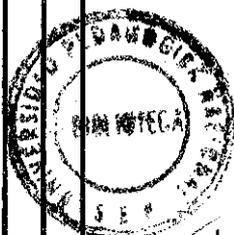




SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

PROGRAMA DE TITULACION PARA EGRESADOS PLAN 1979
UNIDAD AJUSCO

OPCION: RECUPERACION DE LA EXPERIENCIA
PROFESIONAL.



LA EXPERIENCIA PROFESIONAL EN EL CONTEXTO
DE LA ESCUELA NORMAL DE EDUCACION
ESPECIAL DEL ESTADO DE MEXICO.

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
MIGUEL ANGEL LERMA ZAMORA

DIRECTOR DE TESINA: PROFR. FRANCISCO VILLALPANDO SANCHEZ

MEXICO, D. F.

1998.

OPCION: RECUPERACION DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL

**La Experiencia Profesional en el contexto de la Escuela Normal
de Educación Especial del Estado de México.**

MCM 9/vi/96

INDICE

	Página
INTRODUCCION	2
PRIMERA PARTE	
CAPITULO I. DESCRIPCION DEL CONTEXTO DE LA PRACTICA PROFESIONAL.	
INTRODUCCION.....	14
A. CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	17
1. Organización estructural.....	17
1.1. Antecedente institucionales y reforma educativa.....	17
1.2. Estructura, organización, funcionamiento institucional y práctica profesional.....	20
1.3. El plan de estudios 1984 y la reforma de las Escuelas Normales	23
2. Comentarios generales.....	29
B. CONTEXTO SITUACIONAL.....	34
1. Práctica Profesional relacionada con la Intervención Psicopedagógica.....	34
2. Practica Profesional relacionada con el trabajo en equipo multidisciplinario ...	37
3. Práctica Profesional relacionada con la docencia.....	43
4. Comentarios generales.....	49
SEGUNDA PARTE	
CAPITULO II. CUESTIONAMIENTO Y ANALISIS DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL.	
INTRODUCCION	55
A. Marco teórico	57
B. Práctica curricular y Experiencia Profesional.....	67
C. Análisis de la experiencia.....	71
D. Conclusiones	86
TERCERA PARTE	
CAPITULO III. PROPUESTA DE PRACTICA PROFESIONAL.....	91
BIBLIOGRAFIA	

I. INTRODUCCION

La Práctica Profesional para reafirmarse, reorientarse o transformarse requiere ser sistematizada. “ La sistematización abre la posibilidad de reflexionar más globalmente sobre la práctica, poniéndola en su contexto, analizando y repensando el trabajo desarrollado, los métodos aplicados, los problemas y contradicciones que surgieron y la manera en cómo se resolvieron, etc.; ...”¹ En otras palabras, la sistematización permite convertir la práctica en objeto de estudio. Es desde esta idea de sistematización que se describe y analiza la experiencia profesional motivo del presente trabajo.

La experiencia a la que haré referencia, es resultado de una práctica curricular inserta dentro del contexto de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México (ENEEEM). Esta escuela se ubica en el municipio de Atizapán de Zaragoza y es, en el Estado de México, la única institución educativa orientada a formar docentes en educación especial. Como todas las escuelas normales la ENEEEM es una instituciones de nivel superior, por lo que el proyecto educativo que la distingue corresponde al grado de licenciatura.

Dentro de este contexto institucional de la ENEEEM, la experiencia profesional está relacionada con la realización del proyecto educativo institucional; éste se ha ido traduciendo en distintas propuestas de trabajo (y las acciones y situaciones que de ellas se derivan) que vamos construyendo en nuestra práctica diaria, mecánica o conscientemente, quienes trabajamos en esta institución y que dan cuenta, en última instancia, de nuestra actuación profesional.

Estructuralmente, la Escuela Normal en la que se ha dado mi experiencia está organizada de acuerdo al modelo que ha dado a las escuelas normales, desde 1984, el rango de instituciones de educación superior; las acciones escolares son o debieran ser, la expresión del modelo en que la institución se fundamenta.

¹ Morgan, Ma. de la Luz Quiroz, Teresa. La Sistematización como práctica. Pg. 40.

Además de la instancia directiva y la subdirección administrativa y académica, la ENEEEM se organiza en relación a tres áreas sustantivas y en varias áreas de apoyo llamadas adjetivas, secciones y coordinaciones. Las áreas sustantivas son: docencia, investigación, extensión y difusión educativa. Las áreas de apoyo en relación a docencia son: el área de Asesoría Profesional y Prácticas Pedagógicas. En relación a investigación, está la sección de titulación. Relacionada con el área de extensión y difusión cultural y educativa está la sección de servicio social. Ahora bien, como apoyo a todas ellas está la coordinación del Laboratorio Psicopedagógico. Es en este espacio particular, precisamente, donde se ubica mi experiencia profesional. Cada una de estas áreas tiene asignadas funciones específicas que entre sí las hace diferentes sin embargo, las acciones de cada una de ellas giran en torno a un eje común: la docencia, práctica a partir de la cual se da la formación de docentes en educación especial.

El proyecto educativo que distingue a la institución tiene como actividad central la docencia, entendida como proceso de formación de docentes en educación especial. Esta actividad define la función de la institución y de las áreas sustantivas que la componen, dicha función se expresa en la práctica docente. Así, la relación entre la función particular de cada una de las áreas sustantivas y la formación docente como función institucional está mediada por la práctica docente concreta. La docencia, entonces, constituye la actividad general que unifica las acciones que se derivan de las distintas instancias institucionales. En torno a ella es que se establecen las relaciones entre las áreas sustantivas y las relaciones de éstas con la función general institucional: la formación docente; en torno a ellas igualmente, la formación docente, resulta de las situaciones e interacciones prácticas que se dan entre los principales actores educativos (docentes y alumnos). Es en relación con este proceso y su mediación que está relacionada la experiencia profesional que aquí se refiere. Tales situaciones e interacciones, se afirma, determinan la verdadera orientación de la formación y por tanto la calidad de la actividad escolar y docente.

En el contexto de la relación entre el proyecto educativo institucional y la docencia, lo que llama la atención es el hecho de que las actividades, tanto las que han sido propuestas

por la Subdirección Académica como las que se han propiciado dentro de las áreas sustantivas y dentro del Laboratorio Psicopedagógico, no hayan resultado, como se había esperado en la propuesta de reforma de las escuelas normales dada a conocer en 1984, particularmente en la propuesta y estrategia de profesionalización de la docencia, en una apropiación, por parte de los docentes y especialistas en educación especial*, de las herramientas teóricas que se proponen, en coherencia con el modelo educativo que sustenta el proyecto curricular, principalmente en el modelo de docencia, del que hablare mas adelante, y en los fundamentos teórico-filosóficos que orientan los programas de las mismas asignaturas que forman parte del plan de estudios. Esta situación ha tenido consecuencias importantes que se manifiestan en distintos espacios y situaciones. Se observa en el laboratorio, por ejemplo que la calidad del servicio no ha podido consolidarse en relación a la línea teórica que sustenta el plan de estudios de la licenciatura; igualmente se observa, que los programas del plan de estudios de la licenciatura se han reducido a un listado de actividades meramente prácticas sin trascendencia formativa en los alumnos. Esto nos lleva a cuestionar la práctica docente como mediadora entre la función de las áreas sustantivas y la formación docente como función institucional. Esta situación implica consecuencias importantes. Entre estas puede mencionarse la práctica académica y la práctica pedagógica; ésta se caracterizaría por su improvisación o en el mejor de los caso por su empirismo.

La experiencia profesional en esta situación donde la teoría está ausente y donde se privilegia la práctica por la práctica misma, se puede caracterizar por los siguientes aspectos: a) Una confrontación de marcos referenciales individuales e imprecisos, con una realidad que se resiste a ser transparente, aparentemente en el momento en que se piensa tener una comprensión de la realidad, ésta ya sufrió modificaciones; b) Un intento por crear espacios de discusión que nos permitan a los docentes comprender nuestra práctica. Aquí la experiencia ha consistido en un desaliento gradual, que sigue el mismo curso de los espacios

* En el presente trabajo, los términos de docente y especialista en educación especial, aunque son sinónimos, serán ambos utilizados como distintos con el fines de diferenciar las distintas áreas en las que cada uno desempeñan su función institucional.

que han sido creados, éstos inician con gran entusiasmo, se proponen acciones, se adquiere material de lectura, etc. sin embargo, al momento de participar, pocos se comprometieron a leer, y entre esos pocos, los menos, pueden acceder a la lectura; c) Un esfuerzo por encontrar fórmulas y actitudes que favorezcan un trabajo en grupos con características heterogéneas. En relación a este punto las actitudes no siempre han sido las más adecuadas pues los resultados revelan que la discusión se asume como agresión personal; d) Un esfuerzo por comprender la relación entre la teoría y la práctica. Este esfuerzo me ha permitido entender que el nivel de preparación profesional está lejos de ser intencional y consciente. Por lo contrario, se observa que muchos docentes no están dispuestos a romper con tal situación pues no les representa ninguna contradicción.

En los dos últimos años, varios de los que laboramos en la institución, hemos propuesto actividades académicas con el propósito de apropiarnos, como docentes, de elementos conceptuales y metodológicos acordes a las líneas teóricas que sustentan el plan de estudios de la licenciatura en educación especial y que al ponerse en práctica, se supone, pueden traducirse, según el ámbito en que se desarrollen (sea en relación con la licenciatura, sea en relación con la atención de niños con necesidades educativas especiales) en propuestas alternativas de enseñanza, en acciones de intervención psicopedagógica, como lo han sido los programas que se formulan dentro del Laboratorio Psicopedagógico para apoyar a los niños a enfrentar las dificultades de acceso a los contenidos escolares de la escuela básica.

En el presente trabajo afirmamos que la dificultad que se ha observado en el docente para asumir un papel distinto al que tradicionalmente le ha caracterizado tiene que ver, con la formación académica e institucional en la que los docentes hemos sido y seguimos siendo formados. Esta dificultad es resultado de la misma forma en que se le hacen llegar al docente las herramientas teóricas, es decir, tiene que ver con factores metodológicos. Esto se traduce en una dificultad para interpretar material documental y para interpretar la experiencia. Tiene que ver con cuestiones políticas y económicas por lo que hace a los recursos materiales y humanos. Finalmente, la dificultad tiene que ver con un arraigado corporativismo que ha

creado una imagen de docente como un profesional que se evalúa desde una escala de puntos escalafonarios acumulados. Para comprender esta dificultad es indispensable conocer el contexto en el cual se manifiesta dicha desigualdad, este contexto es el curriculum.

Entonces, la Práctica Profesional, académica y pedagógicamente, está orientada a contribuir a "la formación de docentes en educación especial", sin embargo, para comprender este proceso formativo es necesario tener en cuenta dos niveles de expresión curricular a saber: la expresión del curriculum formal y la expresión del curriculum real. Así, la formación docente, deberá verse en relación al curriculum formal, por una parte como la finalidad educativa definida en un perfil profesional y, por otra, en relación al curriculum real, deberá verse como el resultado principal de la práctica docente, práctica mediadora entre lo formal y lo real. La situación en que se da la práctica por tanto, no permite una articulación en el plano formal o en su defecto con otra orientación intencional que se inscriba en el plano teórico. En nuestro caso, la práctica resulta en acciones instrumentales, ya que como se afirma, el docente tiene dificultades para apropiarse de elementos teóricos.

Una primera reflexión en relación con estas situaciones, señala que éstas son resultado de una dificultad para analizar y evaluar cualitativamente la experiencia, por lo tanto, los productos que se reportan no son otra cosa que actividades desarticuladas y sin sentido. Su interpretación no pasa de ser una denuncia de carencias: falta de tiempo, falta de materiales o en el mejor de los casos, la interpretación se concreta en un reporte de los resultados logrados interpretados desde un nivel muy alto de subjetividad pues al menor cuestionamiento la limitada argumentación es evidente.

Una reflexión más señalada en el presente trabajo afirma que la dificultad que vive el docente para apropiarse de elementos teóricos se traduce en una dificultad para integrar en su experiencia las orientaciones curriculares propuestas en el plano formal y las acciones curriculares en el plano real, por lo que la práctica docente está lejos de ser una práctica intencional y más aun de ser una praxis; por tanto, la dificultad para apropiarse el docente de

la teoría se expresa en un divorcio entre la propuesta curricular formal y la práctica curricular real.

También se afirma, que la dificultad señalada expresa una dimensión epistemológica a la cual el docente no ha tenido acceso. En lo real, dicha dimensión se traduce en una separación entre la teoría y la práctica. Este divorcio, el docente lo vive como una dificultad para acceder a una interpretación teórico-filosófica de la experiencia profesional y mas concretamente, la vive como dificultad para apropiarse de herramientas teóricas que le permitan una lectura de la realidad educativa y una recuperación de la experiencia profesional con posibilidad de traducirse en la formulación de fines educativos que orienten nuestro actuar hacia una transformación de la actual realidad educativa.

Se sostiene también que la superación de la dificultad para que el docente se apropie de elementos teóricos y traduzca estos en acciones propositivas, no es otra que la reflexión grupal de su misma práctica profesional. Es en esta idea que se sustenta la propuesta de práctica profesional que en la tercera parte de este trabajo se propone. Poner énfasis en la reflexión significa ubicar al docente en el centro del proceso de cambio y a la teoría como herramienta de la reflexión y de la intervención educativa.

El procedimiento que se utiliza, en el presente trabajo, para recuperar la experiencia profesional, es la sistematización, mismo que debe seguirse para recuperar la práctica docente y profesional. Sistematizar la práctica es en si una estrategia para describir, problematizar y explicar la experiencia y derivar de los resultados una propuesta que permita seguir avanzando hacia la construcción de nuevas realidades educativas es decir, establecer nuevas relaciones que propicien en el docente reflexionar y tomar conciencia de su misma práctica.

De lo anterior se desprende, que el objetivo del presente trabajo es describir, problematizar, interpretar y proponer una estrategia que permita superar la dificultad que

hasta el momento he enfrentado y que me han impedido apropiarme de elementos teóricos y por tanto de herramientas para un análisis más amplio de mi experiencia profesional.

Esquematizando; en el marco de la reforma a las escuelas normales iniciada en 1984, la formación docente constituye el foco y función de la institución es decir, el proceso que debiera enmarcar la práctica escolar en general y la práctica docente en particular. Se puede afirmar que el sentido y desarrollo de esta práctica, determina la calidad de dicho proceso formativo.* Afirmar esto significa concebir la práctica docente como mediadora entre los propósitos de un plan de estudios y una realidad que requiere ser transformada. Estos dos polos señalan una contradicción entre acciones que corresponden tanto a un curriculum formal como a un curriculum real y una práctica educativa empírica que se resiste a ser interpretada, independientemente de si la propuesta curricular es aceptada por el docente o no, su aceptación u rechazo constituye un fenómeno distinto al que aquí pretendemos aclarar. Esta contradicción, afirmamos, es expresión de una dimensión epistemológica que el docente no ha resuelto en el plano de su práctica en tanto ha sido formado ajeno a la teoría. Dicha contradicción se vive como una separación entre lo teórico y lo práctico, separación que no le permite al docente comprender y por tanto trascender su nivel de actuación profesional.

Recuperar la experiencia profesional implica, por un lado, describir las situaciones mas significativas que puedan dar cuenta de mi práctica profesional y analizar desde un marco teórico las acciones, intenciones y resultados de mi actuación dentro de las situaciones que se describen. Para abordar el análisis de la experiencia se recuperan ideas que se inscriben en la teoría crítica, que si bien su aplicación se limita a un mero cuestionamiento, éste me permitirá no sólo resaltar algunos aspectos que considero importantes sino hacer más comprensible la experiencia.

* Pues no hay una traducción mecánica de los propósitos educativos; éstos pasan por procesos de interpretación, planeación de acciones prácticas, desarrollo de programas y procesos de evaluación. Las actividades que caracterizan a cada uno de estos procesos, son actividades en las que interviene el docente desde su formación profesional y su experiencia.

Un primer aspecto que quiero señalar dentro de la teoría es el espíritu crítico y papel desenmascarante que se le asigna a la teoría. Su fuerza puede encontrarse en las nociones de crítica inmanente y pensamiento crítico; su valor radica en su potencialidad de establecer posibilidades para el pensamiento y la práctica reflexivos por parte de quienes la usan. Desde esta posición teórica, el conocimiento debe ser examinado en relación a su función social y como revelador de todas esas verdades no intencionales que pudieran contener imágenes efímeras de una sociedad diferente, prácticas más radicales y nuevas formas de comprensión. Este propósito hace necesario recurrir a nociones tales como la de curriculum, principalmente la de curriculum oculto, la noción de enseñanza. Estos conceptos, en general permitirán analizar la actividad escolar que distingue a una institución educativa y contextualizar prácticas específicas. Permitirá señalar contradicciones entre el curriculum formal y el curriculum real, mecanismos de control y relaciones de poder y el papel mediador que toca desempeñar al docente en esta relación. Una noción de la dialéctica crítica apoyada en los principios negatividad, contradicción y mediación permitirán comprender el papel de la práctica profesional como mediadora entre la cultura y la escuela. Finalmente se considera en este trabajo la noción de ideología crítica desde donde se intentará dar significado a la experiencia analizando la cultura dominante de la escuela y las experiencias contradictorias vividas que median la textura de la vida en la escuela. La idea rectora del análisis que aquí se pretende afirma que en las experiencias habladas y no habladas de las culturas subordinadas puede encontrarse una crítica inmanente de la sociedad dominante. Su dificultad está en decodificar críticamente, en el curriculum oculto esos aspectos que hablan de las necesidades y deseos de la clase trabajadora y unirlos en el sitio que ocupan en la cultura, entre otros espacios, en la escuela. Las nociones mencionadas, aunque no se agotan aquí, considero que son las principales para un análisis de la experiencia motivo del presente trabajo. Como herramientas considero que son sumamente valiosas, por lo que el nivel en que son aquí aplicadas, apenas son un señalamiento de su importancia, como un camino que debemos, los que trabajamos en el ámbito educativo, empezar a transitar. El siguiente procedimiento apenas es un primer paso, quedando mucho por caminar para recuperar la experiencia profesional y mucho más aun, para transformar la realidad educativa..

El procedimiento que proponemos para recuperar la experiencia profesional tiene en cuenta tres momentos o etapas en que se expresa dicha experiencia. Estos momentos son: descripción del contexto institucional, problematización de la experiencia y propuesta de práctica profesional. Al primer momento corresponde la descripción de la experiencia. En el segundo momento se refieren los diferentes niveles de análisis o tratamiento del problema. Tales momentos son: cuestionamiento de la experiencia es decir, análisis crítico de los procesos cotidianos y; como ejercicio crítico, análisis del problema desde referentes teóricos. El Tercer momento corresponde a la, presentación de una propuesta de estrategia para enriquecer la práctica profesional.

Teniendo como base los resultados del análisis de la experiencia profesional y como respuesta práctica las limitaciones identificadas, se plantea un programa de acción encaminado a crear espacios de discusión con el objeto de propiciar la reflexión de la experiencia profesional desde un marco teórico específico congruente con la orientación del proyecto educativo de la escuela normal. En este sentido se pretende avanzar y gradualmente superar las limitaciones señaladas e iniciar una recuperación sistemática de la experiencia profesional.

La problemática que se describe, se manifiesta en el plano de la cotidianidad, en el nivel de la práctica empírica, y se problematiza, pasando por momentos que van desde la identificación empírica de contradicciones y cuestionamientos de las incompatibilidades prácticas vivenciadas, hasta la identificación y análisis de dichas contradicciones en un plano teórico. Este proceso, constituye una práctica cognoscitiva, en tanto que tiene que ver con elementos teóricos y capacidades intelectuales para aprender la realidad, es decir, tiene que ver con elementos que constituyen herramientas para hacer una lectura de la realidad en la cual se está actuando y acceder a una explicación socialmente válida. Este ejercicio expresa una convicción teórica desde la que se afirma que la práctica profesional debe expresar una intencionalidad sólidamente fundamentada en elementos tanto empíricos como en elementos teórico-filosóficos.

La explicación del problema señalado tiene importancia en tanto es un ejemplo de las posibilidades actuales, en lo personal, de un ejercicio crítico, y de mis propias dificultades para construir y apropiarme de elementos teóricos que me permitan interpretar mi experiencia profesional desde un plano en que se formulan los fines educativos que orientan la actividad profesional, en un intento por mejorar, haciéndola más intencional. Abordar, por tanto, la descripción y análisis de la experiencia profesional como se ha planteado, es una condición indispensable para arribar a la formulación de una propuesta que se traduzca en acciones concretas orientadas a hacer de la práctica profesional un hacer más intencional que pueda integrarse en una praxis colectiva.

Para dar estructura al presente trabajo, he considerado necesario dividir éste en tres apartados: 1) descripción del contexto institucional; 2) Problematización y análisis de la experiencia y; 3) propuesta de práctica profesional. En la primera parte del trabajo se hace una descripción estructural y funcional de la institución como contexto socioeducativo dentro del que se inscribe la Práctica Profesional motivo del presente estudio, cuestionando las situaciones en que se expresa dicha práctica. En este primer apartado referimos diversas situaciones susceptibles de ser identificadas dentro de la dinámica institucional. Su descripción nos permite demarcar la práctica profesional, objeto de estudio, dentro del propio contexto que la define y determina. Dado que la Experiencia Profesional se ha manifestado en distintas situaciones institucionales, hemos agrupado éstas, con fines de análisis, en tres líneas de acción distintas: 1) La práctica relacionada con la intervención psicopedagógica con niños que tienen necesidades educativas especiales; 2) La práctica relacionada con el trabajo en equipo y; 3) La práctica relacionada con la docencia con alumnos-docentes en proceso de formación académica. En la primera línea se describe la experiencia profesional como un proceso de cambio de una actitud conceptual clínico-psicológica a una actitud conceptual psicopedagógica. En la segunda línea se describe la experiencia grupal relacionada con la dificultad para acceder a la teoría y para la construcción de un proyecto educativo en el ámbito de la educación especial que recupere las aportaciones más recientes del campo psicopedagógico. En la tercera línea la experiencia con docentes formadores de docentes, se describe la dificultad teórica para apropiarse del

modelo que sustenta el plan de estudios de licenciatura y cómo esta dificultad se traduce en una desarticulación de acciones y en un divorcio entre teoría y práctica.

En la segunda parte del trabajo la práctica profesional es abordada en dos niveles de análisis. En un primer nivel, se intenta problematizar la experiencia profesional dentro de un marco institucional y curricular, cuestionando las situaciones y señalando sus contradicciones; el segundo nivel intenta explicar la contradicción curricular que se expresa en la práctica docente y la dificultad que el docente enfrenta para resolverla.

