

E 99/220
8295



10 SET. 1990

RESERVA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN PEDAGOGIA

TESIS

*cdh. T
Eclh.*

**REFLEXIONES EN TORNO A LOS SABERES PRACTICOS
Y LA FORMACION DEL DOCENTE EN PRIMARIA:
UN ESTUDIO DE CASO**

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGIA**

PRESENTA

MARIA GUADALUPE OLVERA RODRIGUEZ

BAJO LA DIRECCION DE LA LIC.

PROFRA. TERESA DE JESUS ROJAS RANGEL

MEXICO, D.F., AGOSTO, 1999.

GRACIAS...

A Dios, por permitirme la realización de este placer.

A mis Padres y mi Tía, por su esfuerzo permanente, por su ejemplo y aliento perseverante.

A mis hermanos, porque comparten mi satisfacción.

A la Universidad Pedagógica, por darme la oportunidad de realizar este anhelo.

Al sujeto de esta historia, por las facilidades otorgadas, y porque tu extraordinaria singularidad viste de color este trabajo.

A Clara, por tu enorme apoyo y significativa colaboración para la realización de este esfuerzo.

A Tere Rojas, maestra y compañera, por tu ética fidelidad al compromiso y porque eres ejemplo real del artista educador...

GRACIAS.

*Dedico este esfuerzo a Dios,
por ser esencia de toda verdad.
Y a mis Padres,
porque nunca me perdieron la fé.*

INDICE

PRESENTACION.....	5
INTRODUCCION.....	7
CAPITULO 1	
PERFIL HISTORICO DOCENTE.....	18
1.1 Creación de las Normales.....	18
1.2 El maestro en la Posrevolución.....	22
1.3 El maestro en el período Cardenista.....	24
1.4 La Reforma Educativa de 1971.....	26
1.5 El maestro en la Modernización Educativa y la actualización permanente.....	29
CAPITULO 2	
EN EL MARCO DE LA ACTUALIZACION PERMANENTE.....	32
2.1 El Programa para la Modernización Educativa (PME).....	32
2.2 El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).....	35
2.3 Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos.....	36
2.4 Actualización.....	38
CAPITULO 3	
EL TRAYECTO DE UNA FORMACION Y LA DESVALORIZACION DE LA IMAGEN PROFESIONAL	42
3.1 Formación académica : Ante la disyuntiva.....	43
3.2 Formación en la actualización... ..	56
3.3 De su autoconcepción: "El abnegado ya se acabó..."	60

CAPITULO 4	
EL CONTEXTO INSTITUCIONAL ESCOLAR	69
4.1 Los compañeros: Tensión, apatía y competencia.....	69
4.2 Los alumnos: Lejos del "ideal".....	73
4.3 Condiciones materiales de la institución, sus espacios y sus recursos didácticos... ..	75
4.4 Espacios, recursos materiales y didácticos: su determinación de la práctica cotidiana.....	78
4.5 Al interior del aula... ..	81
CAPITULO 5	
DE SU PRACTICA COTIDIANA	85
5.1 La enseñanza de su practica.....	85
5.2 Lo inmediato: A la orden del día.....	87
5.3 Los tiempos y sus condiciones.....	91
CAPITULO 6	
SU DIDACTICA	97
6.1 De su exposición y la revalorización de lo "tradicional".....	97
6.2 Su inquietud permanente: Cómo les quedó el tema anterior.....	103
6.3 Actividades simultáneas: Regaña, revisa, califica, debate.....	105
6.4 De su forma de comunicación.....	108
CONCLUSIONES	118
BIBLIOGRAFIA	126

PRESENTACION

El presente trabajo es un intento de aproximación al conocimiento de la *Práctica Educativa de un Maestro frente a grupo en el Marco de la Actualización Permanente*.

Para la más clara comprensión del tema, en la Introducción, se exponen los argumentos que justifican su estudio y las consideraciones metodológicas, mediante las cuales, se pretende justificar la pertinencia de la metodología empleada para la realización del trabajo.

El Capítulo 1 se ha titulado "*Perfil histórico docente*". La intención de este capítulo es presentar los resultados de un recorrido histórico sobre los cambios que ha sufrido en su función la práctica del maestro, según la exigencia política del momento. Para hacer esta reconstrucción histórica, se decidió partir de la institucionalización de las escuelas normales por considerar que su aparición fue en respuesta ante la primera exigencia formal de un perfil "*legítimo*" para el sujeto particular llamado "*maestro*".

En el Capítulo 2 se presenta el Marco Contextual de la práctica educativa del docente en el momento histórico actual llamado de la Actualización Permanente, en éste se exponen las exigencias y los retos que enfrenta el maestro, así como las acciones de política educativa que se llevan a cabo para auxiliarle en su tarea.

"*El trayecto de una formación y la desvalorización de la imagen profesional*" es el título que da nombre al Capítulo 3. Con ello se inicia la exposición del producto del trabajo de campo propiamente dicho. Es un capítulo en el cual se presenta el trayecto de formación académica de nuestro maestro en estudio (sujeto de análisis

en este trabajo), trayecto que ha entretejido el rostro actual del mismo como sujeto particular.

El Capítulo 4 incluye la presentación del *"Contexto institucional escolar"* en el cual, se enmarca la práctica educativa concreta de nuestro sujeto, abordándose para ello desde el aspecto humano involucrado en las interacciones sociales, que incluyen tanto a los *"compañeros"* y los alumnos como a los padres de familia, hasta el aspecto material de la institución, en el que se incluyen tanto las condiciones mobiliarias e inmobiliarias de la escuela como los recursos didácticos de la misma, todos ellos, factores determinantes directos de su práctica cotidiana.

Como complemento al anterior, *"De su hacer cotidiano ..."* nos habla el Capítulo 5. En éste se pretende ilustrar materialmente cómo operan algunos de los factores (abordados en el capítulo anterior) que influyen directamente sobre su práctica determinando parcialmente la *"regularidad"* de algunas actividades que la singularizan. Se analiza la manera en que *"lo inmediato"* se encuentra siempre a la orden del día, así como algunas de las enseñanzas heredadas de su práctica.

Finalmente, el Capítulo 6 presenta el análisis de algunas estrategias didácticas características que se manifiestan como *"constantes"* en su proceder cotidiano. A través de este capítulo se pretende rescatar algunos de los saberes que median su práctica y que, en parte, la explican. Se abordan aspectos tales como la permanente actitud del maestro con relación a qué tanto hayan aprendido los alumnos de los temas trabajados, la forma en que establece su comunicación, la simultaneidad en la ejecución de sus actividades y la revaloración de *"lo tradicional"* para su exposición.

INTRODUCCION

La relación que ha existido a lo largo del proceso histórico mexicano entre la educación y la política manifiesta en cada momento la importancia que a cada paso se fue atribuyendo a esta relación, la que ha definido en cada etapa la tarea que a la educación y, por tanto, a su sujeto "*protagónico*", reconocido o no, el maestro, ha correspondido.

La política actual está consciente de que la riqueza de las naciones depende de la calidad de las personas que la integran. *"En consecuencia, considera a la educación como factor estratégico de desarrollo, que hace posible asumir modos de vida superiores y permite el aprovechamiento de las oportunidades que han abierto la ciencia, la tecnología y la cultura de nuestra época".*¹

El Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000² señala que una de las demandas sociales más repetidas es una educación de cobertura suficiente y de buena calidad. Sin dejar de lado los esfuerzos de cobertura el Estado Mexicano se propone elevar la calidad.

El Programa de Desarrollo Educativo concibe a la calidad como *"(...) una carrera continua en la búsqueda del mejoramiento, que requiere de un esfuerzo constante de evaluación, actualización e innovación"*³ y plantea la necesidad de cambios en los comportamientos que nos permitan acceder a mejores niveles de vida, que sólo pueden ser producto de la educación.

¹ PODER EJECUTIVO FEDERAL, Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, SEP, México, 1995^a, p. 9.

² PODER EJECUTIVO FEDERAL, Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, México, 1995b.

³ PODER EJECUTIVO FEDERAL, Op. cit., 1995^a, p.13.

Asimismo, considera al maestro como el agente esencial en la dinámica de la calidad, por lo cual, otorga especial atención a su condición social, cultural y material como medios para estimular su mejor desempeño profesional a través de la actualización permanente.

El Estado Mexicano para elevar la calidad de la educación ha llevado a cabo una reforma educativa profunda que contempló, entre otras cosas, la reformulación de contenidos y materiales educativos, asignando un nuevo papel al docente, quien debe ajustarse a un programa de actualización para poder responder a las exigencias del nuevo modelo educativo.

El Programa de Desarrollo Educativo al definir prioridades señala :

“Todos los tipos, niveles y modalidades son importantes, pues responden a necesidades y aspiraciones individuales y sociales. Sin embargo, por razones éticas, jurídicas, de búsqueda de eficacia y por sus mayores consecuencias positivas en ámbitos más amplios, en el Programa se otorga mayor prioridad a la educación Básica. En ella se adquieren valores, actitudes y conocimientos que toda persona debe poseer a fin de alcanzar la oportunidad de su desarrollo individual y social”.⁴

El participar en el sistema educativo nacional como maestra frente a grupo en el nivel primaria, me convierte, luego entonces, en el sujeto protagónico del hecho educativo.

La experiencia particular que me ha dado el ser destinatario de la reforma educativa realizada en el marco de la Modernización Educativa, teniendo que

⁴ Ibidem, p.14.

afrontar la nueva tarea asignada al docente a quien se delega la responsabilidad directa de la calidad educativa, considerada como un “*hecho*” consecuencia del sometimiento a la actualización permanente, y el contar para ello con una realidad que a pesar de los cambios estatutarios sigue siendo la misma, inevitablemente me enfrenta a la situación de crisis y angustia (tal vez resistencia), conflicto natural que todo cambio involucra.

Por otra parte, la formación académica en la licenciatura en Pedagogía me invita a la reflexión sobre el hecho educativo; como parece obvio, lo que llama mi atención enfoca al protagonista principal, al cual en otra perspectiva personifico.

Las actuales demandas de política educativa que exigen cambios en los comportamientos del maestro son comprensibles desde el planteamiento, sin embargo, al exponer mi reflexión me pregunto:

¿De qué manera enfrenta el maestro la nueva demanda a su función?, ¿Qué tanto ha sido capaz el docente de modificar sus estrategias tras haber recibido los Cursos de Actualización?, ¿Cuál es el uso real que da a los nuevos materiales didácticos auxiliares proporcionados por la SEP?, ¿Cuál es la actitud del docente ante los Cursos de Actualización Permanente?, ¿Cuáles son las certezas que rigen su comportamiento?, ¿Cuáles son las necesidades que cotidianamente se plantea?

Las preguntas anteriores surgen de la convicción de que no obstante las medidas de Política Educativa implementadas, éstas son incapaces de asegurar por sí mismas la calidad pretendida; porque la educación verdadera es la que ocurre al interior de cada salón de clase, en cada plantel educativo y subrayo vehementemente la necesidad de partir del acercamiento a la comprensión de la realidad que día a día enfrenta el maestro; cualquier intento de cambio que no intente partir de ella, o dicho de otro modo, que no se permita escuchar la voz del actor principal, corre el riesgo de ser por demás “ *fingido*”.

Desde la perspectiva de análisis que en el presente trabajo adopto el maestro de primaria es un sujeto particular histórico cuya práctica educativa concreta frente a grupo es la manifestación última de múltiples convergencias.

Las actividades que el maestro cotidianamente realiza y que van estigmatizando su práctica se entienden como producto concreto de su historicidad.

En este sentido, la historicidad se encuentra también en su práctica siendo un cruce resultado de la historia personal y de formación académica profesional, con la formación en la práctica misma y su inmersión o inclusión dentro de un contexto institucional determinado (también con su propia historia); histórico, pero no en el sentido estricto de ubicación en el tiempo cronológico, sino en el de la relación dialéctica que se establece entre todas estas dimensiones.

La práctica del docente se ve sujeta a su actuación dentro de determinado inmueble, en donde las condiciones materiales permitirán o no la realización de ciertas actividades. La determinación de los tiempos es otro factor que converge y participa de la concreción específica de cada práctica, por ejemplo, siendo otro limitante institucional que se mezcla también, pues como parte de los determinantes institucionales se incluyen además de lo material, los estatutos normativos, en los que se integra tanto la norma administrativa como la pedagógica y laboral. Asimismo, el docente entra en constante negociación dialéctica con los demás sujetos que integran la institución determinando con ello su práctica.

En la acepción de institución que aquí se adopta, el docente es quien se enmarca dentro de un contexto social y cultural determinado como el escenario en el que se desempeñará; pero a la vez, también es el sujeto particular que según su historia personal interpretará las normas estatutarias y contextuales para tomarlas en prácticas concretas, generando y personalizando a su vez una única y exclusiva institución.

Desde esta perspectiva la práctica docente deja de ser vista como una cercanía o distanciamiento de lo establecido en los estatutos, tiene en cuenta que los alumnos y los maestros son seres humanos que se transforman al entrar en relación con la realidad de su contexto, y a su vez la transforman.

De tal forma, puede señalarse que dentro de la práctica de cada maestro subyace una visión particular del mundo y del hombre.

La lógica imposibilidad que presenta el ser investigador de mi propia práctica me acercó al análisis de un estudio de caso. Por las características inherentes al tipo de investigación y los fines perseguidos, la metodología que se ha empleado para la realización de la misma es la Etnografía.

Como metodología de corte cualitativo la etnografía toma en consideración como fundamental para la explicación de los fenómenos tanto el medio ambiente en que éstos se desenvuelven como los factores de orden social, económico, cultural, político, de historia personal, etc., que confluyen en la determinación circunstancial concreta de las acciones de los sujetos.

La etnografía basa su razonamiento en dos hipótesis fundamentales:

"...a) El comportamiento humano está complejamente influenciado por el contexto en el cual ocurre. Cualquier plan de investigación que coloca los actores fuera del medio natural podría negar esas fuerzas y por lo tanto oscurecer su entendimiento. b) El comportamiento humano generalmente tiene más significados que los 'hechos' observables".⁵

⁵ WILSON, Stephen, El uso de Técnicas en la Investigación Educativa, IPN, CINVESTAV, (Traducción Susan Heck), Austin, 1980, p. 4.

