia y el rigor académico. “Para 1964 se registraron 166 escuelas normales en lo que constituye todo un sistema de enseñanza normal: Escuela Nacional de Maestros, Escuela Nacional de Educadoras, Centros Normales Regionales, Escuelas Normales Rurales, ENAMACTI, ENAMACTA y Escuelas Normales Particulares Incorporadas; de ellas son 38 federales, 41 estatales y 87 particulares” (Meneses, 1988; citado por Ibarrola, 1998: 247). De esta forma se cerró una década y los grandes intentos por cualificar la labor del maestro.

Los planes de estudios de la educación normalista se orientaron, como ya se ha señalado, por los parámetros establecidos desde la Unesco; en especial, para contribuir con el sistema productivo dominante en ese tiempo. Sus lineamientos estaban orientados hacia el modelo de un sistema productivo similar al existente en países como Inglaterra, Francia y Estados Unidos. Por esta razón, la propuesta se dirigió hacia una cuidadosa selección de los aspirantes que cumplieran con los siguientes aspectos:

- Salud y capacidad para el trabajo,
- Habilidad para observar, analizar y razonar correctamente,
- Inclinação y destreza para el trabajo,
- Integridad, honestidad, veracidad, sinceridad y lealtad,
- Perseverancia, firmeza y constancia de propósitos en la ejecución de la obra encomendada,
- Adaptabilidad, originalidad, iniciativa y rapidez para proceder con éxito ante una nueva situación,
- Ecuanimidad e imparcialidad de juicio, equilibrio mental y sentido de proporción,
- Don de gentes, gusto de trabajo, capacidad para obtener la ayuda de personal con quienes se está en relación directa; y

- Cualidades diversas, destrezas, habilidades o inclinaciones hacia otras actividades similares o conexas a la educación (Estrada, 1992: 47-49).

Los planes de estudios estaban orientados por un enfoque pragmático y eficientista, soportado por la psicología conductista, como base del aprendizaje, y por el positivismo de las ciencias sociales; se consideraba así la medición, la observación y la experimentación como medios para la construcción del conocimiento.

Tabla 10. Plan de Estudios de Educación Normal 1960

Primer año	Segundo año	Tercer año
I Semestre II Semestre Antropología cultural y social Psicología general Observación escolar	I Semestre Didáctica general II Semestre Psicología de la educación Ciencia de la educación Educación para la salud Técnica de la enseñanza y práctica	I Semestre Historia general de la educación II Semestre Conocimiento de la educación y psicotécnica pedagógica Historia de la educación en México Legislación, organización y administración escolar Sociología de la educación Técnica de la enseñanza Educación física aplicada a la escuela primaria

Elaborado a partir de la información presentada en el documento "La formación de maestros en México. Evolución y contexto social". Estrada, P. (1992: 53).

En 1969 se llevó a cabo el IV Congreso Nacional de Educación Normal, cuyas conclusiones fueron aprobadas, en un primer momento, por el Consejo Nacional Técnico de la Educación³⁴. El tal evento académico se tomaron decisiones acerca de las políticas educativas en consonancia con el desarrollo económico y político que se vivía en el país.

Durante tal década, la docencia se concibió desde la aplicación de técnicas para el ejercicio de la docencia, mas no como un conjunto de conocimientos epistemológicos que le brindara un sentido profesional al quehacer del docente en el campo de la educación. Además, la educación, en general, establecía entre sus propósitos formar no tanto hacia

³⁴Las conclusiones de este congreso se resumen con las siguientes recomendaciones:
Objetivo general. Formar maestros de educación primaria, preparados en los diversos aspectos que exigen su ejercicio profesional.
Objetivos específicos. Que los futuros maestros adquieran una amplia cultura general que les permita satisfacer las necesidades educativas de los alumnos.
Que logren un efectivo dominio de las materias de la enseñanza primaria.
Que adquieran la formación filosófica que les permita comprender el mundo físico y las relaciones del hombre con él y logren asimismo normas éticas socialmente constructivistas.
Que logren un adecuado conocimiento del sujeto de la educación, para que puedan comprender la conducta de los escolares y encausar adecuadamente el desenvolvimiento de su personalidad.
Que adquieran los conocimientos científicos pedagógicos y habilidades técnicas adecuadas para el ejercicio de la docencia en la escuela primaria.
Que adquieran una formación social que les facilite comprender la estructura sociológica e institucional de la comunidad y las relaciones entre esta y la escuela para que estén en posibilidad de entender las tareas de desarrollo local con sentido de integración nacional e internacional (Estrada, 1992: 51).

lo local sino, también, desde perspectivas de lo nacional e internacional. En tal sentido, para este mismo período, y con el propósito de dar respuesta a la interacción de México con el mundo, la educación normal se amplió a cuatro años para que la formación de los maestros fuese llevada a cabo con mayor profundidad y calidad; esta ampliación fue llamada ciclo profesional de enseñanza³⁵.

La reforma en el plan de estudio se puede sintetizar en la siguiente tabla:

Tabla 11. Plan de estudios para la Escuela Normal Primaria 1969 (Reestructurado)

Primer año	Segundo Año	Tercer año	Cuarto año
I Semestre Psicología general I Ciencia de la Educación I Didáctica general I	III Semestre Psicología infantil I Didáctica especial y práctica docente I	V Semestre Psicología del aprendizaje I Didáctica especial y práctica docente III	VII Semestre Medición y evaluación Pedagógicas Didáctica especial y práctica docente V Seminario de legislación, organización y administración escolar en las escuelas normales rurales y centros regionales
II Semestre Psicología general II Ciencia de la Educación II Didáctica general II	IV Semestre Psicología infantil II Didáctica especial y práctica docente II	VI Semestre Psicología del aprendizaje II Didáctica especial y práctica docente IV	VIII Semestre Seminario de dinámica de grupos Práctica docente y elaboración del informe recepcional de la enseñanza en la escuela unitaria

Elaborada a partir de la información presentada en el documento "La formación de maestros en México. Evolución y contexto social". Estrada, P. (1992: 57-58).

3.4.1.7 Nuevas Reformas del Plan de Estudios para la Educación Normal (1970-1984). En 1972 se celebró en la Ciudad de México la Asamblea Nacional de Educación Normal. Allí se aprobaron nuevos planes y programas para que los alumnos realizaran simultáneamente los estudios de bachillerato y los específicos de la formación docente en las normales básicas. Se propuso, para un cambio del plan de 1969, un plan en transición:

³⁵Respecto de la ampliación del ciclo profesional de enseñanza normal a cuatro años, el Consejo Nacional Técnico de la Educación señaló:

Que es evidente el bajo rendimiento de la función docente en la escuela primaria, atribuible en gran proporción a deficiencia en la preparación profesional de los maestros.

Que el tiempo destinado a los estudios es insuficiente para cubrir las necesidades de una más completa formación profesional del maestro, como lo muestran los estudios que sobre el currículum de la carrera.

Que el actual desarrollo el país exige superior rendimiento en la educación, considerada como inversión para la formación de recursos humanos, lo que requiere de una función social y profesional más amplia del maestro, quien debe ser preparado para realizarla.

Desde hace 25 años, estas preocupaciones han sido motivo de recomendaciones precisas para ampliar el número de años de estudios a la enseñanza normal: el Primer Congreso Nacional de Educación Normal realizado en la ciudad de Saltillo, Coahuila, en 1944; el segundo Congreso realizado en Monterrey, Nuevo León, en 1945, en su recomendación primera; la Junta Nacional de Educación Normal realizada en la ciudad de México en 1954, en conclusión segunda y finalmente en Cuarto Congreso Nacional de Educación Normal realizado en Saltillo, Coahuila, en su recomendación de ampliar en un año el tiempo de la carrera. (Ferreiro, 2001: 26).

Tabla 12. Plan de Estudios 1972 para profesores de Educación Primaria

Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
Formación científica Formación humanista (rev. Aux. did. y libros de texto de educación primaria) Formación psicopedagógica (Psicología Infantil I, Didáctica especial y práctica docente I) Formación tecnológica Formación físico artístico	Formación científica Formación humanista (rev. Aux. did. y libros de texto de educación primaria) Formación psicopedagógica (Psicología Infantil II, Didáctica especial y práctica docente II) Formación tecnológica Formación físico artístico	Formación científica Formación humanista (rev. Aux. did. y libros de texto de educación primaria) Formación psicopedagógica (Psicología del aprendizaje I, Didáctica especial y práctica docente III) Formación tecnológica Formación físico artístico	Formación científica Formación humanista (rev. Aux. did. y libros de texto de educación primaria) Formación psicopedagógica (Psicología del aprendizaje II, Didáctica especial y práctica docente IV) Formación tecnológica Formación físico artístico	Formación científica Formación humanista (rev. Aux. did. y libros de texto de educación primaria) Formación psicopedagógica (Medición y evaluación pedagógica; Didáctica especial y práctica docente; Tecnología educativa y ciencias de la comunicación Seminario de legislación, organización y administración escolar; elaboración del informe recepcional) Formación físico artístico	Formación científica Formación humanista (rev. Aux. did. y libros de texto de educación primaria) Formación psicopedagógica (Seminario de dinámica de grupos y didáctica especial y práctica docente; elaboración informe tecnológico educativa y ciencias de la comunicación; seminario de organización de la enseñanza en la escuela unitaria. Formación físico artístico

Elaborado a partir de la información presentada en el documento "La formación de maestros en México. Evolución y contexto social". Estrada, P. (1992: 59-60).

3.4.1.8 Reforma del plan de estudios planteada en 1972. En agosto de 1975 se modificó del plan de estudios de 1972. Los nuevos objetivos planteados pretendían que los egresados reunieran las siguientes características:

- Obtengan la formación pedagógica para conducir, eficazmente el proceso de enseñanza aprendizaje hacia los objetivos de la educación primaria.
- Conozcan al educando para guiar el desenvolvimiento de su personalidad.
- Comprendan y analicen, científicamente, los fenómenos sociales con un concepto claro sobre el mundo y la vida, su realidad y su proyección futura.
- Adquieran la preparación que les permita dominar los contenidos de las áreas de aprendizaje de la educación primaria, sus fundamentos psicopedagógicos, conocimientos científicos y humanísticos, delineados en los programas y libros de texto.
- Logren un sólido conocimiento del hombre para comprender los móviles de su conducta y los mecanismos que operan en el proceso de aprendizaje.

- Adquieran la capacidad para evaluar el aprendizaje de niños, adolescentes y adultos que cursen la educación primaria en todas sus modalidades (Estrada, 1992: 62-64).

En cuanto a los programas se propuso el diseño por objetivos: consideración de objetivos específicos, experiencias didácticas y referencias documentales accesibles; se pretendía, además, la inclusión de didácticas de las asignaturas que se imparten en la educación primaria e igualmente técnicas de enseñanza-aprendizaje relacionadas con niños, adolescentes y adultos; se procuraba, asimismo, que los maestros en formación recibieran acompañamiento durante la aplicación de las estrategias en las escuelas anexas, que se realizaran experiencias pedagógicas con grupos pilotos para ir aplicando el plan actual antes de realizar la reestructuración y que se elaboraran, editaran y distribuyeran textos gratuitos para la educación normal (Estrada, 1992: 65).

Tabla 13. Plan de estudios de Educación Normal 1975

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación artística, Educación física, Educación Tecnológica y su didáctica I Psicología I Filosofía	Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación artística, Educación física, Educación Tecnológica y su didáctica II Psicología II Filosofía de la educación	Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación artística, Educación física, Educación Tecnológica y su didáctica III Psicología III Historia de la Educación I	Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación artística, Educación física, Educación Tecnológica y su didáctica IV Psicología IV Historia de la Educación II	Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación artística, Educación física, Educación Tecnológica y su didáctica V Tecnología educativa I Historia de la Educación III	Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación artística, Educación física, Educación Tecnológica y su didáctica VI Tecnología educativa II Historia de la Educación IV	Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación artística, Educación física, Educación Tecnológica y práctica docente I Administración y legislación educativa I Problemas sociales y económicos de México	Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación artística, Educación física, Educación Tecnológica y práctica docente II Administración y legislación educativa II Conocimiento y desarrollo de la comunidad

Elaborado a partir de la información presentada en el documento “La formación de maestros en México. Evolución y contexto social”. Estrada, P. (1992: 67).

3.4.1.9 Reestructuración del Plan 75. En el año de 1978 se reformó el plan de estudios de 1975; para ello se estableció el nombre de “Plan de Estudios de 1975

Reestructurado”³⁶. Como pretexto se tomaron la falta de planeación y el desfasamiento entre oferta y demanda que presentaba la educación normal. Además, existía un déficit de maestros de educación preescolar y un aumento de docentes de primaria; a su vez, para la educación secundaria se presentaba una desinformación relacionada con las necesidades de educadores por especialidad y aplicaciones simultáneas de diversos planes de estudios.

Para el año de 1984, mediante el Acuerdo 22, la educación normal se transformó en educación superior. Condición establecida durante la presidencia de Miguel de la Madrid.

Durante la década de los años setenta se llevaron a cabo tres reformas enfocadas en: las didácticas especiales, los seminarios sobre administración y legislación educativa y la práctica docente. En los currículos de formación docente la noción de práctica profesional cambió por práctica docente. Se consideraba que para entender la práctica se debe partir del objeto-teoría. Surgió la corriente de la tecnología educativa, con lo cual se ocasionó un alejamiento entre el docente, los contenidos y el alumno. Este enfoque propició en las normales dispersión y confusión en la enseñanza. Como conclusión de este ciclo, se puede decir que de acuerdo con las reestructuraciones constantes que presentaban los planes de estudios, la formación didáctica sufrió un deterioro. El maestro aprendía por

³⁶ La reestructuración del plan de estudios contempla los siguientes aspectos:

1. Que se estudie la posibilidad de exigir el bachillerato como antecedente de la educación normal básica y elevarla al rango de licenciatura.
2. Que se analice la conveniencia de ampliar los estudios de las normales preescolar y primaria a cinco grados, comprendiendo en ellos el bachillerato pedagógico, equivalente a otros bachilleratos.
3. Que se haga el diseño curricular, de acuerdo a la opción seleccionada y con los requerimientos específicos de la educación preescolar y primaria, sobre todo en los aspectos de contenido y técnicas pedagógicas.
4. Que el diseño curricular contemple las funciones de docencia, investigación y difusión, propias de las instituciones de educación superior.
5. Que se determine los contenidos mínimos válidos para todo el país y se diferencien los complementarios, de acuerdo con las características y necesidades regionales.
6. Que se estudie la posibilidad de agregar al currículum un año de extensión docente, durante el cual el alumno ejercerá como profesor y a la vez reciba orientaciones técnico-pedagógicas de la institución que lo formó. De la práctica docente realizada en ese período, se elabora un informe que sirve de base al examen profesional y a la expedición del título correspondiente.
7. Que el diseño curricular contemple el aprovechamiento de los recursos regionales.
8. Que se refuerce el área de ciencias sociales, sobre todo en geografía de México, a fin de que la formación docente responda al carácter nacionalista que le confiere el Artículo 3 Constitucional.
9. Que establezcan escuelas pilotos encargadas de experimentar, de manera controlada, el nuevo plan de estudios antes de generalizar su ampliación.
10. Que se ofrezca actualización permanente a los maestros de las escuelas normales. Se debe procurar que a los profesionistas se les dé formación pedagógica y que aquellos que tengan formación docente profundicen en el conocimiento de especialidad y reciban formación científica y de investigación (Estrada, 1992: 71-72).

ensayo y error; durante su formación careció de preparación y de ejercicios previos para enfrentar las problemáticas en el aula dentro un contexto real.

3.4.1.10 Reformas educativas en las normales: camino hacia la educación superior, período 1984-1999. En 1984 se reformó la educación normal básica a licenciatura.

... la reforma de 1984 pretendía dar respuesta a las presiones profesionales, laborales y sindicales de los maestros [...] el cambio efectuado se limitó al currículum: se incrementaron los años de estudio, se exigió el bachillerato como antecedente de ingreso a la escuela normal, se organizó el plan de estudios en torno a las disciplinas que conforman el campo de las ciencias de la educación y se incorporó la investigación como un recurso fundamental para comprender, innovar y criticar la práctica educativa y docente (Mercado, 2005: 51).

Esta reforma no brindó resultados impactantes en el quehacer del docente frente a las aulas. Como consecuencia, se elaboró un nuevo plan para la formación docente en 1997.

Un cambio trascendental para la educación mexicana se dio mediante el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), el 17 de mayo de 1993. El Acuerdo se sustentó en “la Constitución General de la República y por la Ley Federal de Educación, el Gobierno Federal y los gobiernos de las entidades federativas de la República celebran [...] convenios para concretar sus respectivas responsabilidades en la conducción y operación del sistema de educación básica y de educación normal” (ANMEB, 1993).

En el documento atrás citado se resalta la gran preocupación por corregir el centralismo y la burocracia del sistema educativo³⁷. En consecuencia, se generaron específicas reformas educativas: “se federalizó la enseñanza básica, se modificó el artículo tercero constitucional y se promulgó la nueva Ley General de Educación, se reestructuraron los planes y programas de estudios de los nuevos libros de textos gratuitos, se estableció la carrera magisterial, se crearon los consejos de participación social y se promovieron otras innovaciones” (Latapí, 1996:11).

³⁷... el Ejecutivo Federal traspasa y el respectivo gobierno estatal recibe, los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando, en el estado respectivo, hasta esta fecha, los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación...” (ANMEB, 1993).

Otro acontecimiento, relevante para el Sindicato de Maestros, se dio en 1998 cuando se inauguró la Universidad Pedagógica Nacional³⁸. “...los programas ofrecidos estaban centrados en la nivelación, es decir, en ofrecer a los maestros en ejercicio las oportunidades necesarias para obtener el grado de licenciatura mediante programas semiescolarizados o abiertos, en concordancia con los ofrecidos en épocas anteriores por el IFCM” (Ibarrola, 1998: 261).

3.4.1.11 Plan de estudios de la Escuela Normal Superior de México, 1999³⁹. La reforma curricular en la Educación Normal, Plan 97, se inscribió en el “Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales” (PTFAEN). En el aspecto curricular, este programa comprendía “...la elaboración de nuevos planes y

³⁸Organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública pensado para dar respuestas a las demandas del sindicato de maestros.

³⁹“Las características del plan de estudios “Reforma 99”, se definen de la siguiente manera:

1. En México la educación básica, de acuerdo al artículo tercero de la Constitución y a la Ley General de Educación, es nacional por contribuir a la formación de la identidad de los mexicanos y es un medio para promover la igualdad de oportunidades a través del acceso a la cultura y a las competencias que permitan participar en la vida social.
2. Partiendo del perfil de egreso se considera como uno de los propósitos consolidar en los estudiantes las habilidades y actitudes que son la base del trabajo intelectual, el conocimiento y manejo de fuentes de información y los recursos tecnológicos para que sigan aprendiendo con autonomía.
3. Para el ejercicio de la profesión docente se requiere de los contenidos fundamentales de la disciplina que se impartirá en la educación secundaria, así como el dominio de las habilidades, los métodos y los recursos adecuados para favorecer el aprendizaje en los estudiantes.
4. En la propuesta curricular para la formación de los maestros se considera relevante la observación y la práctica educativa en las escuelas secundarias, pretendiendo el conocimiento sistemático y gradual de las situaciones, problemas y exigencias de las realidades educativas. De este modo, la formación no sólo se llevaría al ámbito de la normal, sino al terreno de la escuela secundaria.
5. Las teorías psicológicas, pedagógicas y sociológicas son elementos centrales que le brindan un gran significado a las dinámicas educativas, sólo si los estudiantes comprenden el sentido de una teoría y su relación con su contexto para analizar las realidades. Propiciando así contrastar y valorar enfoques teóricos que estimulen la capacidad para actuar creativamente como educadores.
6. En el proceso de formación se requiere de la lectura crítica, la redacción y la expresión oral, así como las capacidades para seleccionar, analizar y emplear información, para la creación de los hábitos de trabajo académico de los estudiantes.
7. Entre las finalidades de las diversas actividades formativas en la normal es fomentar el interés por la investigación científica, introducir a los estudiantes en las distintas nociones y prácticas que caracterizan el pensamiento científico, lograr que sean usuarios analíticos y críticos de los productos de investigación y habituarlos a que apliquen los criterios e instrumentos de la indagación científica.
8. Durante su proceso de formación se prepara a los estudiantes normalistas para que reconozcan y atiendan las diferencias individuales de los estudiantes y para actuar a favor de la equidad de los resultados educativos.
9. En la formación integral del maestro es indispensable el aprendizaje de una segunda lengua y de una lengua indígena, el uso de las computadoras y de las redes de acceso a información, y el fomento de actividades de expresión artística y deportiva.
10. El maestro formado en este plan de estudios estará inmerso en un ambiente donde se ha generalizado los recursos tecnológicos y los medios de información en el aula (video, computadoras, redes de comunicación y acceso a bancos de información), los estudiantes conocerán la naturaleza y los alcances de estos medios educativos y valorarán su importancia y las formas más apropiadas para utilizarlos.
11. La formación de los futuros maestros, en los términos planteados por el perfil de egreso, exige que las experiencias de aprendizaje que los estudiantes logran en distintas asignaturas y actividades se integren entre sí, construyendo una estructura cultural y de saberes profesionales internamente coherente” (Plan de estudios 1999. Documentos básicos. SEP, 2006: 18-29).

programas de estudio para las diversas modalidades de formación de maestros de educación básica en el nivel licenciatura [...] la producción y la distribución de materiales de enseñanza y estudio que corresponden al desarrollo de los nuevos programas” (SEP, 1997: 23).

En 1999, se presentó ante los directores y subdirectores de las normales superiores del país el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria que entró en vigor en septiembre del mismo año. En su momento se dieron a conocer las motivaciones que propiciaron esta propuesta que se enfocaba, principalmente, hacia la construcción un nuevo perfil profesional de los docentes. El Plan se estructuró, entre otros aspectos, a partir del perfil de egresado –como elemento principal– y de los lineamientos curriculares que regulan los contenidos –organizado por asignaturas y en una secuencia en que se presentan asignatura pre-requisitos de otras–.

Esta reforma marcó una gran diferencia respecto de las anteriores. Propuso dejar a un lado la función de informar al educando y centró el proceso educativo en el desarrollo de competencias, capacidades, habilidades, actitudes y hábitos. Este enfoque buscó cambiar el perfil de maestro enciclopedista por el facilitador para la construcción de nuevos saberes por el educando; es decir, se subscribió en el enfoque de la pedagogía constructivista. Se pretendía, gracias a la implementación de este currículum, la generación de un docente reflexivo e innovador en su práctica pedagógica.

Según el plan de estudio del 99, “las competencias que definen el perfil de egreso se agrupa en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas; dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria; competencias didácticas; identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela” (Plan de estudios 1999. Documentos básicos, 2006: 9).

Además, se presentó un conjunto de orientaciones en el campo metodológico como, por ejemplo, el establecimiento de un conjunto de lecturas básicas que guiarían el trabajo académico. Con esto se buscaba tanto evitar la pérdida del horizonte como poner en marcha el plan de estudios. Además, se establecieron los primeros acercamientos con la educación secundaria como espacio básico de aprendizaje; las prácticas pedagógicas iniciarían desde el primer semestre con procesos de observación y culminaría con una estancia en la que el estudiante compartiera la responsabilidad de estar frente a un grupo

acompañado por el profesor titular de la asignatura. También se establecieron compromisos de las escuelas normales en cuanto a proporcionar los medios para lograr aprendizajes complementarios a la formación, como es el caso de la enseñanza de idiomas, el uso de los recursos tecnológico y todo tipo de herramientas necesarias para el logro del perfil.

Estos nuevos planes y programas de estudios se comenzaron a implementar en los periodos 1997-1998 en la licenciatura de educación primaria y 1999-2000 en las licenciaturas de preescolar y secundaria.

El plan de estudios, conformado por 8 semestres, contaba con 224 horas académicas y 392 créditos académicos, de los cuales 378 son obligatorios y 14 opcionales. Estructuralmente se encontraba conformado por tres áreas tipos de actividades:

Actividades escolarizadas. Campo de formación general para la educación básica. Con las asignaturas de esta área se pretendía estructurar la formación general de toda licenciatura para la educación básica. Representaba el 16% del plan de estudios.

Tabla 14. Campo de formación general para la Educación Básica

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre
Bases filosóficas y organizativas del sistema educativo mexicano	La educación en el desarrollo histórico de México I	La educación en el desarrollo histórico de México III	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I
Estrategias para el estudio y la comunicación I	Estrategias para el estudio y la Comunicación II			
Problemas y políticas de la educación básica en el primer semestre	Enseñanza en la escuela secundaria I	La enseñanza en la escuela secundaria II		

Fuente. Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de estudios 1999 Documentos básicos. Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales (SEP: 40).

Actividades de acercamiento a la práctica escolar. Campo de formación con el cual se pretendía brindar al futuro maestro los conocimientos relacionados con los procesos de desarrollo de las y los adolescentes, así como de la relación entre las características de los jóvenes con las experiencias escolares en la educación secundaria. Este campo del saber se impartía en todas las licenciaturas y representaba el 35% en el plan de estudios:

Tabla 15. Asignaturas correspondientes al acercamiento a la práctica escolar

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre
Propósitos y contenidos de la educación básica I (Primaria)	Propósitos y contenidos de la educación básica II (Secundaria)	La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y de aprendizaje			Gestión escolar
Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales	Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad	Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales	Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos	Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo	
Escuela y contexto social	Observación de proceso escolar ⁴⁰				

Fuente. Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de estudios 1999 Documentos básicos. Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales (SEP: 40).

Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Su comprensión implicaba la división del área en dos subcampos de formación: en el primer subcampo se ubicó el saber específico de la especialidad. Así, en matemáticas se establecieron las siguientes asignaturas:

Tabla 16. Saber específico de la especialidad Matemáticas

Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre
Introducción a la enseñanza de las matemáticas	Pensamiento algebraico	Figuras y cuerpos geométricos	Medición y cálculo geométrico	Seminario de investigación en educación matemática Seminario de temas selectos de historia de las matemáticas
	Los números y sus relaciones	Plano cartesiano y funciones	Procesos cognitivos y cambio conceptual en matemáticas y ciencia	Tecnología y didáctica de las matemáticas
		Procesos de cambio o variación	Escalas y semejanza	La predicción y el azar
		Planeación de la enseñanza y la evaluación		Presentación y tratamiento de la información

⁴⁰Las asignaturas “Escuela y contexto social” y “Observación del proceso escolar” se toman como referentes para el análisis del proceso de formación como antecedentes en las prácticas docentes en los seis estudios de casos.

Fuente. Plan de estudios. Licenciatura en Educación Secundaria. Orientaciones académicas para las especialidades. Campo de formación específica. Especialidad: Matemáticas. (SEP: 17).

Por su parte, para español se contemplaba:

Tabla 17. Saber específico de la especialidad Español

Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre
Introducción a la enseñanza de español	Análisis de textos	Análisis del texto expositivo	Análisis del texto narrativo y poético	Conocimiento y uso de fuentes y medios de información
	Estrategias didácticas para la comprensión y producción de textos	Estrategias didácticas. Textos expositivos	Estrategias didácticas. Textos narrativos y poéticos	Análisis del texto argumentativo
		Variación lingüística	Seminario de apreciación literaria I	Estrategias didácticas. Textos argumentativos
		Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje		Seminario de apreciación literaria II

Fuente. Licenciatura en educación secundaria. Campo de formación específica. Especialidad: español (SEP: 13).

En el primer subcampo se presentaban, además, los conocimientos relacionados con la manera como el maestro debía enseñar tales saberes; es decir, cuáles serían las estrategias didácticas y los estilos de enseñanza ideales para la enseñanza de las matemáticas y de la lengua castellana.

En el segundo subcampo se ubicaron las asignaturas que propiciarían las relaciones entre la Escuela Normal y las escuelas secundarias –“laboratorios” didácticos o las escuelas anexas donde pasan de lo teórico a lo práctico–; estas asignaturas se organizaron por jornadas para que los estudiantes normalistas visitaran las escuelas secundarias con el propósito de conocer, entender y estudiar las interacciones educativas al interior del aula en conjunto con el desarrollo de su trabajo docente.

El plan de estudios ofrecía dedicación exclusiva al trabajo en el aula en el último año de formación. “Los dos semestres de práctica intensiva frente al grupo [...] posee una intensidad de 10 horas semanales cada uno. La práctica será apoyada por dos Talleres de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis de Trabajo Docente, cada uno con seis horas semanales de actividad” (Plan de estudios 1999. Documentos básicos. Licenciatura en Educación Secundaria, SEP, 2006: 39).

Tabla 18. Asignaturas correspondientes al trabajo en el aula

Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto Semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
Por especialidad	Por especialidad	Por especialidad	Por especialidad	Talleres de diseño de propuestas y análisis del trabajo docente I - II	
Por especialidad	Por especialidad	Por especialidad	Por especialidad		
	Por especialidad	Por especialidad	Por especialidad		
			Por especialidad		
Observación y práctica docente I	Observación y práctica docente II	Observación y práctica docente III	Observación y práctica docente IV	Trabajo Docente I –II	

Fuente. Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de estudios 1999 Documentos básicos. Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales. (SEP: 40).

Con estas asignaturas se proporcionarían los espacios para las prácticas docentes. A partir del tercer semestre, los estudiantes realizaban observaciones y prácticas docentes en las aulas de las escuelas secundarias. El último año, como lo señala el cuadro superior, se dedicaba de manera exclusiva a la planeación de las clases, el trabajo docente y a las reflexiones acerca del quehacer pedagógico como espacios de aprendizaje en los estudiantes normalistas.

Una vez realizado tal recorrido hasta finales del siglo XX se puede intentar otro balance inicial que dé argumentos y prepare el camino para el balance final del presente documento. En primera instancia se puede recurrir a los números y ello permite ver que, a mediados de la primera década del siglo XXI, el subsistema de instituciones para la formación de profesionales de la educación básica en México se encuentra conformado por “433 escuelas normales, de las cuales 249 son públicas y 184 particulares, distribuidas en el territorio nacional. Las escuelas normales públicas son organismos desconcentrados de la SEP o de los gobiernos estatales” (Rubio, 2006:33 y 35)⁴¹.

Así las cosas, a pesar de la reglamentación numerosa y de la proliferación de instituciones, a once años de haberse implementado el Plan 99, la SEP plantea que en muchas escuelas normales persisten estructuras y prácticas que no propician el aprendizaje de los estudiantes:

⁴¹Por demás, en el subsistema se ofrecen programas de licenciatura en educación preescolar, primaria, primaria intercultural bilingüe, secundaria, especial, inicial, física y artística. En todos los casos, los planes de estudios son diseñados y actualizados por la SEP. En las escuelas normales superiores se ofrecen también programas de posgrado (5 A y 6). En el ciclo escolar 2004-2005, el subsistema atendió a 146.308 estudiantes (En el programa de licenciatura en educación secundaria estaban inscritos 36% de los estudiantes, 29% en educación primaria, 21% en educación preescolar, 7% en educación física, 6% en educación especial y 1% en primaria intercultural bilingüe, educación artística, inicial y posgrado), lo que representa 5.8% de la matrícula total del sistema; de ellos 92.041 (62.9%) estudiantes realizaron sus estudios en escuelas públicas y 54.267 (37.1%) en las particulares” (Rubio, 2006: 33, 35).

Estructuras organizativas rígidas y normatividad del desempeño laboral e institucional que no se corresponde con el desarrollo de las actividades académicas derivadas de los nuevos planes de estudio; formadores de docentes ni el perfil profesional requerido; uso poco racional del tiempo escolar (actividades extracurriculares con nulo impacto en la profesionalización de los profesores y en la formación de los futuros maestros, así como suspensión injustificada de labores); incipiente cultura de la plantación, la evaluación y el trabajo colegiado; personal directivo sin la preparación y estabilidad laboral para conducir procesos de mejoramiento permanente de su institución; conflictos magisteriales y estudiantiles que afectan la vida de las escuelas (SEP, 2003: 20).

Este constante proceso de cambio sin que se hayan alcanzado los objetivos permite formular cuestionamientos y pensar en la existencia de un círculo vicioso en el cual los problemas fundamentales de las normales, a pesar de las acciones emprendidas por el PTFAEN, persisten esencialmente iguales: impreparación del personal académico, desorganización institucional y falta de apoyo.

Estas problemáticas se agravan por la falta de voluntad política para llevar las reformas hasta sus últimas consecuencias académicas, administrativas y laborales; por la falta de recursos y por la ausencia de un modelo de institución pertinente.

De otra parte, se hace evidente que aun cuando las reformas de 1984 y de 1997 han fallado en su ejecución, se ha persistido en la idea de implantar nuevos modelos curriculares sin haber concretizado en toda su dimensión el precedente. Se busca la solución en la creación de arquetipos académicos que desplacen y sustituyan al anterior; pero sin verificar que los nuevos y viejos elementos funcionales, humanos y materiales entren en consonancia con el modelo a construir. Aun así, no se puede negar que el PTFAEN ha trabajado para la transformación integral de las normales; sin embargo, a la vista está que no se han obtenido los logros globales suficientes.

En tal sentido, se hace claro que las normales requieren ser reformadas cualitativamente en sus enfoques administrativos y académicos y en el personal. Para ello se requiere un nuevo modelo institucional que esté en condiciones de desarrollar efectivamente las estrategias educativas que se les encomienden y de ofrecer en sus espacios físicos y académicos una formación, inicial y permanente, integral a los maestros mexicanos. De igual manera se requiere un personal eficiente y comprometido con el desarrollo del nuevo modelo institucional; no que divague y esquive sus compromisos sino que sea el detonante de los cambios que en ella se emprenda.

3.4.2 Reforma del plan de estudios de la educación secundaria (2006). Programas de estudios de español y matemáticas. La Secretaría de Educación Pública, con base en el artículo tercero de la Constitución y en la Ley General de Educación, suscribió en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 el compromiso de una reforma para la educación secundaria.

La reforma de la educación secundaria presentó una renovación del plan de estudio y de los programas de cada una de sus asignaturas, la profesionalización de los maestros y de las directivas, el mejoramiento de la infraestructura y de material educativo, nuevas formas de organización y gestión que fortalezcan así a los centros educativos.

3.4.2.1 Programa de estudios de español de la educación secundaria. El programa de español para la educación secundaria tiene como propósito principal que los estudiantes desarrollen su capacidad de expresión y comprensión del lenguaje oral y escrito, aprendan y organicen su pensamiento y participen de manera reflexiva en las prácticas sociales del lenguaje en su entorno.

Los cambios en los programas de estudios se centran en los contenidos, en la organización y en las estrategias didácticas. El enfoque de formación está dedicado a apoyar la producción y la interpretación de textos y la participación de los estudiantes más que en la enseñanza de nociones. Propone, además, que los estudiantes aprendan a interpretar textos e imágenes, a identificar los valores y a descubrir posiciones ideológicas para que asuman una postura reflexiva. Abordan, de igual modo, la formación en el ámbito de la participación ciudadana y la diversidad lingüística. Entre sus objetivos se establece la riqueza en la dinámica cultural para los estudiantes. En el siguiente esquema se presentan, agrupadas por ámbitos, las prácticas del lenguaje que se trabajarán a lo largo de la secundaria.

Tabla 19. Prácticas sociales del lenguaje

Ámbito: estudio	Ámbito: literatura	Ámbito: participación ciudadana
Obtener y organizar información. • Revisar y reescribir textos producidos en distintas áreas de estudio. • Participar en eventos comunicativos formales	Leer y escribir para compartir la interpretación de textos literarios. • Hacer el seguimiento de algún subgénero, temática o movimiento. • Leer para conocer otros pueblos. • Escribir textos con propósitos expresivos y estéticos. • Participar en experiencias teatrales.	Leer y utilizar distintos documentos administrativos y legales. • Investigar y debatir sobre la diversidad lingüística. • Analizar y valorar críticamente a los medios de comunicación

Fuente. Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006 (SEP, 2006: 19)

La estrategia de trabajo propuesta en la reforma consiste en abordar los contenidos mediante proyectos didácticos; estos especifican las acciones y los medios para alcanzar los objetivos educativos. Se planean las acciones educativas y los requerimientos y se distribuyen las responsabilidades entre los participantes. En fin, se propone que se anticipen tanto las dificultades como las soluciones posibles así como la evaluación de cada fase y la totalidad del proceso educativo.

Los proyectos didácticos se distinguen de los proyectos escolares porque se realizan con el fin de enseñar algo; son estrategias que integran los contenidos de manera articulada y dan sentido al aprendizaje; favorecen el intercambio entre iguales y brindan la oportunidad de encarar ciertas responsabilidades en su realización. En un proyecto todos participan a partir de lo que saben hacer, pero también a partir de lo que necesitan aprender. Por eso el maestro debe procurar que la participación constituya un reto para los estudiantes (SEP, 2006: 28).

Los proyectos presentarán los contenidos que requieran ser trabajados de manera sistemática. Posteriormente se desarrollarán secuencias didácticas específicas:

“...por ejemplo, en la elaboración de un texto, el maestro puede detectar que los estudiantes tienen dificultades para citar textualmente la información. En lugar de dejarlas de lado, puede dedicarles un tiempo, abundar sobre la importancia de distinguir entre lo expresado por otros y la propia opinión, y abordar los aspectos de puntuación y organización gráfica vinculados con las citas. También puede suceder que los estudiantes experimenten dificultades con el uso de los acentos ortográficos, la puntuación o los nexos; el maestro puede, entonces, dedicar el tiempo que sea necesario para desarrollar y explicar el contenido de manera sistemática (SEP, 2006: 29)

3.4.2.2 Programa de estudios de matemáticas de la educación secundaria. Para la educación secundaria se orienta a los estudiantes hacia la planeación y la resolución de problemas de distintos contextos, así como a justificar la validez de los procedimientos y resultados. Para lograr los propósitos educativos, recomiendan que la escuela garantice en los estudiantes los siguientes aspectos:

- Utilicen el lenguaje algebraico para generalizar propiedades aritméticas y geométricas.
- Resuelvan problemas mediante la formulación de ecuaciones de distintos tipos.
- Expresen algebraicamente reglas de correspondencia entre conjuntos de cantidades que guardan una relación funcional.

- Resuelvan problemas que requieren el análisis, la organización, la representación y la interpretación de datos provenientes de diversas fuentes.
 - Resuelvan problemas que implican realizar cálculos con diferentes magnitudes.
 - Utilicen las propiedades geométricas para realizar trazos, para establecer su viabilidad o para efectuar cálculos geométricos.
 - Identifiquen y evalúen experimentos aleatorios con base en la medida de la probabilidad.
 - Utilicen de manera eficiente diversas técnicas aritméticas, algebraicas o geométricas, con o sin el apoyo de tecnología, al resolver problemas.
- Fuente. Plan de estudios (SEP, 2006: 34).

Capítulo 4 DIMENSIÓN CURRÍCULO, PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO Y PROGRAMAS ACADÉMICOS DE LAS LICENCIATURAS DE ESPAÑOL Y MATEMÁTICAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

En presente capítulo presenta algunas conceptualizaciones del currículo y su relación en la formación de docentes. Posteriormente, aborda algunas reflexiones en relación con el diseño y el desarrollo del currículo en la educación superior. Las implicaciones del Plan de estudios de la Escuela Normal Superior de México, 1999 y los planes de estudios de las licenciaturas de Español y Matemáticas de la educación secundaria mexicana.

4.1 EL CURRÍCULO, PROCESO HISTÓRICO Y CONCEPTUALIZACIONES

Currículo, voz latina derivada del vocablo “curro” que significa “carrera”. En la Época Contemporánea, el currículo empieza a verse en los llamados países desarrollados como el conjunto de actividades realizadas por los estudiantes en lo escolar y extraescolar; como conjunto de actividades realizadas por los estudiantes en lo escolar y extraescolar, sin encontrar entre ellas, frontera alguna.

Díaz señala que el currículo se crea “en el contexto de la pedagogía de la sociedad industrial. Sólo por una extensión arbitraria de este vocablo se aplica a la organización de contenidos temáticos en circunstancias históricas diversas a las de su origen” (1996). Ya en la Edad Moderna, el currículo representaba una mayor exigencia en los procesos de formación dados los aportes hechos desde la filosofía; posteriormente, la psicología, la economía y la pedagogía aportaron una dinámica más social al concepto.

Desde los años setenta autores como Tyler, Chopeta, Lawton, Stenhouse, King, Beauchamp hacen tangible el deseo de transformar la concepción del currículo: se realiza un tránsito entre la comprensión marcadamente conductista –donde se restringe el uso del término a *contenido impartido*– hasta concebirse como el intento de comunicación de los principios esenciales que orientan la vida de una comunidad educativa (López, 2002: 113).

En la década de los años ochenta pedagogos como Bernstein, Sanamora, Aranaz, Freire y Kemmis, con base en las ideas de los autores de avanzada en materia curricular en la década anterior, empiezan a asumir el currículo como el resultado del análisis y de la reflexión permanente acerca de las características del contexto en el cual se mueve la comunidad educativa. Resaltan la preocupación por los fines de la educación y cómo éstos se deben traducir en objetivos específicos alcanzables para mediar procesos de enseñanza; procesos en los cuales se han de hacer explícitos el uso racional de los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos con la intencionalidad de lograr los fines propuestos (López, 2002: 113).

Freire (1985) señala que toda acción debe apuntar a que cada sujeto participante en la construcción y vivencia del currículo sea consciente de su condición de ser humano, comprometido consigo mismo y con los demás, por lo cual debe mediar la interacción con los otros y con la naturaleza. Por su parte, Sacristán (1995) plantea que el currículo se constituye en un punto central de referencia en la mejora de la calidad de la enseñanza, en el cambio de las condiciones de la práctica, en el perfeccionamiento de los profesores, en la renovación de la institución escolar y en los proyectos de innovación de los centros escolares.

Vasco, Posner, Magenzo, Sacristán y Torres, entre otros, vislumbran el currículo como un proceso colectivo de la comunidad educativa que organiza su práctica pedagógica de manera sistemática y formal (López, 2002).

Pérez y López (1996) plantean dos ideas básicas de currículo: la primera desde una perspectiva contextual y la segunda desde una cognitiva. Para estos dos autores, el currículo no es más que la cultura social convertida en cultura escolar por medio de los docentes y las instituciones escolares; ello implica considerar a los profesores e instituciones como intermediarias de la cultura social al desarrollar los valores y las capacidades propias de una cultura social.

Lundgren (1992) afirma que en la actualidad, en la construcción del currículo, se establece un conjunto de principios que implican la selección, la organización y los métodos transmisión del conocimiento. Para Barnett (2001) el currículo ordena y presenta los elementos de conocimiento; refleja, entonces, lo que el educador establece como lo más importante en el acto de enseñar.

Para López (1996) el currículo se constituye en el modelo de aprendizaje en el cual se enmarcan los programas escolares; modelo que ha de ser constructivo y significativo. En este marco, el profesor se convierte en un mediador del aprendizaje.

Según López (2002), hoy el currículo ha adquirido un enfoque sistemático donde se aplican los principios, las políticas, los modelos y las técnicas más evolucionada y sofisticadas para mejorar la calidad de la educación a través de la informática y la electrónica.

A partir de las anteriores definiciones, se puede conceptualizar al currículo como el proceso educativo de una institución donde, con la participación de todos sus estamentos, se aborda lo conceptual, lo pedagógico, lo administrativo, lo investigativo, lo metodológico y lo comunitario. Una estructura curricular integra, por áreas del conocimiento, los ambientes educativos y sus períodos de formación a través de un plan de estudios; en fin, se concibe como un “pretexto” mediante el cual se operacionaliza la distribución espacio-tiempo de unos conocimientos. Se puede reconocer, además, como un proceso de investigación pública donde se pone a escrutinio de los actores, intenciones, contenidos culturales y procesos seleccionados para las prácticas educativas con el fin de buscar soluciones a problemas de manera autónoma, en procura del desarrollo humano de los colectivos y mejora de la calidad de vida.

Desde la perspectiva teórica, la investigación relacionada con la incidencia del currículo dirigido a la formación de los educadores se incluye en la corriente de la investigación curricular propuesta, entre otros, por Stenhouse (1987), Grundy (1994) y Sacristán (1995). Tales autores conciben que la calidad de la enseñanza se debe a la experimentación de la práctica de los profesores y no a la proposición dogmática. Se resalta así la impronta del currículo como instrumento de transformación de los procesos educativos, pues facilita y estimula el proceso de aprendizaje y el desarrollo de estudiantes y profesores.

Para Stenhouse el currículo está entrelazado a un proceso de investigación y de desarrollo del profesor. El currículo “comprende una serie de procedimientos hipotéticos que sirven como partida para trasladarlos reflexivamente a la acción educativa [...], donde las ideas pedagógicas han de probarse transformando al mismo tiempo las concepciones del profesorado” (1987). En este sentido, conceptualmente el currículo es más que la selección de conocimientos y de ideas educativas potencialmente renovadoras. Se constituye en un marco para probar las teorías implícitas en el quehacer del profesor, al

contrastarlas con la acción y con las de sus colegas; es decir, en el currículo se resuelven problemas concretos que se plantean en situaciones puntuales y concretas en el proceso educativo.

Se resaltan otros autores que conceptualizan el currículo como algo más que la selección de contenidos: Grundy (1987) asegura que el currículo es una construcción cultural, un modo de organizar una serie de prácticas educativas. Rule (1973) plantea que el currículo como una guía de la experiencia que el estudiante obtiene en la escuela –guía proporcionada consciente e intencionalmente–; es decir, la escuela presenta experiencias de aprendizaje planificadas y supervisadas. El currículo se ve, entonces, como una práctica desarrollada a través de múltiples procesos en la que se entrecruzan diversos subsistemas o prácticas diferentes.

4.1.1 Plan de Estudios. El plan de estudio se reconoce como la organización estructurada, planeada y programada del conocimiento que se impartirá desde una filosofía, un modelo formativo, una concepción pedagógica, un marco doctrinal, unos objetivos de formación e instrucción, unos principios filosóficos y una teología en una institución educativa. A su vez, procura el desarrollo y la formación integral de los educandos a partir de un modelo antropológico, axiológico y formativo de la institución; es decir, propicia la formación en los valores y actitudes, ofrece los saberes académicos y promueve el desarrollo de habilidades y destrezas, competencias y desempeños en el educando.

Para Krug (1950), en el plan de estudios se lleva a cabo la selección y la organización del currículo; es la secuencia y la ubicación de los contenidos de acuerdo con los grados y las consideraciones de las convivencias de los sujetos que se van a formar.

En su gran mayoría, los planes de estudios están constituidos por áreas⁴². Las áreas se organizan por: una reseña histórica, los contextos externos e internos, un énfasis, el por qué y para qué de cada una de ellas, los objetivos generales y específicos, los proyectos tanto curriculares como de investigación que se van a realizar en las áreas obligatorias y transversales, las actividades que se pretenden llevar a cabo en cada una de ellas (actividades de aula y actividades extra-aula), la metodología que será desarrollada, el listado de recursos humanos, instrumentales, materiales, de ayudas educativas viales,

⁴² Se entiende por área una forma de organización de los temas o saberes en un plan de estudios. Es decir, una esquematización o agrupación del saber.

financiera y los criterios de evaluación para la realización de los seguimientos a los procesos y proyectos propios de las mismas.

lanfrancesco plantea que para el diseño de los planes de estudios intervienen determinadas fases: “los objetivos de la educación (fines); los tipos de objetivos; el diagnóstico en la elaboración del currículo; los recursos para el diagnóstico informal; la selección de las experiencias del currículo; la organización del contenido y del aprendizaje; el desarrollo de las unidades de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de los resultados” (2004: 67-68).

Las asignaturas o los saberes abordados en un determinado tiempo escolar se constituyen en elemento central en los planes de estudios. Para llevar a cabo estas asignaturas se deben acompañar de los métodos y recursos que permitan la enseñanza y contribuyan, a su vez, en los aprendizajes de los educandos. Inicialmente estos saberes deben orientarse por los objetivos que permitan un pensamiento racional y sugieran las experiencias de aprendizajes necesarios para lograrlos, para estimular la adquisición y la evaluación en la culminación del proceso.

Es importante resaltar el saber que se constituye en un plan de estudios para la formación de los docentes: saber pedagógico: teorías, enfoques epistemológicos de los conocimientos, las estructuras conceptuales que forman profesionalmente al docente.

El saber pedagógico recoge el componente formativo, individual y social del maestro y le permite la comprensión de sí mismo como ser integral (biológico, psicológico y social) así como el reconocimiento del otro en las interacciones sociales. Ubica como centro el desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones; el punto de partida para alcanzar tal crecimiento es la educación.

El proceso educativo y formativo comienza por el conocimiento de sí mismo como miembro de una estructura social, continúa con la construcción de una identidad cultural y finalmente alcanzará el auto-reconocimiento como ser humano capaz de contribuir con la formación de otros seres humanos en contextos educativos; reconocerse como docente y ser implica que el maestro se concrete y se perciba como profesional, como intelectual y fortalezca su imagen social a través de su saber teórico práctico.

Capítulo 5. Dimensión: Práctica Pedagógica, teorización

Los currículos preestablecidos por las instituciones de educación superior han considerado la necesidad de crear un espacio académico para la práctica del quehacer pedagógico en la formación de los maestros.

Las distintas nominaciones que ha recibido la práctica pedagógica en los planes de estudio de formación de maestros en las últimas décadas, guardan relaciones estrechas con las tendencias pedagógicas que le subyacen. De allí que no sólo el concepto haya sufrido transformaciones, sino que las maneras de nombrarlo sean tan diversas. Términos como *práctica docente*, *práctica*, *proyecto pedagógico*, *práctica educativa*, *investigación y práctica*, *investigación formativa y práctica formativa*; *práctica pedagógica integral*; *docencia supervisada*; *práctica docente y supervisada*; *práctica profesional*; *seminario de investigación y práctica*; etc.,

Esta proliferación de nombres no sólo revela cierta dinámica en las formas de conceptualizar los espacios académicos de la práctica, correspondiente con la evolución de las teorías pedagógicas y curriculares para la formación de maestros, sino además, la complejidad de un concepto que en la producción teórica reciente rebasa las concepciones referidas a la etapa de entrenamiento profesional de los nuevos educadores y a las mismas prácticas pedagógicas escolarizadas y compromete los órdenes discursivos y las reconceptualizaciones que en la línea del pensamiento de Foucault (1970) en torno a la arqueología de los saberes, indaga la naturaleza del discurso y la forma como este construye identidades, (Berntein, 1990, Díaz, 2001) y las distintas acciones de intervención sobre la cultura (Ávila, 1991).

La evolución del concepto de *práctica docente* está referida a las “discursividades” y prácticas “curricularizadas” en función de la formación pedagógica y profesional de los educadores y específicamente a aquellos espacios académicos estables a tenor de los llamados Manual de Práctica Docente, que tiene la particularidad de servir como “ruta” para la organización de estos espacios de formación pedagógica de los maestros en las distintas instituciones encargadas de formarlos, incluidas las universidades, durante las últimas décadas del siglo XXI, a la vez que recupera una larga tradición de la práctica

docente como se la tenía establecida en los programas de las Escuelas Normales e Institutos Pedagógicos desde finales del siglo XIX.

Es importante aclarar que los términos “*técnico artesanal*”, “*práctica*” y “*emancipatoria*” que se abordarán a continuación, para definir modalidades de la práctica, no son más que formas de catalogar las prácticas docentes según la orientación en que se fundamenta la formación inicial del profesorado, a partir de racionalidades o modelos teóricamente establecidos. En este sentido es necesario aclarar que mientras unos autores clasifican las prácticas haciendo énfasis en el tipo de racionalidad que las orienta, (técnica, práctica y emancipatoria (Mendoza et al., 2002)), otros prefieren clasificarlas desde el modelo pedagógico y/o didáctico dominante (artesanal, tradicional, técnico práctico, crítico social, etc. (Cf. Fernández, 2002; Flórez, 1989)). Esta diferenciación en la clasificación de las prácticas no es, sin embargo, dicotómica sino complementaria toda vez que lo que establecen una y otra son las perspectivas desde donde se analiza el fenómeno: el tipo de interés que legitima y orienta el conocimiento en la perspectiva de Habermas (1984) y al cual se corresponden las concepciones arriba anotadas; o el modelo pedagógico y/o didáctico definido a partir de la caracterización de sus elementos constitutivos. En esta lógica es, entonces, posible proponer las tres grandes racionalidades de la práctica, en cuyo interior se mueven distintos modelos didácticos.

5.1 LA CONCEPCIÓN TÉCNICO-ARTESANAL

Aunque son varios los autores que diferencian entre los modelos de formación artesanal y técnico de los maestros, hay una razón que permite fundir estos dos modelos en uno solo y es que, en realidad, en el análisis de las prácticas docentes, estas dos modalidades subsisten y se entrecruzan de manera continua, por dos razones básicas: la primera se explica por la fuerte tensión que siempre ha existido entre la práctica derivada de la experiencia cotidiana y el deseo de normativizar el trabajo docente desde la incorporación de herramientas que aseguren la intencionalidad técnico-formativa del *oficio de enseñar*. Y la segunda, porque no existen modelos puros de la práctica, sino mejor coexistencia (como coexisten también los modelos pedagógicos), que en tanto que desarrollos teóricos y prácticos de la pedagogía no pueden explicarse al margen de su evolución histórica.

Desde estas consideraciones, se habla de una concepción técnico-artesanal dominante en la formación de maestros que se reproduce en la práctica docente. Es una concepción

que, en su dimensión artesanal, se basa en el principio de imitación, a la manera de los artesanos que deben

“(…) aprender su arte, como en las antiguas corporaciones medievales, por procesos de transmisión verbal, demostración e imitación de un conjunto de acciones y estrategias que se consideran necesarias para ejercer el oficio de enseñar. Por tanto, el maestro debe hacerse a imagen y semejanza de otro maestro, quien le dirá qué hacer y cómo hacerlo” (De Tezano, 1985: 80).

Sin embargo, formar al maestro a “*imagen y semejanza*” no es algo que se consiga sólo con la imitación natural del modelo sino que en la historia de la práctica docente, este proceso se instrumentaliza de manera progresiva hasta alcanzar en el *Manual de Práctica Docente* un cierto grado de organización, seguimiento y evaluación de la práctica, que pretende hacer el proceso un ejercicio de formación técnica para el “*oficio de enseñar*”.

Tal vez ningún otro aspecto ponga de relieve esta concepción técnico-artesanal de la práctica, como la organización y administración de la misma como las escuelas normales, de la cual la universidad parece haber copiado el modelo para la formación de licenciados en educación. Las famosas escuelas anexas a las Normales eran los sitios de la práctica y allí, al mejor estilo de los maestros artesanos de la Baja Edad Media, el aprendiz de maestros bajo la tutela de los profesores “*modelos*” se iniciaba en el aprendizaje.

“(…) *haciendo lo mismo, de la misma manera y con herramientas iguales a las suyas. Nadie pensaba en innovación, nadie, se preocupaba de pensar en la resistencia al cambio y a ninguno le pasaba por los contornos la duda que las formas de producción y el modelo “cultural” de aquellas células gremiales iban a dar un vuelco significativo y mucho, menos radical. Lo aprendido servía para toda la vida y aún sobraba para los que venían a ocupar el puesto de trabajo*”. (Fernández et. Al., 2000:45).

De Tezanos (1985:79), plantea que en muchos de esos Manuales de las Prácticas, se trazan los criterios metodológicos, de administración y desarrollo de la *práctica pedagógica*, así como ejemplos de guías de clase que deben seguirse para asegurar el aprendizaje del oficio, aunque la realidad muestre que a pesar del andamiaje metodológico, al modalidad de aprendizaje de la enseñanza no esté determinada tanto por el Manual, como por la reproducción de los “*modos de enseñar*” que el maestro-practicante ha incorporado progresivamente en su historia de vida educativa. Esto es, que lo que subsiste en el principio de su formación inicial no es el conocimiento declarativo sobre “*cómo enseñar*” que le prescribe la norma, lo que se le enseña, sino la forma *cómo*

se le enseña y esta es la que se hereda de las prácticas pedagógicas de los maestros que ha tenido a lo largo de la vida (Cf. Baillauquès, 2005; De Tezanos, 1985).