En esta segunda parte del trabajo se definen, desde una propuesta crítica, las ideas que constituyen el marco teórico con base en el cual intento analizar el contexto escolar en el que se da la práctica docente y en particular en el que se da la enseñanza, identificando aquellas situaciones y relaciones que explican, a mi parecer, algunas determinantes de la práctica profesional; En esta parte del trabajo se plantea lo central del mismo, constituye la culminación de las reflexiones que parcialmente son expuestas en el primer apartado. Se señala la relación epistemológica como dimensión general de análisis y determinación de la práctica educativa. En relación a ella se analiza la complejidad situacional en la que se da la enseñanza como expresión de la práctica docente y subsistema de realización curricular y principalmente, la dificultad para que el maestro acceda a un protagonismo e incida en una transformación de la realidad educativa. Este subapartado culmina con una síntesis a manera de conclusión de las reflexiones que se plantean en el curso del análisis.

Recuperando las reflexiones expuestas, en la segunda parte del trabajo, se propone una estrategia educativa con carácter de proyecto de intervención y transformación es decir, como propuesta metodológica para superar el actual nivel de expresión de la práctica profesional. Esta propuesta está orientada a propiciar en los docentes en proceso de formación, docentes formadores de docentes y docentes especialistas en problemas de aprendizaje, una actitud conceptual y una práctica diferente a las perspectivas educativas tradicional y tecnocrática. Esta propuesta intenta recuperar aquellas aportaciones

explicitadas en el modelo educativo y académico que fundamenta el plan de estudios de la institución y orientar una práctica curricular concreta hacia el proceso de formación docente.

Recuperar la Experiencia Profesional es una práctica sin duda indispensable para romper con muchas ideas mecanizadas y reproduccionistas. Se requiere de un esfuerzo intelectual serio y comprometido. En lo personal, recuperar la experiencia significó un alto que me obligó a reflexionar muchas situaciones que aparentemente eran evidentes. La experiencia reflexiva a generado nuevas dudas que en adelante serán motor de nuevas observaciones y cuestionamientos. Se inicia, así lo creo, una etapa de resignificación de mi práctica profesional tanto en lo teórico como en lo experiencial. Se renueva un proceso de participación en proyectos propositivos orientados a un cambio de la realidad educativa que hoy por hoy se hace necesario en las Escuelas Normales.

PRIMERA PARTE

CAPITULO I. DESCRIPCION DEL CONTEXTO DE LA PRACTICA PROFESIONAL.

INTRODUCCION.

El espacio y marco que delimita mi Experiencia Profesional misma que describo en el presente trabajo, corresponde al ámbito que caracteriza a la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México (ENEEEM). Las experiencias que emergen de éste espacio difieren unas de otras según es el área institucional en la que se ubiquen y de las relaciones que estas áreas establecen entre si y las que establecen en particular con la función general que caracteriza a esta institución. El conjunto de estas relaciones conforma el marco del que se derivan situaciones institucionales, que en su conjunto constituyen el contexto en el cual se delimita y determina la experiencia. En el primer capítulo haré referencia, inicialmente, al contexto estructural, organizacional y funcional que caracteriza a la institución y en segundo lugar, describiré la experiencia en relación a tres líneas que considero relevantes, tales líneas son: a) intervención psicopedagógica; b) trabajo interdisciplinario y; c) experiencia docente. Por tanto, este primer capítulo será subdividido en dos subapartados a saber: contexto institucional y contexto situacional.

En el primer apartado de este capítulo me limitaré de manera esquemática, a describir la estructura del subsistema de las escuelas normales en el Estado de México y del modelo académico, administrativo y funcional que las caracteriza en especial a la ENEEEM, enfatizando aquellas áreas y relaciones en que se ubica mi experiencia profesional.

Es importante describir la estructura institucional es fundamental para comprender los antecedentes que dieron origen a la institución cómo, el modelo académico-administrativo y el plan de estudios que definen formalmente la función de la institución. Considerar estos aspectos permiten explicar, en lo general, el estado actual de la institución, y en lo particular, la función de cada una de las áreas que la conforman. Por tanto, iniciaré la descripción haciendo referencia, en primer orden, a los antecedentes que han caracterizado el desarrollo de la ENEEEM, destacando todos aquellos aspectos que considero relevantes

relacionados con los rasgos que definen al alumnado y al personal docente, aspectos que considero importantes por la imagen general que nos permiten construir del contexto institucional. En un segundo orden describiré, en lo general, la estructura administrativa, organizacional y funcional de la institución ubicando las instancias académico-administrativas en las que se ubica mi práctica profesional. Finalmente, en relación al tercer aspecto haré referencia al plan de estudios en un plano prescriptivo es decir, en el plano de lo formal. Concluyo este subapartado con un resumen y reflexión, de los aspectos que, a mi juicio, tienen relación con el proceso de formación docente, eje central de la experiencia profesional.

En un segundo apartado de este primer capítulo se hará una descripción de la experiencia profesional en función de la práctica que se ha desarrollado y refiriendo ésta, con tres distintas líneas de trabajo: 1) La práctica relacionada con la Intervención Psicopedagógica; 2) La práctica relacionada con la docencia en el marco de la licenciatura y; 3) La práctica relacionada con el trabajo en equipo.

La experiencia que se describe en la primera de las líneas de este segundo apartado está en relación a una estrategia que nos permitió, a quienes trabajamos en el Laboratorio Psicopedagógico, dar unidad durante los dos últimos años, a las actividades que se realizaron dentro de éste espacio. Para comprender su importancia es necesario referir brevemente tal estrategia, así como al trabajo en equipo que la hicieron posible. De ella se mencionan sus aspectos mas generales y su contribución al desarrollo de la práctica profesional.

En relación a la segunda de las líneas, se hace referencia, al menos en términos generales, al proceso de cambio que ha vivido el laboratorio desde su creación. Estos antecedentes constituyen el contexto que da sentido al trabajo en esta área, ya que nos ha permitido a varios de los que participamos en él, comprender la importancia que las acciones que desarrollamos como profesionistas tienen, en relación con la formación profesional de los alumnos de licenciatura y con la necesidad de superar nuestra misma práctica.

Finalmente, y en relación a la tercera línea, se recupera la experiencia que ha resultado de la práctica en el desempeño de enseñanza compartida con docentes en ámbito de la licenciatura; esta experiencia es resultado del intento por poner en práctica las herramientas teóricas que se sugieren en el plan de estudios. De manera similar a la ~~experiencia que se ha derivado del trabajo en el Laboratorio Psicopedagógico~~, esta experiencia, aportará elementos para una mayor comprensión de la dificultad que muchos de nosotros enfrentamos para apropiarnos de la teoría y por tanto, para acceder a otro nivel de práctica más profesional. Por tanto, este segundo subapartado, lo mismo que el anterior, concluye con un resumen general de los aspectos más relevantes dignos de ser rescatados para la definición de una propuesta de transformación de la práctica docente.

A. CONTEXTO INSTITUCIONAL.

1. Organización estructural.

1.1. Antecedentes institucionales y reforma educativa.

La ENEEEM como institución de nivel superior es, en el Estado de México, pionera en la formación de docentes en educación especial. Inicia su función en el año de 1992 por lo que en junio de 1995, egresó la primera generación de profesionistas en la docencia en el ámbito de la educación especial, específicamente en la especialidad de Problemas de Aprendizaje. Esta primera generación, además de representar un dato de lo reciente de la institución, puede constituirse en indicador de la calidad en la formación docente que obliga a voltear la mirada al proceso de formación del cual esta generación y las que le han sucedido son expresión. Describir y analizar este proceso constituye un requisito para comprender la relación entre la formación de docentes y el compromiso que dichos docentes deben asumir en este campo de la educación especial. Compromiso que primero deberá ser asumido por la propia institución y posteriormente por los que egresen de ella.

La existencia de una sola escuela normal de educación especial en el Estado de México señala lo reducido de la respuesta estatal en este campo educativo que contrasta, desde una perspectiva económico-política, con el interés que el Gobierno del Estado de México ha manifestado en la educación básica regular. Los esfuerzos que el gobierno del estado ha realizado representan amplios y significativos antecedentes que deben ser recuperados pues corresponden a la realidad en la cual interactuamos, ya que dentro del subsistema de formación de docentes, el Estado de México ocupa un lugar relevante pues constituye el único Estado que cuenta con 36 escuelas normales que forman profesores en diferentes niveles educativos: Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Media Básica, Educación Especial y diferentes postgrados. Es de señalar, sin embargo, que pese a éstos grandes esfuerzos que el estado ha realizado, no se ha consolidado el subsistema de formación de docentes como un subsistema integrador e integral tanto al interior del mismo como en relación con los demás subsistemas educativos correspondientes a cada nivel. Esto se explica en parte, por las características ancestrales de las escuelas, que han operado más

por tradición que por profesión, además del estado de abandono de que han sido objeto por el sistema educativo.

Una de las características del subsistema de escuelas normales del Estado de México es el contraste entre el número de ellas y la reducida demanda de ingreso a las licenciaturas que dichas instituciones ofrecen. Esto explica la aparente contradicción entre un número elevado de escuelas y la no satisfacción de la demanda de docentes. Esto es así, en parte por la creciente demanda educativa a nivel de educación básica y en contraparte por la reducida demanda de ingreso a éstas escuelas normales. En nuestro caso, no podíamos ser la excepción, la población estudiantil en la ENEEEM se reduce a 120 alumnos, matrícula muy reducida dada la demanda de especialistas en educación especial en el Estado de México y otros estados de la República. Los 120 alumnos están organizados en cuatro grupos, un grupo en cada uno de los cuatro grados en que está estructurada la licenciatura; ésta está diseñada para concluirse en un periodo de cuatro años; dos años de tronco común y dos años de formación en el área específica.

Muchos de los alumnos que ingresan a las escuelas normales han cursado en éste subsistema el bachillerato pedagógico, por lo que al inscribirse en la licenciatura se presupone que han incorporado muchas de las actitudes necesarias para un trabajo intelectual y profesional. Sin embargo, se ha observado que los alumnos, más que actitudes y herramientas facilitadoras del estudio han incorporado actitudes que constituye un obstáculo para el mismo, actitudes que tienen que ver con el rechazo a la reflexión, al análisis y en general, rechazo a toda actividad intelectual seria. Otros alumnos egresados de otras instituciones tanto públicas como privadas, se inscriben en las escuelas normales como última opción, principalmente si han sido rechazados de otras instituciones de nivel superior; entre ellos son muchos los que arrastran lagunas académicas difícil de salvar. Son, en suma, un reducido número de alumnos los que realmente ingresan a las escuelas normales por interés en la profesión, pero aun estos no logran sus expectativas pues las escuelas normales no les ofrecen una formación que les permita enfrentar, en la práctica profesional, los problemas que caracterizan la realidad educativa.

Por otra parte, del personal docente que inició a partir de 1992 la puesta en práctica del proyecto académico, muchos maestros, principalmente los que fueron asignados para desempeñar funciones directivas y de coordinación de áreas sustantivas habían estado participando en otras escuelas, primero de educación básica y posteriormente en escuelas normales y abordaron sus nuevas funciones desde esquemas de trabajo que correspondían más a una escuela de educación básica que a una institución de educación superior.

Estos aspectos representan datos importantes para entender y explicar, las condiciones en que la institución nace incorporada a un proceso de reforma educativa que se había iniciado ocho años antes. Tales antecedentes, en particular, señalan el origen de contradicciones entre una práctica académica y pedagógica muy arraigada por la tradición y una propuesta curricular que exige del docente, y demás personal, actitudes y conocimientos más actualizados; contradicciones que aun siguen sin resolver.

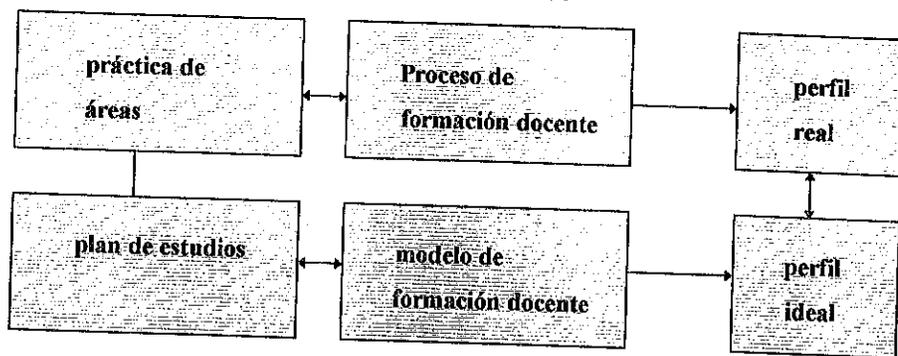
1.2. Estructura, Organización, funcionamiento institucional y práctica profesional.

Las Escuelas Normales del Estado de México y entre ellas la Escuela Normal de Educación Especial (ENEEEM), están adscritas al subsistema de educación normal mismo que depende directamente de la Subdirección de Educación Superior y ésta última de la Dirección General De Educación Técnica, Media Superior y Superior. Estas escuelas están estructuradas y operan en función de un modelo vertical y jerárquico; los lineamientos que definen su función, emanan de la Subdirección de Educación Superior y se concretan en un documento denominado PLINDE (Plan Indicativo de Educación). En este documento se explicitan para cada una de las instancias del subsistema de educación normal, los objetivos, estrategias y criterios de evaluación, mismos que constituyen las bases a partir de las cuales las escuelas normales elaboran sus proyectos anuales y orientan las actividades escolares. Este documento es la traducción del modelo académico que a partir de 1984 (fecha en que se inicia la reforma educativa en estas instituciones) fundamenta, o mejor dicho, debe fundamentar, las acciones que se instrumentan en las escuelas normales como se verá cuando hablemos más adelante del plan de estudios.

La Escuela Normal está organizada con base en un modelo académico (incluye líneas de trabajo propias de una institución de nivel superior tales como Investigación, Docencia y Extensión y Difusión Cultural y Educativa), que en lo organizacional se traduce en una estructura a partir de la cual operan las escuelas normales. Dicha estructura está integrada por diferentes instancias: a) Instancia directiva, incluidas la Dirección, y dos Subdirecciones: una Subdirección Administrativa y una Subdirección Académica; b) Instancia de áreas sustantivas. Teniendo como instancia inmediata superior a la Subdirección Académica, encontramos en éste nivel tres áreas sustantivas y una área de apoyo: área de Docencia, área de Investigación y área de Extensión y Difusión Cultural y como área de apoyo de todas ellas, al Laboratorio Psicopedagógico. Es en y a partir de esta área de apoyo, donde se ubica y se ha dado mi experiencia profesional motivo del presente trabajo. A esta área me referiré más adelante.

La Escuela Normal de Educación Especial, al igual que las demás escuelas normales, del Estado de México, tiene la función de formar profesionistas en la docencia. En el caso de la ENEEEM, su función es formar profesionistas en el ámbito de la Educación Especial. Académicamente, por tanto, los objetivos de las áreas directivas, de las áreas sustantivas y de las áreas de apoyo, se orientan hacia dicha función. La relación entre la práctica que se deriva del desempeño de la función que distingue a cada una de las áreas sustantivas y adjetivas y el proceso de formación de docentes, señala una dimensión de análisis totalmente distinta a la que se desprende de la relación que se establece entre este proceso de formación y el plan de estudios. La primera relación es teórico-práctica, es decir, una relación entre un conjunto de acciones materiales, de prácticas cotidianas y un proceso implícito que no se ha hecho consciente. La segunda, como puede apreciarse en el esquema, es de carácter formal y se inscribe en una dimensión del deber ser docente.

ESQUEMA NO. 1



A cada una de estas relaciones corresponde un Perfil de docente distinto. Podemos, entonces, hablar de dos perfiles de docente: uno, el que propone el plan de estudios; otro, tal vez el más importante por ser real, el que se expresa en la práctica escolar. Entre uno y otro existe una gran distancia; bien podemos afirmar que el perfil real, es una grotesca deformación del perfil formal, no por ser diferente sino por no tener forma. Esto es así pues en la E.N.E.E.M. la práctica escolar camina sin rumbo educativo, no hay un modelo

institucional sea oficial , sea alternativo, del cual la práctica sea su traducción; cada uno de los actores educativos posee un perfil de docente lo que a nivel institucional reporta una heterogeneidad de características difícil de integrar pues muchas de ellas son contradictorias.

Analizar este proceso de formación docente, permitiría dar cuenta además de la dinámica institucional y de la práctica académica y administrativa, de la experiencia profesional que se deriva del plan de estudios que formal ó realmente se ha puesto en practica en el ámbito de la escuela normal como institución escolar. Mas adelante veremos la relevancia del proceso de formación docente y la poca importancia que la institución ha dado a este proceso, sea relacionado con los docentes formadores de docentes, sea relacionado con los alumnos de licenciatura que están en proceso de formación. En lo que sigue, describiré algunas características del plan de estudios señalando en seguida una contradicción curricular que se deriva de la relación entre el plan de estudios formal y la práctica escolar.

1.3. El Plan de Estudios 1984 y la reforma de las Escuelas Normales.

El proyecto educativo que caracteriza a la ENEEEM, en su inicio, propone tres planes de estudio: 1.-licenciatura en el área de Problemas de Aprendizaje; 2.- licenciatura en el área de Audición y Lenguaje y; 3.- licenciatura en el área de Deficiencia Mental); de estos tres planes de estudio, a la fecha sólo uno de ellos se ha puesto en práctica: el plan de la licenciatura en Problemas de Aprendizaje. Todos estos planes están fundamentados en los lineamientos expuestos en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1993, el Plan de Acción Para el Desarrollo del Subsistema de Formación y Actualización de Docentes del programa para la Modernización Educativa, el Programa Estatal de Desarrollo Educativo 1990-1993, los planes y programas de estudio que orientan la formación de profesores en el Estado de México desde 1985, así como en los planes y los programas de las licenciaturas en educación especial de la Dirección General De Educación Normal y Actualización del Magisterio, dependiente de la Secretaría de Educación Pública.

En estos documentos queda señalado que los estudios que se imparten en las escuelas normales poseen el grado académico de licenciatura a partir de 1984, fecha en que comienza a operar el nuevo plan de estudios cuyo diseño se inscribe dentro de las acciones que realizó el Estado Mexicano en el marco del Plan Nacional de Desarrollo y de la Revolución Educativa que caracterizaron el sexenio 1982-1988.²

Se plantea, desde esos lineamientos, una estructuración de los Planes de Estudio por asignaturas, en los que se consideran dos grandes periodos: un primer periodo de tronco común que comprende cuatro semestres de duración y un periodo específico con igual número de semestres. Su base la encontramos en los planes de las licenciaturas en educación preescolar, primaria y educación media del Estado de México.

² GOMEZ Malagón, Ma. Margarita. Historia del Desarrollo Curricular en México: Experiencias representativas. Pg. 28.

El plan de estudios vigente en la ENEEEM constituye una propuesta importante. En él se plantea una idea de formación de docentes totalmente diferente al plan de estudios anterior. Plantea una ruptura con los roles que ha venido desempeñando el docente y propone como alternativo un rol participativo con un fundamento epistemológico distinto y por tanto una concepción de la enseñanza centrada en el aprendizaje, a diferencia de una enseñanza centrada en sí misma. Distintos avances de las ciencias de la educación se concretan en el diseño curricular que conlleva un enfoque integral y sistemático de finalidad esencialmente formativa.³

Esta propuesta curricular en el fondo busca dar coherencia académica y organizativa a las licenciaturas en educación a nivel superior; pretendía, en el caso de las escuelas normales, invertir la relación que éstas tenían con el conocimiento, otorgándoles un rango de nivel superior. Se pensaba que modificando el curriculum se lograría profesionalizar la función del docente y revertir el proceso de estas escuelas para que dejaran de ser consumidoras de conocimientos y pasaran a ser productoras de los mismos.

Para este propósito el plan de estudios diseñado, hacia suyos elementos de la tendencia psicológica y pedagógica progresista: aportaciones de la didáctica crítica, la investigación participativa y el cognoscitivismo. A nivel estratégico se diseñó, en lo académico, un modelo de trabajo que hacía posible una correspondencia entre el modelo teórico-metodológico curricular y su puesta en práctica. Este modelo se concretó instrumentalmente primero, en una organización institucional que, como ya se mencionó, consideraba tres áreas sustantivas: docencia, investigación y extensión y difusión educativa, vinculadas funcionalmente, todas ellas, a la Subdirección Académica; segundo, se concretó en una estrategia de trabajo académico y docente denominada Laboratorio de Docencia y; tercero se concretó en una estrategia denominada Profesionalización de la Docencia.

³ Op. Cit. Pag. 29

La primera de las estrategias planteaba que la institución iniciara el desarrollo de acciones orientadas a la docencia, a la investigación y a la extensión y difusión educativa como correspondía a una institución de nivel superior. Esta estrategia, como se verá al referir las demás, en la práctica se ha reducido a un conjunto de acciones meramente administrativas. La docencia se entiende como el desarrollo mecánico de un conjunto de asignaturas, resaltando la información sobre la formación. Al docente se le exige al inicio de cada semestre un plan de asignatura, debiendo en cada una de sus clases llevar control de asistencia de los alumnos pues la asistencia es un criterio evaluativo. Persiste la concepción de que la asistencia es sinónimo de aprovechamiento escolar, que el programa en sí mismo o el plan de grado, es garantía de una buena enseñanza. De esta idea se desprenden criterios evaluativos del ejercicio de la docencia. Se pide que en cada clase el docente registre en formatos comunes el contenido a ser abordado en el supuesto que este registro constituye un criterio para dar cuenta del proceso de enseñanza. Estos, datos entre otros, permiten afirmar que el proceso docente es meramente un acto administrativo ajeno totalmente a lo pedagógico.

En el nivel de su fundamentación, el sentido de la estrategia denominada Laboratorio de Docencia es el siguiente: en lo epistemológico la estrategia plantea una relación general entre teoría y práctica, haciendo una analogía entre el proceso de conocimiento y el proceso de enseñanza. Desde esta concepción se definen acciones académicas y de enseñanza como son, entre otras, las prácticas pedagógicas. Estas prácticas están planteadas, en lo formal, como un recurso didáctico y como una praxis. Tales acciones pedagógicas adquieren diferente significado dependiendo del área donde sean abordadas. Desde lo institucional representan una práctica académico-administrativa, desde los docentes constituyen una práctica pedagógica y, desde los alumnos representan una práctica de aprendizaje. Estas tres visiones, que sólo con fines de análisis pueden identificarse como diferentes, en lo real se expresan de manera integrada, pues constituyen aspectos de un mismo proceso: la formación docente.