Mediante la investigación intenté descubrir las estructuras significativas que influyen el comportamiento del sujeto de la investigación, así como su desarrollo e incidencia en el mismo.

La recolección de los datos implicó la necesidad de acudir al lugar en que el docente ejerce mayormente su labor didáctica, es decir, el espacio áulico, para observar su trabajo cotidiano, con la finalidad de vislumbrar ciertas regularidades de las acciones didácticas realizadas por éste que caracterizan su práctica. Empleando la Observación Participante traté de recrear, con base en mi experiencia, los sentimientos y pensamientos que estaban en la mente de "*mi sujeto*".

Algunos de los aspectos a precisar mediante la observación fueron:

- Uso, manejo y distribución de tiempos.
- Uso, manejo y distribución de espacios.
- Estrategias didácticas empleadas por el docente, adicionales a las marcadas por los libros de texto.
- Uso y manejo de recursos didácticos.
- Uso y manejo de los libros de texto gratuito.
- Uso del lenguaje.

No obstante, para tratar de identificar los sentidos y significados que el docente construye y que operan como fundamento de sus acciones, también fue necesario acudir al recurso de la técnica de *reconstrucción de historias de vida*, cuyo principal material de soporte fue el testimonio oral autobiográfico del propio sujeto objeto de investigación; esta técnica, dicho sea de paso, en la actualidad es constantemente empleada por los etnógrafos "*para la construcción de la*

percepción en el tiempo y el espacio de la experiencia humana"⁶, así, "(...) aporta una evidencia fundamentalmente cualitativa sobre la percepción del informante acerca de cierto evento o problema".⁷ Sin embargo, más que ser solamente un "relato autobiográfico del sujeto entrevistado (...), (es) además el resultado de un trabajo de investigación y análisis por parte del investigador (y también del 'informante')".⁸ Esta técnica de naturaleza interdisciplinaria forma parte de la metodología de la Historia Oral y en su constitución convergen principios derivados de ciencias como la psicología, la sociología y la antropología, además de la Historia, de la cual es originaria.

Para mi investigación, los siguientes fueron datos obtenidos a través de la entrevista semi-estructurada :

- Comprensión del sentido de las estrategias didácticas empleadas por el docente no contempladas en los libros de texto, ficheros y/o libros para el maestro.
- Comprensión del sentido de las actividades sugeridas en los ficheros y libros para el maestro.
- Modificación de las estrategias didácticas empleadas por el docente como consecuencia de su asistencia constante a los cursos de actualización.
- Actitud del docente ante los cursos de actualización.
- Actitud del docente ante sus compañeros maestros, alumnos, padres de familia y autoridades.

⁶ ACEVES Lozano, J., Historia oral e historias de vida: Teoría, métodos y técnicas. Una bibliografía comentada, 2ª. Ed. , México: CIESAS, 1996, p.21.

⁷ Ibidem, p. 23.

⁸ Ibidem, p. 22.

En el transcurso de la investigación la información obtenida fue determinando los pasos subsecuentes que guiaron hacia la recolección de más datos.

El análisis de la información fue realizado a través del cruce de los datos obtenidos mediante la observación, con los que se obtuvieron vía la entrevista y las categorías teóricas recuperables en la literatura que aborda el objeto de estudio. La presentación de los resultados se expone de manera eminentemente descriptiva.

Los instrumentos que se emplearon para el registro de la información son las Notas de Campo y la grabación de Audios.

El grupo que se seleccionó para el análisis fue de Cuarto Grado, perteneciente al Segundo Ciclo de Educación Primaria. El principal criterio por el que se eligió este grupo es el hecho de que el docente frente al mismo tiene la característica de la asistencia constante y una participación muy activa en los cursos de actualización, así como al interior de la institución escolar.

Asimismo, se subraya el hecho de que "*nuestro sujeto*" constantemente manifiesta su interés, preocupación y entusiasmo en la enseñanza-aprendizaje para el mejor aprovechamiento de sus alumnos.

El espacio áulico de análisis se ubica en una Escuela Primaria Matutina Urbana Federal. Tiene su ubicación en una de las zonas urbanas colindantes entre el Estado de México y el Distrito federal. Una parte de su plantel docente labora en el turno vespertino en escuelas ubicadas en el Distrito Federal y otra en escuelas estatales y federales en el Estado de México, algunos de estos profesores con cargos directivos.

La escuela en la que se localiza el grupo de análisis es la más grande en matrícula y plantel docente de tres escuelas oficiales que operan en ambos turnos (matutino y vespertino) y una particular ubicadas en la misma comunidad.

Grato es señalar que para la realización de la investigación se contó con la mejor disposición y con la más amplia participación de *"nuestro sujeto"* pues otorgó todas las facilidades para la realización de las observaciones, notándose incluso la mayoría de las veces su *"olvido"* de nuestra presencia dentro de *"su espacio"*; hubo incluso ocasiones en que salió *"a buscarme por toda la escuela"* cuando yo estaba en su salón desde antes de que él saliera con este fin. Cabe señalar que incluso el grupo de alumnos prontamente se habituó a mi presencia, pues el lenguaje *"altisonante"* usado por ellos en muchas de las ocasiones así como su comportamiento grupal al no estar en el salón el maestro así lo denotaron.

Las observaciones realizadas al interior del espacio áulico suman un total de dieciséis y cuentan con un promedio en tiempo de entre hora y media y dos horas cada una aproximadamente, procurándose cubrir todos los horarios de la jornada e incluso dos de ellas abarcan, cada una, toda la jornada, aunque la mayoría se efectuaron en la primera parte de la mañana por ser el horario *"que más se aprovecha"* según nuestro sujeto.

Para las entrevistas igualmente hubo todas las facilidades; el maestro me *"invitó"* incluso a su trabajo en el turno vespertino extendiéndonos para ello hasta a la mitad de su turno. La realización de las mismas se orientó por una serie de preguntas previamente estructuradas aunque se dio un amplio margen de extensión a la información que nuestro maestro nos quiso compartir, notándose incluso cierta *"avidez"* por proporcionar toda su información.

Paradójicamente, una de las principales problemáticas enfrentadas en el transcurso de la investigación fue precisamente la transcripción mecanográfica de

la información oral por la gran cantidad de datos proporcionados por el maestro. Las entrevistas realizadas suman un total de cinco.

Tanto para efecto de la investigación de campo como para la lectura analítica de la información así obtenida ha sido determinante mi ejercicio como docente frente a grupo que forma parte del plantel en que se inscribe el sujeto de la investigación. Participo en el plantel procurando estrechar las relaciones amistosas con "*nuestro maestro*" desde tiempo previo a la realización de la investigación, cuestión que ha sido definitiva para las facilidades por él otorgadas.

La formación académica que singulariza mi lectura considero me ubica en una posición estratégica privilegiada. Careciendo de formación como normalista ejerzo la labor docente gracias a los estudios que recientemente concluí en la Universidad Pedagógica Nacional en la licenciatura en Pedagogía, labores que inicié simultáneamente, lo que me fue permitiendo confrontar a una vez teoría y práctica sin previa "*deformación*"⁹ como normalista.

La experiencia que como maestra frente a grupo (y más aún dentro del mismo contexto escolar) he adquirido, me permite compartir no pocas situaciones con nuestro maestro, pues igualmente soy destinatario de las mismas cargas administrativas, las mismas disposiciones estatutarias curriculares, los mismos cursos de actualización, los mismos derechos y deberes, situaciones reales en la vida cotidiana de un maestro; todo ello, ha facilitado la labor de investigación en mi intento por acercarme a la comprensión de los sentidos y significados que dan concreción a su práctica.

⁹ QUIROZ R, El maestro y la legitimación del conocimiento, En: Ser maestro, Antología, Comp. Elsie Rockwell, Ed. SEP-Caballito, México. Hago referencia a la formación académica normalista en el sentido señalado por Quiroz, el cual señala al conocimiento perteneciente a un campo de formación profesional como excluyente del de cualquier otro.

Finalmente, cabe señalar que la experiencia adquirida al realizar el trabajo de campo ha cambiado radicalmente mi apreciación previa a la misma respecto de la práctica educativa de *"un maestro normalista"* en el Marco de la Actualización Permanente. Con ello me permito confirmar la pertinencia de la perspectiva teórica desde la cual abordo la investigación, y la certeza de que para comprender la práctica docente es necesario acudir allí, al espacio áulico, donde se torna concreta, real y única la verdadera educación.

CAPITULO 1

PERFIL HISTORICO DOCENTE

1.1 Creación de las Normales

Al surgimiento de México como nación independiente surge también la necesidad de formar al “*nuevo ciudadano*” que los liberales pretendían para modernizar al país, tarea que se pretendió realizar a través de la extensión de la educación a toda la población de la nueva nación Mexicana.

Dado que para ese entonces la hegemonía educativa se hallaba en manos de la Iglesia Católica era necesaria la realización de serios esfuerzos por arrebatarse ese poder. El primer esfuerzo educativo fue el movimiento lancasteriano. Pero es en el año de 1833 cuando se realiza un primer intento serio por reformar la educación. Durante el gobierno de Valentín Gómez Farias se expide la Ley del 23 de octubre, estableciéndose por primera vez en México, el principio de la Libertad de Enseñanza. Mediante esta misma Ley se establece una Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios de la Federación.

Entre otros aspectos, mediante la Reforma Liberal se especificaba la necesidad de que el Estado se hiciera cargo del control de la educación, a través del control de la formación de maestros, según el perfil requerido para la tarea que se les encomendaría. Así, se hacía explícita la necesidad de la creación de las instituciones de enseñanza normal: *“El gobierno de Gómez Farias deseaba substituir al clero por un cuerpo docente formado en las escuelas normales y preparado científicamente con métodos idóneos para cumplir su profesión magisterial”*.¹⁰

¹⁰ GOMEZ Navas, L., Política Educativa de México I, Ed. Patria, S.A., México, 1981, p. 45.

La necesidad educativa que a lo largo y ancho tenía todo el país permitió la habilitación de personas que ejercían el magisterio sin certificación. Sin embargo, esta misma necesidad exigía del reconocimiento social de la función docente para poder atraer hacia ella a más miembros de la sociedad. De esta manera surgieron las Escuelas Normales en diversos lugares de la República, en sustitución de las escuelas lancasterianas (establecidas en la segunda mitad de 1823) *"cuya función consistía fundamentalmente en proporcionar la educación elemental, y en las que se depositaba, como función secundaria, instruir algunos jóvenes para las tareas del profesorado"*¹¹, como la instancia que vendría a legitimar el saber magisterial necesario para el ejercicio de la *"profesión"*.

A su vez, la *"profesionalización"* del magisterio mediante la institucionalización de la enseñanza Normal, estuvo directamente relacionada con la necesidad de legitimación de un nuevo saber *"científico"* propio de tal función, que en ese mismo momento histórico se gestaba: el saber pedagógico.

De tal forma que el saber del maestro normalista estuvo referido desde que se institucionalizó su formación a la *"transmisión"* en forma *"científica"* de conocimientos, erigiéndose asimismo como representante del Estado.

Aun cuando en la Ley de 1867 (expedida por Juárez para reglamentar las escuelas normales), se había prescrito la fundación de una escuela Normal, no es sino hasta 1887 que se crea la Escuela Normal de Profesores con carácter Nacional en la Ciudad de México, siendo inaugurada por el Presidente Díaz. Hasta ese entonces, la enseñanza de los profesores se realizaba en instituciones que tenían otras funciones y en donde se recibían cursos de pedagogía (Escuela Nacional Secundaria de Niñas, Escuela de las Vizcaínas y la Escuela Nacional

¹¹ ELIZONDO Aurora, La Universidad Pedagógica Nacional, ¿Un nuevo discurso magisterial?, México, UPN, Colección DIE, 1988, p. 27.

Preparatoria), instituciones que desempeñaban la función de la formación de maestros como una tarea agregada y secundaria. Cabe mencionar que en esa época (1875) solo seis estados tenían escuelas Normales. La Escuela Normal para Profesoras se creó tres años después de la de varones en 1890.

Los planes de estudio de las Escuelas Normales "(...) *estaban conformados fundamentalmente con materias 'pedagógicas' o 'didácticas' y otras de orden disciplinario que contemplaban el manejo de conocimientos mínimos necesarios sobre historia, geografía y ciencias naturales fundamentalmente*".¹²

Durante el Porfiriato se llevaron a cabo los Congresos Nacionales de Instrucción Pública 1889-1891, en los que se desarrolló un amplio debate pedagógico acerca de los métodos de enseñanza que se debían aplicar en la educación básica :

"Fue preocupación del Congreso (2o.) la elaboración de una metodología expresa para el manejo de los libros de texto y los materiales didácticos de ayuda en la enseñanza; también se recomendó la preparación de guías para los maestros, así como la formación de academias regionales en las que se debatieran los temas de los programas y se elaboraran las obras adecuadas para cada asignatura".¹³

La política general se encaminaba al ideal de orden y progreso, entre otras cosas, para pacificar al país. En este marco político tanto los alumnos, como los maestros, debían ser preparados dentro de la ideología positivista.

¹² Ibidem.

¹³ Citado por ELIZONDO Aurora, Ibid. p. 21.

En la duración de este régimen la educación se organizó en las grandes ciudades, sin embargo, a pesar de que en las áreas rurales vivían más de las dos terceras partes de la población, el presidente Díaz no consideró la atención educativa de la población campesina.

Ante la presión que empezó a ejercer este sector de la población, Díaz promulga la Ley que dispone la creación de Escuelas Rudimentarias en 1911. Ante la caída del régimen, este decreto no entró en operación sino hasta el año de 1912 habiéndose establecido para 1913 un total de 200 escuelas rudimentarias.