Desde esta lógica de los *Manuales* la práctica docente es una práctica de adiestramiento para el oficio de enseñar. Su estructura clásica consta de cuatro momentos básicos: *observación, ayudantía, desarrollo de clases y práctica integral*. Cada una de las etapas supone, en relación con la anterior, un grado de complejidad que se da por adquirida tras las tareas y/o actividades desarrolladas en la etapa previa. De esta manera la **observación**, de corte sustancialmente mecánico e instrumental, da paso a la **ayudantía** “es la labor que desarrolla el alumno-maestro como medio de colaboración y ejercitación en las diferentes actividades de su formación docente”. La serie de actividades propuestas en el Manual para ser desarrolladas durante la ayudantía tales como “*elaboración de carteles, carteleras, periódico mural, frisos, títeres, enriquecimiento de los rincones de intereses de las diferentes áreas, preparación de cuadernos, revisión de excusas, control de asistencia, participación en el teatro infantil, en los clubes de lectura, jardinería, ornamentación, Cruz Roja, deportes y recreación*” implican el desarrollo de habilidades técnicas y destrezas necesarias para asumir en la siguiente etapa, el **desarrollo de clases** en la cual el alumno-practicante aprende a “aplicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje las técnicas metodológicas en las diferentes disciplinas”, hasta alcanzar la condición de actuar como maestro en la **práctica integral**.⁴³

La organización de la práctica en estas cuatro etapas y la manera particular como el Manual prescribe mediante las guías de ejemplo la forma como ha de desarrollarse cada una de ellas, muestra tanto la concepción artesanal del oficio, como la racionalidad técnica que orienta el aprendizaje del mismo. El hecho de que el Manual prescriba el carácter obligatorio de las “Funciones de los Miembros del Consejo de Práctica” y el énfasis en definir mediante guías el proceso metodológico para “dictar clases” son indicadores de una noción de aprendizaje orientada al *saber* el *cómo* del *oficio* antes que el *saber qué*, por qué y para qué, del mismo. De allí se desprende esa condición de maestro

“(…)que se relaciona con las ciencias o con los saberes a partir de un método (...) porque el ejercicio de su saber está completamente fetichizado

⁴³ Un análisis detallado del proceso de la práctica docente, según lo establecido en el Manual lo constituye el estudio de De Tezanos (1985) sobre la formación de los maestros. Es un estudio crítico sobre la formación de los maestros de la escuela primaria a partir del análisis de las “maneras de dictar las clases” en relación con los procesos formativos y particularmente con la “práctica docente”

desde una concepción instrumental de la enseñanza. Socialmente se reconoce como maestro a quien se supone muy claro, muy sencillo y muy simple para exponer, porque tiene como herramienta fundamental el método. Mientras más desarraigado el saber está el maestro en una formación social y mientras mayor sea su desarraigo cultural, más enfatiza en su oficio metodológico” (Zuluaga, 1999: 49).

Este énfasis en el oficio metodológico del maestro no sólo es un índice del nivel de formación que le otorga la escuela normal, sino también, un indicador de cómo se concibe su oficio en la escala de las profesiones. Se trata sustancialmente de una actividad técnica, para la cual no se requieren comprensiones distintas a las de *saber cómo enseñar*; cómo aplicar y desarrollar guías, cómo llenar fichas de seguimiento a los escolares, cómo controlar los grupos, etc., sin que se aborden preguntas como el ¿para qué?, ni el ¿por qué? de las prescripciones.

La *Práctica Docente*, así entendida, refleja la racionalidad técnica dominante en los procesos de formación de maestros, durante casi un siglo, y es ella misma en su estructura, un dispositivo tecnológico que organiza el aprendizaje de la enseñanza en función del “*cómo dictar clase*”. Es, por lo tanto, una práctica docente para el aula de clase, para la transmisión-afirmación de los saberes en el espacio cerrado del aula y no para la escuela como espacio sociocultural.

Este modelo paradigmático de la *Práctica Docente* tiene sus orígenes modernos en las tesis de Comenio. Los momentos de *autopsia*, *autopraxis* y *autocracia* que, en su momento, definió el gran pedagogo como pasos de la lección, han perdurado hasta nuestros días y son la base de los principios de observación, elaboración y aplicación que se repiten una y otra vez en las propuestas de grandes pedagogos como Pestalozzi y Herbart (Cf. Jaramillo, 1990). Sin embargo, es la instrumentalización progresiva de estas etapas a través de la microenseñanza, la cual se convirtió la condición *sine qua non* del proceso formativo, y el afincamiento de una racionalidad técnica desprovista de reflexión y vaciada de contenido pedagógico (la más dominante) de la práctica pedagógica.

5.2 LA CONCEPCIÓN PRÁCTICA

La concepción práctica del ejercicio que se desarrolla en este segundo apartado, se apoya en la tesis de Habermas (1984) sobre los distintos tipos de racionalidades que orientan la producción de conocimiento (técnico, práctico y emancipatorio) y que

subyacen en los modelos teóricos que intentan explicar la evaluación histórica del concepto de práctica.

Desde esta racionalidad, la práctica de formación profesional de los educadores concibe la enseñanza como

“(…) una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargados de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Por ello, el profesor debe concebirse como un artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula” (Pérez Gómez, 1992:420 citado por Ferrández et al., 2000:53).

Esta racionalidad de la práctica, se distancia teóricamente de la concepción técnico-artesanal de corte sustancialmente empírico metodológico, por el interés comprensivo, construccionista e interpretativo del fenómeno educativo, el cual implica una aproximación a la naturaleza de la enseñanza desde el conocimiento reflexivo y crítico sobre la realidad educativa y social. Es el resultado del cambio de paradigma de investigación en ciencias sociales que consolidó en la década de 1970 la perspectiva humanística iniciada a mediados del siglo XX (Cf. Imbernón, 2002) y que en materia de investigación de la enseñanza posicionó los enfoques ecológicos del aula.

En relación con el proceso de la *Práctica Docente* esta racionalidad facilita el fortalecimiento de la formación teórica de los docentes y posiciona preguntas sobre la naturaleza intelectual y política de su quehacer con lo que se abandona progresivamente, en las facultades de educación, la obsesión por la microenseñanza al mismo tiempo que se dan cabida a nuevas formas de organización de la práctica, basadas en la observación de los procesos del aula y de la escuela; sino que además aprendan iniciativas de intervención de las aulas, que habrán de desembocar en la revisión crítica de los procesos curriculares y didácticos y en la incorporación progresiva del trabajo por proyectos como dispositivos de desarrollo en la práctica docente.

En efecto, la racionalidad práctica, al poner el énfasis en la renovación de las prácticas docentes, desplaza también la noción del maestro modelo y abre la brecha para el cuestionamiento de las prácticas de los maestros titulares. No sólo se generan, entonces, tensiones relacionadas con las concepciones que los maestros noveles tiene sobre las

disciplinas de formación y los procesos didácticos frente a las de sus mentores, sino también desplazamientos críticos de los roles y de las relaciones de poder entre unos y otros. De hecho, los momentos de observación, ayudantía, desarrollo de la clase y práctica integral que constituyen la estructura básica de la práctica a tenor del Manual de Práctica Docente entran en crisis y el papel del practicante se centra más en el desarrollo de su propio proyecto que en el de imitar a su mentor.

Desde la reflexión, estas propuestas de práctica docente desarrolladas bajo esta concepción comprensiva y transformadora colisionan, con las de los maestros en ejercicio, formados en la racionalidad técnica. Las tensiones entre docentes titulares y novicios están, por supuesto, sustentadas en concepciones equívocas de la función del practicante en aula, y de la misma racionalidad práctica que orienta su acción por parte de unos y otros actores. En cuanto a los practicantes por cierto academicismo extremo impartido en las universidades, que aunque fortalece su capacidad reflexiva y analítica, reproduce también cierto sentimiento de desprecio por el saber del maestro titular, quien por su parte, se resiste a aceptar lógicas distintas a las de su propia experiencia formativa, sustancialmente técnica e instrumental.

El practicante, fungiendo ahora como docente investigador, termina por convertirse más en censor de las prácticas del maestro titular, que en experimentador e innovador, mientras el titular se resiente y resiste a las propuestas de cambio que alteran la secuencia lógica del plan de estudios, el tema para tratar día a día, el ordenamiento del aula.

El proyecto pedagógico que debe realizar el practicante se convierte ahora en el ordenador y organizador de todo su proceso. Es el dispositivo para articular los conocimientos disciplinares y sus proyecciones pedagógicas. La apuesta en escena del practicante se hace desde la identificación de una problemática particular que debe resolver a través del proyecto pedagógico, con lo cual las etapas características de la práctica en su concepción técnico artesanal, se desvanecen. El proyecto pedagógico (proyecto de aula) se convierte en el sustituto del Manual. En efecto, la operatividad de la práctica se hace en torno al proyecto pedagógico, el cual se diseña desde la lógica del proyecto investigativo que arranca con la observación del aula, la identificación de problemáticas susceptibles de intervención y la consecuente formulación de un proyecto que conserva la lógica de la propuesta investigativa, de cuya realización debe dar cuenta el practicante durante su proceso de práctica.

“El carácter investigativo de la práctica (del practicante) adquiere significado cuando esta proporciona elementos para descubrir las causas de los problemas con los cuales trabaja en el aula, en la comunidad y avanza en aproximaciones sucesivas hacia una acción transformadora y científica. Se trata no sólo de que el maestro conozca esa realidad, sino de enfrentar la dinámica de transformación de esa realidad y de abrirse a una experiencia distinta y renovada” (Munévar, Quintero y Yépez, 2000:108).

Desde esta perspectiva metodológica de desarrollo de la práctica, se privilegia el carácter investigativo de la misma y la emergencia de una mirada “problematizadora” de la actividad profesional docente; pero también vacíos de orden metodológico y didáctico imprescindibles en la formación de los docentes. Se advierte también la naturaleza compleja de la intervención pedagógica que debe resolver el problema de la negociación de sentidos entre los actores y la construcción conjunta de significados sobre la naturaleza de la escuela, sobre los roles de practicantes, titulares, asesores de práctica, universidad y escuela, lo cual genera múltiples tensiones que descubren racionalidades en conflicto, entre lo que la universidad postula como criterio de formación, lo que la escuela y el aula reclaman como espacio socio-cultural, y lo que el practicante construye de su propia experiencia, frente a los determinismos de orden administrativos e idiosincrásico de los distintos actores del escenario del aula.

5.3 LA CONCEPCIÓN CRÍTICA O EMANCIPATORIA

Esta tercera concepción teórica de la práctica se corresponde con la corriente crítica de la pedagogía que “concibe a los maestros intelectuales orgánicos que junto a otros actores educativos generan relaciones de resistencia, cambio y reproducción social, principalmente a través de vincular los saberes y haceres de la comunidad y de la articulación de la escuela a redes públicas”. (Mendoza et al, 2002:159).

La concepción crítica o emancipatoria es más producto de las dinámicas de la educación popular que de un proyecto académico institucionalizado. En este sentido son escasas (si se las compara con las formas de prácticas dominantes) las experiencias de formación de maestros en las que las prácticas pedagógicas asuman, más allá de la actividad discursiva, compromisos explícitos con los rasgos fundamentales de la educación popular como

“(…) una lectura crítica de la sociedad y de la educación predominante, intencionalidad política emancipadora, la consideración de que son los sujetos populares los actores protagonistas de su emancipación, un campo

privilegiado de incidencia: la subjetividad de los sujetos educativos, educación popular y política, una metodología de trabajo basada en técnicas participativas y dialógicas” (Moro, 2007).

La emergencia de la educación popular como un movimiento político educativo latinoamericano tuvo, en sus orígenes, fuertes vínculos con los movimientos de la izquierda marxista, por lo que puede explicarse cierta resistencia de las instituciones a participar abiertamente en estos procesos y más aún a involucrar a practicantes de profesorado en dichas dinámicas. No obstante, en la medida que las premisas “fundacionales” fueron redefiniéndose, se superaron las luchas contra las dictaduras y las nuevas realidades políticas ampliaron las dimensiones críticas que permitieron la emergencia de posturas más abiertas como las de la escuela de Frankfurt, los espacios de intervención y las dinámicas de la educación popular entraron a formar parte de los escenarios de la práctica docente.

Sobre la base del “Diálogo de saberes” se articularon importantes experiencias de alfabetización orientadas por las ideas de Freire: *“Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo, los hombres se liberan en comunión”*, de la Teología de la Liberación y de nuevas preocupaciones surgidas del auge de los estudios culturales como la educación de grupos étnicos, la educación de jóvenes y la construcción de subjetividades, etc., con lo cual se abrieron perspectivas interesantes de realización de prácticas pedagógicas para docentes en formación.

Pero quizás el aporte más importante de la educación popular a la concepción crítica o emancipatoria de las prácticas pedagógicas de formación del profesorado tenga que ver con el aspecto metodológico, que postuló *“un proceso de teorización sobre esas prácticas, no como un salto a lo “teórico” sino como un proceso sistemático, ordenado, progresivo y al ritmo de los participantes”*. (Moro, 2007). En efecto, la idea de que la práctica sirve a la teoría y la teoría, a su vez, sirve a la práctica, vino a constituirse en un principio axiomático de la investigación social que, en materia de prácticas pedagógicas, transformó sustancialmente la manera de entender los procesos pedagógicos en el aula de clase y fortaleció la capacidad reflexiva de los practicantes.

La sistematización de experiencias, modalidad de investigación que surgió en el seno de la educación popular, aportó importantes elementos metodológicos para el desarrollo de las prácticas pedagógicas y/o educativas. Como modalidad de investigación, la sistematización de experiencias postuló la *“unidad entre el sujeto y el objeto del*

conocimiento; el conocimiento localizado y orientado a la práctica; la historicidad de la interpretación; la concepción dialéctica de la realidad" (Verger i Planeéis, 2002:18) y facilitó, por este camino, la emergencia del *"sujeto investigador colectivo"* (Ibíd.) que posicionó a los protagonistas del aula (profesores y estudiantes) como los responsables de definir las preguntas para comprender sus propias realidades y emprender, de manera conjunta, las acciones transformadoras. Es la misma lógica que, en su momento, postularon Stenhouse y Elliot, con la figura del profesor investigador.

A esta dinámica corresponden, entonces, los proyectos pedagógicos de aula que, realizados de manera conjunta por profesores y estudiantes, interpretaron a cabalidad la noción de la pedagogía de proyectos en su dimensión participativa, y fortalecieron el espiral piral planeación, acción, reflexión, propio de la investigación acción y de la sistematización de experiencias.

La concepción crítica o emancipadora de las prácticas, vista desde la lógica de la sistematización de experiencias y desde las dinámicas de la investigación-acción, permite que el proceso de la práctica se conciba, entonces, como escenario para la acumulación de experiencias generadas desde y para la práctica (Schön, 1989), pone el énfasis en el desarrollo de los procesos, permitiendo que el practicante evidencie desde la recuperación crítica de sus propias experiencias, sus errores y aciertos, sin las pretensiones de inhabilidad, de eficacia y eficiencia, propias de las otras modalidades de evaluación de las prácticas. La racionalidad y la apuesta metodológica de la sistematización de experiencias se interesan en analizar

Los efectos de la intervención en los sujetos y el carácter de las relaciones que se han generado, sin por ello no considerar el éxito o el fracaso del proyecto en términos de resultados. Permite construir una visión común sobre la experiencia vivida entre aquellos que la han protagonizado: aciertos, errores, posibilidades (Verger, 2002).

La racionalidad crítica o emancipadora, tiene fuertes vínculos con la investigación-acción dentro de cuyas lógicas pueden contarse distintas vertientes como la misma sistematización de experiencias, la investigación acción educativa y la investigación acción pedagógica, modalidades de investigación que han ganado un indiscutible espacio como alternativas de formación del profesorado a nivel mundial. (Stenhouse, 1987; Elliot, 1977; Carr, W., 1993; S. Kemmis, 1988; Grundy, S., 1987; Ávila, 2003).

CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación toma como base metodológica la perspectiva cualitativa con el propósito de comprender y analizar la configuración de las políticas educativas nacionales de formación docente y los currículos en las prácticas pedagógicas, desde el estudio de caso y la inferencia. La investigación se llevó a cabo en la Normal de Educación Superior de México, y con la delimitación temporal en la década de los 90's hasta la actualidad.

La inferencia “es un proceso mediante el cual se comprende un fenómeno no observado a partir de un conjunto de observaciones; y uno de sus objetivos fundamentales es distinguir entre el componente sistemático y el no sistemático dentro de los fenómenos que se estudian” (King et al, 2000:66-67). Con la inferencia se busca comprender “en qué medida nuestras observaciones reflejan fenómenos típicos o atípicos” (Ibid, 2000:68).

El estudio de caso comparte con otras estrategias y modalidades de investigación cualitativa su carácter holístico. Esta metodología de investigación requiere de una interpretación comprensiva igualmente que la inferencia.

El estudio de casos (Stake, 2005), permite conocer en profundidad cómo han sucedido los hechos y lo que puede aportar para el entendimiento del fenómeno. Por lo tanto para la investigación es relevante reconocer los elementos internos y externos a la problemática, que puedan ser significativos como contexto, que a su vez presenten coherencia y secuencia de los sistemas que se abordan.

El estudio de caso comparte con otras estrategias y modalidades de investigación cualitativa su carácter holístico. Esta metodología de investigación requiere de una interpretación comprensiva igualmente que la inferencia.

En el marco de la investigación cualitativa, el estudio de caso se inserta en la investigación naturista, intensiva, holística y heurística. Esto no significa que la investigación cualitativa se agote en él, tampoco que con esta estrategia esté velado usar datos cuantitativos. Lo que indica es que su lógica como estrategia se deriva de la propuesta cualitativa de la investigación social (Galeano, 2007). Su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia, e implica el examen intenso y profundo de

diversos aspectos de un mismo fenómeno, "es decir, es un examen de un fenómeno específico, como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social" (Pérez Serrano, 1991:80).

Para Stake (2005), el estudio de caso es un método para hacer investigación cualitativa. El alcance del estudio de caso depende por lo tanto más de la capacidad del investigador que del método en sí mismo.

De acuerdo al autor existen cinco elementos fundamentales del método de estudio de casos, elementos que son considerados en el empleo de este método para la investigación. Estos elementos son:

a) La selección del caso, se refiere a lo que éste puede aportar para entender un fenómeno o una realidad. (Instituciones formadores de docentes: Escuela Normal Superior de México, y estudiantes de las prácticas de los dos últimos semestres de formación).

b) La triangulación o cristalización, que pueden ser de datos, enfoques o metodologías. (Políticas educativas, marco normativo de México, el análisis de los planes de estudios de las licenciaturas en Matemáticas y Español en relación con las prácticas pedagógicas).

Tabla 20. Dimensiones, Unidades de Análisis e Instrumentos

DIMENSIONES		UNIDADES DE ANÁLISIS		INSTRUMENTOS
Políticas educativas como contexto	Políticas Educativas Internacionales	Organismos, Programas Internacionales	Caracterización Tipologías. Posicionamiento sobre la educación. Intervención en la formación docente.	Análisis documental
	Políticas Educativas Nacionales	Legislación	Constitución Política de México Ley General de Educación Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal	Análisis documental
Currículo	Diseños Dinámicas	Por objetivos, competencias, contenidos:	Selección Secuenciación Sentido	Análisis documental
		Estructura curricular	Ejes temáticos, enfoque interdisciplinario, bloques temáticos, áreas, asignaturas, tronco	Análisis documental

			común	
		Estrategias de formación	Enfoques pedagógicos de enseñanza Estrategias pedagógicas/didácticas	Análisis documental Entrevistas semi-estructurada Coordinadores de Programas Maestros asesores de la ENSM Maestros titulares de las Escuelas Practicantes
Prácticas Pedagógicas	Diseño Dinámicas	Estilos de enseñanza	Incidencia en la formación	Observación no participante Entrevista semi-estructurada a los practicantes
				Entrevista semi-estructurada a los Maestros titulares de las Escuelas

- c) El conocimiento experiencial (las prácticas pedagógicas de los estudiantes, mediante las observaciones y las entrevistas a los estudiantes-practicantes y asesores de las prácticas)
- d) El contexto (Internacional, nacional y de las entidades formadoras: ENSM y Escuelas Secundarias)
- e) Las actividades (prácticas pedagógicas de los docentes en formación)

De acuerdo a los tipos de estudios de casos⁴⁴, para esta investigación se desarrolló el llamado múltiple o colectivo. Este se lleva a cabo cuando el interés está en realizar

⁴⁴ De acuerdo a la autora Galeano (2007) presenta en su libro “Estrategias de investigación social cualitativa”, tres grupos de clasificaciones de estudios de casos, que son relevantes, siendo estos:

Primera clasificación:

- Estudios de caso intrínsecos: “el estudio se elige con el fin de lograr una mejor comprensión de un caso particular, no porque éste represente otros casos o ilustre una problema o rasgo particular, sino que, en toda su particularidad y cotidianidad, el caso es de interés en sí mismo. (...)”.
- Estudios de caso instrumentales: “se examina un caso particular con el fin de proporcionar mayor conocimiento sobre un tema o refinar una teoría.”
- Estudio de caso colectivo: “el investigador puede estudiar conjuntamente un determinado número de casos, (...), con la intención de indagar sobre un fenómeno, una población o una condición general.” (ibíd, 2007:70-71)

El segundo grupo de clasificación posee las siguientes características:

estudios de varios casos para identificar características comunes de los fenómenos, poblaciones o condiciones generales. Los casos así estudiados pueden ser similares o diferentes que a su vez se busca llegar a teorizar sobre un conjunto más amplio de casos.

Dentro de los elementos metodológicos del estudio de casos se resalta la observación, en este contexto el investigador por medio de la observación debe ponderar sus impresiones y pensar sobre los procesos de recopilación y registros de datos, donde no necesariamente debe estar ceñido a las conceptualizaciones de las teorías o enfoques. (Stake, 2005)

A ese proceso de relaciones el autor lo denomina construcción de sentido, el cual es un proceso que se mantiene a lo largo de todo el estudio. La observación y la codificación de los datos son interpretadas frente al problema planteado, frente a una perspectiva o frente a un propósito.

En el estudio de casos, la triangulación es empleada para procesar las diversas concepciones, para clarificar el sentido de la información y de las interpretaciones (Stake, 2005).

6.1 DELIMITACIÓN ESPACIAL, TEMPORAL DEL OBJETO

El objeto de estudio está determinado por las configuraciones que se establecen entre las políticas educativas referentes a la formación docente de la década de los 90 y los planes de estudios del 99 de las licenciaturas de Matemáticas y Español de la ENSM en las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los maestros practicantes. La investigación de

-
- Estudios de casos descriptivos: “presentan un informe detallado de la situación que es objeto de estudio, sin fundamentación teórica previa; no se guían por generalizaciones, ni se interesan en formular hipótesis generales.”
 - Estudios de casos interpretativos: “contienen descripciones ricas y densas. Los datos de las descripciones se utilizan para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, soportar o discutir presupuestos teóricos.”. (Pérez Serrano, citado en Galeano, 2007 :72)

Tercer grupo de clasificación por la modalidad de investigación:

- Estudio de caso evaluativo: “describe, explica y sopesa la información para emitir juicio, como acto esencial de la evaluación” .
- Estudio de caso etnográfico: “su objetivo consiste en captar el punto de vista, el sentido, la motivación, las intenciones y las expectativas que los actores sociales les otorgan a sus propias acciones sociales y proyectos.” (Pineda, citado en Galeano, 2007 p.72)
- Estudio de caso participativo: “involucra en distintos grados el grupo o el individuo estudiados, cuya participación va desde ser informantes hasta tomar parte en las decisiones sobre el tema de estudio, su diseño e implementación, la publicación de resultados y la puesta en marcha de alternativas de acción”. (Ibid, 2007 :72)

referencia se realizó en la Escuela Normal Educación Superior México en el Distrito Federal.

Las instituciones educativas que seleccionadas para la investigación y los documentos instituciones que abordados son los siguientes:

Instituciones Educativas	Documentos Institucionales
Escuela Normal Superior de México (SEP)	Plan y Programas de estudios de las Licenciaturas en Educación Secundaria con las especialidades de Matemáticas y Español (SEP)
Cuatro escuelas secundarias de Educación Básica Secundaria (SEP)	Programas de estudios de Matemáticas y Español (SEP) Libro para Maestros (SEP)
	Documentos internacionales y nacionales sobre políticas y lineamientos para la formación inicial de maestros

6.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

Se realizó estudio de casos en seis estudiantes normalistas, que durante sus prácticas docentes dieron significados a su proceso de formación a través del entretendido de sus narrativas y las observaciones que realizadas de su prácticas; los relatos de los coordinadores, maestros asesores, maestros titulares; los lineamientos curriculares de los programas de estudios de la normal 1999, los planteamientos de la reforma educativa de la educación secundaria del 2006 y las interacciones con los estudiantes de la secundaria.

Ahora bien, si se pretende aportar al campo de la educación en la formación de los docentes inicial desde la construcción de experiencias de prácticas docente que buscan construir su saber didáctico y su identidad como educador, se consideró pertinente, en cuanto a las prácticas pedagógicas, desarrollar una perspectiva narrativa etnográfica de la experiencia docente en seis estudiantes normalistas que se encontraban su en último año de formación de las especialidades de Español y Matemáticas. En ese sentido, la narración analítica sirvió como referente para comprender e interpretar el proceso mismo de la práctica docente dentro de la racionalidad de la formación y, de este modo, analizar la resignificación de la formación docente, soportado el análisis investigativo por la metodología cualitativa.

Sujetos	Entrevistas	Observaciones de clases
Practicante/ Matemáticas "A"	2	11
Practicante/Matemáticas "B"	2	9
Practicante/Matemáticas "C"	1	14
Practicante/Español "A"	2	15
Practicante/Español "B"	2	15
Practicante/Español "C"	2	15
Coordinador ⁴⁵	2	
Matemáticas/Maestro Asesor		
Maestro Asesor Matemáticas	2	
Coordinador Español	2	
Maestra Asesora/ Español ⁴⁶	1	
Maestra Asesora/Maestra ⁴⁷ Titular Español	2	
Maestra Titular Español	1	

6.3 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN

El tipo de observación que se propone, se asemeja con la planteada por Dinzin, (1989), (citado por Flick, 2004:154). "La observación participante se definirá como una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista a respondientes e informantes, la participación directa y la observación y la introspección".

Entrevistas en profundidad: La investigación estará guiada por preguntas iniciales para propiciar una conversación entre iguales (directivos, docentes, estudiantes practicantes).

La características de las entrevistas en profundidad se caracterizará por los elementos conceptuales planteados por Taylor (2008:101) "(...) encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras".

⁴⁵ En la especialidad de Matemáticas tanto al Coordinador de la Licenciatura como al Maestro Asesor se realizaron dos entrevistas por sus ocupaciones, fueron elaboradas en dos momentos.

⁴⁶ Realizamos los contactos para la segunda entrevista pero la maestra asesora estuvo muy ocupada debido a que debía visitar y asesorar varios grupos, en la primera entrevista nos explicaba que el programa cuenta solamente con cinco maestros para acompañar a los practicantes así que en las jornadas de las prácticas no se pudo contactar nuevamente. Es importante especificar que la maestra estuvo muy colaboradora y dispuesta para con la investigación, todo fue debido a sus compromisos laborales.

⁴⁷ El maestro asesor de una de las practicantes de la especialidad de Español es el coordinador del programa pero debido a sus compromisos de trabajo quien asumió la asesoría de la practicante fue la maestra titular quien es profesora también de la normal.

6.4 CONTEXTO: UBICACIÓN GEOGRÁFICA E INFRAESTRUCTURA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

La planeación territorial de la Ciudad de México está constituida por Delegaciones, las Delegaciones a su vez están conformadas por conjuntos de colonias o barrios. Cada una de estas escuelas por su ubicación geográfica pertenece a ciertas Delegaciones. Para contextualizar sobre los espacios que seleccionamos donde realizamos nuestra investigación presentamos a continuación las características geográfica y la descripción de las aulas donde los practicantes aplicaban su trabajo docente.

6.4.1 Escuela Normal Superior de México

La Escuela Normal Superior de México está ubicada en la colonia Ex Hacienda el Rosario, Delegación Azcapotzalco a pocas distancias de la estación del Metro El Rosario, que pertenece al sistema de transporte colectivo de la Ciudad de México, a sus alrededores se encuentra las instalaciones del Colegio de Ciencias y Humanidades (C.C.H.) y el parque Tezozomoc.

Sus instalaciones presentan dos edificios de tres pisos, una cancha de pavimento para básquetbol, un campo, una explanada, cafetería, dos estacionamientos y un invernadero. En el primer edificio cuenta con laboratorios de ciencias, un auditorio en su planta baja y las oficinas: Servicios Escolares, Subdirección Académica y Laboratorio de cómputo en el segundo piso y la Mapoteca Nacional en el tercer piso. El segundo edificio cuenta con la Biblioteca de la Escuela, un segundo auditorio, la Dirección y Subdirección Administrativa; en cada uno de los edificios se encuentran las aulas y sus respectivas coordinaciones.

Cuenta con una escuela anexa como laboratorio pedagógico donde sus estudiantes realizan sus prácticas pero debido a la demanda de sus estudiantes que ha superado el número de grupos de estudiantes para la educación básica, los coordinadores se han visto obligados a buscar en otras instituciones el espacio para sus prácticas, acuden a las escuelas oficiales, establecen gestiones con las directivas para que sus estudiantes sean admitidos ya que las instituciones educativas que ofrecen la educación básica no están en la obligación de aceptar a los practicantes.

6.4.2 Escuelas Secundarias

Las tres escuelas seleccionadas disponen de las generalidades en sus estructuras físicas para ofrecer el servicio educativo, contaban con adecuadas distribuciones del espacio

físico, ventilación e iluminación; disponen de aulas, laboratorios, mobiliarios, bibliotecas, canchas e implementos deportivos etc. Donde están ubicadas las escuelas está ausente cualquier tipo de contaminación auditiva, es decir, se brindan las condiciones para que los estudiantes de la secundaria puedan llevar a cabo sus actividades escolares.

A. Escuela “Alexander Ojeda”

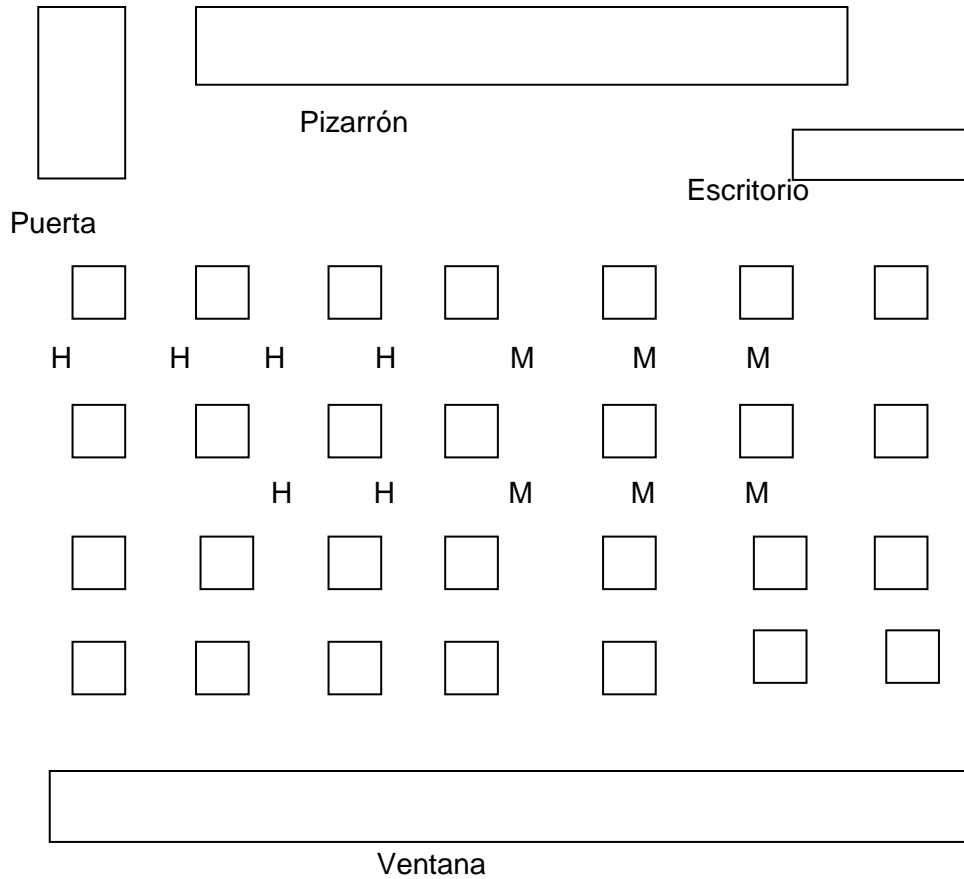
La escuela se encuentra ubicada en la Delegación Venustiano Carranza. El edificio está formado por tres pisos. En la planta baja se encuentra un salón amplio adornado con plantas y sillas para los visitantes, al costado derecho encontramos las oficinas de las secretarías y de las directivas, continúan las escaleras, posterior a esto está la enfermería y sala de profesores, al frente se ubica la oficina de orientación escolar y los baños. Al fondo de la sala de recepción se observan las canchas de basquetbol.

En el primer piso están los cursos de primer grado de secundaria, en el segundo piso los de segundo grado y las salas de sistema, y en el tercer y último piso los salones destinados para tercer grado.

Las paredes de la fachada están pintadas de color rojo cobrizo, se observan en la parte exterior el portón y algunos ventanales. Cuenta con un vigilante. A los alrededores de la escuela se encuentran locales comerciales, una barbería, un restaurant de comida corrida, papelerías, salas de internet y algunas viviendas.

Las aulas de clases, empleados por los estudiantes practicantes de la especialidad de matemáticas son bastante amplios y cuentan con ventilación e iluminación, las paredes del fondo de los salones poseen ventanas bastante amplias y ningunas de ellas tienen cortinas. En algunas aulas hay sillas individuales con soporte para la escritura y en otros pupitres para dos personas, también cuentan con el tablero o pizarrón y el escritorio para el maestro con su respectiva silla. El número de sillas para estudiante son para un promedio de 30 estudiantes pero cada practicante tenía en promedio 12 estudiantes en cada grupo.

El siguiente esquema representa la distribución de las aulas de clases y la en términos generales como se organizaban los estudiantes de los siete grupos que se observaron:

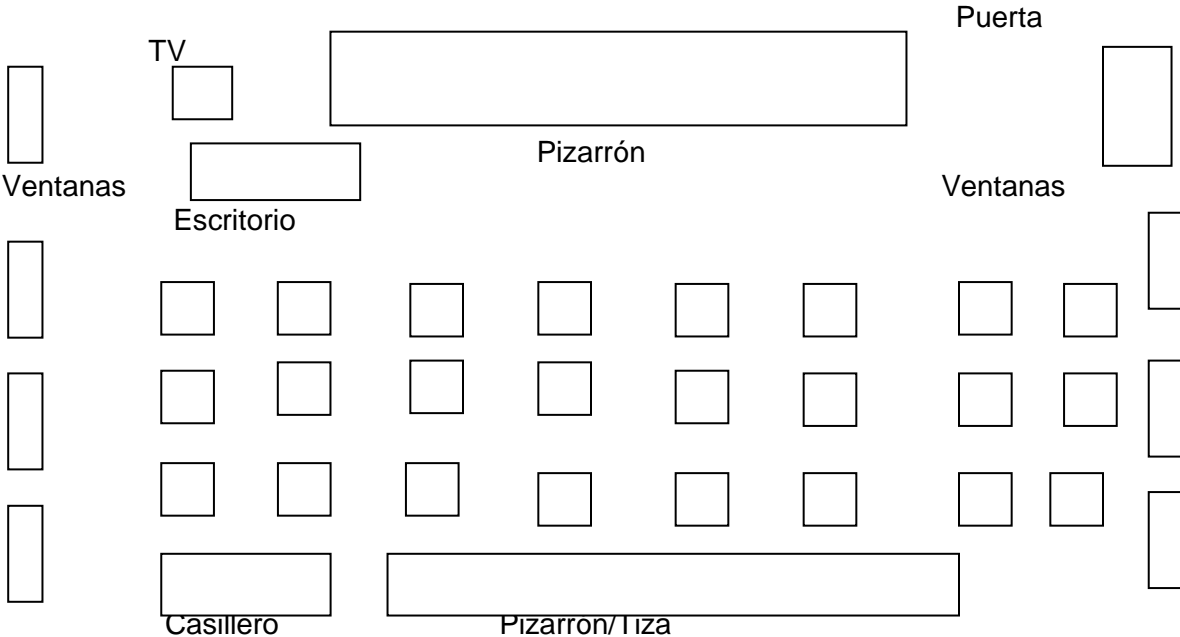


B. Escuela Técnica “Mauricio Camargo”

La escuela Técnica “Mauricio Camargo” se encuentra ubicada en la Delegación Gustavo A. Medero, a los alrededores de la escuela se encuentran casas habitacionales, es una zona bastante tranquila y segura. La fachada es de ladrillos de color café, en la parte superior del portón de ingreso se observa un letrero con el nombre de la escuela. Al ingresar, en el lado derecho se encuentra un kiosko donde está la portera, siguen los baños y las escaleras; siguiendo del lado derecho del portón encontramos la sala de sistema, un laboratorio y al fondo la tienda escolar. Regresamos a observar del lado izquierdo desde la puerta de ingreso de la escuela, encontramos la biblioteca, la sala de profesores y dos pequeños cubículos que corresponden a la oficina de orientación escolar y el área donde guardan los materiales deportivos. En el centro de la planta baja se encuentran dos canchas de basquetbol.

En el primer piso del costado derecho encontramos las aulas de clases del primer grado; en el segundo piso están los segundo grado y en el tercer piso tercer grado. Los grupos son en promedios de 55 estudiantes y de cada grado tienen cuatro grupos organizados alfabéticamente “A”, “B”, “C” y “D”. En el primer y segundo piso del costado izquierdo se encuentran las oficinas administrativas.

El esquema siguiente representa la distribución y organización del aula, se hace salvedad que solamente se dibujaran algunos pupitres o sillas escolares ya que el promedio de estudiantes por grupo son de 55 jóvenes.



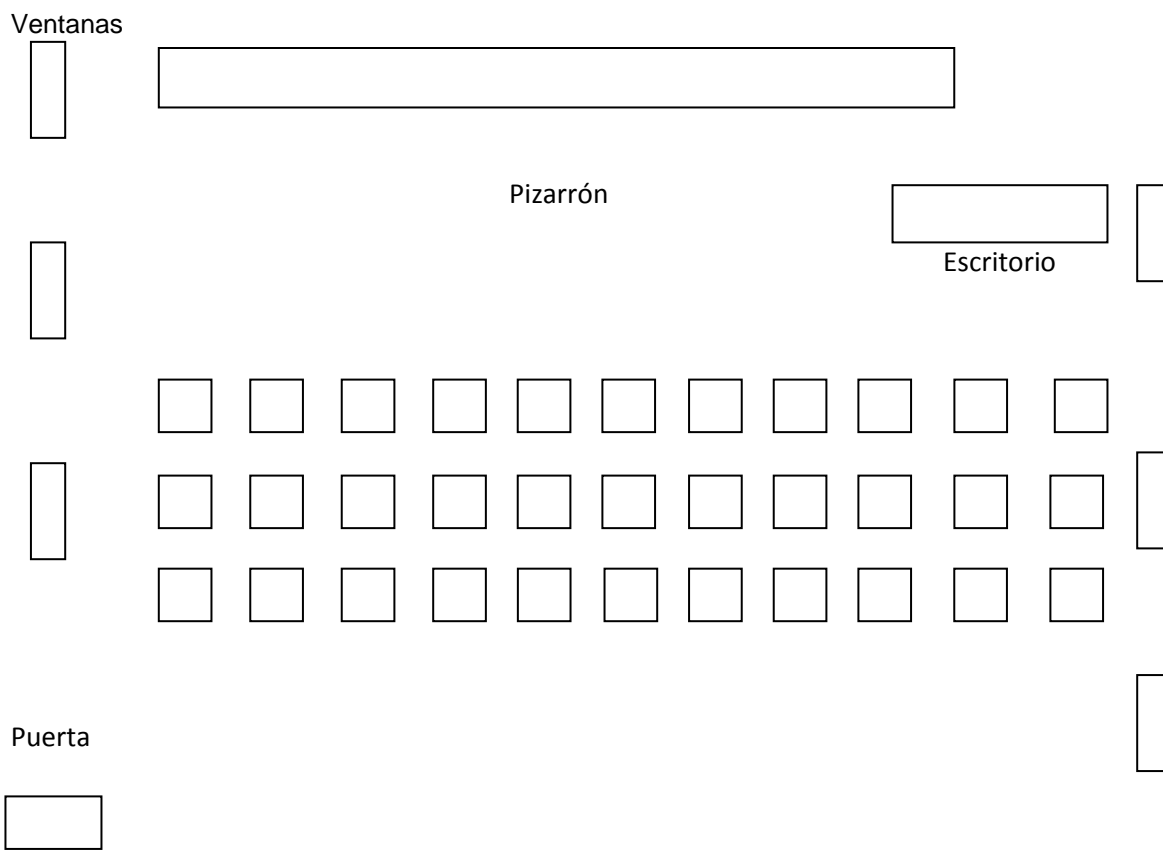
C. Escuela “Francisco Javier Montenegro”

La escuela “Francisco Javier Montenegro” se encuentra ubicada en la Delegación Iztapalapa, a sus alrededores colinda con un polideportivo, viviendas y locales de ventas de comidas fritas. La escuela en su exterior es de concreto y está pintada de amarillo con un portón de color marrón. Al ingresar se encuentra un kiosko donde está la vigilancia, su distribución está hacia el costado derecho de su ingreso.

En la planta baja se encuentran dos canchas de básquetbol, la tienda escolar, algunos salones de clases y las oficinas administrativas, en la primera planta se ubican los salones que corresponden al primer grado, una de las salas de sistema; en el tercer piso están los

grupos de segundo grado, la segunda sala de sistemas y la sala de profesores; en el cuarto piso están los grupos de tercer grado.

El promedio de estudiantes por salón de clases son de 55 estudiantes, se representan la organización y distribución del aula:



Para nuestra investigación el aula de clases es entendida como aquel espacio donde se construye una pluralidad de saberes con sentido y significado cultural.

6.5 ELEMENTOS PARA LA INTERPRETACIÓN Y EL ANÁLISIS. Se brindan elementos teóricos y pedagógicos entorno a la formación de los docentes de acuerdo con las interacciones educativas establecidas durante el proceso de formación de los docentes en formación en la ENSM; se atendieron, de igual modo, los lineamientos epistemológicos y

pedagógicos para la estructuración de los planes de estudios y las prácticas pedagógicas que propicien saberes al interior de las aulas en los jóvenes que se están formando para ejercer el quehacer pedagógico; asimismo, se llevó a cabo una mirada hacia los lineamientos educativos que se establecían en las políticas educativas durante la década de los años noventa en los currículos de una de la institución formadora.

De ahí que la investigación aborde el análisis de las políticas educativas y orientaciones que se han brindado por parte de los Organismos Internacionales para la formación inicial de los maestro. En relación con las políticas educativas nacionales y los currículos se buscó comprender cómo los enfoques teóricos, metodológicos y didácticos se inscriben en las lógicas de los procesos de formación de maestros trazados desde el plan de “Modernización de la educación” y el plan de estudios de 1999.

6.6 DIMENSIONES DE ANÁLISIS. Para analizar el proceso de formación inicial de los docentes en esta investigación se relacionaron tres dimensiones que se entretajan para analizar la profesionalidad del docente: la política educativa, el currículo y las prácticas pedagógicas.

a) Qué dicen las políticas educativas internacionales y mexicanas en relación con la formación inicial del docente. Se hizo relevante revisar las políticas educativas y sus lineamientos para entender cómo han orientado los procesos de formación de los docentes latinoamericanos y mexicanos.

b) El currículo: en qué campo del saber se forman los docentes. La formación inicial en las escuelas normales mexicanas se encuentra priorizada a través de programas curriculares, acciones educativas para incidir en la transformación de las prácticas, objetivos que han sido trazados en la reforma educativa de 1999 y que fue indispensable analizar.

c) Práctica pedagógica. La pedagogía constituye el fundamento básico de la formación del educador. La apropiación de los elementos conceptuales propios de la disciplina tanto como la incorporación de los elementos investigativo y de la práctica pedagógica que posibilitan el ejercicio de la profesión dentro de las tendencias actuales de la educación. La capacidad de responder a los procesos de formación de los nuevos profesionales depende, de modo sustancial, de la capacidad que tengan los estudiantes de interpretar los distintos contextos socioeducativos articulados a los desarrollos específicos de sus

disciplinas de formación y proyectar unas estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas que satisfagan las exigencias de la escuela contemporánea. De allí la importancia por reconocer las teorías del aprendizaje, las realidades socioculturales del campo educativo y los mecanismos pertinentes para la interpretación y solución de las distintas problemáticas que genera la educación en un mundo globalizado en la formación de los docentes.

Al vincular estos componentes teóricos del saber pedagógico en la formación del docente, se hizo necesario insertar los procesos didácticos; es decir, la práctica de esos saberes al interior del aula que se llevó a cabo para así llegar al segundo proceso educativo: el aprendizaje; En ese momento se presenta la necesidad apremiante de investigar acerca de la práctica pedagógica. Desde este punto de vista, de la racionalidad de la intervención teórico-pedagógica, se consideró esencial realizar el análisis de la práctica de los docentes en formación de la ENSM para entender cómo se están formando a los maestros.

6.7 RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN. México, según algunas perspectivas, país en tránsito hacia la modernidad, enfrenta problemas coyunturales de orden social, económico y tecnológico; en ella no son extrañas las situaciones de desequilibrio o inequidad en el uso de los beneficios que la educación ofrece como alternativas de progreso para las colectividades humanas. A pesar de esto, cuenta también con una enorme riqueza y variedad de recursos tanto naturales como culturales que hacia el mediato futuro deberán ser la base para garantizar su exitosa irrupción a la actual era.

La complejidad, el incremento y el progreso constante en la educación en sus procesos, contenidos y productos hacen que la formación de los docentes sea un asunto de indagación continua para permanecer a la par con los cambios conceptuales y avances permanentes en la sociedad del conocimiento. Desde esta perspectiva, se justifica la investigación porque el futuro educador se ubica como parte importante de dicho proceso. De manera paralela, la pregunta y la reflexión teórica es el medio más reconocido para alcanzar el conocimiento producido por la educación y la pedagogía, para los aportes que se pueden brindar a la educación mexicana.

6.8 EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN. En la problemática de la formación inicial de docentes se partió de unos primeros interrogantes donde se pensó abordar la formación desde la pedagogía crítica y de asumir a la investigación como un proceso formativo

dentro del quehacer educativo. Este primer momento estuvo soportado por la idea de que el maestro construye sociedad y para ello vincula a sus estudiantes en los espacios reflexivos como ser político. Al trasladar este pensamiento para investigar acerca de la formación de los maestros se propuso la pregunta en torno a la formación de los maestros en el campo de la investigación desde sus prácticas pedagógicas.

En un segundo momento se pensó en comparar los procesos de formación desde las políticas educativas, el currículo y las prácticas pedagógicas en Colombia y México. La propuesta estuvo orientada hacia el análisis del proceso de formación desde la Universidad Pedagógica Nacional respectiva de cada país. Empero, al revisar los planes de estudios y los perfiles de formación se encontraron divergencias entre sus enfoques. La UPN de Colombia forma a los maestros para el quehacer pedagógico al interior de las aulas y para el caso de México la formación está orientada hacia el perfil de asesor, investigador y gestor de los procesos educativos.

Finalmente, se definió abordar las dimensiones política educativa, el currículo y las prácticas pedagógicas en el campo de la formación de los licenciados de Español y de Matemáticas de la Escuela Normal Superior de México, por ser la institución mexicana encargada de formar a los maestros hacia el desempeño pedagógico y didáctico al interior de las aulas de clases.

6.9 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN. Debido a los diversos campos temáticos que constituyen la formación de los docentes en la formación, pues son diversos los aspectos que contribuyen en la formación de los maestros desde la construcción de nuevos enfoques pedagógicos y currículos, por ejemplo. Son diversos los campos teóricos que pueden indagarse: cómo se forman los docentes en el componente investigativo; cuáles son los elementos teóricos-prácticos que forman al maestro para el diseño y la aplicación de los currículos en los diversos niveles educativos; qué implicaciones se presentan en la evaluación del docente sobre el quehacer pedagógico para la calidad educativa; cómo propician las TIC's espacios de interacción frente a los saberes que el maestro persigue enseñar; cuáles son las estrategias didácticas que propician los aprendizajes significativos; entre otras.

7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En los capítulos anteriores se abordaron temáticas relacionadas con las políticas que han determinado posturas respecto de la calidad educativa, las teorías curriculares y las concepciones de las prácticas pedagógicas que se han presentado durante la historia en la formación de maestros en América Latina y en México. Al respecto, se considera ahora pertinente recordar que las eventualidades de los contextos social, económico y político han condicionado el perfil profesional del maestro en Latinoamérica. Como se ha señalado, algunos de esos eventos se relacionan con:

1. La globalización inequitativa para los países de la Región.
2. El predominio de la lógica del mercado.
3. La desigualdad, la pobreza y el empobrecimiento que han llegado hasta niveles impensables de miseria, desempleo y violencia.
4. El impacto de los nuevos desarrollo científicos y tecnológicos.
5. La valorización de las diversidades.
6. La urgencia de un nuevo paradigma de desarrollo humano integrado, en el cual prevalece un nuevo sentido de solidaridad y de cooperación internacional en medio de la competitividad.
7. La cuestionada calidad de la educación de los países latinoamericanos, y en particular de México como país miembro de la Oede⁴⁸.

Ahora bien, tal entorno permite formular preguntas acerca de la coherencia entre esas realidades sociales, económicas, políticas y culturales, las alternativas, la reforma de 1999 –llevada a cabo en el campo educativo en el país y principalmente en la Escuela Normal Superior de México, con la finalidad de transformar y fortalecer las escuelas formadoras,

⁴⁸ El informe *Learning for Tomorrow's World: First results from PISA* (Oecd) plantea que la evaluación permite obtener indicadores no tanto en términos de currículum escolar cuanto en los conocimientos y destrezas necesarios para la vida adulta. La principal finalidad de la evaluación PISA (*Programme for International Student Assessment*) consiste en establecer indicadores que muestren la manera como en los sistemas educativos de los distintos países preparan a los estudiantes de 15 años para desempeñar un papel activo como ciudadano, dato relevante para expresar el desarrollo de una sociedad. El foco de esta evaluación se centra en cómo los estudiantes pueden utilizar en situaciones usuales de la vida cotidiana lo aprendido y no sólo, ni principalmente, en conocer qué contenidos del currículum han aprendido.

los profesionales de la educación y el sistema educativo—y la realidad de la sociedad mexicana. Las políticas educativas mexicanas plasmadas en el ANEMB abordaron tres campos; sin embargo, para la presente investigación se hará énfasis en uno solo: la formación magisterial que, con el fin de contribuir a la calidad de la educación básica, centró sus líneas de trabajo en la formación del maestro y en la actualización, la capacitación y la superación del magisterio (ANEMB, 1992:11-13). La decisión también se sustenta en el hecho de que la formación de los maestros ha estado implícita en las políticas educativas, como ente organizador y ejecutar de la enseñanza.

Asimismo, se considera pertinente recordar aspectos trascendentales en la historia de la formación de maestros en México como el hecho de que en las dos últimas décadas del siglo XIX la formación inicial de los docentes se impartía en las escuelas normales y se centraba en la pedagogía como campo disciplinario. En relación con el campo de investigación del presente trabajo, se puede decir que la formación ofrecida por la Escuela Normal Superior ha estado bajo la impronta de situar el campo pedagógico como la disciplina académica que habría de formar a profesionales en el campo de la educación desde un esquema curricular o de plan de estudios implantado en 1924. A partir de 1934, periodo en que se presentaron conflictos políticos, académicos y administrativos, la formación docente para el nivel de la educación secundaria estuvo a cargo de la Escuela Normal Superior, dependiente de las políticas de la Secretaría de Educación Pública. A partir de esta serie de disposiciones, la Escuela Normal Superior estructuró los saberes educativos y pedagógicos orientados específicamente a la formación de docentes de enseñanza media; así también se articuló e influyó en el sistema educativo con el fin de consolidar un mercado laboral para sus egresados.

En la década de los años setenta del siglo pasado, con los cambios presentados en la política, confluyeron dos eventos importantes: la modernización de la educación superior y el crecimiento de las licenciaturas en educación en el país. Otro de los aspectos influyentes durante tal período estuvo centrado en los aportes de la tecnología educativa y en las teorías curriculares que buscaban impulsar innovaciones en los currículos; aspectos que influyeron en las metodologías, las estrategias didácticas, la organización, la planeación y la administración a través de la mediación de los planes de estudios. En los años consecutivos, el campo pedagógico presentó cambios importantes que incidieron en la ampliación de su campo temático y en nuevas formas de problematización, como la generación de debates acerca de la pedagogía, el currículo, la evaluación y la

investigación educativa. A finales de los años ochenta, el desarrollo de la pedagogía como disciplina académica y su vinculación con los espacios de formación y elaboración discursiva mostraron perspectivas diferentes en cuanto a la presencia de nuevos referentes teóricos, conceptuales y metodológicos para el estudio en relación con la formación de los docentes y lo educativo en general.

De otra parte, desde el surgimiento de la pedagogía como disciplina, y con fundamento en la filosofía de la educación y la psicología, la pedagogía normalista apuntaba a una práctica concreta (la enseñanza), en un espacio estructurado, con límites definidos y en instancias institucionales específicos⁴⁹; además de quedar estrechamente vinculada al discurso de la didáctica.

En ese sentido, cabe preguntarse por la manera como se contribuye desde los ejes estructurales del currículo en la formación docente de la ENSM. Asimismo, indagar por los requisitos de formación teórica, metodológica y didáctica que presenta la estructura curricular de los programas académicos para responder a las exigencias de las prácticas pedagógicas. Aun se pueden formular otras preguntas: ¿cuáles son las condiciones que intervienen en la preparación inicial de los maestros?, ¿cómo se relacionan las políticas educativas de formación docente en los niveles internacionales, nacionales y local con los lineamientos curriculares en México durante la década de los años noventa?, ¿cuáles son los requisitos de formación teórica, metodológica y didáctica que presenta la estructura curricular del programa académico de 1999 para responder a las exigencias de la práctica?, ¿cómo se forman los docentes en las prácticas pedagógicas de los programas de Matemática y Español de la Escuela Normal Superior de México?

Para comprender la problemática relacionada con la formación docente, se parte en este trabajo de dos conceptos fundamentales: formación y práctica docente.

Una primera respuesta, permite asegurar que formación consiste en el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función; en este caso, la docencia. La formación que se brinda en instituciones educativas, en este

⁴⁹ En México, los referentes académicos y teóricos que en el campo pedagógico se reconocen para la formación pedagógico se ubican, como ya se ha enunciado, en la tradición alemana, en la tradición anglosajona y en la tradición francesa. Aun así, se ha de destacar la influencia de los enfoques norteamericano que reúne los aportes de la psicología educativa ofrecida por autores de los años cincuenta y sesenta, así como las teorías de Tyler, Taba, Bloom, Gagné y Mager, entre otros, que enmarcaron los desarrollos de la tecnología educativa y la teoría curricular.

caso formadora de formadores, se “...constituye en modeladoras de formas de pensar, percibir y actuar, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo” –*Habitus* profesional en la conceptualización de Bourdieu–. Por su parte, la práctica docente “...puede entenderse como una acción institucionalizada y cuya existencia es previa a su asunción por profesor singular. Frecuentemente se concibe la práctica docente como la acción que se desarrolla en el aula, y dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar” (Sacristán, 1992:34).

Ahora bien, para emprender el camino del análisis acerca del proceso de formación inicial de los docentes en la ENSM, se parte del análisis del currículo, concebido como el equivalente de plan de estudios; es decir, en términos de una propuesta explícita de intervención que incluye contenidos, fines, métodos y estrategias para el docente.

El trabajo adelantado permitió encontrar en la dinámica del currículo de la ENSM, un modelo educativo⁵⁰; ésta se considera como una de las categorías de análisis. En el modelo educativo se ubica, a su vez, como señalamiento básico la formación pedagógica estrechamente vinculada a la didáctica, en términos de una preparación teórico-práctica para la intervención especializada en los distintos niveles y secuencias escolares. En la producción discursiva correspondiente a esta categorización se incluye básicamente el manejo de contenidos de aprendizaje, contenidos organizativos y axiológicos relacionados con la escuela, entendida como espacio legítimo por excelencia, contenidos metodológicos para la enseñanza y la práctica educativa en general.