El Laboratorio de Docencia, por otra parte, constituye una estrategia de integración, pues plantea una relación vertical y horizontal entre contenidos de asignatura y las prácticas pedagógicas como eje central y vertebrador del proceso de formación profesional. Se puede pensar, dado este planteamiento, que las prácticas pedagógicas es el punto al que debería abocarse el análisis de la experiencia profesional pues teóricamente, representan el proceso central a través del cual se concreta el currículum y se hace realidad el perfil profesional especificado en el proyecto educativo. Sin embargo en la realidad se observa un proceso totalmente distinto. Por una parte, es difícil encontrar puntos de conexión entre el planteamiento educativo y las prácticas pedagógicas tal y como son organizadas y desarrolladas en la práctica; en este sentido el modelo que debiera sustentarlas es totalmente ajeno a la forma en que éstas se realizan. Por otra parte, las visiones que de ellas tienen docentes, alumnos y personal administrativo son heterogéneas y dialécticamente contradictorias. El resultado de tal contradicción es el dominio de lo administrativo sobre la enseñanza y el aprendizaje, estas últimas formas de ver las prácticas pedagógicas, además de estar igualmente alejadas del modelo teórico que formalmente las sustenta, se matizan y ocultan bajo el ropaje dominante de lo administrativo. Es interesante e indispensable develar el perfil profesional que resulta de esta situación pues, en última instancia, es el perfil real que caracteriza a los alumnos que egresan de esta institución y que se incorporan a un proceso social que demanda profesionistas socialmente comprometidos.

Otro modelo en base al cual se organiza la ENEEEM y las áreas que estructuralmente la conforman (áreas sustantivas y adjetivas), es denominado "profesionalización de la docencia". La áreas sustantivas deben dirigir sus acciones hacia dicha profesionalización; Teóricamente esto implica, que dichas áreas deben tener en cuenta, además de la relación con la formación docente, otras relaciones. Así, el Area de Investigación definirá su función en base a la estrategia que relaciona investigación y docencia; con dicha estrategia, de acuerdo al plan de estudios, se pretende profesionalizar la práctica docente incorporando en ésta, elementos teóricos e instrumentos propios del investigador. En la idea de aplicar instrumentos de investigación el Area de Docencia, por su parte pretende, lo mismo que el área de Investigación, elevar el nivel de formación

profesional de los futuros docentes y de los mismos docentes formadores de docentes en educación especial; por tanto, el plano en que se ubica el trabajo de esta área, según el planteamiento del modelo en que se inspira, tiene que ver con la relación entre la teoría y la práctica, relación entre un fundamento teórico-filosófico planteado en el plan de estudios y un acercamiento empírico a la realidad socio-educativa; en el modelo mismo está su pretensión. El área de Extensión y Difusión Educativa, por su parte, teniendo en cuenta el mismo objetivo académico que el área de Investigación y Docencia, pretende actualizar y capacitar al docente y fomentar un intercambio académico con otras instituciones educativas.

En el mismo sentido en que se ha confrontado lo prescriptivo con lo real en relación a la estrategia de organización de la institución y la estrategia denominada Laboratorio de Docencia, se ha observado que la profesionalización de la docencia ha enfrentado similares dificultades para implementarse. La cultura de la investigación en la ENEEEM, no sólo es deficiente sino que está totalmente negada; el capital cultural es subterráneo pues la crítica está prohibida, todo intento de promover la reflexión es coartada interpretando ésta como manipulación. Se promueve en contraparte la enseñanza centrada en sí misma, reducida a la información y al trabajo artesanal, solicitar a los alumnos controles de lectura, repeticiones de información, transcripciones, raro el maestro que solicita un buen resumen, varios maestros solicitan ensayos pero aceptan transcripciones; hasta el momento no he tenido la oportunidad de observar en ninguno de los alumnos un ensayo. Esto implicaría una posibilidad de apropiarse de elementos teóricos e iniciar acciones investigativas.

El trabajo de tesis ha nacido y continua siendo en la institución un mero trámite administrativo que se traduce en dato estadístico; en el campo editorial, los limitados artículos que se han producido no han rebasado el ámbito interno y se han reducido a meros boletines. La relación entre investigación y docencia, si bien en otras escuelas normales se ha intentado establecer, en la ENEEEM sencillamente dicha relación no se ha pensado. Margarita Noriega en su artículo "La Investigación y la Docencia en las Escuelas Normales" si bien deduce la existencia en estas escuelas, de una concepción de investigador como

profeta, abstraído de la realidad o bien, como un sujeto cuya aportación se debe únicamente a su esfuerzo personal⁴, en la ENEEEM, difícilmente podemos hacer referencia a esta concepción del investigador, pues como se ha mencionado, esta actividad se ha rechazado de igual forma que se ha rechazado todo lo que tenga visos de teoría.

En suma, podemos deducir que el proyecto educativo y en particular el plan de estudios y los modelos instrumentales propuestos para hacerlo realidad se han encontrado con barreras infranqueables, que es necesario dilucidar. Las acciones de las áreas sustantivas están significativamente alejadas de dichas pretensiones curriculares. Su trabajo no han incidido, en lo mínimo, en la profesionalización y en la calidad de la enseñanza, por lo que su actuar se ha reducido a una programación de actividades desde criterios meramente administrativos; se ha reducido a una cuantificación de productos documentales y a una evaluación sin intencionalidad académica y pedagógica. Como veremos más adelante, estas relaciones se manifiestan en obstáculos y en posibilidades de cambio, en ocasiones conscientes y en las más sin tener consciencia de las mismas. Para concluir este apartado es necesario señalar algunas de las contradicciones que hasta aquí empiezan a perfilarse y que delimitarán más adelante nuestro objeto de análisis.

⁴ NORIEGA Chávez, Margarita. La Investigación y la Docencia en las Escuelas Normales. Pg. 115.

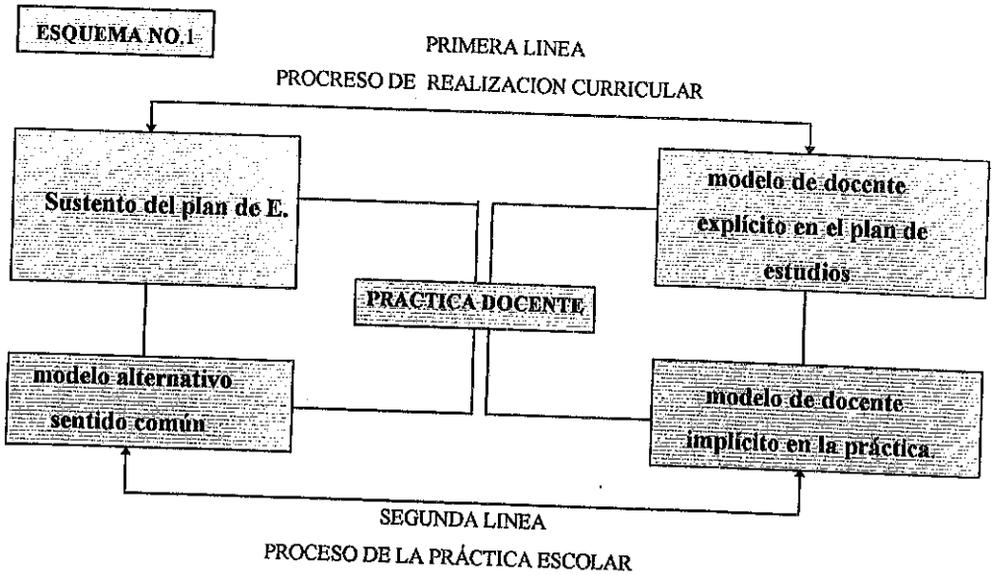
2. Comentarios generales.

En este primer apartado se han puesto de manifiesto una serie de contradicciones de distinto orden, entre ellas pueden señalarse las siguientes: a) una contradicción entre una población estudiantil, en su mayoría, sin vocación y una institución que reprime en los alumnos todo intento de superación profesional, negando todo intento de razonamiento y promoviendo prácticas de aprendizaje meramente informativas. Las limitaciones intelectuales con las que ingresan los alumnos, más que ser combatidas son fomentada; b) una contradicción entre profesores, que en un principio asumieron funciones directivas, de coordinación y docentes, con ideas y esquemas de trabajo marcadamente tradicionales, muy comunes en la escuela primaria y una institución de nivel superior con un Plan de Estudios opuesto a lo tradicional; c) una contradicción, relacionada con la anterior, entre un perfil de docente propuesto en el Plan de Estudios y un perfil de docente que resulta de la práctica real; d) finalmente, una contradicción entre una propuesta de formación profesional alternativa y una negación de ésta en la práctica escolar.

De estas contradicciones pueden deducirse lo siguiente. En primer lugar se puede afirmar que el hacer de la escuela normal en general y de las áreas sustantivas, adjetivas y de apoyo en particular en lo formal, no se define únicamente en función del modelo que sustenta el plan de estudios de la institución, prueba de esto es el hecho de que el modelo formal no ha permeado la práctica educativa que se desea transformar, en tanto que éste no ha podido ser interpretado por los actores educativos principales: directivos, docentes y alumnos. En consecuencia se puede afirmar, que el proyecto educativo está lejos de concretarse, ya que en lo real se puede observar una práctica educativa totalmente opuesta a los objetivos planteados en dicho proyecto, de aquí que dicho modelo se reduzca a un mero planteamiento teórico difícil de concretarse en actividades transformadoras, en tanto que el curriculum que se construye en lo real, exprese una dirección totalmente distinta a la que se plantea en la propuesta educativa vigente. En segundo lugar, si por una parte, el proyecto educativo, en lo formal, ofrece al docente herramientas valiosas para una práctica distinta a la dominante, y por otra, el docente no ha tenidos en las escuelas normales una formación

teórica cabe preguntarse, ¿cual es la orientación real de la práctica educativa y cual es el perfil de docente implícito que subyace a ésta?

La pregunta anterior, desde mi punto de vista, resume las distintas contradicciones en una relación única igualmente contradictoria, una relación entre un fundamento dado por el plan de estudios y una práctica empírica que no se sustenta en él, en otras palabras, una contradicción entre teoría y práctica. Institucionalmente esta contradicción plantea dos líneas de desarrollo curricular en permanente contradicción asimétrica que se expresan en una actividad curricular o acontecer que llena y define el espacio escolar.⁵ Estas dos líneas determinan, adelantando una reflexión, las características profesionales de los docentes en proceso de formación y de los mismos profesionistas formadores de docentes que, como actores principales, viven y expresan tales contradicciones. En este sentido se puede decir que tal contradicción determina la práctica profesional y la experiencia que se deriva de ella. Esta relación puede esquematizarse de la siguiente manera.



⁵ GIMENO, S. J. Curriculum: una reflexión sobre la práctica p. 40.

En el esquema anterior las líneas que se señalan dan cuenta de dos planos curriculares: uno formal y uno real. Cada uno de estos planos tiene una complejidad distinta e implica una actuación docente igualmente distinta. En el primero podemos encontrar los propósitos explícitos en un proyecto cultural y un perfil docente, dado por un conjunto de rasgos y características de desempeño. En esta línea la traducción práctica que hace el docente del modelo curricular formal determina su actuación y su rol educativo. El docente puede hacer una traducción del modelo meramente mecánica, aquí hablaríamos de una actuación técnica; el docente puede hacer una traducción consciente del modelo entonces su práctica sería intencional.

En relación al segundo plano, es común observar una práctica docente centrada en la enseñanza en la que el maestro pretende transmitir un conocimiento supuestamente acabado, por lo que el aprendizaje del alumno se reduce a memorizar la información y a repetirla en actividades de evaluación. Esta práctica es incompatible con la enseñanza que se propone en el plan de estudios. Esta contradicción entre un plan de estudios formal que se fundamenta en una concepción del conocimiento y de enseñanza como procesos de construcción y una práctica educativa cuyo fundamento es una concepción del conocimiento y de enseñanza como acciones estáticas, nos lleva a pensar que la contradicción entre profesores cuya práctica está arraigada en procedimientos tradicionales y un Plan de Estudios opuesto a éstos, en el fono es una contradicción entre un curriculum formal que en el discurso apunta hacia una transformación de la realidad educativa y un curriculum real que reproduce dicha realidad. Es una contradicción entre un modelo educativo tradicional arraigado en la práctica y un modelo educativo alternativo que no ha sido realizado.

En el segundo plano cabe hablar, aunque no es el caso nuestro, de una contradicción entre el curriculum formal y un curriculum alternativo en el plano práctico. A diferencia de la anterior contradicción el curriculum alternativo se traduce en una práctica consciente y transformadora, similar a la que sería generada en la relación expuesta en el primer plano si el modelo educativo fuera asumido por el docente como orientación educativa. Ambas propuestas tienen en común su oposición a una práctica tradicional y su realización depende

de la lucha entre la postura de los mismos actores educativos. Una tercera relación, señalada en el esquema anterior e implícita en el segundo plano, habla de una práctica curricular centrada en si misma, su relación con el modelo curricular es difícil de establecer en tanto se sustenta en el sentido común. Esta relación es fundamental para los propósitos de este trabajo ya que como se verá más adelante, es la que caracteriza la práctica de enseñanza en la institución donde se da la experiencia profesional que aquí se refiere.

De lo anterior podemos deducir que el carácter de la práctica profesional relacionada con la docencia puede ser reproductora si es la expresión de una traducción mecánica del modelo educativo formal o bien si está sustentada en el sentido común. Puede ser transformadora en los dos casos ya indicados: si constituye la expresión de una práctica alternativa inspirada en un proyecto educativo también alternativo, sea éste oficial sea éste opositor al formal.

La experiencia profesional objeto del presente trabajo se ubica en una de las dos relaciones señaladas en el primer plano y es resultado de una práctica que pretende ser transformadora. Esto es así pues considero que el plan de estudios vigente representa una propuesta alternativa a la práctica tradicional al proponer un modelo de docente y una práctica académica y de enseñanza distinta a la que propone el modelo anterior. Por una parte mi práctica tiene que ver con la interpretación del plan de estudios que algunos docentes hemos hecho al interior de la institución, y por otra parte, tiene que ver con las acciones prácticas que han resultado de la interpretación es decir, tiene que ver con la traducción práctica de esta interpretación en estrategias de acción en las que se ha expresado mi práctica profesional.

Ahora bien, si aceptamos que la Experiencia Profesional tiene que ver tanto con el plano teórico como con el plano práctico habría que preguntarse si la práctica profesional expresa una integración o una separación de estas instancias. En el marco de estos dos planos, en lo particular, afirmo que mi experiencia profesional se caracteriza justamente por un transitar de un hacer pragmático a una praxis científico-filosófica, único nivel en el que

considero, es posible hablar de formación profesional y de práctica transformadora. Es necesario aclarar, sin embargo, que esta práctica es aún una práctica aislada; aunque coincide en muchos aspectos con el planteamiento curricular en lo formal, está en contradicción con la práctica tradicional que priva en la institución y que diluye toda iniciativa individual.

Dentro de este contexto institucional y curricular, el proyecto educativo desde el cual se propone un cambio, ha quedado en un mero planteamiento formal, ya que su concreción real se ha traducido en una práctica mecánica e inspirada en el sentido común, una experiencia que resulta difícil de interpretar por su heterogeneidad, ya que rebasa los elementos que ofrece el modelo educativo el cual en teoría debía sustentarla. En un plano práctico, sin embargo, no podemos dejar de preguntarnos si esta práctica es resultado de una concepción distinta pero consiente (aun negando su referente teórico) o es la expresión de las dificultades que impiden al docente interpretar el modelo curricular y analizar la práctica curricular. No sería lo mismo entonces, que el docente esté atrapado en un practicismo ciego, a que su práctica aunque mecánica esté sustentada en un modelo educativo que el docente considera válido. Desde mi punto de vista considero que el problema del docente se inscribe en la primera opción, ya que no está formado teóricamente y esto le impide interpretar teóricamente el modelo que plantea el proyecto curricular y por tanto asumir una postura teórica. En el apartado siguiente se describen varias situaciones que dan cuenta de estos procesos aportando mayores elementos para confirmar o negar dicha afirmación.

3. La Práctica Profesional como expresión de la práctica académica.

Como se mencionó en el primer capítulo y en la descripción de las dos líneas anteriores, mi práctica profesional está relacionada con la función que define a la coordinación del Laboratorio Psicopedagógico (apoyo al trabajo de las áreas sustantivas) y mi experiencia con la función, primer, como coordinador de éste espacio y; segundo, como docente del primer grado de licenciatura. Estas dos funciones se enlazan en una experiencia que resulta de un trabajo no ya directamente con los alumnos de licenciatura sino con directivos y coordinadores de las áreas sustantivas y adjetivas. Antes de abordar la experiencia como coordinador de grado, haré referencia a la experiencia que ha resultado de un trabajo de equipo con directivos y coordinadores de áreas sustantivas.

Desde la función como coordinador del Laboratorio Psicopedagógico mi participación y la de mis compañeros en ésta área, se orienta a brindar un apoyo en actividades de planeación seguimiento y evaluación de proyectos institucionales definidos a nivel directivo y en colaboración con coordinadores de áreas sustantivas y adjetivas, comprende también la entrega de productos documentales solicitados como resultado de las actividades realizadas. Desde aquí podemos decir, que mi experiencia es de carácter académico. A continuación trataré de caracterizar esta experiencia.

Un primer aspecto que debe ser señalado en las actividades grupales a nivel directivo en las que he participado, se puede afirmar, difícilmente son abordadas desde fundamentos teóricos, aunque en el discurso siempre se hable de las líneas teóricas y metodológicas que sustentan la licenciatura y la organización institucional. Los acuerdos se han limitado a establecer procedimientos de planeación, elaborar instrumentos de seguimiento y evaluación y comúnmente, al establecimiento de tiempos para la entrega de documentos ó bien, a meros acuerdos para la participación en la organización de actividades académicas y civico-culturales. Difícilmente se aborda la definición de líneas teóricas y criterios que orienten la planeación de actividades académicas, docentes y de evaluación. Cuando se logran espacios para abordar estos aspectos, los resultados se reducen a listados

B. CONTEXTO SITUACIONAL.

1. Práctica Profesional e Intervención Psicopedagógica.

Las diferentes situaciones en las que se ha dado la práctica profesional se han clasificado, como ha sido indicado en la introducción, en tres ejes de actuación: 1) La práctica relacionada con la Intervención Psicopedagógica; 2) La práctica relacionada con la docencia en relación a la licenciatura y; 3) La práctica relacionada con el trabajo en equipo. En lo que sigue se describen las situaciones más significativas en que se manifiesta mi Experiencia Profesional.

La primera situación expresa la experiencia profesional dentro del Laboratorio Psicopedagógico y ha significado un reto en la medida en que he tenido que enfrentar situaciones para las cuales no contaba con una experiencia previa y por tanto con elementos para hacerle frente. En el Laboratorio Psicopedagógico y en relación a su objetivo general, desde el que se pretende contribuir a la formación de docentes en educación especial, en colaboración con otros compañeros he trabajado para hacer de ésta coordinación un espacio de práctica y reflexión del quehacer psicopedagógico. Esto ha implicado analizar la práctica docente y reflexionar la orientación y el papel de la valoración diagnóstica desde un plano teórico, evaluando como un continuo la relación con las áreas sustantivas y su contribución al objetivo general. Por tanto hablar del laboratorio es hablar de mi experiencia profesional en relación a él, ya que el análisis y la reflexión de la práctica que ha caracterizado al mismo, constituye una experiencias compartida con los compañeros que trabajan en ésta área.

En los últimos tres años, al iniciar cada ciclo escolar se elaboran y proponen proyectos de trabajo que una vez autorizados por las instancias directivas de la institución, orientan las actividades a desarrollar durante todo el año escolar. En este sentido y en relación a la formación de docentes en educación especial, varios de los que laboramos dentro del Laboratorio Psicopedagógico, para este año diseñamos una propuesta de trabajo que se concretó, en los dos últimos semestres, en una Estrategia Psicopedagógica relacionada con la integración escolar denominada "Un primer acercamiento a la Integración

Educativa". Una de las finalidades de esta estrategia fue trabajar la docencia dentro del marco de la relación docencia-investigación planteada dentro de los sustentos metodológicos del plan de estudio de la licenciatura en Educación Especial.

En esta estrategia se planteó orientar la acción, por una parte, desde la concepción de la integración educativa, misma que se ha reconocido como un punto de vista alternativo y por otro, desde un marco metodológico, también alternativo en comparación al menos, con el método experimental; este marco metodológico es la investigación acción. Otra de las finalidades de dicha estrategia consistió en dinamizar el trabajo autoreflexivo de nuestra práctica, como proceso que nos permitiera pasar de una actitud conceptual, centrada en el modeló clínico-educativo, a una concepción con orientación Psicopedagógica.

En esta orientación hacia el deber ser, la experiencia profesional ha sido, en parte, un proceso de permanente cuestionamiento de la práctica tradicional y de construcción de una propuesta que haga del Laboratorio Psicopedagógico un proyecto educativo que exprese en un plano operativo un conjunto de principios que corresponden a la tendencia actual en Educación Especial es decir, a una concepción Psicopedagógica que se opone a la concepción inicial de corte clínico-educativa. En otros términos, se ha estado trabajando en la apropiación y aplicación de una serie de principios teóricos que son sustento de la tendencia hacia la integración educativa. El procedimiento que hemos propuesto, quienes hemos tomado la iniciativa, ha consistido en elaborar proyectos o programas en los que involucramos a todo el laboratorio de manera que todos los compañeros tengan la oportunidad de participar y trabajar grupalmente la propuesta en todas sus etapas, intercambiando experiencias y puntos de vista. Hasta el momento no se ha concluido un sólo proyecto pues distintas dificultades que hemos enfrentado lo han impedido.

Una de las dificultades que hemos enfrentado consiste en que muchas ideas que hasta el momento se han propuesto para orientar nuestro trabajo docente, en relación con la atención a niños con Necesidades Educativas Especiales, lamentablemente no han sido incorporadas por muchos compañeros profesionistas. Esta situación plantea la necesidad de

cuestionar esta situación y asumirla como un problema que nos impide avanzar hacia los propósitos que nos hemos fijado. Abordar este problema, nos ha aportado elementos sumamente importantes para mejorar la práctica profesional. Por el momento varios de nosotros hemos hecho consciente este problema, sin embargo no disponemos en éste momento de una explicación suficiente aunque si hemos planteado hipótesis tentativas entre las cuales está la que se expone en el presente trabajo (ver introducción y problematización).