En el mismo año de 1912 el Ing. Alberto J. Pani levanta una encuesta para recuperar la opinión pública del país acerca de la creación y funcionamiento de estas escuelas, cuyos resultados son publicados hasta 1918, los cuales, sirvieron de base para la creación de las Escuelas Rurales.

"(...) para garantizar la eficacia de las escuelas rudimentarias, se imponía la necesidad de crear a la mayor brevedad posible escuelas normales rurales que prepararan maestros debidamente capacitados para las escuelas del campo de que hablaba la Ley".¹⁴

Con la Constitución de 1917 se adoptó una nueva política educativa. El Artículo Tercero en su primer texto negó la capacidad a las corporaciones religiosas y a los ministros de los cultos para organizar y dirigir escuelas, e impuso el laicismo en los establecimientos particulares y los sujetó a vigilancia oficial.

Ante la expropiación de la hegemonía educativa de la Iglesia, por parte del Estado, se atribuyeron a los maestros laicos las características propias de los curas o

¹⁴ JIMENEZ Alarcón, C., Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana: Antología, SEP, Ed. El Caballito, 1ª. Ed. México, 1986, p.103.

sacerdotes, que eran quienes hasta ese entonces habían realizado la tarea de instruir al pueblo, definiéndose el magisterio como una "misión" o "sacerdocio", entre cuyas características no cognitivas y señaladas como deseables en este perfil ideal, estaban las morales y conductuales y las físicas y de autopresentación. Se suponía que el aspecto exterior denotaba las cualidades interiores, las cuales, a su vez se inculcan mediante la estrategia del modelo; es decir, que el maestro debía ser tanto en su persona como en su proceder en general, un ejemplo de virtudes a seguir:

"... los conocimientos a inculcar se dirigían al desarrollo de habilidades mínimas en el campo del cálculo y la lecto-escritura, junto con nociones mínimas de ciencias naturales. El resto del saber escolar (la historia, la educación moral, etc.), estaba dirigido a formar ciudadanos y no individuos instruidos. Dada esta racionalidad histórica, se comprenden las limitaciones impuestas al conocimiento requerido para el ejercicio de la función docente".¹⁵

1.2 El maestro en la Posrevolución.

Ante el grave reclamo de educación en todo el país y con el triunfo de Don Francisco I. Madero en 1911, el Congreso dio su aprobación a la Ley que disponía la creación de Escuelas Rudimentarias, fundándose así las primeras escuelas rurales. Estas tenían la misión de la enseñanza en la lectura, la escritura y el lenguaje en Castellano, así como la ejecución de operaciones fundamentales y usuales de la aritmética:

¹⁵ TENTI Emilio, El Arte del Buen Maestro, Ed. PAX, México, 1988, p. 172.

" El principal problema al que se enfrentó la aplicación del decreto, fue la selección de los profesores para dirigir este tipo de escuelas, que por razones naturales era totalmente distinto al prevaleciente, o sean, las escuelas que funcionaban en las ciudades. Ante la imposibilidad de obtenerlos en las Escuelas Normales, se acudió al expediente de la improvisación, esto es, se habilitó a jóvenes de ambos sexos que habían cursado la primaria superior y tras de darles una orientación muy superficial, se les mandó al medio rural sin haber alcanzado ni una mediana preparación pedagógica... ".¹⁶

Durante el gobierno de Alvaro Obregón se estableció la Secretaría de Educación Pública y se nombró secretario a José Vasconcelos, quien siempre se había esforzado por combatir el analfabetismo:

"El programa escolar –diría más tarde Vasconcelos- no tenía ni plan ni tradición que seguir. El maestro carecía, ante todo de vicios profesionales y tenía una percepción inmediata del ambiente... los maestros se pusieron a hacer otras cosas más importantes en consonancia con los problemas inmediatos, tales como vacunar contra la viruela, introducir el agua potable en el poblado, instruir a los campesinos sobre los procedimientos que deben seguir para obtener las tierras del gobierno, combatir el alcoholismo. Por muy diversos procedimientos los 'misioneros' trataron de centrar a la comunidad, agrupando todas sus actividades en la escuela, y hacer de ésta el verdadero corazón del pueblo. La Secretaría, en verdad, no había proyectado esta escuela, que crecía en forma espontánea, o más bien determinada y modelada por las fuerzas sociales de la comunidad rural... ".¹⁷

¹⁶ BARBOSA Heldt. A., Cien años en la educación de México, Ed. PAX, México, Febrero, 1972. p.118.

¹⁷ Citado por SEP, UPN, Política Educativa: Antología, México, 3ª. Ed. 1993, p. 24.

La demanda urgente de llevar educación a los grandes sectores campesinos que había creado la Revolución, se cubría con los maestros "misioneros", que se empezaban a capacitar en las Escuelas Normales Rurales.

Después se crearon las Misiones Culturales Ambulantes, que en un principio eran equipos de maestros (y de otros profesionales), que se trasladaban a determinados centros de población donde ya existían escuelas rurales, para instruir a los maestros en ejercicio en las técnicas de la educación y en la práctica de las pequeñas industrias y de la agricultura. De esta manera se iba asignando al maestro el papel de "líder local" al irse comprometiendo cada vez más con los problemas de la población "(...) y al tocar los intereses de determinadas clases algunos fueron asesinados".¹⁸

1.3 El maestro en el período Cardenista

Durante el período Cardenista el Artículo Tercero sufrió algunas modificaciones. En esta reforma se señalaba:

*"La educación que imparta el Estado será Socialista, además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades que permitan crear a la juventud un concepto racional y exacto del Universo y de la vida social..."*¹⁹

En esta época se movilizó a grandes sectores de la población nacional en una

¹⁸ GALVAN Luz E., El Magisterio Urbano: 1887-1940 en: Los Maestros y la Educación Pública en México, Ed. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México, 1985, p. 172

¹⁹ Citado por SEP, UPN, Op. cit., p. 28.

amplia y verdaderamente extensa labor educativa. Los maestros de la época sufrían asesinatos, mutilaciones y accidentes causados por caciques y fanáticos, puesto que aquellos se incorporaron al proyecto gubernamental, buscando un compromiso con obreros y campesinos para impulsar el desarrollo nacional. Los maestros tenían de esta manera una relación muy estrecha con la comunidad, generando vínculos de gran arraigo entre los habitantes de la misma.

En la Escuela Socialista, la exigencia hacia el maestro era la de transformarse en el guía de una formación para una nueva cultura en el campo. Debía impulsar la organización de un nuevo orden económico, reformar la familia, las costumbres de los campesinos y educarlos para que produjeran más y mejor.

Pasado el período Cardenista la educación impartida por el maestro fue perdiendo su esencia socialista. Se abrieron escuelas particulares religiosas y se elaboraron programas educativos semejantes para las áreas urbanas y las rurales.

Durante el gobierno de Adolfo López Mateos y bajo la dirección de Jaime Torres Bodet, quien había asumido el cargo de Secretario de Educación Pública por segunda vez, se realizaron amplios esfuerzos por el mejoramiento profesional y económico de los maestros y se analizaron los contenidos y finalidades de la educación. Asimismo, se aprobó el "*Plan de Once Años*", el cual, fue diseñado por un grupo de especialistas encabezado por el mismo Secretario de Educación.

El maestro tendría que buscar entonces que los alumnos, al egresar de las primarias, no fueran simples repetidores de lecciones aprendidas de memoria: *"Sustituir la memoria de la palabra por la memoria de la experiencia, tal es la inquietud de los maestros de educación primaria en la hora presente"*.²⁰

²⁰ SEP, *El Plan de Once Años y la Reforma Educativa en : Antología de Política Educativa en México*, SEP-UPN, México, 1991, p. 214.

Una de las acciones educativas de gran importancia en este período, fue la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito en 1959. El libro de texto gratuito se convirtió en material en donde se concretó el nivel de conocimientos básicos que todo mexicano debía tener. Aun cuando el libro no coincidía con el nuevo plan de estudios, puesto que sus contenidos correspondían al programa anterior, significó el nacimiento de un nuevo recurso didáctico de gran valor para el proceso educativo.

Ante estas acciones, el docente tuvo que echar mano de su experiencia, de su formación y de la "*mística*" de trabajo, ya característica "*clásica*" del magisterio, para poder hacer frente al reto que significaba la aplicación de un nuevo proyecto educativo. Para poder lograr este propósito algunos maestros recurrieron a los métodos globalizadores tales como Centros de interés, Métodos de proyectos, Unidades de trabajo, etc.

En los años que van de 1964 a 1970, las ideas pedagógicas que predominaban eran las de enseñar a pensar y a aprender -ya que lo que se usaba más en ese momento era el "*memorismo*"- ; formar la conciencia de la solidaridad; abandonar los dogmatismos; practicar el civismo; vincular la educación al desarrollo económico; etc. Pero para que esto se lograra era necesario contar con el empeño consciente del maestro.

1.4 La Reforma Educativa de 1971.

Con el fin de proponer las reformas que se considerasen necesarias, en 1968 el Presidente Díaz Ordaz convocó al análisis del sistema educativo nacional. Durante el primer año de la administración del Lic. Echeverría (1971), éste renovó la convocatoria que tres años antes el gobierno anterior había lanzado.

Las propuestas recogidas de este modo por el gobierno de Echeverría, dieron lugar a la implantación de diversas medidas:

*“La Reforma Educativa de 1971 (...) despertó gran interés por las innovaciones que presentaba: por primera vez coincidían los libros de texto gratuito con los programas de estudio, se modificaban los contenidos al presentarlos por áreas en lugar de asignaturas, se implementaba el método global de análisis estructural para la enseñanza de la lecto-escritura en el primer grado de educación primaria. Se promulgó la Ley Federal de Educación (1973); el proceso de reformulación de contenidos (planes y programas) concluyó en 1975”.*²¹

En ese momento la función del maestro consistió en cumplir con el programa de estudios y apoyarse adecuadamente en los nuevos libros de texto. En tales disposiciones se inhibía su creatividad, ya que sólo podía emplearla en el diseño de estrategias pedagógicas si las condiciones contextuales no se prestaban para trabajar según lo establecido en el libro del maestro por el programa oficial.

En los planes de estudio de las Escuelas Normales se incorporaron en la asignatura de Técnica de la Enseñanza las innovaciones de la reforma educativa, cuyo objetivo era que los egresados dominaran totalmente las condiciones en que se debía conducir el proceso enseñanza-aprendizaje.

Bajo esas circunstancias, la actualización del docente se hizo necesaria. Mediante ella, se pretendía lograr un cambio de actitud que estuviera acorde a los objetivos perseguidos por la reforma educativa. Esta última procuraba la formación de la conciencia crítica, así como la formación de sujetos libres, con espíritu democrático, con una educación que buscaba la igualdad de oportunidades y que

²¹ CONALTE, Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria, SEP, México, 1991, p. 22.

pretendía transformar el sistema educativo, de elitista en igualitario, de autoritario en participativo, etc.

Asimismo, se pretendía brindar mediante la actualización el reforzamiento profesional que dotara al maestro de un marco teórico referencial que le ayudara a fundamentar su práctica. Aunque en realidad la actualización del maestro consistió en un simple adiestramiento, ya que se impartieron cursos de carácter informativo que solamente daban cuenta de las novedades implementadas, y se realizaron encuentros de cooperación pedagógica a nivel de zona escolar, cuya finalidad era que se familiarizaran con los materiales educativos que debían utilizar.

Las acciones llevadas a cabo para este efecto fueron insuficientes, ya que éstas requerían de estrategias formativas más estructurales para que el docente pudiera apropiarse de los cambios, para que los comprendiera, los pudiera dominar y, de esta manera, modificar sus actitudes y sus comportamientos.

Las características que tuvo esta forma de actualización dieron lugar a la subsistencia en la cultura del magisterio, de las orientaciones y de las formas del trabajo que provenían exclusivamente de su propia tradición.

En este contexto tuvo su participación el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), inaugurado en 1945, para atender la capacitación de los maestros en servicio que ejercían sin estudios profesionales escolarizados y que a partir de 1971 modificó su nombre por el de Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM), cuyas metas se orientaron a promover el mejoramiento y la calidad del trabajo docente de los maestros de los diversos niveles del Sistema Educativo Nacional. El IFCM *"que había ganado un sólido prestigio como formadora de docentes, realizado una notable labor editorial de calidad por su rigor científico y académico, y ofrecía apoyo y asesoría a*

miles de profesores..."²², diseñó una estrategia de actualización que no correspondió a la trayectoria de la institución ni a las exigencias de la reforma educativa.

La estrategia referida consistió en que el personal de los centros de capacitación del IFCM recibiera un curso de actualización para, posteriormente, brindar asesoría y capacitación a los maestros que habían de fungir como "multiplicadores" para la base. Sin embargo, una vez que cumplieron con su tarea, los multiplicadores no llevaron un seguimiento del proceso, ni una evaluación del programa de capacitación que se había emprendido.

1.5 El maestro en la Modernización Educativa y la actualización permanente.

El Programa para la Modernización Educativa ha recogido una de las tradiciones más significativas de la escuela mexicana:

"Acrecentar el proceso de aprendizaje, asignándole un papel al maestro no de enseñante sino de propiciador de situaciones de aprendizaje. El docente recupera su papel protagónico educativo; cuenta con autonomía para organizar los aprendizajes, evaluar y participar en procesos de administración y gestión escolar, lo cual le obliga a consultar fuentes múltiples de información actualizada, para encontrar soluciones educativas conjuntas".²³

²² SOLANA Fernando, Et. al., Historia de la Educación Pública en México, FCE-SEP, México, 1982, p. 461.

²³ CONALTE, Op. cit., p. 48-52.

En esta concepción pedagógica las funciones del docente se encuentran estrechamente vinculadas en los siguientes aspectos:

-El proceso enseñanza-aprendizaje. Para poder desempeñar con calidad su función, el maestro debe conocer el desarrollo evolutivo de sus alumnos y las condiciones de su medio ambiente social y cultural, así como los elementos culturales con los que cuentan antes de ingresar a la escuela, sus intereses y motivaciones. Asimismo, identificar las necesidades de aprendizaje de los mismos. Al considerar los planes y programas de estudio, debe seleccionar los aprendizajes significativos, así como, diseñar situaciones didácticas que se deberán traducir en situaciones de aprendizaje, tratando de asegurar de esta manera la participación de los alumnos en la construcción de sus propios conocimientos. También, en este aspecto, deberá crear, adaptar y organizar recursos didácticos que propicien la interacción del alumno con el objeto de conocimiento.