A continuación se expondrá cada una de las categorías de análisis que se desprenden de la categoría central del estudio del currículo: contenidos sobre la formación teórica y metodológica: la didáctica y los estilos de enseñanza;

7.1 EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1999 ANALIZADO DESDE LA TEORÍA DE LAWTON⁵¹

Las investigaciones acerca del currículo han estado centradas en determinados elementos: la metodología, los objetivos y la evaluación, entre otros. El contenido ha quedado prácticamente intocable –en parte, porque durante mucho tiempo los contenidos

⁵⁰ El modelo educativo consiste en una representación histórica, conceptual y simbólica de los elementos que constituyen un sistema. Así, el modelo es una representación de la realidad educativa, de las formas y los eventos en que una sociedad selecciona, organiza, distribuye, transmite y valora los saberes destinados al proceso de enseñanza aprendizaje.

⁵¹ Lawton, D (1975): *Class, culture and the curriculum*. London, Routledge & Kegan Paul. Se retoman sus lineamientos por estar muy relacionado con las dimensiones que se abordan en la investigación: política educativa, currículum y prácticas pedagógicas.

en el currículo no se han planteado como problemática—. Benavot et al plantean que se ha prestado alguna atención al tema del conocimiento que las escuelas transmiten: “en las últimas décadas, el esbozo esencial del currículum se ha hecho sorprendentemente incuestionable” (1991: 310, citado en Blanco, 2000: 235). Se realizó una revisión del plan de estudios para conocer y analizar los conocimientos y los contenidos desde los cuales se forman los maestros con el fin de encontrar y determinar cuáles son los enfoques teóricos del proceso formativo.

Es importante señalar que teóricos del currículum como Posner, Sacristán, Stenhouse, Grundy y Kemmis, entre otros, han orientado sus referentes más a la conceptualización del currículo, su diseño, implementación y evaluación; sin embargo, al revisar sus aportes no se encontraron elementos que permitieran constituir un análisis en el cual se integren los elementos abordados en la investigación: política educativa, currículum y prácticas pedagógicas. Por su parte, Lawton (1975) ofrece una metodología desde la cual le permitió a este proceso investigativo analizar qué mediaciones se establecen entre las dimensiones abordadas mediante un proceso de cinco estadios.

Lawton parte de la definición del tipo de metas y de cómo se entiende la naturaleza de los conocimientos: cuáles son los valiosos, cuál es el contexto donde están inmerso esos saberes y la población estudiantil, entre otros. La base filosófica que orienta la educación mexicana, para el primer estadio que nos presenta el autor, está centrada en el fortalecimiento de “la soberanía y la presencia de nuestro país en el mundo, una economía nacional en crecimiento y con estabilidad, y una organización social fincada en la democracia, la libertad y la justicia.” (ANMEB, 1992:1). Desde tales parámetros, la educación se concibe como el motor que impulsa a la sociedad para el mejoramiento de lo económico, lo social, lo político y lo cultural; se estructura para el fomento de la capacidad productiva y el fortalecimiento de un país; se dirige hacia la consolidación de una sociedad, en el sentido de una distribución equitativa de las oportunidades y el respeto —es decir, por la conservación de los derechos humanos y de la vida—.

Una evaluación situacional de los principios enunciados en el párrafo anterior permitió encontrar carencias y deficiencias con relación con lo que se llevó a cabo la educación mexicana en la década de los años 80 del siglo pasado; a esto se añade que en la década de los años 90, México presentó “limitaciones en la cobertura educacional en lo que se refiere a alfabetización, acceso a la primaria, retención y promedio de años de estudio; [...] disparidades regionales; [...] modelo político centralizado y burocratizado

excesivamente; [...] la responsabilidad de la educación no está siendo cabalmente compartida por la escuela, los padres y la comunidad; [...] baja calidad educativa” (ANMEB, 1992:3).

Frente a las problemáticas y las realidades educativas de ese momento, surgió un acuerdo entre la SEP y el SNTE, Acuerdo que direccionó nuevas políticas y lineamientos que buscaban el mejoramiento en el campo de la educación. Con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), se propuso una serie de políticas educativas encaminadas hacia

...el crecimiento del ingreso per cápita; [...] la eficacia del proceso educativo; la distribución del ingreso nacional; el acceso a servicios básicos como salud, vivienda, energía eléctrica, agua potable, y la calidad de la alimentación de niños y jóvenes; [...] la reorganización del sistema educativo; la reformulación de contenidos y materiales educativos; y la revaloración social de la función magisterial. [...] Por ello, toda la política económica y social del Estado mexicano tiene que estar llamada a colaborar decisivamente en el mejoramiento de la Educación Pública (ANMEB, 1992: 3-5).

Los elementos enunciados constituyen el segundo estadio que presenta el autor⁵²: partir de las variables culturales que configuran lo que desearía un país para el futuro (Lawton, 1975).

De lo general a lo particular, se puede decir que las políticas educativas que determinaron los lineamientos para el currículum de la educación básica y las normales en México estuvieron centradas en la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos y la revaloración de la función magisterial. Para el interés del presente proceso investigativo, sólo se retoma el tercer aspecto, el concerniente a la revaloración de la función magisterial, y de sus seis aspectos, se tomará la formación del maestro.

“(...) se diseñará un modelo con un tronco básico general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria. De esta manera, el maestro tendrá las bases pedagógicas suficientes para ser flexible y apto ante los cambios de su mercado de trabajo y, a la vez, capaz de adquirir la profundización necesaria en el área de su interés principal. Asimismo, habrá una reforma curricular a fin de evitar la

⁵² El segundo estadio que propone Lawton (1975) está determinado por el reconocimiento de las problemáticas educativas y las respuestas que ante las realidades ofrecen el Estado, las instituciones educativas y la comunidad.

enorme dispersión de los actuales planes de estudio y, en cambio, capacitar al maestro en el dominio de los contenidos básico. Con ello se orientará a los maestros hacia el aprendizaje continuo e independiente y hacia una intensa observación y práctica en el salón de clase. (...), el Gobierno Federal expedirá los lineamientos necesarios para reformar la educación normal del país. Dicha reforma deberá comprender la simplificación de los requisitos y la reducción de plazos de estudio para la carrera normal.” (ANMEB, 1992: 12).

Como resultado de esta política, se originó una reforma para la educación normalista, precisada en el “Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las Escuelas Normales”⁵³. Documento que, a su vez, implicó el diseño de un plan de estudios en 1999⁵⁴. Desde tal parámetro político, se establecieron los criterios que permitieron justificar de manera pública las decisiones tomadas para el diseño de la estructura de los currículos. Esta fase representa el tercer estadio planteado por Lawton (1975): políticas que orientan y determinan los modelos educativos de un país y de las instituciones educativas y que justifican públicamente los cambios tomados al respecto.

De igual manera, las reformas educativas han estado enmarcadas por aciertos y desaciertos en los ámbitos político, de gestión y de administración, entre otros. La reforma educativa en la década de los años ochenta vislumbraba expectativas al reformular la educación normal básica a licenciatura con el plan de estudios de 1984. Sin embargo, esta reforma no brindó resultados impactantes en el quehacer del docente frente a las aulas. Como consecuencia, se elaboró un nuevo plan para la formación docente en 1997.

En cuanto al currículo y, de modo particular, en relación con los contenidos, los enfoques teóricos, las problemáticas relacionadas con el aprendizaje de los normalistas, su estructura y organización del plan de estudios de 1999⁵⁵, se analizan a continuación,

⁵³ Avalado por el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, por el ANEM (1992) y por las disposiciones de la Ley General de Educación.

⁵⁴ El Acuerdo número 269, por el cual se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Secundaria, indica, en su Artículo 5: “las asignaturas que integran el campo de formación específica, los contenidos básicos de sus programas de estudios y las orientaciones académicas para el diseño y elaboración de dichos programas, serán determinados por la Secretaría de Educación Pública en el mapa curricular y las disposiciones normativas que emitirá por cada una de sus especialidades.

⁵⁵

Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela [...] Todos los rasgos del perfil están estrechamente

desde la mediación del cuarto y quinto estadio propuesto por Lawton: "...habrá que considerar qué teorías y cuestiones psicológicas son más adecuadas para abordar en el currículo para el logro de los propósitos educativos, [...] y, establecer una ordenación de esas selección cultural en el currículo, organizándola y secuenciándola a lo largo de las diversas etapas y niveles de la escolaridad"(Lawton,1975: 85).

El diseño de los programas de estudio de cada una de las asignaturas presenta la siguiente estructura:

- a. Propósitos Generales. Manifiestan concisamente qué se persigue en cada espacio académico, se expresan las apuestas relacionadas con los conocimientos, las habilidades y las actitudes que los maestros en formación estarían desarrollando.
- b. Organización de contenidos. Se encuentran organizados por bloques temáticos, se especifican los temas y su articulación y secuencias.
- c. Bibliografía. Para el estudio de cada tema se especifican las bibliografías básicas y complementarias.
- d. Orientaciones didácticas y de evaluación. Se establecen las formas de enseñanza y el tipo de actividades que han de realizar los formadores de formadores y los estudiantes en el aula de la normal y en los espacios ofrecidos por las escuelas secundarias, así como los recursos y las estrategias y los criterios de la evaluación.
- e. Actividades sugeridas. Cada programa incluye la secuencia de un conjunto de acciones con las cuales se busca el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas. Las actividades, de acuerdo con lo que se puede observar en sus planteamientos, están orientadas a favorecer la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las habilidades para el aprendizaje, las habilidades y destrezas en la didáctica y las actitudes que deben considerarse en la profesión del maestro para la educación secundaria.

De acuerdo a la revisión minuciosa de cada uno de los programas, se destacan las siguientes actividades: buscar, seleccionar informaciones diversas, enfrentar y resolver problemas que fomenten el aprendizaje reflexivo que impliquen el dialogo, el debate, las

relacionados, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura específica: algunos, como el dominio de los contenidos de enseñanza, se identifican primordialmente con espacios delimitados en el plan de estudios; otros como la consolidación de habilidades intelectuales o formación valoral, corresponde a los estilos y las prácticas escolares que se promoverán en el conjunto de los estudios; la disposición y la capacidad para aprender de manera permanente dependerán tanto del interés y la motivación que despierte el campo de estudios como el desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, la comprensión de la estructura y la lógica de las disciplinas, y de los hábitos de estudio consolidados durante la educación normal (Plan de estudios 99. Documento básicos. SEP, 1999: 9).

inferencias hasta la construcción de conclusiones; relacionar los contenidos de los textos con las realidades educativas que se enmarcan en cada asignatura; elaboración de escritos, tales como: ensayos, relatos, informes, entre otros, y desarrollar la oralidad a través de las discusiones grupales y las argumentaciones sobre las divergencias que se construyan durante la clase.

A continuación se presentan los contenidos de las asignaturas que presentan contenidos afines y complementarios del Plan de estudios de 1999. El primer bloque presenta temáticas relacionadas con el sistema educativo mexicano en las diversas épocas y su evolución histórica, los problemas centrales de la educación básica y las políticas gubernamentales, los contenidos y los propósitos de la educación básica en cada una de sus modalidades y el estudio de la evolución histórica de la educación mexicana. Se han integrado estas asignaturas por estar orientadas hacia temáticas y problemáticas que les competen a la educación básica⁵⁶.

Tabla 21. Bloque temático: Sistema Educativo Mexicano

ASIGNATURAS	BLOQUES TEMÁTICOS
Bases Filosóficas Legales y Organizativas del Sistema educativo Mexicano	Principios filosóficos (Constitución Política, la Ley General de Educación y la Ley Estatal correspondiente) Principios legales Bases organizativas (modalidades de educación básica, planes y programas de la educación básica) Elementos de comparación entre sistemas nacionales
Desarrollo Histórico de México I y II	La educación en el México prehispánico Educación y Revolución, 1910-1920 La consolidación del Estado educador La escuela de la unidad nacional Los años recientes
Problemas y Políticas de la Educación Básica	Las finalidades de la educación secundaria y el significado de los contenidos básicos La experiencia de los propósitos educativos en el conjunto de las asignaturas de educación secundaria. Visión general La educación en la época colonial La educación en el siglo XIX, 1821-1867
Propósitos y Contenidos de la Educación Básica	Las finalidades y la función social de la educación básica en México Propósitos y contenidos de la educación primaria Las formas de enseñanza y las prácticas educativas

Fuente: Los planes y programas de estudios de cada una de las asignaturas. SEP. 2006

⁵⁶ Las asignaturas Estrategias para el Estudio y la Comunicación I y II también están apuntando a la formación general de licenciado; sin embargo, sus contenidos no serán retomadas en esta investigación pues sólo interesa, por ahora, la formación pedagógica didáctica. Este conjunto de asignaturas representa el 16% del plan de estudios.

El siguiente agrupamiento corresponde a las asignaturas relacionadas con la formación disciplinar en el campo del saber específico o de la especialización; es decir, el campo del conocimiento que se va a enseñar y a la formación en la didáctica (Matemáticas y Español) y los estilos de enseñanza tanto para la planificación como aplicación de las estrategias didácticas⁵⁷. Este conjunto de asignaturas corresponde al 49% del plan de estudios que encierran las temáticas que constituyen el rol del maestro. A continuación se presentan los cursos que corresponde a tales características⁵⁸:

Tabla 22. Bloque temático: Planeación y Organización de los contenidos de la especialidad

ASIGNATURAS	BLOQUES TEMÁTICOS
Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje	<p>La planeación y la evaluación en el proceso educativo La función de la planeación y de la evaluación en el trabajo docente. La relación entre ambos procesos Las características y finalidades de la evaluación. Evaluación formativa y sumativa Criterios básicos para la planeación didáctica Propósitos, características de los contenidos, selección, adaptación. Evaluación del aprendizaje en la planeación Dinámica de la clase, intereses de los estudiantes El diseño del plan de clases Los elementos que integran un plan de clases, coherencia Estrategias y actividades didácticas y su congruencia con los propósitos Distribución y uso del tiempo de los contenidos de enseñanza</p>
Escuela y contexto social Observaciones del proceso escolar	<p>Los estudiantes y las actividades escolares El trabajo del maestro de la escuela secundaria La organización del trabajo en el aula La observación y la práctica en la escuela. Registro etnográfico-diario de prácticas</p>
Observación y Práctica I y II	<p>El desarrollo de las actividades de enseñanza en la escuela secundaria Las competencias didácticas y la práctica educativa –los estilos de enseñanza- Observaciones</p>
Observación y Práctica III	<p>Sistematización y evaluación del aprendizaje. Logros y retos Preparación de las jornadas de observación y práctica Desarrollo de las jornadas de observación y práctica Análisis de experiencias obtenidas en las jornadas de observación práctica</p>
Observación y Práctica IV	<p>Preparación de las jornadas de observación y práctica (actividades sugeridas, los aprendizajes de los alumnos, visita a la escuela secundaria, diseño de planes de clase, actividades de observación)</p>

⁵⁷ La compilación de este campo se centrará solamente en las asignaturas orientadas a formar los estilos de enseñanza en los practicantes de la ENSM.

⁵⁸ En su totalidad son catorce asignaturas que aportan a la formación específica; sin embargo, para la investigación se retoman aquellas que están orientadas hacia la formación pedagógico-didáctica. Al consultar el plan de estudios, se encuentran asignaturas que corresponden los contenidos de las especialidades que ofrece la ENSM: matemáticas, español, física, biología, geografía, historia, inglés, pedagogía, psicología educativa, francés, química y formación cívica y ética.

	Desarrollo de las jornadas y práctica Análisis de las experiencias obtenidas durante la jornadas de observación y práctica (la reflexión en la práctica docente) Logros y retos en el desempeño docente (el carácter integral de la práctica educativa)
Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II	Diseño de propuestas didácticas (planificación, núcleos temáticos) Secuencias de actividades didácticas Análisis del trabajo docente

Fuente: Los planes y programas de estudios de cada una de las asignaturas. SEP. 2006

Este conjunto de saberes hace referencia a las funciones que desempeñan los maestros, la cotidianidad que se vive al interior del aula, las estrategias de enseñanza y sus implicaciones en los aprendizajes de sus estudiantes, la planificación de las actividades de clases, los procesos evaluativos y las reflexiones y acciones correspondientes con su proceso de formación, entre otros. En fin, es el papel que funge el maestro en medio de las relaciones entre el contenido de las asignaturas, su rol y las interacciones con los estudiantes.

El tercer, y último grupo, se constituye por quince cursos impartidos con el propósito de conocer y comprender las características de los adolescentes mexicanos y las dinámicas escolares llevadas a cabo en los colegios de la secundaria. El Plan de estudios posee cuatro asignaturas centradas en las características y en el desarrollo de los adolescentes. La primera aborda las transformaciones y los cambios que ocurren en esta etapa de la vida del ser humano; la segunda, los aspectos biológicos –en otros términos, el crecimiento y la maduración sexual–; la tercera trata la estructuración de la personalidad y de la identidad y las relaciones sociales durante estas edades; y la cuarta presenta los procesos cognitivos y de aprendizaje y sus relaciones con las experiencias escolar en torno a los contenidos temáticos que se llevan a cabo en la educación secundaria.

Gestión Escolar, una de las asignaturas que está en este grupo de formación, se retoma debido a la relación que presenta con el proceso de formación del maestro y su vínculo con aquello que implica la organización y el servicio educativo que se ofrece al interior de la institución educativa. Es fundamental para así comprender las dinámicas curriculares, administrativas y de gestión en el ámbito escolar.

Tabla 23. Bloque temático: Gestión Escolar

ASIGNATURAS	BLOQUES TEMÁTICOS
Gestión Escolar	Calidad de la educación y gestión escolar La importancia de la organización y el funcionamiento de las escuelas secundarias en el logro de los propósitos educativos Hacia una nueva gestión escolar

Fuente: Los planes y programas de estudios de cada una de las asignaturas. SEP. 2006

De la descripción y la revisión detallada del plan de estudios de la ENSM de 1999, se infiere que su centro en el proceso de formación lo configuran las estrategias didácticas y las experiencias de aprendizaje de los maestros en formación desde la delimitación de la práctica en el aula con una visión particularizada de la escuela. Se observa que la organización, mas no la selección de los contenidos por enseñar, es de responsabilidad directa del maestro en formación quien, a su vez, considera relevante las características de la población estudiantil donde se va a desempeñar en el futuro. De igual manera, el maestro en formación está orientado para direccionar las distinciones y aplicaciones entre los fines y los objetivos y los contenidos con los estilos de enseñanza en el aula.

El segundo planteamiento, de acuerdo con el análisis, trata de una propuesta curricular que apunta a la elaboración de la planificación de la enseñanza, las relaciones de las actividades con los contenidos de enseñanza en la educación secundaria, los estilos de enseñanza y los recursos didácticos que se consideran eficientes para la enseñanza de un saber específico.

El esquema del diseño curricular de la ENSM responde al diseño instruccional; es decir, al modelo de instrucción establecido por actividades de aprendizaje a partir de los cuales se busca garantizar la calidad y la efectividad de educación ofrecidos. Los programas académicos responden a la normatividad que presenta la relación y la congruencia entre objetivos/propósitos, propósitos/contenidos, metodologías/estilos de enseñanza y evaluación.

Este modelo de diseño curricular refleja una aposición conservadora en relación con la organización y la estructuración de la práctica educativa concerniente a lo planteado Ballesteros y Larroyo en relación con la elaboración discursiva y organizativa que hace parte de la formación del maestro en los años cuarenta a sesenta.

Ballestero plantea que la estructura de la práctica educativa mediante el plan de estudios refleja el vínculo entre los fines y los contenidos educativos, como demandas socioculturales específicas de un determinado contexto histórico concretadas en un proyecto social y educativo (1952: 137). Para el autor, los fines tienen prioridad por sobre los contenidos en el proceso de elaboración de un plan de estudios.

Para Larroyo, la estructuración de la práctica educativa desde los procesos de organización y administración tiene, en los planes y programas de estudios, los instrumentos esenciales que reúnen aspectos principales de las dinámicas escolares que en la institución educativa están en torno de fines, contenidos y métodos (1949). El autor, refiere la importancia de la organización curricular adecuada que surge como el resultado de la convergencia de los planes y los programas en el ámbito educativo. En tal espacio las interacciones de alumnos, los procesos académicos y de gestión administrativa se perfilan en términos de lo que se puede llamar hoy día “gestión y organización curricular mediada por las comunicaciones”.

Por otra parte, ante el interrogante de la investigación acerca de los contenidos y los enfoques de formación, la didáctica⁵⁹ y los estilos de enseñanza hallados como categorías de análisis, desde el currículo hasta la práctica pedagógica al interior del aula, el plan de estudios de la ENSM está centrado en brindar sugerencias didácticas. De este modo se propicia que los estudiantes normalistas, a su vez, formulen las diversas estrategias para la enseñanza en sus interacciones escolares.

Los programas de estudios analizados revelan una base común en el abordaje que se le presenta a la didáctica⁶⁰. En esta delimitación del conocimiento didáctico se destacan en esta investigación, tres elementos básicos: la enseñanza como centro de la práctica, los contenidos de una asignatura y la estructura curricular como organización de estos contenidos para la conformación de un plan y programas de estudios.

⁵⁹ El término didáctica tiene como antecedente “diáscalo”, palabra acuñada en la Grecia Antigua para referirse al maestro, en tanto que “didaskálea” o “pakestra” se utilizó para nombrar el estilo donde se realizaba la enseñanza colectiva. De manera formal, la introducción del concepto de didáctica como el inicio de la reflexión pedagógica se da con la obra *Didáctica Magna* de Comenio (1657), quien fue portavoz de la necesidad de contar con una formación sistemática para ejercer la enseñanza. De hecho, en ese momento histórico que precede a la instauración del proyecto de modernidad en el siglo XVIII, representa el punto de inicio de la pedagogía como disciplina aunque con la denominación de didáctica, imprecisión que ha prevalecido hasta la actualidad.

⁶⁰ Para la investigación, didáctica se ha tomado como una disciplina del campo de conocimiento pedagógico abocada a la reflexión sistemática de las condiciones y los medios óptimos para la transmisión de contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes) en una práctica determinada.

Esto permite interpretar de los currículos analizados que el concepto de didáctica, en ese contexto particular, tiene como planteamiento estructurar la enseñanza y el aprendizaje con una relativa abstracción de las situaciones sociales donde se desarrolla. Detenta fundamentos derivados de la psicología y de los enlaces o las relaciones con otros campos como la teoría pedagógica y la historia de la educación. Parte del reconocimiento del contexto educativo, de las realidades educativas al interior de las escuelas secundarias y de las particularidades de los adolescentes.

A su vez, se considera importante señalar que la didáctica ha presentado una línea de relación con la pedagogía, desde los años cuarenta y hasta finales de los años sesenta, lo cual se conocía como “la didáctica tradicional” que tiene sus orígenes en los pensamientos de Comenio, Ratke, Pestalozzi y Herbart, esta serie de formulaciones se presenta también bajo las denominaciones de metodología de la enseñanza y la técnica de la enseñanza. La vigencia de tales pensamientos, de los años cuarenta y hasta finales de los sesenta, tuvo lugar en un periodo de la vida educativa de México en el cual la formación del magisterio de educación básica y media fue una de las líneas de acción de la política educativa estatal para la expansión y la consolidación de dichos niveles educativos; sin embargo, aún prevalecen algunos de estos planteamientos y, principalmente, las estructuras que comprenden el diseño de un plan de estudio y el sentido que presentan los currículos en las instituciones educativas.

Como conclusión, se puede señalar que la reforma educativa de la década de los años noventa, de acuerdo al plan de estudios de la ENSM, estuvo centrada en la formación de la didáctica. Se constituyó como el eje transversal y central en el proceso de formación de los maestros. Además, se encontró que en el campo de la didáctica existía una visión de conjunto de los referentes puntualizados: la selección, la organización y la dirección de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el caso particular para la formación de los educadores, los resultados de la investigación demandan la inclusión de estos procesos en la corriente de la investigación curricular propuestas por Stenhouse (1987), Grundy (1994) y Sacristán (1995). Tales autores conciben que la calidad de la enseñanza se debe a la experimentación de la práctica de los profesores y no a la proposición dogmática. En este ejercicio del quehacer del docente, el currículose convierte en la herramienta que lleva a que el profesor se convierta en un investigador en el aula de su propia experiencia de enseñanza.

Se resalta así la impronta del currículo como instrumento de transformación de los procesos educativos, pues facilita y estimula el proceso de aprendizaje y el desarrollo de estudiantes y profesores. "...el currículum está ligado a un proceso de investigación y de desarrollo del profesor; un modelo curricular que, como sugiere Elliot, es toda una praxología, porque la propuesta y el contenido curricular son una serie de procedimientos hipotéticos que sirven de partida para trasladarlos reflexivamente a la acción educativa, en proceso constante de revisión, donde las ideas pedagógicas han de probarse transformando al mismo tiempo las concepciones del profesorado" (Stenhouse, 1987: 116).

En este sentido, el currículum es más que la selección de conocimientos y de ideas educativas potencialmente renovadoras. Es un marco para probar las teorías implícitas en el quehacer del profesor, contrastándolas con la acción y con las de sus colegas. En otros términos, en el currículum se resuelven problemas concretos planteados en situaciones puntuales y concretas.

Se resaltan otros autores que conceptualizan el currículo como algo más que la selección de contenidos. Grundy (1987) asegura que el currículum es una construcción cultural; un modo de organizar una serie de prácticas educativas. Rule (1973) plantea el currículo como una guía de la experiencia que el estudiante obtiene en la escuela. Tiene una acción consciente e intencionalmente; es decir, presenta experiencias de aprendizaje planificadas, dirigidas bajo la supervisión de la escuela. El currículum es una práctica desarrollada mediante múltiples procesos y en la que se entrecruzan diversos subsistemas o prácticas diferentes.

En relación con las estructuras curriculares, en la misma corriente de pensamiento de Stenhouse, Grundy y Sacristán acerca de la praxis y la investigación curricular y la profesión docente se inscriben los aportes de Kemmis (1987), Elliot (1990), Torres (1992), Apps (1994), Posner (1996), Schön (1998), Díaz Barriga (2000), López (2001), Díaz (2002) e Iafresco (2004). Tales autores presentan, además, nuevas estructuras curriculares flexibles e interdisciplinarias para la formación de profesionales que respondan a las necesidades del contexto y del conocimiento.

Como última categoría se puede reseñar la estructura que empleaban los seis practicantes para planear y organizar sus actividades, llamada por los teóricos "unidades didácticas". Se concibe como una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza

aprendizaje, articulado y completo, en la cual se precisan los contenidos, los objetivos, las actividades de enseñanza aprendizaje y las actividades para la evaluación y en la cual se especifica que en estos elementos deben tenerse en cuenta los diferentes niveles de la clase y desarrollar en función de ellos la necesarias adaptaciones curriculares.

La unidad didáctica, como se ha denominado la programación llevada a cabo por los practicantes, responde al principio de la globalización psico-didáctica; es eminentemente docente, formada por un conjunto de experiencias y actividades significativas que se realizan en un tiempo establecido de antemano (que oscila entre una semana y un mes); su finalidad consiste en alcanzar el logro de los objetivos didácticos propuestos. Requiere, además, una correlación lo más natural posible de los distintos elementos que la engloban.

7.2 LA FORMACIÓN INICIAL Y SUS CARACTERIZACIONES

Una nueva perspectiva de la educación exige también una formación académica apropiada para los maestros. La tradición universitaria ha seguido un sistema curricular centrado en disciplinas conducentes al otorgamiento de licenciaturas especializadas en las áreas específicas que corresponden al currículo de la secundaria.

De las categorías iniciales abordadas en la investigación: políticas educativas –se analizaron en las apartados anteriores–, el currículo –estudiado en el numeral inmediatamente anterior–, ahora se asumen las prácticas pedagógicas de los maestros en formación. Para el efecto, se analizarán los factores que han determinado la formación de los seis practicantes.

7.2.1 La identidad y los inicios en la formación. En el apartado se recogen las experiencias de seis maestros en formación. De sus prácticas pedagógicas se atenderán las interacciones con sus estudiantes y las visiones de sus maestros titulares y las de sus coordinadores de prácticas de la ENSM.

Se hace un recorrido desde el momento que iniciaron el programa académica de las licenciaturas, sus miradas en relación con su proceso de formación, sus momentos reflexivos, las interacciones con los estudiantes de las diversas escuelas secundarias. Tale vivencias se han cruzado con los referentes teóricos que han venido apoyando la formación didáctica y pedagógica del maestro.

7.2.1.1 Pedro centra su práctica docente en el desarrollo de los contenidos. Pedro se preparaba para ser maestro de secundaria en el área de Matemáticas y durante sus estudios en la licenciatura cursó seis semestres previos a su jornada intensiva de trabajo docente. Durante los semestres VII y VIII, en el proceso de investigación se le acompañó en algunas de sus clases para conocer sus prácticas pedagógicas y para escuchar sus narraciones acerca de su proceso de formación. Desarrolló estrategias didácticas para la enseñanza de su disciplina, presentó eventos de reflexión y elaboró su trabajo de grado; estas acciones contribuyeron en su formación como maestro. Ante estas experiencias en este documento se considera importante presentar el relato de su proceso.

Pedro inició sus prácticas docentes en el III semestre en la asignatura “Observación y práctica docente I”, en los dos primeros semestres realizó solamente ejercicios de observación. Su maestro asesor narró que en el primer semestre en la asignatura de Escuela y Contexto Social el practicante “estuvo en algunas escuelas [...] con el objeto que se fuera relacionando de manera paulatina con la organización misma de la escuela y con algunos factores [...] que influyen en la dinámica escolar” (E.M.A p. 1)⁶¹. En relación con la asignatura “Observación del proceso escolar” el segundo maestro asesor entrevistado relató que Pedro ingresó a un salón de clases para observar cómo los maestros desarrollaban sus clases (E.M.A2 p.7)⁶².

Cuando Pedro realizó sus prácticas del III al VI semestres recibió de los maestros titulares de las escuelas los temas para preparar sus clases y contó con el acompañamiento de los docentes de la normal; regresó a las escuelas secundarias donde realizó sus clases. Tales jornadas de prácticas fueron de dos a tres semanas; es decir, eran periodos cortos comparados con el ciclo de su trabajo docente en su último año de formación. Durante sus primeros semestres el maestro en formación tuvo la oportunidad de visitar diferentes escuelas secundarias y de interactuar con diversos grupos de estudiantes.

El practicante cursó asignaturas que le brindaron conocimientos relacionados con las bases legales y organizativas del sistema educativo mexicano. Conoció algunas de las problemáticas y los contenidos que se imparten en la educación básica (primaria y secundaria). En dos semestres cursó asignaturas en las cuales se acercó al desarrollo

⁶¹ El maestro asesor de Pedro es el Coordinador de la Licenciatura. Sus relatos aparecerán registrados con la signa E.M.A. (Entrevista del Maestro Asesor).

⁶² Se entrevistó a un segundo maestro que ha llevado a cabo las asesorías de las prácticas docentes. Sus relatos se registran como E.M.A.2 (Entrevista del segundo maestro asesor).

histórico de la educación mexicana; estudió el desarrollo de los adolescentes, las dinámicas y la gestión que se llevan a cabo en una escuela.

A partir de II y hasta el VI semestre, Pedro cursó las siguientes asignaturas: “Introducción a las matemáticas”, “Los números y sus relaciones”, “Pensamiento algebraico”, “Figuras y cuerpos geométricos”, “Plano cartesiano y funciones”, “Procesos de cambio y variación”, “Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje”, “Medición y cálculo geométrico”, “Procesos cognitivos y cambio conceptual en matemáticas y ciencias”, “Escalas y semejanzas”, “Seminario selecto de investigación educacional en matemática”, “Seminario de temas selectos de historia de las matemáticas”, “Tecnología y didáctica de las matemáticas”, “La predicción y el azar” y “Presentación y tratamiento de la información”⁶³.

El proceso de formación de Pedro estuvo ceñido por un conjunto de saberes tanto en la didáctica como en lo disciplinar. Practicó con grupos de las escuelas secundarias cuando realizó sus jornadas de trabajo docente, y de acuerdo a sus maestros, las prácticas propician en el estudiante normalista experiencias para que conozca y aprenda estrategias didácticas, que se estarían retroalimentando e incrementando en su trabajo docente durante su último año de formación.

7.2.1.2 Juana: intervención de la maestra titular en su práctica docente. Juana narra que durante su formación realizó prácticas docentes a partir del III semestre porque en el primer año de sus estudios las visitas que realizó a las escuelas tenían como única finalidad el observar “...cómo estaban distribuidos los grupos, cómo era la jerarquía en la escuela, la estructura e infraestructura de la escuela, los gustos de los alumnos, las dificultades que tenían en la enseñanza los maestros y lo que no les gustaban de los maestros en los estudiantes; hacia esas preguntas nos dirigía, se puede decir, lo que nos enseñaron en las materias de Escuela y Contexto Social y Observación del Proceso Escolar...” (S.E. del P. p.7)⁶⁴. La practicante señaló que los registros de sus observaciones estaban basados en un guion que les habían entregado los maestros de las asignaturas.

⁶³ Para mayor información acerca de cada una de las asignaturas de la especialidad, consultar el documento “Campo de formación específica”. Licenciatura en Educación Secundaria, Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las Escuelas Normales. SEP, 2000.

⁶⁴ La sigla “S.E. del P.” significa Segunda Entrevista del Practicante.

El Coordinador de la Licenciatura relató que para el primer semestre los normalistas visitan algunas escuelas para que relacionen la organización de la escuela con los factores externos e internos que influyen en la dinámica escolar, reconozcan las diferencias entre las escuelas, identifiquen las características de los colegios y establezcan las funciones de los directivos, entre otros aspectos claves para su formación. (E.C., p.3)⁶⁵.

La estudiante normalista mencionó que cuando cursó segundo semestre las observaciones estuvieron dirigidas hacia el trabajo en el aula, y sus registros estaban enfocados hacia los estilos de enseñanza de los maestros de las diferentes especialidades "...anotábamos las dificultades de los maestros, qué problemas presentaban los alumnos..." (S.E. del P. p. 8).

Juana señaló, además, que en el primer semestre realizó observaciones del contexto y del entorno de una escuela primaria; al terminar las visitas regresó a la Normal para realizar un trabajo por escrito relacionado con lo que tenía registrado. Para el segundo semestre, después de sus prácticas de observación en una escuela secundaria en clase, socializó sus apuntes ante sus compañeros.

El maestro asesor de Juana relató que en el segundo semestre los estudiantes se enfocaban a observar los estilos de enseñanza de los maestros. Las observaciones ya no eran hacia la escuela en todo su contexto sino que estaban enfocadas hacia las distintas prácticas de enseñanza que llevaban a cabo los docentes.

En el tercer semestre Juana continuó con las observaciones e inició su práctica docente. Al respecto explicó que sus registros de observación se enfocaron hacia los estilos de enseñanza y las dinámicas que se presentaban al interior del aula, después que cumplía con las jornadas de observaciones regresaba a la normal para comentar sus experiencias "Decíamos 'di esta clase pero considero que me faltó a lo mejor'. Todos nos íbamos hacia la disciplina (risa) o lo que nos favoreció, pues sí, cómo nos sentimos..." (S.E. del P. p.9).

Juana comentó que se incrementaron sus horas de prácticas en la medida que avanzaba en los semestres e igualmente el Coordinador de la Licenciatura explicó durante la entrevista que la intensidad horaria dedicada a las practicas docentes se incrementaron,

⁶⁵ Entrevista con el Coordinador del Programa Académico.

“...en I y II semestre nada más es un día por semana y son [...] 6 ocasiones que asisten a la escuela [...] en III semestre y IV semestre los estudiantes asisten dos semanas completitas de lunes a viernes de manera relativamente intensa, para cuando acceden a V y VI semestre van una jornada de una semana y una segunda jornada de dos semanas seguidas [...] en VII y VIII semestre son 3 ó 4 jornadas de 4 semanas aproximadamente, varía, es un poco variado, es de acuerdo a como lo establece el programa de estudios [...]” (S.E.M.A. p.6).

Sus primeras prácticas le brindaron a la maestra en formación la oportunidad de identificar las características y los ambientes reales de las escuelas; reconocer los diversos estilos de enseñanzas; las apreciaciones de los estudiantes acerca de sus maestros y las dificultades que se pueden presentar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las prácticas docentes de Juana estaban distribuidas en tiempos y espacios y se llevaban a cabo en las escuelas secundarias y en la normal. En la primera institución educativa realizaba los ejercicios de observación e impartía sus clases en los grados de la secundaria, en la segunda escuela realizaba las planificaciones de sus clases y socializaba sus experiencias. Al respecto, Juana señaló que en los espacios de retroalimentación de las prácticas una de las dificultades más común entre sus compañeros y de ella fue el control del grupo; compartió, además, que en sus relaciones interpersonales con los jóvenes fomentó el dialogo y el respeto.

Para realizar las observaciones Juana contó con guion que comprendía datos relacionados con la infraestructura de la escuela, y algunos parámetros del comportamiento de los estudiantes y los estilos de enseñanza. Los ejercicios de observación brindaron en la practicante el primer acercamiento a la tarea educativa que emprenden los maestros.

7.2.1.3 Fernando centra sus prácticas en los contenidos y en las actividades.

Fernando cursó en sus seis semestres asignaturas que le aportaron a su formación para el trabajo en el aula. En los dos primeros semestres realizó visitas a las escuelas donde, mediante la observación, fue reconociendo los aspectos internos y externos que influyen en la escuela: los contextos sociales, las culturas escolares, las jerarquías al interior de una institución educativa y las funciones de las directivas en las escuelas, entre otros.

El maestro asesor de las prácticas de Fernando narró que en el primer semestre el estudiante normalista enfocó sus observaciones para comprender el organigrama que tienen en las escuelas; para ello le sugirió, como actividad, que se entrevistara con el director o subdirector para que le especificara las funciones o que se dirigiera con el prefecto de disciplina para que también le explicara su trabajo. Así se va formando una idea de aquello que acontece en las escuelas y de las jerarquías que se presentan. Para el segundo semestre, señaló el asesor, el practicante cursó la asignatura “Observación del proceso escolar” para que identificara las actividades vividas en el centro escolar y, de modo específico, al interior del aula. A partir de III semestre y hasta el VI, Fernando realizó observaciones con el objetivo de reconocer las prácticas docentes de los profesores y las características de los estudiantes de la secundaria (S.E.M.A. 2, p. 2-3).

A lo largo de las narraciones, puede encontrarse que el practicante ha ido unificando elementos tanto de sus asignaturas como de las experiencias presentadas en sus prácticas docentes. De los aspectos en que Fernando se ha formado, se pueden resaltar las observaciones y las prácticas por estar vinculadas a las funciones de la docencia; y es en estas asignaturas donde se pueden identificar si el practicante ha desarrollado sus habilidades para la planificación de sus secuencias didácticas y para la enseñanza de la especialidad.

En VII semestre, Fernando realizó sus prácticas docentes en la Escuela Secundaria “Alexander Ojeda”. Allí tuvo a su cargo dos grupos de segundo grado de doce estudiantes cada uno. Narró que el maestro titular lo presentó ante los estudiantes como “profesor en formación o profesor adjunto”. En su relato compartió que la evaluación le dio autoridad porque los estudiantes de la secundaria muchas veces están con la idea que las actividades que realizan con el maestro en formación no cuenta para su calificación. Cuando los jóvenes van reconociendo que sus trabajos son evaluados por el practicante, trabajan de manera colaborativa, participan en clases y mantienen el orden. Para el practicante, las calificaciones han sido un medio para mantener controlado a los grupos en cuanto a la disciplina y la participación en las actividades. Como aspecto por resaltar, Fernando consideró que trabajar con adolescentes es complejo (E. del P., p.4).

El practicante comentó que cuando iniciaba sus prácticas presentó muchas dudas cuando empezaba su actividad frente al aula. En séptimo semestre se sentía muy nervioso (E. del P., p. 1). El maestro en formación narró que en sus prácticas estuvieron acompañadas por el profesor de la asignatura; además, que en diversas ocasiones recibió sus

recomendaciones para la elaboración de las estrategias didácticas que podía emplear para la enseñanza de las matemáticas (E. del P., p. 4). Del maestro de la ENSM recibió pocas retroalimentaciones debido a los compromisos del docente, pues era el Coordinador del programa académico.

Durante las observaciones de las clases, Fernando se percibió nervioso; sin embargo, siempre estuvo acompañado por el profesor titular. Recibió asesorías acerca de las estrategias didácticas y se sintió respaldado, lo que le permitió propiciar el uso de la evaluación como mecanismo de control. Así se fue sintiendo más seguro. El mayor seguimiento y direccionamiento de sus prácticas fue llevado a cabo por el profesor de la asignatura de la escuela secundaria; no tanto por el asesor de las prácticas de la ENSM.

7.2.1.4 Patricia: en la docencia por azares de la vida. Patricia estuvo en la normal formándose para ser maestra de español para la secundaria y en su narrativa se puede identificar que ha desarrollado identidad de educadora a pesar de haber presentado su examen de ingreso en la normal “por azares de la vida”. La practicante relató que durante su proceso de formación le gustó hacer las cosas bien, independientemente si le agradaban o no; para ella, las prácticas docentes fueron una experiencia donde aprendió. Por esta razón, aquí puede considerarse relevante presentar sus relatos acerca de su proceso de formación.

Patricia comentó las materias que recibió desde el primero al sexto semestre y algunas de sus experiencias durante las prácticas docentes. En relación con las asignaturas de la especialidad esperaba que le enseñaran los contenidos estructurales de la lengua castellana, pero encontró que el plan de estudios se centró más en los saberes pedagógicos y psicológicos del adolescente “...la normal no nos dio esos contenidos, es la verdad[...] se basaba más en lo que es gestión escolar, análisis, psicoanálisis de los estudiantes lo pedagógico, lo psicológico...” (E. del P., p.1).

En los dos primeros semestres Patricia cursó las asignaturas “Escuela y contexto social” y “Observación del proceso escolar”. Narró que sus maestros sólo le indicaron “ve a observar”, mas no le explicaron cómo ni qué observar; relató que no le presentaron parámetros o elementos para realizar la observación. Cuando Patricia pasó a realizar su documento recepcional⁶⁶, tuvo realizar nuevamente las observaciones de las situaciones

⁶⁶ El documento recepcional consiste en la opción terminal para la titulación de los estudiantes normalistas. “...cada estudiante lleva a cabo en el transcurso del ciclo escolar con base en la identificación y el análisis de

del aula para así identificar una problemática educativa. En esta fase de su formación, Patricia comprendió que la observación tiene un propósito; reconoció que no solamente se debe ir a observar por observar "...no el salón ni el color, observa el tamaño del salón y cómo repercute en los alumnos...".

Más adelante, gracias a su relato, se reconocieron aspectos de la observación: "...que si se escucha eco; que si hay mucha luz; que si todo está oscuro cómo repercute; qué observar de la maestra [...] en dónde se encuentra durante toda la clase, si en el frente, en el pizarrón, sentada en su escritorio..." (S.E. del P., p. 8). La maestra en formación refirió que la observación le brinda datos relevantes para el proceso educativo cuando tiene claro qué se va a observar y cómo vincularía los datos con el procesos de enseñanza y aprendizaje "...observas a los maestros, si hay control de grupo; observas las estrategias, la comunicación entre el grupo con el maestro porque puede haber control pero si no hay comunicación no participan mucho sería entonces que el maestro habla, sea muy bueno pero no habría aprendizaje..." (S.E. del P., p. 8). Sin embargo, esta comprensión de las implicaciones de la observación para la practicante solo fue percibida cuando cursó el séptimo semestre.

Para la maestra en formación, su logro durante sus primeros semestres consistió en alcanzar el control del grupo. Consideró que su carácter y el uso de la autoridad han sido aspectos que han contribuido para consolidar su perfil como educadora. Comentó en sus narraciones que ha estado en escuelas conflictivas y ha observado grandes logros con estudiantes que son renuentes a obedecer, incluso al prefecto de disciplina. Para Patricia las experiencias con los grupos difíciles han sido relevantes para su formación.

En su último año de formación cursó solamente dos asignaturas: "Taller de diseño de propuestas didácticas" y "Análisis del trabajo docente I – II"⁶⁷; además de Trabajo docente I

una situación educativa relacionada con su trabajo docente y cuyo estudio en profundidad le resulte de especial interés" (Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo semestre. SEP. P. 8)

⁶⁷

El taller es parte del Campo de Formación Específica por especialidad y le anteceden las asignaturas que los estudiantes cursaron en los seis semestres anteriores, con los que a partir del proceso permanente de estudio, observación, práctica, reflexión y análisis, se han aproximado gradualmente a: a) el estudio de los contenidos, propósitos y enfoque de la enseñanza de la especialidad; b) el desarrollo de las habilidades para planificar y llevar a cabo actividades didácticas con adolescentes de los tres grados de educación secundaria [...]; c) el desarrollo de habilidades para recopilar y organizar información; d) la reflexión sistemática sobre su práctica docente; y e) el conocimiento de la dinámica institucional de las escuelas secundarias (Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II. Especialidad: Español. Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio 7 y 8 semestres, SEP. p., 9).

– II. Para el desarrollo del Taller, la practicante regresaba a la normal y recibía de su maestro asesor los comentarios para mejorar su documento recepcional⁶⁸.

La maestra en formación comentó que durante sus primeras clases en VII semestre superó muchos obstáculos y que no ha olvidado que no se puede dejar nada a la improvisación. Nos comentó que en una de sus clases llevó elaboradas las diapositivas en *Power Point* pero como su clase era a las siete de la mañana y en ese momento no había llegado el director de la escuela quien llevaba siempre las llaves de la sala de medios, pero en esa mañana quedó sin saber qué hacer para la clase. De este modo comprendió que a las siete no puede contar con la sala; así, llega entonces con la clase preparada para trabajarla en el pizarrón y en el aula de clases. Otro de los aspectos acerca de los cuales conversó se relacionan con el hecho de que cada vez que va a realizar una actividad acostumbra llevar a la sesión los recursos que va a necesitar como hojas, mapas, fotocopias, resistol porque no desea que se le vaya a obstaculizar la clase por no contar con los mínimos recursos (S.E. del P., p. 2). Gracias a la experiencia, Patricia ha aprendido a ser prevenida y proactiva para sus actividades.

Cuando la practicante pasó a VIII semestre, la maestra titular señaló que siguió avanzando en sus logros: aprendió a distribuir el pizarrón y resalta que siempre ha tenido control de grupo “...nunca le falló el control de grupo porque le digo [...] como era tan gritona, no se le acercaban y no se le paraban, ya ahorita ya no es miedo, ya es respeto...”. Respecto de las relaciones interpersonales fue más tolerante. Además, señaló la maestra titular, Patricia ya se está reconociendo como maestra⁶⁹. La maestra titular resaltó que la practicante es más receptiva con los estudiantes, “...en un principio el niño podía estar triste y ella nunca se daba cuenta, ahora ya ella se percata [...]” (Ibíd., p. 3). Durante su último año de formación, Patricia fue muy receptiva y estuvo muy atenta a las observaciones de su maestra titular para mejorar.

A lo largo de la narrativa de Patricia puede observarse el proceso cambios, tan significativos, según lo ha presentado la maestra titular. Al respecto se pueden resaltar el control del grupo al moldear su tono de voz y el trato con los estudiantes; el conocimiento

⁶⁸ El maestro asesor de Patricia es el Coordinador de la Licenciatura, en una de las entrevistas tanto con el profesor como con la maestra titular nos presentan la siguiente organización: el maestro asesor está enfocado en brindarle a Patricia los referentes teóricos sobre la disciplina y su respaldo para el trabajo recepcional, es decir, para el trabajo de grado y la maestra titular acompaña a la practicante en todo lo que tiene que ver con sus prácticas, desde revisar sus planes de clases hasta retroalimentar sus actividades.

⁶⁹ Vale recordar el inicio de su narrativa donde la joven comentó que había llegado a presentar el examen de admisión a la Normal por azares de la vida, mas no por su inclinación vocacional para ser educadora.

de las temáticas para enseñar. Patricia estudiaba los conceptos para después enseñarlos; controlaba el tiempo en sus actividades; se reconocía humilde cuando han identificado errores en su escritura en el tablero y se esmeró por desempeñarse de acuerdo a las sugerencias y orientaciones que le brindaba la maestra titular. Para Patricia, las prácticas pedagógicas se convirtieron en un campo de formación en diversos ámbitos para su profesión.

7.2.1.5 Rafael, pensador y reflexivo de su labor de educar. Rafael cursó a lo largo del plan de estudios ocho asignaturas donde realizó las observaciones y las prácticas docentes. Desde el primer semestre, el practicante empezó a observar el proceso escolar, las características de los estudiantes de la secundaria y los estilos de enseñanza de diversos maestros; también estudió las materias del campo disciplinar de la licenciatura, donde revisó los propósitos, los contenidos y los enfoques de la especialidad. En su narrativa se identifica como un pensador y reflexivo de lo que implica el ser educador, el proceso de la labor de educar y de los ambientes propicios para fomentar los aprendizajes.

De ahí que se pueda asegurar que Rafael sea receptivo con sus estudiantes y creativo en el acompañamiento. Desde que inició sus prácticas en el III semestre⁷⁰, el estudiante normalista, estuvo atraído por conocer de los estudiantes de la secundaria sus intereses por el estudio y qué deseaban ser cuando sean adultos; comentó que también ha indagado en sus estudiantes la situación familiar y socioeconómica. Rafael compartió algunos resultados de sus hallazgos: las elecciones de los estudiantes para sus vidas cuando fueran adultos fueron: narco, policía, desempeñarse en algún oficio, ser padrote⁷¹. La gran mayoría de ellos se inclinaron por las actividades ilícitas; es decir, desempeñarse en un rol que los lleve al dinero fácil.

El practicante consideró que esas inclinaciones en los estudiantes han sido en parte influenciadas hoy día por los mismos docentes. “Los maestros nos enfocamos mucho en los productos, no importa el cómo aprenda [...] a mí me interesa tu trabajo pero no cómo lo hagas, no me interesa cómo lo llegaste a hacer [...] y los alumnos, pues, te bajan todo de internet, te traen las cincuenta hojas y el maestro entre más hojas vea pues muy bien hecho [...]” (P.E. del P., p.12 - 14).

⁷⁰ En las dos primeras asignaturas que le antecedieron a sus prácticas (“Escuela y contexto social” y “Observación del proceso escolar”) sólo realizó observaciones del contexto escolar y social y de los estilos de enseñanzas de los maestros.

⁷¹ En México se le llama “padrote” a la persona que se lucra con las sexoservidoras.

Otro aspecto que identificó el practicante en su diagnóstico fue el ausentismo. Halló que gran cantidad de estudiantes tienen familiares enfermos. Evocó algunos recuerdos de las clases y reconoció que han sido muy pocas las ocasiones en que en el aula hayan estado presentes todos los estudiantes.

El maestro en formación ha observado que el contexto familiar interviene en el aprendizaje y en el comportamiento de los estudiantes. Comentó, por ejemplo, cuando en la escuela llaman a los padres de familia porque su hijo presentó violencia en sus relaciones interpersonales con otro de sus compañeros o por su inadecuado comportamiento en el aula, algunos de los progenitores han llegado con la “espada desenvainada”. Señaló que es peor porque los maestros no saben qué van a hacer con ese niño. Además, estuvo indagando acerca de la escolaridad de los padres y encontró un nivel muy bajo de padre o madre que sean profesionales. Relató que “...la mayoría de ellos nada más terminó la secundaria o ni siquiera la terminaron...”. (P.E. del P., p.14).

El practicante estuvo en cuatro escuelas secundarias cuando cursó las asignaturas “Observación y práctica docente” I hasta la IV. En esos momentos llevó a cabo sus prácticas pedagógicas, pero ya en sus dos últimos semestres centró su trabajo docente en una sola escuela. Rafael relató que durante todas sus prácticas docentes encontró bajo desempeño escolar de los niños en el área de español “...los niños no tienen hábito de lectura [...] saben leer en la cuestión nada más de la acción pero de ahí a que entiendan [...] e incluso hay muchos que de hecho no saben leer; observo un caso de una niña que confunde la “ñ” por la “y” pero se ausenta mucho...” (P.E. del P., p.13).

Estas problemáticas educativas como el ausentismo, la falta de compromiso de los estudiantes por el estudio, el bajo rendimiento escolar y el nivel de escolaridad de los padres de familia, entre otras, motivó a Rafael hacia la construcción de una página *web*. Entre sus objetivos se planteaba la necesidad de incentivar e impulsar a los estudiantes en el aprendizaje. El practicante empezó a desarrollar el proyecto desde el tercer semestre, inició en esa ocasión con la grabación de audio-cuentos que fueron elaborados por los estudiantes “...yo voy a estar llevando, digamos, todo el material que utilicemos en la clase, va a estar en ésta página, entonces, yo no vine hoy pues me meto a internet, saco el material de la clase y empiezo hacer el ejercicio que tenga que hacer...”. (P.E. del P., p.14). Rafael señaló que subió materiales extra para que los estudiantes los consultaran como documentales, películas, tutoriales acerca de cómo hacer un

cortometraje, un video, etc. Así, no invertirían tiempo en cambiarlos de aula y los incentivaría por el aprendizaje.

En relación con los procesos de iniciación en el trabajo de la docencia, la maestra asesora de prácticas relató que en las asignaturas de “Observación y práctica docente” que cursan desde el III hasta el VI semestre, el practicante aplicó instrumentos antes de iniciar sus secuencias didácticas o sus proyectos con los estudiantes; así, acudió a test de aprendizaje, de velocidad y comprensión lectora, y algunos ejercicios de habilidades del pensamiento⁷². Su propósito consistía en conocer al grupo y así obtener elementos para iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje (E.M.A., p.5). Para el practicante, estas pruebas diagnósticas le facilitaron identificar los estilos de aprendizajes de los estudiantes y reconocer cómo aprenden, qué se les dificulta y qué ambientes son adecuados para el aprendiente.

La maestra asesora narró que Rafael empezó sus prácticas desde el mismo momento que inició el ciclo escolar: “...él se integró a las juntas con los maestros ya como si fuera uno de ellos[...] se incorporó en los talleres generales de actualización...”. Se le asignaron dos grupos de segundo grado en la escuela Francisco Javier Montenegro donde realizó su trabajo docente. En su primera jornada en la escuela realizó las observaciones y el diagnóstico que acostumbraba a hacer: “...como la primera jornada es de dos semanas [...] permaneció en la escuela y luego pasó al aula a observar...”. (E.M.A., p.8). Rafael relató que en su segunda semana de prácticas, al recibir los temas por parte de la maestra titular, le solicitó para el día siguiente la planificación de los proyectos de todo el año porque tenía que entregar el plan anual. El maestro en formación le dijo que no podía planificar si no conocía a los estudiantes, que su planificación era con base en las necesidades de sus discentes y que, por lo tanto, para él le era imposible planificar. Así que su respuesta ocasionó enojo en la maestra titular; el practicante pasó a comentarle a su asesora de prácticas la situación, la maestra asesora habló con la maestra titular aclarándole que solamente el practicante tenía que planificar lo que iba a realizar. Aclarado el malentendido y superado, según relató Rafael, la maestra titular comprendió cuál sería su labor y durante el tiempo en que realizó sus prácticas recibió su apoyo. (P.E. del P., p.2).

⁷²La maestra asesora acompañó a Rafael desde el V hasta el VIII semestre en sus prácticas docentes.

Las prácticas de Rafael estuvieron organizadas por jornadas. Tales períodos estuvieron intercalados entre estar en la escuela secundaria y en la escuela normal. En la escuela secundaria, Rafael se dedicaba al trabajo docente y al servicio social; al terminar la jornada de las prácticas que eran promedio de dos a tres semanas, Rafael regresaba a la normal con el maestro asesor y sus compañeros de estudios donde realizaban talleres a partir de sus experiencias en el aula, retroalimentaba análisis de los problemas que habían presentado o dónde habían fallado al impartir las clases. Según el practicante, en esos espacios de reflexión el maestro lo orientaba para que articulara sus praxis con la teoría, revisaban algunos autores y enfoques de la especialidad o de lo pedagógico, todo era de acuerdo con el enfoque que tomara el maestro asesor.