El trabajo que se ha desarrollado dentro del laboratorio ha comprendido distintos momentos y se han vivido diferentes experiencias e enfrentado distintas dificultades, sin embargo, para seguir avanzando hacia una mayor intencionalidad, es necesario continuar con una actitud de permanente cuestionamiento de nuestra práctica profesional desde un marco teórico cada vez mas delimitado y fundamentado filosóficamente. Es necesario reflexionar la dificultad que hemos enfrentado para apropiarnos de elementos teóricos y para aplicarlos en nuestra práctica con un propósito de hacer de nuestro hacer una práctica cada vez más consciente. En esta orientación hemos estado trabajando, por lo que nuestra experiencia, debe ser rescatada como un requisito para seguir avanzando.

2. Práctica Profesional y trabajo multidisciplinario.

Como se ha señalado, el Laboratorio Psicopedagógico surgió como un proyecto orientado a apoyar el proceso académico central, el cual apunta hacia la formación profesional en función del perfil que se ha definido en el plan de estudios de la licenciatura; de aquí se deduce que sus actividades estén girando en torno a la investigación, la docencia y la extensión y difusión cultural, tareas a partir de las cuales se han definido las áreas sustantivas.

El Laboratorio Psicopedagógico, en sus orígenes, se define como un espacio de análisis y reflexión del quehacer docente y como eje articulador de los procesos centrales de las áreas sustantivas. Es a partir, justamente, de ese análisis, que se da el apoyo a las áreas sustantivas. En otros términos, a diferencia de los laboratorios de docencia que se circunscriben a un grado, el proyecto del Laboratorio Psicopedagógico se plantea como una estrategia de trabajo académico más general en la medida en que su objeto de estudio es la práctica educativa que se desarrolla y distingue la vida académica de ésta institución. Esta diferencia, es una diferencia meramente de nivel ya que tanto el Laboratorio de Docencia como el Laboratorio Psicopedagógico se sustentan en un modelo común: ambos constituyen formas de trabajo y ejes integradores de una práctica (práctica teórica). El primero es integrador de una práctica docente y el segundo, integrador de una práctica educativa institucional. Lamentablemente los objetivos para los que fue creado el laboratorio no correspondían, en un principio, con el modelo real a partir del cual inició sus actividades.

El periodo en el que ingresé a la escuela normal coincide con el inicio del laboratorio como proyecto, es la apertura de esta coordinación y el conocimiento del proyecto que me permitieron decidir incorporarme a la institución. El laboratorio Psicopedagógico inicia sus actividades desde un modelo organizativo propio de un " CEE Y APP", por lo que se percibió (y sigue percibiéndose), tal vez por que no se ha tenido acceso a una interpretación más amplia del proyecto académico de esta institución, como una escuela anexa a la normal. Esta dificultad en la interpretación de la función del laboratorio, constituye una situación que

no se ha superado, lo que ha propiciado que se observen, desde lo externo, incompatibilidades entre la función que le corresponde a esta coordinación dentro de la dinámica institucional y el trabajo real que se ha desarrollado en la misma. Pensamos, como se apunta en relación a otras situaciones, que esta dificultad es la expresión del nivel de análisis al que puede acceder el docente y que corresponde al nivel de abstracción teórica en la que opera. Veamos como este problema se ha manifestado y la manera como ha sido abordado.

Como resultado del análisis que varios de nosotros hemos hecho* del trabajo que se ha desarrollado dentro del laboratorio desde la creación de éste a la fecha, se distinguen tres momentos que explican su estado actual. El primer momento se caracteriza por la copia de un modelo de trabajo, propia, como se ha dicho, de un CEEyAPP (Centro de Estudio Educativo y Atención Psicopedagógico), desde su división en áreas hasta los instrumentos y procedimientos de trabajo tanto generales como específicos, pasando por su fundamentación Clínico-Educativa. Este modelo propiamente médico y psicológico, no era consistente en sí mismo. Su fundamento teórico y su traducción operativa resultaban incompatibles e incongruentes con el propósito al que se deseaba arribar: contribuir a la formación docente misma que se conceptuaba desde referentes totalmente diferentes. Por tanto en la primera etapa el trabajo "educativo" iniciado pronto reveló sus limitaciones y contradicciones con el proyecto curricular de la ENEEEM.

Entre las limitaciones más evidentes que hemos enfrentado en esta primera etapa, sobresale el olvido, por los que trabajamos en el área del laboratorio, del objetivo que dio origen a éste: la formación docente. Este olvido no es ocasional sino, por lo contrario, es resultado, por una parte, de la dificultad que hemos tenido para comprenderlo y por otra es la consecuencia de la misma formación profesional de quienes iniciamos un trabajo educativo en este espacio. En un principio, nos resultó totalmente lógica la organización del laboratorio, en parte, por que resultaba compatible con nuestra formación y segundo por

* Cuando hago referencia a varios de nosotros, quiero indicar que de los once compañeros que estamos adscritos al laboratorio, somos los menos los que estamos intentando dar sentido a nuestra práctica. La mayoría continúa resistente a incursionar en la práctica teórica.

que no entendíamos suficientemente la función del trabajo. En esta etapa nos dejamos llevar por la función que se nos había asignado, suponíamos que nuestro trabajo sería compatible con la licenciatura (que en ese tiempo aun desconocíamos) y pensamos que era suficiente que hiciéramos nuestra tarea con el mayor compromiso de que fuéramos capaces. Pronto nos dimos cuenta que los resultados de nuestro trabajo se manifestaban incompatibles con el proceso en el cual intentábamos incidir; estábamos, y seguimos estando aislados, pues hasta la fecha, no se ha superado, desde lo externo, la concepción que se tiene del laboratorio como espacio anexo, lo que está significando que la práctica que se desarrolla dentro de él continúe estando aislada del proceso central en el cual debe incidir: la formación docente. Estas dificultades que la mayoría de los que estamos adscritos al laboratorio hemos enfrentado para comprender el objetivo del laboratorio no ha sido superada ya que nuestra formación académica e institucional, por una parte, no era compatible con la orientación que era necesario imprimir al trabajo y por otra, muchos de nosotros no considerábamos importante la práctica teórica, por lo que incursionar por este camino resultaba extraño y difícil.

Pocos fuimos los que comprendimos (creemos haberlo hecho) que la limitación principal era precisamente la incompatibilidad del modelo operativo (que no se debe confundir con el modelo teórico) con el que inició el trabajo el laboratorio, con el modelo teórico que lo sustentaba y que se deducía de su función. No era posible contribuir significativamente en la formación docente desde una perspectiva educativa tradicional. Desde ese modelo sólo se contribuía a reforzar la práctica en educación especial y se desvirtuaba, en lo real, el perfil profesional que se deseaba formar.

Detectar o identificar estos procesos no ha sido fácil, ha implicado una práctica de abstracción y reflexión, una práctica que estaba lejos, en una primera etapa, de constituirse en objetivo del quehacer del laboratorio. Una primera limitación la relacionamos con el hecho de que la concepción educativa tradicional estaba muy incorporada en muchos de nosotros, por lo que era natural que se expresara en una práctica meramente instrumental y por tanto acrítica. Una segunda limitación está dada por la práctica que se deriva de un

modelo tradicional, como el que determinó la organización y la práctica profesional (fragmentada e instrumental) donde los criterios administrativos resultaban determinantes en relación a los criterios pedagógicos. Sólo recientemente hemos planteado que la carencia que tiene el docente de elementos teóricos resulta en una dificultad para interpretar teóricamente su experiencia, lo que explica que no haya podido comprender las orientaciones y sustentos de la función del laboratorio y de la práctica profesional que realiza en esta área.

Es precisamente, este proceso de cuestionamiento lo que marcó el inicio de una segunda etapa que se concretó en prácticas alternativas tanto en el diagnóstico como en la intervención pedagógica. En este momento el trabajo grupal empezaba a tener forma, fue una etapa en que se cuestionó la educación especial y dentro de ésta el diagnóstico tanto en relación a su función como a su fundamentación; se cuestionó asimismo, la intervención distinguiéndola de la regularización pero relacionándola con la educación básica regular. Así se inició una búsqueda de un enfoque alternativo.

Las reflexiones que se han dado en relación a ideas constructivistas del conocimiento (aun matizadas de ideas tradicionales) y su traducción en acciones diagnósticas y pedagógico-didácticas nos están permitiendo un acercamiento a una concepción más socializadora de la educación especial que constituye una respuesta a las exigencias educativas de niños, adolescentes y adultos en un contexto escolar y social determinado. Nos referimos a la concepción educativa que plantea una escuela única cuya estrategia se conoce como integración educativa. Lamentablemente, repito, somos pocos los que estamos interesados en esta búsqueda. Los demás continúan ajenos a esta experiencia. Continúan atrapados en el empirismo en el que se sienten seguros. Llegan a afirmar que lo importante en la práctica profesional es hacer cosas por lo que planear, evaluar y reflexionar estos procesos desde referentes teóricos significa perder el tiempo.

En esencia, esta segunda etapa representa un momento de análisis crítico, del modelo instrumental en base al cual estaba organizado el laboratorio en contradicción con el modelo

clínico-educativo que, en teoría, fundamentaba nuestro hacer educativo. Representa asimismo un análisis de la contradicción entre este enfoque clínico-educativo y las ideas constructivista que hemos intentado incorporar en relación con los objetivos y contenidos del plan de estudios de la institución, que para este momento ya comprendíamos con mayor amplitud.

Todas estas reflexiones se han ido concretando en un proyecto (el cual constituye una propuesta en proceso de construcción) que marca una tercera etapa en el trabajo del laboratorio. Esta etapa bien se puede denominar participativa ya que en el plano de la práctica, y conforme se han ido incorporando las ideas, se han intentado formas de trabajo grupal, que al no ser correctas muchas de ellas se revelan contradictorias.

Se ha observado que la forma en que hemos estado trabajando constituye la base para organizar un hacer no ya en forma "gerencial", sino participativo, ya que hemos observado que propicia un sentido de responsabilidad y profesionalismo. Los avances desafortunadamente han sido mínimos pues las condiciones institucionales son contrarias a este propósito.

Particularmente en el laboratorio continua la demanda de indicaciones sobre que hacer y cómo hacer. Esto se observa principalmente en relación a tareas que tienen que ver con elementos teóricos, no así en tareas prácticas. En éste último plano es evidente la iniciativa y la participación grupal.

La iniciativa educativa designada con el título "Un primer acercamiento a la integración educativa" en torno a la cual trabajamos en este último año nos permitió comprender procesos que en otras situaciones de trabajo hubieran sido imposibles. Entre éstos destaca, en lo general, un acercamiento al proceso de trabajo que viven los docentes de la escuela ordinaria, el trabajo con padres, la relación de la intervención con el contexto y programa de la escuela regular, el papel de la teoría en la práctica profesional y principalmente la potencialidad de trabajar en equipo. Consideramos, los que hemos

reflexionado estos procesos que el Laboratorio Psicopedagógico, estaría en posibilidad de apoyar el proceso de formación docente ofreciendo apoyos de asesoría en procesos psicopedagógicos, apoyando a los alumnos en aspectos de planeación, desarrollo y evaluación de su práctica de estudio, si todos los que trabajamos en esta coordinación pudiéramos reflexionar críticamente nuestra experiencia profesional. Sin embargo no lo hemos podido hacer, unos por que no hemos apropiado de instrumentos teóricos suficientes y los más por no haberlo intentado y considerarlo necesario.

En suma, la experiencia profesional, en lo personal, se ha traducido, con las limitaciones que implica el estar en vías de apropiación, en una actitud conceptual distinta a la concepción clinico-educativa y en formas diferentes de trabajo. Me ha permitido, percibir mis limitaciones no únicamente profesionales sino personales. Ha sido posible vivenciar la complejidad del trabajo grupal y la dificultad para apropiarse de elementos teóricos y adoptar actitudes conceptuales distintas a las tradicionales. El trabajo en equipo, sin embargo, se revela superior al trabajo individual; pese a las dificultades evidentes para acceder a la teoría, el trabajo grupal aun en niveles donde priva el sentido común se sobrepone a prácticas aisladas. Por tanto, se hace necesario y hacia ello apunta mi propuesta, seguir propiciando situaciones grupales que permitan avanzar hacia niveles de mayor intencionalidad educativa (mayor nivel de reflexión y de propuesta) como único camino de superación de la práctica docente.

de criterios administrativos donde los reglamentos son los documentos que sustentan, en lo real, la actividad administrativa y académica, incluso la actividad pedagógica.

En las reuniones en las que se da este tipo de acuerdos es fácil observar el rechazo de la teoría ya que cuando se plantea abordarla y sustentar en ésta las acciones, se manifiesta molestia. Siempre, además, la mayoría de los que nos reunimos decide que tipo de criterios serán adoptados y dado que la mayoría rechaza la teoría, los criterios acordados caen en el ámbito administrativo, único recurso para fundamentar y definir las acciones.

En general la experiencia profesional es el resultado de la puesta en práctica de distintas acciones. Uno de estos conjuntos de acciones se ha dado en relación a la función que he desempeñado como coordinador del primer grado de licenciatura durante estos dos últimos años de práctica profesional. Las actividades realizadas han estado orientadas hacia la integración de los contenidos de las asignaturas y de las acciones que se derivan de ellas. Por un lado con estas acciones, una integración horizontal de contenidos y acciones haciendo del grado una estructura y por otro lado, se ha buscado integrar verticalmente las graduales etapas del proceso de formación docente, es decir, se ha establecido una relación entre los conjuntos que cada uno de los grados representa .

La experiencia derivada de la práctica docente en este primer grado de licenciatura, se inscribe dentro de una relación teórico-práctica. Esta relación se manifiesta en una contradicción entre el objetivo general de la licenciatura que refiere el perfil de la formación docente, el objetivo específico de primer grado de licenciatura y la realidad educativa donde se opera. Esta relación entre objetivos y realidad educativa, constituye una constante en cada uno de los cuatro grados de licenciatura y por tanto la contradicción señalada es común a todos ellos.

Como coordinador de grado, he organizado espacios de discusión con el propósito de unificar criterios y acciones en relación a la enseñanza y al objetivo de grado. Se ha planteado integrar a la práctica docente herramientas, acordes a la línea teórica que sustenta

el plan de estudios y hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje, en analogía con el proceso de construcción del conocimiento, un proceso de investigación, teniendo como estrategia central las prácticas pedagógicas y aplicando metodología participativas que nos lleve a interpretar la experiencia desde los enfoques que sustentan, dentro de éste modelo, dichos procedimientos. Estos esfuerzos han resultado en un fracaso pues el docente continua sustentando su práctica en criterios emanados de una experiencia no reflexionada, en criterios administrativos y académicos asumidos acríticamente.

La experiencia profesional vinculada con la docencia ha estado relacionada, como se ha mencionado, con la práctica de enseñanza que se da con alumnos de primer grado de licenciatura en la materia de Observación de la Práctica Educativa I y II. Esta experiencia frente a grupo me ha permitido un acercamiento al proceso de formación profesional de los alumnos y fundamentalmente comprender, en lo general, la concepción educativa que subyace a la práctica real de compañeros docentes con los que he compartido experiencias comunes en el trabajo con los alumnos.

En oposición al punto de vista que, en lo teórico, constituye un rompimiento epistémico con el positivismo cuyas manifestaciones, entre otras, son el empirismo y el pragmatismo, la experiencia ha consistido en un trabajo de recuperación del enfoque educativo que ha sido propuesto en el plan de estudios vigente en las escuelas normales. El punto de vista de este plan, en lo teórico, como ha sido señalado más arriba, se concreta en un modelo de docencia y por tanto en un modelo de prácticas pedagógicas. Dicho modelo se nutre de aquellas concepciones psicológicas y pedagógicas progresistas, a diferencia del punto de vista positivista en el que las ideas a las que se recurre son prescriptivas. Lamentablemente, la práctica docente está lejos de sustentarse en dicho modelo, por el contrario, sigue nutriéndose en ideas que emanan del sentido común.

El enfoque que sustenta el actual plan de estudios, enfoque con el que muy pocos comulgamos, plantea las Prácticas Pedagógicas (prácticas que realizan los alumnos que cursan la licenciatura cada semestre en escuelas de educación básica tanto regular como

especial) como un recurso didáctico e instrumento teórico para hacer una lectura progresiva de la realidad socio-educativa es decir, como una estrategia a través de la cual es posible que el alumno se apropie de las herramientas teórico-metodológicas que distinguen el quehacer del investigador cuya aplicación necesariamente se traduce en amplias posibilidades para apropiarse del saber, haciendo de éste una nueva herramienta que le permita transformar la realidad y como parte de ella transformarse a si mismo.

De la reflexión que ha resultado del análisis en torno a la relación entre la práctica docente y la práctica pedagógica, últimamente he concluido que estas prácticas son vistas como separadas una de otra, de lo que se ha derivado una falsa visión de la formación docente. De ser así, esta situación invita a una reflexión sobre el quehacer del docente formador de docentes como un tentativo punto de partida. Esta reflexión apunta a la subjetividad de todos aquellos que nos hemos incorporado a esta tarea, a la visión a partir de la cual orientamos nuestros esfuerzos didácticos e intentamos generar conocimientos en los educandos. Subjetividad que determina objetivos y contenidos, pues implica poner en juego nuestros propios valores y esquemas que están implícitos en nuestro ideal de docente y a partir del cual definimos un proceder y una práctica. Esta dimensión, sin embargo, continua oculta para la mayoría de los docentes que no han superado una actitud natural, es decir, no han superado una conciencia propia del sentido común, por lo que su realidad les resulta por si misma evidente.⁶

Entre esta subjetividad del docente y la tan deseada objetividad existe una enorme distancia. Entre una de las múltiples formas en que la práctica docente se concretiza, es a través de las propias Prácticas Pedagógicas. Se puede afirmar que todas las limitaciones que se observan en los alumnos, no es más que la concreción misma de una práctica docente. Los alumnos son el resultado o reflejo (no mecánico) de lo que enseñamos al punto de ser rebasados. De esto se deduce, que no son los planteamientos reales que están explicitados en los programas los que orientan nuestra práctica sino, es la retraducción subjetiva del docente la que define la dirección y culminación de las prácticas pedagógicas. Así, las prácticas

⁶ L. BERGER, Peter; Thomas Luckman. La Construcción Social de la Realidad. P. 41.

pedagógicas se han convertido en el resultado final de una práctica docente en la que se privilegian aspectos técnicos y de forma, por encima de la generación de conocimientos que resulten de una aproximación gradual a la comprensión de la realidad educativa y de una actuación sobre ella. Este planteamiento incorpora una dimensión diferente a las que se han mencionado aunque estrechamente relacionada con ellas.

Hasta aquí hemos referido la práctica docente como mediadora entre dos polos curriculares: el currículum formal y el currículum real. Se ha mencionado una carencia de elementos teóricos en el docente, y de una dificultad para apropiárselos y por ende de una dificultad para aplicarlos en el análisis y reflexión de sus experiencias profesionales. Por tanto hablar de la subjetividad y la objetividad en relación a la práctica docente significa cuestionar el actuar docente como mediador curricular y los resultados prácticos de la interpretación que hace del plan de estudios y de su propia práctica. Pero como hemos afirmado, el docente, al carecer de elementos teóricos que puedan orientar su práctica, su interpretación adquiere un alto grado de subjetividad de la cual no es consciente.

La subjetividad puesta en la enseñanza se manifiesta en varios aspectos susceptibles de ser observados a nivel institucional tanto en un plano vertical como en un plano horizontal. En la experiencia se ha observado que en el plano vertical existe una dificultad para trabajar a partir de una misma orientación educativa por lo que cada coordinador de grado trabaja desde puntos de vista diferentes, unos abordan la tarea docente desde lo experiencial, mientras que otros lo hacen desde su formación profesional, en tanto que unos terceros, los menos, entre los que me identifico, intentamos trabajar desde una interpretación inicial del modelo de Laboratorio de Docencia que sustenta la actuación docente. Este último punto de vista a partir del cual hemos estado trabajando, tiene como ventaja, primero el apearse a las líneas teóricas que fundamentan el plan de estudios, segundo, representan un marco referencial que supera el individualismo pues, el punto de vista general no debe ser, por supuesto, el punto de vista de un maestro o de otro, mas bien, deberá ser el resultado de una interpretación gradual y colectiva, vía reflexión, del modelo que sustenta el proyecto educativo actualmente vigente en la institución. Esta interpretación colectiva como

se verá en el tercer capítulo de este trabajo fundamenta la estrategia que se propone para superar el actual desempeño de la práctica profesional. Tal idea permitiría un dialogo entre docentes de grado y entre docentes de distinto grado. Podemos decir que sólo caminando en una misma dirección puede hablarse de integración y de una estrategia institucional que de unidad a la dispersión de esfuerzos que actualmente caracteriza el trabajo de la ENEEEM.

En lo horizontal se observa que cada maestro piensa la práctica docentes y pedagógica de distinta manera mientras que unos la cuestionan otros las ratifican. De esta situación se desprenden varias consecuencias estrechamente relacionadas. La principal afirmación que se deduce y de la cual se desprenden otras más es que "el modelo de Laboratorio de Docencia" no ha sido incorporado por la mayoría de docentes al proceso de enseñanza". A dos años de estar trabajado en un intento de integración, los avances han sido limitados. Esto explica en primer lugar, el hecho de que el Laboratorio de Docencia, como modelo, no se haya concretado como eje articulador de los contenidos de asignatura y columna vertebral de la licenciatura y de la formación profesional en su etapa inicial. En segundo lugar, explica el por que de la desarticulación entre docencia e investigación, y porqué dicha estrategia como acción orientada a profesionalizar la práctica docente se ha estado soslayando. Finalmente, explica, a manera de deducción por qué el proceso de aprendizaje que caracteriza el trabajo de los alumnos no tiene como propósito la construcción de conocimientos. Por el momento, podemos afirmar, que estamos lejos de hablar de integración a nivel institucional y de grado en tanto estemos ajenos a las herramientas teóricas que harían posible comprender el modelo de actuación docente y actuar en común en base a él.