En este sentido, el docente debe también considerar a la evaluación como un proceso paralelo al proceso de enseñanza-aprendizaje, que le permita hacer una valoración de los procesos y los resultados obtenidos. Debe fomentar a su vez, el espíritu democrático en el aula, las relaciones horizontales de solidaridad y participación. Más que una autoridad, el maestro debe fungir como coordinador, conductor, propiciador, facilitador. El maestro de la Modernización debe ser capaz de proponer alternativas de solución a los problemas de aprendizaje de sus alumnos.

-Los procesos de organización y administración escolar. En este sentido se pretende que el docente se involucre con el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje de sus alumnos, mediante su participación en el Consejo Técnico Escolar, y contribuya en la superación académica y administrativa de la comunidad escolar, por medio de la reflexión individual y colectiva sobre la práctica docente que permita elaborar y proponer soluciones a los problemas

académicos y de organización del plantel. Se trata en este sentido de que el maestro rompa con su aislamiento al interior del aula y de la escuela al compartir experiencias y problemas con sus compañeros, para elaborar proyectos escolares que puedan convertir a la escuela en un espacio de perfeccionamiento docente, haciendo explícita la concepción pedagógica que fundamenta su práctica educativa.

-El proceso de vinculación escuela-comunidad. En este aspecto se señala que la escuela deja de ser un espacio cerrado para vincularse estrechamente con la comunidad. Los sujetos del proceso educativo en la búsqueda de aprendizajes significativos, han de promover acciones con la comunidad para desarrollar actividades educativas. El maestro deberá desarrollar con la comunidad los estudios socio-económicos y culturales de sus alumnos, padres de familia y comunidad, para identificar tanto los posibles problemas de desarrollo como las necesidades de aprendizaje. Asimismo, deberá promover proyectos de servicio a la comunidad que se constituyan en ocasiones de aprendizaje para sus alumnos. En este sentido, el maestro deberá procurar el aprovechamiento de todos los factores extra escolares e informales que influyen en la formación de sus alumnos.

CAPITULO 2

EN EL MARCO DE LA ACTUALIZACION PERMANENTE

2.1 El Programa para la Modernización Educativa (PME).

En el México actual, el contexto en el cual se inscribe la práctica educativa del maestro en el nivel primaria, se encuentra enmarcado en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, el cual, a su vez sigue las orientaciones de Política Educativa que se establecen en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000.

Los principios directores de la Política Educativa tienen su base normativa en el Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación. Esta política sigue las orientaciones planteadas por el Programa para la Modernización Educativa cuyas acciones estratégicas se pactaron mediante el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

Al asumir la Presidencia de la República el 1º de diciembre de 1988, el Lic. Carlos Salinas de Gortari señaló en su discurso de Toma de Posesión que una de las prioridades de su gobierno sería asegurar la cobertura en el sector educativo; asimismo, manifestó su compromiso de trabajar para elevar la calidad de los servicios educativos. En dicho acto, giró instrucciones al Secretario de Educación Pública, Lic. Manuel Bartlett Díaz, para que, en el plazo más breve se integrara un programa que contara con la participación de la sociedad en general y se convocó a todos los mexicanos a participar en el proceso de consulta para formular un programa que permitiera realizar la transformación del sistema educativo y, a través de éste, el logro de la equidad y la modernización del país.

El nueve de octubre de 1989 en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, el entonces Presidente de la República presentó a la nación el Programa Nacional para la

Modernización Educativa. En el diagnóstico presentado se reconoció el estado crítico de la educación en el país. Se manifestó que desde la creación de la Secretaría de Educación Pública en el año de 1921 bajo la dirección de José Vasconcelos, los diferentes retos que se fueron enfrentando, -determinados siempre por las demandas del momento histórico, económico y social particular-, apuntaron básicamente a la extensión cuantitativa de la cobertura. Se habló de una *"hazaña educativa"*, señalándose que en menos de 70 años se había abatido el índice de analfabetas, de más de dos tercios de la población al ocho por ciento. Se señaló, asimismo, que la escolaridad promedio de los mexicanos pasó de un año y medio a más de seis grados y que la matrícula de la enseñanza primaria se extendió de 850 mil a más de 25 millones. En ese reporte, se informó también que cuatro de cada cinco niños que terminaban la primaria tenían acceso a la escuela secundaria; el número de maestros pasó de 25 mil a más de un millón; y el total de instituciones aumentó de 12 mil a más de 154 mil.²⁴

Sin negar lo positivo que tiene el avance logrado, se reconoció que el sistema educativo enfrentaba nuevos retos. En parte, producto de los avances logrados por la sociedad mexicana en todas las áreas del conocimiento, y en los que, la misma intervención educativa ha sido determinante para la transformación de las estructuras sociales. De otro lado, por la creciente interdependencia en las relaciones económicas entre los países a nivel mundial.

Asimismo, se señaló que los retos que imponían la transformación de la sociedad mexicana y los sufridos a nivel internacional en torno a las relaciones económicas, el dinamismo del conocimiento y la productividad, exigían una profunda transformación del sistema educativo nacional, a fin de hacerlo más participativo, eficiente y de mejor calidad, esto es, más moderno.

²⁴ SEP, Programa para la Modernización de la Educación Básica 1989-1994, SEP, Méx. 1989, p. 3.

El proceso de la Consulta Nacional para la Modernización de la Educación fue organizado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), contando con el apoyo de los consejos estatales y municipales. Fue puesta en marcha en todo el territorio nacional, contándose con la participación en ella de maestros, padres de familia, profesionistas, intelectuales, empresarios, representantes de los diversos sectores y la sociedad en general, quienes aportaron sus demandas, aspiraciones, puntos de vista y recomendaciones en más de 65 mil ponencias.

Con base en el análisis de las realidades y perspectivas de los servicios educativos y en los resultados de la Consulta, se integró un diagnóstico de la situación y se formularon, en el marco de la ley, los lineamientos y estrategias de acción propuestos en el PME y se convocó a los sectores interesados a participar en la puesta en marcha de los mismos.

Los principales retos así identificados que había de enfrentar el sistema educativo se detectaron en los siguiente aspectos:

- La descentralización educativa
- El rezago educativo
- La explosión demográfica y su impacto en las necesidades educativas
- El cambio estructural del Sistema Educativo
- La necesidad de vinculación de los ámbitos escolar y productivo
- El avance científico y tecnológico
- La inversión educativa

En general, las propuestas fueron:

- 1) La desburocratización de la administración del sistema educativo con vista a darle coherencia, unidad, sencillez y eficacia.

2) La promoción de la amplia participación de los maestros y su creatividad.

3) La modernización de los contenidos y los métodos educativos.

2.2 El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

Las acciones estratégicas para la realización de los objetivos propuestos por el PME se pactaron en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) el 18 de mayo de 1992. El Acuerdo fue firmado por el Presidente de la República Lic. Carlos Salinas de Gortari, (como testigo de honor), el Secretario de Educación Pública Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León, la Secretaria General del SNTE, Profra. Eiba Esther Gordillo Morales y todos los Gobernadores de los Estados.

Para modernizar el sistema educativo en el ANMEB se plantearon tres estrategias generales, las cuales, pretendieron orientar las acciones realizadas en los tres niveles que conforman el ciclo de educación básica, preescolar, primaria y secundaria. Estas son:

-La Reorganización del Sistema Educativo mediante el fortalecimiento de un nuevo federalismo educativo.

-La Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, mediante la aplicación de nuevos planes y programas de estudio.

-La Revaloración de la Función Magisterial, mediante el reconocimiento del papel del docente como protagonista de la transformación educativa y el mejoramiento de sus condiciones de vida y de trabajo.

En el marco del ANMEB, en Noviembre de 1992 el jefe del Ejecutivo anunció su propuesta de iniciativa de reformas a los Artículos 3º. y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para establecer como obligatoria la educación secundaria. El 5 de Marzo de 1993, tras contar con la aprobación de los Congresos locales de los 31 Estados de la República y el de la Unión, entraron en vigor las reformas propuestas. Con tales medidas, orientadas por el ANMEB, la educación básica se extendió de seis a un ciclo de nueve años de educación mínima obligatoria para todos los mexicanos, reformulándose así el concepto de educación básica. La actual política educativa señala que sin dejar de lado los esfuerzos por la cobertura, el principal reto es elevar la calidad de la educación.

2.3 Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos.

A través de la reformulación de los contenidos y materiales educativos se ha pretendido superar aquellos contenidos informativos que:

" (...) suscitan aprendizajes fundamentalmente memorísticos para llegar a aquellos que aseguren la asimilación y recreación de valores, el dominio y uso cada vez más preciso y adecuado tanto de los diversos lenguajes de la cultura contemporánea como de métodos de pensamiento y acción que han de confluir en el aprendizaje ".²⁵

La apropiación de métodos se convierte en un objetivo básico de la educación elemental que ha de permitir el aprendizaje permanente del alumno y que le permitirá mantenerse al ritmo de los avances de la ciencia y la tecnología.

²⁵ SEP, Op. cit., 1989, p. 19-20.

Tras la presentación del PME dio inicio la evaluación de Planes, Programas y Libros de Texto Gratuito, asimismo, comenzaron a ponerse en marcha una serie de acciones orientadas a la elaboración de propuestas para hacer cumplir las reformas. En 1990, se aplicó el programa *"Prueba Operativa"* de los Planes experimentales en los tres niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria) con la finalidad de probar su pertinencia y viabilidad.

En 1991, el CONALTE remitió a la consideración de sus miembros y a la discusión pública una propuesta para la orientación general de la modernización de la educación básica, la cual, se concretó en el documento dado a conocer como *"Nuevo Modelo Educativo"*.

Tanto el producto resultado del debate, como las formulaciones hechas por el SNTE, presentadas a fines de 1991 y ratificadas en su congreso de febrero de 1992, fueron definitivos para la precisión de los criterios centrales que hubieron de orientar la reforma.

Ante la suscripción del ANMEB (en Mayo de 1992), y de acuerdo con las orientaciones planteadas en el mismo con relación a la reformulación de los Contenidos y materiales educativos, la SEP dio inicio a la última etapa en la reformulación de éstos. Para tal fin el CONALTE convocó a una Consulta Nacional sobre los Planes y Programas de Estudio para la Educación Primaria y Secundaria.

La finalidad que se buscó con la Consulta fue la de establecer consenso en torno a los contenidos pertinentes y relevantes a incorporarse en los Planes y Programas de Estudio.

De acuerdo a las opiniones mayoritariamente expresadas en las Consultas, se sometió a concurso abierto la elaboración de los nuevos libros de texto, tras la convocatoria que se hizo extensiva a todos los maestros, pedagogos,

especialistas y expertos en educación. Las propuestas debían apearse a los criterios establecidos por el Artículo Tercero Constitucional y demás disposiciones legales vigentes en la materia, así como a los guiones previamente establecidos.

En el marco de la firma del Acuerdo y con la iniciación de la última etapa de la reforma curricular se consideró pertinente la realización de acciones inmediatas para el fortalecimiento de los contenidos educativos básicos. En este sentido se consideró que era factible y conveniente realizar acciones preparatorias del cambio curricular sin esperar a que estuviera lista la propuesta de reforma integral.

Las acciones preparatorias que se realizaron para el cambio curricular se integraron en el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos.

Estas consistieron en la elaboración y distribución de Guías para el maestro de Enseñanza Primaria y otros materiales complementarios para el año lectivo 1992-1993, en los cuales se informaba al maestro sobre la orientación que debía dar a la aplicación de los programas y libros de texto aún vigentes.

A partir del ciclo escolar 1993-1994 se inició la aplicación del nuevo Plan de Estudios de Educación Primaria y los respectivos libros de texto.

2.4 Actualización.

Las acciones que se realizaron para poner en marcha el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, fueron acompañadas con una serie de actividades orientadas a la actualización del maestro en servicio a través del Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM).

El PEAM utilizó un sistema de Televisión vía satélite para llegar a casi todos los rincones de la República. La actualización se ubicó en el marco del ANMEB como un recurso para revalorar la función del maestro.

En el PEAM la actualización fue entendida como una búsqueda permanente de elementos que le permitiesen al maestro su mejoramiento profesional. Actualizarse es lograr una mayor capacidad para la comprensión, abordaje y solución de los problemas que el maestro enfrenta. El motor del PEAM ha sido la experiencia y el interés del propio maestro, razón por la que la estrategia se desarrolló con un carácter singular; pues el programa tiene por espacio prioritario la escuela, es decir, el propio centro de trabajo.

La actualización del maestro parte de los intereses generados en la práctica cotidiana y va por lo tanto encaminada a la solución de problemas. Mediante este enfoque se busca rescatar el potencial que representa la experiencia individual; recuperarla para luego compartirla y confrontarla con el grupo de maestros en un trabajo colectivo que estimule su creatividad y el mejoramiento de su labor.

El Programa no dictó qué hacer, antes bien, su pretensión fue convertirse en herramienta que ayude a identificar necesidades de actualización, para cubrir las mediante múltiples estrategias. Pretende ser, asimismo, un programa que nace en los maestros y que regrese a ellos para continuarse, es decir, un proceso.

A partir del PEAM se establece una relación directa con los nuevos materiales de trabajo que emplearon los maestros de primaria durante el ciclo 92-93 y los posteriores.

Uno de los objetivos fundamentales de la actualización, ha sido el conocimiento y manejo de los Programas de Estudio y Guías para los Maestros que fueron elaborados para los distintos grados de educación básica. Conocerlos y aplicarlos se considera en sí mismo un trabajo de actualización para el maestro. Pero

además, y dado que éstos materiales favorecen el trabajo creativo de los docentes, permiten identificar otras necesidades de actualización y diversas estrategias para el Programa.