A lo largo de la narrativa de Rafael, se puede reconocer que, durante sus seis primeros semestres de formación, el maestro en formación se fue identificando con muchas de las funciones que cumplen los maestros: percibir las situaciones que viven los estudiantes en sus familias, en su entorno y en la escuela, por ejemplo. Rafael llegó a analizar diversas situaciones que viven los estudiantes en sus vidas y que están incidiendo en los aprendizajes.

Para el maestro en formación las deficiencias en aspectos básicos como el no saber leer, el no comprender lo que leen, el carecer de hábito de lectura, aunque se encuentre el niño o la niña en la escuela, son el resultado de múltiples factores; entre ellos destacó: el nivel de escolaridad de los padres, para él el ambiente familiar influye en el gusto por el estudio en los jóvenes y considera que los problemas en los hogares pueden incidir en que el estudiante se ausente de la escuela. La valoración por ser un profesional, según Rafael, no ha sido el mayor objetivo de los jóvenes que se encontraban en sus prácticas, pues muchos de ellos se identifican con la alternativa por obtener el dinero fácil o a través de oficios que no implicaran la dedicación al estudio.

Las circunstancias particulares observadas por Rafael que lo motivaron a crear una página web que diera de alguna forma respuesta a las necesidades de los aprendizajes de los estudiantes y el conjunto de ideas y acciones adelantadas, hacen de Rafael un maestro en formación pensativo y reflexivo de su labor de educar.

7.2.1.6 Amanda: en las prácticas pedagógicas aprendió a ser maestra. La maestra en formación manifestó que las prácticas pedagógicas orientaron su preparación, pues a través de tales actividades académicas conoció las interacciones que se presentan al

interior del aula. Identificó algunas estrategias que le permitieron afrontar problemáticas que se viven en las escuelas: el conjunto de elementos externos e internos que intervienen en los aprendizajes de los estudiantes; asimismo, se acercó a estrategias didácticas para la enseñanza del español y empleó algunos mecanismos para el control de grupo. Valoró el espacio de las prácticas como un espacio de formación para reconocerse como maestra y para confirmar que ha sido la elección profesional idónea para su vida. En su narrativa se refirió a las prácticas pedagógicas de VII y VIII como su mejor momento, donde aprendió el rol de la docencia.

Amanda inició sus prácticas en el III semestre⁷³. En el proceso de esta investigación narró que en las asignaturas “Observación y práctica docente” I, II, III y IV sólo contó con pequeños momentos en los que iba a una escuela a observar y a practicar; así, no tuvo la oportunidad de ver, por ejemplo, todo el proceso que se llevaba a cabo para las evaluaciones o qué tan significativo era el aprendizaje en los estudiantes; en poco tiempo realizaba el proyecto que la maestra titular del momento le asignaba y regresaba a la normal para realizar las reflexiones acerca de sus prácticas. Sentía en esos periodos que se “lavaba las manos” porque divisaba problemas donde no pudo intervenir por el corto tiempo que estaba en las escuelas secundarias (P.E. del P., p. 1).

La maestra asesora relató que durante los seis primeros semestres, Amanda cursó asignaturas donde realizaba observaciones y las prácticas docentes⁷⁴. En el primer y segundo semestre cursó materias que les brindaron elementos para la observación del proceso escolar, donde solamente iba a observar la cultura escolar y los estilos de enseñanza de los maestros. A partir del III semestre sus horas de prácticas aumentaron; así, realizó las observaciones y el trabajo docente. En el campo de la especialidad, la practicante tomó un curso acerca de los propósitos de la enseñanza del español que la prepararon para que conociera y dominara los propósitos y los contenidos de la enseñanza del español. (E.M.A., p.2).

Amanda narró que, durante los primeros semestres, sus prácticas pedagógicas les resultaban “repulsivas”, porque se enfrentaba a grupos bastante indisciplinados o grupos que pertenecían a un contexto social difícil; además, los estudiantes reflejaban las problemáticas familiares y sociales en las aulas de las secundarias. Así que cada vez que

⁷³ En el primer y segundo semestre cursó las asignaturas “Escuela y contexto social” y “Observación del proceso escolar” donde realizó observaciones del contexto social y de diversos estilos de enseñanza de maestros de diversas especialidades.

⁷⁴ La maestra asesora de Amanda pertenece al campo de la especialidad.

sabía que tenía las jornadas de prácticas “estaba bajo presión”; máxime, al saber que tenía que cumplir con un contenido para la institución, los maestros y los estudiantes. Sentía que “se metía en una camisa de once varas” (P.E. del P., p. 5). Sin embargo, a pesar de que se sentía “bajo presión”, señaló que contó con el apoyo de los maestros de la especialidad, durante sus asignaturas les brindaron algunas estrategias didácticas para que después las aplicara con sus grupos.

La practicante comentó que, cuando cursó en IV semestre la materia de “Observación y práctica docente II”, recibió de la profesora instrucciones relacionadas con el rol que cumpliría cuando estuviera en las escuelas secundarias. Allí le explicaba que, como practicante, no tenía que intervenir en áreas que no fueran de su especialidad, que en caso que encontrara un alumno con problemas de aprendizajes no tenía por qué actuar, pues lo único que podía ocasionar era un problema mayor. En tales casos, tenía que recurrir con la orientadora o que, si al final de sus prácticas, deseaba regalarle dulces a los estudiantes por haberse portado bien tenía que abstenerse porque si se encontraba en el aula un alumno con diabetes podría ocasionar un daño. En otros términos, según narró Amanda, no podía hacer nada hasta que alguien le dijera o realizara un diagnóstico. (S.E. del P., p. 4).

En V semestre realizó las prácticas en la escuela Francisco Javier Montenegro. Allí también adelantó su trabajo docente en su último año de formación en dos grupos de segundo, cada grupo de 45 estudiantes. En sus prácticas de observación y práctica III, el maestro titular la acompañó en cada una de sus actividades y le brindó retroalimentación sobre su docencia “...me daba materiales, me decía mira si alguna vez te llega a servir esto o cuando me veía que los alumnos no habían comprendido muy bien un tema me decía, ‘joye, sabes, en la siguiente clase por favor aborda otra vez este tema porque siento que no les quedó claro’...” (S.E. del p., P 6). Para ella fueron muy enriquecedoras las sugerencias.

Cuando Amanda inició sus prácticas en VII semestre, llegó a una escuela donde estuvo durante la primera semana; pero, sin conocer las razones que le presentó el director a la maestra asesora, fue trasladada a otra institución educativa (P.E. del P., p. 2). La maestra asesora, durante la entrevista, nos comentó que gran cantidad de escuelas secundarias no están aceptando a los practicantes de la Escuela Normal Superior por la baja calidad académica que presentan los practicantes. “...nos topamos con una formación académica muy deficiente de los muchachos, entonces esto influye notoriamente en los procesos que

vamos haciendo en las prácticas docente [...] no están preparados ni disciplinaria, ni metodológicamente[...] nos están cerrando las puertas en las escuelas secundarias para que ellos realicen sus prácticas...” (E.M.A., p.2, 4). Sin embargo, la maestra titular comentó en la entrevista que Amanda llegó muy bien preparada y que es muy comprometida con su labor (E.M.T., p.2).

Cuando la maestra en formación ingresó por primera vez a los grupos de tercer grado de la secundaria para realizar las observaciones, los estudiantes mostraron un comportamiento adecuado frente a las maestras titulares; pero después, cuando estaban bajo su liderazgo, el comportamiento de los discentes cambió. De ahí que comentó que los estudiantes no se mostraron tal y como eran para que así ella pudiera prever este aspecto durante la aplicación de sus proyectos. La entrevistada permitió reconocer que para ella había sido difícil el control de grupo y en ese aspecto influyó que ella no tuviera el control total sobre las calificaciones de los estudiantes y ellos lo saben; además que por verla joven se le dificulta proyectar autoridad: “...piensan que pueden vacilarte o hacerte marear con ciertas excusas que uno de antemano sabe que no son ciertas...”. (P.E. del P., p.2). La maestra asesora comentó que las experiencias sobre el control de grupos para los estudiantes normalistas han sido siempre un problema porque ellos tienen en su contra que son los practicantes, no tienen autoridad aunque los maestros titulares les digan a los estudiantes que a ellos los tienen que respetar; y como los estudiantes saben que los estudiantes normalistas no tienen totalmente el control en sus calificaciones, propician entonces que el comportamiento y las participaciones sean irregulares. Se presentan así un constante reto y obstáculos en los maestros en formación. (E.M.A., p. 11).

A medida que la practicante realizaba su trabajo docente, identificaba las características de los estudiantes y del grupo en su generalidad. Según comentó Amanda, el grupo de tercer “D” presentó problemas de aprendizaje, disciplinarios y de índole familiar; ella consideraba que los estudiantes de ese grupo no se habían podido adaptar a los tres años de la secundaria. La practicante narró que le costó mucho esfuerzo trabajar con ellos; tuvo que buscar los medios para lograr la atención y las estrategias para el desarrollo de algunos proyectos debido a sus problemas de aprendizaje.

La maestra en formación encontró problemáticas educativas y asumió retos durante su formación. Identificó a estudiantes con problemas en la lectoescritura y para ello consultó autores como Cassany. Gracias a esta actividad encontró estrategias para empezar

desde los primeros pasos con las micro-habilidades para llegar a la lectura; en términos prácticos, aplicó cuestionarios, dibujos, sopas de letras. A pesar de ello, comentó que los estudiantes de secundaria no deberían de recurrir a esto porque su proceso cognitivo debería estar para hacer reflexiones, análisis y críticas de un texto. Lo anterior la llevó a enfrentar entre las realidades escolares que encontró en las aulas con la aplicación del método por proyectos emitido por la Reforma del 2006 de la SEP "...nos dicen que un método por proyectos tiene que ser basado en la práctica social del lenguaje en los alumnos [...] que tenemos que llevar al alumno a que concrete todo el conocimiento, como algo que está dentro de su sociedad [...] y nosotros hacemos planes así, y cuando se los traemos a los alumnos no saben responder a este tipo de actividades...". (P.E. del P., p. 6).

7.2.1.7 Lecturas de las experiencias de los maestros en formación. Los elementos comunes identificados en las seis prácticas, radican en la orientación que les brinda el plan de estudios; es decir, las asignaturas que cursaron de corte obligatorio antes de sus prácticas docentes. Los practicantes asumieron inicialmente con temor los procesos de planificación de las clases, exploración de estrategias didácticas y aplicabilidad de estas propuestas frente a los estudiantes de la secundaria. Para algunos de ellos, el enfrentar grupo por primera vez fue preocupante y estuvo lleno de expectativas; identificaron problemáticas desde corte cognitivo hasta familiar en los estudiantes que estaban a su cargo. La observación fue una de las herramientas que predominó en los seis jóvenes.

Los maestros que iniciaron su ejercicio profesional en el espacio de las prácticas pedagógicas, en su primer año se caracterizan por ser voraces ante su deber por cumplir con lo planificado; ante tal perspectiva, en los casos estudiados se observaron estudiantes llenos de entusiasmo. Al respecto, Day señala que "esos compromisos emocionales forman parte del yo esencial y profesional de los profesores" (2005). En su estudio se refiere a "siete aspectos que se relacionan los maestros con su yo profesional: disposición a ir más allá del deber estricto, comunicación eficaz, satisfacción con los éxitos de determinados alumnos, las perspectivas de los estudiantes y el aprendizaje mediante la reflexión de la práctica" (Nelson, 1993: citado en Day, 2005:70). En su gran mayoría los primeros años de acercamiento a los contenidos y, particularmente, a los grupos de alumnos genera compromiso, disponibilidad, dinamismo; pero, de modo indudable, también nerviosismo respecto del control del grupo. Para el practicante es indispensable iniciar con el dominio del grupo, pues así puede llevar a cabo sus

actividades. Por eso, gran parte de sus energías se enfocan en lograr atraer la atención de sus estudiantes.

Otro de los aspectos indispensable en la fase que observada de los maestros en formación lo constituyen las interacciones sociales. De hecho, es tan importante que sin esta perspectiva se dificultaría el aprendizaje o la validación de un conocimiento. La interacción social permite a los profesores “penetrar” en la cabeza de sus estudiantes para descubrir qué están pensando. “También ofrece oportunidades para que éstos conozcan otras perspectivas de modo que puedan comparar sus ideas con las de otros” (Eggen y Kauchak, 2004:14). Las explicaciones del docente, combinadas con ejemplos concretos, se constituyen en maneras poderosas para ayudar a los estudiantes a formar y a reformar sus ideas.

7.2.2 Planeación de las actividades y las relaciones entre el plan de estudio de la ENSM y los lineamientos curriculares de la educación secundaria. Una de las categorías halladas durante la investigación ha sido la modalidad que los maestros en formación organizaron sus actividades antes del encuentro con los grupos. Se encontraron orientaciones tanto en el plan de estudios de la ENSM como en las Reformas de la Educación Superior, tanto para la Licenciatura de matemáticas como de español. Igualmente las orientaciones que les fueron brindando los maestros titulares de los diversos grupos fueron parámetros de referencia que orientaban el proceso de la planeación. A continuación se estudiará cómo se fue llevando a cabo el proceso por cada uno de los practicantes.

7.2.2.1 Cómo organizaba Pedro sus clases. Para el último año de formación que corresponden al VII y VIII semestre los maestros asesores relataron que, como antecedentes los practicantes ya han trabajado de primero a sexto en el aula; así que, cuando van a la secundaria para su trabajo docente, los maestros practicantes se enfocan específicamente en conocer a los estudiantes de la secundaria y el estilo de enseñanza del titular. En este ciclo de formación los estudiantes normalista elaboran los lineamientos generales, los planes de clases y el documento recepcional. Al consultar el plan de estudios de la normal, la investigación permitió encontrar que, en sus planteamientos, el trabajo docente va acompañado por el diseño de las propuestas didácticas que consisten en “plantear las secuencias didácticas para el tratamiento de los contenidos específicos, elaborar el plan general de trabajo y los planes de clases, sistematizar la información obtenida de la experiencia en los distintos grupos [...], propiciar la reflexión personal y

colectiva [...] e identificar los aspectos que requieran mayor atención [...] de su proceso de aprendizaje” (Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo semestre. SEP:8).

Pedro narró que para la elaboración de sus planes de clases, y específicamente para sus estrategias didácticas, consultó los ejemplos propuestos por los libros de la SEP, la reforma de la educación superior 2006, dos libros de matemáticas, el texto escolar del tercer grado, un libro de matemáticas general y retomó algunas de sus experiencias de los seis semestres anteriores⁷⁵. Algunos de los temas que le fueron asignados, ya los había desarrollado en los semestres precedentes con otros grupos. Además, su jornada de observación le permitió integrar su estilo de enseñanza con el de la maestra titular (P.E. del P.: 4).

El practicante explicó que la reforma 2006 de la SEP presenta planteamientos de problemas matemáticos y que, a partir de las problemáticas del niño, debe ir desarrollando su propio concepto; en consecuencia, busca que el estudiante construya las fórmulas matemáticas. Con los problemas matemáticos se pretende que el estudiante vaya más allá de una fórmula matemática y se oriente hacia la resolución del problema. (Ibíd., p. 5).

El maestro practicante compartió un ejemplo que le gustó mucho de la propuesta de la SEP: “...el tema era sector circular, no viene la fórmula del sector circular como nosotros la conocemos ya en la preparatoria o en la universidad [...] implica que el alumno vea que únicamente se puede determinar un sector, un pedazo de circunferencia, y tiene que calcular el área, entonces a partir de un problema por así decirlo lógico ellos formulan el problema...”. (P.E. del P.: 5).

Pedro y los maestros asesores en sus narrativas plantearon que en sus acciones educativas la formación en competencias se reconoce en los procesos educativos que ellos llevan a cabo para el trabajo docente; por su parte, los maestros asesores de la normal comentaron que el profesor en formación inicia sus clases mediante el reconocimiento de que debe desarrollar las competencias matemáticas. A su vez, Pedro explicó que en conjunto con la maestra titular estableció estándares de competencias

⁷⁵ La planeación está constituida por el plan general y los planes de clases. El plan general, para otros llamado “parcelador”, es el instrumento que permite desarrollar y evaluar todas las actividades propuestas; el plan general auxilia las actividades del profesor. En el plan de clases se detallan por sesiones los temas, los propósitos, las actividades, los recursos, el tiempo y las evaluaciones. Cada institución educativa determina los aspectos que pueden constituir la denominación de sus partes; pero, principalmente el plan de clases responde a las preguntas: ¿qué?, ¿cómo?, ¿dónde? y ¿cuándo?

para la asignatura y así tener los referentes con los cuales se podría evaluar a los estudiantes de la secundaria.

Respecto del plan 1993 de la Normal, el primer maestro asesor relató que no está definido por competencias; se encuentra orientado más hacia el desarrollo de las habilidades, muy contrario ocurre con la reforma para la educación secundaria que se implementó en el 2006, pues allí sí se definen las competencias. Según el profesor, las competencias son: el saber, el saber hacer y el saber ser. Sin embargo, el segundo maestro relató que la reforma 2006 plantea cuatro competencias para las matemáticas: “[...] planteamiento y resolución del problema, argumentación, comunicación y manejo de técnicas [...]”; explicó, además, que en cada contenido que se enseñe el practicante debe desarrollar al mínimo una de las competencias (S.E.M2: 4)⁷⁶. El practicante, durante su planificación, recoge los lineamientos tanto de la ENSM como la Reforma Educativa por la SEP, pero en su organización se rige por las llevadas a cabo en la Escuela Secundaria y muy particularmente por su maestra titular.

7.2.2.2 Actividades de Juana dirigidas por la maestra titular y por los lineamientos curriculares. La normalista narró que sus actividades estuvieron organizadas y centradas en el trabajo de la docente titular de la asignatura y en los lineamientos institucionales; que se plantean, además, los tipos de actividades que los practicantes deben realizar tanto en las horas frente a grupo como durante la permanencia en la escuela: “...la enseñanza de contenidos de las asignaturas de la especialidad [...]; la observación del trabajo en el aula y las ayudantías al maestro titular [...]; la observación del trabajo de los adolescentes [...] la participación en actividades para el aprendizaje de los adolescentes [...]; la relación con los adolescentes [...]; la participación en actividades académicas [...]; la colaboración en actividades con los padres de familia [...]; el registro de la experiencia y la recopilación de información [...]”. (Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo semestre. SEP, 2003 p.15 – 16 -17).

El Coordinador de la licenciatura y maestro asesor narró las actividades realizadas por los maestros normalista en su último año de formación: “...en séptimo y octavo tenemos como antecedentes lo que se trabaja de primero a sexto pero ya de modo específico para

⁷⁶ El plan de estudios de la Secundaria (2006) propone que los maestros y las escuelas “... propicien oportunidades y experiencias de aprendizajes para la formación y el desarrollo de: competencias para el aprendizaje permanente; competencias para el manejo de la información; competencias para el manejo de situaciones; competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad” (Educación Básica Secundaria, SEP, 2006, p. 11-12).

séptimo y octavo [...] es más bien una serie de actividades intensivas, como se ha ido desarrollando en primero a sexto [...]”. (S.E.M.A. p.16)

En la primera jornada de las prácticas del VII semestre los practicantes se dirigen a una escuela secundaria y ahí conocen al maestro titular, solicitan al docente de la asignatura permiso para realizar sus clases con sus grupos, conocen las características de los estudiantes y reciben del profesor de la materia los temas que estarán impartiendo durante su trabajo docente.

Después de que el practicante identifica una temática de interés, investiga la temática a nivel teórico, observa en sus estudiantes la problemática y elabora actividades secuenciales para trabajar con los estudiantes de la secundaria la temática que seleccionó y así elaborar su documento recepcional.

Los maestros asesores hicieron hincapié en la importancia de la distribución del tiempo de la clase; es decir, que el practicante asigne el tiempo dedicado para cada actividad, para que así puedan cerrar la clase recopilando los aportes a través de conclusiones: “...yo he hecho hincapié que ellos deben decir tienen los minutos para la actividad [...] según el tiempo que ellos consideren...”. (P.E.M.A. p.2 - 3).

Además, deben considerar que durante los 50 minutos se ha de destinar tiempo para organizar el grupo y revisar las tareas entre otros; así que el tiempo real para las actividades es reducido “...no son 50 minutos reales porque hay que quitarle el tiempo en el que el maestro sale, en que el otro maestro llega, en lo que alineen las sillas... que revisa lo del día anterior...” (P.E.M.A. p.4). A su vez, el formato que emplean los maestros de la normal para evaluar a los practicantes posee entre sus indicadores el manejo del tiempo.

7.2.2.3 Organización de las clases de Fernando. Fernando narró que al llegar a la escuela “Alexander Ojeda”, el maestro titular le permitió ingresar al grupo, realizó las observaciones y le asignó los temas que iba a trabajar. Para la planeación de las clases regresó a la normal y en la asignatura “Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I” recibió de su maestro asesor un formato de plan de clases y con su ayuda empezó a planear cada una de sus actividades⁷⁷. Para la planeación

⁷⁷ El formato de plan de clases es una propuesta de la SEP para las Escuelas Normales. Contiene los siguientes ítems: nombre del profesor, curso, sesiones, eje temático, bloque, tiempo asignado, tema, subtema,

consultó diversas fuentes, como: documentos de la SEP (el libro de maestro y los programas de segundo grado de secundaria), internet, libros de matemáticas y recibió asesorías del maestro titular⁷⁸.

El practicante comentó que le gustaba consultar en internet algunas estrategias didácticas para la enseñanza de las matemáticas, tanto así que para su trabajo recepcional aplicó un software encontrado en internet enfocado hacia el desarrollo de problemas matemáticos (E. del P., p.4).

El maestro en formación relató que cuando inició con las clases, aún a pesar de haber planificado sus actividades, por ejemplo para una semana, cuando se encontraba frente al grupo tuvo que modificar sus actividades porque los temas no habían sido estudiados por los educandos o por la diferencias entre las formas de trabajar. Así que la planeación se fue ajustando para dar respuestas a las necesidades de sus aprendizajes "...tuve que, de manera muy rápida, hacer la regresión para aclararle las dudas que tenían o conceptos que se supone que ellos ya debería haber visto [...] desde primer grado..." (E. del P., p. 2).

Fernando relató que en la primera jornada, al terminar las actividades que llevaba planeadas, casi siempre le faltaba tiempo. Así que, a medida que planeaba sus actividades, el practicante optó por desarrollar una estrategia muy personal: realizaba los ejercicios o los problemas en su casa, tomaba el tiempo que él invertía en resolverlos y al pasarlos a la planeación le otorgaba un margen de tiempo mayor para los estudiantes (E. del P., p. 6). Entre sus modificaciones para la planeación también influyó una de las realidades escolares: los días lunes en la escuela se llevaba a cabo las ceremonias y su primer grupo coincidía con estos espacios, así que optó por reducir las cantidades de los ejercicios⁷⁹. La asignación del tiempo para cada actividad se observó muy detalladamente en sus clases. Dos ejemplos de este aspecto se exponen a continuación: "...la primera actividad llevó 10 minutos [...] el practicante pasa por los diferentes grupos revisando y

intenciones didácticas, antecedentes conceptuales, materiales didácticos, recursos didácticos y consideraciones previas" (Fuente: segundo entrevista del Coordinador p. 6 y 7).

⁷⁸ El libro para el maestro, publicado en 2004, presenta coherencia y concordancia con el plan de estudios de la escuela normal superior de 1999, se articulan curricularmente. Están planteados por desarrollo de habilidades, en las cuales se resaltan para el área de matemáticas: calcular, inferir, comunicar, medir, imaginar, generalizar y deducir. (Libro para el maestro, SEP p. 13).

⁷⁹ La planeación se constituye como uno de los aspectos relevantes para la formación del maestro. De sus planteamientos depende la organización de las clases; sin embargo, como lo ha evidenciado el practicante, no es determinante, pues el mayor objetivo del formador consiste en brindar los elementos para satisfacer las necesidades e inquietudes de sus estudiantes.

enumerándolos...” (Fuente: registro de observación 1 p. 2); “...solicita que se organicen en grupo, a cada grupo les entrega un cuerpo geométrico y una hoja de block para que registren sus características [...] para el ejercicio asigna 10 minutos...” (Fuente: registro de observación 2 p.1 y 2).

7.2.2.4 Patricia orienta sus actividades de acuerdo a la RES. Según la maestra titular de Patricia, el nuevo currículo para la educación secundaria en español está dirigida por el modelo de proyecto por competencias y por la práctica social del lenguaje; en primero de secundaria se estaba enseñando cuento, poesía tradicional mexicana, poesía en general, se veía métrica, las características formales; en segundo, veían cuento hispanoamericano, novela hispanoamericana, novela en general; en tercero, cursaban literatura de la edad media, hasta literatura universal y en la normal no abordaban la literatura. (Ibíd., p. 1-5). En relación con la gramática, en primero veían la base categorial, sujeto, predicado; en segundo, tipología y estructuras más complejas; y en tercero, gramática compleja, oración subordinada, coordinada y voz pasiva. Sobre la redacción, en primero veían la redacción de cuentos cortos, los conectores, la relación de ideas, oraciones consecutivas, explicativas; en segundo, seguían con los mismos contenidos del primer curso; y en tercero, veían oraciones complejas y cómo se ocupaban en un texto. Las temáticas relacionadas con la redacción se realizaban en conjunto con la gramática. De acuerdo con la maestra titular, la RES estipulaba que la gramática no tenía que verse aislada, la veían contextualizada en un texto. (P.E.M.T., p. 2-3).

Los contenidos enunciados se abordaban articulados y en actividades formulados por proyectos. El plan de estudios de la normal, que tiene como propósito promover el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas, “...los futuros docentes de la educación secundaria deberán conocer las características y funciones de los textos, [...] los procesos de producción y comprensión; valorar las diversas producciones lingüísticas que realizan en los diferentes medios sociales y culturales; [...] aborda los aspectos semánticos, sintácticos, morfológicos y pragmáticos [...]” (Licenciatura en Educación Secundaria. Campo de formación específica. Especialidad: Español, SEP, p. 4-5).

Para articular a Patricia con las prácticas de la secundaria y los contenidos que venía cursando en la normal, la maestra titular relató que orientó a la practicante desde el modelo por proyectos y direccionó en sus secuencias didácticas el enfoque del uso social del lenguaje. Los siguientes fueron los pasos que la maestra titular empleaba con la estudiante practicante: le daba los temas, ella lo elaboraba de acuerdo con los parámetros

por proyectos y para eso investigaba, se lo presentaba a su asesor y a ella para que los revisara, nuevamente se los regresaban a Patricia y posteriormente la estudiante normalista los presentaba con los estudiantes.

La practicante narró que en la primera jornada recibió de la maestra titular los temas: gramática; tipos de oraciones (simple, compuesta, yuxtapuesta y subordinada); voz pasiva; el contexto cultural en el ámbito de la literatura; las caracterizaciones sobre: jarchas, romanceros, trovadores, juglares; la obra literaria los siete infantes de Lara y algunos fragmentos del Quijote (S.E. del p., p.7). Patricia se dirigió al maestro asesor en la Normal para la elaboración de su plan general y de sus planes de clases. Según comentó la practicante, el asesor le brindó diversas referencias bibliográficas que permitieron centrar su atención en los contenidos y le sugirió bibliografías actualizadas (P.E.C., p.4). La maestra en formación hizo hincapié en que consultó y se orientó más por la RES que por los planteamientos del plan de estudios de la normal⁸⁰, tanto para su planificación como para los indicadores de evaluación. Comentó, igualmente, que en los momentos en que llevaba a cabo sus clases, planificaba dos estrategias más en caso que los estudiantes no llegaran a entender el tema o para apoyarse con otro tipo de material didáctico.

7.2.2.5 La planeación de las actividades por Rafael para sus prácticas. Respecto de la planeación, la maestra asesora de Rafael narró en la entrevista que el plan de estudios para la educación secundaria presentó cambios: para el 2006 la SEP emitió una reforma curricular empleando el método por proyectos para la enseñanza del español; así que las orientaciones que recibió Rafael para la enseñanza de la especialidad estaban preestablecida por el planteamiento de un problema, una problemática que estuviera cercana a una comunidad; a los intereses de los grupos; de las familias de los estudiantes, para que de ahí partiera para el trabajo de los contenidos, y así el aprendizaje les resultara más significativo, desde ahí parte el método por proyectos.

Según la maestra los estudiantes de la normal acostumbran a enseñar recitándoles el tema, ella considera que les cuesta trabajo llegar a que los alumnos de la secundaria lleguen al concepto, a que lo construyan “[...] yo les digo ellos no van a construir el

⁸⁰ “El diseño de propuestas didácticas se lleva a cabo a partir del análisis de las características de los grupos y los adolescentes, así como de los propósitos de la educación secundaria; de los contenidos del español, de los tipos de actividades, de las modalidades didácticas y su enfoque de enseñanza, además del tiempo y los recursos que pueden utilizarse para favorecer el desarrollo lingüístico, comunicativo e integral de los adolescentes.” (Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II. Especialidad: Español. Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio 7 y 8 semestres, SEP, 2004 p. 20)

concepto claramente pero van a hacer el esfuerzo mental que es a lo que estamos esperando [...]”, y para eso ella le ha brindado a Rafael estrategias y orientaciones a nivel didáctico. La maestra asesora en la entrevista nos presenta un ejemplo sobre la estrategia didáctica que le ha recomendado en el momento de la planificación: el practicante en conjunto con los estudiantes de la secundaria escogen la problemática de la violencia, realizan la lectura y el maestro en formación pasa a preguntarles si les gustó el cuento, qué les gustó, qué situación se presentó en el cuento; a través de preguntas van comprendiendo el cuento hasta que lleguen a construir ciertos conceptos; de ahí se van al contenido del cuento, es decir, a identificar qué tipo de texto es, por qué es un cuento, y a caracterizar las partes de un cuento (E.MA., p.10).

Rafael presenta un modelo de actividad similar al que nos relata la maestra asesora: “[...] *P: al elegir la noticia van a contestar en sus cuadernos las siguientes preguntas: ¿qué ocurrió? ¿Qué me está hablando la noticia? ¿Por qué? ¿Quién?, son las estructuras de una noticia [...]*” (Fuente: registro de observación 9 p.1).

7.2.2.6 La RES y las realidades escolares en la planeación de Amanda. Amanda nos relata que la reforma del 2006 para la secundaria plantea que los temas sean desarrollados a nivel de reflexión porque se supone que los estudiantes se están formando de una manera reflexiva; la reforma expone la manera cómo se tienen que aplicar los proyectos, pero cuando ella los llevó a la práctica, identificó aspectos negativos. La maestra en formación nos presenta un ejemplo donde la propuesta tuvo que dejarse de aplicar porque los estudiantes presentaban deficiencias conceptuales y tuvo que pasar a explicar el tema como si no se hubiese dado en los grados anteriores. La actividad consistía en escribir un texto corto, pero según la practicante los estudiantes no poseían los conocimientos básicos como el uso de: las reglas gramaticales, las mayúsculas, los puntos, las tildes así que pasó a dejar a un lado la problemática que planteaba el proyecto para “adentrarse con una clase tradicional”, pasó a explicarle y a hacer ejercicios. (S.E. del P., p. 2).

La estudiante normalista estima que la Secretaria de Educación Pública (SEP) no ha considerado que los alumnos presentan deficiencias, nos señala que la SEP desconocen las realidades que se viven en las aulas de clases e igualmente esto ocurre con los indicadores de evaluación que son demasiado altos; nos comenta que los estudiantes no están capacitados ni habilitados para tener esos procesos, porque por ejemplo uno de los indicadores que plantea la Reforma, nos explica Amanda, es que el chico se exprese de

manera directa, objetiva y clara en una exposición y cuando ellos realizaron una presentación sobre tipos de lenguas los estudiantes carecían de seguridad, claridad en el discurso y perdían con facilidad el propósito de la exposición cuando aclaraban alguna inquietud de sus compañeros (Ibíd., p. 2,5).

Nos comenta otra situación, la maestra en formación, donde tuvo que realizar cambios, en uno de los proyectos los estudiantes tenían que elaborar un informe de laboratorio, así que integró la materia de español con la de ciencias, les solicitó que elaboraran un informe de laboratorio, pero cuando estuvieron realizando esa actividad la practicante observó que presentaban dificultades en conceptos que se suponían que debían dominar desde segundo grado como: las categorías gramaticales, ortografía, los signos de puntuación; ante ese obstáculo suspendió el ejercicio y pasó a explicarles de manera muy breve los conceptos, las estructuras básicas para un trabajo escrito.

7.2.2.7 El currículum visto desde la organización de las clases como objeto de estudio en el campo de la formación del maestro. En esta segunda aproximación al concepto de currículo se sitúan los discursos problematizadores referidas al diseño de planes y programas como el proceso que enmarca la organización de las acciones de los maestros en formación para el desarrollo de sus clases. Para este momento de análisis de la trayectoria del concepto del currículo, se trazan desde las detectadas en los seis (6) estudios de caso. El currículo abordado desde los contenidos.

La planificación de las actividades por los maestros en formación estuvo abordada por la selección y estructuración de la enseñanza bajo un tratamiento de corte técnico para un manejo controlable de los contenidos que se estaban desarrollando en los lineamientos curriculares de la educación secundaria. En este punto el autor Barco (1975), plantea que las planificaciones enfocadas desde los contenidos reflejan la desarticulación entre el propósito de la educación con los elementos culturales e ideológicos-políticos, es una educación más centrada en la superficialidad.

Los contenidos, supuestamente, representan el conocimiento de la realidad que el alumno debe adquirir. Extraña manera de conocer algo de lo cual, la escuela, está prolijamente aislada tras sus muros. El proceso de aislamiento y distorsión comienza tempranamente [...] Los contenidos educativos han sido en los últimos tiempos, criticados unánimemente, y la crítica ha sido encarada fundamentalmente, hacia el enciclopedismo indudable de los mismos. Sin embargo, existen otros aspectos que igualmente deben ser puestos en relieve. [...] Presentados como verdades absoluta, admiten a veces la (de)mostración de otras posiciones que, de

las más diversas maneras, son desvalorizadas, distorsionadas. (Barco, 1975: 104-105).

Vinculada con este planteamiento, la formulación de Edelstein y Rodríguez apunta a situar los contenidos como un aspecto subordinado a las experiencias de aprendizaje, las cuales se proponen sobre la base de la investigación en la enseñanza y los estilos de enseñanza. Así, más que atender a la elección de conocimientos tomados de diversos ámbitos del saber elaborado y formalizado, es la investigación la que representa el criterio definitorio para la selección y organización de las actividades de clases. En este sentido las autoras precisan que:

Con respecto a los contenidos: éstos dejan de ser una categoría básica, importante por sí misma. El eje sobre el cual se trabaja, ubica en primer término las actividades de aprendizaje que integran contenidos en experiencias significativas,. Ya no se trata de trasladar mecánicamente a la escuela el contenido, tal como surge la estructura de la ciencia. Interesa al aprovechamiento de lo conceptual-teórico en situaciones problemáticas. Por lo tanto, el criterio organizativo que aparece como adecuado es el de la unidad de experiencia, en cuanto síntesis de investigación-producción (Edelstein y Rodríguez, 1976: 18).

Es claro que nuestras escuelas, a través de los planes de estudios, están enseñando contenidos, que más que constituidos por el mismo proceso educativo han sido retomados de otros campos. Bloom (1956), “al establecer una taxonomía de los objetivos educativos, considera al conocimiento como la recuperación de datos específicos o universales, métodos y procesos, estrategias, estructuras o dispositivos”. (Bloom (1957: 62-78) citado en Stenhouse (1991:44).

Cabe concluir que, en contraste con los planteamientos precedentes, se destaca aquí el carácter propositivo por sobre la normatividad que generalmente se atribuye a todo programa de estudios. Esto último revela un giro importante respecto de los argumentos de los autores y de los modelos de planificación por los practicantes, en los que sitúan al programa de estudios como dispositivos para controlar de manera planificada la enseñanza y el aprendizaje, reduciendo en lo posible la incertidumbre del trabajo cotidiano en el aula.

7.2.3 Estrategias didácticas en los practicantes de matemáticas e interacciones con los estudiantes de la secundaria. En este espacio el análisis estará centrado en las prácticas pedagógicas de los maestros en formación de la especialidad de matemáticas. Se ha decidido abordarlos por separado, inicialmente los de los de matemáticas y

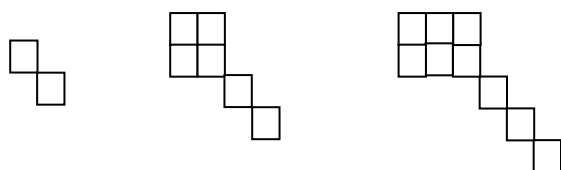
posteriormente los de español, debido a implicaciones que lleva la enseñanza de los diferentes saberes disciplinares. Nos interesa indagar cómo se enseña estos saberes y como los estudiantes de la secundaria interactúan frente a estos conocimientos en sus aprendizajes.

7.2.3.1 Las prácticas pedagógicas de Pedro durante su proceso de formación. Sobre sus clases, Pedro llevó a cabo actividades que a través de las simulaciones de situaciones reflejaba eventos de la cotidianidad, y buscaba fomentar el aprendizaje de las matemáticas con un sentido de aplicabilidad.

En las actividades Pedro recreaba eventos de la vida, contextualizaba e incluía personajes que interactuaban o que eran los centrales en la situación; los personajes realizaban ciertas acciones como por ejemplo compraban camisas, vendían recargas de celulares, compraban artículos, hacían parte de una finca etc., es decir los personajes eran personalizados con nombres, objetos o animales. Las interacciones de los personajes generaban eventos que representaban la situación para un problema matemático, donde en la mayoría faltaban valores o datos. A través de preguntas que formulaba Pedro, planteaba la necesidad de encontrar los datos, los valores, los perímetros, las áreas para las situaciones problemas, cerrando la actividad con una pregunta que orientaba la búsqueda de una generalización, es decir, de una fórmula matemática para que se resolviera el conjunto de las preguntas que se formulaban en la situación problema.

A continuación se presenta una de las actividades construida por Pedro:

Giovanni supervisa el cargamento de pantallas que han llegado a la bodega, tiene que realizar un inventario y para su comodidad las organiza según se muestra a continuación.



Con ayuda de las regletas⁸¹, reproduce las figuras anteriores, continúa representando las figuras 4, 5, 6 de esta sucesión.

¿Qué tiene en común las figuras? ¿Qué operación necesitas realizar para obtener el número de cuadros de acuerdo al número de la figura? ¿Qué operación necesitas realizar para obtener la figura de acuerdo al número de cuadros?⁸²
(Fuente: registro de observación 5, p. 1-2).

En este ejemplo observamos que Pedro empleaba las preguntas problematizadoras, para este ejercicio planteó 7 preguntas pero al aplicarlas retomó las que hacen referencia a la aplicación de la fórmula matemática. En la misma clase planteó dos actividades con estructuras similares a través del planteamiento de problemáticas y el uso de la pregunta para orientar hacia la búsqueda de la generalización, es decir, la construcción de la fórmula matemática.

Presentamos un ejemplo de cada una de las habilidades que Pedro buscaba desarrollar en sus estudiantes frente a los modelos de las actividades que presentan los programas de estudios de la normal.

HABILIDAD DE CALCULAR

Actividad elaborada por el Practicante	Actividad del Plan y Programas de Estudios P.5
¿Qué operaciones necesitas realizar para obtener el número de cuadros de acuerdo al número de la figura?	En cada cuadrado anota una cifra para que la operación sea correcta: __17
¿Qué operaciones necesitas realizar para	x _ 5

⁸¹ Las regletas son materiales didácticos elaborados en madera con figuras de rectángulos que representan las unidades y sumas de estas, están distribuidas por colores y tamaño, de la siguiente forma:

La pequeña que tiene la forma de un cubo mide 1 unidad, está sin pintura.

Rojo: 2 unidades

Verde: 3 unidades

Lila: 4 unidades

Amarilla: 5 unidades

Verde oscuro: 6 unidades

Negro: 7 unidades

Café o marrón: 8 unidades

Azul: 9 unidades

Naranja: 10 unidades

⁸² Registramos las demás preguntas que formuló Pedro en su actividad "Organiza la información del problema en una tabla y responde: ¿Cómo se relaciona el número de cuadros con la figura respectiva? ¿Cuál es la figura que se forma y cómo se relaciona con la cantidad de cuadros que se encuentran en la esquina? Proponga una forma distinta a la de Giovanni de acomodar las cajas de manera que sea más fácil su cálculo, ¿Cuáles la generalización que permite determinar el número de cuadros de cualquier figura de la siguiente sucesión? ¿Qué número le corresponde a la figura que tiene 132 cuadros?"

<p>obtener la figura de acuerdo al número de cuadros?</p>	<p>_____</p> <p>10_ _</p> <p>Encontrar cinco divisiones que tengan como residuo 30.</p>
---	---

HABILIDAD DE COMUNICAR E INTERPRETAR

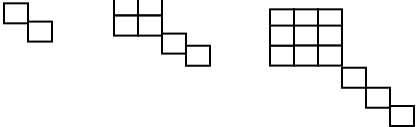
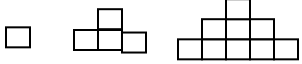
<p>Actividad elaborada por el Practicante</p>	<p>Actividad del Plan y Programas de Estudios p.6</p>
---	---

<p>Camilo compró camisas por los siguientes precios:</p> <table border="1" data-bbox="224 993 548 1224"> <thead> <tr> <th>CAMISAS</th> <th>COSTOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Azul</td> <td>200</td> </tr> <tr> <td>Verde</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Amarilla</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Rojo</td> <td>370</td> </tr> </tbody> </table> <p>Obtener los datos que faltan. (Registro de observación No. 2 p. 1)</p>	CAMISAS	COSTOS	Azul	200	Verde		Amarilla		Rojo	370	<p>En la siguiente tabla está dada la constitución química (en por ciento) de algunos animales de granja. Encontrar la constitución química, en por ciento, del “animal de granja promedio”. De entre los animales de la lista, ¿cuál es el que se aproxima más al animal promedio?</p> <table border="1" data-bbox="578 1083 1388 1335"> <thead> <tr> <th>ANIMAL</th> <th>PRÓTIDOS</th> <th>LÍPIDOS</th> <th>GLÚCIDOS</th> <th>MINERALES</th> <th>AGUA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Caballo</td> <td>17%</td> <td>17%</td> <td>1.5%</td> <td>4.5%</td> <td>60%</td> </tr> <tr> <td>Buey</td> <td>15%</td> <td>26%</td> <td>0.4%</td> <td>4.6%</td> <td>54%</td> </tr> <tr> <td>Borrego</td> <td>16%</td> <td>20%</td> <td>0.6%</td> <td>3.4%</td> <td>60%</td> </tr> <tr> <td>Puerco</td> <td>15%</td> <td>24%</td> <td>0.2%</td> <td>2.8%</td> <td>58%</td> </tr> <tr> <td>Pollo</td> <td>21%</td> <td>19%</td> <td>0.8%</td> <td>3.2%</td> <td>56%</td> </tr> </tbody> </table>	ANIMAL	PRÓTIDOS	LÍPIDOS	GLÚCIDOS	MINERALES	AGUA	Caballo	17%	17%	1.5%	4.5%	60%	Buey	15%	26%	0.4%	4.6%	54%	Borrego	16%	20%	0.6%	3.4%	60%	Puerco	15%	24%	0.2%	2.8%	58%	Pollo	21%	19%	0.8%	3.2%	56%
CAMISAS	COSTOS																																														
Azul	200																																														
Verde																																															
Amarilla																																															
Rojo	370																																														
ANIMAL	PRÓTIDOS	LÍPIDOS	GLÚCIDOS	MINERALES	AGUA																																										
Caballo	17%	17%	1.5%	4.5%	60%																																										
Buey	15%	26%	0.4%	4.6%	54%																																										
Borrego	16%	20%	0.6%	3.4%	60%																																										
Puerco	15%	24%	0.2%	2.8%	58%																																										
Pollo	21%	19%	0.8%	3.2%	56%																																										

HABILIDAD GENERALIZAR

<p>Actividad elaborada por el Practicante</p>	<p>Actividad del Plan y Programas de Estudios p. 8</p>
---	--

<p>Con ayuda de las regletas, reproduce y plasma las figuras anteriores, continua representando</p>	<p>Observa la siguiente sucesión de figuras</p>
---	---

<p>las figuras 4, 5, 6 de esta sucesión.</p>  <p>¿Cuál es la generalización que permite determinar el número de cuadritos de cualquier figura de la siguiente sucesión?</p> <p>¿Qué número le corresponde a la figura que tiene 132 cuadros?</p> <p>(Plan de clase registrada en observación No. 5)</p>	 <p>La primera figura tiene un sólo cuadrado, la segunda tiene cuatro, etcétera. ¿Cuántos cuadrados tendrá la figura que ocupe el lugar número 100?</p>
--	---

Otra de las categorías que nos emerge de los datos para analizar el estilo cómo Pedro enseña, fue hallado a través de la comparación entre el plan de estudio que emplea la ENSM con el que realizó Pedro, y a su vez con la contrastación con los lineamientos que nos presenta la SEP en la Reforma de la Educación Secundaria en el 2006.

En esta comparación, Pedro enfocó sus actividades hacia el desarrollo de habilidades de calcular, comunicar e interpretar y generalizar, muy similar al que plantea la ENSM; más sin embargo, el practicante sostiene el discurso sobre el nuevo enfoque que plantea la Reforma del 2006, que está referido al desarrollo de las competencias matemáticas.

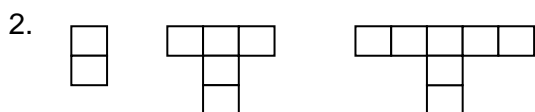
El elemento que se presenta en los tres enfoques de enseñanza: la Reforma de la SEP 2006, Plan de estudios de la ENSM y en las prácticas del estudiante normalista) es el Aprendizaje Basado en Problemas. La diferencia que encontramos es que Pedro emplea un lenguaje coloquial en los ejercicios, es decir, más acorde al contexto de los estudiantes de la escuela y elabora las actividades acorde con las realidades de los jóvenes.

Las clases de Pedro y las voces de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De las clases del practicante observamos que después de organizar al grupo, Pedro entregaba las actividades en una hoja impresa a cada estudiante y solicitaba, de forma voluntaria, que uno de ellos leyera en voz alta el ejercicio o él mismo la realizaba. Seguidamente, el practicante presentaba algunas instrucciones para

organizar la actividad y los estudiantes pasaban a elaborar individual o grupalmente el ejercicio.

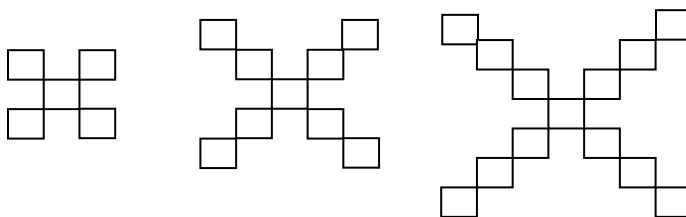
Sobre el desarrollo de sus clases que son de 50 minutos Pedro aplicaba alrededor de tres actividades, la primera actividad la presentaba en hoja impresa y al leerlas con los estudiantes se observaba el planteamiento del problemas y un conjunto de preguntas; durante el desarrollo de este ejercicio el maestro en formación omitía algunas de las preguntas y pasaba a una segunda y tercera situación problema que era dictada en el momento. Presentamos a continuación un modelo de clase que nos presenta las características que acabamos de señalar.

1. “De manera individual analiza la densidad del problema: en un hospital se encuentran los días miércoles tres bebés en una incubadora y aumentan cinco cada viernes”
 - a. ¿Cuántos bebés habrá en la incubadora?
 - b. ¿Qué relación hay entre el número progresivo y el número de bebés en la incubadora?
 - c. ¿Cuál será el número de bebés al cabo de 15 días?
 - d. ¿Cuál es la generalización que permite encontrar el número de bebés en la incubadora de este hospital?



P: Completar y generalizar

3.



“[...]Ustedes van a realizar la figura número cuatro y la figura número cinco, también tienen que hacer tabla y también generalización ¿dudas?[...]”

(Fuente: registro de observación 6 p. 1, 9, 14, 15).

De las 11 clases observadas en dos de ellas Pedro centró a los estudiantes en una sola actividad y posibilitó que la terminaran acorde al tiempo programado para la clase que

son de 50 minutos. La actividad consistía en hallar la potencia y la base para elaborar la figura de un caballito de mar (Fuente: registros de observaciones 10 y 11).

Sobre el estilo de enseñanza de Pedro a continuación detallamos algunas de las estrategias didácticas que empleó en sus clases:

- a. El maestro en formación después de presentar la situación problema del ejercicio pasaba a preguntarles a los estudiantes para inducirlos hacia el procedimiento.

A continuación presentamos brevemente dos secuencias donde el practicante emplea la pregunta para orientar hacia el procedimiento.

“[...] P: ahora, para conocer el tiempo total de tiempo aire, aquí eran 60, aquí era 120, 180 y en el de 200 ¿cuánto es?

Et⁸³: 240

P: ¿Qué tienen que hacer para que quede aquí en 100 y la bonificación? ¿Qué se le tienen que hacer?

Et: Sumarse

(Fuente: registro de observación 8 p. 5)

“[...] ¿qué relación hay entre el uno del día miércoles y el tres? (...) ¿Cómo le puedo hacer para que este uno se convierta en tres? [...]” (Fuente: registro de observación No. 6 p. 4 y 6).

- b. Pedro indagaba los conocimientos previos de los estudiantes para que los aplicaran en alguna de las fases del procedimiento en la resolución de un problema matemático. Las preguntas que Pedro planteaba estaban orientadas hacia la evocación de conceptos o la aplicación de las operaciones matemáticas básicas ya aprendidas.

Algunos ejemplos sobre el estilo de Pedro para la indagación de los conocimientos previos, tenemos:

“[...] ¿Cómo se encuentra el perímetro? (...) ¿Cómo se calcula el área de un rectángulo? (...)” (Fuente: registro de observación No. 10 p.5 y 6)

“(..) P: ¿Cómo le puedo hacer para que con este uno me dé cincuenta y luego el diez? ¿Cómo le puedo hacer para que en este número me dé cincuenta y luego me de diez?

⁸³ Participación de todos los estudiantes.

E37: Multiplicando

P: ¿Por qué?

Et: 50 x 20

P: ¿Cómo le puedo hacer para que con este número me de cien y después veinte?

E38: 2 x 50

E39: 10 x 2

P: Y... ¿con el tres?

(Fuente: registro de observación No. 8 p. 6).

c. Pedro aplicaba preguntas para guiar cada paso en el procedimiento de un ejercicio. Presentaba las preguntas para la organización de los datos cuando iniciaban la resolución del ejercicio, el procedimiento del problema y la confrontación de los resultados con el propósito de obtener la generalización (la fórmula matemática).

d. Presentamos ejemplos donde observamos cómo Pedro encauzaba un procedimiento matemático:

“[...] ¿Cómo podemos saber lo que costó en las áreas donde no hay datos?... ¿cuál es las diferencias entre estos operadores en cuanto a sus ofertas en pesos? (...)” (Fuente: registro de observación No. 1 p. 3)

“[...] ¿Qué datos nos dan estas figuras? (...) ¿Qué tienen en común todos los resultados? (...) ¿Dónde está la generalización? (...)” (Fuente: registro de observación No. 6 p. 10, 11 y 12).

e. Pedro empleaba un grupo de preguntas en los momentos en que estaban cerrando o terminando el inciso de cada actividad, el maestro en formación buscaba que los estudiantes confrontaran sus decisiones, en los momentos en que obtenían los resultados constataba que el proceso lo comprendieran los estudiantes y a su vez cuando el practicante presentaba una instrucción comprobaba si había sido entendida por los estudiantes.

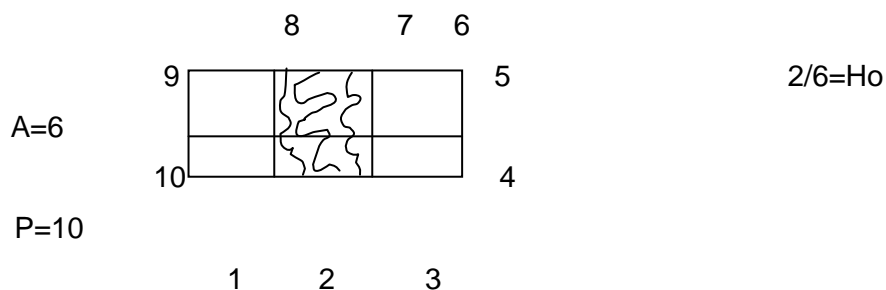
“[...] ¿creen ustedes que tenga que ver ese diez en la fórmula final? [...] es caso igual ¿se va a cumplir? [...] ¿dudas? [...]” (Fuente: registro de observación 8 p. 3,5)

“P: Si nuestra área... es irregular pero esta cuadrículado, ¿qué es lo único que tengo que hacer? E83: Contar P: Contar ¿qué? E84: Contar cada cuadro P: “¿Hasta ahí dudas?” (Fuente: registro de observación 10 p. 6).

El maestro en formación empleó las preguntas, el trabajo individual y grupal como estrategias didácticas en cada una de sus clases. Se apoyó en materiales tangibles como las regletas y los datisis. En la entrevista Pedro nos presenta un ejemplo sobre cómo se asistió de los materiales constituidos por masa y volumen para llevar un ejercicio de lo abstracto a lo palpable, “[...] en corona circular, este es como las rondanas, entonces, ellos tenían que calcular el área de una rondana. Como no les pude traer una rondana, le llevé hojas de papel o fomi[...] les dije háganme una rondana con la parte mayor y una rondana con la parte menor. Ellos tomaron su compas, trazaron, recortaron, y vieron el área [...]” (Fuente: P.E. del P. p. 6-7).

En cuanto a las interacciones, los estudiantes participaron espontáneamente y presentaban sus dudas cuando no había claridad sobre lo que debían desarrollar o cuando no comprendían las explicaciones. En algunos momentos se observó que muchas de sus voces no fueron escuchadas, quedaron algunas dudas sin resolverse y en otros momentos se presentó acciones que no fueron atendidas por el practicante.

En los párrafos anteriores hemos presentado situaciones de las interacciones del practicante con los estudiantes, a continuación ilustramos brevemente una secuencia de estos intercambios durante la enseñanza.



P: “¿Cuál es el área de ese rectángulo?”

Et: “Seis”

P: “¿Cuál es el perímetro?”

E67: “cuatro”

E68: “dos”

E69: “cuatro”

E70: “Seis”

P: “¿Cuánto es?”

E71: “diez”

P: “¿Cómo lo conseguiste?,

E71: "Porque se cuenta cada lado"

P: "Exactamente, uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez"

P: "¿Cuál es el perímetro?"

E72: "diez"

(Fuente: registro de observación 10 p. 4-5)

La siguiente situación que se presenta se originó en una de las clases de Pedro, nos muestra las acciones de los estudiantes cuando expresan en sus actos que está ocurriendo algo inusual en ellos pero que en ocasiones son imperceptibles para el maestro en formación o para el mismo maestro en ejercicio.

La actividad consistía en hallar la potencia, la base y el exponente de varios datos que escondían la figura de un caballito de mar, cada vez que encontraban las respuestas coloreaban los cuadros donde se encontraban los resultados hasta resaltar la figura. Después de la entrega del material y de las indicaciones, los alumnos trabajaron individualmente compartiendo sus útiles escolares e interactuando calmadamente; sin embargo, un estudiante permaneció en silencio durante la clase, sin tener útiles escolares y sin solicitarle prestado a sus compañeros realizaba la actividad anotando los resultados en su cuaderno máxime con la indicación inicial del maestro normalista, que al terminar la actividad se estaría entregando la hoja marcada con sus nombres, los resultados registrados en la parte de atrás y coloreado el dibujo del caballito de mar (Fuente: registro de observación No. 10 p.3).

Las interacciones entre los estudiantes y del practicante con los estudiantes estuvieron presentes en las clases. Los estudiantes se expresaban pero en una ocasión fue significativo el comportamiento de un discente que no llevó a cabo las instrucciones de Pedro y al no contar con los útiles escolares no acudió con sus compañeros. El maestro en formación no se percató del estudiante donde ellos eran 12 jóvenes y el aula posibilitaba la visibilidad para cada alumno. Por eso hemos llamado a esa situación "estudiante invisible", está presente, interactúa en el aula pero no es visible para el maestro en formación.