4. Comentarios generales.

Resumiendo lo que se ha planteado en este subapartado denominado contexto situacional, anotaremos que la descripción de la experiencia profesional en cada una de las líneas de acción como se acaba de exponer, pone énfasis en las dificultades que se han estado enfrentando para acceder primero, a una interpretación del proyecto educativo y los modelos que lo sustentan (modelo teórico conceptual, metodológico y administrativo) y segundo, a una fundamentación y análisis de las acciones en y desde un marco teórico básico. Por tanto, la experiencia profesional, está en estrecha relación con la expresión de esa dificultad que subyace a las distintas acciones descritas; éstas refieren un proceso único: la práctica académica y docente. Dicha práctica ha consistido en un conjunto de acciones en las que se expresa y concreta el proceso de formación docente. Ahora bien, si la práctica docente como se afirma, no ha sido analizada ni tampoco interpretada, es válido preguntarnos: ¿ que papel desempeña el docente en el marco del curriculum formal y del curriculum real?, ¿cuál es el perfil profesional que resulta de una práctica curricular ajena a la teoría?, y ¿que características adquiere la práctica docente al estar desvinculada de la teoría?. Estas y otras preguntas señalan una relación que al interior de la escuela no han sido planteadas. Las contradicciones observadas se ha interpretado y abordado simplemente como problemas prácticos por lo que no han podido ser resueltos por muy variadas que han sido las soluciones planteadas; esto señala que el problema no es de carácter práctico sino teórico.

En la experiencia profesional que ha resultado de la intervención educativa y que se describe en la primera línea de acción, estamos señalando que el punto de interés está puesto en la superación de la concepción teórico-metodológica que sustenta actualmente la práctica docente en el ámbito de la educación especial. Se ha pretendido sustituir una concepción tradicional clínico-médica y psicológica por una concepción psicopedagógica como lo es la que actualmente sustenta la tendencia hacia la Integración Educativa. Un aspecto de nuestra experiencia ha sido el reconocer que la limitación para superar la concepción educativa

tradicional y pasar a una concepción alternativa está en la dificultad que hemos enfrentado para apropiarnos de elementos teóricos y relacionarlos con la práctica de manera que nos permitan comprender el sentido de nuestro hacer profesional. Para algunos de los docentes esta limitación está relacionada con su formación académica, distinta a la que se propone como fundamento de la formación docente en el plan de estudios de la institución; para otros la limitación está en el nivel mismo de su formación, esta última se reduce a una formación académica meramente práctica y a una actitud de rechazo a lo teórico.

La experiencia profesional que se describe en la segunda línea de acción, expresa aspectos centrales que han caracterizado a la práctica profesional. Lo sobresaliente en esta experiencia ha sido el trabajo de equipo y las dificultades que se han enfrentado como tal. Los que participamos en este proceso hemos vivido cambios, aun incipientes, que nos han permitido aceptar y construir otras posibilidades de actuación. El trabajar en equipo ha sido determinante para estos cambios que hemos estado experimentando en nuestra manera de pensar y actuar la educación, en las relaciones académicas y en la percepción de nuestra propia práctica profesional. Las reflexiones que se han expuesto representan un esfuerzo por mostrar una imagen muy general de la experiencia que estas vivencias han significado en el desarrollo profesional y su incidencia en la realidad educativa. Como se ha señalado, el trabajo en equipo ha permitido identificar varios aspectos positivos de esta forma de trabajar pero también nos ha permitido, a los que hemos vivido esta experiencia, observar las dificultades para interpretar nuestro hacer es decir, la dificultad para dar significado a nuestra práctica, muchos de nosotros no hemos podido, en ocasiones intentado, tomar distancia de lo cotidiano, nuestra perspectiva contextual se reduce al ámbito de las relaciones inmediatas y prácticas. En esta situación el trabajo de equipo no ha trascendido el individualismo y los modelos verticales de organización. Existe resistencia de parte de muchos profesores para tomar decisiones y pensar su trabajo como parte de un proceso más general. Su práctica sigue reducida a un conjunto de actividades que representan unidades de una función administrativa previamente definida.

En la tercera línea de acción, la experiencia profesional ha estado en relación con acciones vinculadas a la profesionalización de la docencia. Dicha profesionalización constituye el propósito que subyace al modelo de actuación docente que fundamenta los laboratorios de docencia. La experiencia revela, como en otras situaciones, una seria dificultad primero, para el trabajo en equipo con docentes formadores de docentes, segundo para unificar criterios de actuación a partir de un mismo modelo educativo y pedagógico y tercero, una seria dificultad para interpretar dicho modelo y definir acciones que propicien un cambio, al menos modesto, de la realidad educativa en la cual se está formando el alumno y nosotros mismos.

Estas dificultades, desde un punto de vista particular, dadas las características de las escuelas normales, mas que un rechazo a lo teórico, expresa la carencia de elementos teóricos, como un vacío limitativo propio de la cultura que predomina en este subsistema. Debe aceptarse que en esta cultura se ha formado el docente por lo que es comprensible el hecho de que la teoría no sea reconocida como una práctica curricular y como herramienta y condición necesaria para recuperar la experiencia y mejorar el nivel de la práctica. De aquí que los criterios administrativos sustituyan lo educativo.

Desde éste marco, es comprensible que la calidad de la práctica profesional se evalúe desde criterios de disposición personal a participar en las actividades y desde la puntualidad y presentación con que se entregan los documentos (pruebas documentales de las tareas acordadas). Dificilmente, desde esta perspectiva, un directivo puede dar prioridad al contenido, a los procesos y, más difícil, que haga una evaluación desde elementos teóricos como los que sustentan el plan de estudios ya no académicos sino desde un marco teórico administrativo. Esta actitud frente al trabajo académico está hablando de la carencia de elementos teóricos que obliga a reducir el fundamento a lo evidente, a lo dado, por lo que se asume como incuestionable, como han sido y siguen siendo a la fecha los reglamentos.

Mi participación en el funcionamiento institucional, tal y como se ha dado dentro de esta situación, ha limitado substancialmente mi desempeño profesional en tanto que no hay

un ambiente de confrontación y de retroalimentación de la experiencia profesional, ni participación o guión siguiendo a Hidalgo Guzmán es ahogada por los mecanismos institucionales y difícilmente incide en el proceso general.⁷ El no contar los maestros con elementos teóricos, limita en mucho la actividad docente en tanto que ésta deja mucho que desear en cuanto a su planeación, desarrollo y evaluación. El no utilizar herramientas teóricas, hace imposible reflexionar críticamente la experiencia, y por tanto superar la práctica dominante.

Afortunadamente como se ha dejado ver, no todos los docentes rechazan la práctica teórica. Esto ha hecho posible que varios de los que estamos adscritos al Laboratorio Psicopedagógico, estemos trabajando en la creación de situaciones que nos permitan reflexionar nuestra experiencia desde un marco teórico que gradualmente vamos construyendo. Lamentablemente esto ha sido mas difícil con docentes adscritos al área de docencia, cuya práctica está relacionada con los alumnos de licenciatura, a diferencia de los que trabajamos en el laboratorio, cuya práctica está mas dirigida a niños con necesidades educativas especiales. La práctica de la mayoría de los docentes que trabajan con alumnos de licenciatura y en la coordinación de áreas directivas y sustantivas está tan mecanizada que cualquier sugerencia de análisis crítico de entrada está negada y es interpretada como agresión personal.

Superar esta situación, hace necesario una comprensión mas amplia de los procesos de formación profesional y de los mecanismos que impiden a las escuelas normales asumir una función congruente con la propuesta educativa vigente.

Creemos que en el fondo de la formación profesional de docentes en educación especial, institucionalmente se ha creado una imagen ficticia de docente profesionalista vendiendo a éste la idea de un ser docente meramente práctico, transmisor de un saber y poseedor de un poder aparentemente dado por la profesión (aunque en el fondo es simplemente el poder otorgado por la institución). Esta imagen de docente es una negación

⁷ HIDALGO Guzmán, Juan Luis. Aprendizaje Operatorio. Ensayos de teoría pedagógica. pg.33.

de la reflexión como una de las capacidades fundamentales del ser docente e implica que la teoría sea vista como mero discurso sin relación alguna con la práctica. La relación teoría práctica en esta imagen asigna a la teoría un papel justificador no explicativo ni de fundamento de la práctica. Esto lo vemos en los trabajos escritos que la administración exige al docente. Todo proyecto, mas aun si es un proyecto de investigación, incluye un apartado o subapartado en el que se explicitan los elementos teóricos; dichos elementos invariablemente están desarticulados del resto del proyecto. Esta práctica administrativa se confunde con la práctica académica y pedagógica, reforzando así la imagen de docente profesionista y relegando la teoría a mero discurso. Esta idea de docente profesionista ha justificado dejar de lado la realidad lo que implicaría reconocer que la mayoría de docentes no cuentan con elementos teóricos como parte de su formación académica e institucional, y mas aun la subjetividad del docente como mediador entre una propuesta curricular y su realización social.

Así, la descripción de la experiencia resumida en estas tres líneas de acción, plantea una contradicción entre un trabajo en vía de profesionalización (experiencia dentro del laboratorio) y un trabajo docente estancado en el empirismo que encuentra su seguridad y su fundamento en lo administrativo como ámbito que niega la especificidad de lo académico, lo pedagógico y el carácter mediador del docente.

La experiencia dentro del laboratorio constituye, entonces, un espacio con posibilidades de reflexionar el trabajo general institucional, ya que propone un camino para acceder a la teoría y a la significación de la práctica académica y docente. El contraste entre la experiencia con docentes especialistas en educación especial al interior del laboratorio y la experiencia con directivos, coordinadores de áreas sustantivas y docentes de licenciatura, revela que el vacío teórico que se observa mas acentuado en estos últimos, constituye un indicador en función del cual se explica la relación de la práctica docente y la realidad educativa.

Pensamos que la experiencia que se ha dado en relación a estas tres líneas de acción, independientemente de sus posibilidades de cambio, se inscribe en una tendencia general única: la transformación de la práctica profesional. Dicha transformación, como se ha señalado, implica además de una reforma en los planes de estudio, una reestructuración del sistema institucional de las Escuelas Normales. La experiencia señala, en el plano teórico, la necesidad de un análisis cada vez más agudo de las ideas y mecanismos que subyacen a la práctica educativa y docente, un análisis de los fundamentos filosóficos de la educación y un análisis del contexto social en que se da la formación de docentes; en el plano social plantea la necesidad de una revalorización de la profesión docente y una reorientación de dicha profesión hacia las demandas sociales, principalmente hacia la atención de niños con necesidades educativas especiales quienes son los que en última instancia demandan docentes especialistas sólidamente formados.

La distancia entre estas necesidades y la realidad que priva en las escuelas normales es abismal. Esto obliga a tomar conciencia de esta situación y proponer acciones que nos permitan institucionalmente avanzar de una práctica dominada por criterios administrativos y por el sentido común, como es la que se observa actualmente en la institución, a una práctica fundamentada teórica y filosóficamente.

SEGUNDA PARTE**CAPITULO II. CUESTIONAMIENTO Y ANALISIS DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL.****INTRODUCCION**

En el primer capítulo se describió la experiencia en relación a tres líneas de trabajo a saber: el trabajo psicopedagógico, el trabajo grupal y el trabajo compartido con docentes formadores de docentes. En relación a estas líneas de acción se destacó el interés de los que estamos adscritos al Laboratorio Psicopedagógico por superar el enfoque clínico y pasar a un enfoque psicopedagógico, igualmente se destaca las dificultades de carácter teórico que en relación a esta intensión se enfrentan. En la segunda línea se enfatiza sobre los aspectos positivos del trabajo en equipo así como sobre las dificultades para superar el individualismo y el criterio administrativo como fundamento de la práctica. Finalmente, la tercera línea deja ver, además de las dificultades para promover un trabajo de equipo, el carácter de la formación del docente y la ausencia de elementos teóricos que sustenten y orienten su práctica.

De la experiencia en general se extrae, que el Laboratorio Psicopedagógico constituyó un espacio de probable cambio, por la posibilidad que se tiene de acceder a la teoría y con ello a una práctica nueva; esto significaría dar su lugar a lo administrativo y superar el sentido común. Analizar y superar el vacío teórico es clave para explicar la relación entre la práctica docente y la realidad educativa.

Se destaca en este apartado las relaciones e ideas que se desprenden de las situaciones que se describieron en el primer capítulo. Estas situaciones dan cuenta de la práctica y experiencia profesional. Como se ha mencionado el curriculum constituye el contexto y texto de la experiencia motivo del presente trabajo. También constituye el marco dentro del cual el maestro reproduce, produce y reconstruye significados. Por tanto, una primera relación que es necesario desatacar es la contradicción entre la práctica curricular empírica y la práctica curricular teórica y el papel mediador del docente en esta contradicción. Se resalta la dificultad del docente para interpretar tanto el modelo educativo

que sustenta el plan de estudios de la licenciatura en educación especial como su práctica profesional y se sugiere que esta dificultad está en estrecha relación con la carencia, tanto en los docentes formadores de docentes como en los docentes en proceso de formación académica, de elementos teóricos. Se hipotetiza que tal carencia es resultado del proceso de significación que caracteriza el nivel de reflexión del docente mismo que se traduce en una práctica educativa reproduccionista, pues al no contar el docente con herramientas teóricas le resulta difícil sistematizar su quehacer. Esta afirmación pretende no dejar de lado identificar los elementos nuevos que deben ser rescatados para construir una práctica pedagógica crítica.

Analizar la experiencia profesional en el marco curricular posibilitará develar el proceso de construcción de significados y el papel que la práctica profesional desempeña en la reproducción o transformación de la práctica educativa. Para iniciar este análisis se han seleccionado nociones que corresponden a un marco conceptual crítico, pues sólo éste enfatiza el papel de la acción humana en la construcción de significados y desarrollo de prácticas sociales. A partir de esta enfoque intentare explicar los aspectos que caracterizan al maestro normalista y su dificultad para acceder a una práctica teórica, liberar las verdades no intencionales así como los elementos utópicos prohibidos. Por tanto, el capítulo lo subdividimos en tres subapartados. En el primero de ellos planteamos el aparato teórico a partir del cual se hará el análisis del objeto de estudio; en un segundo subapartado recapitularemos, desde una noción de curriculum y de concreto mental, la práctica escolar que ha caracterizado mi experiencia profesional; en un tercer subapartado se menciona el proceso de significación que ha estado asociado con dicha experiencia; finalmente se concluye, en un cuarto subapartado, con una interpretación de la experiencia profesional.

A. MARCO TEORICO

Un enfoque que pensamos es fundamental para dar cuenta de la experiencia profesional en una institución educativa es la teoría crítica. En lo que sigue mencionamos algunas ideas centrales dentro de esta orientación que serán consideradas para dar cuenta de nuestro objeto de análisis. Una vez expuestas comprenderemos las afirmaciones y la importancia que revisten para analizar la experiencia profesional.

En oposición con el empirismo para el cual la teoría es un asunto de clasificar y ordenar hechos, reconocemos y hacemos nuestras algunas de las afirmaciones que han caracterizado a la Escuela de Frankfurt. Una primera idea es la que afirma que para comprender la teoría es indispensable entender que la misma está en estrecha vinculación con las relaciones sociales entre lo particular y lo general, entre lo específico y lo universal; esta teoría representa intereses, de aquí la necesidad de una autocrítica. El espíritu crítico de la teoría debe ser representado en su función desenmascarante. Esta función (fuerza), puede encontrarse en las nociones de crítica immanente y pensamiento dialéctico tal y como son entendidos por la escuela de Frankfurt.

La crítica immanente se entiende como la afirmación de la diferencia y rechazo a unir apariencia y esencia, y con el término pensamiento dialéctico se hace referencia tanto a la crítica como a la reconstrucción teórica. El pensamiento dialéctico, a modo de crítica, descubre los valores que a menudo son negados por el objeto social que es analizado. La noción de dialéctica revela las insuficiencias o imperfecciones de sistemas de pensamiento terminados. A modo de reconstrucción teórica la noción de pensamiento dialéctico, señala el análisis histórico en la crítica a la lógica conformista.

Para la Escuela de Frankfurt, todo pensamiento y toda teoría están atados a un interés específico en el desarrollo de una sociedad sin justicia. La teoría en este caso, llega a

ser una actitud transformadora. La teoría crítica contiene un elemento trascendente, que dentro del pensamiento crítico se convierte en una precondition para la libertad humana.⁸

Desde esta posición teórica, la experiencia no contiene garantías inherentes para generar ideas necesarias que la hagan transparente a sí misma. Su valor como señala Benet quien es citado por Giroux, dependerá no de la experiencia del sujeto sino de las luchas alrededor de las que la experiencia es interpretada y definida.⁹ Recuperar la experiencia es entonces una práctica teórica en la que se expresan contradicciones.

El valor de la teoría afirma Giroux, radica en su potencialidad de establecer posibilidades para el pensamiento y la práctica reflexivos por parte de quienes la usan; en el caso de los maestros, llega a ser invaluable como instrumento de crítica y comprensión. El elemento crucial tanto en su producción como en su uso, no es la estructura a la cual se aspira, sino los agentes humanos que la usan para dar significado a sus vidas.¹⁰

El conocimiento, desde esta perspectiva crítica debe ser examinado en relación a su función social y como revelador de todas esas verdades no intencionadas y que pudieran contener imágenes efímeras de una sociedad diferente, prácticas más radicales y nuevas formas de comprensión. Este aspecto dialéctico del conocimiento es el que se necesita desarrollar como parte de una pedagogía radical.

Un discurso crítico como el que ha señalado es necesario para comprender la práctica educativa. La teorización sobre este campo ha resultado en un debate en torno a la noción de curriculum, principalmente en relación a la noción de curriculum oculto que se opone a la lógica de la relación instrumental misma, que oculta en la educación la problemática política.

⁸ A. GIROUX, Henry. Teoría y Resistencia en Educación: Una pedagogía para la oposición. pag. 40.

⁹ Op. Cit. Pag. 41.

¹⁰ Op. Cit. Pag. 42.

En el presente trabajo, recurrimos a la noción de curriculum en el sentido que a este término da J. Sacristan. En torno a esta noción J. Sacristan refiere varias características del curriculum; menciona que al hablar de curriculum estamos describiendo la concreción de las funciones de la propia escuela; señala que el curriculum es la forma de acceder al conocimiento y; afirma que el curriculum es una práxis antes que un objeto estático. Es una práctica que se expresa en comportamientos prácticos diversos y en la que se establece un dialogo entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él, profesores que lo modelan, etc. Todas estas características expresan una acepción del curriculum como ámbito práctico.¹¹ En relación a esta acepción la teorización del curriculum tiene que ocuparse necesariamente de las condiciones de realización del mismo, de la reflexión sobre la acción educativa en las instituciones escolares. Teniendo en cuenta que las funciones que cumple el curriculum como expresión del proyecto de cultura y socialización las realiza a través de sus contenidos, de su formato y de las prácticas que genera en torno de sí, el análisis de la experiencia profesional se ocupará de las relaciones establecidas entre los propósitos explicitados del curriculum y su realización práctica. Es necesario abordar el curriculum en su expresión tanto formal como real. Dado que la relación entre estos dos niveles no es mecánica se hace indispensable recurrir a la noción de curriculum oculto. La noción que aquí consideramos es la definición que nos ofrece Elizabet Wallnce citada por Giroux quien con este término refiere esas consecuencias educacionales significativas pero no académicas de la educación que ocurren sistemáticamente pero que no son hechas explícitas en ningún nivel de las racionalidades públicas de la educación, referidos más ampliamente al control social de la función de la educación (Giroux:72).

El instrumental teórico propuesto permitirá analizar la actividad escolar como actividad que distingue a una institución educativa y contextualizar prácticas específicas tales como la práctica docente, práctica de enseñanza y práctica administrativa, entre otras. Permitirá señalar contradicciones entre el curriculum formal y el no formal así como el papel mediador que toca desempeñar en esta relación al docente. La noción de curriculum oculto

¹¹ GIMENO, S.J. Curriculum, una reflexión sobre la práctica. pg.16.

es fundamental pues la reflexión a partir de él intenta explicar cómo el docente construye y reconstruye significados concretados en una experiencia educativa y materializados en distintos productos.

Como se ha mencionado, una de las características del curriculum es concebirlo como una praxis, por tanto considero indispensable, para un análisis curricular incorporar dentro de una estructura teórica el concepto de praxis. La definición que aquí consideramos es la definición que sobre este término ofrece Enrique Dussel. Para autor la praxis es la acción exigida por la "falta de" proyecto. Es la actualidad misma del ser en el mundo por la que el hombre llena la "falta de" del proyecto. Dussel distingue dos tipos de práctica. Una primera es la que se acaba de definir y corresponde a una actitud cotidiana; una segunda corresponde a la reflexión, reflexión que se vuelve hacia lo cotidiano.¹² Es en relación a este segundo tipo de práctica que haré referencia a la noción de praxis principalmente por que la práctica cotidiana, que se describe en el primer capítulo constituye la experiencia misma que debe ser analizada ya que como se ha afirmado, dicha experiencia en si misma no manifiesta su transparencia, se hace necesaria sobre esta experiencia cotidiana una experiencia teórica, es decir, una práctica reflexiva vuelta, como dice Dussel, hacia lo cotidiano.

Lo que está en juego en el estilo y formas de análisis del curriculum oculto son las perspectivas filosóficas profundas y las perspectivas ideológicas que chocan en su mismo concepto de naturaleza y realidad social. Estas perspectivas representan ideas divergentes del mundo que actúan como hechos históricos y sociales.

Giroux, haciendo una crítica a los enfoques relacionados con el curriculum oculto, sugiere que la escolarización debe ser analizada como un proceso social en el que los diferentes grupos sociales aceptan y rechazan las mediaciones complejas de cultura, conocimiento y poder que dan forma y significado al proceso de escolarización (Giroux, 1995). Es en relación a esta sugerencia que el concepto de curriculum como proyecto socializador es importante siempre que el análisis no se reduzca a describir el proceso como

¹² DUSSEL, Enrique. Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana. Pags. 28.29.

mera imposición sino reconociendo la acción humana como mediadora entre la escuela y la sociedad y entre el curriculum formal y el curriculum oculto. En esta perspectiva la experiencia profesional que aquí se analiza, se ubica en una relación aceptación-oposición de conocimientos y mecanismos de poder que dan significado al proceso de formación docente y a mi propia experiencia.

Para entender los mecanismos de poder es indispensable tener en cuenta una visión de las escuelas como sitios de dominación y contestación. Esta perspectiva es crucial ya que redefine la naturaleza de la dominación así como la noción de poder. En esta perspectiva la dominación no es total, ni tampoco impuesta a la gente. Es entonces indispensable examinar no sólo los mecanismos de dominación tal y como existen en la escuela, sino también, cómo tales mecanismos son reproducidos y resistidos por los estudiantes y maestros a través de sus experiencias vividas. El poder, afirma Giroux, debe ser visto como fuerza que trabaja sobre la gente y a través de ella.¹³

Comprender los mecanismos de dominación implica comprender la naturaleza política de la cultura académica y de su relación con categorías y procesos que diferentes clases de estudiantes traen a las escuelas. Lo indispensable es explicar la fuente, los mecanismos y los elementos que constituyen la estructura de la cultura escolar, que es lo que Giroux ha denominado como teoría de la dialéctica.¹⁴

Una teoría de la dialéctica crítica comienza por el rechazo de la representación oficial de la realidad. Una suposición básica es que la reflexión crítica está formada de principios de negatividad, contradicción y mediación. Estos términos Giroux los define como sigue.