Los materiales son una Guía de apoyo para el maestro con sugerencias y alternativas, por tanto, motivo de consulta permanente. Contienen sugerencias para desplegar el trabajo cotidiano que el maestro ha de aplicar de acuerdo a su experiencia constante. La actualización, en este sentido, es considerada un proceso y no un acontecimiento marcado con fecha límite.

El PEAM se constituyó en la iniciación de un principio de acción encaminado a emprender una actividad permanente de actualización, mediante la cual, se pretende recuperar la experiencia del maestro.

Tres fueron los objetivos que se persiguieron a través del PEAM:

- 1) Actualizar a los maestros a corto plazo en relación con el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, así como motivarlos para su actualización permanente.
- 2) Reforzar el Federalismo como consecuencia del propio Programa para que cada entidad genere sus propias vías de actualización acordes con la normatividad nacional.
- 3) Consolidar un marco para la actualización permanente de los maestros basado en un seguimiento y evaluación del Programa.

Para cumplirlos, el Programa se basó en una estructura operativa que incluyó una Coordinación Nacional y para cada entidad una Estatal y cuyo engranaje permitió el llegar hasta el trabajo en cada escuela bajo la coordinación de los propios directores; se organizó en tres fases sucesivas:

- Fase Preparatoria. Se establecen en cada entidad federativa las condiciones necesarias para la actualización intensiva de los maestros.

- Fase de Actualización Intensiva. Se propuso que todos los maestros conocieran los nuevos materiales y los lineamientos para aplicarlos a fin de poder realizar un trabajo colegiado para analizarlos, de tal forma que la reflexión generara una auténtica actualización y una práctica docente enriquecida.

- Fase de Actualización Permanente. Se propuso a fin de que el maestro aproveche los medios para promover un proceso de actualización continuo incorporando el trabajo colegiado y el intercambio cotidiano como un marco útil para el mejoramiento profesional.

Desde esta perspectiva el maestro viene a ser el sujeto protagónico de su propia transformación, para de esta manera, propiciar una educación que permita elevar la calidad de vida de los mexicanos.

Tras de concluir la fase de actualización intensiva, una vez consolidado el marco para la instalación de la fase permanente, en el año de 1996 el programa adopta el nombre de Programa Nacional para la Actualización Permanente (ProNAP), manteniendo en su esencia el mismo concepto de la actualización, fue puesto en marcha por la Secretaría de Educación Pública en coordinación con las autoridades estatales.

El ProNAP tiene a su cargo la organización y realización de Cursos Nacionales de Actualización, Cursos Estatales de Actualización y Talleres Generales de Actualización, asimismo, bajo su responsabilidad tiene la operación de los Centros de Maestros (1996) y la Biblioteca de Actualización del Maestro, los que también han sido creados en este marco en apoyo a la actualización docente.

CAPITULO 3

EL TRAYECTO DE UNA FORMACION Y LA DESVALORIZACION DE LA IMAGEN PROFESIONAL

En los capítulos anteriores se ha pretendido:

- 1) Hacer una reconstrucción histórica de los diferentes cambios en su función, que a través del tiempo ha sufrido la labor docente.
- 2) Presentar el marco político mediante el cual, actualmente, se ha dado paso a la transición en las exigencias a su función y que norma el desempeño del maestro, con la finalidad de ubicar al lector en relación con las demandas "*legítimas*" que se hacen hoy en día al maestro. Es decir, aquellos comportamientos que según la "*norma*" se esperan como mínimo, en su desempeño.

El establecimiento de las recientes medidas de política educativa pretenden lograr cambios en los comportamientos que conduzcan a elevar la calidad de la educación, a través de la elaboración de un nuevo "*perfil docente*", para ello, ha implementado la realización de cursos permanentes mediante los cuales se pretende actualizar al maestro en relación con lo que "*debe ser*" y "*debe hacer*".

Estas medidas dan por hecho que "*si*" el docente se integra a la actualización permanente, "*entonces*" se ajustará al nuevo perfil y logrará elevar la calidad de su trabajo. Mediante esta lógica, la norma oficial presupone y "*estatiza*", tanto al maestro, como a la realidad en la que realiza su trabajo, olvidando que tanto uno, como la otra, son en su esencia históricos y por lo tanto, permanentemente dinámicos.

Desde la perspectiva teórica que anima este trabajo, el docente es un sujeto particular histórico, único e irrepetible, que se expresa en la práctica a través de sus saberes. Saberes a partir de los cuales interpreta los determinantes que integran su contexto. En este sentido, la norma oficial conforma solamente uno de los múltiples factores que integran su realidad y de ninguna manera el perfil diseñado para su desempeño refleja *“enteramente”* su práctica.

Por consecuencia, el presuponer que el establecimiento de ciertas disposiciones arrojará inevitablemente determinados resultados parece en gran medida aventurado y hasta cierto punto *“irreverente”*, pues hace aparecer al maestro como una especie de máquina *“tragamonedas”*.

Si bien es cierto que su actividad *“debe”* orientarse a través de un *“perfil de desempeño”*, no hay que olvidar que la realidad establece múltiples demandas que determinan la práctica, que en ningún caso son (ni pueden ser) contempladas en la realidad *“congelada”* que supone el *“modelo”* y que, sin embargo, son las que finalmente condicionan los resultados del quehacer educativo. Por ello, considero necesario hacer un intento de acercamiento a la comprensión de la realidad de la práctica educativa del docente, para saber cómo experimenta sus determinantes en respuesta ante la norma oficial, como único medio que permita generar posibles vías de intervención que conduzcan al acercamiento del logro de sus objetivos. Ese, es el esfuerzo del presente capítulo y los subsecuentes.

3.1 La Formación Profesional del maestro: Ante la disyuntiva.

El intento de aproximación al conocimiento de la práctica de nuestro maestro, me condujo hacia un recorrido por su trayectoria de formación, lo cual, fue permitiendo la construcción de algunos de los sentidos y significados que son manifiestos a través de su práctica cotidiana.

Originario del poblado de Tlalpujahua, en el estado de Michoacán, el maestro reconoce tener vocación desde sus primeros años de vida para dos profesiones, la una, contaduría, la otra, el magisterio. No obstante que su primer y mayor anhelo fue el de ser contador, ante la disyuntiva que le presentaban dos profesiones tan diferentes, el factor económico fue el determinante principal para la elección de su profesión. El interés del maestro en la carrera del magisterio²⁶ estuvo definido en gran parte por la concepción previa que en él existía de tomarla como una base laboral segura, a partir de la cual, podría en un momento dado continuar sus estudios en el nivel superior:

“La disyuntiva...”

" (...) a la edad así de chavo, que será... de ocho o nueve años era conducir, así de mandar, de ordenar pero un grupo de chavitos; yo era el más grande, entonces a partir de eso... (Reflexiona...). Me gustaba contaduría... contaba todo. Porque tienes ya la adecuación de... no de espíritu, de... algo de... enseñar, algo de clase. (Elegió el magisterio porque) Había situaciones, tal vez económicas. Estudios... tenía una base. No para decir que aquí me quedé. Sino, yo quería que... (Suspira) Me gustaba contabilidad, más bien me gusta pero... me gustan las otras cosas... (...) Por eso. Porque me gustaba desde el principio enseñar, tener grupo".²⁷

No obstante el reconocer su gusto e interés por la contabilidad, reconoce también en sí aptitudes innatas para la docencia al señalar que *“ya tiene la adecuación de espíritu”* desde niño. En este sentido esa *“adecuación de espíritu”* se puede

²⁶ En adelante llamaré *“carrera del magisterio”* para diferenciar a la profesión de docente de la recientemente instituida Carrera Magisterial cuyos fines son de promoción horizontal.

²⁷ Este fragmento fue tomado de la Entrevista No. 3, pág. 13. En adelante, simplemente anotaré tres datos separados por comas para hacer estas referencias: E, 3, 4. La literal “E” indica que se trata de una entrevista (en el caso de observaciones la literal empleada será la “O”), el primer dígito corresponde al número de la entrevista y el segundo al número de página.

identificar como "vocación", puede entenderse como "gusto por" o "tendencia a", y aceptación de sus habilidades para realizarlo.

En relación con la elección del Magisterio en la disyuntiva, el maestro argumenta que había situaciones económicas y habla de sus estudios en este caso como "una base", sin embargo al comentar que "no para decir que aquí me quedé", deja ver su interno anhelo por continuar estudiando y en principio también se evidencia que "lo estudiado" le parece carrera de "bajo nivel".

Concluidos sus estudios de secundaria y apoyado económicamente por su hermana, a la edad de 18 años ingresa a la Normal en el Estado de Querétaro, formando parte de la primera generación egresada del plan de estudios de cuatro años de esa institución.

A la formación académica normalista que recibió, le reconoce como principal aporte, el conocimiento teórico recibido en los aspectos administrativo y técnico pedagógico, pero considera que la mayor formación la recibió de la práctica iniciada como estudiante, pues estando en el segundo año de la carrera comenzó a trabajar como alfabetizador, siendo uno de los maestros fundadores de la escuela en que participó. De tal manera, concluyó sus estudios de Normal Básica estando frente a grupo, el tercer año de trabajo le fue reconocido como servicio social.

Tras de haber concluido sus estudios como normalista, se observa su anhelo de querer ser contador como el motivo que le impulsó a iniciar estudios en el nivel superior. Sin embargo, más que el aspecto de la vocación por esta carrera parece motivarle la imagen introyectada de la valoración social que tiene la misma por ser de nivel superior. En este sentido se descubre en nuestro maestro un fuerte

"sentimiento de inferioridad profesional" como se aprecia en la siguiente entrevista:

"Maestro del montón..."

" (...) Mi objetivo antes de eso (refiérese a su vocación docente), yo quería ser contador. Era mi objetivo ya... o sea, mi sueño principal era contador. (...) Pues debido a que vas estudiando (la carrera del magisterio) y... pues, los contenidos o el mismo ambiente no te... satisface por... cuestiones personales... por decir algo. (...) Es que al maestro mira... no... al maestro antes no se le tenía suficiente... Ser maestro sí... se le daba un respeto y se le sigue teniendo pero no... no la jerarquía social o... llamémoslo cultural debido a... de... del mismo sistema (de vida) del ambiente donde viven porque el que te rodea pues... Entonces para no quedarme yo... ora si de "maestro del montón" pues dije "voy a estudiar una especialidad". No la hubo de momento pero estudié la otra especialidad..."²⁸

Concretamente señala como "su objetivo", su "sueño principal" el de ser contador. Al inclinarse finalmente por la docencia, ve frustrados "sus sueños" de la imagen idealizada que había creado para sí mismo. Con los estudios normalistas realizados se va dando cuenta de que tanto los Contenidos del Plan de Estudios, como el ambiente social propio de la carrera estudiada, le resultan no satisfactorios por "cuestiones personales" como él mismo señala; "cuestiones" que identificamos como su imagen idealizada, que al no ser satisfecha da origen a su frustración.

El sentimiento de insatisfacción lo demuestra también al señalar que no se daba al maestro la jerarquía (prestigio) ni social, ni cultural (refiriéndose a los Contenidos

²⁸ E, 4, 1.

del Plan y Programas de Estudio de la Normal), por el nivel social y económico de vida que éste tenía.

En su comentario se aprecian dos cosas: primero, la relación que establece entre el nivel socio económico y el prestigio social de la profesión y segundo, habla en tiempo pasado al decir que *"al maestro antes no se le tenía (...) la jerarquía social (...) debido al mismo sistema del ambiente donde viven"*. De ello se resalta el hecho de que aun cuando no satisfecho con su preparación normalista básica acude al recurso de estudiar la Normal Superior, el sentimiento de inferioridad profesional no es disuelto sino hasta hoy en el Marco de la Actualización Permanente, pues el estar dentro de la llamada Carrera Magisterial le ha permitido acceder a un nivel económico superior al que anteriormente tenía.

Así impulsado, al término de sus estudios en la Normal Básica estudió en los Cursos de Verano dos licenciaturas en una Normal Superior particular, en Celaya, estado de Guanajuato. En la primera, estudió la especialización en Geografía y la segunda, en Lengua y Literatura Española. La licenciatura en Geografía hubo de cursarla porque cuando él se inscribió a la Normal Superior, la licenciatura que deseaba realizar se encontraba saturada, por lo que tuvo que elegir otra. Sin embargo, al concluir ésta, consiguió inscribirse en la que pretendió en principio. En ambas carreras es pasante y el hecho de no titularse lo atribuye a ciertos problemas en la realización del servicio social.

Aunque el maestro en estudio expresó su insatisfacción profesional por no haberse preparado formalmente más dentro de la carrera del magisterio, se puede percibir su falta de intención en concluir sus estudios de licenciatura (titulándose). Esto se entiende, por un lado, como consecuencia de la poca utilidad económica que en realidad le significaría, dado que los estudios de licenciatura en la Normal Superior no tienen validez para efectos de promoción dentro de la Carrera Magisterial:

"Bueno, mira, (...) con...Carrera Magisterial, por equis estudios tienes, nada más ocho puntos; no, diez puntos; es la máxima. La máxima puntuación que te dan en Carrera... Pues no. Me sirve (el título de la Normal Superior), pero... así en los puntos que me da no... (...) ¿La titulación? Ya no. Es que mira, por ejemplo en Carrera, te dijeran 'Titulados tienen tres, cuatro, cinco puntos...' Pero es uno".²⁹

Por otro lado, declara el escaso interés que tiene ahora por trabajar en otro nivel educativo, ya que señala estar ya *"muy habituado"* a trabajar con niños y además le *"gusta"*:

"Pero con niños está bien porque (...), te vas formando un hábito ya. Hasta el mismo lenguaje lo vas acostumbrando a... en tu relación, siempre dices 'niños'. Y cuando estás trabajando en secundarias como que ya llevas ese hábito informal. Y el término a veces... impráctico..."³⁰

La intencionalidad *"fundamental"*, que se oculta detrás del anhelo por acceder a niveles de estudio superiores, en nuestro maestro, es de tipo económico. Como antes se apuntó, el interés que existe por la superación profesional y su relación con la nula utilidad económica que resultara de ello, demuestra una vez más que para él existe una relación directa entre el factor preparación y la situación económica y social.