A lo largo de las observaciones y de las narraciones Pedro fue estructurando en sus prácticas diversas estrategias didácticas como la pregunta, el trabajo individual y grupal y el uso de materiales tangibles. En cada una de las clases la pregunta estuvo presente, desde el mismo momento en que iniciaba la sesión con el planteamiento de un problema hasta que llegaban a resolverlo. Pedro realizó preguntas en diversos momentos de las

clases como: formuladas en el planteamiento del problema; indagaba sobre los conocimientos previos de los estudiantes; realizaban el procedimiento a través de preguntas confrontando los procesos y los resultados. Cuando los estudiantes les expresaban sus dudas el practicante no se las resolvía, mediante las preguntas los orientaba para que hallaran las respuestas.

Sobre los materiales tangibles, el practicante propició que las situaciones problemas fueran contextualizadas de acuerdo a los datos que se presentaban en el ejercicio y que estuvieran relacionadas con las realidades de los estudiantes.

7.2.3.2 Las clases de Juana y sus experiencias educativas. Al llevar a cabo las observaciones de las clases de Juana, las entrevistas a la tutora de las prácticas de la estudiante y de la revisión minuciosa del plan de estudios de la ENSM, hallamos los siguientes resultados: en los programas de estudios del área de Matemáticas, encontramos que las habilidades que buscaba desarrollar en los estudiantes por la normaleran: medir y calcular mentalmente, comunicar e interpretar y generalizar, y las actitudes que constituyen el rol del maestro estaban centradas en: colaboración, investigación, autonomía, respeto y el conocimiento de los criterios en la evaluación (Plan de estudios. Licenciatura en Educación Secundaria. Campo de formación específica: especialidad matemáticas, SEP 1999 p. 5 – 9).

De manera análoga, la reforma para la educación secundaria (2006) plantea para las matemáticas “[...] se orienta a lograr que los alumnos aprendan a plantear y resolver problemas en distintos contextos, así como a justificar la validez de los procedimientos y resultados y a utilizar adecuadamente el lenguaje matemático para comunicarlos [...]” (Educación Básica Secundaria. Plan de Estudios 2006 p.34). Entre las competencias que se pretenden desarrollar en los maestros en formación según los lineamientos de la SEP para la enseñanza en las matemáticas señalan “*observar y entender los procedimientos que siguen los alumnos cuando se enfrentan a la resolución de un problema, interpretar los errores que comenten, organizar confrontaciones y, en general, encauzar los procesos de aprendizaje.*” (Licenciatura en Educación. Campo de formación específica. Especialidad: Matemáticas, SEP p. 18).

Este conjunto de orientaciones fueron brindadas a Juana, sin embargo, para encontrar esas relaciones en la practicante se realizó un estudio paralelamente sus actividades con las propuestas por la ENSM.

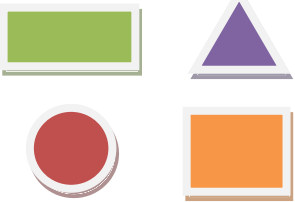
Las actividades hemos realizado una comparación con los programas de estudios de la normal. A continuación presentamos tres actividades de Juana, observemos en detalle sus actividades y las actividades formuladas por la normal.

Habilidad de generalizar

Actividad elaborada por la practicante	Actividad del documento: formación específica																		
<p>Fuente: registro de observación 7 p. 7</p> <p>¿Qué es la generalización?</p> <p>P: “Las regla jóvenes, la regla o la fórmula que les permite sacar lo que ustedes dice, la sucesión. La siguiente, de la siguiente sucesión determina cuántos cuadrados hay en la quinta figura, y escribe su generalización. O sea, tienen que sacar, cuántos tendrá la quinta figura, y cuál es esa regla. La siguiente, de la siguiente sucesión, determina cuántas bolitas hay en la sexta figura y describe y determina su generalización”.</p> <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td style="padding: 5px;">$4n + 1$</td> <td style="padding: 5px; text-align: center;">n</td> <td style="padding: 5px; text-align: center;">4n</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="padding: 5px; text-align: center;">1</td> <td style="padding: 5px; text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="padding: 5px; text-align: center;">2</td> <td style="padding: 5px; text-align: center;">9</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="padding: 5px; text-align: center;">3</td> <td style="padding: 5px; text-align: center;">13</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="padding: 5px; text-align: center;">4</td> <td style="padding: 5px; text-align: center;">17</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="padding: 5px; text-align: center;">5</td> <td style="padding: 5px; text-align: center;">21</td> </tr> </table>	$4n + 1$	n	4n		1	5		2	9		3	13		4	17		5	21	<p>Observa la siguiente secuencia de operaciones:</p> $2^2 - 1^2 =$ $3^2 - 2^2 =$ $4^2 - 3^2 =$ $5^2 - 4^2 =$ $6^2 - 5^2 =$ $7^2 - 6^2 =$ $345^2 - 344^2 =$ $n^2 - (n-1)^2 =$ <p>Observa los resultados que se obtienen en las primeras seis operaciones y luego, sin que hagas las últimas operaciones, escribe el resultado.</p> <p>(Fuente: Licenciatura en Educación Secundaria. Campo de formación específica. Especialidad: Matemáticas, SEP, p. 14)</p>
$4n + 1$	n	4n																	
	1	5																	
	2	9																	
	3	13																	
	4	17																	
	5	21																	

Habilidad de medir

Actividad elaborada por la practicante	Actividad del documento: formación específica
Hallar el perímetro y el área de las figuras geométricas	Calcular la altura de un triángulo isósceles de base igual a 1.5 cm y el área igual a 12.5 cm ²

 <p>(Fuente: registro de observación 3 p.1)</p>	<p>Dividir un triángulo cualquiera en 4, 9, 16, 25, 36... triángulos pequeños congruentes entre sí.</p> <p>(Fuente: Licenciatura en Educación Secundaria. Campo de formación específica. Especialidad: Matemáticas, SEP, p.5)</p>
--	---

Probabilidad:

Actividad elaborada por la practicante	Actividad del documento: formación específica																																																																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Dif.</th> <th>Prob.</th> <th>Fr. Absoluta</th> <th>Fr. Relativa</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>-4</td><td></td><td>0</td><td></td></tr> <tr><td>-3</td><td></td><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>-2</td><td></td><td>4</td><td></td></tr> <tr><td>-1</td><td></td><td>13</td><td></td></tr> <tr><td>0</td><td></td><td>4</td><td></td></tr> <tr><td>1</td><td></td><td>0</td><td></td></tr> <tr><td>2</td><td></td><td>0</td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td></td><td>8</td><td></td></tr> <tr><td>4</td><td></td><td>0</td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td>30</td><td></td></tr> </tbody> </table>	Dif.	Prob.	Fr. Absoluta	Fr. Relativa	-4		0		-3		1		-2		4		-1		13		0		4		1		0		2		0		3		8		4		0				30		<table border="1"> <thead> <tr> <th>Cara</th> <th>Número de veces esperado</th> <th>Número de veces obtenido</th> <th>Razón # obtenido/24</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>4</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>5</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>6</td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>(Fuente: Predicción y el Azar. Programa y bibliografía sugerida. Especialidad: Matemáticas. Sexto semestre, SEP, p. 5)</p>	Cara	Número de veces esperado	Número de veces obtenido	Razón # obtenido/24	1				2				3				4				5				6			
Dif.	Prob.	Fr. Absoluta	Fr. Relativa																																																																						
-4		0																																																																							
-3		1																																																																							
-2		4																																																																							
-1		13																																																																							
0		4																																																																							
1		0																																																																							
2		0																																																																							
3		8																																																																							
4		0																																																																							
		30																																																																							
Cara	Número de veces esperado	Número de veces obtenido	Razón # obtenido/24																																																																						
1																																																																									
2																																																																									
3																																																																									
4																																																																									
5																																																																									
6																																																																									
<p>(Fuente: registro de observación 5 p. 2)</p>																																																																									

Juana nos presentó durante las clases que observamos un conjunto de actividades que llevan a la explicación sobre conceptos como la generalización y las áreas de las figuras geométricas.

Del conjunto de las actividades que elaboró Juana, encontramos similitudes con las orientaciones que le presentaba la profesora como por ejemplo la definición del concepto de generalización. Además, al estudiar detenidamente cada una de las actividades que se

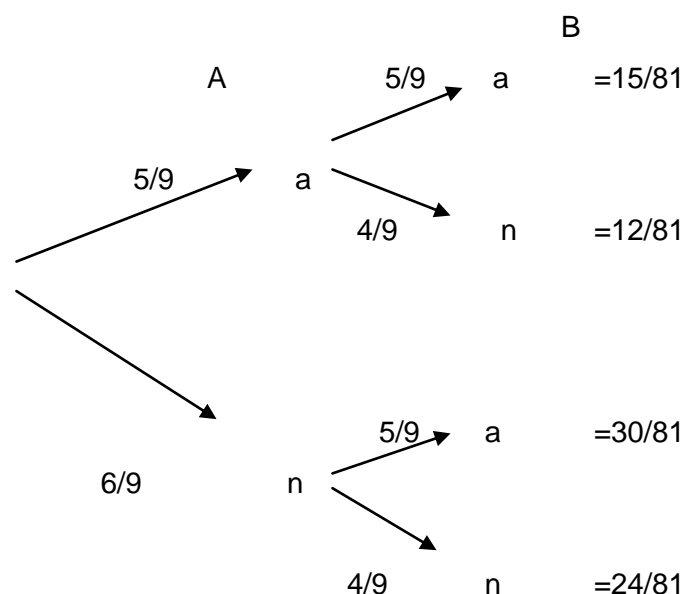
ofrecen en los programas de la especialidad hallamos semejanzas entre las habilidades que desarrolló la practicante. La estructura de las actividades que presenta Juana guarda mucha similitud con los ejercicios de los programas de estudios de la especialidad que se imparte en la ENSM más no de la Reforma de la educación secundaria, emitida por la SEP. Juana ha desarrollado en sus prácticas docentes aspectos del plan de estudios en que fue formada, y aplicó las indicaciones y los señalamientos que le orientó la maestra titular.

Uso de la pregunta para orientar sus clases y motivar la participación de los estudiantes. Juana nos narra que antes de las aplicaciones de las fórmulas matemáticas optaba por preguntar a los estudiantes sobre los conocimientos previos. En el registro de observación número 7 presentamos evidencias cuando la practicante indaga sobre el concepto de generalización. Según nos narra la practicante, la generalización es un tema que dio por sentado que lo habían realizado antes de pasar a realizar la actividad (Fuente: registro de observación 7 p.2), a su vez el maestro asesor de las prácticas nos relata que *“[...] el maestro debe llegar e indagar los conocimientos que ellos tienen y junto con ellos dar una definición de cierto concepto [...]”* (S.E.M2 p.3).

Sobre el desarrollo de sus actividades, Juana nos comenta que su enfoque de enseñanza consiste en que los estudiantes realicen sus procesos de descubrimiento y hallazgos más que brindarles información o explicaciones minuciosas a cada ejercicio o actividad escolar *“[...] en cuestión a mis estrategias, sobre la forma en que enseño, es que no hacemos ejercicios, bueno más bien los estudiantes hacen los ejercicios porque no soy de las que explico. Los alumnos primero lo hacen y ya después me dicen cuáles fueron los resultados y ya entre todos nos corregimos. Porque no corrijo así esté mal, sino que yo pregunto haber este, ¿está bien su compañero? Y ellos me dicen, no, no está bien y ¿por qué? [...]”* (P.E. del P., p.8). En cada una de sus clases propició autonomía para que los estudiantes despejaran sus dudas y establecieran los procedimientos. Presentamos una evidencia sobre el evento que nos relata la practicante: en la clase entrega la actividad y cuando los estudiantes les plantean las dudas, la practicante les expresa que no les va a decir, que primero deben intentarlo resolverlo ellos y ya después ella les ayuda (Fuente: registro de observación 7 p.2).

Sobre sus estrategias didácticas observamos que Juana empleaba: el trabajo individual y grupal; la aplicación de algunos materiales didácticos como el cuadro mágico⁸⁴ (son materiales tangibles elaborados en cartón o cartulina; las hojas impresas donde presentaba los ejercicios); tablas o cuadros donde registraban valores; la elaboración de árboles con sus respectivas ramificaciones donde presentaban probabilidades de valores, entre otros.

A continuación se presenta un ejemplo de probabilidad:



Otra de las estrategias didácticas que empleó Juana fue la pregunta, a través de cuestionamiento la practicante orientaba a los estudiantes para la identificación de los datos, el procedimiento para los ejercicios, las aclaraciones y para las clarificaciones o confirmaciones de los resultados.

Un ejemplo de orientación a través de preguntas es el siguiente:

P: Carlos, ¿cuál fue el resultado de la primera pregunta?

E3: No sé un montón, es 24.

P: ¿Cuántos posibles eventos?

E4: 5

⁸⁴ "Un cuadro mágico es la disposición de una serie de números enteros en un cuadrado o matriz de forma tal que la suma de los números por columnas, filas y diagonales principales sea la misma, la constante mágica." (Fuente: Licenciatura en Educación Secundaria. Campo de formación específica. Especialidad: Matemática, SEP p. 12).

P: ¿Qué es un espacio muestra?

E5: No sé

P: ¿Cuál es la probabilidad de obtener que la ruleta A más la ruleta B sean 4? La suma de estos puntos nos da 4[...]

(Fuente: registro de observación 5 p. 3).

Brevemente presentamos la secuencia de una de sus clases donde aplica Juana la pregunta para orientar el ejercicio:

“P: ¿Cuál es la probabilidad de que sea mujer la representante?

E9: 1/2

P: ¿Por qué?

Pasa a anotar en el tablero: $P(\text{mujer})=1/2$ ¿tienen esa respuesta?

$P=8/16$ $P=2/4$ $P=1/4$

$P=$ número de caso favorable/número total de casos, ahora sí ¿cómo quedaría expresado tu espacio?

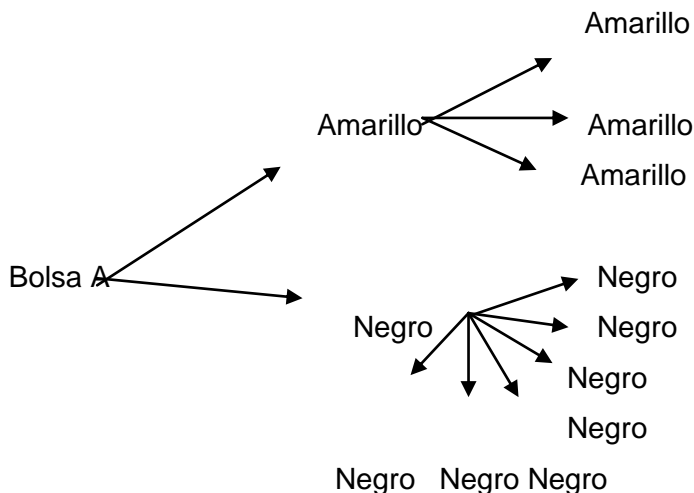
E10: Ana, Sandra

P: ¿Cuánto es el número total de caso?, ¿cuántas personas son?, ¿cuál de esta respuesta es correcta? $P=2/4$

P: Pedro, ¿cuál es la probabilidad de que sea hombre el representante?

E11: $P=2/4$

P: Entonces, ¿qué pasa con los resultados de las probabilidades? ¿Cómo son los resultados de las probabilidades?, quedamos que la probabilidad de que sea hombre es 2/4, cuando las probabilidades son iguales se dicen que son significativamente probables. En el problema 4 necesito que hagan su diagrama de árbol.”



(Fuente: registro de observación 6 p. 3)

Sobre el desarrollo de las clases, se observa que Juana estaba muy identificada con el pensamiento que se presenta en el plan de estudios de la licenciatura de la especialidad que consiste en el desarrollo de las habilidades; entre las que trabajó la practicante encontramos: estimar y calcular mentalmente.

Juana empleó las preguntas en sus clases, a continuación presentamos muy sucintamente algunos momentos de su praxis:

- a. La maestra en formación formulaba una o dos preguntas en el enunciado del ejercicio. En algunos casos la pregunta no estaba en el planteamiento del problema pero las preguntas orientaban hacia la aplicación de una fórmula, es decir, enunciaban las características del ejercicio.

Se destacan algunos momentos:

“¿Cuáles son las áreas de los rectángulos expresado en un polígono? Las tres primeras personas que entreguen tendrán participación” (Fuente: registro de observación 2 p.3).

“¿Cuál es la probabilidad de que sea mujer la representante? ¿Cuál es la probabilidad de que sea hombre el representante?” (Fuente: registro de observación 6 p.2).

- b. Las preguntas eran planteadas por la practicante para que los estudiantes extrapolaran sus conocimientos previos en la resolución de un ejercicio matemático.

Un ejemplo es el siguiente: *“¿cómo puedo reducir la fórmula de la probabilidad?”* (Fuente: registro de observación 5 p.3).

- c. Juana formulaba las preguntas para dirigir el ejercicio. La practicante las planteaba para que los estudiantes buscaran la solución del ejercicio, eran presentadas después de la lectura de los enunciados o de los datos del ejercicio, y conducían hacia el ¿cómo? obtener el resultado.

Se presentan algunos casos de aplicación:

“¿Cómo obtengo la frecuencia relativa? ¿Cómo obtengo la frecuencia relativa donde la frecuencia absoluta es cero?” Los estudiantes pasan a realizar el ejercicio individualmente (Fuente: registro de observación 5 p.2)

“P: ¿Cómo obtengo la frecuencia esperada de águila? $4/2 \cdot 200$ y ¿cuántos igual $200 \cdot \frac{1}{2}$? No, ¿cuánto es $200/2$? ¿Cómo sacaríamos la frecuencia grupal? Se

quedan en silencio, un solo estudiante dice el resultado “ $\frac{1}{2} \cdot 650$ ”. Ella dice: exacto”
(Fuente: registro de observación 4 p.4).

- d. Juana encauzaba el proceso durante el desarrollo del ejercicio matemático. Direccionaba la actividad a través de un conjunto de preguntas que eran formuladas simultáneamente.

Se presenta brevemente dos momentos diferentes de una de las clases donde Juana empleaba la pregunta para direccionar los procedimientos de los ejercicios.

“P: el equipo de Víctor, ¿cuánto sacaron de manera individual el sol? Necesito que lo hagan en decimales.

E5: 0.5

P: En la fórmula grupal, ¿cuánto obtuvieron en el grupo de águila?

E6: En Águila 43 y del Sol 104 en total 200

P: En el segundo grupo ¿cuánto obtuvieron?

E7: Águila 100 y en Sol 100, total son 200

P: En el tercer grupo

E8: 138 y 112=250

P: ¿por qué el 3er grupo obtuvo 250?, porque son 5 personas, ahora suman estos totales 350. ¿Dónde tienen frecuencia absoluta de grupo 650?” (Fuente: registro de observación 4 p.2).

P: “Aquí tienes 7, si yo aquí con tu regla 3, ¿por qué posición esta? ¿En qué posiciones esta? ¿Tres por dos? seis, entonces aquí debería tener dos bolitas, ¿cuántas tienes? 7. Tres ¿Por qué posición esta? ¿Cuánto es? Nueve. ¿Qué harías para tener este?”

E24: (No se alcanza a escuchar)

P: “En este ya no, si aplico lo que tú dices. 7. ¿En qué posición está el 50? ¿En qué posición está el doce? ¿mmmmm? Ahora sí ¿En qué posición está el cinco? ¿En qué posición está el dos?”

P: “¿se puede?” (Fuente: registro de observación 7 p.4).

- e. La practicante planteaba las preguntas para conocer los resultados de los estudiantes, las empleaba tanto en las asesorías como en las socializaciones de los resultados. A través de estas preguntas los estudiantes argumentaban su procedimiento y sus resultados.

A continuación presentamos las ocasiones en que empleaba la pregunta para orientar a los estudiantes:

¿Cuánto es el número total de caso? ¿Cuántas personas son? ¿Cuál de esta respuesta es correcta? ¿Qué pasa con los resultados de las probabilidades? ¿Cómo son los resultados de las probabilidades? (Fuente: registro de observación 6 p.2).

“P: Y ¿qué observamos ahí?

E25: Que es paralela a 2

P: A la abscisa, y aquí cuando la abscisa tenga un valor fijo va a ser paralela ¿a quién va a ser paralela?

Et: A la ordenada

P: “A la ordenada, exacto”

(Fuente: registro de observación 8 p.9)

- f. Al finalizar el desarrollo de los incisos Juana presentaba un conjunto de preguntas cuando revisaba y corregía los resultados de los ejercicios.

Algunos momentos de su aplicación fueron los siguientes:

“¿en qué posición está? ¿Por qué por dos? ¿Qué multiplico? ¿Cuántos tienes aquí? ¿Qué estás haciendo? ¿Qué estas identificando?” (Fuente: registro de observación 7 p.4)

“P: Y eso no es correcto ¿Por qué no? Carlos

E27: Porque son diferentes signos

P: Y aquí nos dice que “X” sea igual a “Y”. Jessica, me puedes decir 5 de tus coordenadas...

La estudiante se queda en silencio, enseguida la practicante pasa con otra joven.

P: Daniela ¿me puedes decir 5 de las coordenadas que tú colocaste?

La estudiante está en silencio.

P: Edgar, perdón este... Gerardo, ¿me puedes decir 5 o una de las coordenadas para representar que “X” sea igual a “Y”?

E28: Uno coma uno” (Fuente: registro de observación 8 p.6).

Las actividades que Juana aplicó eran planeadas por la maestra titular excepto las que aplicó en sus secuencias didácticas para su trabajo recepcional pero en las dinámicas de interacción con los estudiantes presentó una característica muy particular la practicante fue el uso de las preguntas. El estilo de enseñanza de Juana se caracterizó por propiciar en el estudiante sus propios procesos para el aprendizaje, permitió la autonomía y el aprendizaje a través del error. La practicante tan pronto entregaba la actividad en las hojas impresas empleaba la pregunta para indagar los conocimientos previos de los estudiantes; los orientaba para que ellos mismos encontraran los procedimientos y los confrontaba a través de interrogantes sobre el proceso o los resultados; como realizaba

los ejercicios individual o grupalmente cuando socializaban los resultados a través de preguntas confrontaban sus conocimientos con los expuestos por sus compañeros.

El maestro asesor le llama a lo que ha vivido Juana “mirada de espejo”, que se refiere a que el practicante mira como se está trabajando en el aula, ella sigue esos patrones pero con sus propias variantes, o sea a su propio estilo (S.E.M.A. p.10).

Sobre la praxis de Juana se destaca que aun cumpliendo con la metodología de la maestra titular fue desarrollando su estilo de enseñanza, las dinámicas con los grupos y su interés para que ellos encontraran sus propias rutas y sus conocimientos le fueron marcando su propia forma de enseñar las matemáticas.

7.2.3.3 Fernando: sus estrategias para enseñar matemáticas. Sobre las actividades de Fernando se observan aspectos como por ejemplo, el campo “aplicación de saberes” es la denominación del campo en que ha enfocado sus actividades que están muy relacionadas con las propuesta del desarrollo de habilidades matemáticas que presenta el plan de estudios de la normal, a través de las diversas representaciones simbólicas de la acción, es decir, de los procesos cognitivos como la sustitución, la medición, la imaginación, el cálculo mental, la comprobación, entre otros. Sus estrategias pedagógicas propiciaron algunas de las habilidades formuladas por los lineamientos curriculares tales como “estimar y calcular mentalmente, imaginar relaciones geométricas y espaciales, comunicar e interpretar y de generalizar” (Plan de estudios. Licenciatura en Educación Secundaria. Campo de formación específica. Especialidad/Matemáticas SEP p. 4, 5, 6 y 7).

Presentamos ejemplos de las actividades donde Fernando buscaba desarrollar las habilidades matemáticas:

Habilidad para calcular mentalmente: razonamiento proporcional


Actividad elaborada por el practicante	Actividad del documento: formación específica
<p>Susana le dice a Mary, la cuarta parte de mi vida la pasé en una casa de campo, la mitad en un pueblo y los últimos 10 años viviendo en esta ciudad ¿Cuántos años crees que tengo? Mary tras pensar responde 40 años. ¿Cómo es que Mary obtuvo la respuesta?</p>	<p>Una fábrica de componentes de computadoras produce 100000 piezas con 10 máquinas trabajando 8 horas diarias durante 7 días. Si se incorporan 6 máquinas a la producción, ¿en cuánto tiempo se producirán las 100000 piezas?</p>

(Fuente: registro de observación 4 p.1)	(Fuente: Programa de estudios, 3er semestre. Licenciatura en Educación Secundaria. Campo de formación específica. Especialidad: Matemáticas. Los números y sus relaciones. SEP, p.11)
---	---

Habilidad de estimar y calcular mentalmente

Actividad elaborada por el practicante	Actividad del documento: formación específica
Resolver las siguientes ecuaciones de primer grado: $-13X-7=23+3X$ $3X+4-2X=7+2X$ $13X+8=-14-4X$ $12X+1=-15X-14$ $-5X+9=12X+17$ (Fuente: registro de observación 4 p. 1)	$2X-3=6+X$ $2(2X-3)=6+X$ $X-1/6-X-3/2=-1$ $3/4(2X+4)=X+19$ $4(X-10)=-6(2X-X)-6X$ (Fuente: Programa de estudios, 3er semestre. Licenciatura en Educación Secundaria. Campo de formación específica. Especialidad: Matemáticas. Los números y sus relaciones. SEP, p. 18)

Habilidad de medir

Actividad elaborada por el practicante	Actividad del documento: formación específica
Organizados en cinco equipos, anoten en una hoja las características del cuerpo geométrico que se les entregue sin dejarlo ver a los demás equipos. Después intercambie esa hoja con otro equipo para que éste dibuje el cuerpo cuyas características cumplan con lo escrito en la hoja.  (Fuente: registro de observación 3 p. 1)	Establecer correspondencias entre desarrollo planos y cuerpos geométricos, determinar figuras y cuerpos conociendo algunas características, anticipar la forma de figuras o cuerpos en revolución, transformar superficies en sus equivalentes, etcétera. (Fuente: Licenciatura en Educación Secundaria. Campo de formación específica. Especialidad: Matemáticas, SEP, p. 6)

Las actividades están planteadas a nivel de situación problémica y en algunos momentos el practicante presenta ejercicios matemáticos como el enfocado a la solución de ecuaciones. El estilo que caracteriza las actividades de Fernando es semejante con la formación que ofrece la normal, el proceso de acoplamiento a la Reforma de la Educación 2006 es muy mínimo.

Durante las clases Fernando empleaba en promedio tres actividades en las clases. En su gran mayoría resolvía cada uno de los incisos y empleaba preguntas para realizar la actividad. Se observa de Fernando orden y secuencia en los ejercicios que fue desarrollando en las clases. Ejemplificamos la modalidad de las actividades del practicante:

1. El practicante pasa a elaborar las tablas en el tablero:

El número de litros que bombeaba el corazón de una persona durante determinado tiempo.

Litros (Y)	20	35	50	60	
Tiempo (X)	4	7	10	12	20

2. Cuántos kilómetros recorrió una motocicleta en 2, 3, 4 y 5 horas?

DISTANCIA	60	120	180	240	300
TIEMPO	1*60	2*60	3	4	5

3. P: La pintura que gasta un pintor para cubrir una vivienda es directamente proporcional a la superficie que desea pintar. Para pintar una pared de 16 metros cuadrado, para pintar una pared de 16 metros cuadrados se necesitan, se necesitan 2 litros de pintura. Completa la tabla y contesta”

Superficie (en m ²)	4		10	16	24
Litros de pintura		0.75		2	

(Fuente: registro de observación 8 p. 1, 7 y 10).

Durante sus clases Fernando contó con el acompañamiento del maestro titular, para cuando los estudiantes presentaban dudas intervenía el profesor y después de la explicación del practicante, e igualmente en los cierres de las clases, al definir conceptos y presentaba las conclusiones.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el proceso educativo de Fernando. De las clases observadas detallamos que Fernando empleó en sus secuencias didácticas la metodología del “Aprendizaje Basado en Problemas”⁸⁵, construía su situación problema y cuando los presentaba a los estudiantes para su desarrollo dirigía las actividades con preguntas, propiciando la participación de los estudiantes. Los jóvenes presentaban algunas respuestas que eran confrontados por el grupo, por ejemplo.

Las clases del maestro practicante presentaron en promedio tres actividades donde cada una de ellas poseían alrededor de 5 incisos, sus estrategias didácticas estuvo enfocada hacia: la resolución de problemas, los ejercicios con cálculo mental, la imaginación y la manipulación de materiales concretos para interactuar con los conocimientos del algebra y de la geometría. Las actividades estuvieron dirigidas hacia la manipulación de material concreto, es decir, los estudiantes elaboraban por ejemplo cuerpos geométricos como triángulo, cuadrado, cubo. El desarrollo de las ecuaciones estaban orientadas por el modelo de aprendizaje basado en problemas⁸⁶, el practicante simulaba una situación real empleando actores o variables relacionadas con el tiempo, distancia, litro de sangre, tiempo, peso, longitud, superficie entre otros para que así los educandos pasaran de la abstracción de las matemáticas al uso cotidiano.

Una de las actividades que nos narra Fernando sobre el uso de los materiales y la duda para confrontar sus conocimientos es el siguiente:

⁸⁵Barrows (1986) define el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

...como un método de aprendizaje basado en principios de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos. Entre las características fundamentales del método se destacan: el aprendizaje centrado en el alumno; el aprendizaje se produce en pequeños grupos; los profesores son facilitadores o guías de este proceso; los problemas son el foco de organización y estímulo para el aprendizaje; los problemas son un vehículo para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas; la nueva información se adquiere a través del aprendizaje autodirigido (citado en Escribano, 2008 p. 20).

⁸⁶ Los programas de estudios de las asignaturas que corresponden al saber específico, como: Introducción a las matemáticas; Pensamiento algebraico; Figuras y cuerpos geométricos; medición y cálculo geométrico, entre otros poseen actividades planteadas en el modelo de resolución de problemas e incluso refieren la existencia de una base de problemas para cada uno de los temas y subtemas que se imparten en los tres grados de la secundaria, para que los realicen los maestros en formación durante sus cursos en la normal.

“[...] para la suma de los ángulos interiores de un triángulo la mecánica fue trazaron triángulos, primero empezamos con el triángulo equilátero y ellos trazaron el mismo el triángulo en dos hojas y me cortaron los ángulos, entonces, yo les pedí que me unieran esos ángulos y que me dijeran cuánto sumaban, [...] en el triángulo equilátero me dijeron que la suma de de los tres ángulos interiores era 180° porque lo habían visto al recortar y al unirlos pero yo les pedí o les hice dudar[...].” (E. del P., p. 3).

Así que a través de la duda los estudiantes debían comprobar si la suma de los lados era la misma para los triángulos escaleno e isósceles. El practicante nos narró que entonces los estudiantes empezaron a hacer con las hojas de colores igual que con el ejercicio anterior, trazaron dos triángulos escalenos en las dos hojas, las recortaron y las acomodaron quedando de tal manera que quedaron en 180° , los estudiantes le expresaron que sumaban 180 grados en cada uno de los triángulos. La comprobación y la experimentación llevaron a que los estudiantes confrontaran sus inquietudes y sus teorías sobre sus conceptos (E. del P., p. 3).

Fernando mostraba un problema con datos de situaciones que habían simulado situaciones reales y empleaba la pregunta para finalizar cada actividad, este tipo de actividad problematizadora llevaba a que los estudiantes: buscaran la respuesta correcta; interpretara y analizaran los datos; confrontaran las alternativas de solución hacia los procedimientos para la resolución del problema matemático; evocaran conocimientos previos durante el ejercicio; verificaran y comprobaran los resultados y socializaran los resultados para compararlos con los que los compañeros habían realizado para así corregir sus procesos y productos. Este modelo de actividad lo desarrollaban grupalmente, de forma autónoma y con sus orientaciones a nivel de preguntas que iba formulando en cada uno de los pasos enunciados anteriormente.

Sobre el desarrollo de sus clases, Fernando aplicaba actividades con definiciones o situaciones problemas y daba paso a la aplicación del ejercicio. Presentamos a continuación dos modelos de sus clases:

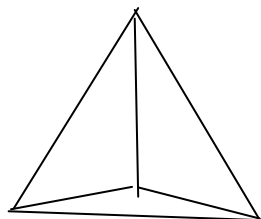
Pirámides: son cuerpos geométricos limitados por un polígono regular, llamado base, y por tanto triángulos como lados tenga la base.

Se nombra diciendo Pirámide y el nombre del polígono de la base. Ejemplo: Pirámide cuadrangular.

Pregunta guía:

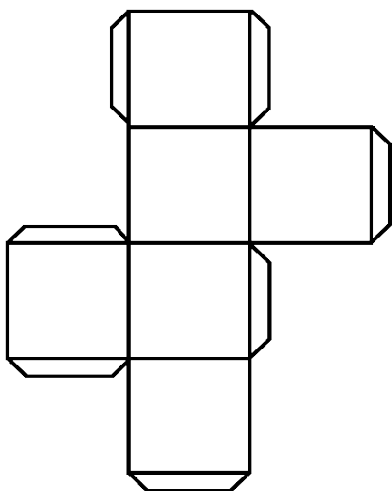
¿Qué características tiene el cuerpo geométrico que se les asignó?

¿Es correcta y suficiente la información que redactó el equipo para que sus compañeros puedan dibujar el cuerpo geométrico?



(Fuente: registro de observación 5 p. 2)

El segundo modelo de actividad es el siguiente: *“Organizados en los mismos equipos de la sesión anterior, los estudiantes van a realizar un cubo. Primero lo dibujaron en una cartulina con las medidas y las proporciones, pasaron a recortar y a pegar para después compararlo con el cubo o la caja que se le entregó como guía”.*



(Fuente: registro de observación 4 p. 1).

Fernando propicio el trabajo manual para llevar de lo abstracto a lo tangible, incentivó la construcción de las figuras geométricas para que las palparan y las detallaran en sus estructuras y formas, para que al construirlas fuera para los estudiantes más creativo y divertido hallar sus áreas.

A lo largo de las observaciones observamos que el estilo de enseñanza de Fernando ha estado caracterizado por el uso permanente de la pregunta, presentó situaciones problemas en los enunciados de sus ejercicios y para la resolución de estos estuvo acompañado por preguntas que orientaba a los estudiantes para que hallaran sus respuestas más que dictarles o explicarles el cómo hacer la actividad.

En su gran mayoría el practicante se caracterizó por cambiar de lo abstracto a lo tangible y evidente, como por ejemplo en las figuras geométricas y para ello empleó el recortado, pegado y el armar las figuras con materiales como cartulina, papeles de colores, cartón, papel bond, entre otros.

A través de los ejercicios y del recortado interactuaba con sus estudiantes, los jóvenes expresaban sus inquietudes. A continuación presentamos algunas evidencias sobre los momentos en que desarrollaban colectivamente las actividades con los estudiantes:

“[...]Haber. La suma de las edades de las hijas ¿es?”

E25: 28

P: si decimos que en este año la suma de sus edades suma 28, para el 2011 ¿Cuánto van a ser?

E26: 30

P: ¿30? ¿31? ¿Por qué 3?1, todas cumplen 1 año ósea que va a aumentar 3 años más, entonces para el 2012 van a ser 31. A ver qué relación entonces va a existir. ¿Está bien entonces la fórmula que me acaban de dar? ¿ $28 + 3x$?

E27: $28 + x$

P: $28 + X$ me dijeron perdón.

E28: Es 40 más $3x$

E29: Es $28 + 3x$ ” (Fuente: registro de observación 5 p. 7)

“[...] E23: entonces, sería $2X$ más $1X$ menos $4X$ igual a menos 4, y luego que ya los agrupé, reduzco términos y me da... a... menos $1X$, no se suman primero porque los dos son positivos, se suman me da tres X y luego se resta... porque los dos son diferentes... y me da un equis.

P: y ¿qué signo?

E23: negativo, eh... igual a menos 4, entonces como está multiplicando, paso a dividirlo...

P: pero acuérdate que aquí el uno lo podemos suprimir, lo que me interesa es... ¿cómo haces tú para que esta X sea positiva?

E23: multiplicándolo

P: multiplicándolo ¿por qué?

E23: por uno

P: ¿Por uno? La puede cambiar o multiplicar toda la fracción...

E23: Ah... por menos uno

P: ¿Por qué? ah por menos uno, y ¿Cómo quedaría esa multiplicación?

E23: así

P: y eso a que es igual...

E23: a “ X ” igual a menos 4

P: hazla bien

E23: a “ X ”, igual a menos 4

*P: bórrale. Haber rectifica tus multiplicaciones, menos 1 por menos X, es igual a...*⁸⁷ (Fuente: registro de observación 7 p. 11).

En las clases observadas, Fernando va orientando a los estudiantes empleando la pregunta, llevó a que realizara la actividad como el alumno consideraba que era el procedimiento, pero al comprobar que no era el correcto, le solicitaba que rectificara y le señalaba nuevamente cada uno de los pasos.

El practicante asumió su rol como orientador en el aprendizaje de un saber, buscó actividades con datos y materiales, realizó actividades individuales y grupales, orientó a través de la pregunta, cada paso del procedimiento fue cuestionando e igualmente los resultados cuando socializaban grupalmente el ejercicio, propiciando así igualmente las voces de los estudiantes.

7.2.3.4 Estilos de enseñanza en matemáticas. Las actividades que llevaron a cabo los tres practicantes de la “Licenciatura en educación secundaria con especialidad en matemáticas” constituyen la estructura del modelo inductivo. Eggen y Kauchak plantean que los episodios observados en cada una de las actividades presentan elementos comunes y que lleva de lo particular a lo general (2006: 189-190). Se trata del método científico más usual, en el que pueden distinguirse cuatro pasos esenciales: la observación de los hechos para sus registros; la clasificación y el estudio de estos hechos; la derivación inductiva que parte de los hechos y permite llegar a una generalización; y la contrastación, que se deriva de ese proceso a la construcción de las fórmulas matemáticas.

Este modelo de enseñanza parte de la experiencia, pues de allí se desprende el aprendizaje y el desarrollo. Por ejemplo, los estudiantes desarrollan sus procesos cognitivos si son activos en el sentido de darle sentido y comprensión a la experiencia. Para el entendimiento y la comprensión en la resolución de un problema, se requiere una manera importante la interacción social. De ahí que los practicantes hayan presentado sus ejercicios relacionando las actividades que realizan los jóvenes en sus espacios sociales, familiares y culturales.

⁸⁷Se considera relevante presentar brevemente las interacciones, pues sus clases fueron desarrolladas en su generalidad por este tipo de situaciones donde los estudiantes participaban y realizaban en conjunto los ejercicios.

En las interacciones didácticas se observó el trabajo en grupo. A respecto, Eggen y Kauchak señalan que este conjunto de actividades confluyen en la colaboración para alcanzar un objetivo, elaborar o construir una fórmula matemática y la solución de los problemas (2006: 117-118). “Que los estudiantes compartan ideas es tal vez el resultado importante de la interacción social. Compartir facilita el proceso de formación del conocimiento y a veces se le describe diciendo que ocurre de fuera a dentro” (Brenner, 2001; citado en Eggen y yKauchak, 2006:121).

Se observa también en las actividades de los practicante la aplicación del modelo de indagación planteado por Bruce, Weil et al (2006:197). Éste pretende ayudar a los estudiantes a entender el fenómeno o el problema planteado, al familiarizarlos con los métodos o los pasos a seguir y, al mismo tiempo, con las ideas y los hechos de cada saber. Este tipo de modelo se relaciona de manera muy estrecha con el modelo de aprendizaje basado en problema que consiste en la identificación del problema, la representación (que los alumnos se valgan de dibujos y analogías para comprender el problema), la selección de una estrategia o un procedimiento matemático, la aplicación de la estrategia y la comparación o evaluación de los resultados (Eggen y Kauchak, 2006:341).

Los planteamientos de la SEP, tanto para la educación normalista implementada en la Escuela Normal Superior de México como para la Reforma de la Educación Secundaria (RES) del 2006 –estudiados en detalle–, plantean que la enseñanza de las matemáticas estará impartida por el método “Aprendizaje basado en problemas” (ABP). En el trabajo de campo, las observaciones adelantadas a las actividades de los practicantes y las entrevistas al coordinador de la Licenciatura de la ENSM, a los maestros titulares de la asignatura en las escuelas secundarias y a los practicantes, permitieron concluir que, tanto en sus discurso como en su accionar al interior de las aulas, las actividades y los estilos de enseñanza se asemejaban a los elementos fundantes del modelo educativo de ABP.

Se considera, ahora, pertinente profundizar en los fundamentos teóricos que fundamentan el ABP. Dos corrientes pedagógicas le dan vida a este modelo de enseñanza y aprendizaje. El primero se centra en los postulados de John Dewey⁸⁸, “quien subrayó la

⁸⁸ John Dewey (1859-1952). Filósofo norteamericano del siglo XX. Su carrera abarcó la vida de tres generaciones y su voz pudo escucharse en medio de las controversias culturales de los Estados Unidos (y del extranjero) desde el decenio de 1890 hasta su muerte en 1952, cuando tenía casi 92 años. Dewey desarrolló

importancia de aprender mediante la experiencia” (Eggen y Kauchak, 2009: 333). El segundo, se sostiene en la teoría del aprendizaje sociocultural: “opinión cognitiva del aprendizaje que enfatiza la participación del estudiantes en actividades de aprendizaje auténtica” (Eggen y Kauchak, 2009: 333).

Dewey sustentaba sus ideas en los niños como agentes socialmente activos que aprenden de la experiencia; por lo tanto, la escuela estaba en el papel de aprovechar esta curiosidad natural y, por ello, debía llevar el mundo exterior al aula. De esta manera se colocaba todo a disposición del niño para que su aprendizaje estuviera libre de obstáculos.

El precursor de la Escuela Activa estaba convencido de que no había ninguna diferencia en la dinámica de la experiencia de niños y adultos. Su planteamiento estaba centrado en que los humanos, como seres activos, aprenden mediante el enfrentamiento con situaciones problemáticas que surgen en el curso de las actividades que han sido de interés. Para Dewey, el pensamiento constituye un instrumento destinado a resolver los problemas de la experiencia y el conocimiento radica en la acumulación de sabiduría que genera la resolución de esos problemas.

La teoría sociocultural, como segundo referente teórico y sustento del modelo de ABP, se centra en “una visión cognitiva del aprendizaje que enfatiza la participación del alumno en comunidades de aprendizaje (Vigotsky, 1978-1986 citado en Eggen y Kauchak, 2009: 334). Vigotsky subrayó la importancia de la interacción social en el aprendizaje al afirmar que se aprende al intercambiar y comparar nuestras ideas con las de otros. “Mientras los estudiantes comparten ideas, son participantes activos en el proceso de aprendizaje” (Eggen y Kauchak, 2009: 334).

La aplicación del modelo ABP en los practicantes de la Escuela Normal Superior de México de la especialidad de matemáticas estuvo centrada en la formación de los maestros; en especial, en el cómo enseñar mediante el empleo de los postulados de la Escuela Activa. Estuvo enfocado en la formación de estrategias aplicadas en este modelo de enseñanza, en la simulación de situaciones problémicas similares al contexto sociocultural y económico de los estudiantes de las secundarias de la Ciudad de México.

una filosofía que abogaba por la unidad entre la teoría y la práctica, unidad que ejemplificaba en su propio quehacer intelectual. Su pensamiento se basaba en la convicción moral de que la democracia es libertad, por lo que dedicó toda su vida a elaborar una argumentación filosófica para fundamentar esta convicción y para llevarla a la práctica. El compromiso de Dewey con la democracia y con la integración de teoría y práctica fue sobre todo evidente en su carrera de reformador de la educación.

En tal sentido, predominó el trabajo en equipo, según lo presenta ese modelo de aprendizaje.

Tal modelo parte de la identificación del problema por parte del docente y de los estudiantes; sin embargo, en la aplicación observada, el planteamiento del problema partió del conjunto de temáticas asignadas por el maestro asesor de la escuela secundaria. Así, el normalista pasaba, entonces, a recrear las situaciones problemas con elementos que hacían parte de las dinámicas sociales y culturales de sus estudiantes.

Como segundo momento, en el estudio de las actividades de los practicantes de la especialidad de matemáticas, se pudo observar que las actividades presentadas en las clases eran elaboradas por el practicante para ilustrar a los estudiantes mediante dibujos, esquemas y gráficos las situaciones problemas; es decir, empleaban analogías para imaginar el problema. Al respecto, se hace pertinente anotar que este tipo de ambientación para el aprendizaje aleja la memorización.

De manera paralela, al resolver las actividades durante el desarrollo de las clases mediante los esquemas para resolver los problemas representados por situaciones problémicas, los estudiantes van desarrollando procesos metacognitivos⁸⁹. En otros términos, al resolver los asuntos problémicos, los mismos estudiantes van encontrando y aplicando sus propias estrategias para resolver el problema.

En un cuarto momento, cuando el practicante promueve la participación, va promoviendo las percepciones de competencias en los estudiantes; es decir, el maestro en formación va brindando estrategias como el uso de las preguntas, situaciones que se vieron reflejadas en los tres practicantes. Mediante la pregunta, que sería su estrategia además de los datos del problema, se va incentivando e interiorizando en los estudiantes el aprendizaje y las habilidades para la comprensión, el análisis y la resolución de problemas matemáticos.

Como último, la evaluación de los resultados se hace relevante en tanto que los estudiantes analizan los resultados para ver si solución tiene sentido. En las prácticas

⁸⁹Se reconoce como el pensamiento estratégico para utilizar y regular la propia actividad de aprendizaje y habituarse a reflexionar el propio conocimiento. Es uno de los planteamientos de las teorías constructivistas del aprendizaje significativo que responde a la necesidad de una transición desde un aprendiz pasivo –dispuesto a aprender de forma adaptativa y reproductiva lo que se le pida– hacia un aprendiz generador y constructivo, orientado a la búsqueda del significado de lo que hace. Pozo, J. I. (1999). *Aprendices y Maestros*, Madrid: Alianza editorial. p. 45.

pedagógicas de los normalistas se observó, de manera detallada, ese proceso, con la pregunta y la comparación de los resultados entre los estudiantes. De esta manera se fomenta en los estudiantes: la participación en una experiencia del mundo real; la identificación, por parte de los estudiantes, de un problema que estimula el pensamiento: al resolver el problema, van adquiriendo conocimientos y habilidades; el planteamiento de soluciones alternativas al problema cuando los mismos estudiantes ponen a prueba sus soluciones: la aplicación los ayuda a comprobar sus conocimientos.

7.2.4 Enseñanza del español por los practicantes y las voces de los estudiantes de la secundaria. El siguiente apartado se analiza los diversos estilos de enseñanza de los practicantes de la Licenciatura en Español. Busca identificar, determinar y estudiar los diferentes enfoques teóricos y didácticos que han contribuido en los procesos de formación para el proceso de enseñanza aprendizaje.

7.2.4.1 Momentos de las clases de Patricia durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Durante las observaciones de las clases identificamos diferentes momentos y las diversas formas cómo Patricia llevó a cabo sus actividades escolares. Cada vez que ingresábamos al aula y si se encontraba sucia les solicitaba a los estudiantes que recogieran los papeles. Después de velar por el orden en los estudiantes y la limpieza del salón de clases, iniciaba sus clases con eventos como los siguientes: retomaba los temas del anterior encuentro, dirigiéndose con la pregunta ¿qué fue lo que vimos en la clase pasada? ; planteaba tema nuevo; iniciaba con la revisión de las tareas; presentaba las indicaciones para la evaluación de inicio del bimestre o trasladaba a los estudiantes a la sala de sistemas para ver las presentaciones de diapositivas en *Power Point* y algunos audios.

A continuación se presentan algunos eventos de sus clases:

“[...] limpien el salón de clases, recojan los papeles que están en el piso. Hoy voy a revisar las libretas, mientras reviso libretas voy a dejarles un cuestionario [...]”
(Fuente: registro de observación 3 p.1)

“[...] saluda y pide que se sienten y saquen sus cuadernos. Al escuchar un murmullo se expresó de la siguiente manera: A ver a qué hora se callan; cállense y se cambian de lugares, no las quiero ver juntas; ¿en qué nos quedamos Niza? [...]” (Fuente: registro de observación 5 p.1).

“[...] el día viernes terminando la clase no terminé de darle la indicación, ¿qué vamos a hacer?, una declamación en equipo ¿de cuánto? De 6, se van a poner de acuerdo en cuanto a la preparación, la gesticulación [...]” (Fuente: registro de observación 10 p.1).

Patricia centró su preocupación por la limpieza del aula; el orden, la atención y la escucha en los estudiantes.

Otro de los eventos que observamos fue la aplicación de las evaluaciones, las revisiones de las tareas o cuando presentaba las indicaciones sobre la evaluación del bimestre, como por ejemplo: “[...] Todo el bimestre lo voy a evaluar yo, los cuadernos osease conmigo reprobaron 10 ó 15 con la maestra se equilibraron. Póngase un listoncito para que se acuerden cuando traigan sus cuadernos. [...]” (Fuente: registro de observación 9 p.1).

Durante los diferentes momentos del desarrollo de sus clases, Patricia fomentó la participación, las explicaciones de sus temáticas y la evaluación. En cuanto al manejo del tiempo, las clases que tienen una duración de 50 minutos, observamos en Patricia que su centro de interés estaba en la temática y en las dinámicas con sus alumnos, y muy poco se percataba del tiempo.

Patricia realizó sus secuencias didácticas de acuerdo a las orientaciones de la Reforma de la Educación Secundaria, más que de acuerdo a las orientaciones didácticas que se proponen en los programas de estudios de la normal⁹⁰.

Algunas de sus estrategias: fomento por la participación de sus estudiantes, lectura en voz alta repetidamente, el dictado, la pregunta, los videos y las presentaciones en powerpoint. Patricia realizó sus secuencias didácticas de acuerdo a las orientaciones

⁹⁰ Los programas de estudios de la normal proponen actividades tales como: elaboración de textos; análisis de las lecturas que se presentan en la bibliografía; lecturas individuales y grupales (Introducción a la enseñanza de: Español, Programa y materiales de apoyo para el estudio 2 semestre, 2001 p.13 – 14 - 15). Discusiones, debates sobre la postura de los autores; elaboración de tablas comparativas para los casos en que se revisen dos o más textos sobre el mismo autor; el portafolio como estrategia evaluativa; elaboración de libros con diversos textos argumentativos por los alumnos; el diseño y elaboración de periódicos escolares y murales que contengan artículos de opinión; mesas redondas; participación en programas de radio de la localidad o programas simulados; presenten discusiones, debates y anuncios publicitarios. (Programa de estudios, VI semestre. Licenciatura en Educación Secundaria. Especialidad: Español. Conocimiento y uso de fuentes y medios de información, SEP 2004 p.15 – 16). La RES propone en su documento: Educación Básica Español. Educación Secundaria, 2006 en sus orientaciones didácticas el “uso de proyectos; actividades permanentes; *Actividades breves de realización frecuente* (Lectura del periódico, Comentario de editoriales, reportajes y artículos de divulgación, Lectura compartida de cuentos, poemas o novelas cortas); *Actividades de largo plazo* (Club de lectores, Taller literario, Publicación de un periódico o gaceta mensual, Taller de expresión oral, Lectura de novelas u otros textos extensos, Puesta en escena de una obra de teatro)” (Educación Básica Español. Educación Secundaria, 2006 , SEP p. 20 – 22 – 23 - 24)

de la Reforma de la Educación Secundaria más que de las orientaciones didácticas que se proponen en los programas de estudios de la normal⁹¹. La practicante realizó preguntas para indagar los conceptos previos de los estudiantes, propició la participación en los estudiantes buscando así la caracterización de los conceptos o de las definiciones; presentó ejemplos y ejercicios; realizó dictados de las definiciones; revisaba las tareas; elaboró presentaciones en powerpoint y presentó videos con los audios de algunos cantos de acuerdo a la época literaria que estaban desarrollando. Patricia empleó el diccionario para que los estudiantes consultaran las palabras desconocidas de algunas de las obras literarias que abordaban para las lecturas; presentaba los referentes históricos en cada época literaria.

La maestra en formación nos narra algunas de sus estrategias de enseñanza que empleó en sus secuencias didácticas. Cuando abordó un texto de la edad media, titulado “Los siete Infante de Lara” los estudiantes se encontraron con palabras desconocidas y con el uso de “*vois, ais, tenéis, veis*” en los textos, entonces, cuando los estudiantes realizaban la lectura no la comprendía. Patricia nos relata que realizó una dramatización con sus estudiantes; a uno de los estudiantes le dijo que hiciera el papel del hijo Galgo y ella era Doña Laura, ella leí el texto tal y como era, después lo decía con palabras más sencilla y similares a las que emplean los jóvenes, como ejemplo nos narró la siguiente actividad: *“[...] hijo galgo llega [...] y se sube al caballo, digo, súbete, has como si estuvieras en el caballo [...], el chico tomaba la postura como si estuviera montado en un caballo, ahora le decía ¡tomas una lanza! Le daba la pluma para que simulara que era la lanza, volvía a decirle ¡trota en tu caballo y lanza la flecha! Y el alumno le atinaba al tablero, a los estudiantes le causaba mucha risa”* pero a través de ejemplos como esos logró que comprendieran la lectura (S.E. del P., p.7).

⁹¹ Los programas de estudios de la normal proponen actividades tales como: elaboración de textos; análisis de las lecturas que se presentan en la bibliografía; lecturas individuales y grupales (Introducción a la enseñanza de: Español, Programa y materiales de apoyo para el estudio 2 semestre, 2001 p.13 – 14 - 15). Discusiones, debates sobre la postura de los autores; elaboración de tablas comparativas para los casos en que se revisen dos o más textos sobre el mismo autor; el portafolio como estrategia evaluativa; elaboración de libros con diversos textos argumentativos por los alumnos; el diseño y elaboración de periódicos escolares y murales que contengan artículos de opinión; mesas redondas; participación en programas de radio de la localidad o programas simulados; presenten discusiones, debates y anuncios publicitarios. (Programa de estudios, VI semestre. Licenciatura en Educación Secundaria. Especialidad: Español. Conocimiento y uso de fuentes y medios de información, SEP 2004 p.15 – 16). La RES propone en su documento: Educación Básica Español. Educación Secundaria, 2006 en sus orientaciones didácticas el “uso de proyectos; actividades permanentes; *Actividades breves de realización frecuente* (Lectura del periódico, Comentario de editoriales, reportajes y artículos de divulgación, Lectura compartida de cuentos, poemas o novelas cortas); *Actividades de largo plazo* (Club de lectores, Taller literario, Publicación de un periódico o gaceta mensual, Taller de expresión oral, Lectura de novelas u otros textos extensos, Puesta en escena de una obra de teatro)” (Educación Básica Español. Educación Secundaria, 2006 , SEP p. 20 – 22 – 23 - 24)

Una segundo evento que realizó dentro del ámbito de la literatura consistió en que de un texto, en una segunda lectura buscaran y subrayaran las palabras que no entendían, clarificando las palabras, pasaban a realizar en una cuartilla el escrito sobre lo que habían entendido y en la segunda página, anotarían todas las palabras con sus significados, es decir, elaboraban un glosario (Ibíd., p. 7).

Después de retomar algunas de sus narrativas donde la practicante nos compartía sus experiencias didácticas, pasamos a socializar lo que observamos de las 15 clases que visitamos de Patricia, para ilustrar su estilo de enseñanza. La maestra en formación buscó motivar la participación de los estudiantes a través de preguntas y especialmente con la asignación de los sellos; durante sus clases la maestra titular estuvo presente pero no se observó interrupción alguna más fue colaborativa su participación.

A continuación presentamos algunas de las características sobre el estilo de enseñanza de Patricia: empleó la pregunta para retomar algunos conceptos vistos en las clases anteriores, para retomar los conocimientos previos de los estudiantes o para ir induciendo la clase.

“[...] La practicante pregunta ¿Para qué se emplea la publicidad? y ¿qué se entiende por publicidad? Los estudiantes levantan sus manos y la practicante asigna la palabra a 3 de ellos. Las respuestas que dieron fueron: para vender cosas; dar a conocer las papas y para comer y tomar bastante coca-cola[...].” (Fuente: registro de observación 1 p. 2).