La negatividad se refiere a un completo cuestionamiento de todo lo que existe. El principio de contradicción está conformado por la suposición de que la naturaleza contradictoria de la realidad social, (...), y la vida en la escuela en particular, invalida las

¹³ GIROUX, Henry. Teoría y Resistencia en Educación: Una pedagogía para la oposición. Pag. 91

¹⁴ Op. Cit. 92

instancias principales por los imperativos de la armonía social y la lógica del consenso. Este principio señala que las condiciones sociales, (académicas) sólo pueden ser alteradas por medio de la fuerza de la acción colectiva, la conciencia sólo es el medio para aclarar las condiciones existentes. Finalmente, el principio de mediación, señala la importancia de una intervención activa de hombres y mujeres en la producción y recepción de significados. Una teoría de la mediación, en un primer momento y dimensión resalta los intereses y las contradicciones ideológicas inherentes a los textos y a los procesos sociales. En una segunda dimensión este principio señala la necesidad de una teoría y de una crítica que se enfoquen a la naturaleza y construcción del pensamiento en sí mismo. Examina autocríticamente cómo el pensamiento es construido y producido, y mira tanto a sus consecuencias intencionales como no intencionales.¹⁵

Dominación y poder representan un motivo silencioso de la vida de las escuelas. La impresión de la sociedad y la cultura dominantes está inscrita en todo un rango de prácticas escolares, es decir, la lengua oficial, las reglas escolares, las relaciones sociales del salón de clases, la selección y presentación del conocimiento escolar, la selección de un específico capital cultural, etc. Puede ser casi imposible ejercer cualquier tipo de influencia pedagógica, independientemente de que tan perspicaz pueda ser uno en el sentido teórico.

Aquí la noción crítica de ideología llega a ser importante. Esta noción es una de las más importantes pues como instrumento de análisis permite relacionar como una totalidad las distintas nociones hasta aquí mencionadas. Esta noción se refiere aquí a la producción, interpretación y efectividad del significado. La noción de ideología se convierte en herramienta cuando es usada para cuestionar la relación entre la cultura dominante de la escuela y las experiencias contradictorias vividas, que median la textura de la vida en la escuela. Es necesario distinguir entre las ideologías teóricas y las ideologías prácticas. Las primeras se refieren a las creencias y valores fijados en las categorías que los maestros y los estudiantes usan para dar forma e interpretar los procesos pedagógicos, los segundos son aquellos mensajes y normas incrustados en las relaciones sociales y prácticas del salón de

¹⁵ Op. Cit. Pag. 93

clases. Igualmente debe hacerse la distinción entre el discurso y la experiencia vivida, como instancias de la ideología y como fundamento material de las ideologías que son incorporadas en los libros de texto, películas y otros materiales visuales y auditivos de las escuelas.¹⁶

Todas estas nociones como la de curriculum oculto, dominación, poder, los principios dialécticos de negatividad, contradicción y mediación, así como la noción crítica de ideología hacen comprensible, al menos en un nivel general, la naturaleza de la experiencia profesional objeto de nuestro estudio. En la descripción que se ha realizado en el primer capítulo, se ponen de manifiesto situaciones de dominación y una práctica que bien puede explicarse desde los principios de negatividad, contradicción, mediación e ideología. La experiencia que se describe es una experiencia contradictoria y mediadora de la vida en la escuela en la que la primera se inscribe. La reflexión que se deja ver en algunos momentos de la descripción, señala ya algunas ideas básicas que orientan la práctica y que median los mecanismos de poder y dominación y la práctica escolar. Se hace referencia de los supuestos del sentido común que los docentes usan para estructurar las experiencias en el salón de clase.

Giroux refiere tres distinciones para sentar las bases de una teoría de la ideología y de la práctica en el salón de clase: a) Distinguir las ideologías teóricas e ideologías prácticas; b) Distinguir el discurso ideológico y la experiencia vivida (instancias y fundamento material de la ideología; c) Significación en relación a su articulación con las relaciones sociales amplias.

La ideología crítica significa liberar, del objeto de análisis, sus verdades no intencionadas, los elementos utópicos prohibidos contenidos en lo que ellas incluyen así como en lo que dejan fuera. Esto significa separar las ideas y estructurar los principios en un artefacto cultural y compararlos en un marco de referencia distinto que permita dejar a la vista los límites de ideas específicas y las propiedades formales y los elementos nuevos y

¹⁶ Op. Cit. Pag. 95.

vitales. La teoría crítica de la ideología da cuenta del proceso de construcción de significados así como de su materialización. La teoría crítica como constructo incluye la mediación, por tanto, constituye la herramienta que puede dar cuenta de la práctica curricular y de la experiencia que de ella se deriva. Permite también explicar la mediación de los agentes humanos a través de sus propias historias y subjetividades, representaciones y prácticas materiales, que constituyen los parámetros de sus experiencias vividas. Aporta elementos para identificar la ideología reproductiva en el curriculum; permite por ejemplo, identificar el proceso de deshabilitación docente. Hacer un análisis del curriculum y de la práctica profesional desde la ideología crítica significa explicitar el proceso por el cual el significado es producido, representado y consumido. El aspecto crítico de este proceso representa una comprensión reflexiva de los intereses incluidos en el proceso mismo y cómo estos intereses pudieran ser transformados, a fin de promover, las dinámicas del pensamiento y de la acción crítica. Por tanto, curriculum e ideología constituyen dos conceptos centrales para dar significado a la experiencia profesional que en este trabajo se refiere. A estos conceptos se agregan, en relación a una teoría crítica de la ideología tres principios: la reproducción, la producción y la reconstrucción. La reproducción se refiere a los textos y prácticas sociales cuyos mensajes funcionan para legitimar el orden social dominante; la producción se refiere a la mediación de los agentes humanos a través de la producción de significados al confrontar y comprometer formas culturales o materializaciones ideológicas. La reconstrucción, como el tercer principio de la teoría de la ideología mas allá de un mero análisis del conocimiento y de las relaciones sociales para dominar las ideologías y verdades subversivas no intencionadas, propone apropiarse de los elementos y habilidades materiales útiles y reestructurarlos como parte de la producción de nuevas ideologías y experiencias colectivas. La producción de conocimientos en este caso está vinculada a las actividades transformadoras.

Es importante señalar que la naturaleza contradictoria de la vida en las escuelas ofrece un sitio a los maestros para explorar cómo el conocimiento y los significados de los grupos subordinados son experimentados e interpretados tanto dentro como fuera del discurso. Es en las experiencias habladas y no habladas de las culturas subordinadas que

puede encontrarse una crítica immanente de la sociedad dominante. La dificultad está en decodificar críticamente, en el curriculum oculto, esos aspectos que hablan de las necesidades y deseos de la clase trabajadora y unirlos en el sitio que ocupan en la cultura: familia, escuela, etc.

La teoría de la ideología, como herramienta de análisis crítico deberá permitir al maestro y al alumno desarrollar una forma de conocimiento que les permita comprender y negociar el mundo de significados que relegan a las escuelas a una relación particular con la sociedad dominante y el mismo proceso de significación del cual ellos son constructores. Para resignificar la acción humana es indispensable apoyarse en dos nociones igual de importantes que la de curriculum e ideología, me refiero a las nociones de resistencia y la de autonomía relativa. La resistencia como es entendida aquí alude a una noción dialéctica de la intervención humana que representa correctamente a la dominación no como a un proceso estático ni siempre concluido; señala la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente media responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión. Las categorías centrales que emergen de la problemática de la resistencia son la intencionalidad, la conciencia, el significado del sentido común y la naturaleza y valor del comportamiento no discursivo. La resistencia agrega un nuevo valor tanto a la noción de poder como a la noción de autonomía relativa. El poder es entendido ya no únicamente como acto de dominación sino como acto de resistencia. En relación a la noción de autonomía relativa, esta ha sido desarrollada por medio de una serie de análisis que señalan esos momentos no reproductivos que constituyen y sostienen la noción crítica de la intervención humana.

Resumiendo, La teoría crítica actualmente constituye una propuesta en proceso de construcción que aporta herramientas de gran valor pedagógico para comprender la escolarización. La idea de curriculum que aquí se rescata es aquella que lo conceptúa como un discurso complejo que no sólo sirve a los intereses de la dominación sino que también contiene intereses que hablan de posibilidades emancipatorias. También se recupera la categoría mediadora y a priori asignada a la teoría crítica y el interés emancipatorio como

elementos básicos sobre los cuales se evalúa el problema bajo estudio. El énfasis puesto en la teoría significa que la teoría y la práctica, mientras estén interconectadas en el punto de la experiencia, representan distintos momentos analíticos y no deberían colapsarse una dentro de la otra. El valor real de la teoría, como se ha señalado más arriba, reside en su habilidad de ofrecer la reflexión necesaria para interpretar la experiencia objeto de este trabajo.

B. PRACTICA CURRICULAR Y EXPERIENCIA PROFESIONAL.

La reforma educativa al plan de estudios, iniciada en el Estado de México en 1984, como ha sido señalado en el primer capítulo, significó un cambio fundamental en el contenido y sustento teórico-metodológico del curriculum al proponer un modelo de actuación docente que recupera los fundamentos epistemológicos de la enseñanza y el aprendizaje y las relaciones de éstos con procesos de investigación; poniendo estos lineamientos en práctica, se esperaba promover situaciones dinamizadoras, en lo académico y pedagógico, que se tradujeran en una profesionalización de la docencia. Todo esto, sin duda fue importante sin embargo, la reforma dejó de lado un aspecto fundamental: la capacitación del docente. Este olvido ha sido determinante para que la reforma educativa en las Escuelas Normales haya resultado en un fracaso. En esta situación el propósito de transformación de las Escuelas Normales ha sido postergado por lo que dicho propósito continua siendo un ideal que está en la base del proceso de reforma que continua impulsándose, ahora reconociendo la importancia que se le había negado a la actualización del docente y al fortalecimiento infraestructural de las Escuelas Normales.

La puesta en práctica en 1984 de un plan de estudios desde un modelo opuesto al que ha predominado en la realidad de las Escuelas Normales ha propiciado una práctica educativa compleja, difícil de interpretar, por una parte por la yuxtaposición de ideas y acciones curriculares que resultan de un actuar empírico y por otra, por el desconocimiento y negación de enfoques a los que sería necesario recurrir para dar cuenta de las situaciones y contradicciones que dicha práctica educativa genera.

Después de más de una década de iniciada la reforma del 1984, como ha sido señalado, se puede afirmar que la situación académica y pedagógica que caracteriza actualmente a las escuelas normales no es muy distinta a la que predominaba antes de la reforma. Esto revela claramente una contradicción entre un plan de estudios progresista en relación al plan de estudios anterior y una práctica predominantemente tradicional. Analizar esta contradicción desde una confrontación teórico-práctica nos remite a deducir una

desvinculación entre la teoría y la realidad. Tal desvinculación es clara pues se puede argumentar empírica y teóricamente que la práctica docente se ha caracterizado por un hacer tradicional ajeno a la teoría y orientado por el sentido común o en el mejor de los casos, sustentado en un saber meramente técnico y, se puede agregar que esta manera de actuar ha propiciado el reproduccionismo de prácticas de enseñanza y de aprendizaje que desde los propósitos del actual plan de estudios se pretendían transformar. Esta actitud frente a la teoría ha sido sin duda una de las características del actual ser docente en las escuelas normales.

La explicación que se ha dado a esta contradicción, ha constituido una línea de trabajo y ha significado una búsqueda de procedimientos para hacer operativo el proyecto educativo; es precisamente esta búsqueda lo que ha caracterizado, en general, mi experiencia en la Escuela Normal. Esta experiencia se ha centrado particularmente en relación a la formación de docentes en función del perfil explicitado en el plan de estudios. Esta formación en un principio fue concebida mecánicamente. Se pensaba, como podrá apreciarse en lo que sigue, que teniendo en cuenta los referentes teóricos, los objetivos y contenidos curriculares la práctica docente se traduciría en una práctica profesional acorde al modelo de docencia que sustentaba el plan de estudios. Ultimamente se ha llegado a la conclusión que dicha formación constituye un proceso complejo que no se reduce a la definición de un modelo educativo (como el que se plantea en la reforma al plan de estudios) sino que tiene que ver con una práctica escolar que perpetúa acciones tradicionales muy arraigadas, amalgamadas con prácticas aparentemente alternativas. Se afirma que pensar en una actuación docente diferente a la tradicional requiere crear situaciones igualmente diferentes. Es en particular, dentro de esta relación actuación-situación en particular y dentro de un marco general y contradictorio en el que se oponen curriculum formal y práctica real donde puede adquirir significado mi experiencia profesional. Es en esta relación que las nociones de curriculum oculto u actuación humana, resistencia e ideología adquieren relevancia como herramientas de análisis. Por tanto en lo que sigue se pretende iniciar un análisis de la experiencia profesional desde estos referentes teóricos y otros que les son afines tal y como se han mencionado en el marco teórico.

Las diferentes situaciones y momentos en que se ha manifestado la práctica profesional, como ha sido señalado en el primer capítulo, han sido acciones y etapas de búsqueda. Su orientación siempre apuntó hacia el logro de un propósito: contribuir a la profesionalización de la docencia, estrategia académica en torno a la cual se ha dirigido la práctica profesional. La idea que se deduce de la experiencia y que orientó esta búsqueda puede resumirse en lo siguiente: "El docente para profesionalizar su práctica requiere poseer una formación teórico-filosófica que le permita interpretar el plan de estudios y su propia experiencia". Se suponía también, "que la formación teórica del docente se reducía a una diversidad de puntos de vista respecto a la formación por lo que la tarea era unificar criterios en función del modelo educativo que sustentaba el plan de estudios". Por tanto, en una primera etapa mi práctica profesional se orientó a propiciar la discusión con los docentes formadores de docentes y con los mismos especialistas en educación especial. Esta actitud, como se mencionó en el primer capítulo resultó en un conflicto personal entre docentes. Esta experiencia me llevó a pensar en una estrategia alternativa. Pensé que el camino de profesionalización no podía seguir siendo la discusión, aunque esta fuera dada en espacios programados (reuniones académicas, círculos de estudio, análisis de proyectos, etc.). Se pensó como alternativa aceptar al docente con su formación y trabajar en proyectos e ir señalando contradicciones y compartiendo comentarios y respetando puntos de vista y razonamientos exponiendo todos su punto de vista así como las consecuencias derivadas de cada uno de ellos. Por tanto, este segundo momento de actuación docente, consistió en crear situaciones participativas esperando propiciar en el docente poner en suspenso su saber pragmático, contraponiendo elementos teóricos que le permitan cuestionar, problematizar y reflexionar la realidad con la cual interactúa. Los resultados de esta segunda actitud han sido más satisfactorios pues varios de los docentes con los que he interactuado más estrechamente han manifestado una actitud más crítica y de interés hacia lo teórico y hacia la formación de docentes. Como se verá mas adelante, esta actitud y las ideas que la sustentan resultan muy limitadas pues dejan de lado los mecanismos de poder y la práctica docente como acto de resistencia, acto que va más allá, de una simple comprensión, vía capacitación, del plan de estudios. Se concibe la práctica docente como una acto técnico por lo que se

oculta la práctica como un acto de construcción de significados ideológicos que refuerzan relaciones dominantes y limitativas o bien que propician situaciones de cambio. En lo que sigue se profundiza el análisis de lo curricular esperando una mayor claridad de la experiencia así como de sus limitaciones.

C. ANALISIS DE LA EXPERIENCIA.

El curriculum es un concepto de uso relativamente reciente en la cultura pedagógica. La práctica a la que se refiere es una realidad previa asentada a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos; detrás de ellos se encubren muchos supuestos, teorías parciales, esquemas de racionalidad, creencias, valores y otros aspectos.

La Práctica Docente, en relación con la definición de lo curricular dada por Gimeno S. es una acción multicontextualizada; constituye una hacer curricular que requiere ser analizado, para lo que es necesario, tener presente, entre otras nociones, una concepción de lo curricular y una concepción de la enseñanza como práctica pedagógica.* Siguiendo a Gimeno, el curriculum, como función socializadora y cultural con que cuenta la institución educativa, reagrupa en torno de sí, una serie de subsistemas o prácticas diversas entre las que se encuentran la práctica pedagógica a la que llamamos enseñanza¹⁷. Es a través de este subsistema curricular, fundamentalmente, como se realiza el proyecto cultural de una institución educativa en un determinado nivel de ésta. Para una mejor comprensión de los procesos y componentes básicos de la enseñanza y por tanto de la práctica profesional a la cual hago referencia, es necesario definir algunos conceptos y relaciones que considero centrales, entre ellos el concepto de enseñanza.

La enseñanza hace referencia a una "relación triádica", que tal como la define Passmore, puede representarse esquemáticamente de la siguiente manera: "X enseña algo a alguien, colocado en una situación".¹⁸ Es de suponer que "X" representa al maestro, lo mismo que la palabra "algo" representa al contenido; "alguien" representa al alumno y "situación" el contexto que hace posibles las relaciones que caracterizan este proceso. Si nos limitáramos a señalar al maestro sin hacer referencia a su accionar, que en esta fórmula

* En el presente trabajo los términos práctica profesional, práctica docente y práctica de enseñanza, sin pretender un reduccionismo de los términos, serán manejadas como sinónimos en tanto que se interceptan en la práctica de enseñanza y los tres hacen referencia a la práctica curricular.

¹⁷ GIMENO, S.J. Curriculum, una reflexión sobre la práctica. p.16.

¹⁸ PASSMORE, John. Filosofía de la Enseñanza. pgs. 44-45

estaría representado por el término "enseña", estaríamos soslayando el carácter activo del docente en dicho proceso, reduciendo su importancia a un componente estructural. Un análisis aun superficial revela la importancia de este protagonismo.

En esta definición se puede apreciar, en oposición a una concepción que reduce la enseñanza a la suma de un conjunto de sujetos, contenidos y acciones mecánicas, una relación dinámica entre distintas acciones que se influyen mutuamente. Decir, desde una concepción pedagógica centrada en el alumno, que X (maestro) enseña algo (contenido) a alguien (alumno), es afirmar que la enseñanza constituye un proceso, no de transmisión, sino de construcción de conocimientos. El maestro sugiere, organiza, propone situaciones y el alumno actúa poniendo en juego, al igual que el maestro, sus esquemas cognitivos al enfrentarlos a los nuevos contenidos que desea asimilar. Aquí, los contenidos son medios mas que fines, lo mismo que las actividades. Estas últimas constituyen el conjunto de acciones que tanto maestro como alumno realizan para apropiarse del mundo y transformarlo. Actividades intencionales, sustentadas en referentes teóricos. En la práctica real esta actitud tanto de docentes como de alumnos queda oculta destacando relaciones mecánicas y de subordinación donde el alumno es totalmente pasivo y asignando al docente funciones de ejecutor del curriculum y transmisor de conocimientos. Se niega al docente una actitud reflexiva y a la escuela se le concibe como lugar de socialización ajena a los conflictos sociales.

Esta contradicción curricular entre la función del docente definida en el plan de estudios y la función docente que se deriva de la práctica real se ha señalado en el primer capítulo. Dicha contradicción puede explicarse en una distinción entre curriculum real y curriculum oculto. La práctica real más que ser una traducción mecánica de los supuestos, propósitos y contenidos curriculares formales, es el resultado de normas y procedimientos de dominación que determinan el quehacer docente. En el capítulo 1 se describen situaciones que hablan de un rechazo abierto a lo teórico, practica que contradice los propósitos del plan de estudios y de los modelos de docencia e investigación. Esta contradicción no se reduce a una simple situación de formación que caracteriza a las escuelas normales,

esencialmente es un mecanismo para mantener una diferenciación cultural de los sectores sociales que se desea tener marginados. Las consecuencias de la formación docente sólo se pueden observar en las escuelas de educación básica. Sin embargo el cuestionamiento a este nivel educativo se hace al margen del proceso de formación docente que se da en las escuelas normales. Esta negación permite mantener intacto el subsistema de formación docente perpetuando actos reproductivos y reduciendo posibilidades de cambio.

A través del subsistema administrativo se ocultan, niegan y sustituyen las estrategias académicas y pedagógicas. Desde este subsistema se definen los criterios de control y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. A través de planes de asignatura, avances programáticos, listas de asistencia, calendarización de periodos de evaluaciones, programación de la supervisión de prácticas pedagógicas (mecanismo de control tanto de estudiantes como de maestros) etc. implícitamente se definen los propósitos y procedimientos formativos. El alumno que cumple y se somete a los lineamientos y normas de control establecidos tiene asegurada su calificación aprobatoria y el maestro será reconocido como excelente. Cumplir con lo estipulado por el subsistema administrativo, como se menciona en el primer capítulo, es el camino para ser buen docente, esta idea se materializa al otorgar, la instancia administrativa un reconocimiento por escrito, a los docentes destacados (subordinados administrativamente: puntuales, colaboradores, dinámicos, controladores de alumnos).

Contrario a lo que se afirma y niega. la enseñanza, lejos de aspirar a ser un acto mecánico, pretende representar una praxis, es decir, una práctica consciente, una praxis filosófica y transformadora al servicio del hombre. Definida así la enseñanza, esta constituye el proceso central a través del cual el curriculum se hace realidad, sea como desarrollo y concreción de un saber y un propósito educativo, sea como una construcción de una alternativa educativa distinta. Hoy por hoy las condiciones que se viven en las escuelas normales son marcadamente limitativas. Los significados que se producen son ideológicamente reforzantes de los mecanismos de dominación. Muchos docentes están convencidos de la necesidad de controlar la asistencia de los alumnos incluso la misma

entrada y salida de los mismos a la escuela. La lista de asistencia, el justificante médico, incluso la prohibición de no permanecer en los pasillos cuando debieran estar en clase no es otra cosa que mecanismos de control y dominación que resultan en actitudes docentes que se reproducen en la práctica profesional. Un buen docente no es el que es capaz de anticipar los resultados del aprendizaje y la enseñanza al hacer de su práctica una práctica intencional, capaz de analizar el proceso enseñanza aprendizaje dentro de un contexto educativo y evaluar tanto el proceso como el resultado de su actuar. La imagen de un buen docente se reduce a un conjunto de habilidades administrativas para controlar grupos, elaborar material didáctico, terminar mecánicamente un programa, pasar lista, etc.