En este aspecto se identifica una exacta coincidencia entre la concepción utilitaria que tiene de la educación como promotora de *"movilidad social"* y la que se plantea en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en el que se señala a

²⁹ E, 4, 1.

³⁰ E, 3, 15.

la educación como el "único medio para acceder a niveles superiores en la calidad de vida". Esta concepción en él, sin embargo, parece ser el producto de una herencia histórica social:

"Te obligan, ora si que es una obligación los cursos. Es por tu misma necesidad económica. Mi ejemplo, ¿por qué crees que ando llevando esas cositas? (refiriéndose al oro que vende)".

E: ¿Si no te pagaran más con la Carrera (Carrera Magisterial) irías a los cursos?

M: "No. Porque creo yo que tienes la calidad o la autosuficiencia para ponerte si no al tanto de las innovaciones por lo menos a los niños actualizarlos, que sean despiertos".³¹

En lo que se refiere, específicamente, a la preparación profesional del maestro, se aprecia en su comentario un exceso de confianza en sí mismo como profesional provocada por su experiencia, pues al decir de su "autosuficiencia" nos permite ver que ética y profesionalmente, siente que puede hacerse cargo de su compromiso adquirido en cuanto a la calidad de su trabajo y que su única preocupación está en la situación económico-social, la que una vez satisfecha le dejará libre de frustraciones y preocupaciones para ocuparse exclusivamente de su trabajo como profesional.

Sin embargo, y aunque se destaca como principal el aspecto económico, éste no es la única razón que motiva a nuestro maestro a seguirse preparando en los cursos de actualización permanente. Como en anteriores páginas se señaló, para este maestro, el factor económico debe ser consecuencia de la preparación profesional, considera que en función de ésta se encuentra la calidad del trabajo y que el prestigio social es consecuencia de lo económico:

³¹ E, 3, 12.

"E: ¿Cuál es el motivo principal de que quieras prepararte?

*M: Primero lo básico, económico. Segundo, el nivel de los niños, que así los puedes elevar a la categoría que tu quieres. Y tercero pues, ya profesionalmente ya tienes... socialmente ya tu estatus es más... diferente... Pero el factor... primero te lo va a dar el estatus social el económico, aunque seas una persona preparada y... pero si no tienes... un lugar para destacar.... (...) Pero ¿a base de qué?, de tu preparación primero. ¿Cómo lo vas a tener si no tienes la preparación?"*³²

Aunque se aprecia en un primer momento una contradicción entre la seguridad que dice se tiene como profesional y su asistencia a los cursos, el problema se disuelve al evidenciarse que no pone objeción a la preparación en sí misma que pueda recibir de ellos, sino precisamente a la calidad de "obligación" que los mismos tienen como condición de puntaje para la Carrera Magisterial y por consiguiente sobre su situación económica.

Aunque no es muy clara en él la idea en torno al Programa de la Carrera Magisterial sobre la finalidad última de ésta (que es la de elevar la calidad del país a través de la educación mediante la estrategia de promover la mayor preparación de los maestros por medio del estímulo económico que eleve su nivel de vida), se muestra evidente la coincidencia que existe entre la concepción de educación que tiene el maestro y la que marcan los Estatutos Normativos.

Cuando el "nuevo maestro" egresa de la Normal Básica es basificado con Ordenes de Presentación para la escuela rural "Benito Juárez", unitaria, de turno vespertino, ubicada en la localidad del Llano de San Francisco, perteneciente al Municipio de Pinal de Amoles, enclavada en la Sierra Gorda del estado de Querétaro.

³² E, 4, 2.

Acostumbrado a la relativa comodidad de las comunidades urbanas en que vivía y estudiaba, en los estados de Michoacán y Querétaro respectivamente (en Guanajuato al año siguiente), el encuentro con la comunidad rural marginal a la cual fue designado profesionalmente pronto le hubo de descubrir la insuficiencia de los conocimientos teóricos y prácticos de formación profesional recibidos hasta ese entonces, pues se enfrenta a una realidad en la cual esos alumnos *"ideales"*, *"atentos"*, *"receptivos"*, *"estudiosos"* y *"aplicados"*, así como las condiciones materiales apropiadas en cuanto al mobiliario, los espacios, los recursos didácticos, por un lado y por otro, padres de familia ejemplares y colaboradores, asimismo, compañeros y autoridades solidarias, resultan ser todo ello un mero *"teórico ideal"*.

Ante su nuevo panorama ecológico contextual, el desencanto no se hizo esperar. La primera decepción profesional experimentada fue el encuentro con esa realidad que no imaginaba que viviría como *"maestro"*. El tener que cruzar ríos, dormir en el suelo de tierra, carecer de servicios básicos como el agua y tomar café en *"botes de chiles"*, entre muchísimas otras cosas, son experiencias concretas que contribuyeron decisivamente a confirmar su *"sentimiento de inferioridad profesional"* hasta entonces tenido por él solo como *"prejuicio"*.

"No es lo que esperaba..."

"(...) La primera noche que llegué, el lugar, mmm... uno no está acostumbrado a ver leña en... quemándose ¿no?, por ejemplo así en un fogón... en una fogata, (...) uno como... especie de bracero, pero no era bracero, porque era en la tierra. Mi primer noche fue en el piso, la primer noche. Una humadera infernal, un frío del demonio... Me quería regresar... Sí, lloré sí, en ocasiones porque dije "esto no es... esto no es lo que yo esperaba". Te frustras. Emocionalmente hay una frustración, aunque diga uno que no. Porque no, aunque sea hombre, no por... estar allá y todo eso. Pasó un

detalle que... yo nunca había cruzado un río. Y cruzar un río de un diámetro de... ¿qué será? De unos... treinta metros, o veinticinco. Bueno a mí, para mí se me hacía anchísimo (...) son ríos grandes, debido a las... montañas. Bueno a... la vegetación que hay allá. Y en ocasiones, sí subía arriba de un metro, o un metro y medio, ¡o dos!. Y yo a veces, cuando subía así no le rod... tenía que rodear una montaña que duraba otra hora más para..., pasar un puente, no delgadito porque... que se iba a caer... Entonces se me hizo fácil cruzarlo; se me cae la maleta. Me quité los zapatos, y hago a la maravilla..., se va mi maletita ahí con todo y... y mi ropa y todo... Y lloras porque no hay ni..., y dices tú, **"esto no es lo que yo esperaba. Esto no es el magisterio". Porque te lo pintan de una manera..., lo teórico a lo práctico, a la realidad... que vas a tener borrador, pizarrón, mesa-bancos y, sí lo que quieras pero... te llegas y ni cuentas con los medios necesarios"**.³³

La decepción y la frustración que significó el llegar a la comunidad tan distinta a la que había estudiado se ilustra en sus propias palabras reconociendo que en un principio se negó a sí mismo esa frustración, tal vez debido a que consideraba que el externarla no le dejaría una buena imagen ante los demás, pues la percibirían tan devaluada como él mismo.

Hoy el maestro reconoce que el convivir cotidianamente con la comunidad a la que se sirve, le vuelve "nativo" de ella, lo que nos descubre su experimentada percepción de la relación dialéctica que existe entre el sujeto y el medio con el que interactúa:

"Porque sí te influye simplemente en la manera de hablar de la gente, te formas hábito también de la forma de

³³ E, 4, 3.

'regionalismo' llámémoslo así. Te haces a la forma del lugar donde estás.³⁴

Mediante la convivencia *"te haces a la forma del lugar donde estas"* porque te vuelves *"regional"*; es decir, que en éste sentido, el enfrentarse con una comunidad a la que sin afán de menosprecio mira en un primer momento como inferior a su expectativa y el convivir cotidianamente con ella, le va insinuando que en un momento dado, al transcurrir de los días él iría pareciéndose más a ellos, confundiéndose entre la que concibió a su llegada como una comunidad *"decepcionante"*.

Incrustado en aquél contexto y tras del frustrante impacto, el maestro comprende (aunque quizá de manera inconsciente) que deberá adaptarse a su nueva realidad para la realización de su trabajo, lo que se concreta como el *"primer gran aprendizaje"* o *"saber legítimo del docente"*, en tanto que de éste, habrían de derivarse una gran serie de aprendizajes más, que constituirían el acervo pedagógico emanado de *"la práctica"* que en adelante fundamentaría su actuación cotidiana.

Sin embargo, provocado por esa situación contextual, en contraste con sus originales aspiraciones de un mejor estatus profesional, social y económico, el *"sentimiento de inferioridad profesional"* es arrastrado hasta el día de hoy por nuestro maestro, en el marco de la actualización permanente, como puede observarse en la continuación de la entrevista anterior:

"(...) la gente tiene un concepto, depende la situación social (del contexto en que laboras). A mi sí me molesta porque ciertas personas se sienten muy elevadas y yo no sé que están

³⁴ E, 3, 24.

trabajando dentro del magisterio. Porque el magisterio es para cierto núcleo. (...) Según ellas se sienten en un núcleo muy elevado económicamente hablando y realmente están más mal que uno mismo, (...) y nada más es un decir porque la realidad es otra. Y a veces se sobrestiman en sí mismos.. ”³⁵

En su afirmación de que el magisterio es para “*cierto núcleo socio-económico*”, se muestra evidente la preconcepción que de origen tenía de la carrera (al entenderla como de un nivel inferior en relación con otras, de nivel superior) y que sin embargo, se constituye como la opción profesional más elevada para ese cierto núcleo, por un lado, y por otro, al observar que algunos maestros “*se sobrestiman*” (por trabajar en comunidades más desahogadas) deja al descubierto la imagen que, por consiguiente, tiene de sí mismo, en tanto es miembro también del gremio de los que “*no deberían sobrestimarse*”, puesto que, tanto los unos, como el otro, en este sentido, sin importar la comunidad a la que sirvan, son por igual, “*simplemente*” maestros.

Con ello, parece querer ver a los demás maestros tan “*nativos*” de esas “*comunidades frustrantes*” como se ve él. Sin embargo, parece que en el fondo (lógicamente no en su totalidad pero sí en ese aspecto), los mira como parte de la comunidad a la que sirven, por lo que inconscientemente se siente superado por los que se “*sobrestiman*”.

Este conflicto existente en él, entre el ver en algunos “*colegas*” cierta superioridad provocada por el contexto laboral en que se desempeñan y su correspondiente sentido de pertenencia al mismo, y el querer convencerse a sí mismo de que son tan “*simples maestros*” como él, con el tiempo, parece haberle generado y desarrollado lo que se presenta como una de sus principales características: la “*permanente actitud crítica ante sus compañeros*”.

³⁵ E, 3, 18.

Aunque con relativa resignación, en el fondo siempre inconforme, a los tres años de prestar su servicio en esa comunidad consigue su cambio a una escuela urbana en el municipio de Ecatepec, en el Estado de México.

Tras un año de permanencia en su nueva escuela, nuestro maestro recibe la doble oportunidad laboral de cubrir un interinato limitado en el turno matutino, también en el Estado de México, pero en el Municipio de Naucalpan (1977).

Las dificultades de tiempo que le presentaba el trasladarse de un municipio a otro, le obligaban a llegar tarde al turno vespertino, razón por la cual hubo de solicitar su cambio en ese turno a Naucalpan, oportunidad que recibió al término de su interinato matutino, pues en 1977 recibió el cambio de plantel junto con el cambio de turno en su base, quedando adscrito con ella al municipio de Naucalpan, en el turno matutino y a la escuela "*Agustín Melgar*" en la que actualmente labora.

Al año siguiente (1978) recibe nuevamente la oportunidad de cubrir un interinato limitado de tres meses, ahora en el turno vespertino, después de éste otros más hasta que dos años después (1980) llega un interinato ilimitado con el que duró casi ocho años, hasta que fue basificado en su doble plaza en 1988, con adscripción a la escuela "*Gregorio Torres Quintero*", que se ubica en la misma manzana que la escuela "*Agustín Melgar*".

Con relación al sentimiento de inferioridad profesional, Aurora Elizondo señala su origen histórico, cuyo nacimiento "*oficial*" se da a partir de la institucionalización de las Normales y el cual se explica por el carácter "*natural*" de la "*profesión*", derivado de la función que desempeña el maestro normalista como "*transmisor*", "*reproductor*" y "*conservador cultural*" en oposición a la carrera universitaria cuya función esencial desde su origen colonial (en México) ha sido la de "*producir*" y "*acrecentar*" el conocimiento. Esta autora señala:

*“La educación universitaria, conducía a la creación de conocimiento y cultura, representaba a la ciencia y era ‘autónoma’; la educación normal representaba al Estado, y por lo tanto estaba sujeta a su vigilancia y ‘transmitía’ el conocimiento producido por otros”.*³⁶

El sentimiento de inferioridad profesional que de “origen” se aprecia en nuestro maestro forma parte de la concepción e imagen social de la profesión del magisterio.

3.2 Formación en la actualización...

Por la naturaleza del trabajo docente, el maestro interactúa con seres humanos, seres que son cambiantes. No obstante la seguridad que adquiere a través de su práctica, el maestro es enviado a recibir constantes cursos de actualización. En ellos, convive con otros compañeros profesores con los que comparte experiencias de sus saberes así como conocimientos relativos a las “recomendaciones” o sugerencias respecto al uso y manejo de los libros de texto gratuito, los materiales de apoyo para el maestro e incluso sobre otros recursos didácticos no proporcionados por la SEP.

La seguridad adquirida a través de la práctica docente genera en él una actitud de escepticismo ante la utilidad práctica que pueda extraer de la asistencia a los cursos, en un primer momento. Con esta actitud los considera “una pérdida de tiempo”.