“[...] ¿Qué es el derecho de pernada? Los estudiantes dan diversas respuestas, como: es un derecho permanente; ¿es el derecho que tenía todos los habitantes de la edad media?; es un derecho que por decir así ya perdieron todos; es un derecho que ya en la edad media, ya cuando así perdieron ya todo, tenían derecho de hacer cada quien lo que quisiera todo, tenían derecho de hacer cada quien lo que quisiera. La practicante les presenta la siguiente definición de derecho de pernada: [...] yo el rey voy a pasar la primera noche con la chica. [...] yo la voy a estrenar, era la primera noche, si, se casaban y yo la estrenaba, yo el rey, la primera noche. Conmigo pasaba la primera noche y ya así, pues las demás, no hay problema. Ese es el derecho de pernada. [...]” (Fuente: registro de observación 11 p. 3)

Cuando realizaba la explicación de los conceptos, Patricia los ilustraba con ejemplos para que comprendieran la temática y les llevaba escrituras novedosas para ellos, a continuación vamos a presentar algunos eventos donde los empleó:

Les presentó el siguiente poema:

¡"Tan" amare, tant" Curtado

Habit, tant amare!

Enfermaron ohosmidros

E dolen tan malé.

Tanto amor, tanto amor

Amado, tanto amor

Enfermaron mis ojos brillantes

Y duele tanto

Gar, ¿qué fareyo?

¿Cómo virreyo?

Est al habilo espero

Por él murruyo.

Dime, ¿Qué haré?

¿Cómo viviré?

A este amado espero,

Por él moriré.

(Fuente: registro de observación 11 p. 5)

Sobre los signos de puntuación les marcó tiempos con el siguiente modelo:

" (,) Vale 1 tiempo

(;) vale 2 tiempos

(.) Vale 3 tiempos

(:) vale 3 tiempos

Pasan a leer el siguiente párrafo:

La Oratoria es un hombre y fuerte y la Declamación es una mujer muy bella (uno, dos, tres) Ciertamente, (uno) no podemos decir que una sea más que la otra, (uno) ambas son arte excelso. (uno, dos, tres) Pero a mí, (uno) ningún hombre me ha parecido bello; (uno, dos) en cambio, (uno) existen mujeres sumamente hermosas y de una gran fuerza en todo sentidos: (uno, dos, tres) Mi esposa es una de ellas.

(Fuente: registro de observación 9 p. 2)

Observamos que cuando Patricia presentaba una definición a la estrofa de algún texto hacía que los estudiantes la leyeran en coro varias veces. Recordemos que la temática de Patricia para su trabajo recepcional, es decir, para su trabajo de grado consistía en trabajar la lectura en voz alta. Cuando presentaba un texto corto realizaba el ejercicio, pero disponía de los viernes para trabajar en detalle sus actividades secuenciales para el documento.

Empleaba el dictado para el registro de las definiciones, el dictado para los signos de signos de puntuación y acostumbraba a repetir la frase o la palabra. Como por ejemplo:

“[...] apunten, declamación, y apunten que aquí abajo que voy a dictar. Declamación es la interpretación de un poema [...]” (Fuente: registro de observación 9 p. 1)

“[...] P: los romanceros, ro-man-ceros, romanceros con “C” de casa jóvenes. Dos puntos y aparte. Poemas cortos, poemas cortos, característicos de la tradición oral, antes jóvenes, [...]” (Fuente: registro de observación 11 p. 8)

Presentamos dos modelos de clases donde identificamos los elementos que constituían sus planeaciones y las estructuras de sus sesiones de clases: sobre la temática del debate, Patricia les dictó el concepto y las normas para realizarlo; continuó con un ejemplo práctico; elaboraron un dibujo sobre el debate; seleccionó un tema para realizarlo asignando en los estudiantes los roles del expositor, los moderadores y la audiencia (Fuente: registro de observación 6 p. 1 - 3).

Presentamos el debate que realizó la practicante con sus estudiantes:

“E: considero que los gay deben tener sus derechos, por el hecho de enamorarse de otro hombre no tiene nada de malo, están en su derecho.

P: lo normal es que una mujer y un hombre se enamoren, se casen y tengan hijos, dos hombre nunca podrán tener hijos.

E: están en todo su derecho de amar, ellos también tienen sus derechos y hay que defenderlos, el amor no tiene por qué importar si es entre dos hombres o entre dos mujeres.

P: no se debe mostrar esto ante los niños, hay que ocultarles esto.

E: los jóvenes y niños están de acuerdo que entre los gay se puede dar un amor puro y sincero. No es necesario que sea solamente entre una mujer y un hombre. [...]” (Ibíd., 6 p. 2)

En esa actividad, Patricia se ubica en los parámetros de la Reforma del 2006. La actividad que presenta el documento de la RES, que consiste en escuchar debates públicos transmitidos por los medios de comunicación; la elección de un tema para debatir y así investigar sobre las diversas fuentes y organizar el debate (Educación básica. Secundaria, Español. Programas de estudios, SEP 2006 p.103).

En otro momento la practicante abordó la temática sobre las Jarchas y los Romanceros; investigó sobre el tema y les presentó a los estudiantes sus características y los audios donde escuchábamos los estilos de género literario. Los estudiantes después de escucharlas producían pequeños escritos similares. (Fuente: registro de observación 12 p.1 – 8).

Esta temática también la identificamos en la Reforma de la Educación Superior (RES). El documento de la Reforma presenta algunas sugerencias sobre cómo trabajar la literatura. Recomendaban: elegir un período o movimiento poético (romanticismo, barroco, modernismo o uno contemporáneo); identificar las estructuras; indagar sobre el periodo; elegir uno o varios poemas del movimiento y organizar lecturas públicas de los poemas que más les gustaran al grupo (Educación básica. Secundaria, Español. Programas de estudios, SEP 2006 p. 98).

La practicante retomó algunos elementos de la Reforma y los ajustó de acuerdo a los referentes de aprendizaje que posee sobre los temas además de las realidades de los estudiantes. Se observó siempre en estos dos modelos la participación de los jóvenes y la construcción colectiva de los conceptos y caracterizaciones.

Con respecto a la lírica antigua y medieval, los géneros que presentó fueron las jarchas, los romanceros y los trovadores:

“[...] Un trovador es un poeta cantautor de la edad media, o sea, les recuerdo que estamos en la edad media, los trovadores surgen en esta época, los trovadores cantaban en occitano, ¿que será occitano? Es la lengua de Europa en ese entonces, en el centro de Tolosa. Tolosa es una localidad importante en Europa [...] un trovador es una persona que compone y que canta esas canciones. Los trovadores viajaban grandes distancias ayudando así a la transmisión de una noticia entre una región y otra.[...]”(Fuente: registro de observación 14 p.2-3)

Una de las producciones de los estudiantes es la siguiente:

“[...] quien, quiere andar por la tierra pudiendo volar y volar, así podrá cruzar la montaña o atravesar cualquier mar, amar es encontrar el paraíso, que todo ser humano siempre quiso entrar; voy a un bar, te busco, encuentro, me atrapas, te miro atenta, eres libre como yo, y así lo siento, me das tu alma pero no tu tiempo.[...]” (Fuente: registro de observación 11 p. 12)

Como hemos podido observar Patricia retoma de la reforma de la educación secundaria la estructura para sus clases. Continuando con los poemas líricos encontramos que la practicante presentaba una pieza literaria integrada con los acontecimientos históricos y geográficos del período.

“[...]P: ¡Feudalismo! [...] ¿cómo se llama la última etapa de la edad media? Responde los estudiantes: baja edad media; la practicante vuelve a preguntar ¿de

qué siglo? Los estudiantes dicen diferentes respuestas en un tono bajo: del 12 al 15 Un estudiante participa pero en tono de pregunta ¿Del 11 al 15?; la practicante le ratifica su respuesta: claro, es ya lo último. [...] Fíjense. En la alta edad media, el feudalismo tomo mayor auge, el feudalismo y el comercio estaban hasta arriba, la gente ya estaba acostumbrada a ser gobernada por rey, la gente ya estaba sometida a llevar arado de las tierra de estos señores feudales. Ya en la baja edad media [...] la gente se cansó, osease que los siervos ya no estaban tan, tan, tan dispuestos, [...] con la disposición de un principio, ya no estaban a disposición. [...] Tenían que descubrir más tierras, mayor alimentación, además ellos querían, [...] ¿ellos a donde querían ir? Varios estudiantes responden: a la India [...]"
(Fuente: registro de observación 11 p. 2 - 3)

Patricia realizó ejercicios cortos grupales e individuales. Para las estructuras gramáticas y los tipos de oraciones - subordinadas, yuxtapuestas y coordinadas- realizó actividades, como los siguientes:

"[...] P: hay oraciones que hacen préstamos. Pasa a anotar en el tablero: Mamá voy al mercado, hay hija yo te recomiendo que traigas piña, traigas melón, traigas sandía. La practicante borra la segunda parte de la oración diciendo: si digo traigas una sola vez se entiende que se está refiriendo que es para todas las frutas. Pasa a anotar entonces en el pizarrón: yo te encargo que traigas piña, melón y sandía, se entiende [...]" (Fuente: registro de observación 7 p. 4)

Con respecto a su trabajo recepcional, Patricia nos explica que sus actividades las organizó de la siguiente manera: entre semana les trabajaba a los dos grupos los referentes teóricos con algunos ejemplos y ejercicios, y las clases de los viernes eran dedicadas exclusivamente a realizar sus secuencias didácticas, aplicaba actividades para la lectura en voz alta, sistematizaba los resultados que se iban alcanzando en los ejercicios. A las sesiones de los viernes los llamó "actividades permanentes", término que está referido en la Reforma de la Educación Secundaria, y el documento explicitan que se trata de "[...] crear espacios para que los alumnos dispongan de un tiempo de lectura individual o colectiva [...]" (Educación Básica. Programa de Estudios 2006, SEP p. 30).

Entre los recursos con que se apoyó Patricia se encontraron la sala de audio, empleaba las diapositivas elaboradas en Power Point más el uso de videos. Para enseñar poemas de diferentes épocas en la literatura investigó, presentándoles a los estudiantes muestras representativas de los periodos como muestra musicales e imágenes sobre como vestían y el las características de la época en cuanto a su economía y elementos culturales. La practicante empleaba preguntas para la descripción de las imágenes; presentaba algunos

datos de la época y les dejaba escuchar la representación musical para que al final los estudiantes elaboraran un escrito y les diera las notas musicales similares a las muestras.

Metamorfosis en sus prácticas. A lo largo de las narraciones y de las observaciones Patricia presentó diversos eventos donde su praxis estuvo permeada por experiencias de trabajar con grupos conflictivos. La estudiante normalista consideraba como fortaleza su autoridad frente al grupo pero al estar en sus prácticas de último año, la maestra titular le demostró que con los gritos los estudiantes le temerían y no se establecería el feed-back que se requiere en las relaciones entre maestro y estudiante; así que Patricia fue modificando su actitud aunque aún al realizar nuestras observaciones se percibieron algunos de los momentos donde con tono de voz alto les decía a los estudiantes expresiones como: “cállate”, “hablaste como niñita, grita como hombre”, “siéntate”.

Patricia fue receptiva en cada una de las observaciones que le realizó su maestra titular, buscó diversas estrategias para la enseñanza de un tema, realizó consultas en la biblioteca y llegó a aprender muchas temáticas de lo disciplinar para llevarlo a la enseñanza con los grupos. Las interacciones con sus estudiantes fue condicionada por los sellos, cuando solicitaba la participación voluntaria no se escuchaban sus voces pero ante la propuesta de otorgarles sellos los estudiantes se expresaban. La practicante empleó como estrategias didácticas la pregunta, la ejemplificación y los ejercicios, las explicaciones, las lecturas repetidas de un texto corto en varias ocasiones, el dictado, las presentaciones en diapositivas y el audio. Sus clases eran apoyadas por recursos y materiales didácticos, además las consultas permanentes con su maestra titular le posibilitó aplicar acciones remediales cuando identificaba que un grupo no le habían entendido el tema.

Las prácticas en los primeros semestres para Patricia tuvieron un impacto en su formación al realizar sus clases con grupos conflictivos, la practicante tuvo la experiencias de estar en escuelas ubicadas en zonas complejas de la ciudad, para controlar a los grupos fue desarrollando autoridad y un carácter fuerte. Al realizar sus prácticas en su último año de formación, su postura autoritaria fue regulada por el dialogo con la maestra titular, aprendió a ofrecerle a los estudiantes confianza y la posibilidad de ser escuchados.

Sus estrategias didácticas y sus conocimientos en el campo disciplinar fueron orientados por la maestra titular, Patricia consideraba su aprendizaje como maestra resultado del

último año. Estructuró sus planificaciones por el método del proyecto, fue desarrollando la percepción para identificar las clases que no fueran asimiladas por los jóvenes; su preocupación, dedicación y disponibilidad por reestructurar su praxis fue un elemento primordial para superar los obstáculos que percibió la maestra titular. Su dedicación en realizar sus actividades, los ejercicios, ejercicios relacionados con su trabajo recepcional fue desarrollando en los estudiantes habilidades como el hablar frente al grupo, en leer obras literarias, en crear escritos cortos como los romanceros, debates, intervenciones en las clases.

Patricia ha encontrado un sentido a su profesión aun cuando al ingresar a la normal no se identificaba vocacionalmente con la carrera académica que eligió, se ha dedicado a realizar las acciones educativas de la mejor manera, su esfuerzo ha estado en elaborar y reelaborar sus actividades con el fin que los estudiantes aprendan.

7.2.4.2 Estilo de enseñanza de Rafael durante sus prácticas pedagógicas. Para iniciar sus clases y desarrollarlas Rafael ha planeado y llevado a cabo secuencialmente las actividades, se observa que retoma cada una de las sugerencias de las maestras, de la asesora de la normal y de la titular. Algunas de las sugerencias que le ha presentado la maestra titular están referidas a mantener el salón limpio y lo importante que les explique a los estudiantes sobre la ortografía, los acentos y las estructuras gramaticales para la escritura de las palabras y las oraciones, todas estas recomendaciones Rafael las llevó a cabo (E.MT., p.3). Presentamos un ejemplo donde podemos observar el cumplimiento de Rafael:

*“[...] cuando nos referimos al tú –interrumpe la lectura para explicarles:-
El tú, acentuado es el pronombre personal. Un ejemplo de esto es tú comiste sopa.
El tu sin acento ¿qué está señalando?, es posesivo. Por ejemplo, tu ropa está mojada.
El Él con acento, es igual, se refiere a una posesión. El carro de Ángela atropelló a José.
El Él acentuado, es el pronombre personal. [...]”* (Fuente: registro de observación 12 p.1).

La maestra de la asignatura nos relata que Rafael en cada una de sus clases les entregaba a los estudiantes un material fotocopiado con cada uno de los conceptos que ha trabajado, los cuentos y las letras de las canciones, las indicaciones de cada uno de los ejercicios; y les solicitaba a cada estudiante que los pegaran en sus cuadernos (E.MT., p.5). A esta estrategia de trabajo la maestra asesora lo llamaba “materia informativo”, y

era con la intención de proteger al practicante de muchas acusaciones de los estudiantes frente a los padres de familia, los discentes cuando han obtenido bajos promedios en sus calificaciones argumentan que no le han entendido a las explicaciones del practicante; el maestro en formación puede contra-argumentar explicando que les entrega un material con los conceptos básicos para que en caso que no les haya explicado bien ellos tengan como repasar, que incluso están registrados los ejercicios para que pueda practicar los temas; así que la maestra le ha sugerido a Rafael que lleve un registro muy puntual y detallado sobre la entrega de estos materiales, la fecha cuando los entregó y que los estudiantes los hayan pegado en sus cuadernos (E.MA., p.10-11). Lo referido anteriormente nos presenta la aplicación que realizaba Rafael sobre las sugerencias que le brindaban sus maestras para su formación.

Seguimiento a cada estudiante. Como hemos venido observando Rafael recibía orientaciones de su maestra asesora para que elaborara sus actividades bajo los parámetros del método por proyectos, que está establecido en la reforma 2006 para la educación secundaria. El maestro en formación nos relata que también construyó un proyecto, la creación de una página web, donde subió los productos de sus estudiantes y los contenidos de las actividades; además vinculaba en sus planeaciones los tipos de conocimientos: conceptual, procedimental y actitudinal que le ha solicitado la profesora de la normal. Observamos en sus prácticas la articulación de varios lineamientos que orientaron cada una de sus actividades. Los aspectos que permanecieron visibles en las 15 clases que se observaron de Rafael fueron: la organización de los estudiantes para iniciar las clases y el enseñar hábitos de limpieza para el salón de clases; el esfuerzo por controlar los grupos; el registro de frases célebres al inicio de cada clase; la revisión a cada estudiante de sus tareas o ejercicios; la motivación para que participaran en sus clases; los mensajes sobre el respeto cuando el otro habla; las indicaciones que brindaba a cada una de las actividades y las tareas o trabajos que asignaba como complemento del tema que abordaba, entre otras.

A continuación se presentan algunos eventos durante sus prácticas docente que fueron caracterizando un estilo de enseñanza:

Rafael motivaba a los estudiantes para que participaran, cada vez que realizaban las lecturas de sus trabajos ante sus compañeros algunos estudiantes se mostraron tímidos, el maestro en formación los incentivaba para que socializaran sus trabajos, un ejemplo de esto lo presentamos a continuación:

“[...] le pide que se levante para que lea su cuento, que entre todos le van a colaborar para que se anime a compartir; el estudiante pasa a leer: al encontrarnos nos dimos cuenta que nuestra amistad es lo más importante que el exterior. La amistad está por encima de lo físico. Los compañeros le aplauden y el estudiante sonríe al sentarse [...]” (Fuente: registro de observación 2 p.1-2).

“[...] el quinto estudiante es renuente a participar, Rafael lo motiva para que lea la finalización del cuento que elaboró. El estudiante lee: todos nos miraban por feos pero no me importó, sentí que la amaba intensamente. [...]” (Fuente: registro de observación 3 p.6).

Revisa cuidadosamente los productos de los estudiantes, en la lectura oral en cada estudiante le señalaba su error o le indicaba si estaba bien el ejercicio. Un ejemplo es el siguiente:

“[...] el segundo estudiante lee su trabajo: se encontraron para salir a tomar un café y al verlos se enamoraron a pesar que la gente decían que eran muy feos. Se casaron y fueron muy felices. El practicante dice: el cuento está narrado en primera persona, el que narra es el protagonista, tienes que corregir [...]” (Fuente: registro de observación 2 p.1).

“[...] el noveno estudiante lee el fragmento del cuento que elaboró: ella estaba sentada y él llegó a hablarle y a invitarle una copa para que fueran a caminar. Cuando estaban en el parque él le pidió que fuera su novia y ella le dijo que sí. Fueron muy felices. El maestro en formación le dice que tiene que corregirlo porque cambió el narrador [...]”. (Fuente: registro de observación 3 p.6).

Para motivar la participación Rafael empleó varias estrategias didácticas, continuando con la temática del cuento, el maestro en formación realizó la lectura del cuento “Ella me dijo que si quería, podía llorar” con pequeñas interrupciones, “[...] suspende la lectura, solicita que coloquen la hoja boca abajo y pasa a preguntar ¿quién es el personaje? ¿Cómo es el personaje? Un estudiante contesta: es una chava y no puede caminar. Continúa con la lectura [...]”. Detuvo nuevamente la lectura del cuento y el practicante pregunta: ¿a dónde creen que ha ido la chata?, un estudiante responde: a la casa de sus amigos. El practicante presenta otra pregunta ¿qué tiene la chata con sus piernas? Los estudiantes dan diversas respuestas, entre esas: no pude caminar, camina con muletas, le duelen las piernas para caminar. Continúa con la lectura y cuando finalizó la lectura del cuento pregunta ¿cómo son sus amigos?, tres estudiantes responden: son buena onda, están esperando que ella llegue, y, están desesperado por verla. (Fuente: registro de observación 4 p.5). De la narración presentada observamos que su propósito fue realizar un ejercicio de comprensión lectora, resalta algunos aspectos del cuento que se

relacionan con la vida cotidiana de los jóvenes y nos ilustra algunos valores que se evidenciaban en el cuento.

Continuando con el ejercicio, después que Rafael les presentó las diversas preguntas para desarrollar la comprensión del texto pasó a presentarles las indicaciones sobre la actividad “[...] van a identificar el inicio o principio, el conflicto y el desenlace del cuento. No van a anotar todo, sólo van a registrar las palabras iniciales de cada una de la estructura del cuento y después van a pegarlo. Un estudiante expresa que no entendió, y el practicante les vuelve a explicar: quiero que me digan con sus propias palabras donde se ubica cada una de las estructuras del cuento. [...]” (Ibíd., p.5 – 6). Durante el desarrollo del ejercicio el practicante se enfocó en asesorar estudiante por estudiante.

Otra de las estrategias didácticas que empleó Rafael fue el canto, después de cantarles acompañado por su guitarra “Aguacate” de autoría Fernando Delgadillo y la “Rubia y el dominio” de PanteonRococo, el practicante les solicita a los estudiantes que elaboren un cuento con los personajes de la canción. Al terminar el tiempo que le asignó al ejercicio pasó a solicitarle a cada estudiante la lectura de su cuento, los va revisando y corrigiendo en el mismo momento. (Fuente: registros de observación 5 y 6).

A continuación presentamos algunos fragmentos de las clases:

“[...] el material que ustedes acaban de recibir es la letra de una canción de Fernando Delgadillo, no conseguí la canción para ponerles el disco pero se las voy a cantar. [...]. Realiza varias preguntas sobre el personaje de la canción, cómo: ¿de qué habla la canción? ¿Por qué no quiso ir a la escuela? ¿Cómo se imaginan al niño? [...] necesito que hagan un cuento tomando esa persona [...]” (Fuente: registro de observación 5 p. 5).

“[...] después de cantarle la canción del aguacate les canta La rubia y el demonio. El practicante les planteó a los estudiantes algunas preguntas sobre la letra de la canción, ¿cuál es la historia de la segunda canción?, ¿quién es el demonio? ¿A quién se refieren con el dominio? [...] dio las indicaciones para elaborar un cuento: el título deben elaborarlo, no se puede llamar igual que la canción; el tipo de narrador debe seguir en todo el cuento; debe seguir la misma estructura y deben seguir la estructura del cuento [...]” (Fuente: registro de observación 5 p. 5 -6).

El uso de los medios electrónicos fue una de las estrategias didácticas empleadas por Rafael, en una de sus clases llevó al grupo segundo “B” a la sala de sistemas para que realizaran consultas sobre la noticia del terremoto de Haití, al encontrar los artículos periodísticos los estudiantes identificaron las respuestas a las preguntas ¿qué pasó?

¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Por qué? y ¿Para qué? La actividad la realizó después con artículos que los estudiantes recortaron sobre la problemática de cómo hacer llegar las ayudas humanitarias a Haití, en esos artículos de prensa igualmente a través de las preguntas los estudiantes de la secundaria fueron encontrando la estructura de una noticia.

El practicante realizó actividades sobre la temática de la comunicación, seleccionó artículos de los diferentes periódicos de mayor circulación de la Ciudad de México y en conjunto con los estudiantes fueron caracterizando las formas como cada uno de ellos presentaban, narraban y vendían las noticias. Presentó a la clase un video sobre la entrevista que le realizaron a un diputado de Chiapas sobre lo que ocurría en Haití cuando recibieron las ayudas, sobre esa entrevista el practicante les realizó un conjunto de preguntas para analizar la forma cómo se emplea la noticia.

Presentamos las orientaciones que brindó el practicante sobre los medios de comunicación: “[...] ¿qué dijimos? que las noticias deben ser objetivas, que no podemos emitir un juicio ni podemos cambiar lo que ocurrió, en sí en la tele igual que en los periódicos constantemente, en sí en todos los medios de comunicación, manipulan las noticias [...]” (Fuente: registro de observación 13 p.3).

Como se ha podido observar en las actividades Rafael ha estado trabajando sobre el cuento y la poesía, retomó obras de autores reconocidos en el medio literario. Para uno de sus proyectos, específicamente sobre literatura el maestro en formación selección el fragmento de una obra de teatro, y tres poemas. Las obras que retomó Rafael para su proyecto fueron: un fragmento de “Don Álvaro o la fuerza del sino” de Ángel de Saavedra, Duque de Rivas; y los poemas, “El Retorno” de Amado Nervo, “El espejo” de Jorge Luis Borges y el poema “Amor de tarde” de Mario Benedetti.

Para el proyecto destinó dos sesiones de clases, en la primera lectura solicitó a dos estudiantes, una joven y a un joven para que interpretaran las voces de Don Álvaro y Doña Leonor. Para las siguientes lecturas participaron otros estudiantes y el practicante, especialmente para la lectura de los poemas Rafael las iniciaba para dar la entonación poética con el objetivo que los estudiantes la continuaran.

Al terminar cada una de las lecturas pasaban a responder las siguientes preguntas: ¿qué se dice sobre el amor?, ¿con qué términos? y ¿qué acciones se destacan en el texto?

Elaboraron una tabla comparativa, a continuación presentamos el esquema que elaboró el practicante en el tablero:

Preguntas	“Don Álvaro o la fuerza del sino”	“El Retorno”	“El espejo”	“Amor de tarde”
¿Qué se dice sobre el amor?				
¿Con qué términos?				
¿Qué acciones se destacan en el texto?				

(Fuente: registro de observación 14 p. 6).

Los estudiantes desarrollaron la actividad individualmente y la entregaron al practicante al terminar. La actividad fue llevada a cabo en dos sesiones tanto para segundo “B” como para segundo “C”.

Rafael propició la participación de los estudiantes en cada una de sus actividades; el maestro en formación revisaba en cada estudiante sus producciones o productos. Durante los momentos en que realizaban las lecturas de los cuentos, poemas, noticias y artículos a través del uso de las preguntas buscaba la comprensión lectora. Para que realizaran los ejercicios les planteaba claramente las indicaciones de la actividad, estas consistían en identificar las partes de un cuento y de una noticia, caracterizar la estructura de un cuento o una noticia, comprender las lecturas, crear narrativas, incentivar la imaginación de los estudiantes, entre otras.

Las clases de Rafael presentaron diversos momentos de interacción con los estudiantes; sus preguntas propiciaron la participación y sus estrategias incentivaron la creación literaria en los jóvenes.

A continuación presentamos algunos eventos de interacción con los estudiantes:

“[...] la canción se llama Aguacate y es de Fernando Delgadillo ¿de qué habla la canción? ¿Qué le pasa al adolescente?”

E1: es de un niño que está solo.

E2: Maestro no lo quieren porque es diferente.

E3: siempre lo rechazan y él no quiere ir a la escuela. [...]”

(Fuente: registro de observación 6 p.4).

“[...] P: bien, haber jóvenes hasta aquí ¿qué pasó en la noticia?, se escucha la participación de varios estudiantes al mismo tiempo que no se entiende, el

practicante pasa a comentar que encontraron una mexicana muera pero por ahí hay otra cosa.

E15: que regresaron 11 conacionales

P: que regresaron 11 conacionales en un vuelo. Bien continúa por favor Alberto.

E16: inicialmente se había informado que 11 mexicanos, 5 costarricenses y un haitiano solicitaron volar a México pero finalmente los centroamericanos y el caribeño decidieron no viajar. Granguillhome detalló que hasta el momento se ha tenido contacto con 42 de 80 mexicanos con residencia en esa nación, por lo que se desconoce el paradero de 38 más. [...]"

(Fuente: registro de observación 10 p. 4).

Las voces de los estudiantes fueron espontáneas, expresaban sus dudas y socializaban entre ellos. Se percibió una atención individualizada en las orientaciones y en las revisiones de sus tareas por el practicante. Rafael dedicó de dos a tres sesiones de clase a un tema debido al seguimiento que realizaba en cada uno de los discentes.

Entre las estrategias didácticas que desarrolló Rafael, empleó la pregunta para orientar la comprensión lectora y los elementos que estructuran los conceptos que trabajó del español; elaboró ejercicios de aplicación; acudió a recursos didácticos como el internet, la prensa, los vídeos, la música y materiales didácticos como: los cuentos, los artículos de noticias, la entrevista, poemas, fragmentos de obras literarias, letras de canciones.

Rafael propició en sus clases las intervenciones de los estudiantes, los llevó a que socializaran los cuentos o productos que ellos elaboraban; aportaran cuando iniciaban un tema o cuando realizaban los ejercicios y generó muchos momentos en las clases para que los estudiantes desarrollaran la creatividad e imaginación. Estas características que se ven reflejadas en el estilo de enseñanza de Rafael lo perfilan como un maestro en formación centrado en el pensamiento reflexivo sobre el proceso educativo y el aprendizaje de los estudiantes

De las estrategias didácticas empleadas por Rafael observamos un estilo de enseñanza caracterizada por la usar recursos tecnológicos y medios escritos para la comprensión y producción de las producciones lingüísticas que se realizan en los medios sociales y culturales de los discentes; su estilo de enseñanza estuvo enfocada hacia lo funcional y lo comunicativo y por centrarse en los intereses y en las necesidades de los estudiantes. El maestro en formación empleó la motivación propiciando así la participación; la revisión en cada uno de los estudiantes de las tareas y los trabajos; la creatividad y el gusto por la lectura.

Pensador y reflexivo sobre su trabajo docente. Rafael nos narra que constantemente reflexionaba sobre su trabajo docente, cuando estaba en su casa pensaba en sus estudiantes, cómo ha empleado las estrategias didácticas y si le había funcionado las actividades que les presentaba a sus discentes. Algunas de las reflexiones las anotaba en su diario de trabajo⁹² pero más que nada él buscaba las alternativas para superar las deficiencias que llegó a presentar durante sus clases, “[...] no nada más que quede así como en el pensarle [...] pasaba a lo que sería ya el actuar [...]” (P.E. del P., p. 9).

El maestro en formación nos comenta que al iniciar las prácticas era muy tímido al dirigirse al grupo, las interacciones con los grupos han contribuido en superar y ganar la autoridad y el respeto de sus alumnos; realizó muchos esfuerzos, empleó espacios de diálogos con los estudiantes sobre el comportamiento, y en algunas ocasiones empleó la autoridad, Rafael considera que ha obtenido grandes logros. Sin embargo, la maestra titular nos narra que el control del grupo ha sido una de las dificultades de Rafael, en muchas ocasiones sacó a los estudiantes del aula y los enviaba para la dirección o para orientación y en la escuela les tienen prohibido que el estudiante sea alejado del aula e incluso a veces segundo “C” se le intentaba salir de las manos. (E.MT., p. 2 -3).

A continuación presentamos algunas de esas situaciones donde Rafael tuvo que ser autoritario para el control del grupo:

“[...] le llama nuevamente la atención a los 3 estudiantes [...]. Les pide que se salgan del salón, sale el practicante con ellos y en el corredor se quedan hablando [...] asigna la actividad y el practicante se aleja del salón con los tres estudiantes, faltando unos minutos para terminar la clase llega el maestro en formación [...]” (Fuente: registro de observación 5 p. 6).

“[...] el practicante interrumpe para llamarle la atención a un estudiante frente al grupo, le dice ¿qué te molesta de la clase?, te estoy hablando..., a ver silencio ahí por favor, nunca quieres hacer nada, todo te molesta, ¿qué quieres entonces? Uno te presta las hojas y aún así las rompes, te las estoy prestando y las rompes y aún así no trabajas cuando es tu responsabilidad tener la hoja, ¿qué necesitas entonces? Dime, siéntate bien por favor. El estudiante se queda en silencio, se

⁹² En el último año de formación los practicantes desarrollan tres actividades pedagógicas en el Taller de Diseño de Actividades Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II: el diseño de propuestas didácticas; el análisis de las experiencias y los resultados obtenidos durante el trabajo docente y la elaboración del documento recepcional. Las propuestas didácticas son las actividades o los proyectos que realizan con los grupos de los estudiantes. (Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio de 7° y 8° semestres. Especialidad: Español, SEP p. 19). Para el análisis de las experiencias se apoyan de un diario de trabajo donde registran sus reflexiones, comentarios o experiencias y el documento recepcional es un ensayo que elaboran como trabajo de grado, retoman una problemática y en base a esta elaboran sus secuencias didácticas, sus reflexiones y análisis teóricos.

sonríe con el compañero de al lado. El practicante retoma nuevamente la lectura [...]” (Fuente: registro de observación 10 p. 6)

Cuando Rafael estuvo cursando el VIII semestre realizamos la segunda entrevista y nos narra que ha observado cambios en su proceso de formación; considera que el control del grupo aún le falta por mejorar; sin embargo, nos comenta que ya logra observar los diferentes movimientos que realizan los estudiantes, ya posee más agilidad para hablar y observar lo que están haciendo los discentes especialmente en aquellos que están hablando o están distraídos. Además, para sus estrategias didácticas ha empleado diversos materiales como el video, la música, el recortar y pegar para evitar que los estudiantes se desesperen (S.E. del P., p.1).

El maestro en formación considera que aún le falta mucho por aprender; le hubiese gustado que en la normal le enseñaran sobre cómo debe de pararse en el aula; cómo debe escribir en el tablero; se siente débil en algunos conocimientos de lingüística⁹³, Rafael está tomando un curso adicional sobre la temática. Consideró a las prácticas como un excelente espacio para aprender, especialmente para ir construyendo las didácticas para la enseñanza del español. (Ibíd., p.5).

Significaciones sobre su práctica docente. Para finalizar podemos decir que a lo largo de la narrativa y de las observaciones Rafael presentó una praxis reflexiva, sus acciones pedagógicas estuvieron permeadas por la reflexión de su propia práctica, de los eventos externos e internos que intervinieron al interior del aula y en los aprendizajes de los estudiantes. Rafael comprendió que su práctica docente es un espacio de aprendizaje para formarse como maestro. Aplicó estrategias didácticas para la enseñanza del español; buscó llegar a los estudiantes a través de sus palabras y de sus propias acciones para el respeto y la disciplina en los grupos; buscó estrategias didácticas diversas para atraer la motivación y la atención de los estudiantes como la página web y el uso de diversos materiales didácticos como las letras de las canciones, videos, poemas, cuentos, noticias que estuvieran respondiendo los intereses de los jóvenes pero que igualmente les proporcionaran aprendizajes y valores.

Las prácticas pedagógicas en Rafael lo llevaron a reconocerse como maestro, a identificar las funciones de la docencia y a asumir el rol de ser maestro. El maestro en formación

⁹³ El Coordinador de la Licenciatura nos compartió que los sábados están realizando cursos de profundización para los estudiantes de la normal en los contenidos disciplinares porque hay muchas deficiencias en el plan de estudios de la normal. (E.C., p. 4)

aprendió a considerar que el proceso de enseñanza y aprendizaje está permeado por condiciones como las culturales e institucionales al interior de una escuela; las familiares y socioculturales en los estudiantes; el contexto que determina parámetros de comportamientos y que se ven reflejados cuando interactuamos y el estar atentos a los intereses y necesidades de cada estudiante, porque aunque se planea una actividad las dinámicas las determina el grupo.

Rafael implementó algunos elementos de las propuestas de la RES y de la normal, se encontró una organización en la planificación por proyectos (reforma 2006), es decir, en sus documentos estaban definidos pero en su práctica llevaba a cabo una secuencia didáctica que es la que se propone en los programas de estudios de la normal. Se observó una continuidad de sus estrategias, que estuvieron determinadas por las dinámicas que fue encontrando en los dos grupos de segundo grado de secundaria. Sus actividades estaban entrelazadas por dos lineamientos y fue dando respuestas a sus planificaciones de acuerdo a sus aprendizajes.

Rafael propició el análisis de eventos sociales a nivel nacional e internacional, motivó a que los estudiantes expresaran sus opiniones sobre los referentes que escuchaban en las noticias y expusieran algunas de sus ideas sobre eventos sociales además de conocer y aprender la estructura para la elaboración de un artículo periodístico; igualmente se observó cuando abordaba la literatura a través de preguntas llegaba a la comprensión lectora y originó la producción de textos. Las orientaciones que le proporcionó a través de la estructura de un cuento motivaron a que los estudiantes produjeran diferentes versiones de los finales de estos, los orientó para que planearan la escritura de un texto corto, buscó que los estudiantes hallaran información cuando seleccionaban un tema o un personaje, lo analizaran y elaboraran escritos basándose en las ideas, la creatividad e imaginación de los estudiantes. Sus prácticas estuvieron enmarcadas en un conjunto de actividades diversas, llamativas, creativas que fueron fomentando el desarrollo del lenguaje en los estudiantes, el uso de la tecnología brindaba un espacio moderno de aprendizaje y motivador para los jóvenes.

Rafael considera que aprendió de las dinámicas de los grupos para definir las actividades, es consciente de sus avances y de sus metas para avanzar en la docencia. Su identidad con la vocación y su interés por responder a las necesidades de los estudiantes lo hace un maestro reflexivo y pensador de la tarea de educar.

7.2.4.3 Aplicación de estrategias didácticas en las clases por Amanda. Las clases de Amanda mostraron secuencia en sus actividades y organización, estuvo empleando textos literarios para incentivar el gusto por la lectura y la comprensión lectora. Empleó los videos como estrategias para la descodificación de texto, temática que abordó para su trabajo recepcional. Las dinámicas de los grupos la llevo a que realizara diferentes cierres de clases, buscó que los estudiantes participaran socializando sus comentarios sobre las lecturas o los videos observados entre otros de los ejercicios que aplicó.

Durante las clases la practicante revisó y retroalimentó las actividades que realizaron los estudiantes, algunas sesiones estuvieron dedicadas exclusivamente a la evaluación de las actividades. En algunos otros momentos se concentraba tanto en las actividades que tenía que suspender al escuchar el timbre del cambio de clases. A continuación presentamos algunos de esos momentos de cierre en que la maestra en formación retroalimentaba los trabajos a los discentes.

“[...] los que faltan y los que quieren que les revise la ortografía pueden darme sus cuadernos. [...]” (Fuente: registro de observación 6 p. 6).

“[...] P: Francisco, ¿por qué dices que la primera es agradecimiento?”

E8: Le están dando gracias a su director por la publicación y a las personas que participaron en la obra, maestra.

P: Muy bien, te puedes sentar por favor.

Cuando la practicante pasa a tomar la segunda hoja de la actividad timbran para el cambio de clases.” (Fuente: registro de observación 3 p. 5)

Cuando realizaba sus actividades secuenciales, donde un conjunto de ejercicios conformaba un proyecto. Amanda les brindaba las indicaciones a los estudiantes al finalizar las clases para que el trabajo fuera entregado con todas sus partes. Presentamos un ejemplo cuando presentó las instrucciones al cierre de la sesión. *“[...] les recuerdo que el trabajo que deben elaborar debe contener las siguientes partes: la portada, el prólogo con su respectiva redacción, la antología y el poema que Aida les dio debe ir como anexo.”* (Fuente: registro de observación 5 p. 6).

El último modelo de cierre que observamos fue cuando la maestra en formación asignaba tareas de consulta, estas debían ser leídas en casa para que en las clases las explicaran. Un ejemplo es el siguiente: *“[...] Para mañana vamos a abordar el tema de globalización, así que por favor investiguen ese tema, ese concepto y lo socializamos mañana [...]”* (Fuente: registro de observación 12 p. 8).

Sus planeaciones acataron los lineamientos institucionales, sus clases fueron desarrolladas de acuerdo a las dinámicas de cada uno de los grupos, la continuidad que le brindó a cada una de las actividades se reflejó en detalle cuando presentaba al grupo las indicaciones para la entrega de los trabajos o las tareas de consultas. Se puede observar en Amanda que las prácticas pedagógicas contribuyeron en su proceso de formación.

Uso de las preguntas, los ejemplos y los ejercicios en sus actividades. Amanda aplicó en sus planeaciones y en sus sesiones los lineamientos propuestos en la RES 2006, los parámetros que plantean en el plan de estudios de la normal específicamente en el área disciplinar y las orientaciones de la maestra asesora con respecto a los tipos de conocimientos: conceptual, procedimental y actitudinal, que debe desarrollar en cada una de sus clases y el uso de algunas recomendaciones para el control del grupo. De las 15 clases que se observaron los aspectos que estuvieron presentes en Amanda fueron: la aplicación de estrategias de didácticas para la enseñanza del español, la evaluación, el control de grupo, la limpieza del salón, y las interacciones con los estudiantes.

Seguidamente presentamos algunas experiencias de Amanda que fueron caracterizando un estilo de enseñanza durante su trabajo docente:

Amanda empleaba la pregunta para introducir los temas e ir construyendo algunos conceptos, posteriormente acostumbraba a presentar un ejemplo y cerraba la actividad con un ejercicio de tipo elaboración. Este estilo de enseñanza aplicada en algunas de sus clases se asemeja a las orientaciones que le brindo su maestra asesora, a través de preguntas los estudiantes pueden ir construyendo concepto, no tan elaborados pero es un ejercicio que los acerca al tema (E.MA., p.10). A continuación presentamos algunos ejemplos donde Amanda empleó la estrategia didáctica, “uso de la pregunta, presentación de ejemplo y aplicación de ejercicio”.

La practicante evoca un tema elaborado en la clase pasada que era una tabla donde registraron las características del prólogo, reseña, introducción, prefacio, dedicatoria. Después que hizo alusión a esa tema le solicitó a los estudiantes que con sus propias palabras definan prologo. Una de las estudiantes expresa: “[...] *prologo es un escrito que va presentando la antología que yo elaboré, en este escrito explico cómo surgió el trabajo, que la maestra Amanda nos motivó a realizarlo y cómo lo fui elaborando. [...]*”. La practicante le pregunta ¿Cuál es la característica principal del prólogo? ¿Por qué son

documentos preliminares? ¿cuáles son las características de cada uno de los documentos preliminares? Solicita que lean la introducción del libro de geografía [...] le pide a un estudiante que lea el prefacio que aparece en la novela “Luna Nueva” “[...] les indica que guarden sus cuadernos para que pasen a elaborar un ejercicio, de un material fotocopiado que contiene varios párrafos cortos el estudiante debe leer cada uno de los párrafos y anotar al frente si es una introducción, un prefacio, una introducción, una dedicatoria y agradecimientos.[...]” (Fuente: registro de observación 1 p.1-5).

La estudiantes normalista comenta que estaban viendo en la clase pasada sobre “[...] cómo nos identificamos como mexicanos ¿Cómo nos ven los demás? ¿Cómo nos podrían ver a nosotros? ¿Cómo nos ven? ¿Cómo se caracteriza un argentino? [...]”, responde un estudiante: “güero, alto, ojos azules, barbudo, con camiseta de rayitas”. Vuelve a comentar la practicante: por los símbolos patrios en su playera de rayas, tiene la bandera de su país; “¿Cómo visualizamos a los mexicanos?” Un estudiante comenta: “gordo, chaparro, con su sombrero”. La practicante les indica que van a ver un video sobre cómo se expresan los otros países, es un monologo idiomático, “¿qué es eso? Un monologo idiomático es un dialogo para sí mismo y lo idiomático es una forma en que tenemos conceptualizado cierto lenguaje. Los idiomas que se escucharan son: mexicano, colombiano, español, cubano, dominicano, británico, francés, alemán, hebrero, italiano, americano, argentino y puertorriqueño. [...] lo que vimos se llama multilingüismo [...] es la competencia de hablar muchos idiomas [...]” (Fuente: registro de observación 10 p. 1-7).

En otros momentos la pregunta fue empleada por Amanda para que los estudiantes construyeran conceptos “[...] ¿Qué es antología? Pregunta la practicante, una de las estudiantes responde: es la recopilación de varias obras literarias ya sea de varios autores o género literario [...]” (Fuente: registro de observación 8 p. 2).

Emplea la asociación cuando explica un concepto, por ejemplo cuando se refirió a la estructura de un prólogo lo asemejó con las partes de un cuento. Amanda les plantea a los estudiantes que un prólogo está compuesto por las mismas partes de un cuento “[...] ¿cuáles son las partes de un cuento?, un estudiante comenta: inicio, conflicto, desarrollo y conclusiones. La practicante retoma la palabra: muy bien, así es, esas son las partes de un cuento. Inicio, conflicto, desarrollo y conclusiones. Esas partes conforman un prólogo [...]” (Fuente: registro de observación 2 p. 3).

Para algunas temáticas Amanda empleó varias clases, los temas que requirieron de mayor número de sesiones era cuando los estudiantes elaboraban escritos cortos, “[...] en la clase pasada elaboraron la introducción del prólogo, hoy van a empezar el desarrollo del prólogo, deben hacer la revisión de los poemas. La mayoría de ustedes escogieron poemas nacionalistas de amor o de desamor [...]” (Fuente: registro de observación 4 p.1).

Amanda nos narra que para la elaboración de su documento recepcional empleó los medios fílmicos como medio para la comprensión lectora (P.E. del P., p. 4). Así que en diversas sesiones de sus clases usó los videos como estrategia didáctica para el desarrollo de proyectos como por ejemplo en el multilingüismo y la diversidad lingüística, también se apoyó en ese material didáctico para el desarrollo de la comprensión de un texto.

A continuación presentamos algunos ejemplos donde Amanda se apoyó de medios audiovisuales para el desarrollo de sus temas.

“[...] vamos a ver unos videos que son de música, están en su idioma original pero traen subtítulos [...] los videos musicales fueron de: Rosa and Rose, Reggaetón, Laura Pausini y una canción francesa [...] los videos reflejan el lenguaje que queremos mostrar al mundo [...]” (Fuente: registro de observación 11 p. 1-6).

“[...] Después de leer la novela “Luna Nueva” vamos a ver el texto fílmico, vamos a relacionar el texto literario con la película [...]” (P.E. del P., p. 7).

En una de sus clases observamos algunos desacuerdos entre la maestra titular y la practicante sobre la forma cómo se abordó la temática del lenguaje. La maestra titular deseaba que se centrara más en el lenguaje que en el componente cultural “[...] a mí me hubiera gustado que se hubiera abocado a lo que es la escritura y la lengua más de lo que es la cultura [...]” (E.MT., p.3); pero la practicante abordó algunos preámbulos para llegar al tema del lenguaje, centrándose en algunos momentos y dedicándole varias clases a la cultura. A continuación presentamos la secuencia de una de sus clases donde observamos su estructura didáctica y las dinámicas que se fueron desarrollando.

“[...] ayer estuve leyendo los comentarios que hicieron de cómo nos ven otras culturas [...] no hicieron bien el trabajo [...] les doy 10 minutos para que lo vuelvan a hacer [...] es una pequeña reflexión sobre ¿Cómo nosotros transmitimos una identidad cultural [...]¿Qué tipo de ideología nosotros representamos? [...] durante el tiempo que los estudiantes están desarrollando el ejercicio, la maestra titular llama a la practicante, no se alcanza a escuchar pero el rostro de Amanda expresa molestia [...] al recibir los trabajos comenta: todos estos días, desde la semana

pasada hemos estado hablando de algo muy importante que es el lenguaje pero hasta ahorita nadie sabe qué es el lenguaje, porque para poder hacer una reflexión como la que acaban de hacer vimos identidad cultural. De la identidad cultural, cuántas cosas abarcaban según el texto que les dejé; dos estudiantes comentan: tradiciones y símbolos... La practicante retoma la palabra: [...], esas son las características que nos da una identidad cultural pero le pregunto ya a ustedes ¿qué es el lenguaje? [...] (Fuente: registro de observación 12 p. 2 - 6).

La actividad que presentó Amanda consistió en que los estudiantes construyeran los conceptos sobre: lenguaje, lengua y habla. A raíz de la conversación con la maestra titular, su voz cambió, fue un poco más alta y presentó algunas indicaciones como la siguiente: *“[...] están muy distraídos, pierden muy fácil la atención últimamente [...] cada uno de los ejercicios que hagamos en adelante tendrán calificación para ustedes [...]*” (Fuente: Ibíd., p. 8).

De las clases que observamos de Amanda, la practicante estuvo corrigiendo permanentemente la ortografía en los trabajos escritos y cuando los estudiantes pasaban a anotar en el tablero. La maestra titular le hacía hincapié a la practicante que la estrategia para corregirles las tildes no consistía en que les dictara porque los estudiantes suelen cometer los mismos errores sino en que se los señale, les explique y les recuerde permanentemente dónde llevan los acentos *“[...] ella les anota en el pizarrón la palabra y los niños la copian mal porque no están acostumbrados a copiar, mejor díles ¿llevará tilde? ¿Dónde lleva tilde? [...]*” (E.M.T., p. 3).

La practicante retomó en algunos momentos las sugerencias que nos narraba la maestra titular sobre la enseñanza de la ortografía, y presentamos unos ejemplos sobre este aspecto: la practicante le pide a una estudiantes que pase a anotar en el tablero la palabra: *antología*, la estudiante la escribe sin la tilde, ella le dice que le falta el acento y le pregunta *¿Dónde va?*, la estudiantes se queda mirando la palabra y le responde en la *“i”* [...]. En otro momento de la clase la practicante comenta: *“debo aclararles que la palabra “solo” se acentúa en unos casos y en otros no. Se acentúa cuando se refiere a comparación con otra cuestión o de cuando viene del solamente y no se acentúa cuando se refiere a soledad. [...]*” (Fuente: registro de observación 7 p. 3).

“[...] los que tienen anotaciones en acento los voy a calificar [...] ustedes no saben distinguir verbos en pasado. Si hacen el trabajo a mano por cada 10 errores de ortografía tienen un punto menos. Si lo hacen en computadora por cada error

tienen un punto menos ya que tienen WORD y eso les ayuda [...] (Fuente: registro de observación 4 p. 1).

Amanda abordó los ámbitos que presenta la RES del 2006, así que entre sus clases estuvo realizando lecturas de algunos fragmentos de la novela “Luna Nueva” (Fuente: registros de observaciones 10, 11, 13 y 15), y en algunos momentos realizó exámenes para conocer la comprensión lectora de sus estudiantes, también abordó otros textos literarios como el Canto VI de la Divina Comedia de Dante. Algunas de las lecturas fueron evaluadas. Presentamos un ejemplo del evento: “[...] guarden sus cuadernos y saquen una hoja, vamos a hacer la evaluación sobre la lectura de uno de los apartados del cuento Luna Nueva que tenían que leer [...]” (Fuente: registro de observación 5 p. 1).

Cuando realizamos la entrevista a la maestra titular y nos narraba sobre la Reforma de la Educación Secundaria (RES) nos hacía mención que esta nueva propuesta deja a un lado las evaluaciones y busca más que los estudiantes elaboren proyectos “[...] con este plan de proyectos [...] se supone que no deberíamos hacerles examen a los niños [...]” (E.MT., p.4); sin embargo, la evaluación estuvo permeando la praxis de Amanda, cada ejercicio que observamos la practicante les señalaba a los estudiantes que sería evaluada y cuando cerró uno de los bimestre les presentó a los dos grupos las formas sobre cómo obtuvo los promedios para sus calificaciones. Identificamos algunos de esos eventos a continuación:

“[...] pasa a explicarles sobre cómo obtuvo la calificación del bimestre, va dar en detalle la organización y asignación de los promedios a cada una de las actividades que realizaron los estudiantes: el 20% es para la primera parte de la antología; 20% para el examen bimestral; 20% para el prólogo y la antología y el 10% es para el examen del prólogo y el ejercicio del prólogo [...]” (Fuentes: registros de observaciones 7 y 8 p. 1, respectivamente).

“[...] el prólogo lo califico desde el 8 hasta el 10 en el trabajo, 8 si falta información, 9 si está bien y 10 si está muy bien [...]” (Fuente: registro de observación 8 p. 3).

También calificaba los cuadernos, la elaboración de las tareas, las participaciones; estos fueron a través de sellos que representaban puntos para el promedio de las calificaciones. “[...] mañana me voy a llevar los cuadernos [...]” (Fuente: registro de observación 5 P. 2). “[...] hoy voy a firmar porque el sello está en reparación [...]” (Fuente: registro de observación 9 p. 3).

La maestra en formación propició la participación de los estudiantes en sus clases, los estudiantes participaban espontáneamente, argumentaban o en otros momentos presentaban sus dudas. Se observó que la maestra en formación les brindó confianza y eso les permitió expresarse con mayor disponibilidad.

Presentamos algunos de los momentos en que interactuaron:

“[...] P: si levantan la mano podrán hablar.

E11: pero es que no te lo van a poner así de sexo al frente de la canción.

Hablan al mismo tiempo los estudiantes.

P: pero es que el Reggaetón, perdón que te interrumpa, hay un Reggaetón que dice hoy es noche de sexo a comparación de lo que nos está diciendo Teresa que hay no muestran el sexo.

E12: Ahhh pero es otra canción.

Hablan al mismo tiempo los estudiantes y no se comprende lo que dicen.

P: que no nos van a poner las palabras y tal como son pero se supone ¿así es Daniela?

E11: Sí, pero no es lo único.

Hablan al mismo tiempo los estudiantes.”

(Fuente: registro de observación 13 p. 5).

“[...] P: ¿por qué tradición nos caracterizamos los mexicanos?

E1: por el día de los muertos, sólo se festeja aquí.

E2: desde los Mexica lo festejaban.

P: muy bien, proviene de nuestros ancestros, es algo que festejamos con alegría y es el único país que lo festeja. El día de los muertos es una tradición [...].”

(Fuente: registro de observación 9 p. 2).

Sobre el control de grupo, en las clases observamos que en algunos momentos Amanda propiciaba actividades donde los estudiantes conservaron la atención en sus actividades pero en otros espacios se levantaban de sus lugares, hablaban en voz alta, gritaban, jugaban a pegarse entre ellos o comían en clase.

Presentamos algunos de los eventos que se observaron de Amanda con respecto a las dinámicas de los grupos, la falta de autoridad para conservar el orden y en otros momentos donde los estudiantes se expresaron libremente como jóvenes.

“[...] durante la clase se observa a tres estudiantes que están comiendo en clase, uno de ellos sacó una torta de su maleta y llamó a dos compañeros para compartirla [...] algunos estudiantes están realizando el ejercicio pero el tono de voz está muy alto [...] tiran la puerta, algunos gritan [...].” (Fuente: registro de observación 7 p. 6).

“[...] trabajan en silencio y están concentrados; uno de los estudiantes sacó un sandiwch y lo ha estado comiendo en clases [...] la practicante va pasando por cada uno de los lugares de los estudiantes retroalimentando el trabajo [...]”
(Fuente: registro de observación 4 p. 2).

En su gran mayoría Amanda estuvo acompañada por la maestra titular lo que le permitió que los estudiantes trabajaran concentrados en sus actividades. La maestra titular intervenía en algunos momentos como pudimos observar en los registros 14 y 15 donde estuvo llamándoles la atención al grupo de tercero “D” por el comportamiento que presentaron en la clase de educación física. En aquellos momentos en que no estuvo la maestra de la asignatura fue cuando se presentaron los brotes de efusividad por parte de los estudiantes.

A lo largo de las observaciones, de las expresiones de los sujetos y de las dinámicas en las clases, el estilo de enseñanza de Amanda estuvo caracterizado por emplear estrategias didácticas empleando preguntas, ejemplos y actividades; empleó el video como recursos didáctico para sus actividades y como temática para su trabajo recepcional; propició la participación de los estudiantes; incentivó la lectura oral a través de narrarles algunos apartados de la novela Luna Nueva; empleó la asociación entre conceptos; brindó espacios para la construcción de la escritura en textos cortos como los documentos preliminares, en que los mismos estudiantes construyeron algunos modelos.

Amanda propició la expresión de los estudiantes, el argumentar y contra-argumentar cuando no estaban de acuerdo con algunos compañeros; en algunos momentos expresó su empatía por uno de los grupos pero durante las clases se observó una relación amena, respetable y agradable con los estudiantes. Estas características que se ven reflejadas en el estilo de enseñanza de Amanda. Las prácticas pedagógicas se perfilan como el espacio en que la maestra en formación ha consolidado su rol como maestra, su identidad por su profesión a pesar que en sus primeros semestres expresaba que sentía rechazo por los espacios de interacción con los estudiantes de la secundaria.

Eventos significativos en su formación. A lo largo de la narrativa y de las observaciones descubrimos en Amada un proceso inicial de unas prácticas pedagógicas “repulsivas” a ser una experiencia de aprendizaje para su formación e incluso cuando fue cambiada de escuela y de grupo al iniciar el séptimo semestre. A través de sus percepciones y del seguimiento en las actividades de los estudiantes identificó problemas de aprendizajes en sus estudiantes y a pesar que había recibido en semestres anteriores

las indicaciones de no intervenir, hizo caso omiso pasando entonces a realizarles ejercicios de sopas de letras, dibujos, grafías, entre otros, es decir, realizó una regresión en la enseñanza de la escritura como es el desarrollo de las microhabilidades.