Así, el énfasis puesto en actividades administrativas define el verdadero proceso de formación docente marcando una distancia y una negación de los propósitos señalados en el plan de estudios. Insistir en una desvinculación entre teoría y práctica significa situar el problema en la dimensión correcta sin embargo este señalamiento no es suficiente para explicar su conexión con la práctica real. Esta distancia entre lo teórico y lo práctico tiene que ver con el proceso ideológico y de significación que caracteriza la práctica docente. El olvido, en la reforma educativa de 1984, de la actualización docente, resulta intencional y constituye una estrategia de dominación fundamental para que las escuelas normales sigan desempeñando su función de dominación. Esta dominación como se afirma desde la teoría crítica se hace posible a través de los mismos actores a los que está dirigida. La condición para la dominación resulta transparente, esta condición es impedir que el maestro tome conciencia de la realidad educativa, y por tanto reconocerse como destinatario y actor de la dominación. Es necesario seguir negando la naturaleza activa del docente, impedir que acceda a la reflexión. Esto se logra negando el acceso de este a la teoría la teoría. Como se puede deducir, el olvido de la actualización no es ocasional ni la reforma a las escuelas normales es una intención que busque su transformación. La reforma se reduce a una estrategia política de control social y de dominación.

Regresando a la definición que se ha dado de lo curricular, puede aceptarse una explicación de la enseñanza a partir de los mismos determinantes que caracterizan al

curriculum y a la escuela en general. Este planteamiento nos permite afirmar que en el plano de la enseñanza, la relación entre práctica profesional, práctica docente y enseñanza constituyen un sólo acto fundamental, un acto educativo, aunque en otro plano un término sea mas abarcativo que otro. Por tanto para comprender la práctica profesional es indispensable comprender la práctica escolar y la práctica de enseñanza como práctica central del desarrollo curricular y como expresión básica del hacer docente. Ahora bien, la relación entre práctica de enseñanza, práctica docente y práctica profesional está dada por el nivel en que se desarrolla la enseñanza, me refiero a la intencionalidad, la conciencia de la acción, el significado del sentido común y la naturaleza y valor del comportamiento no discursivo, que la caracterizan y fundamentan. Afirmamos aquí que la profesionalización de la enseñanza está determinada por los fundamentos científico-filosóficos que la sustenten y por la síntesis que se establezca entre estos fundamentos y la experiencia concreta que se derive del hacer docente en una realidad concreta.

Esta relación entre práctica profesional, práctica docente y enseñanza nos permite ubicar la actuación docente en el centro de la práctica curricular. Si la práctica pedagógica es el proceso a través del cual se hace posible el curriculum, la actuación docente constituye la actividad central de lo curricular. La importancia que se deriva de este análisis contrasta con la reducida importancia que se le ha dado a la formación docente. Es claro que sin una actualización y una formación teórica del docente su práctica se traduce en actos mecánicos e inconscientes, no intencionales, donde el sentido común sustituye a las herramientas teórica y donde los actos no discursivos (administrativos) constituyen el marco que orienta y fundamenta en lo real la práctica docente. A partir de septiembre del presente años da inicio una segunda reforma a los planes de estudio de las escuelas normales y pese a que se han reconocido las limitaciones que llevaron al fracaso la anterior reforma a las escuelas normales no se han observado cambios sustantivos en la formación docente.

Para comprender más ampliamente la naturaleza de la enseñanza, además de la definición que se ha dado de ella, y el señalamiento de su relación con la experiencia

profesional, es necesario referir otro aspecto definitorio de lo curricular y especificar la definición general del mismo dada más arriba.

Continuando con Gimeno, entendemos al curriculum como proyecto selectivo de cultura, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se haya configurada (Gimeno: 40). Esta expresión, desde un punto de vista particular, constituye una línea de reflexión conveniente para entender la práctica docente, se opone a concepciones que definen al curriculum de manera estática, cuyo desarrollo es netamente instrumental y que corresponde a un contexto institucional y social también estático. Podemos decir que el curriculum puede ser definido como un proceso de significación de los diferentes actores que resulta de las contradicciones que se viven al interior de las escuelas. Por tanto debemos entender la actividad escolar como la concreción de las funciones de la escuela en un momento histórico y social determinados, para un nivel educativo y un entramado institucional también determinados. En otras palabras, el curriculum debe ser entendido como una praxis que da unidad a las acciones de agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él y profesores que lo modelan y son modelados por el mismo.¹⁹

Este proceso, que integra diversas relaciones entre los componentes involucrados, expresa como ya se había apuntado, un vínculo más general que se manifiesta en cada una de las etapas de concreción de dicho proceso (planeación desarrollo, evaluación). Este vínculo señala una estrecha relación entre teoría y práctica, entre el saber y el hacer. De esto afirmamos, que uno de los problemas que deben explicarse en relación al curriculum, y en particular en relación a la práctica profesional es, en lo general, el vínculo entre la teoría y la práctica, y en lo particular, el proceso y los distintos planos en que se expresa ideológicamente dicha relación en lo concreto. Tal vinculación implica conceder al curriculum un papel mediador a la vez que integrador de dos planos: un saber teórico-filosófico y un hacer práctico; de concretarse esta relación con un carácter dialéctico

¹⁹ GIMENO, S.J. Curriculum, una reflexión sobre la práctica. pg. 40.

estaríamos reconociendo la práctica curricular como praxis transformadora, nivel al que corresponde la práctica profesional. Como se apuntó al inicio del trabajo, el nivel de las determinantes teórico-filosóficas sólo serán señaladas, centrando la reflexión preferentemente en el plano de la experiencia como vínculo entre las determinantes prácticas y el plano teórico.

En el contexto escolar de la práctica docente, el proceso que da unidad a los dos planos que caracterizan la práctica educativa: el plano teórico y el plano práctico, implica una relación entre lo formal y lo real del curriculum, relación que debe ser explicada para entender el carácter de la práctica profesional. Esta relación vista desde la ideología crítica significa revelar las verdades de la práctica curricular y los elementos utópicos así como lo que se deja fuera. Como se ha señalado las únicas verdades son las determinantes administrativas señaladas más arriba, procesos mediadores entre los propósitos de la dominación y la práctica docente y pedagógica. Se oculta lo aparentemente explícito. El plan de estudios define el perfil docente y el modelo de docencia para hacerlo realidad. Sin embargo se tiene cuidado de incorporarlo al discurso legitimador, se menciona en proyectos, en justificaciones de programas y planes, pero se deja de lado en la práctica. Al evaluar los planes, proyectos y programas en el nivel de la práctica, lo teórico queda negado y se tiene en cuenta en lo formal y en este plano se argumenta su consideración impidiendo y rechazando cualquier crítica. El subsistema administrativo justifica su dominio al afirmar que lo académico y pedagógico tienen una dimensión administrativa. La relación administración-práctica académica, interpretada desde una perspectiva dialéctica permitiría entender lo administrativo como un conjunto de procedimientos que permiten describir y cuantificar el dato de lo académico para ser interpretado. Esta relación sin embargo, se invierte haciendo de lo académico una práctica subordinada a lo administrativo. Así lo administrativo se convierte en la práctica mediadora entre las relaciones sociales dominantes y la práctica docente. Esta última se despoja de cualquier elemento crítico. Este mecanismo limita la actuación humana al impedir su intencionalidad y su conciencia. Lo anterior se refuerza a través de los mecanismos de contratación del docentes. Los maestros interinos, aproximadamente la mitad de del total del personal que labora en la institución, viven por

años, en mi caso cuatro años, una situación de inseguridad laboral. El subsistema administrativo (mecanismo de poder institucional), abiertamente amenaza de múltiples formas a los docentes que se encuentran en esta situación laboral, si observan en ellos la mínima actitud crítica. Por tanto cualquier influencia externa es de esta manera controlada y así las relaciones dominantes en las escuelas normales continúen reproduciéndose.

En esta relación teórico-práctica, lo utópico, constituye uno de los dos aspectos y se expresa en uno de los dos niveles en que se manifiesta dicha relación. En un primer nivel, se puede hablar de un saber general y de un saber individual (aspecto utópico). Ambos relacionados con la conciencia que debe poseer el docente para orientar su propia práctica. Este nivel es lo que denominaremos abstracto en tanto que representa un saber curricular en el plano de lo formal-institucional es decir, un saber en relación a la propuesta educativa institucional, o bien un saber, en el plano de la representación educativa (suponiendo que el docente pueda hacer una interpretación y apropiarse de los referentes teórico-metodológicos planteados en el modelo curricular) que se hace el docente; este segundo saber resulta de la práctica interpretativa, de una práctica docente, curricular y pedagógica y de un saber formal propuesto como marco referencial. Este segundo saber es fundamental pues es aquí donde se explica la dificultad del docente para apropiarse de elementos teóricos y por tanto es aquí donde debe analizarse el nivel de significación que resulta de su interpretación. Su interpretación, entendida como práctica y acto de significación cuyo sentido se adquiere dentro de un contexto específico. De darse esta interpretación desde referentes teóricos, hablaría de la relación entre la práctica docente en lo teórico (planteamiento del curriculum formal) y la práctica que resulta de la realización de dicho saber en un contexto educativo institucional que el docente está realizando como resultado de la relación dialéctica que establece con la realidad. Sea como fuere, el docente constituye un elemento integrador en lo pedagógico, de la teoría y la práctica, aunque los referentes teóricos hayan sido sustituidos, como es la situación que hemos estado refiriendo, por criterios administrativos e ideas que corresponde al sentido común. En este caso lamentablemente, el resultado de una práctica ajena a la teoría resulta en una reproducción de una realidad que el docente mismo ha construido como resultado de su interpretación y acción educativa.

Entre éstos dos niveles curriculares existe una mutua determinación que implica en lo cognitivo una relación epistemológica y en lo práctico una desarticulación entre los aspectos expresados en tales niveles. El no poder el docente interpretar estos dos niveles, estaría hablando de una desarticulación entre el saber técnico, teórico ó filosófico y un hacer que no encuentra fundamento en dicho saber y que se alimenta del sentido común. En estas condiciones, como sucede en la institución, el resultado concreto se reduce a una práctica docente sin orientación precisa, sin propósitos definidos y difícil de recuperar por lo amorfo de la interpretación, dada la indefinición de marcos referenciales que caracterizan la práctica docente no intencional. Romper con esta situación implica que el docente se apropie de elementos teóricos como los que definen la teoría de la ideología crítica y crear posibilidades de comprender el proceso de producción de significados en el cual se encuentra inmerso así como del proceso de su materialización. Sólo disponiendo de herramientas teóricas como la teoría de la ideología crítica el docente podrá resignificar los procesos que caracterizan su práctica y los materiales que sirven de herramientas, sea que se apropie de ellos o sea que resulten de su trabajo.

De lo anterior se desprende que la respuesta a una interrogante que planté la relación entre lo teórico y lo práctico debe intentar resolver la relación entre la reflexión e interpretación (plano teórico, independientemente si éste corresponde al sentido común, a una visión técnica o bien a un cuerpo teórico-filosófico sólidamente estructurado) que el docente hace de su práctica educativa dentro de un contexto institucional concreto y la traducción en acciones reproductoras o transformadoras de dicha interpretación. Es decir, debe explicar la relación entre cultura, práctica y material escolar. En otras palabras debe explicar los diferentes niveles de la ideología: su plano discursivo, su plano conductual y su materialización. Dicha respuesta deberá poner énfasis en este plano de relación puesto que en él se resignifican y establecen, si pensamos a la teoría como un saber en permanente transformación, las relaciones iniciales entre la teoría (currículum formal, marcos de referencia del docente) y la práctica (planeación, desarrollo y evaluación de actividades docentes). En este sentido, la práctica es la síntesis de un saber (significación) y un hacer dentro de un contexto curricular específico.

En el marco de esta relación, y en referencia con nuestra práctica profesional, un punto necesario a reflexionar es la experiencia que ha resultado de los intentos realizados por varios de los que trabajamos en la Escuelas Normales de Educación Especial del Estado de México, para concretar el proyecto institucional formal. Estamos convencidos de lo valioso del proyecto y de las posibilidades, en caso de ponerse en práctica tal y como está planteado, para incidir en la realidad educativa en la que privan esquemas anquilosados.

Recuperando las anteriores reflexiones y lo que se ha mencionado en la parte descriptiva de este trabajo, el planteamiento que es posible formular, entre otras posibilidades, representa un intento primero, para sistematizar la vivencia en el plano de lo concreto y segundo, llevar la reflexión al plano de lo teórico-filosófico. En el plano de lo concreto, y desde referentes teóricos, se ha cuestionado la dificultad, que en lo concreto tiene el docente para acceder a la adquisición de elementos teóricos, dificultad que se traduce en una práctica reiterativa. De acuerdo a lo que se ha señalado, podemos afirmar que para el docente, el plano teórico simplemente no existe como una posible dimensión de su práctica. La pregunta se desprende de este cuestionamiento puede formularse de la siguiente manera: ¿Cuales son las determinantes prácticas y teóricas que explican la dificultad que enfrenta el docente en su hacer cotidiano para apropiarse de elementos teóricos que le permitan recuperar su experiencia?

Se ha adelantado que esta dificultad tiene que ver con prácticas y propósitos curriculares no declarados por lo que se ha relacionado con la dominación que ha caracterizado a las escuelas normales. Pero también, la determinación teórica más inmediata es el mismo desconocimiento de estas determinantes ideológicas. A continuación se pretende acercarse a una explicación y derivar de ella criterios que fundamenten una propuesta práctica alternativa.

Un elemento más para explicar tentativamente a esta interrogante seguramente está en relación con lo filosófico, específicamente en lo epistemológico, sin embargo dentro del marco del presente trabajo, el análisis intenta recuperar las relaciones y contradicciones que

se expresan entre la teoría y la práctica en su concreción cotidiana, mas claramente entre el curriculum formal y la práctica real. Su trasfondo filosófico sólo queremos dejarlo apuntado pues su consideración rebasa en mucho las pretensiones de este trabajo. Esto no niega la afirmación que está en la base de la teoría crítica de que las contradicciones en lo concreto son la expresión de las contradicciones no resueltas en el plano teórico. Quiero dejar claro que el nivel de análisis de la experiencia profesional se ubica, como un primer acercamiento en la identificación de algunas contradicciones y del reconocimiento de la necesidad de acceder a herramientas teóricas que me permitan primero, una comprensión de tales contradicciones y segundo, diseñar estrategias de transformación.

En el plano de la cotidianidad, apoyándome en algunas ideas que corresponden a la teoría de la praxis y desde lo que se ha observado, el quehacer que realiza el docente en lo práctico está sustentado en abstracciones empíricas, es decir, en propiedades de la realidad educativa en la que interactúa. Existe una ausencia de proyecto por parte del docente, hay un vacío entre su práctica y el proceso de formación docente en el plano de las finalidades teológicas educativas. Intentaré explicar en lo que sigue esta situación.

El maestro interacciona con la realidad a partir de los datos. Dichos datos son un reflejo de su práctica docente. Estos datos dice A. Técla J. Marx los designa con la categoría "datos de la intuición viviente y la representación."²⁰ Esta categoría como las que se han señalado, es de suma importancia para la comprensión de la experiencia profesional motivo del presente estudio, que implica, como se ha apuntado, un proceso de reflexión e interpretación. Por reflexión entendiendo la puesta en relación, entre otros aspectos, de datos, hechos, situaciones, ideas...; todos estos aspectos tienen en común lo siguiente: el punto de partida de la reflexión es una representación en el pensamiento y esta representación inicial es el dato. Entonces el dato como representación, estaría señalando una construcción cognitiva, resultado de una síntesis a nivel de la conciencia que resulta de un quehacer empírico social. El dato sería resultado de la reflexión que el docente hace de su práctica. Este nivel de significación empírica es el que se ha observado en el discurso en

²⁰ TECLA J, Alfredo. Metodología En las Ciencias Sociales. P. 235.

función de actividades de planeación y evaluación. Este dato, que resulta muchas veces de la práctica mecánica, no sistemático y aislado, es interpretado desde el sentido común y constituye en si mismo el conocimiento. Aquí sería necesario preguntarse cómo este nivel de reflexión que realiza el maestro puede trascender el nivel intuitivo y de representación empírica y pasar al plano teórico-filosófico.

Un paso inicial debe reconocer que las ideas que fundamentan la práctica de la mayoría de los docente en la ENEEEM, se ubican teóricamente en un nivel empírico y técnico, marcos desde los que acciona en una situación educativa determinada. Es de pensar que desde una perspectiva empírica o en el mejor de los casos técnica, el docente se vea impedido para acceder a una visión mas global de su actuación.

En esta situación el maestro tiene acceso a la construcción y apropiación de datos, pero no tiene acceso a su análisis por lo que no es posible trascenderlos teóricamente, es decir, hay una dificultad para pasar de lo concreto sensible a lo abstracto teórico. El docente no logra dar un salto del dato empírico (perceptual) a su representación en lo concreto mental, es decir, no se da la reconstrucción de lo concreto por vía del pensamiento que estaría representado por la categoría "concreto mental", concepto que expresa los datos y teorías que designan lo esencial de un fenómeno.²¹ Dicha dificultad es explicada, en parte, por la carencia de elementos teóricos que como hemos afirmado, impiden al docente pasar de un hacer empírico no intencional a una praxis transformadora en tanto actividad consciente, intencional y fundamentada teórica y filosóficamente. En un contexto institucional y educativo diríamos que esta situación, impide al docente pasar de un rol administrativo alienante a un protagonismo que resultaría de un cambio de la situación educativa que priva actualmente en la escuela normal.

Identificar y explicar una situación desde un lugar donde la teoría está ausente o desarticulada o explicar incluso, una situación donde la teoría es reconocida por el docente, no se traduce mecánicamente, así se ha observado, en una actitud de cuestionamiento y

²¹ Op. cit. p. 237.

problematización de la práctica educativa. Asimismo, el reconocimiento de una relación entre teoría y práctica no deviene en un accionar reflexivo e interpretativo del quehacer educativo. Esta situación, como una segunda consideración que debe tenerse en cuenta, tiene una explicación en el mismo concepto que tiene el docente de lo teórico. Para el docente, lo teórico es un mero discurso que no tiene que ver con su práctica. El maestro se forma en la práctica empírica y las explicaciones derivan de criterios igualmente prácticos, esta manera de pensar es justamente la que caracteriza el punto de vista empirista tan arraigado en la práctica educativa en la escuela normal. Recurriendo a los niveles de participación que señala Hidalgo Guzmán, la participación del docente se reduce a cumplir con el rol asignado (principalmente el maestro que se identifica como normalista) y lejos está de jugar un papel protagónico en un campo de posibilidades que apunte al ser real y no al deber ser formal.²²

Un segundo paso se ubicaría en el plano de los propósitos donde la práctica docente para transformarse decíamos, debe ser consciente e intencional, es decir, debe ser pensada y dirigida hacia un fin. El hacerla consciente permite tener claro el nivel subjetivo y objetivo que la caracteriza; debe construirse un fin que oriente la práctica, un fin que debe definirse con base en un conocimiento de la misma práctica objetivada e instituida en el ámbito escolar. Su transformación requiere una práctica subjetiva: una actividad del docente de carácter cognoscitiva y teológica. La primera permite comprender la realidad que se desea transformar y la segunda hace referencia a una realidad futura (el plan de estudios 1984 tiene un carácter teológico en la medida que define una realidad aun no existente en las Escuelas Normales); la actividad teológica lleva implícita una exigencia de realización, en virtud de la cual se tiende a hacer del fin una causa de la acción real. Aquí el fin es anticipación de una necesidad del enseñante que sólo se satisface con el logro del resultado que este prefigura o anticipa. Contrario a esto se afirma que la práctica docente carece de proyecto, como acto ideológico es reproductivo y como acto de resistencia carece de intencionalidad las oposiciones que se observan por parte de los docentes como respuesta al autoritarismo y control que caracteriza al subsistema administrativo refuerza dichos

²² HIDALGO Guzmán, Juan Luis. Aprendizaje Operatorio: Ensayos de teoría Pedagógica. P.33.

mecanismos de dominación. Superar esta situación e iniciar el camino hacia una verdadera resistencia es indispensable hacer del acto de planeación un acto de anticipación y vincular sus propósitos y criterios con una práctica evaluativa. Este momento significaría el rompimiento con lo empírico y daría paso al acto intencional germen de la resistencia.

Un tercer aspecto a tener en cuenta en el tránsito de lo empírico a lo teórico es lograr que el docente tenga presente que el hecho educativo constituye una adquisición-transformación optimizadora, una realidad histórica producida por el hombre y vinculada a su contexto sociocultural, es decir, que el docente se reconozca como el autor de lo curricular y de la práctica pedagógica a través de la cual se realiza el currículum. Una de sus características es que se trata de un proceso activo del sujeto que se educa; sólo el hombre se construye por su actividad. El educador promueve, interviene, pero no educa; es la puesta en acción de la persona, (actividad), la que genera el proceso educativo. Esta concepción educativa aunque ha propiciado una tendencia investigadora de la enseñanza cargada hacia el lado del aprendizaje del alumno, soslayando los procesos cognitivos del profesor, recupera el protagonismo del docente.

Un procedimiento lógico que se plantearía, teniendo en cuenta las consideraciones anteriores sería el siguiente. Para acceder a una praxis y por tanto a una práctica profesional, es necesario que el docente, para hacer de su práctica un proceso consciente e intencional, reflexione y de significado a cada uno de los componentes que intervienen en su práctica, así como del acto pedagógico en general, cuestionando y problematizando los criterios e instrumentos que pone en práctica cotidianamente e ir avanzando, pasando del análisis de la práctica cotidiana a la problematización de los objetivos, contenidos, y la concepción teórico-metodológica que orienta o sustenta formal y realmente el proceso educativo primero, a nivel de cada programa de asignatura y después, avanzar en dicho cuestionamiento e identificar los determinantes institucionales y sociales que caracterizan su práctica y así gradualmente hasta romper con las limitaciones de una situación imitativa o reproduccionista.

Este planteamiento estaría bien si la mayoría de los docente fueran poseedores de un instrumental teórico y estuvieran en posibilidad y capacidad de reflexionar, analizar, sintetizar e interpretar; capacidades previamente adquiridas. La realidad pedagógica que caracteriza la escuela normal, decíamos, es la reproducción de situaciones educativas repetitivas. En la medida en que la institución no ha dado importancia a la práctica teórica, el docente no ha desarrollado una capacidad reflexiva e interpretativa, fomentando con esto la perpetuación de prácticas reproduccionistas contrarias a los propósitos que en la institución se pretenden superar. Por tanto abordar el análisis y la reflexión de dichas situaciones constituye el camino para superarlas.