No obstante, el estímulo económico que representa el estar dentro de la recientemente creada Carrera Magisterial la asistencia a los cursos es vivida por el maestro como obligatoria. El maestro se “acostumbra” a la asistencia regular a

³⁶ ELIZONDO, Aurora, Op. cit., p. 33.

cursos de actualización que promueve la SEP, a fuerza de la permanencia en ellos, y aunque de manera inconsciente, en él se va generando un cambio de actitud ante los mismos, pues veladamente el maestro descubre que puede aprender cosas nuevas, ya sea de un compañero, de los coordinadores del curso o de las mismas propuestas de trabajo de cada uno de los cursos.

“A veces no es lo mismo...”

“ (...) (Los cursos de actualización) te valen, por la sencilla razón de que te ayudan a tu mejoramiento mediante... una idea. Pero... hay maestros que... sí todos somos algo de egocentristas en nosotros mismos... por naturaleza, (...) en sus ideas simplemente... su manera de vestir, su manera de hablar. Entonces... los cursos sí, sí te favorecen porque... independiente de que dices “es lo mismo” a veces no es lo mismo. Por lo menos una idea, un pensamiento de otra persona...”

E: ¿Y tomas ideas de los cursos?

M: Algunas, algunas cuestiones. (...) Sí algunas dieron resultado. Pero... también es en tiempo y espacio porque hay unas ideas que te dieron resultado hace veinte años. Por ejemplo, yo en mi caso... Hace veinte años pues, no voy a poner las mismas ideas que tengo ahora. Son buenas y retomadas, quizá de las... veinte palabras que utilizaba hace veinte años ahora nomás utilizo cinco porque ya es otros momentos, otro espacio, otro momento histórico que vives otro tipo de... de una vida... intelectual.

E: ¿Te gusta asistir a los cursos?

M: A veces. A veces los cursos no es lo mismo, quieres aprender más de... o menos de... pero simplemente cuando seamos realmente con calidad (...) más que cantidad. Que lleguen al concreto ¿sí?... Vamos a ver p. Ej... el medio ambiente. Pero no mediante dibujos ‘que ora un concurso de esto’ que ya ‘el concurso de...’ quién sabe dónde quedó. Realmente al que vas a analizar es... y no de que ‘orale, usted ¿qué opina?’ porque... es pura diversidad de palabras que

*todo queda... en concreto no. O tu dices que sí para no estar trabajando con los demás, y más si tienes... una persona que no es... acorde a tus ideas a tu... manera de pensar de momento. Porque te pusieron ahí, porque tenías que sentarte y pus... esa parte ya a ti como que... te cortas”.*³⁷

El maestro habla de la manera en que se llevan a cabo las sesiones en los cursos. Se plantea en ellas primero la necesidad de exponer un tema 'X' de los contenidos programáticos y se parte de allí para que los coordinadores del curso la conduzcan. Primero, mediante una serie de participaciones de los maestros respecto a las estrategias didácticas que utilizan para dar el tema se entabla una polémica. Posteriormente se lleva a cabo una "clase modelo" realizada mediante la utilización de las estrategias didácticas propuestas en los materiales didácticos, ficheros, libros del maestro y de texto del alumno y en general los de la SEP para la enseñanza del tema propuesto. Finalmente, se recogen opiniones, sugerencias y posibles nuevas construcciones con base en la experiencia.

Sin embargo, aunque nuestro maestro reconoce por un lado que siempre se puede aprender mediante ideas que se recogen de "otros", también declara abiertamente el hecho de que (como es obvio) hay maestros ya grandes (de edad) cuyos conceptos profesionales son obsoletos para las demandas de las generaciones actuales, al decir que, "esas ideas pudieron haberte dado resultado hace veinte años", por lo que deben irse siempre adaptando al "momento histórico", "al tiempo y al espacio". Con ello, el maestro declara también su certeza de la necesidad profesional de actualización permanente, pues declara textualmente que "ya es otro tipo de... de una vida... intelectual".

No obstante ese reconocimiento, el maestro externa su objeción a los cursos, pues reconoce en ellos al juego de la "simulación", cuando comenta el hecho de

³⁷ E, 3, 16.

que, al participar en ellos, en los grupos de trabajo se da una aceptación a las propuestas para evitar el trabajo con personas con quienes simplemente no le resulta grato el trabajo o no le interesa polemizar. Aunque él reconoce que los cursos son convenientes, opina que no están bien estructurados, ya que piensa que en concreto no se llega a nada.

La actitud de escepticismo dada por la seguridad que da la experiencia profesional, es una actitud que los maestros al asistir a los cursos generalmente llevan presente, por lo que en muchos casos sucede lo que el maestro señala "*dices que sí para no entrar en conflicto*"; los maestros regularmente van en la idea de que no hay nada nuevo que les pueda enseñar otro "*colega*". La actitud egocéntrica que en este caso señala, es de una naturaleza generada por la misma experiencia profesional, muy característica en los docentes, por lo que en no pocas ocasiones, se expresa en ellos la dificultad que él observa, de no llegar a "*lo concreto*".

En los cursos de actualización permanente se busca practicar la reflexión individual y colectiva sobre la práctica docente. Es la ocasión en la que el maestro analiza sus actividades didácticas cotidianas y que no son conscientemente reflexionadas día a día.

En este sentido los cursos de actualización son los "*espacios de reflexión*" sobre la "*inercia didáctica*". Espacios de reflexión de los que el maestro extrae conocimientos analizados por él mismo y sobre los cuales puede hacer conscientes cambios estratégicos para la mejor realización de su práctica docente, contribuyendo de esta manera al cumplimiento de su compromiso de elevar la calidad de la educación de la niñez mexicana.

3.3 De su autoconcepción: “El abnegado ya se acabó...” :

El maestro es un maestro satisfecho de “*ser maestro*”, reconoce en sí mismo como fundamental su vocación. Es un maestro que, más allá de considerarse un simple trabajador de jornada, se sabe un “*profesional*” comprometido con la sociedad. El está consciente de su tarea en el sentido de estimular en sus alumnos la formación de una conciencia crítica y la conciencia de la participación social así como el cuidado de las relaciones sociales y de los valores humanos.

Se reconoce a sí mismo como un ser humano con necesidades y con defectos, pero también con virtudes. El se sabe no valorado hoy en día por la sociedad, de quien dice que le ve más como “*un cuidador*” de sus hijos que como un profesional de la educación:

*"(...) de por sí vienen la mayor parte, el noventa por ciento a fuerza, porque el papá, la mamá, las obligaciones y 'vete a la escuela' (...). Las vacaciones... Las vacaciones son para ellos el coco, (...) porque no saben qué hacer con ellos, se impacientan. Y si tienen dos, tres o cuatro de familia y un departamento en una casa... 'que uno ya le pegó, que a la niña se la tiraron, que fueron acá'... y en la escuela, pues, es un escape cien por ciento para el padre de familia..."*³⁸

Es esa la manera en que piensa le concibe la sociedad que lo devalúa, al decir que la escuela es “*un escape*” para los padres de familia, ya que mandan a los niños no porque consideren importante el conocimiento que allí se imparte, sino porque no tienen en donde dejarlos mientras trabajan y porque además cuando los tienen en casa se impacientan con ellos. Por lo mismo, se siente muy

³⁸ E, 2, 3.

devaluado en relación con otros profesionistas, no obstante sus estudios de Normal básica y dos licenciaturas en la Normal Superior.

"La desvalorización"

"(...) ser maestro era antes de lo peor, de lo más bajo dentro de las carreras... preparación...

E: ¿Qué pasó entonces con la comparación entre el maestro y el sacerdote?

M: No, ya no es así eso pasó hace cuarenta o cincuenta años, el tiempo que era como un... apostolado, 'que si el maestro el más abnegado y que si... 'pero debido ya también al medio y a la evolución que ha tenido el maestro... Se ven muchos factores... Tenemos que 'la maestra...' no la bajan de equis, zeta, que 'anda pa arriba y pa abajo', que 'el maestro sale de cantinas', y lo ven, entonces... y si es el mismo medio social en que se desenvuelve '¡ah, pero si es el maestro!'. Creen que por ser maestro no tienes cierta libertad de hacer... De maestro... en la escuela. Persona, del edificio hacia atrás. Así es como te ven. Y la misma sociedad quiere que seas maestro en todos lados, pero a la vez lo critica por la misma situación económica que tenía... 'No, yo ser maestro ¿cómo?'. Más sin embargo, todo mundo pasa por un maestro. Pero la culpa la tiene el mismo maestro, porque no se ha sabido dar el valor. Yo soy maestro y decido si yo soy. No se ha sabido dar el valor en el sentido que uno admira a las otras profesiones y cuando hablas de un maestro 'no que yo el que tuve' le encuentras mil y un defectos. Y todas las intervenciones actualmente apenas se están tomando. Es una profesión, pero realmente a los estudios, a Planes y Programas que ha hecho la SEP, el maestro está para un doctor así (inferior) cuando debiera estar así (igual). Estudia... 'a no que porque nada más es...', no es lo mismo que por ejemplo que... se estudiaba antes. ¿Cómo va a superar un maestro a un profesionista?. Entonces desvalorarlo, intervienen los mismos maestros. El mismo y desacerlo. Porque por decir, destacar los valores como maestro... Pero ¿qué pasa? Todos se dejan influenciar bajo

ciertas circunstancias. 'A no pero pues si es maestro'. Pues sí, pues es maestro. Creen que el maestro no puede... hacer nada. Ahora de volverlo a revalorizar, pues yo pienso (que depende) del mismo sistema que se tiene de... de la vida".³⁹

Así expresa la manera en que piensa que le ve la sociedad. Señala también que la demanda que se le hace, en todos los lugares y momentos, es la imagen y el comportamiento *"como maestro"*. Sin embargo, gracias al bajo nivel socio-económico que el magisterio *"tenía"*, la sociedad no le devuelve en pago el respeto *"correspondiente"* a la exigencia. Por el contrario, la crítica se le hace como a *"cualquier persona"* civil; es decir, que la sociedad le *"exige"* siempre como *"maestro modelo"* y le trata en cambio como a *"cualquiera"*. De lo cual, culpa en gran medida al mismo maestro por esta desvalorización social, ya que considera a los maestros los más críticos del mismo docente.

Al referirse a la situación social y económica se expresa en tiempo pasado, marcando con ello una distinción entre el *"antes"* y el *"ahora"* lo que indica que el maestro ha tenido una *"evolución"* en este aspecto. Sin embargo, no se aprecia en su discurso el hecho de que gracias a esta *"evolución"*, el aprecio social o revaloración de la profesión se haya dado. En su autoimagen se lleva a cabo un proceso inconsciente de superación de la misma, no obstante, parece no concebir el mismo cambio en cuanto a su imagen social. Siguiendo la lógica de su concepción, parece ser cuestión de tiempo. Al observar la sociedad que el maestro tenga acceso a otro nivel social y cultural, elevará su apreciación y valorización del mismo.

Lo anterior da pie a pensar que los fines propuestos por el Programa para la Modernización Educativa, cuyas estrategias fueron pactadas en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, con la finalidad de

³⁹ E, 3, 23.

revalorar la imagen social del maestro, comienzan a tener éxitos positivos, en principio, en el mismo maestro, puesto que el sentimiento de inferioridad profesional, por lo menos en su expresión verbal, se externa conjugado en un tiempo *"transitorio"*, ya que señala que *"todas las intervenciones actualmente apenas se están tomando"*, y esto lo hace en referencia tanto al factor económico como al que refiere a su preparación profesional, en el sentido de que la carrera del magisterio es actualmente *"ya"* de nivel licenciatura, como *"cualquier otra"* de *"nivel profesional"*.

Bajo su tesis de que a la desvalorización del maestro contribuye principalmente el mismo docente, para él esta escasa valoración se ve reflejada concretamente en los bajos salarios que perciben y que determinan con ello su jerarquía o estatus social; salarios que le obligan a desempeñar un trabajo en doble turno, en su caso, además de actividades de tipo comercial que realiza entre los compañeros maestros. No obstante, el maestro en la actualización permanente es un sujeto optimista que confía en la capacidad de su sindicato como el medio indicado para obtener respuesta a sus demandas profesionales, laborales y económicas:

"No mira, el abnegado ya se acabó. Ya son otras circunstancias, otros intereses propios... y es lo que tu quieres realmente ser. Porque pues a través de... si te vas al sindicato, te relacionas, buscas la manera de obtener algo como trabajador. Si tienes una plaza puedes obtener doble plaza, si tienes aspiración de ser director, puedes ser director, la aspiración de ser inspector, ser supervisor también".⁴⁰

Concibe su profesión más ya como *"un trabajador"* que como un *"apóstol"* de la educación al señalar que *"el abnegado ya se acabó"*, no obstante su fuerte

⁴⁰ E, 3, 15.

vocación de servicio. De manera consciente se presenta como un trabajador con "intereses propios", afiliado a un sindicato que le apoya para lograr lo que en verdad le interesa como trabajador; para él cada maestro tiene lo que en realidad pretende porque cuenta con los medios para hacerlo. En relación con las formas en cómo se gestan estas certezas, Elsie Rockwell señala a "(...) *la escuela (...) (como) el contexto natural del proceso de toma de conciencia laboral y social por parte de los maestros*".⁴¹

En el marco de la actualización permanente, el maestro no se considera una enciclopedia que todo lo sabe, se concibe, más bien, como un conductor o propiciador del aprendizaje, pues para él "ser maestro" más que un instructor es ser un estratega de la educación que requiere fundamentalmente de contar con un gran sentido de responsabilidad, cierta "armonía" y "gusto" por lo que hace y fundamentalmente "por quién y para quién" lo hace:

"Interés y responsabilidad"

"E: *¿Qué características debería tener un buen maestro?*

M: *" (...) Ser responsable y tener un... acervo cultural, pues no elevado pero sí... Primero sobre todo tener interés sobre tu trabajo. Tener satisfacción por lo que haces, más no por lo que te impongan, porque si no tienes interés por trabajar con niños pues no te metes. Así de sencillo. (...) Tú debes saber ciertas cosas, ciertas orientaciones para ciertas cosas. No ignorar porque a veces ignoramos demasiadas cosas. Y luego a veces piensan que porque eres maestro todo debes saber, como un diccionario que se abre y ya está 'dígame' y no pues también tienes que consultar. (...) Pero sobre todo la característica fundamental que tengas interés en trabajar y la*

⁴¹ ROCKWELL, Elsie, "De huellas, bardas y veredas". En: *La escuela cotidiana*, FCE, 1ª. Edic. México, p. 28.