Sus clases estuvieron permeadas por tres modelos de enseñanza, el emitido por la SEP con la Reforma para la educación secundaria, el de la maestra asesora y de los programas de estudios de la licenciatura. Se observó en sus planeaciones el modelo de la SEP pero en sus prácticas se presentaba un entrettejido de los tres enfoques; sin embargo, sus estrategias didácticas estuvieron supeditadas a las dinámicas de los grupos y a sus ritmos de aprendizajes.

Amanda empleó estrategias didácticas como la creación de escritos cortos; lecturas en voz alta; análisis de texto acompañado por medios fílmicos; la exposición; retomó obras literarias; la socialización de sus trabajos, entre otros.

Durante su proceso de formación se generaron desacuerdos entre Amanda y la maestra titular; se detallaron ciertas divergencias al seleccionar las metodologías para la enseñanza de los temas. Se identificó momentos donde se invadían espacios de las clases de la practicante; se percibió la falta de comunicación entre ellas y algunas observaciones sobre su trabajo la recibió en el aula por la maestra titular.

Amanda presentó como todo practicante, según nos comentaba la maestra asesora, la dificultad en el control del grupo. Debido a su falta de experiencia y al no contar con toda la autoridad para el registro de las calificaciones. Lo anterior nos presenta, entonces a las calificaciones como el medio para controlar a los grupos.

Como último observamos que la practicante fue reflexiva al comparar los lineamientos de la SEP frente a las realidades educativas que encontró en sus estudiantes, consideraba que los lineamientos están muy alejados a lo que realmente se presenta en los aprendizajes de los jóvenes.

En sus últimas prácticas docentes Amanda encontró un gran sentido a su proceso de formación, cuando ingresó su proceso caracterizó como repulsivo los momentos en que interactuaba con grupos conflictivos, sentía vacíos en los conocimientos del campo pedagógico. En su último año de formación enfrentó grandes retos al ser cambiada de escuela y emprender el proceso de observación e identificación de estilos de aprendizajes en los estudiantes en dos ocasiones, asumió las problemáticas y las realidades que se

presentan en un centro educativo. Buscó la interacción con los jóvenes y se adaptó a sus nuevas exigencias.

Buscó estrategias de acuerdo a los intereses de los jóvenes, empleó medios fílmicos y videos musicales para entrelazar lo audiovisual con lo teórico, llevó a explicar los conceptos olvidados o no aprendidos por los estudiantes de años anteriores, se caracterizó por su paciencia al retomar temas que debían haber visto en grados precedentes. Al interactuar con los jóvenes fue comprendiendo las características de la etapa de los adolescentes y a encontrar formas para contribuir no solamente en la formación disciplinar sino en los valores y en las capacidades de los jóvenes.

En algunos momentos se sintió invadida por las acciones de la maestra titular y presentó diferencias en algunas estrategias de enseñanza pero la maestra asesora le proporcionó respaldo didáctico, sus actividades fueron estructuradas bajo los planteamientos de la profesora de la normal lo que le permitió el orden y la secuencia en cada una de sus clases. Amanda se identifica como maestra, encontró interesante buscar diversas estrategias para la enseñanza y este aspecto ha caracterizado su estilo de enseñanza.

7.2.4.4 Estilos de enseñanza en la especialidad de español. Los practicantes de la especialidad de español buscaron seguir el método por proyectos; enfoque que, al llegar a las escuelas secundaria, recibieron por indicaciones de sus maestros tutores. Sin embargo, cuando los estudiantes estructuraban proyectos y los llevaban a los grupos encontraban “lagunas cognitivas”. De acuerdo con sus planteamientos tales “lagunas” se derivaban del poco hábito de lectura, las dificultades en la escritura y por una deficiente comprensión lectora. Las narrativas de los practicantes muestran que en diversos momentos se vieron en la necesidad de suspender el proyecto y pasar a explicarles desde los elementos básicos como las micro-habilidades para el desarrollo del lenguaje.

La propuesta de la Reforma de la Educación Superior (RES) de 2006 estuvo centrada en el Método por Proyectos. Este modelo de enseñanza parte históricamente de los métodos globalizados. Métodos que nacen cuando el estudiante se convierte en el protagonista principal de la enseñanza; es decir, cuando se produce un desplazamiento del hilo conductor de la educación de las materias o disciplinas como articuladoras de la enseñanza al estudiante a los capacidades, intereses y motivaciones de esos estudiantes.

Tal movimiento pedagógico comenzó a tener fuerza a principios del anterior siglo, con una nueva interpretación de los mecanismos a través de los cuales las personas adquieren el conocimiento. Primero, con el término sincretismo introducido por Claparède y, posteriormente, con el término globalismo presentado por Decroly, se postula que el conocimiento se adquiere por percepciones que inicialmente siempre son globales. De esta manera, el objetivo de la educación consiste en facilitar el paso de tales visiones globales y generalmente superficiales a una comprensión más profunda de la realidad mediante el análisis.

Esta concepción, de corte fundamentalmente psicológico de la percepción humana y de la necesidad de suscitar el interés de los estudiantes, se constituye en el primer desencadenante de los métodos globalizadores. Pero a estas necesidades, centradas en un principio en criterios psicológicos, se les irán añadiendo otras desde argumentos sociológicos o epistemológicos asociados a la finalidad última de la enseñanza y a la necesidad de ofrecer modelos que permitan interpretar la realidad en su totalidad.

En tal sentido, existen diversos métodos que pueden considerarse globalizadores. En esta investigación se tomará como elemento central, el llamado método por proyecto.

Aunque la estructuración y la difusión del método por proyectos fueron obra de Kilpatrick, Dewey realizó las primeras pruebas en 1896, en la escuela experimental de la Universidad de Chicago. Se trata de un sistema basado en el funcionalismo, que recibe influencias del evolucionismo de Stanley Hall, de las teorías conductistas de Thorndike sobre el aprendizaje y, evidentemente, de las socialistas de Dewey.

Dewey decidió romper con el intelectualismo que imperaba en la enseñanza y se propuso incorporar a la educación la experiencia del estudiante, sus intereses personales y los impulsos hacia la acción. Su visión subraya las diferencias individuales, las aptitudes sociales de los estudiantes en el ambiente escolar y su deseo de participar en el planteamiento y en la dirección del propio aprendizaje. Así las cosas, concedió una gran importancia al trabajo, a la iniciativa individual, al hecho de aprender haciendo y a la formación democrática.

Kilpatrick fue el realizador práctico y divulgador de las ideas de su maestro Dewey. Sus propuestas pedagógicas son las más características del pragmatismo americano y de la educación democrática. En sus postulados, el objetivo de la educación consiste en

perfeccionar la vida en todos sus aspectos, sin otras finalidades trascendentes. La finalidad de la escuela debe ser enseñar a pensar y a actuar de manera inteligente y libre. Por ello, los programas han de ser abiertos, críticos y no dogmáticos, basados en la experiencia social y en la vida individual. Kilpatrick entiende el método como una adaptación de la escuela a una civilización que cambia constantemente.

El punto de partida del método de proyectos radica en el interés y en el esfuerzo. El maestro tendrá que aprovechar las energías individuales, naturalmente dispersas, canalizarlas e integrarlas hacia un objetivo concreto. Se impartirá una buena enseñanza cuando los estudiantes puedan moverse de acuerdo con sus intenciones y aglutinen sus esfuerzos y deseos hacia objetivos claramente definidos según unos ideales y valores.

Para Kilpatrick, el proyecto es una “actividad previamente determinada, la intención predominantemente de la cual es una finalidad real que orienta los procedimientos y les confiere una motivación, un acto problemático, llevado completamente a su ambiente natural” (1944:42).

El método de proyecto designa la actividad espontánea y coordinada de un grupo de estudiantes que se dedican metódicamente a la ejecución de un trabajo globalizado y escogido libremente por ellos mismos. De este modo, tienen la posibilidad de elaborar un proyecto en común y, de ejecutarlo, se sienten protagonistas en todo el proceso y estimulan la iniciativa responsable de cada uno en el seno del grupo.

7.3 ANÁLISIS INTEGRADO DE LOS ESTUDIOS DE CASOS

De los seis estudios de caso realizados a partir de las actividades de los practicantes de las licenciaturas de matemáticas y español pueden observarse elementos generales que se aplicaron durante sus procesos de formación: el proceso que vivieron durante los seis primeros semestres; además, durante los semestres VII y VIII, los practicantes desarrollaron procesos para la planeación de las clases, el manejo de los grupos, la aplicación de estrategias didácticas y la evaluación; finalmente cada uno de ellos presentó un espacio de reflexión acerca de sus prácticas docentes.

En los primeros seis meses de formación los estudiantes normalistas cursaron asignaturas pertenecientes al campo de los contenidos relacionados con legislación y administración educativa, historia de la educación mexicana, características de las y los

adolescentes, didácticas para la enseñanza de la especialidad, los saberes de la disciplina y el trabajo docente.

Desde sus primeros semestres, los practicantes efectuaron observaciones con el fin de conocer las características educativas de las diversas escuelas donde realizaron sus praxis. A continuación trabajaron en la planeación de las clases bajo las asesorías y los documentos institucionales que conceptualizan los saberes que enseñan. Además, emplearon diversas estrategias didácticas para la enseñanza: para la especialidad de matemáticas, los practicantes se apoyaron en recursos didácticos para llevar los conocimientos abstractos a tangibles con el fin de buscar la comprensión de los procedimientos, el método de enseñanza empleado por los normalistas estuvo sustentado en el aprendizaje baso en problemas para los matemáticos; en el caso de la especialidad de español, los practicantes basaron sus enseñanzas en el enfoque por proyectos, reglamentado por la reforma de la educación secundaria –sin embargo, en diversas clases los estudiantes normalistas tuvieron que acudir a la enseñanza tradicional, consistente en explicaciones y ejercicios para que cada estudiante fuera brindando respuesta a las necesidades y a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes de la secundaria–.

El control de grupo –categoría emergente– se convirtió en una constante durante las prácticas de los seis maestros en formación. El uso de las calificaciones como mecanismo de control fue empleado por los normalistas para propiciar las participaciones, el trabajo y la disciplina. Los estudiantes normalistas contaron con la colaboración del maestro titular para conservar el orden de los estudiantes en las aulas, cada uno de ellos presentó momentos en los cuales estuvieron totalmente a cargo de los grupos; pero la presencia del maestro titular influyó para que los jóvenes consideraran a los practicantes como sus maestros.

De las condiciones observadas en las praxis de los practicantes, la figura del maestro titular fue relevante. En el caso de Pedro, el quedarse solo durante varias jornadas por la licencia médica de la profesora fue determinante para que los estudiantes lo percibieran como el maestro mas no como el practicante, y eso contribuyó en su formación. En la situación de Juana, la maestra titular se convirtió en una de sus limitaciones para que desarrollara sus ideas y apuestas educativas; sin embargo, en las observaciones realizadas a sus clases durante la investigación se pudo identificar que, aun bajo la presencia de la profesora, Juana empleó las preguntas como estrategia didáctica para la

enseñanza, orientó durante cada momento a los estudiantes a través de interrogantes que llevaban a la confrontación y la construcción del conocimiento. Por su parte, en el caso de Fernando, se puede reseñar que se presentó nervioso e inseguro, pero el acompañamiento permanente del maestro titular lo fue formando para emplear diversas estrategias didácticas: sus orientaciones y permanencia en el aula fue relevante para el estilo de enseñanza que el practicante fue estructurando.

Para los practicantes de la especialidad de español, el maestro titular también fue condicionante en el proceso de formación. En Patricia fue trascendental la profesora, al encontrar debilidades en su formación estuvo muy dedicada a orientarla, guiarla y brindarle todo el apoyo desde los conocimientos de la disciplina hasta las asesorías en sus relaciones interpersonales con los estudiantes; le brindó, además, referentes teóricos para las temáticas que se abordan en la RES 2006; asimismo, le proporcionó estrategias didácticas para trabajar con el enfoque por proyectos; retroalimentó sus prácticas y le brindó los espacios de clases para la aplicación de sus secuencias didácticas del proyecto recepcional. Rafael recibió el apoyo de la maestra titular en los momentos en que sacaba a los estudiantes del aula por indisciplina –a pesar de considerarse este acto como actividad prohibida en la escuela, la profesora no lo desautorizó frente a los estudiantes–; le brindó sugerencias con algunas estrategias didácticas; observaba sus actividades: por ejemplo, cuando llevaba la guitarra, resaltaba sus cualidades frente a los estudiantes. Amanda esperaba más de su maestra titular, recibió mucha “libertad”, muy contrario a lo que ella deseaba; es decir, esperaba que la hubiese acompañado más en las estrategias de la enseñanza y en los procesos de evaluación; pero, de igual manera, no le obstaculizó sus proyectos o actividades programadas para trabajar con los estudiantes; además, le proporcionó algunas sugerencias durante y después de las clases.

Como estrategias didácticas en los tres estudios de casos de la especialidad de matemáticas se puede identificar el planteamiento de situaciones problemas. Los estudiantes normalistas hacen alusión que, a través de problemas reales, el estudiante de la secundaria aprende a construir las fórmulas matemáticas, aprenden a pensar matemáticamente. Cuando cada actividad fue orientada por las preguntas, los estudiantes no presentaban los errores; los procedimientos o resultados que debían desarrollar se centraron en emplear las preguntas para orientar la organización de los datos, el procedimiento matemático, las aclaraciones de las inquietudes y las confrontaciones de los conocimientos y los resultados. Fernando empleó también la duda: a través del

fomento de la duda en los procesos propició que los estudiantes indagaran más allá de llegar a resolver un problema y el uso de materiales; buscó, además, que los estudiantes llevaran los conceptos abstractos a objetos tangibles.

La generalización –o sea, la construcción de las fórmulas matemáticas– fue la esencia de sus clases. Para Juana, la aplicación de ejercicios por parte de la maestra titular impidió que aplicara esta estrategia en sus clases. Juana empleaba los ejercicios que recibía de la profesora; así que en cuanto a su espacio de autonomía ha de hablarse de una autonomía relativa porque la maestra estuvo presente en todas sus clases.

Los estilos de enseñanza para las matemáticas en los estudiantes normalistas estuvieron caracterizados por la aplicación del ABP, el uso de la pregunta como fuente de orientación y el acompañamiento y la contextualización de las matemáticas, según las realidades de los jóvenes. Sus ideas se fundamentaban en la concepción de que las matemáticas debían ser útiles para la vida diaria, así que en sus actividades empleaban lenguajes cotidianos, de acuerdo con el entorno de los jóvenes.

Los practicantes de la especialidad de español durante sus planeaciones siguieron como enfoque el método por proyecto; empero, al interactuar con los estudiantes muchos de los lineamientos se debieron reorganizar porque se encontraron lagunas cognitivas, pocos hábitos de lectura, dificultad en la escritura cortas y en la comprensión lectora. Las narrativas de los practicantes muestran los diversos momentos en que tuvieron que suspender el proyecto y pasar a explicarles desde los elementos básicos como las micro-habilidades para el desarrollo del lenguaje.

La tecnología, las presentaciones en diapositivas, los cuentos, los poemas, los fragmentos de obras literarias y las literaturas contemporáneas fueron algunos de los recursos con los cuales los normalistas dinamizaron sus actividades. A través de su empleo, buscaron temáticas del interés de los jóvenes y de eventos muy cercanos a sus problemáticas sociales y familiares para que el estudiante encontrara elementos afines con sus realidades.

El uso de la pregunta fue una de las estrategias didácticas que caracterizó sus estilos de enseñanza. Mediante la pregunta indagaban por la comprensión lectora, la creación de la escritura, el impulso a la imaginación en escritos cortos, al análisis de problemáticas

sociales y a la construcción de conceptos y elementos que constituyeran los saberes de la lengua castellana.

Por su parte, los seis estudiantes desarrollaron la docencia reflexiva. Cada uno de ellos llevó a cabo los registros en su diario de trabajo donde sistematizaban sus experiencias y estrategias didácticas. Pedro lo centró en el aprendizaje de los estudiantes; Juana y Fernando, en la aplicación de sus estrategias didácticas. Este ejercicio, de acuerdo con los normalistas, les fue importante para que revisaran la forma en que enseñaban. Rafael reflexionaba diariamente y revisaba sus metodologías. Amanda y Patricia registraban sus estrategias didácticas, detallaban las clases, los aprendizajes de los estudiantes y las dinámicas que se presentaban al interior del aula con los estudiantes.

7.4 EJES ESTRUCTURALES –FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, METODOLÓGICA Y DIDÁCTICA– DEL CURRÍCULO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Los lineamientos estructurales apuntan al análisis de las experiencias y a los resultados obtenidos durante el trabajo docente con el fin de continuar en el desarrollo de las habilidades de reflexión, análisis y argumentación como medios para mejorar el desempeño docente.

El currículo plantea los tipos de actividades que los estudiantes estarán realizando tanto frente a grupo como en la permanencia que presentan dentro de la escuela. Entre tales actividades se destacan: la enseñanza del saber, las observaciones del trabajo en el aula y la ayudantía en el servicio social, las observaciones de las dinámicas de los adolescentes, la participación de las actividades para el aprendizaje, las relaciones interpersonales con los estudiantes y el registro de las experiencias sistematizadas en su diario de trabajo.

En el trabajo docente, el análisis de experiencias –que se registra en el diario de trabajo– busca que los estudiantes normalistas identifiquen los principales problemas en el aula. Al propiciar la revisión de su proceso individual a través del análisis de sus experiencias, se permite que identifiquen los aspectos concretos de sus conocimientos que le es necesario ampliar.

En la especialidad de las matemáticas, se enfatiza en ciertas habilidades que se plantean para desarrollar en los normalistas: medir y calcular mentalmente, comunicar e interpretar y generalizar y busca desarrollar actitudes. Al compararse con el plan de estudios de la

secundaria, el área de las matemáticas está formulada por la resolución de problemas y la utilización adecuada del lenguaje matemático. En la formulación de competencias, el plan de la secundaria plantea la de fomentar y desarrollar en los normalista la observación y el entendimiento de los procedimientos que siguen los estudiantes cuando se enfrentan a la resolución de un problema; asimismo, interpretar los errores que comenten, organizar las confrontaciones y encauzar los aprendizajes:

El método de enseñanza para las matemáticas está soportado por el uso de la pregunta y el ABP. En relación con el uso de la pregunta como modelo de enseñanza, se ha de recordar que está enmarcado desde la antigüedad por Sócrates y consiste en el empleo del diálogo para llegar al conocimiento. Para el campo de la educación, la mayéutica es muy empleada por los maestros en las diversas áreas, al aplicar la pregunta, la respuesta, el debate y la conclusión.

El enfoque curricular que se observa en el plan y en los programas de estudios de la Escuela Normal Superior de México, y muy particular en la especialidad de Matemáticas, está constituido como el modelo de resolución de problema y el uso frecuente de las preguntas. Ambos postulan que para aprender matemáticas o para aprender a pensar matemáticamente se requiere la reflexión; por ende, el estudiante normalista estimula su aprendizaje con el uso preguntas como las siguientes: “... ¿he usado o identificado la información importante en el problema? ¿Estoy convencido de la forma de solución del problema? ¿Puedo convencer a otros compañeros? ¿Se puede generalizar este resultado? ¿He resuelto totalmente el problema? ¿Puedo utilizar otra(s) estrategias de solución? (Programa de Estudios, 3er Semestre. Licenciatura en Educación Secundaria/Especialidad/Matemáticas. Los números y sus relaciones p.2). Asimismo, uno de los maestros asesores de la Normal reconoce que el uso de la pregunta es idóneo para la enseñanza de las matemáticas “...va una serie de preguntas engranadas y una respuesta que conllevaba a otra...” (Fuente: segunda entrevista del maestro asesor p.4).

Para la especialidad de español los enfoques teóricos que propone la normal en su currículo se centra en las habilidades lingüísticas y comunicativas; entre sus estrategias propone: elaboración de textos, análisis de lecturas y la realización de lecturas individuales y grupales. La RES (2006) se reconoce como el modelo de proyectos por competencia y la práctica social del lenguaje; allí se proponen estrategias como: discusiones, debates sobre la postura de los autores; elaboración de tablas comparativas para cuando se revisen dos o más textos del mismo autor; el portafolio como estrategia

evaluativa; elaboración de libros con diversos textos argumentativos por los estudiantes; mesas redondas, debates; elaboración del periódico mural. Los proyectos se constituyen en una de las modalidades de organización del trabajo escolar que comprende un conjunto de estrategias y de actividades didácticas fundadas en las prácticas sociales del lenguaje.

Desde lo curricular, la práctica docente se convierte en una práctica de aleccionamiento para la profesión de enseñar un saber específico, como en el caso aquí estudiado de las matemáticas y el español. Según el currículo de la ENSM, la práctica se estructura en cuatro momentos: observación, planeación, aplicación de la clase, docencia reflexiva y reforma de la aplicación de las estrategias didácticas.

La docencia reflexiva posibilita que el practicante realice una mirada introspectiva de su proceso educativo y aplique nuevas formas de explicar y de hacer llegar el conocimiento a los estudiantes de la secundaria. Su retroalimentación se centra en la didáctica de la enseñanza de un saber.

7.4.1 Las condiciones que intervienen en la formación inicial de los maestros. Los maestros del área de formación pedagógica y de las prácticas docentes se limitan al acompañamiento de las prácticas docentes; sin embargo, la sindicalización posibilita en los maestros que pertenecen a las disciplinas y que cuentan con jerarquía o respaldo del SNTE evadan el acompañamiento durante las prácticas docentes en los estudiantes normalistas.

La reducción de los maestros dedicados al acompañamiento de los practicantes es en promedio de un docente por 35 estudiantes que se encuentran en las prácticas. Esto implica que el practicante sea observado dos veces durante el semestre académico y en aquellos que presenten dificultades y requieran un mayor acompañamiento reciban como máximo tres visitas al aula. El currículo no especifica el número de veces en que se ha de acompañar a los practicantes, pero al interior de este proceso investigativo se cuestiona si solamente dos observaciones serán suficientes para retroalimentar las inquietudes, debilidades y aciertos que sobre trabajo docente tengan los practicantes.

La desarticulación entre los currículos de la ENSM 1999 y la RES 2006 para la formación de la docencia en la especialidad de la educación secundaria lleva a que el practicante articule tres estilos de enseñanza durante su trabajo docente. El practicante tiene que dar

respuesta a los lineamientos de la RES; retoma los contenidos y las estructuras de las actividades de la especialidad; es decir, de los programas de estudios de la normal y aplica las estrategias del maestro titular.

Se observó en la investigación que los seis practicantes retoman los tres enfoques para la planificación de las secuencias didácticas; pero, a la vez, al realizar las clases cada uno de ellos fue implementando un estilo propio de enseñanza. Se pudo hallar que el modelo educativo de la ENSM tuvo mayor impacto en las estructuras de los ejercicios y en el desarrollo de estrategias didácticas.

De igual manera, a través de la investigación se ha identificado que los maestros asesores poseen poco tiempo para realizar el acompañamiento de los practicantes; como ya se ha anotado, realizan dos observaciones al semestre académico. También, se haló que el maestro asesor enfoca más sus orientaciones hacia la planeación; cuando tiene los espacios de visita a los practicantes en las escuelas secundarias, revisan las planificaciones, retroalimentan la estructura de la aplicación del “formato de planeación”, verifican el dominio de la disciplina. En otros términos, existe preocupación porque el practicante haya aprendido el tema que va a enseñar y que la estrategia para la enseñanza de dicho tema sea la indicada. Al pasar a las clases, el practicante está acompañado por el maestro titular; así que el maestro o maestra titular se enfoca a orientar a los practicantes en el desarrollo de las estrategias didácticas, el liderazgo que presenta con el grupo, el manejo de grupo, la asignación de tareas y, muy particularmente, en que los estudiantes de la secundaria hayan entendido los temas que imparten los practicantes.

La cultura escolar se hace relevante en la formación inicial de los maestros. Los practicantes interactúan con las directivas y los docentes de las instituciones educativas y con el estudiantado. Así que es reconocido por sus pares y por los discentes como el maestro o la maestra. Sus interacciones con los pares le permiten ir reafirmando su rol en la docencia y caracterizándose con la profesión docente. El reconocimiento reafirma su posicionamiento de sus funciones y de su profesión.

7.4.2 Entretejido de las prácticas pedagógicas, el currículo y las interacciones.

Durante las prácticas docentes se relacionaron elementos que fueron constituyendo la formación docente. Como se anunció anteriormente, los currículos de la ENSM y de la RES aportaron modelos de enseñanza: para el caso de matemáticas, el método ABP; y

para español, el método por proyectos didácticos. En los seis practicantes se observó que el uso de la pregunta durante sus clases se fue constituyendo en un estilo de enseñanza. Los practicantes, como los maestros asesores, evidenciaron la pregunta como la estrategia didáctica que compone el estilo de enseñanza en la Normal Superior.

En relación con las preguntas –como categoría emergente– gracias a la investigación se encontró que en las clases de los practicantes se fomentaba la construcción colectiva de un concepto, un procedimiento matemático, la confrontación de los conocimientos, la exposición de dudas; pero, de igual manera, se identificó que la pregunta tuvo una aplicación muy técnica en algunos momentos de las clases. En otras palabras, la pregunta buscaba que el conocimiento fuera asimilado mecánicamente porque los estudiantes alineaban su saber ante una sola direccionalidad en la resolución de una actividad.

Los practicantes expresaron que entre sus mayores dificultades se encontraba el control del grupo. Durante la investigación se encontraron grupos integrados desde 10 hasta 55 estudiantes y que el liderazgo del practicante fue soportado por las calificaciones. Los estudiantes normalistas sentían que mediante la calificación lograban el mando y la autoridad para que los estudiantes de la secundaria acataran sus normas, indicaciones e instrucciones en cada una de sus clases; a su vez, podían motivar la participación y direccionar las dinámicas de las clases.

El cuanto al uso de la autoridad, se observó en los seis estudiantes practicantes que en las relaciones sociales para la conservación de orden y de las interacciones se ha requerido de la presencia de un elemento que los regule. De este modo, al ser el aula de clases un microsistema o microsociedad, igualmente para que los vínculos se presenten armoniosamente se ha requerido de la norma, de la disciplina y del orden. Estas interacciones regularizadas van conformando en los sujetos la interiorización de los límites: hasta dónde pueden llegar sus derechos y sus libertades. Por lo tanto, en el aula la autoridad del maestro practicante fue propiciando esas normas para que en sus interacciones sociales no se viesan interrumpidas y los contenidos de las asignaturas pudieran desarrollarse. A su vez, la enseñanza de los valores se van realizando en las escuelas y en el aula el respeto por el compañero, por la participación y la solidaridad se va consolidando a través de un liderazgo, representado en el docente.

En cuanto a las interacciones de los jóvenes durante las clases observadas se presentó el intercambio de opinión acerca de los contenidos; además, dialogaban de sus actividades cotidianas, compartían inquietudes acerca de otras asignaturas en los espacios de las clases de matemáticas y de español, comían en el aula, reían, gritaban; en fin, relaciones típicas de los adolescentes. Los jóvenes interactuaban, de igual modo, con la o el maestro de la asignatura y con el maestro o la maestra practicante. Sus actitudes propiciaron en ellos acciones de acatamientos de las normas, omisiones de ellas, seguimiento de las indicaciones para el desarrollo de las actividades, cumplimiento de las tareas, exposiciones escritas y orales sobre sus aportes.

La participación de los estudiantes para algunos de los practicantes fue espontánea, como para otros, los jóvenes participaban de acuerdo con las indicaciones que les presentaba el maestro normalista. Se observaron en los practicantes las diversas medidas que emplearon para el control del grupo: el grito, el distanciamiento y la poca comunicación con los estudiantes de la secundaria –tanto en el aula como en la institución educativa–, las expresiones en sus rostros de malestar porque no acataban la indicación del “estar en silencio”, los diálogos reflexivos para que comprendieran la necesidad de estar calmados, las suspensiones fuera del aula y las citaciones de sus padres por no acatar la indicación del maestro practicante, entre otros. De igual manera, la autoridad en el maestro practicante unida con la confianza ofrecía a los estudiantes que mediante relaciones sociales agradables y amenas, lograban que los estudiantes de la secundaria socializaran entre ellos, se expresaban como jóvenes e incluso reían con el maestro o la maestra.

En párrafos anteriores se indicó que la calificación se convirtió en uno de los recursos que empleaban los maestros practicantes para el control del grupo. Sin embargo, se considera importante señalar que la calificación es sólo uno de los aspectos del proceso evaluativo. Por ello, es importante indicar que la evaluación va acompañada de la retroalimentación que se le ofrecen a los educandos. En los estudiantes normalistas el proceso evaluativo estuvo centrado en orientar los procedimientos para la resolución de problemas, en el caso de matemáticas, y en español a retroalimentar el aprendizaje, en cuanto a la habilidades comunicativas.

Durante el trabajo de los docentes practicantes se logró identificar que sus acciones didácticas estaban enfocadas a la enseñanza de los contenidos; sus prioridades se centraron en el desarrollo de las actividades escolares. Para ello empleaban preguntas

con el fin de orientar y confrontar los resultados y los procesos que se construían colectivamente. Sus clases estuvieron enfocadas a la realización de las actividades; presentaban fotocopias de los temas que desarrollarían en clases; retomaban las clases o ejercicios de la sesión anterior; e iniciaban nuevos temas con ejercicios propuestos. En los momentos en que se presentaron dudas por parte de los estudiantes, a través de la pregunta los maestros practicantes orientaban para que con la intervención del grupo se disiparan.

Las actividades que los normalistas planificaban partían de la asignación del maestro titular. Los practicantes consultaban diversas fuentes, pero la que estuvo constante fue la RES, a pesar que los estudiantes normalistas aprendieron lo disciplinar y lo didáctico con un plan de estudios del año 1999, que en su momento respondía a unas necesidades particulares en los ámbitos social y político. Empero, cuando llegaban a las escuelas secundarias, los lineamientos que orientaban el proceso educativo estaban enfocados hacia el desarrollo de las competencias. Los practicantes seguían las orientaciones de este modelo educativo, pero se observó que en sus dinámicas predominaban las orientaciones del currículo de la normal y de las necesidades de los estudiantes; es decir, en este último aspecto aún con la planeación elaborada en los momentos en que los estudiantes de la secundaria presentaran incertidumbres o lagunas cognitivas, los practicantes tenían que detener el proyecto didáctico en la materia de español o la resolución del problema, en el caso de matemáticas, para pasar a la explicación del tema; es decir, se tenía que recurrir al modelo tradicional de enseñanza. Las competencias que estaban formuladas en la planeación eran evaluadas por los maestros en formación. Con ello, los maestros buscaban la aplicación de los conceptos o de los conocimientos en un evento específico.

El proceso de formación de los maestros normalistas estuvo acompañado por la docencia reflexiva: los practicantes resignificaban su formación mediante la introspección de su quehacer didáctico; de este modo registraban los eventos más relevantes en su diario de trabajo –este término también se puede tomar como categoría emergente–. El diario estuvo como herramienta para acompañar las experiencias educativas adelantadas en el aula. Los practicantes acudían a sus apuntes cuando enfrentaba dificultades en la enseñanza o identificaban algún obstáculo en sus estudiantes para comprender un tema; de igual modo, acudían a él para la elaboración de su trabajo recepcional, opción para la titulación. Para algunos de ellos, tales apuntes fueron trascendentales para la reflexión.

La propuesta curricular de 1999 fomenta la investigación científica de los procesos educativos, la formación de un docente investigador. Ahora, al llegar a la realidad escolar, la investigación permitió identificar que en las dinámicas educativas de los estudiantes normalistas la reflexión de la docencia representa, a su vez, un proceso investigativo detallado y sistemático. Los practicantes registraban sus experiencias educativas y este ejercicio de inspección en un cristal los llevaba a reconstruir sus estrategias didácticas. Este tipo de inspección llevaba implícito la rigurosidad de la investigación educativa; de tal manera se generan remembranzas, dudas, inquietudes, curiosidades, confrontaciones y reformas didácticas al interior del aula.

7.5 ELEMENTOS DETERMINANTES EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO

La formación inicial y la práctica docente en las escuelas normales se encuentran priorizadas por programas curriculares, acciones educativas para incidir en la transformación de las prácticas, objetivos que han sido trazados en la reforma educativa de 1999, pero que se hace indispensable analizar.

El plan de estudios de 1997 basa el proceso formativo de los Licenciados en Educación Secundaria en una serie de ejes formativos, entre los que destacan dos orientados a la atención exclusiva de la práctica: “Actividades de acercamiento a la práctica escolar” y “Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo”, denominada a partir del 2004 “Ejercicio profesional”.

La cantidad de horas académicas que se han dado a estos ejes curriculares asciende al 40.62% de las 256 que integran dicho plan. En este sentido, se aprecia que la expectativa del Estado en reformas educativas sigue centrada en los profesores y en su formación; así, el rol del docente se perfila en la actualidad en acciones y en tareas sustentadas en la propuesta denominada “Docente reflexivo”. Con ello se busca la profesionalidad de la práctica docente con múltiples implicaciones teórico-metodológicas: el dominio disciplinar, la implementación de la enseñanza con base en la didáctica crítica y el análisis y la reflexión de las construcciones metodológicas reales en las experiencias de enseñanza, desde contextos histórica e institucionalmente determinados (Bazdresch, 2000).

Desde la perspectiva curricular del Plan 1997, se reconoce que las escuelas secundarias públicas se consideran como espacios formativos que deben ofrecer la posibilidad de

generar en los estudiantes normalistas diversos proyectos de intervención pedagógica y educativa que les permita, de manera más formal para 7º y 8º semestres, la elaboración de una propuesta pedagógica que pueda ser documentada en un ensayo o Documento Recepcional y, al mismo tiempo, consolidar su perfil de egreso.

Dentro de estos espacios formativos se han reconocido algunos aspectos problematizadores que valdría la pena analizar, pues su presencia resulta inquietante dado que pueden generar obstáculos y resistencias en la construcción y significación de prácticas de enseñanza de los futuros docentes.

Se han venido cuestionado los resultados de las evaluaciones realizadas por instancias oficiales en logros académicos de las escuelas secundarias públicas, pues estos no han sido muy halagadores. En este sentido, se precisa generar dos preguntas que están implicadas en la formación, pues son espacios donde los normalistas se incorporan a la largo de su proyecto formativo: ¿qué acciones hacen los profesores titulares y tutores y cuáles dejan de hacer para obtener tales resultados?; y con ello, ¿qué aprende el normalista durante su permanencia en escuelas donde los resultados de aprendizajes que es su función sustancial son tan débiles? Tal situación ha resultado polémica y debatible para gran cantidad de investigadores.

Por otro lado, existe la enorme dificultad para ubicar a los normalistas con profesores que quieran, puedan y sepan realizar una constructiva función de apoyo y tutoría a los normalistas.

Así las cosas, se considera que existe una sesgada visión de la participación de los normalistas en las escuelas secundarias. Se ha identificado que los registros de la práctica son evidencias acreditadoras y no necesariamente un recurso para la investigación de las prácticas.

También se reconoce que la estancia en escuelas secundarias, aunque sea llamada “observación y práctica docente”, la acción del normalista del primero al sexto semestre queda limitada a la observación y ejecución de secuencias no siempre concluyentes en todo su proceso.

Por lo anterior, se considera relevante revisar el tipo de práctica que se realiza en la formación inicial y precisar una clara estructura conceptual de ella. Se considera que lo realizado en esta formación bien podría denominarse práctica o prácticas para aprender a

enseñar, con lo cual se diferenciarían de la práctica docente en sus intencionalidades y sentidos y, además, en todas sus connotaciones: teóricas, epistemológicas y metodológicas.

Se infiere que un gran número de profesores titulares y tutores tienen lógicas distintas de formación; visiones diversas de la acción educativa y muchos de ellos nada constructivistas, incluso aquellos que han sido formados a partir del plan 1997. Además, se identifican profesores con experiencia que no desean participar en tal proceso, y aquellos que lo hacen tienen poca experiencia: no son los más destacados y muchos de ellos oponen resistencia para apoyar el trabajo del normalista, evaluarlo u ofrecerle recomendaciones pertinentes acerca de sus tareas de enseñanza.

CONCLUSIONES

La investigación adelantada buscó cumplir con el objetivo de analizar las relaciones que se establecen entre las políticas educativas y el currículo en las prácticas pedagógicas de la formación inicial de maestros normalistas de las especialidades de español y matemáticas de la Escuela Normal Superior de México (ENSM). Para ello se atendieron tres interrogantes específicos: ¿cómo contribuyen los ejes estructurales del currículo en la formación docente de la ENSM?, ¿qué requisitos de formación teórica, metodológica y didáctica de la estructura curricular de los programas académicos responderán a las exigencias de las prácticas pedagógicas? y ¿qué condiciones intervienen en la preparación inicial de maestros?

Como en todo proceso de investigación, las preguntas secundarias guían el trabajo que complementa los objetivos principales. Esta tesis se soportó también en tres preguntas de orden secundario: ¿cómo se relacionaron las políticas educativas de formación docente en los niveles internacionales, nacionales y locales en los lineamientos curriculares en México durante la década de los años noventa?, ¿qué requisitos de formación teórica, metodológica y didáctica de la estructura curricular del programa académico de 1999 responden a las exigencias de la práctica pedagógica? y ¿cómo se forma a los docentes en las prácticas pedagógicas de los programas de matemáticas y español de la ENSM?

El método estudio de caso y la inferencia le permitieron a la investigación configurar su base metodológica; base que complementa con la perspectiva cualitativa con el fin de comprender y de analizar las políticas educativas y el currículo en las prácticas pedagógicas. La investigación tomó un estudio de caso múltiple: para ello se abordaron tres casos de la Licenciatura de Español y tres de la Licenciatura de Matemáticas, para un total de seis. Las observaciones y las entrevistas se realizaron a partir de las actividades adelantadas por los estudiantes normalistas en sus prácticas pedagógicas realizadas en cuatro escuelas secundarias del Distrito Federal.

La práctica pedagógica se analizó desde la perspectiva narrativa etnográfica de la experiencia docente de los seis estudiantes normalistas, quienes se encontraban en su

último año de formación. Se cruzaron los datos obtenidos como resultado de la observación de la práctica con la información obtenida a partir de las entrevistas realizadas a los practicantes, a los docentes de las asignaturas y a los asesores de las prácticas de la ENSM.

Diversas conclusiones se pueden señalar desde la investigación a la pregunta que pretendía acercarse a la relación entre las políticas educativas de formación docente en los niveles internacionales, nacionales y locales con los lineamientos curriculares en México durante la década de los años noventa.

En primer lugar, se pueden destacar los lineamientos internacionales que han delineado los currículos para la formación de los docentes; orientaciones que han estado presentadas por los organismos internacionales. Al respecto, se puede señalar lo planteado por la OIT/Unesco en su numeral 20: allí se postula que todo programa de formación debe comprender esencialmente los siguientes aspectos:

- a) Estudio de los elementos fundamentales de filosofía, de psicología y de sociología aplicados a la educación; así como estudio de la teoría y la historia de la educación, de la educación comparada, la pedagogía experimental, la administración escolar y los métodos de enseñanza de las distintas disciplinas.
- b) Estudios relativos a la disciplina en la que el futuro docente tiene intención de ejercer su carrera.
- c) Práctica de la docencia y de las actividades para escolares, desde la dirección de profesores plenamente calificados (1966:6)⁹⁴.

Estas directrices han estado presentes en distintas reformas educativas realizadas durante décadas en lo tocante a la formación inicial de docentes. Sin embargo, la práctica de la docencia y las actividades para escolares desde la orientación de un supervisor u orientador de prácticas se ha tornado, tal vez, como lo relevante a la hora de la formación pedagógica; por ello, en algunos sistemas educativos ha sido repensada y, como consecuencia, han surgido diversos enfoques.

⁹⁴ Recomendación relativa a la situación personal docente, consultada en <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495s.pdf>

Para la década de los años noventa, organismos como el BM, el BID y el FMI promovieron e impulsaron cambios radicales en las políticas educativas de los países latinoamericanos. La formación docente se enfocó hacia la cualificación en corrientes educativas contemporáneas como la formación en competencias. Esta mirada enfatizó en el rendimiento de los profesores y en su responsabilidad en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Tales perspectivas invitaron a reflexionar acerca del sentido de la pedagogía y de la didáctica, máxime cuando se llega a hablar de didácticas específicas en las políticas educativas latinoamericanas, en sus normatividades, en los currículos y en las prácticas pedagógicas docentes.

A pesar de la preponderancia que se le da a la responsabilidad del docente, en este proceso de reformas educativas el docente ha estado olvidado durante varias décadas. Se podría afirmar que las reformas se han diseñado “a sus espaldas”; sin embargo la política, educativa, entendida como las decisiones orientadoras de las acciones de los sistemas educativos y derivadas en normas y decretos, impacta en el docente de una forma o de otra.

Asimismo, se puede inferir que el rol docente se ha considerado primordial en los alcances propuestos en las reformas educativas, no solo en los aprendizajes de los estudiantes sino también en la gestión de los sistemas, las instituciones escolares y las aulas. Empero, el desconocimiento, por parte de los docentes, de ciertas normatividad imposibilita su materialización en el aula. La preocupación del docente se centra, de manera primordial, en contenidos y métodos; por eso, en diversas situaciones, debe recurrir a su “ingenio” para lograr eficacia en los resultados esperados.

En relación con la segunda pregunta de investigación –los requisitos de formación teórica, metodológica y didáctica de la estructura curricular de programa académico de 1999 responde a las exigencias de la práctica pedagógica– se puede decir, en primer término, que se encontró una estrecha relación entre las políticas educativas nacionales y el currículo de la Normal Superior de México; es decir, el plan de estudios acogió los enfoques teóricos, metodológicos y didácticos inscritos para la formación de los docentes desde la política de “Modernización de la Educación”.

A su vez, el sistema educativo mexicano plantea una estructura que toma sus fundamentos un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que los niños y jóvenes deben adquirir y desarrollar, independientemente de la entidad, la región, la condición

social, la religión, el género o la cultura étnica a la que pertenezca; y en ese contexto, el maestro debe condicionar los medios para desarrollarlos y cumplirlos. Por su parte, las escuelas deben comprometerse en ese propósito. En dicho ámbito, se ha de señalar que el plan de estudios de 1999 consideró para el perfil de formación del maestro en la secundaria cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela (Plan de estudios 99, SEP: 9).

En cuanto al currículo y, de modo particular, en relación con la formación teórica, metodológica y didáctica como requisito para responder a las exigencias de las prácticas pedagógicas del plan de estudios de 1999, se encontró un conjunto de asignaturas que, al agruparlas, conforman bloques temáticos. Estas asignaturas brindan conocimientos a los normalistas en campos del saber: sistema educativo mexicano, propósitos de la educación básica en cada una de las modalidades, evolución histórica de la educación mexicana, saberes disciplinares y la formación en sus didácticas –Matemáticas y Español– planeación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje, escuela y contexto social, observaciones del proceso escolar, observación y práctica I-IV y el taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I y II.

Estos saberes previos forman al normalista para el cumplimiento de las funciones que desempeña en la docencia, para enfrentar la cotidianidad que se vive al interior del aula, las estrategias de enseñanza y sus implicaciones en los aprendizajes de sus estudiantes, la planificación de las actividades de clases, los procesos evaluativos y las reflexiones y acciones correspondiente a su proceso de formación, entre otros.

En cada una de las asignaturas se observó una estructura específica: propósitos generales, organización de contenidos, bibliografía, orientaciones didácticas y de evaluación, actividades sugeridas. Cada programa incluye la secuencia de un conjunto de acciones con las cuales buscaban el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas. Las actividades, de acuerdo con lo que se pudo observar, se encuentran orientadas al favorecimiento de la adquisición de los conocimientos y al desarrollo de las habilidades para el aprendizaje, las habilidades y destrezas en la didáctica y las actitudes que deben considerarse para la profesión del maestro de secundaria.

Del conjunto de preguntas secundarias, con el tercer, y último, interrogante que busca indagar acerca de las prácticas pedagógicas de los docentes de los programas de matemáticas y español de la ENSM, se puede enunciar, inicialmente, que a los estudiantes normalistas, según el plan de estudios, se les ofrece un conjunto de asignaturas que les brinda la posibilidad de realizar acercamientos del trabajo docente en las escuelas secundarias mediante la observación y el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas observaciones les permiten un acercamiento al estudio de las características del trabajo en el aula y al quehacer docente al enseñar las distintas asignaturas. Este conjunto de actividades se encuentra acompañado por un espacio académico denominado “Taller del diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente”. Esta actividad se realiza en el 7° y en el 8° semestres; allí, los estudiantes elaboran y revisan las experiencias de los normalistas durante su antes y después del trabajo de aula.

Del plan de estudios de los espacios formativos, se han reconocido algunos aspectos problematizadores que valdría la pena analizar, pues su presencia resulta inquietante dado que pueden generar obstáculos y resistencias en la construcción y en la significación de prácticas de enseñanza de los maestros en formación.

Se considera que existe una sesgada visión de la participación de los normalistas en las escuelas secundarias. Se ha identificado que los registros de la práctica se constituyen en evidencia acreditadora y no, necesariamente, en un recurso para la investigación de la práctica. Asimismo, se puede concluir que en la estancia en escuelas secundarias, aunque sea llamada “observación y práctica docente”, la acción del normalista del primero al sexto semestres queda limitada a la observación y a la ejecución de secuencias no siempre concluyentes en todo su proceso.

Por lo anterior, se considera relevante revisar el tipo de práctica que se realiza en la formación inicial y, al respecto, precisar una clara estructura conceptual. Se considera que lo realizado en esta formación bien podría denominarse práctica o prácticas para aprender a enseñar; así se diferenciaría de la práctica docente en sus intencionalidades y sentidos y además en sus connotaciones teóricas, epistemológicas y metodológicas.

Se infiere que un gran número de profesores titulares y tutores tienen lógicas distintas de formación; poseen visiones diversas de relación con la acción educativa. Incluso, algunos

de ellos poco se aproximan a las visiones constructivistas, aun aquellos que han sido formados con posterioridad al plan 1997.

Como último aspecto de este apartado, se puede decir que se identifican profesores con experiencia que no desean participar en tal proceso; asimismo, que se encuentran casos en los cuales los docentes que participan tienen poca experiencia, no son los más destacados e incluso otros oponen resistencia para apoyar el trabajo del normalista, evaluarlo u ofrecerle recomendaciones pertinentes en relación con sus tareas de enseñanza.

Los anteriores cuestionamientos brindaron elementos para concretar las conclusiones de las llamadas preguntas principales. En consecuencia, al referirse a las dos primeras de las planteadas, ha de referirse que la prácticas pedagógica trajo a colación la tensión entre los contenidos teóricos-metodológicos, estudiados en los espacios académicos de un plan de estudios, y las necesidades, demandas y exigencias de esta misma práctica.

A partir de seis estudios de caso, se pudo encontrar que la preparación, el desarrollo y la evaluación de una práctica pedagógica van más allá de etapas y actividades que aproximan al estudiante a su futuro ejercicio profesional. En especial, cuando los análisis derivados se tomaron a partir de referentes de principal interés:

-La relación entre lo teórico y lo metodológico, en especial la mirada didáctica promovida desde la ENSM con las necesidades y los requerimientos de las dinámicas escolares de la educación secundaria. Se contrastaron, así, las dinámicas y las realidades de la ENSM con las de las escuelas secundarias.

-La valoración y la dedicación construida desde los practicantes para llegar a hacer una “buena” práctica.

-La importancia de la práctica como forma precisa de un “saber hacer” que privilegia el conocimiento experimental y tácito que ha llevado a sostener que “el maestro se hace en la práctica”.

-Los estudiantes expresaron cambios de comportamiento y de actitud cuando se asumieron como maestros practicantes.

-La imitación se tomó como una forma segura para ejercer la práctica.

Los normalistas consideraron que, mediante las prácticas y el acercamiento a los estudiantes, se aprende a ser maestro, se reafirma el gusto por trabajar en la educación y aparecen motivaciones relacionadas con el servicio, la vocación y la responsabilidad profesional. La práctica pedagógica –además de tomarse como una actividad instrumental que pone a prueba un estilo de docencia y estrategias didácticas, propiciadas por la ENSM o por la Secretaria de Educación Pública (RES) para aplicarlas en las escuelas secundarias– constituye un espacio donde se conjuga la teoría a la praxis pedagógica.

La práctica se ha definido como un espacio instrumental; o sea, como una estrategia para el normalista. Allí se adquiere experiencia, se aprende a elegir medios y a realizar actividades. Se convierte en praxis pedagógica porque los sujetos toman conciencia y se posicionan en las realidades que viven.

En la práctica pedagógica se terminan, de esta forma, por conjugar significados, percepciones, tradiciones, creencias y valoraciones presentadas en diferentes direcciones y entrelazadas en situaciones concretas. Por eso, la praxis pedagógica no es estática: se encuentra en constante movimiento; cambia y se transforma.

Desde el análisis de los datos, derivado de los estudios de caso, se pudo apreciar que, en atención a su formación, los normalistas se preocupan por responder a la lógica de la formulación de objetivos de aprendizaje, a la organización de los contenidos en unidades didácticas, a la aplicación de estrategias –Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Método por Proyectos para Matemáticas y Español, respectivamente– y a la reflexión en torno a su práctica docente como requisito de grado. De forma simultánea, los estudiantes elaboran el “documento recepcional”, texto tipo ensayo acerca de alguna de sus experiencias en el aula.

El espacio de las prácticas pedagógicas se sujetó a un conjunto de asignaturas, de acuerdo con el plan de estudios de la ENSM, en correspondencia con lo pedagógico, lo disciplinar, lo sociológico y lo psicológico.

El análisis detallado de las acciones en cada uno de los momentos de las prácticas mostró un discurso y un enfoque hacia un modelo personal y práctico que invitaba a “preparar con esmero”, “diligenciar correctamente”, “participar en la articulación”, “diseñar de acuerdo con el asesor” y “trabajar en equipo”, entre otros; se vislumbró, además, un enfoque en la racionalidad que orientara la práctica, aunque supervivían la

instrumentalización del proceso desde las lógicas del control y la verificación; asimismo, se pudo entender una dimensión técnico-reflexiva, o sea, una práctica centrada en la comprensión y en la aplicación de estrategias didácticas que partía del reconocimiento del entorno institucional y no del contextual y cultural; finalmente, se pudo allegar información para inferir que las acciones educativas de los estudiantes normalistas en un modelo de discurso técnico y práctico buscaban trabajar de acuerdo con los lineamientos de la ENSM, la RES y de los maestros de las escuelas no desde las necesidades e intereses de los estudiantes de la secundaria.

La realización de actividades se enmarcaba en los modelos de la Aprendizaje Basado en Problema (ABP) y el Método por Proyectos; sin embargo, no se consultaron los intereses ni las motivaciones de los estudiantes de secundaria. Los practicantes llegaban a las aulas con las actividades previamente elaboradas. La práctica sostuvo, entonces, su dimensión pedagógico-formativa desde estilos de enseñanza estructurados por los practicantes. Estos estilos representan enfoques aplicados a un conjunto de contenidos para alcanzar una gama de objetivos de aprendizaje. Las estrategias respondieron a marcos generales y se aplicaron en ambientes de instrucción. La enseñanza, de manera específica el diseño o el seguimiento de unos estilos, buscó ayudar a los estudiantes a adquirir un conocimiento y a desarrollar ciertas habilidades. Se constituyó, así, una serie de pasos encaminados al logro de los objetivos soportados en las teorías del aprendizaje y en los métodos ABP y de Proyectos que se basan en propiciar la motivación.

Los estilos de enseñanza de los maestros en formación se identificaron mediante observaciones de clase y de narrativas. El plan de estudios de la ENSM y las actividades realizadas en todo momento dieron cuenta de organización y planeación. En algunos casos el manejo del tiempo durante las clases generó una preparación de tareas rutinarias con los grupos. De las unidades didácticas observadas se observó congruencia entre los objetivos, las actividades de aprendizaje y la evaluación.

En los estilos de enseñanza se identificaron estímulos que mantuvieron la atención de los estudiantes durante las actividades de aprendizaje: objetos concretos, imágenes, materiales mostrados en el pizarrón y videos musicales, entre otros, ejemplifican estos estímulos. La retroalimentación, “información acerca de una conducta actual que puede emplearse para mejorar el desempeño futuro” (Eggen y Kauchak, 2004: 89) conformó, también, un estilo de enseñanza.

Los estudiantes se mostraron interesados por comprender los temas a través de la resolución de los problemas de matemáticas y del cumplimiento de las actividades de literatura y lírica correspondientes al español. Los practicantes motivaban el desempeño de sus estudiantes, aclaraban dudas y reorientaban las rutas de los ejercicios a partir de sus propias preguntas y expresiones. Como una de las acciones en el aula de los maestros en formación, de las dos especialidades, la frecuencia de uso de la pregunta, se tornó, entonces, reiterativa.

Del mismo modo, los practicantes mostraron continua supervisión de las conductas verbales y no verbales de los estudiantes y permanente interés en los avances de sus aprendizajes.

Frente a los estilos de enseñanza se pueden reseñar dos categorías emergentes: la revisión y el cierre. Para la primera, al iniciar y al finalizar las clases, los practicantes resumían el trabajo propuesto o la temática anterior y establecían nexos entre el aprendizaje anterior y el tema actual. Para la segunda, al final de la clase, se realizaba una recopilación del tema y una revisión del aprendizaje.

En síntesis, los estilos de enseñanza de los normalistas de la Escuela Normal Superior se fundamentaron en el ABP y el Método de Proyectos y se configuraron a partir de la organización y la planeación: del estímulo y la retroalimentación, la supervisión, la pregunta, la revisión y el cierre.

Dar lugar a otros estudios en la problemática aquí planteada abre puertas hacia ciertas inquietudes: las licenciaturas, en su gran mayoría, detentan una estructura tradicional; se diseñan para reproducir el sistema de distribución del conocimiento y ofrecen una visión general de la disciplina específica. Al conocimiento disciplinar se adhieren algunas asignaturas como didácticas y prácticas pedagógicas. Estas últimas, se llevan a cabo en escuelas y en colegios con maestros, de corte tradicional, como supervisores.

Además, se puede aducir que no se cuenta con escuelas experimentales que alimenten la investigación; junto con ello, señalar que no se producen materiales educativos innovadores, no se hacen propuestas audaces de transformación del sistema, no circulan niños y jóvenes por las aulas universitarias y un número reducido de profesores universitarios se encuentran capacitados para trabajar con niños en clases demostrativas

En realidad, la preparación de los maestros termina alejada del entorno educativo donde laborarán.

Más allá de lo plasmado, se necesita resaltar los esfuerzos que hacen algunos profesores en las escuelas normales y en las facultades de educación. La discusión se centraría en el estudio de las estructuras y de los criterios del trabajo académico que, en términos generales, no han propiciado el cambio ni la innovación. Por el contrario, tienden a reproducir al sistema. De ahí la necesidad de privilegiar la mirada acerca de las visiones teóricas, pedagógicas y didácticas y de las lecturas epistémicas de las Escuelas Normales y de las Facultades de Educación en la formación de profesionales de la educación.

Las respuestas al último interrogante, referido a las condiciones que intervienen en la preparación inicial de maestros, permiten enfatizar en que entre las condiciones que acompaña este proceso de formación se encuentran los espacios escolares, lugar donde los normalistas llevan a cabo sus experiencias pedagógicas. Es importante señalar que debido al gran número de estudiantes de la ENSM no se cuenta con disponibilidad en la escuela anexa, así que los estudiantes tienen que acudir a realizar sus prácticas en las escuelas secundarias donde el coordinador de la licenciatura va estableciendo los convenios.

En relación con los maestros asesores se identificó que poseen poco tiempo para realizar el acompañamiento de los practicantes, realizan dos observaciones al semestre académico. También, se halló que el maestro asesor enfoca más sus observaciones hacia la planeación, cuando posee con los espacios de visitas a los practicantes en las escuelas secundarias; se dedican, las más de las veces, en revisar las planificaciones, en retroalimentar las estructuras de la aplicación del “formato de planeación” y en verificar el dominio de la disciplina, entre otras.