D. CONCLUSIONES.

En la descripción del contexto institucional, la Práctica Profesional se clasificó, con fines de análisis, en tres líneas de acción: la experiencia relacionada con el trabajo al interior del Laboratorio Psicopedagógico con niños que han manifestado necesidades educativas especiales; la experiencia relacionada con el trabajo grupal con los docentes en educación especial que comparten la misma experiencia dentro del laboratorio y; la experiencia con docentes y alumnos de primer grado de licenciatura.

En esta descripción se pone en evidencia una situación crucial, ésta consiste en la carencia, por parte del docente, de elementos teóricos. Las causas pueden resumirse en dos. Una primera causa es que las escuelas normales en el periodo de escolarización en que se forma el docente no le ofrecen a éste elementos teóricos. La segunda es, que en el ejercicio profesional no existe una cultura y espacios que favorezcan la apropiación de un instrumental teórico. Las actividades que se organizan no tienen como objetivo, aunque sean planteados en el plano de los propósitos, favorecer la apropiación de la teoría. Los programas de capacitación parten de criterios meramente administrativos y su objetivo siempre es cubrir estadísticas. Los docentes participan en ellos por beneficios escalafonarios más que por interés profesional.

En el momento del análisis se intenta abordar críticamente el problema a partir de nociones que definen a la teoría crítica tales como curriculum, enseñanza, ideología, praxis, concreto mental etc. En base a ellos se intenta un análisis general y se plantea una línea de reflexión desde el reconocimiento de una desarticulación entre la teoría y la práctica pero llevando ésta al plano curricular y analizando la contradicción y enlace entre curriculum formal y curriculum real y mas concretamente entre curriculum formal y práctica concreta desde ambos niveles de actuación. Se plantea al curriculum como una práctica mediadora entre lo social y lo teórico-filosófico y la realidad educativa institucional y al docente como mediador entre el proyecto educativo formal y el proyecto educativo real. Niveles en los que interactúa, más en lo real que en lo formal. dada la situación que impera en la escuela

normal, se afirma que su hacer es reproductor de situaciones alienantes en tanto que se separa el saber del hacer. Una de las ideas que orientaron el análisis en el presente trabajo es la afirmación de que las escuelas normales son reproductoras de una práctica educativa por la dificultad que se ha observado en el docente para acceder a la teoría y no tener por ello acceso a la reflexión y por tanto a una resignificación de su práctica profesional. Las reflexiones y cuestionamientos sobre todos estos aspectos, permiten una visión general de la experiencia profesional en el aquí y en el ahora, y dentro de un contexto curricular concreto como el que caracteriza actualmente a la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México.

Del análisis se infiere que para conocer la práctica docente es necesario comprender el papel que éste desempeña tanto en su actuación física como en su actuación interpretativa. Dicho análisis permite ubicar el actuar del maestro dentro del marco escolar y conceptuarlo como un elemento integrador en lo curricular, del nivel teórico y el nivel práctico como dos ámbitos o planos de determinación ideológica. Comprender la unicidad procesual entre estos dos niveles no es simple, la misma no es un vínculo lineal y mecánico puesto que lo teórico se expresa en distintos niveles referenciales (técnico, nocional, conceptual y categorial y su materialización) y su realización depende de su concreción en actividades concretas y de la contradicción que se genere al desarrollarlas dentro de un contexto educativo e institucional.

Lo anterior, nos permite comprender que el problema central del estudio del curriculum (nivel que no ha sido abordado en las escuelas normales) se ha obviado y sigue siendo, como señala S. Kemmis (1920)²³ el vacío existente entre nuestras ideas y aspiraciones y los intentos por hacerlos operativos.

Es indispensable recuperar orientaciones como las que plantea L. Stenhouse, citado por Kemmis,²⁴ en su interés en el desarrollo curricular basado en la escuela, que se traduce

²³ KEMMIS, Stephen. El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. p. 29.

²⁴ Op. Cit. p. 74.

en una concepción del profesor como profesional prolongado, y del profesor como investigador; Lo fundamental es recuperar el protagonismo del docente pues constituye un requisito para acceder a una práctica educativa y curricular diferente. El docente debe asumir el compromiso de cuestionar sistemáticamente su propia enseñanza como base para superar el nivel profesional de ésta; desarrollar habilidades de análisis y capacidades reflexivas necesarias para estudiar su experiencia, e interés para cuestionar y contrastar la teoría en la práctica mediante el uso de destrezas que hasta ahora han sido propias del investigador.²⁵ Esto exige crear situaciones que propicien este nivel de actuación profesional, empezando por aprender a leer si así fuera necesario e ir avanzando en la reflexión en el proceso mismo de la elaboración y aplicación de propuestas.

Entender este vacío curricular que señala Kemmis es fundamental, pues constituye uno de los aspectos educativos que, igual que otros puntos de índole económico, político, cultural, social, se han olvidado (o nunca se han tenido en cuenta) en las Escuelas Normales. Este vacío es mas preocupante en la medida en que se ha negado al docente el acceso a la teoría, y a una práctica científica y filosóficamente fundamentada y posible de ser analizada, necesaria para llenar este vacío curricular. Esto explica el fracaso de las distintas propuestas curriculares formales que históricamente han caracterizado la práctica educativa formal en éstas escuelas (para distinguirlas de lo que se observa en la realidad), las cuales, consideramos en lo particular, no se rigen por un modelo académico a diferencia de aquellas que algunos críticos educativos han elogiado e interpretan como una práctica consciente que se opone a la determinación de un curriculum que expresa intereses de clase, que limita la práctica docente y que no responde a las necesidades educativas de los alumnos. Aquí nos hemos referido a la experiencia relacionada con la práctica real, aquella que resulta o es expresión del quehacer pedagógico cotidiano del docente y que se distingue, por la falta de correspondencia con la práctica formal propuesta en el plan de estudios. Esto señala que la relación entre la práctica teórica y la práctica real continua siendo una cuestión no resuelta por lo que requiere continuar siendo analizada.

²⁵ Op. Cit. p. 76.

El análisis de la situación curricular de la cual es parte el docente, revela, desde el marco teórico señalado, que las situaciones que caracterizan la práctica educativa en la escuela normal son limitativas y representan un obstáculo para que el docente se apropie de elementos teóricos y de el salto a un protagonismo y con ello a una actividad propositiva. Lamentablemente el protagonismo sigue siendo un ideal planteado, esbozado en el plan de estudios y muy lejos de ser una actitud que caracterice al docente. Teóricamente, el protagonismo no se limita, como se ha señalado, a la expresión de acciones meramente físicas, prácticas, orientadas a situaciones concretas, comprende también la práctica orientada a situaciones construidas, teóricas. Sin éstas una transformación es imposible.

Una conclusión es que, en una situación en la que el docente permanece ajeno a la teoría, como agente educativo que es, en el mejor de los casos, actúa pragmáticamente, el docente experimenta aquí una clara dificultad para interpretar, ya no los fines del plan de estudios y sus determinantes sociales, o en otro nivel, sus objetivos, el perfil profesional esperado, los contenidos y su necesaria articulación, también se le dificulta interpretar su programa de asignatura, construir un procedimiento didáctico coherente con dicho programa, se le dificulta definir criterios cualitativos para evaluar el aprovechamiento escolar y el proceso de aprendizaje. Mas concretamente, tiene dificultad para interpretar una lectura, ya que leer también es una práctica teórica. Se puede afirmar entonces que el docente realiza una práctica totalmente ajena a lo que se plantea en el plan de estudios ya que el hecho educativo mas que estar delimitado (al no tener una concepción teórica del mismo), está desintegrado. Su actitud no resulta de una oposición al plan de estudios oficial o formal por lo que está lejos de ser un acto de resistencia, menos es la expresión de una práctica en proceso de construcción como sería el caso de aquellos docentes que están contribuyendo con su hacer y reflexión a la construcción de nuevas alternativas pedagógicas. En una situación como la que referimos, el docente no se ha apropiado, ni sabe de sus existencia, de las herramientas que le permitirían desempeñarse en un nivel profesional.

Finalmente, es indispensable señalar, que la misma situación en la que acciona el maestro constituye un obstáculo que impide ver y comprender las situaciones que están

determinando el acceso a una práctica docente en primer lugar consciente e intencional, y en segundo lugar a una práctica transformadora de prácticas acartonadas que ya no se justifican. Por lo pronto queremos señalar la importancia de investigar, en lo fundamental, la situación que hemos calificado como alienada y que constituye una dificultad para concretar en la práctica, un plan de estudios y acceder a una práctica docente alternativa, concretar un plan de estudios como es el caso del proyecto socializador de la Normal de Educación Especial del Estado de México, o bien, construir una práctica curricular alternativa a dicho plan de estudios.

Teniendo en cuenta la distancia que existe entre la realidad imperante y los propósitos en los que se señala un verdadero protagonismo es considerable, la solución para superar la situación profesional está en vincular estos dos extremos creando situaciones diferentes, situaciones en las que el docente se involucre en actividades que gradualmente le permitan ir avanzando de una práctica empírica dominada por el sentido común, a una praxis científica y filosófica. Ya se han señalado estos dos extremos, ahora procede definir una estrategia que permita integrarlos. A este propósito apunta la propuesta que en el siguiente apartado se plantea.

TERCERAPARTE**CAPITULO III. PROPUESTA DE PRACTICA PROFESIONAL.**

La Subdirección de Educación Superior del Estado de México, en su función de instancia normativa, año con año hace llegar a las Escuelas Normales del Estado de México propuestas de trabajo para fortalecer los objetivos académicos derivados de los nuevos planes de estudios que las distinguen. Dichas propuestas derivan de los lineamientos que la subdirección ha señalado en el PLINDE (Plan Indicativo de Educación). Entre las propuestas sugeridas por la Subdirección de Educación Superior destacan aquellas encaminadas a reorientar las prácticas pedagógicas, la capacitación docente, la constitución de consejos académicos y la propuesta para aplicar en lo educativo un modelo administrativo de calidad total. El mismo PLINDE constituye una propuesta para definir proyectos a nivel institucional, departamental y de áreas sustantivas. Muchas de las propuestas emanadas de la subdirección se han traducido en estrategias académico-pedagógicas de capacitación, planeación, evaluación como cursos, talleres, seminarios, proyectos de investigación, reglamentos de evaluación, de difusión, entre otros.

La propuesta de trabajo que aquí se propone intenta incorporarse a esta tendencia institucional y aprovechar los espacios que por compromiso administrativo e incluso ideológico han sido creados en la escuela normal como respuesta a los lineamientos emanados de la Subdirección de Educación Superior. Se pretende revertir el proceso haciendo del discurso el fundamento de la acción. Se afirma discursivamente, por ejemplo, que lo administrativo se guiará por la filosofía de calidad total, que la práctica docente se sustentará en una actitud crítica, en el caso del trabajo psicopedagógico con niños con necesidades educativas especiales se habla que la práctica de enseñanza está sustentada en una pedagogía centrada en el aprendizaje. Estas afirmaciones, como fue señalado en el segundo capítulo, son formas de encubrimiento de las negaciones que son concretadas en el plano práctico. Revertir el proceso implica, más que oponerse a la normatividad mal entendida y aplicada, apearse e insistir en ella. Esto significa abstraer del mismo discurso los aspectos positivos. En este mismo discurso, como se ha concluido, se encuentra el

germen del cambio y representa un verdadero acto de resistencia. El discurso constituye el marco ideológico y jurídico de la acción transformadora. Tener en cuenta este marco, permite llevar la contradicción al plano de las acciones y remitir éstas a la normatividad teórica derivada del modelo educativo formalmente explicitado. La contradicción en este plano teórico no será una confrontación entre diferentes enfoques sino una confrontación interpretativa de las nociones básicas que caracterizan el discurso teórico que sustenta el plan de estudios. Con forme la distancia sea más corta entre lo interpretado teórico y lo propuesto formalmente, lo administrativo deberá poco a poco ceder espacio a la práctica académica.

Desde esta idea la propuesta que se propone se circunscribe al espacio de acción que le es propio al Laboratorio psicopedagógico y constituye su proyecto distintivo. Por tanto, la propuesta que en el presente ciclo escolar, orienta el trabajo del Laboratorio Psicopedagógico, pretende, según la función que caracteriza a ésta área institucional y del perfil de egreso de los docentes en proceso de formación, contribuir al logro del objetivo institucional según ha sido formulado en el plan de estudios y del cual se habrán de derivar todas las acciones académicas y administrativas que debieran caracterizar la función real de cada una de las áreas sustantivas y específicamente de la coordinación del laboratorio. El objetivo institucional derivado del plan de estudios se formula de la siguiente manera: "Formar profesionales para ejercer la docencia en educación especial, propiciando su participación reflexiva, dinámica y creativa".²⁶ En función de este objetivo y del modelo educativo que lo fundamenta, se propone un programa de trabajo que pretende imprimir una mayor intencionalidad y profesionalismo a la práctica educativa.

La propuesta intenta articular los tres ejes o líneas de acción en que se ha venido dando la práctica profesional, hasta ahora aislados y fragmentados e insuficientemente

²⁶ Véase Plan de Estudio de la Licenciaturas en Educación Especial. Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social, Toluca, México, 1984. Pg. 7.

fundamentados; en esta situación, la experiencia profesional no ha sido sistemáticamente recuperada, haciendo que las posibilidades para transformarse sean significativamente limitadas. Estos ejes tienen que ver con tres espacios académicos estrechamente interrelacionados en tanto se fundamentan en el mismo modelo educativo y tienen en común un objetivo institucional. Específicamente como se ha señalado, estos ejes definen el trabajo que caracteriza al Laboratorio Psicopedagógico, así como la función que institucionalmente desempeña. Por esto, y siguiendo las mismas líneas en que, según hemos afirmado, se expresa la Experiencia Profesional, la propuesta de la práctica profesional que damos a conocer, está estrechamente relacionada con la práctica docente como actividad central.

Como se ha expuesto en este trabajo de Recuperación de la Experiencia Profesional, la relación central vivenciada en el plano empírico de la práctica docente encuentra su explicación en un plano metateórico pero se expresa, en una relación curricular y en una relación de interpretación de la práctica mediante la cual el docente desempeña un papel mediador en el marco de las dimensiones curriculares que se han identificado como son el curriculum formal y el curriculum real. El carácter mediador, se ha concluido, en su manifestación está desvirtuado por la dificultad que tiene el docente para interpretar el modelo educativo y analizar su práctica educativa; esta dificultad, resulta de la no incorporación de elementos teóricos en ninguno de los momentos y planos de la formación docente. Esta dificultad, como se ha expuesto, se manifiesta en serios obstáculos en el ejercicio profesional, obstáculos que tienen que ver con la realización práctica del plan de estudios y obstáculos para recuperar la práctica docente.

Como se ha concluido, el docente vive situaciones donde la teoría y la práctica no logran articularse. Se ha señalado, esta desvinculación se manifiesta en una contradicción entre las dos dimensiones curriculares. Mas concretamente ésta contradicción se manifiesta en una dificultad para planear y evaluar la experiencia educativa. Por tanto, esta limitación plantea una necesidad y una exigencia: imprimir a la práctica una intencionalidad y orientarla hacia una praxis filosófico-científica y con ello a una práctica protagónica y transformadora.

Ubicar la propuesta en el marco de la relación curriculum formal y curriculum real, tiene el propósito primero, de continuar utilizando las herramientas teóricas que fueron utilizadas en el análisis de la experiencia profesional y segundo, orientar la intervención a la creación de situaciones que favorezcan que el docente identifique contradicciones entre su práctica y la situación en que ésta se desarrolla; cuestione y problematice; explique y fundamente la proposición de estrategias de intervención orientadas a transformar su realidad.

La pregunta, es una respuesta práctica a la pregunta planteada en el apartado de análisis de la experiencia profesional es decir, a la pregunta, ¿Cuáles son las determinantes prácticas y teóricas que explican la dificultad que enfrenta el docente en su práctica cotidiana para apropiarse de elementos teóricos que le permitan recuperar su experiencia?.

La propuesta constituye una alternativa, no por que esté planteando una línea diferente de trabajo sino por el enfoque a partir del cual será abordado el problema. Anteriormente la dificultad que el docente enfrenta para interpretar teóricamente su experiencia, se explicaba en su resistencia para abordar la práctica teórica, actualmente pensamos que el docente no posee los elementos para ésta práctica y que su resistencia, el empirismo de su quehacer y todas las dificultades que enfrenta en la planeación y en la evaluación son los resultados de la carencia de herramientas teóricas. Por tanto, para que acceda al instrumental teórico es necesario crear situaciones que favorezcan su apropiación.

En este sentido, y en relación al proceso de formación de docentes en educación especial, la estrategia profesional que proponemos tiene como finalidad propiciar en el Laboratorio Psicopedagógico la transición de una concepción implícitamente pragmática y tradicional desde la que orientan e interpretan su práctica la mayoría de docentes y alumnos con los que trabajo, a una recuperación de elementos teóricos que correspondan a las líneas conceptuales y metodológicas que sustentan el plan de estudios de la licenciatura y a su aplicación en la interpretación crítica de su práctica cotidiana.

La propuesta de trabajo plantea concretarse en varios instrumentos: planes, proyectos y programas. Se propone en primer lugar integrar todos los proyectos en un plan con el objeto de tener una visión global de los mismos.

Esta propuesta integra un conjunto de acciones, que como se ha señalado, pueden ser clasificadas en las líneas en las que se analizó la experiencia profesional. Dos proyectos engloban la práctica relacionada con la intervención psicopedagógica con niños con necesidades educativas especiales (plan de fundamentación de la intervención Psicopedagógica y dos proyectos de investigación: uno en relación a la aplicación de la propuesta para la adquisición de la lecto-escritura y las matemáticas desde una orientación constructivista y otro relacionado con la adaptación curricular desde la perspectiva de la integración educativa). Dentro de la línea de intervención psicopedagógica, el primero está dirigido a definir los fundamentos y los criterios didácticos que orienten el proceso de intervención psicopedagógica: desde la elaboración de programas hasta su evaluación y, con los segundos, se pretende propiciar en los especialistas el desarrollo de habilidades y capacidades para utilizar herramientas de investigación y con ello planear, desarrollar y evaluar su práctica docente en relación con la misma situación en que ésta se da. Se pretende recuperar los planteamientos de la investigación acción, marco teórico compatible, por el enfoque participativo, con la integración educativa. Esto hace necesario un trabajo grupal y permite avanzar hacia la interdisciplinariedad.

Es importante mencionar que como una extensión al trabajo a realizarse con los niños se propone elaborar un programa de integración de padres de familia al trabajo psicopedagógico, dada la importancia que tiene su participación en la intervención educativa de los pequeños. Este programa se plantea en tres modalidades: pláticas, talleres y participación en el mismo proceso de intervención.

Dentro de una segunda línea relacionada con el trabajo directo con docentes y alumnos de licenciatura, se plantea un programa de apoyo a las prácticas pedagógicas que semestre a semestre realizan los alumnos como estrategia de aprendizaje. Este programa

integra el proceso de aprendizaje que se da en las aulas en relación al plan de estudios con el trabajo que se realiza dentro del laboratorio con los niños que solicitan apoyo educativo. Este programa tiene como

Se propone diseñar una propuesta de capacitación de docentes y de sensibilización a alumnos sobre contenidos básicos relacionados con la integración educativa y específicamente con los conceptos constructivistas. Esta experiencia nos permitirá hacer un esfuerzo por apropiarnos, en el mismo proceso práctico, de estas herramienta y gradualmente retroalimentar nuestra práctica conforme las vayamos incorporando.

Los proyectos y programas anteriores representan la parte central de la propuesta. Los demás instrumentos como el programa académico administrativo, el manual de organización y el mismo PLINDE constituyen instrumentos administrativos indispensables, sin duda, para organizar las acciones y hacer un seguimiento evaluativo de las mismas. En relación a ellos se pretende recuperar el verdadero carácter del subsistema administrativo como proceso complementario, y no sustituto del subsistema académico. Desde ésta orientación se espera transformar un sistema de dominación y control en una herramienta fundamental de la práctica transformadora.

Para concluir quiero anotar que la propuesta en general representa un proyecto que se irá construyendo a lo largo del presente ciclo escolar dándole intencionalidad a cada una de las acciones y analizando la experiencia desde un marco teórico cada vez más delimitado. Se pretende no perder de vista el trabajo como grupo de aprendizaje, por lo que se buscará un acercamiento a herramientas teóricas propias de este campo incluyendo las técnicas que aporta, en lo administrativo, el modelo de calidad total, como es el desarrollo de equipos de alto desempeño. El tiempo es reducido sin embargo, avanzar en cada uno de los objetivos dependerá en mucho, de la capacidad de organización grupal y de las herramientas que pongamos en práctica. Estoy seguro que los logros serán significativos y que nuestra práctica profesional incidirá, en una transformación de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México.

BIBLIOGRAFIA

- Gimeno S. J. Curriculum: una reflexión sobre la práctica. Ed. Morata. Madrid. 1988.
- Passamore, John. Filosofía de la Enseñanza. F. C. E. México, 1986.
- Hidalgo Guzmán, Juan Luis. Aprendizaje Operatorio: Ensayos de teoría pedagógica. De Casa de la cultura del Maestro Mexicano, México, 1992.
- Kemmis, Stephen. El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. 2º Ed. Morata, Madrid, 1993.
- L. Berger, Peter; Thomas Luckman. La construcción social de la realidad. Morrortu Editores, Buenos Aires, A. 1968.
- Giroux, Henry A. Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición. 2º edición, S.XXI, México, 1995.
- Tecla J., Alfredo. Metodología En las Ciencias Sociales. Colección: ciencias sociales. Ediciones "taller" abierto", 1975. P. 235).
- Dussel, Enrique. Introducción a una filosofía de la liberación Latinoamericana. México, Edit. Contemporanea, 1977.
- Noriega Chávez, Margarita. La Investigación y la Docencia en las Escuelas Normales. En Antología: Algunos tópicos sobre investigación educativa. Colección de Documentos de Investigación Educativa. Décimo Aniversario 1978-1988. Proyecto estratégico No. 1. México, U.P.N.
- Gomez Malagón. Ma. Margarita. Historia del Desarrollo Curricular en México: Experiencias representativas. Cuadernos de Cultura Pedagógica en apoyo al programa para la Modernización Educativa. Colección: UPN-SEP. 1989-1994.
- Morgan Ma. de la Luz y Quiroz, Teresa. La Sistematización como práctica, Nuevos cuadernos y CLATS. No. 6. En Antología: Recuperación de la Experiencia Profesional. Programa de Titulación para egresados de las licenciaturas plan 1979 de la unidad Ajusco. U.P.N. Marzo 1997.