Como cierre del presente apartado de conclusiones, se ha de señalar que en México, como en todos los países latinoamericanos, las políticas educativas han girado en torno de la calidad y, gracias a algunos investigadores o reportes internacionales, los maestros son considerados como los mayores partícipes en la educación básica en la formación de la niñez y de la juventud. Sin embargo, se ha de reconocer que no son los únicos responsables: cuando se observan y analizan las dinámicas al interior del aula, se encuentran diversos agentes y elementos relacionados en el proceso educativo de la población escolar.

La educación en sí es un sistema donde se entrecruzan factores como lo familiar; las emociones, los temores, los intereses, las sensaciones de los sujetos; además, se debe tener en cuenta, el nivel nutricional, la escolaridad de los padres y miembros del hogar, el ambiente en el hogar que propicien u obstaculicen el hábito de la lectura y el deseo por pertenecer a un sistema de educación formal. De igual modo, como sistema, la educación interactúa con otros sistemas que influyen directamente en las tomas de decisiones, en las voluntades políticas y en los planteamientos para las reformas educativas.

En tanto que los maestros participan al interior del aula en el proceso de enseñanza aprendizaje, las entidades formadoras mediadas por la SEP, para el caso de México, han orientado mediante políticas educativas los lineamientos curriculares que han estructurado los diversos perfiles de los maestros durante muchas décadas. De esta manera, la Escuela Normal Superior de México desde su fundación ha estado inmersa en las diversas reformas que se han presentado en América Latina. Para la década de los años noventa, con la llamada Reforma Educativa de Modernización de la Educación y que aún prevalece para la ENSM, la formación de maestros está centrada en el dominio de lo disciplinar, los propósitos de la educación secundaria, las competencias didácticas y la formación en los valores.

Para la educación superior, y en particular para la formación que imparten las normales en México, la formación está orientada hacia el desarrollo de las competencias didácticas. Las políticas educativas y los lineamientos de la ENSM han permeado un modelo de maestro especialista en el uso de las estrategias de las didácticas específicas; es decir, en la construcción de estilos de enseñanza, para la enseñanza de un saber específico. Al analizar este entramado se puede concluir que el maestro normalista posee conocimientos en las técnicas de enseñanza, pero ambigüedad en la formación epistemológica que han dado sentido a los nuevos modelos educativos y a la pedagogía en sí como ciencia de la educación. Se puede observar un perfil profesional especializado en las técnicas de la enseñanza de un saber en relación con la docencia reflexiva y comprometida con los aprendizajes de los estudiantes y ejecutor de las políticas educativas.

Apuntes finales en relación con el desarrollo de las prácticas pedagógicas en la formación inicial de los docentes. Con este apartado se pretende presentar algunos apuntes finales en el sentido de originar escuela de pensamiento en torno a la formación

del maestro desde unas prácticas pedagógicas reflexiva, desde una praxis que invite a la construcción teórica para que a su vez retroalimente el quehacer del docente.

- La incorporación de la investigación como estrategia metodológica para el desarrollo de las prácticas contribuye significativamente a la transformación de las mismas tanto en el orden teórico como en el metodológico –más que de orden administrativo– debido a que estos cambios no dependen tanto de los actores (docentes y practicantes) como de las voluntades políticas de la administración para responder, desde el orden financiero y administración, a las pretensiones de cambio.
- En el orden teórico, los cambios más significativos de la práctica pedagógica se refieren a la reconceptualización de la misma como praxis; esto es, una relación entre teoría y práctica, como ejercicio reflexivo de la acción que permite a los asesores y a los practicantes la constitución de una dimensión problematizadora, que eleve la práctica pedagógica (del practicante) y la asesoría de práctica (del profesor) a la dimensión investigativa.
- Desde la incorporación de los enfoques observacionales al proceso de la práctica se puede hacer de la investigación una realidad que puede asumir el maestro en el contexto del aula. Así lo evidencian los trabajos de grado desarrollados desde la modalidad de sistematización de experiencias, a través de los cuales los practicantes no sólo recuperaron las experiencias de la práctica, sino que lograron intervenir algunas de las problemáticas de orden didáctico y educativo identificadas en los escenarios de la práctica.
- Las transformaciones en el orden teórico de las prácticas son concomitantes con las transformaciones en el orden metodológico. La incorporación de los seminarios propedéutico, disciplinar, investigativo y de docentes –así como la instrumentación metodológica de la práctica: diarios de campo, guías de clase, fichas de evaluación de reportes de investigación, entre otras– son formas de organización metodológica de las cuales se derivan nuevas concepciones acerca de la naturaleza del trabajo docente. Conclusiones que superan ampliamente la racionalidad técnica e instrumental predominantes en dichos procesos.
- La organización de la formación investigativa de los profesores supone la construcción de un saber pedagógico y educativo situado en las particularidades de los

contextos de la práctica y no simplemente en la enseñanza de los dispositivos metodológicos para que sean los practicantes los únicos responsables del proceso. La simple transmisión de las teorías relacionadas con la investigación no puede concebirse nunca como la investigación misma: de una naturaleza es la construcción de sus constructos teóricos y dispositivos metodológicos y, de otra, el saber que se desprende de su puesta en escena en las prácticas investigativas. No basta, por tanto, el consenso acerca del papel de la investigación en la transformación de la enseñanza y en la formación de los nuevos educadores, mientras no existan las voluntades para llevarla a la práctica.

- La mejor manera de acercar al futuro docente a las problemáticas de la investigación educativa y pedagógica que los nuevos paradigmas de la enseñanza y de la profesión de educador vienen reclamando de los profesores está en la práctica pedagógica; en el escenario para su visualización. De este modo no se atiende únicamente al dominio de las técnicas de enseñanza y al control del grupo, a las preocupaciones de la práctica, sino que se procura un acercamiento real a la investigación educativa en su más amplio espectro, como principio básico para la transformación de la escuela y del cometido social de la educación.
- La organización de las prácticas desde la lógica de la investigación muestra que éstas remiten de manera recurrente al currículo por cuanto demandan conocimientos y prácticas que deben situarse en el proceso formativo. En este sentido se ha de hacer referencia a aspectos como la teorización de la investigación pedagógica y educativa situada en los contextos de la práctica, el desarrollo de habilidades para la escritura, el trabajo cooperado, la discusión y el análisis de experiencias.
- La transformación de los conceptos no se constituye en un proceso que se limita a la sustitución de unas definiciones por otras; compromete el orden de las representaciones que los individuos construyen sobre sus propias realidades. En este sentido, la transformación de las concepciones de la práctica docente, entre asesores y practicantes, va más allá de las elaboraciones discursivas; implica, de manera necesaria, sus realizaciones prácticas.
- El cambio conceptual está, por tanto, determinado por la manera como asesores y practicantes desarrollan en el día a día las acciones de la práctica docente. En el caso del asesor de prácticas, dicho cambio se advierte en el desplazamiento de la acción

instrumental, ubicada en la supervisión de los procesos y la simple asesoría para la ejecución “correcta” de las tareas que se prescriben. Se habla, entonces, de una acción práctica que considere el desempeño de sus asesorados y su propio desempeño como dimensiones problemáticas que requieren cuestionamientos más profundos a los que supone el control.

- En la misma dirección, cuando los practicantes generan productos escritos de reflexión, vuelven sobre sus propias acciones con un ojo crítico. Se posibilitan, así, unas condiciones para problematizar el quehacer de sus prácticas, se generan proyectos de intervención, se construyen representaciones discursivas en las que las problemáticas identificadas se descentran de la mirada descalificadora de lo que sucede en la escuela y se apuesta por comprensiones más totalizadoras en las que ellos son parte constitutiva. En consecuencia, puede sostenerse igualmente que los procesos de transformación de las representaciones de la práctica se han hecho realidad. Estas premisas resultan fundamentales para afirmar que la reconceptualización de la práctica docente, entre todos sus actores, son pretensiones reales y posibles.
- Se requiere una mayor voluntad política de la administración de las instituciones formadoras para lograr que los cambios se vivan en la organización y, en el desarrollo de las prácticas, perduren y se consoliden.
- Son requisitos fundamentales de las prácticas tanto el cambio conceptual y metodológico, ampliamente detallado en esta investigación, como el cambio en la racionalidad administrativa para lograr mejores procesos de acompañamiento a partir de una mejor distribución del tiempo para la asesoría, la investigación y el trabajo pedagógico.

BIBLOGRAFÍA

- Amin, A. (1997). Los desafíos de la mundialización. México. Siglo Veintiuno editores.
- Arnaut, A., (1997). Los desafíos de la mundialización. Siglo Veintiuno editores. México
- _____, (1998). Historia de una profesión. Secretaría de Educación Pública. México
- _____, (1993). Los maestros de educación primaria en el siglo XX, en Latapí, P., Un siglo de educación en México. Tomo II. Biblioteca Mexicana. México
- _____, (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. Cuaderno de Discusión 17. Secretaría de Educación Pública. México
- Avila, R., (1994). Pedagogía y autorregulación cultural. Antropos. Bogotá
- Barba, P. (2000). La Federalización Educativa: una valoración externa desde la experiencia de los Estados. Secretaría de Educación Pública, México
- Baillauquès, S., (2005). “El trabajo de las representaciones en la formación docente”. La Formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. Fondo de Cultura Económica. México
- Barnett, R., (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Gedisa editorial. España
- Bernstein, B., (1990). La construcción social del discurso pedagógico. Corprodic. Bogotá
- Blat, J. y Marín, R., (1980). La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional. Teide/UNESCO
- Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. Universidad Autónoma de Barcelona. España
- Calvo, B. (2001). El estudiante normalista: su origen de clase y su relación con el Estado. Nueva Imagen, México
- Carr, W., (1993). Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción. Diada. Sevilla
- Civera, A. (2006). Tesis doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas: La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945. Centro

de Investigación y de Estudios Avanzados. Departamento de Investigaciones Educativas. México

Cuenca, R. et al (2007). Nuevos maestros para América Latina. Gtz-Invent-International weiterbildung und entwicklung GmbH. Ediciones Morata. Madrid

De Ibarrola, M., (1993). La formación de los profesores en educación básica en el siglo XX, en Latapí, P., Un siglo de educación en México, Tomo II. Biblioteca Mexicana. México

De Tezanos, A., (1985). Maestros artesanos intelectuales. Estudio crítico sobre su formación. Universidad Pedagógica Nacional, CIIDD. Bogotá

Díaz, M. (2001). Del discurso pedagógico: problemas críticos. Colección seminarium. Magisterio. Bogotá

Doherty, G. (1997). Desarrollo de sistemas de calidad en la educación. Editorial La Muralla. Madrid

Ducoing, P. (2003). Formación Docente (Normal y Universidad) y de profesionales de la educación. Formación de profesionales. Universidad Nacional Autónoma de México. México

Elliot, J. (1977). La investigación acción en educación. Morata. Madrid

Estrada, P.A., (1992). La formación de Maestros en México. Evolución y Contexto Social. Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela Normal. Cuadernos CIEEN No. 1. Ediciones del CIEEN. México

Ferrández, A. et al., (2000). El formador de formación profesional y ocupacional. Octaedro. Barcelona

Ferreiro, E. (2001). El saber de los maestros en la formación docente. Memoria II y III Seminarios Internacionales. Universidad Pedagógica Nacional. México

Flick., U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Morata. Barcelona, España

Flores, M. (1996). La política del desarrollo profesional del magisterio en México de 1988 a 1994. Períodos administrativos de M. Bartlett, E. Zedillo, F. Solana y J.A. Pescador. Análisis de la continuidad de sus objetivos y logros. Tesis de Maestría en Educación. Universidad de las Américas. México

Foucault, M., (1970). La arqueología del saber. Siglo XXI editores. México

Galeano, M. (2007). Estrategias de investigación social: El giro en la mirada. La Carretera, Medellín, Colombia.

Gergen, M. & Gergen, K. (2000) Qualitative enquiry. Tensions and transformations. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research. Second Edition*. Thousand Oaks: Sage.

- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículo*. Morata. Madrid
- Habermas, J., (1982). *Conocimiento e interés*. Editorial Taurus. Madrid
- Iafrancesco, G.M., (2004). *Currículo y Plan de Estudios. Estructura y Planeamiento*. Escuela Transformadora, Magisterio. Bogotá
- Ianni, O. (1989). *Teoría de la globalización*. Siglo Veintiuno editores, Universidad Nacional Autónoma de México. México
- Imbernón, F. et al., (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Grao. Madrid
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata. Madrid
- King, G., (2000). *El diseño de la Investigación Inferencia. La inferencia en los estudios cualitativos*. Alianza Editorial. Madrid
- Krung, E. (1950). *Curriculum Planning*. Harper
- Latapí, P., (1996). *Tiempo educativo mexicano II. Temas debatidos: calidad, magisterio, evaluación y educación superior*. Biblioteca Mexicana. México
- _____, (1991). *Educación y Escuela. Lecturas básicas para investigadores de la educación. I. La educación formal*. Nueva Imagen. México
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO-Fundación Ford
- _____. (2001). *La de-construcción curricular*. Magisterio. Bogotá
- _____. (2002). *Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa*. Magisterio. Bogotá.
- _____. (1996). *Modernización curricular. De las instituciones educativas. Los PEI de cara al siglo XXI*. Editorial Libros y Libres S.S. Bogotá
- Loredo, J. et al (2010). *Diagnóstico de la organización académica de las escuelas normales del Distrito Federal*. Secretaria de Educación Pública. México
- Mendoza, C. et al., (2002). *“Sistematización de experiencias innovativas de práctica docente en las facultades de educación y humanidades”*. El oficio de investigar. Universidad Pedagógica Nacional, CIUP. Bogotá
- Mercado, R. (2001). *Tesis doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas: Los saberes docentes como construcción social*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. Departamento de Investigaciones Educativas. México
- Munévar, R., Quintero, J. y Yépez, J. *“La asesoría de práctica es un proceso investigativo”*. Investigación educativa y formación docente. Universidad del Bosque, (s.f.)

Paquay, Léopoldo eat al (2005). La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. Fondo de Cultura Económica. México

Plan de Estudios (1999). Documentos Básicos Programa para la Transformación y el fortalecimiento académicos de las Escuelas Normales. Licenciatura en Educación Secundaria. Secretaria de Educación Pública. México

_____ (1999). Licenciatura en Educación Secundaria. Orientaciones académicas para las especialidades. Campo de formación específica. Especialidad: Matemáticas. Secretaria de Educación Pública. México

_____ (1999). Licenciatura en Educación Secundaria. Orientaciones académicas para las especialidades. Campo de formación específica. Especialidad: Español. Secretaria de Educación Pública. México

Pérez, M. (2000). Conocer el currículum para asesorar en centros. Ediciones Aljibe. Málaga

Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa: retos e interrogantes. La Muralla S.A., Madrid

Rincón, G., et. al (1999). La formación docente en América Latina. Magisterio. Bogotá, Colombia.

Rojas, I., (2004). Tesis Doctoral en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas: Trayectorias conceptuales y entramados discursivos: Una lectura de la transición en el campo de conocimiento pedagógico. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas. México.

Rubio, J., (2006). La política educativa y la educación superior en México 1995-2006: un balance. Secretaria de Educación Pública. México

Sacristán, J. Gimeno (1995). El currículum: una praxis sobre la práctica. Ediciones Morata. Madrid

_____ (2007). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata. España

Saxe-Fernández, J. (1999). Globalización: crítica a un paradigma. Editorial Plaza & Janes. Universidad Nacional Autónoma de México. México

Secretaria de Educación Pública, (2003). Situación actual de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica en el Distrito Federal. Comité Técnico Estatal. SEP. México

_____, (2003). Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Cuaderno de Discusión 1. Secretaria de Educación Pública. México

- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivo. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Paidós. Barcelona
- Solana, F., (1981) Historia de la Educación Pública en México. Fondo de Cultura Económica. México
- Stake, R. (2005) Qualitative case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition* (pp. 443-466). Thousand Oaks: Sage.
- _____. (2007). Investigación con estudio de casos. Cuarta edición. Morata. Madrid, España
- Stenhouse, L. (1991). Investigación y desarrollo del currículum. Ediciones Morata. Madrid
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narce, Madrid
- Taylor S.J. & Bogdan (2008). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Tercera Edición. Barcelona, España.
- Torres, R. M. (2000). Las reformas educativas, docente y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe. En los docentes protagonistas del cambio educativo. Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional
- Tussie, D. (1998). In the whirlwind of globalization and multilateralism, en regionalism and glogal economic integration, ed William D. Coleman and Geoffrey R.D. Underhill. London and New York. Edi Rutledge
- Vera, R. (2001). Reformas a la Educación Normal durante el sexenio 1970-1976. Nueva Imagen, México
- Yurén, T. et al, (2005). Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores. Ediciones POMARES, México-Barcelona
- Zomosa, A. (2005). La participación de México en la OCDE, 1994-2002. El Colegio de México. México
- Zorrila, M. y Villa, L. (2003). Políticas educativas. Educación Básica. Educación Media Superior. La investigación Educativa en México 1992-2002. Secretaría de Educación Pública y Universidad Iberoamericana. México
- Zuluaga, O., (1987). Pedagogía e Historia, La historicidad de la pedagogía. Bogotá: ediciones Foro Nacional por Colombia. Bogotá

CIBERGRAFÍA

http://www.alforja.or.cr/sistem/sistemat_verger.pdf Verger, I. “Sistematización de experiencias en América Latina. Una propuesta para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales”, disponible en, recuperado : 25 de octubre de 2007.

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf> Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. TEXTO VIGENTE Última reforma publicada DOF 09-08-2012

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf> Ley General de Educación. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993

http://disde.minedu.gob.pe/gtz/ProeducaDocs/Publicaciones/Formacion_Maestros_America_Latina.pdf Saravia, L. y Flores, I. et al (2005). La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países. Ministerio de Educación –DOMFPCAD-PROEDUCA- GTZ.

<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/19246/emanuelaesp.pdf> Di Gropello Emanuela (1999). Los modelos de descentralización en América Latina. Revista de la CEPAL No. 68

<http://www.fronesis.org> Torres Rosa María (1999). ¿Nuevo rol docente? Que modelo de formación para que modelo educativo.

<http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/estudios-internacionales/3440> Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. PISA 2006 en México

<http://www.Nodo50.org/pretextos/edu1.tml>. Moro, W. Un acercamiento a una práctica libertaria

http://www.oei.es/quipu/Informe_preal2006.pdf PREAL (2006). Cantidad sin calidad. Un informe del Progreso Educativo en América Latina. Un Informe Consultivo del PREAL.

http://www.oei.es/quipu/Informe_preal2001.pdf PREAL (2001). Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina. Informe de la Comisión Internacional sobre educación, equidad y competitividad en América Latina y el Caribe.

http://www.oei.es/quipu/Informe_preal1998.pdf PREAL (1998). El futuro está en juego. Informe de la Comisión Internacional sobre educación, equidad y competitividad en América Latina y el Caribe.

<http://www.oei.es/docentes/publicaciones/index.html> Saravia, Luis Miguel y Flores, Isabel (2005). La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países. Ministerio de Educación –DOMFPCAD-PROEDUCA-GTZ

<http://www.preal.org/Biblioteca.asp> Gajardo, Marcela (1999). Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década. PREAL No. 15

<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf> Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de mayo de 1992

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001128/112846sb.pdf> UNESCO, CEPAL y OEA (1979). Compromiso con la educación. Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados y Miembros de América Latina y el Caribe.

http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEXICO_S.PDF UNESCO, CEPAL Y OEA (1979). Declaración de México

ANEXOS

Cuadro 1. Sistemas Nacionales de Evaluación de la Calidad educativa en América Latina y el Caribe

País y agencia	Año de aplicación	Grados/años [2]	Areas	Participación en pruebas	Divulgación de resultados
evaluadora			disciplinarias [3]	internacionales/ Años de participación	para conocimiento de [4];
GUATEMALA (SINMELA)	1997, 1998, 1999, 2000	3, 6. En 1999: 3M	L, M		G, U, P
HONDURAS (UMCE)	1997, 2000	3*, 6*	L, M	OREALC 1997	
	1998	2, 3, 4, 6	L, M		
	1999	2, 3, 4, 5	L, M		
MÉXICO (SNEE)	1996-2000			TIMSS 1995 (resultados no divulgados), OREALC 1997,	G, U
Eval. de la Ed. Primaria (EVEP)	1996-2000	1 a 6	L, M, CS, CN	PISA 2000	G, U, P
Eval. de Estándares Nacionales en Ed. Primaria	1997-2000	1 a 6	L, M		G
Eval. de Estándares Nacionales en Ed. Secundaria	1997-2000	1M, 2M, 3M	L, M		G, U
Eval. de "aprovechamiento escolar" de Carrera Magisterial	1995-2000	3, 4, 5, 6, 1M, 2M	L, M, CS, CN, LE		G, U, P
NICARAGUA (Dirección de Evaluación)	1996-1997	4, 3M	L,M		
PANAMÁ (SINECE)	1985-1988	6, 6M	L, M, CS, CN		
	1992	3*, 6M*			
	1995		L,M		
	1997	3, 6, 3M, 6M	L, M, CS, CN		
PARAGUAY (SNEPE)	1996	6	L, M	OREALC 1997	G, U
	1997	3, 9	L, M		
PERÚ (CRECER)	1996	4	L, M	OREALC 1997, PISA Plus 2001	G, U
	1998	4, 6, 4M, 5M	L, M, CS, CN		
REPÚBLICA DOMINICANA (Sistema de Pruebas Nacionales)	1991-1996	8*, Ed. Adultos	L, M, CS, CN	OREALC 1997	U
	1997-2000	8*, 3 Ed.Adultos* y Bachillerato	L, M, CS, CN		G
URUGUAY (UMRE)	1996	6*	L, M, AA		G, U, P
	1998	3	L, M, CS, CN		U, P
	1999	6	L, M, AA		G, U, P
		3M*	L, M, CS, CN		G, U, P
VENEZUELA (SINEA)	1998	3, 6, 9	L, M	OREALC 1997	

- [1] Se reportan solamente los sistemas centrales de evaluación de cada país. Algunos países, como Argentina, Brasil y EEUU, poseen sistemas sub-nacionales descentralizados de medición.
- [2] Los grados de educación media se indican con la letra M. Todos los exámenes son basados en una muestra excepto aquellos marcados con “*” que son censales.
- [3] L=Lenguaje, M=Matemáticas, CS=Ciencias Sociales, CN=Ciencias Naturales, ES=Educación para la Salud, EA=Educación Artística, AA=Aspectos Actitudinales, LE=Lengua Extranjera, I=Informática.
- [4] G=Gobierno (Instancias de alta dirección del sistema como ministerios, secretarías de planeamiento, etc.)
U= Usuarios (docentes, directores, alumnos, padres de familia) P= Público en general y medios de comunicación

Elaborado por J. Guillermo Ferrer

Fuentes:

- a. Comunicaciones personales y electrónicas con jefes y responsables de unidades de medición.
- b. Informes nacionales
- c. Palafox, J.C. Sistemas de evaluación de la calidad de educación en América Latina y el Caribe.
- d. Wolff, L. 1998. Educational Assessments in Latin America: Current Progress and Future Challenges. Working Paper No. 11. Washington, D.C.: PREAL.
- e. Rojas, C. y J.M. Esquivel. 1998. Los sistemas de medición del logro académico en Latinoamérica. Washington, D.C.: Banco Mundial (LCSHD Paper series 25).

Tomado Textualmente: Informe Educativo en América Latina y el Caribe. Quedándonos Atrás. PREAL, 2001:35

Cuadro 2. Porcentaje de estudiantes en los niveles de competencia más alto y más bajo en lectura. Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos (Programme for International Student Assessment- PISA), 2000 y 2003

	2000			2003			
	Punt. medio	% en el nivel 1 o inferior	% al nivel 5	Punt. medio	% en el nivel 1 o inferior	% al nivel 5	
Finlandia	546	7	18	Finlandia	543	6	15
Canadá	534	9	17	Corea	534	7	12
Nueva Zelanda	529	14	19	Canadá	528	10	13
Australia	528	12	18	Liechtenstein	525	10	13
Irlanda	527	11	14	Australia	525	12	15
Corea	525	6	6	Nueva Zelanda	522	16	16
Hong Kong	525	9	10	Irlanda	515	11	9
Reino Unido	523	13	16	Suecia	514	13	11
Japón	522	10	10	Holanda	513	12	9
Suecia	516	13	11	Hong Kong	510	12	6
Austria	507	15	9	Bélgica	507	18	13
Islandia	507	15	9	Noruega	500	18	10
Bélgica	507	19	12	Suiza	499	17	8
Francia	505	15	9	Japón	498	19	10
Noruega	505	18	11	Polonia	497	17	8
Estados Unidos	504	18	12	Francia	496	18	7
PROM. OCDE	500	18	10	Estados Unidos	495	19	9
Dinamarca	497	18	8	PROM. OCDE	494	19	8
Suiza	494	20	9	Dinamarca	492	17	5
España	493	16	4	Islandia	492	19	7
Rep. Checa	492	18	7	Letonia	491	18	6
Italia	487	19	5	Austria	491	21	8
Alemania	484	23	9	Alemania	491	22	10
Liechtenstein	483	22	5	Rep. Checa	489	19	6
Hungría	480	23	5	Hungría	482	21	5
Polonia	479	15	6	España	481	21	5
Grecia	474	24	5	Luxemburgo	479	23	5
Portugal	470	27	4	Portugal	478	22	8
Fed. Rusa	462	27	3	Italia	476	24	5
Letonia	458	31	4	Grecia	472	25	6
Israel	452	33	4	Rep. Eslovaca	469	25	4
Luxemburgo	441	35	2	Fed. Rusa	442	34	2
Tailandia	431	37	1	Turquía	441	37	4
Bulgaria	430	40	2	Uruguay	434	40	5
México	422	44	1	Tailandia	420	44	1
Argentina	418	44	2	Serbia	412	47	0
Chile	410	48	1	Brasil	403	50	2
Brasil	396	56	1	México	400	52	1
Macedonia	373	63	0	Indonesia	382	63	0
Indonesia	371	69	0	Túnez	375	63	0
Albania	349	70	0				
Perú	327	80	0				

Tomado Textualmente: Informe Educativo en América Latina y el Caribe. Quedándonos Atrás. PREAL, 2001:31

Cuadro A.7 - Puntajes promedio en conocimientos en ciencias, PISA, 2000 y 2003

	2000	2003
Finlandia	538	548
Japón	550	548
Hong Kong	541	539
Corea	552	538
Australia	528	525
Liechtenstein	476	525
Macao-China	...	525
Holanda	m	524
Rep. Checa	511	523
Nueva Zelanda	528	521
Canadá	529	519
Suiza	496	513
Francia	500	511
Bélgica	496	509
Suecia	512	506
Irlanda	513	505
Hungría	496	503
Alemania	487	502
PROM. OCDE	500	500
Polonia	483	498
Islandia	496	495
Rep. Eslovaca	...	495
Austria	519	491
Estados Unidos	499	491
Letonia	460	489
Fed. Rusa	460	489
España	491	487
Italia	478	486
Noruega	500	484
Luxemburgo	443	483
Grecia	461	481
Dinamarca	481	475
Portugal	459	468
Uruguay	...	438
Serbia	...	436
Turquía	...	434
Tailandia	436	429
México	422	405
Indonesia	393	395
Brasil	375	390
Túnez	...	385
Reino Unido	532	m
Bulgaria	448	...
Israel	434	...
Chile	415	...
Macedonia	401	...
Argentina	396	...
Albania	376	...
Perú	333	...

Nota: M- El país participó, pero su índice de respuesta fue demasiado bajo como para asegurar la comparabilidad. Los puntos indican que un país no participó en el año en cuestión.

Escala: La información detallada de los niveles logrados en ciencias no estará disponible sino hasta la prueba del año 2006. Sin embargo, un puntaje cercano a 400 indica que los estudiantes sólo pueden recordar conocimientos científicos factuales simples y usarlos para extraer conclusiones, en tanto que los estudiantes que logran alrededor de 700 puntos pueden crear o usar modelos conceptuales para formular predicciones, analizar investigaciones y datos científicos, y evaluar puntos de vista alternativos.

Fuente: Datos para 2000: OCDE/UNESCO, 2003, *Literacy Skills*, Tabla 3.3, p.287. Datos para 2003: OCDE, 2004, *Learning*, Tabla anexa 6.6.

Tomado Textualmente: Informe Educativo en América Latina y el Caribe. Quedándonos Atrás. PREAL, 2001:32

Cuadro A.6 - Rendimiento académico en matemáticas en PISA, 2000 y 2003

	Puntaje medio (2000)	Puntaje medio (2003)	% en el nivel 1 o inferior (2003)	% en el nivel 6 (2003)
Hong Kong	560	550	10	11
Finlandia	536	544	7	7
Corea	547	542	10	8
Holanda	m	538	11	7
Liechtenstein	514	536	12	7
Japón	557	534	13	8
Canadá	533	532	10	6
Bélgica	520	529	17	9
Macao-China	...	527	11	5
Suiza	529	527	15	7
Australia	533	524	14	6
Nueva Zelanda	537	523	15	7
Rep. Checa	498	516	17	5
Islandia	514	515	15	4
Dinamarca	514	514	15	4
Francia	517	511	17	4
Suecia	510	509	17	4
Austria	515	506	19	4
Irlanda	503	503	17	2
Alemania	490	503	22	4
PROM. OCDE	500	500	21	4
Rep. Eslovaca	...	498	20	3
Noruega	499	495	21	3
Luxemburgo	441	493	22	2
Polonia	470	490	22	2
Hungría	488	490	23	3
España	476	485	23	1
Letonia	463	483	24	2
Estados Unidos	493	483	26	2
Fed. Rusa	478	468	30	2
Portugal	454	466	30	1
Italia	457	466	32	2
Grecia	447	445	39	1
Serbia	...	437	42	0
Turquía	...	423	52	2
Uruguay	...	422	48	1
Tailandia	432	417	54	0
México	387	385	66	0
Indonesia	367	360	78	0
Túnez	...	359	78	0
Brasil	334	356	75	0
Reino Unido	529	m	m	m
Israel	503	...	...	...
Tailandia	432	...	...	...
Bulgaria	430	...	...	...
Argentina	388	...	...	...
Chile	384	...	...	...
Albania	381	...	...	...
Macedonia	381	...	...	...
Perú	292	...	...	...

Nota: M- El país participó, pero su índice de respuesta fue demasiado bajo como para asegurar la comparabilidad. Los puntos indican que un país no participó en el año en cuestión.

Nivel 1 (baja competencia): 358 - 420 puntos. Los estudiantes ubicados en este nivel pueden responder preguntas en las cuales toda la información requerida está presente y las preguntas están claramente definidas. Los estudiantes que tienen puntajes por debajo del nivel 1 no son necesariamente incapaces de realizar alguna operación matemática, pero no pueden utilizar las habilidades matemáticas requeridas por las tareas más fáciles de PISA.

Nivel 6 (alta competencia): más de 670 puntos. Los estudiantes que alcanzan este nivel tienen habilidades avanzadas de pensamiento y razonamiento matemático, incluyendo el dominio de relaciones matemáticas formales, resolución y modelación de problemas complejos y una clara comunicación de los argumentos e interpretaciones asociados a sus resultados.

Fuente: Datos para 2000: OCDE/UNESCO, 2003, *Literacy Skills*, Tabla 3.3, p.287. Datos para 2003: OCDE, 2004, *Learning*, Figura 2.5c y Tabla 2.5a, p. 254.

Tomado Textualmente: Informe Educativo en América Latina y el Caribe. Quedándonos Atrás. PREAL, 2001:40

Cuadro 5. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA UNESCO⁹⁵

ORÍGENES	PAÍSES AFILIADOS	FUNCIONES	TIPOLOGÍA	POSICIONAMIENTO EN LA EDUCACIÓN	INTERVENCIÓN EN LA POLÍTICA EDUCATIVA	PLANTEAMIENTOS PARA FORMACIÓN DOCENTE
<p>“Antecedentes:</p> <p>La Comisión Internacional de Cooperación Intelectual (CICI), Ginebra, 1922-1946</p> <p>Fundada el 16 de noviembre de 1945 en Londres</p> <p>Propósito: intervenir frente a las problemáticas socioeconómicas, culturales y educativas de los países del mundo”.</p>	<p>“En la fecha de su fundación es ratificada por 20 Estados.</p> <p>Actualmente participan 193 Estados Miembros y seis Miembros Asociados”.</p>	<p>“-Estudios prospectivos</p> <p>-Actividad normativa, Proyectos y políticas de desarrollo.</p> <p>-Intercambio de información especializada”</p>	<p>Promueve la cooperación internacional en materia de educación, ciencia, cultura y comunicación entre Estados Miembros y Asociados.</p> <p>Es de corte intervencionista, humanitaria, con un enfoque social.</p>	<p>“-Movimiento de Educación para Todos.</p> <p>Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (EFTP).</p> <p>-Atención y educación de la primera infancia (AEPI).</p> <p>-Educación científica y tecnológica.</p> <p>-Secundaria de calidad y universalización de la primaria.</p> <p>-Educación superior: elaboración de políticas educativas, educación transfronteriza y con calidad y la investigación”.</p>	<p>“Análisis de políticas:</p> <p>Marcos macroeconómicos y sociodemográficos, acceso y equidad de la educación, calidad de la enseñanza, eficacia externa, costos, financiación y administrativo”.</p>	<p>La UNESCO interviene directamente sobre la formación inicial a través de La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) con sede en Santiago de Chile desde 1963.</p> <p>Además “revisa y elabora materiales de capacitación para la formación docente, asesora a los magisterios mediante estudios estadísticos y estudios comparados.</p> <p>Asesor a los Estados Miembros en el control de calidad en materia de formación de docentes.</p> <p>Contribuye en mejorar la condición y situación laboral”.</p>

95 La información ha sido consultada en la Página web: <http://www.portal.unesco.org>

Cuadro 6. INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEACIÓN DE LA EDUCACION DE LA UNESCO (IPE)

ORÍGENES	PAÍSES AFILIADOS	FUNCIONES	TIPOLOGÍA	POSICIONAMIENTO EN LA EDUCACIÓN	INTERVENCIÓN EN LA POLÍTICA EDUCATIVA	PLANTEAMIENTOS PARA FORMACIÓN DOCENTE
<p>Fue creado por la UNESCO, en París, en 1963 y su financiamiento es asegurado principalmente por una subvención de la UNESCO, las contribuciones voluntarias de los Estados Miembros y los recursos que obtiene mediante contratos.</p> <p>Es un centro de formación e investigación de alto nivel en planeamiento de la educación.</p>	<p>Actualmente participan 193 Estados Miembros</p>	<p>Formar a los responsables de la planificación y formulación de las políticas educativas ;</p> <p>Investigar aspectos importantes de la planificación de la educación;</p> <p>Difundir los nuevos conceptos, métodos y técnicas en la materia</p>	<p>Ente asesor en la planeación y formulación de políticas educativas e investigador</p>	<p>Brinda apoyo y asesoramiento en la formación mediante el Curso Regional sobre Planificación y Formulación de Políticas Educativas; investigaciones orientadas a analizar los cambios sociales, económicos, tecnológicos y culturales y su impacto en la gestión de la educación; presenta distintos acuerdos de cooperación para el desarrollo de diversos programas de asistencia técnica para satisfacer los requerimientos de gobiernos, organismos e instituciones involucradas en el mejoramiento de la educación; publica trimestralmente la Carta Informativa del IPE y los resultados de investigaciones, asistencia técnica y formación; trabaja para dar respuesta a las necesidades específicas en el marco de acuerdos de cooperación.</p>	<p>Brinda cursos de capacitación a los funcionarios de los Ministerios de Educación en: Métodos de diagnóstico, planificación estratégica, formulación de políticas, pruebas de factibilidad, financiamiento y sistemas de información y de gestión, y las relaciones entre el sistema educativo, estructura social y desarrollo socio-económico.</p>	<p>Cursos de corta duración en temáticas específicas; formación de formadores; pasantías y vistas de estudio.</p>

Cuadro 7. ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (OEA)⁹⁶

ORÍGENES	PAÍSES AFILIADOS	FUNCIONES/PROPÓSITOS	TIPOLOGÍA	POSICIONAMIENTO EN LA EDUCACIÓN	INTERVENCIÓN EN LA POLÍTICA EDUCATIVA	PLANTEAMIENTOS PARA FORMACIÓN DOCENTE
Su origen radica de la "Primera Conferencia Internacional Americana que tuvo lugar en Washington, D.C. del 2 de octubre de 1889 al 19 de abril de 1890, con el objeto de discutir y recomendaciones a los respectivos Gobiernos la adopción de un plan de arreglo para los desacuerdos entre los países".	Antigua y Barbuda, Argentina, Bahamas, Barbados, Belize, Bolivia, Brasil, Canadá, Canadá, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Grenada, Guatemala, Guyana, Haití, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Suriname, Trinidad y Tobago, Estados Unidos de América, Uruguay, Venezuela (República Bolivariana de)	<p>"Afianzar la paz y la seguridad del Continente.</p> <p>Promover y consolidar la democracia representativa dentro del respeto al principio de no intervención.</p> <p>Prevenir las posibilidades causas de dificultades y asegurar la solución pacífica de controversias que surjan entre los Estados miembros.</p> <p>Organizar la acción solidaria de éstos en caso de agresión.</p> <p>Procurar la solución de los problemas políticos, jurídicos y económicos que se susciten entre ellos.</p> <p>Promover, por medio de la acción cooperativa, su desarrollo económico, social y cultural.</p> <p>Erradicar la pobreza crítica, que constituye un obstáculo al pleno desarrollo democrático de los pueblos del hemisferio y</p> <p>Alcanzar una efectiva limitación de armamentos convencionales que permita dedicar el mayor número de recursos al desarrollo económico y social de los Estados miembros.</p>	Es una organización humanitaria enfocada por la defensa de los derechos fundamentales, la seguridad social, el bienestar y la prosperidad de los Estados e individuales.	<p>Cuentan con un "Departamento de Educación y cultura con el propósito de apoyar los esfuerzos de Estados Miembros por mejorar la calidad y equidad de la educación (...)".</p> <p>Las áreas en las que intervienen son: "Educación para la Democracia. Educación y Profesionalización de los Docentes. Desarrollo Infantil Temprano. Preservación y Protección del Patrimonio Cultural. Cultura, Economía y Desarrollo. Cultura, Identidad y Diversidad. Sistemas de Información Cultural".</p>	<p>Promueve el "diálogo interamericano sobre políticas y prácticas en los campos de la educación y la cultura, a través de reuniones de Ministros, Comisiones Interamericanas y eventos académicos".</p>	<p>Tiene constituida: Red Interamericana de Formadores de Docentes.</p> <p>Portal dedicado a la Formación de Docentes en las Américas.</p> <p>Foro de Redes para formadores de docentes</p> <p>Los beneficiarios del Programa son:</p> <p>Equipos técnicos encargados de la formación de docente en los Ministerios de Educación</p> <p>Dirigentes de las instituciones de formación docente</p> <p>Formadores de docentes</p> <p>Profesores de pre-servicio y en servicio.</p>

⁹⁶ La información ha sido consultada en la Página web: <http://www.oemas.org>

Cuadro 8. BANCO MUNDIAL⁹⁷

ORÍGENES	PAÍSES Y/O AGENCIAS AFILIADOS	FUNCIONES	TIPOLOGÍA	POSICIONAMIENTO EN LA EDUCACIÓN	INTERVENCIÓN EN LA POLÍTICA EDUCATIVA	PLANTEAMIENTOS PARA FORMACIÓN DOCENTE
<p>“Desde su creación en 1944, el Banco Mundial ha pasado de ser una única institución a constituir un grupo de cinco instituciones de desarrollo estrechamente relacionadas: BIRF, AIF, IFC, MIGA y CIADI”.</p>	<p>“Son 186 países miembros*, a su vez están integrados a las siguientes instituciones: -Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento -Asociación Internacional de Fomento -Corporación Financiera Internacional -Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones -Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones.</p>	<p>-“Generación de los fondos -Préstamos y créditos - Fondos fiduciarios y donaciones -Servicio analíticos y de asesoría -Fortalecimiento de la capacidad”.</p>	<p>Entidad financiera. Fuente de financiamiento mundial. “El Banco Mundial funcional como una cooperativa en la que sus 186 países miembros son accionistas”.</p>	<p>En el área de educación el BM trabaja en: -“Administración de la reforma de la educación. -Economía y financiamiento. -Mejoramiento cualitativo. -Buena gestión y responsabilidad (descentralización y medidas contra la corrupción). -Evaluación de la educación y uso de sistemas de información”.</p>	<p>“El Programa de Educación está dirigido a mejorar el sistema educativo en cuanto a calidad, eficiencia, equidad y sostenibilidad (...). Esa noción constituye un puente entre educación, economía, finanzas y otros ámbitos como desarrollo humano y salud”. Su objetivo es “Promover el conocimiento y el aprendizaje para un mundo mejor” (...) se busca mejorar la capacidad de los países en los niveles individuales, organizacionales y sociales”.</p>	<p>Presenta programas de capacitación docente para las reformas educativas, la educación rural, la profesionalización o cualificación docente, para contribuir en la relación maestro-alumno, fortalecer el rol del maestro frente a las demandas de la sociedad del conocimiento, entre otros.</p>

⁹⁷ La información ha sido consultada en la página web: <http://web.worldbank.org>

Cuadro 9. BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID)⁹⁸

ORÍGENES	PAÍSES AFILIADOS	FUNCIONES	TIPOLOGÍA	POSICIONAMIENTO EN LA EDUCACIÓN	INTERVENCIÓN EN LA POLÍTICA EDUCATIVA	PLANTEAMIENTOS PARA FORMACIÓN DOCENTE
<p>“Fundado en 1959 con el Convenio Constitutivo del Banco Interamericano de Desarrollo por la Organización de los Estados Americano”.</p>	<p>“Países miembros no prestatarios: Estados Unidos, Canadá, Japón, Israel, República de Corea, República Popular de China, Alemania, Austria, Bélgica, Croacia, Dinamarca, Eslovenia, España, Finlandia, Francia, Holanda, Italia, Noruega, Portugal, Reino Unido, Suecia y Suiza. Países miembros prestatarios: Grupo I (mayor ingreso): Argentina, Bahamas, Barbados, Brasil, Chile, México, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela. Grupo II (menor ingreso): Belice, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El salvador, Guatemala, Guayana, Haití, Honduras, Jamaica, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Suriname.</p>	<p>“Con participación conjunta entre los gobiernos y el sector privado, contribuyen con el crecimiento económico sostenible, aumentan la competitividad, modernizan las instituciones públicas y fomenta el libre comercio y la integración regional”.</p>	<p>Entidad financiera. Principal fuente de financiamiento multilateral en la región (América Latina y el Caribe).</p>	<p>“Focaliza su trabajo en tres áreas: Desarrollo Infantil Transición escuela-trabajo Calidad de los maestros”.</p>	<p>“Políticas operativas sectoriales: Formación de recursos humanos para el desarrollo. Igualdad de oportunidades educacionales. Eficiencia de las inversiones en educación”.</p>	<p>“Investigaciones e incentivos para los maestros en ejercicio. De las investigaciones académicas del contexto latinoamericano y del Caribe, propone recomendaciones de políticas en pos del mejoramiento de las capacidades, inventivos y política económica”.</p>

98 La información ha sido consultada en la página web: <http://www.iadb.org>

Cuadro 10. FONDO MONETARIO INTERNACIONAL (FMI)⁹⁹

ORÍGENES	PAÍSES AFILIADOS	FUNCIONES	TIPOLOGÍA	POSICIONAMIENTO EN LA EDUCACIÓN	INTERVENCIÓN EN LA POLÍTICA EDUCATIVA	PLANTEAMIENTOS PARA FORMACIÓN DOCENTE
<p>El FMI fue concebido en julio de 1944, cuando representantes de la reunión de 45 países en la localidad de Bretton Woods, New Hampshire, en el noreste de Estados Unidos, acordaron un marco para la cooperación económica internacional, que se estableció después de la Segunda Guerra Mundial.</p> <p>El FMI vino a la existencia formal en diciembre de 1945, cuando sus primeros 29 países miembros firmaron los Artículos del Acuerdo. Inició sus operaciones el 1 de marzo de 1947.</p>	<p>186 Países Miembros **</p>	<p>“Vigilancia: el FMI supervisa el sistema monetario internacional y supervisa las políticas financieras y económicas de sus miembros.</p> <p>Asistencia técnica: El FMI proporciona orientación práctica y formación sobre cómo actualizar las instituciones y diseñar políticas apropiadas, políticas macroeconómicas, financiera y estructurales.</p> <p>Préstamos: brinda asistencia financiera para ayudar a los países a restablecer la estabilidad macroeconómica mediante la reconstrucción de sus reservas internacionales, estabilizar sus monedas y el pago de las importaciones. También concede préstamos en condiciones concesionarias a países de bajos ingresos para ayudarles a desarrollar sus economías y reducir la pobreza”.</p>	<p>Entidad financiera, emiten créditos para proyectos de intervención acompañado por evaluación y auditorías</p>	<p>El Centro del FMI en colaboración con el Consejo Nacional de Educación Económica (NCEE) de Estados Unidos, poseen un programa educativo para estudiantes de secundaria sobre los efectos de la globalización y la importancia de entender la dinámica de la economía global.</p>	<p>Políticas de financiamiento para la calidad de la educación de la básica primaria</p>	<p>Su intervención está más directamente relacionado con los financiamientos para programas de cualificación o profesionalización docente.</p>

⁹⁹ La información ha sido consultada en la página web: www.imf.org

Cuadro 11. COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL)¹⁰⁰

ORÍGENES	PAÍSES AFILIADOS	FUNCIONES	TIPOLOGÍA	POSICIONAMIENTO EN LA EDUCACIÓN	INTERVENCIÓN EN LA POLÍTICA EDUCATIVA	PLANTEAMIENTOS PARA FORMACIÓN DOCENTE
<p>“La CEPAL fue establecida por la resolución 106(VI) del Consejo Económico y Social, el 25 de febrero de 1948.</p> <p>Se fundó para contribuir al desarrollo económico de América Latina, coordinar las acciones encaminadas a su promoción y reforzar las relaciones económicas de los países entre sí y con las demás naciones del mundo. Posteriormente, su labor se amplió a los países del Caribe y se incorporó el objetivo</p>	<p>Alemania, Antigua y Barbuda, Argentina, Bahamas, Barbados, Belice, Bolivia, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Ecuador, El Salvador, España, Estados Unidos de América, Francia, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Italia, Jamaica, Japón, México, Nicaragua, Países</p>	<p>Presta servicios de secretaría y documentación a la Comisión y a sus órganos subsidiarios.</p> <p>Realiza estudios, investigaciones y otras actividades de apoyo de conformidad con el mandato de la Comisión.</p> <p>Promueve el desarrollo económico y social mediante la cooperación y la integración a nivel regional y subregional.</p> <p>Recoge, organiza, interpreta y difunde información y datos relativos al desarrollo económico y social de la región.</p> <p>Presta servicios de asesoramiento a los gobiernos a petición de éstos y planifica, organiza y ejecuta programas de cooperación técnica.</p> <p>Planifica y promueve actividades</p>	<p>Ente promotor de investigación y asesor de las reformas educativas en América Latina y el Caribe</p>	<p>Realiza estudios e investigaciones sobre la calidad de la educación a nivel de América Latina y el Caribe.</p> <p>Brinda asesorías y formación técnica para el desarrollo de proyectos específicos.</p>	<p>Interviene en las reformas educativas con programas e indicadores de terminados, como por ejemplo el caso chileno</p>	<p>Los procesos de reformas educativas requieren capacitación y cualificación de los docentes, la CEPAL desarrolla seminarios y talleres para los casos específicos.</p>

¹⁰⁰ La información ha sido consultada en la página web: www.eclac.org

<p>de promover el desarrollo social".</p>	<p>Bajos, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, República de Corea, República Dominicana, Saint Kitts y Nevis, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Suriname, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela</p>	<p>y proyectos de cooperación técnica de alcance regional y subregional teniendo en cuenta las necesidades y prioridades de la región y cumple la función de organismo de ejecución de esos proyectos.</p> <p>Organiza conferencia y reuniones de grupos intergubernamentales y de expertos y patrocina cursos de capacitación, simposios y seminarios.</p> <p>Contribuye a que se tenga en cuenta las perspectivas regionales, respecto de los problemas mundiales y en los foros internacionales y plantea en los planos regional y subregional cuestiones de interés mundial.</p> <p>Coordina las actividades de la CEPAL con las de los principales departamentos y oficinas de la Sede de las Naciones Unidas, los organismos especializados y las organizaciones intergubernamentales a fin de evitar la duplicación y lograr la complementariedad en el intercambio de información.</p>				
---	---	--	--	--	--	--

Cuadro 12. ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE)¹⁰¹

ORÍGENES	PAÍSES AFILIADOS	FUNCIONES	TIPOLOGÍA	POSICIONAMIENTO EN LA EDUCACIÓN	INTERVENCIÓN EN LA POLÍTICA EDUCATIVA	PLANTEAMIENTOS PARA FORMACIÓN DOCENTE
<p>“El antecedente directo de la OCDE fue la Organización Europea de Cooperación Económica (OECE) firmado en 1948 con el objetivo de reconstruir Europa a través del seguimiento al Plan Marshall. Fue constituido por 17 países europeos y como miembros asociados Estados Unidos y Canadá. Su principal labor fue elaborar estudios técnicos y proponer una serie de recomendaciones a los países miembros para la recuperación de sus economías” (Zomosa, 2005:29)</p>	<p>“Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Japón, Corea, Luxemburgo, México, Países Bajos, Nueva Zelanda, Noruega, Polonia, Portugal, Eslovaquia, España, Suecia, Suiza, Turquía, Reino Unido y Estados Unidos”.</p>	<p>Promover las políticas que tienen como objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -“Realizar la mayor expansión posible de la economía y el empleo y un progreso en el nivel de vida dentro de los países miembros. -Contribuir a una sana expansión económica en los países miembros. -Contribuir a la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria”. 	<p>Es una organización internacional intergubernamental que reúne a los países más industrializados de economía de mercado.</p> <p>Objetivo: maximizar su crecimiento económico y coadyuvar a su desarrollo.</p>	<p>“La Secretaría de la OECD enfatizó que la educación es una prioridad para los países miembros y que la OECD está jugando un papel cada vez más importante para este campo. Los temas que abarca la OECD son:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Educación Preescolar y Escuela -Educación superior y el Aprendizaje en los adultos -Educación, Economía y Sociedad -Capital Humano -Investigación y Gestión del Conocimiento”. 	<p>“Promueve la participación en la creación de políticas a nivel nacional en los países a través de los indicadores en el programa de valoración para estudiantes internacionales (PISA). La aplicación de estas pruebas han sido punto de referencia para las iniciativas de políticas de valoración nacional además contribuye a la constitución de un espacio para la creación de políticas en educación a nivel global”.</p>	<p>Realiza intervención en la evaluación del docente y en su ejercicio profesional, como por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -“De la OCDE de la Evaluación de maestros en Portugal. -Eficacia de los profesores ve obstaculizada por la falta de incentivos y el mal comportamiento en las aulas. -Programa de Valoración para Estudiantes internacionales (PISA)”.

101 La información ha sido consultada en la página web: <http://www.oecd.org>

**Cuadro 13. PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA
DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (PREAL)¹⁰²**

ORÍGENES	PAÍSES AFILIADOS	FUNCIONES/ OBJETIVOS	TIPOLOGÍA	POSICIONAMIENTO EN LA EDUCACIÓN	INTERVENCIÓN EN LA POLÍTICA EDUCATIVA	PLANTEAMIENTOS PARA FORMACIÓN DOCENTE
<p>“Es un proyecto conjunto del Dialogo Interamericano y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo, CINDE.</p> <p>Es apoyado por las siguientes organizaciones:</p> <p>United Status Agency for International Development (USAID), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Banco Mundial, Global Development Research Network, Internacional Associaion for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), la Fundación Tinker, Fundación AVINA, GE Foundation, entre otros donantes”.</p>	<p>“Consejo Consultivo: Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Estados Unidos, México, Uruguay y Venezuela</p> <p>Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa: Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y República Dominicana”.</p>	<p>-“Involucrar al conjunto de la sociedad y sus actores, en perfeccionamiento de las políticas educativas</p> <p>-Monitorear el progreso hacia la mejoría de la educación, y</p> <p>-Proporcionar información y conocimientos sobre temas de política y reforma a líderes de opinión y autoridades, públicas y privadas”.</p>	<p>Entidad intervencionista y asesora en las políticas educativas identificada con las directrices del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo.</p>	<p>“Programas de intervención:</p> <p>-Informes de Progreso Educativo</p> <p>-Programa Centroamérica</p> <p>-Alianzas Empresa & Educación</p> <p>Buenas Prácticas:</p> <p>Identifica, registra y difunde políticas y programas</p> <p>Desarrollo de Políticas:</p> <p>-Prevención de la Violencia en las Escuelas</p> <p>-Opciones Educativas Niñez Trabajadora</p> <p>Grupos de Trabajo:</p> <p>-Profesión Docente</p> <p>-Estándares y Evaluación</p> <p>-Autonomía y Gestión Escolar</p> <p>Fondo de Investigaciones Educativas:</p> <p>Apoyo para la participación de investigadores educacionales”.</p>	<p>“Consejo Consultivo: contribuir al perfeccionamiento de políticas educativas y a la mejoría de la calidad, equidad y eficiencia de la educación pública.</p> <p>Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa: estudia la situación educativa en Centroamérica desde una perspectiva regional, a formular un conjunto de propuestas y recomendaciones”.</p>	<p>Oferta seminarios y talleres para docentes en ejercicio y para la inserción laboral en el área de la educación, entre ellos se mencionan las temáticas más resientes:</p> <p>-Seminario Aprendo</p> <p>-Premio “Compartir” al Maestro</p> <p>-Calidad educativa y desempeño docente</p> <p>-Remuneración docentes</p> <p>-Hacia un sistema nacional de formación continua de docentes</p> <p>-La carrera docente y la oferta del desarrollo profesional continuo</p> <p>-La profesión docente en Latinoamérica</p> <p>-Políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente</p>

¹⁰² La información ha sido consultada en la página web: <http://www.preal.org>

Cuadro 14. ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI)¹⁰³

ORÍGENES	PAÍSES AFILIADOS	FUNCIONES	TIPOLOGÍA	POSICIONAMIENTO EN LA EDUCACIÓN	INTERVENCIÓN EN LA POLÍTICA EDUCATIVA	PLANTEAMIENTOS PARA FORMACIÓN DOCENTE ¹⁰⁴
<p>“La OEI nació en 1949 bajo la denominación de Oficina de Educación Iberoamericana y con el carácter de agencia internacional. En 1985 se decidió cambiar la antigua denominación de la OEI por la actual, conservando las siglas y ampliando sus objetivos”.</p>	<p>Países Iberoamericanos: “Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela”.</p>	<p>-“Fomentar el desarrollo de la educación y la cultura -Colaborar en la integración económica, política y cultural -Conseguir en los sistemas educativos: formación ética, integral y armónica; igualdad de oportunidades educativa y equidad social y preparando para la vida del trabajo. -Facilitar las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad”.</p>	<p>Promueve la cooperación internacional en materia de educación y cultura en los países iberoamericanos.</p>	<p>Las temáticas que aborda son: -“Educación en valores -Alfabetización -Calidad de la Educación -Tic y educación -Educación Técnico Profesional -Reformas y acuerdos educativos -Evaluación educativa -Fomento de la lectura -Formación docente -Educación inicial -Ciencia y universidad -Cultura -Género”</p>	<p>“Colaborar en la gobernabilidad de las instituciones públicas, en las reformas educativas de los países y en la mejora de la calidad de la educación”.</p>	<p>Unas de sus temáticas centrales es la formación docente, este aspecto está siendo abordado desde diferentes aspectos, entre los que se mencionan están: -“Se han llevado a cabo Congresos, conferencias debates, cursos, otorgamiento de premios e investigaciones sobre la formación docente y entidades reguladoras como las secretarías de educación. -Se investiga sobre la formación inicial en diferentes áreas del conocimiento. -Se revisan nuevas leyes que sobre la carrera docente. -Se aborda el perfil del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. -Estudio de seguimiento a egresados de carreras de pedagogía”.</p>

103 La información ha sido consultada en la página web: <http://www.oei.es>

104 <http://www.oei.es/formaciondocente.htm>