*segunda que haya una armonía en la relación de niño-
maestro”.*⁴²

La necesidad de contar con un acervo cultural no limitado, así como la capacidad de consulta permanente ante cualquier desconocimiento, son señaladas por él como características deseables en un “buen” maestro. Sin embargo subraya el hecho de que el aspecto fundamental para serlo es el interés y la consiguiente responsabilidad con el trabajo, en primer término. Y además, la existencia de una relación armoniosa entre el niño y el maestro, lo que se entiende como el “gusto natural” por trabajar con niños.

De tal concepción, la mayor satisfacción que encuentra en su trabajo es, la de descubrir que ha sembrado algún “saber” en sus alumnos cumpliendo así con el compromiso que tiene para con la sociedad:

“ (...) Porque quedas mal (de salud) y nadie te dice ten, no económico sino simplemente de agradecimiento. Te dejan ‘ah, que fue la magnífica’, pues cuando se muere la maestra. (...) No es que valga la pena sino simplemente es la armonía que debes de tener con tu trabajo. Es el interés que debes despertar, primero en ti mismo y luego proyectarlo hacia los demás. Pero si no tienes interés, dices tú ¿para qué?, ¿para qué me voy a meter a un grupo si no tengo ni interés, ni despertar más?. Si tú nada más porque te dicen ‘vamos’, se va a meter porque le vas a pagar veinte pesos diarios ahí. O sea es tu necesidad por veinte pesos, ahí como dice un compañero ‘le haces como que trabajas’, por un horario, por una jornada. (De las satisfacciones), sobre todo que los niños aprendan. Es lo mejor. A mi sí me gusta eso. Que los niños aprendan y que... (...) ‘es con la maestra que está en sexto’ y ‘van a ver que ustedes no están en sexto pero saben’. Es una motivación

⁴² E, 3, 13.

*buena que yo guardo y sí se siente. Al menos yo sí siento algo personal que aprendan, pero cuando no aprenden no... los quiero estrangular”.*⁴³

El maestro se reconoce primeramente como “trabajador” y declara que “el *abnegado* ya se acabó”; sin embargo, puntualiza la necesidad de una postura ética en la labor docente, a través de esa vocación de servicio generadora de armonía en la relación maestro-alumno, así como, de una amplia capacidad de comprensión y aceptación de las condiciones materiales propias de la profesión a las que ha de tener que adaptarse. Acepta que el maestro hoy día ya no está en condiciones de ser solo un “*abnegado servidor*”, no obstante, se aprecia la subsistencia de esta herencia en su autoconcepción como sujeto particular (presente de manera inconsciente), cuando considera que la mayor satisfacción de su trabajo no es precisamente la que lo económico le da.

Con relación a ello, Steve Zaragoza señala :

*“ (Estos) Los mecanismos de influencia de la imagen pública del profesor, nos dan la medida de la importancia del contexto social en que se ejerce la docencia para la autorealización del profesor en la enseñanza. La actuación individual no es totalmente independiente del contexto social en que se realiza y, en muchas ocasiones, el sentimiento de desánimo que embarga a muchos profesores tiene sus bases mucho más en (estos) los factores contextuales, (...) que en la situación real del aula de clase, con todas sus dificultades ”.*⁴⁴

⁴³ E, 3, 20.

⁴⁴ STEVE ZARAGOZA, J.M., “Indicadores del malestar docente”. En: El malestar docente, Laia, Barcelona, 1987, p.38.

Al revisar este capítulo podemos puntualizar lo siguiente:

Herencia de origen social, el maestro tiene un prejuizado sentimiento de inferioridad profesional, el cual, ve confirmado al enfrentar la realidad contextual al iniciarse en el trabajo docente. Sin embargo, el afrontamiento de esa realidad le enseña un saber importante *"es necesario adaptarse a la realidad contextual de trabajo"*.

El sentimiento madura aun más al interior de la misma profesión, cuando *"se enfrenta"* ante compañeros que trabajan en *"mejores condiciones"*, lo que genera una de sus principales características: *"actitud de crítica permanente"* hacia sus compañeros.

El maestro concibe a la educación como la mayor posibilidad de acercamiento a la calidad en el desempeño del trabajo, asimismo, como el medio para promover un mejoramiento en las condiciones materiales y de vida de los sujetos.

Por lo anterior, aun cuando acudió al recurso de estudiar dos licenciaturas, no vio resuelto con ello el problema del sentimiento de inferioridad profesional, debido a los bajos salarios que percibe el magistero. A esto último, atribuye en gran parte la escasa valoración social de la profesión. De la parte restante responsabiliza al mismo maestro, quien no valora su profesión en relación con las demás y a quien acusa de no haber solidaridad entre compañeros.

La seguridad adquirida a través de la práctica en lo tocante a la calidad con que realiza su trabajo, ha generado una actitud de escepticismo ante lo que los cursos de actualización puedan proporcionarle. Atribuye objeciones, tales como, falta de estructuración que desemboca en *"nada"* y la calidad de *"obligación"* a los mismos. Sin embargo, la constante asistencia a los cursos, cuya principal motivación es la económica, le lleva a reconocer la importancia que éstos tienen

para el enriquecimiento y actualización de su práctica. No obstante, este reconocimiento parece ser un tanto “*velado*”.

A pesar de sus objeciones, el estar dentro de la Carrera Magisterial le ha permitido acceder a un mejor nivel en su economía, lo que en la actualidad ha contribuido a iniciar la superación del sentimiento de inferioridad en su autoimagen profesional.

De tal forma, se puede identificar que existe una exacta coincidencia entre los planteamientos propuestos por los estatutos normativos, en relación con los conceptos de educación y calidad, y las concepciones del maestro. Asimismo, se observa que la estrategia diseñada en el ANMEB, para el logro de la revaloración de la función magisterial, es un acierto, por cuanto ha contribuido a la superación de la imagen para con el mismo docente, en principio.

CAPITULO 4

EL CONTEXTO INSTITUCIONAL ESCOLAR

Una de las dimensiones que se consideró de importancia revisar para un mayor acercamiento a la comprensión de la práctica del maestro, fue el contexto institucional escolar en el cual se desempeña, pretendiendo con ello, tratar de identificar algunas de las fuerzas que lo integran y que operan directamente sobre su labor cotidiana.

4.1 Los compañeros: Tensión, apatía y competencia.

Al llegar el maestro en su primer día de clase en la institución, se enfrenta a una situación en la que, para empezar no es presentado oficialmente ante el personal docente y administrativo que integra el plantel, esta presentación va dándose *"cuando ellos te ven todos los días"*, lo que hace evidente la *"ilusión"* del ideal pedagógico en un contexto escolar un tanto indiferente, desorganizado y hasta cierto punto hostil y poco colaborador.

A la llegada de nuestro maestro a la escuela *"Agustín Melgar"* hace ya casi 20 años, la Directora de la escuela era una persona de edad relativamente avanzada. La Profesora, solía ser una persona de carácter amable y consentidor, poco exigente y muy tolerante con sus subalternos. Residente en esa colonia, era ampliamente conocida y respetada por los habitantes de la misma y por la comunidad escolar e incluso había no pocos lazos de *"compadrazgo"* entre la maestra y los colonos.

Entre la autoridad de la Directora y el relativo acatamiento a sus disposiciones, por parte de padres de familia, alumnos y maestros, existía una cierta relación afectiva

producto de tantos años de vecindad y/o convivencia. Muchos de los alumnos de la escuela son hijos de ex-alumnos de la misma. Esta relación de afecto parece haber fungido como el motor principal del funcionamiento de la institución en los últimos años.

A finales del año de 1995 la pérdida irreparable de la Directora por su fallecimiento, vino a mostrar la existencia de una serie de situaciones en la institución; como son la latente *"apatía"* e *"indiferencia"* que existía por parte los profesores y cuya manifestación no se había dado hasta entonces de manera abierta gracias al respeto y afecto que la comunidad profesaba a la maestra.

Dos meses más tarde y después de treinta y cinco años al frente de la institución, la maestra es relevada en su cargo por el actual Director de la escuela.

Durante su estancia en la escuela a lo largo de 20 años nuestro maestro ha convivido con compañeros que han hecho como él; prácticamente toda su vida profesional, o gran parte de ésta dentro de la institución. En relación con los profesores se puede decir que, aunque siempre existen cambios en las plantillas, en esta institución los maestros suelen ser relativamente permanentes, además, buena parte de ellos labora en el turno vespertino en alguna de las escuelas de la comunidad, tres de las cuales están ubicadas en la misma manzana. Al igual que en la convivencia con la directora, esta larga permanencia en el mismo centro de trabajo ha permitido a nuestro maestro de la actualización permanente *"conocer"* a algunos de los compañeros, a la comunidad y que estos le *"conozcan"* creándose dentro de él el lazo inevitable de afecto que surge entre dos cuando *"se conocen"*, gracias a la mutua y natural afectación que se da en las interacciones personales, aún cuando en apariencia y debido a su actitud de crítica permanente *"parezca lo contrario"*.

Hoy día la escuela cuenta con una plantilla docente de treinta profesores más el director y tres conserjes (una es mujer y uno de los conserjes no pertenece a la

plantilla de la escuela, los alumnos dan dos pesos al mes para el pago del mismo), las relaciones humanas y sociales entre compañeros maestros no se cultivan. Cualquier intento por armonizar las relaciones sociales resulta ser un tanto forzado e inútil. En muchas de las ocasiones, la autoridad se pierde y la organización resulta ser un tanto anárquica, provocándose generalmente apatía a veces tensión y hasta el ejercicio del autoritarismo.

Con la llegada del nuevo director a la escuela toda esta serie de situaciones, antes disfrazadas, se muestran hoy como hechos observables, pues muchas de las disposiciones del director, aunque en ocasiones algunas se discuten en el Consejo Técnico pretendiéndose con ello llegar a un acuerdo, pocas veces son respetadas y/o acatadas.

“En ciertas circunstancias te vas formando así..”

"Y a los mismos compañeros tienes tú que motivarlos. Porque por ejemplo el bailable de este año ¿a poco no estuvo mejor?, se dio por la... no competencia sino, lo que hice de... hacerlo mejor...; se va levantando, se van motivando los compañeros, se va levantando un poco el ánimo. Ahora la organización depende de uno, de dar sugerencias, pero nadie quiere, unos que quieren estar con el paraguas todo el día por acá, tapándose el sol. Otras platicando por allá, otras acá. Y no, mientras no haya una así... Pues yo no lo entiendo como le digo al maestro 'para qué vamos a convivir si no estamos a gusto'. Su 'hermano' el de acá es... para qué decir nombres... Ve el de aquí cómo es... apático hasta donde ya no. Cuando quieren cooperar, por eso se les acaba la actividad.. Por eso te digo que son volubles. Y te van poniendo trabas para no expresarte como tú quieres, como tú sientes. Que tú quieres participar, mira sugieres '¡ah!, que eso no'. Como con el periódico mural, a mí me gusta hacerlo y sí le pongo interés y se nota ¿no? si no tuviera interés yo creo que se vería. Ahora

*la... ¿por qué no? la Dirección (Federal) ¡ah!... sí 'quiere la SEP trabajo de esto, concurso de eso'. 'Tenga maestro...', no dinero, pero material para el niño, para el maestro... No tenemos ni gises, borradores, es un pleito con que toma dos gises, no hay ni pluma en la dirección (para firmar). Y todas esas cositas... como yo digo, ¿para qué está un director?. Pero tu 'hermano' (refiérese al director) dice: 'vete a arreglar las bancas'. Y yo, pues no me pagan por arreglar bancas, **por eso soy un dirigente**, hay una mesa de sociedad de padres y hay un conserje. **Yo como director mando 'sabe qué dígame al conserje'...** Yo si no me meto, no me tocan bancas, porque se las iban a dar a fulano porque es su pariente, pero que reclamo, si no, estaría sin bancas. **Ya estuvo suave. Y no porque te vayas haciendo rebelde ni nada de eso, pero en ciertas circunstancias te vas formando así...**"⁴⁵*

En la entrevista él expresa el estado de ánimo que manifiesta el contexto al decir que "nadie quiere dar sugerencias" para el logro de una mejor calidad del trabajo (de equipo) que sea consecuencia de la participación.

Sin embargo, el maestro realiza un esfuerzo constante por mejorar las relaciones entre sus compañeros, valiéndose de su actitud de crítica permanente. Internamente sabe que el ambiente social creado depende de todos y cada uno de los integrantes del plantel, asimismo, que determina en gran parte la calidad del trabajo educativo que la escuela, como institución, ofrece.

En este sentido el maestro asume como su responsabilidad el hecho de estimular a los compañeros a la participación, a través de la motivación del espíritu de competencia, como lo manifiesta textualmente al decir, "tienes tú que motivarlos".

⁴⁵ E, 3, 21.

Como anteriormente se señaló, en la desvalorización de la profesión ha contribuido en gran medida y fundamentalmente el mismo maestro, porque se habla mal a los demás del *"compañero"* y se subestima la profesión al *"sobrestimar"* las otras, descuidando el propio maestro su aspecto físico, cultural e intelectual. Con esto se entiende que así denigran los *"compañeros"* la imagen que le pertenece, en tanto maestro. Juzga en ellos al principal enemigo y crítico destructivo porque los considera *"egoistas"* y *"volubles"* además de *"hipócritas"* con lo que se *"obliga"* a los otros (incluso a él mismo) a ser igual.

4.2 Los alumnos: Lejos del "ideal".

En el marco de la actualización permanente, el maestro se encuentra frente a un grupo de alrededor de treinta y dos alumnos; alumnos que, en contra a la situación idealizada durante el proceso de formación inicial en la Normal, son alumnos provenientes de familias desintegradas: sin papá, sin mamá o simplemente son *"recogidos"*. En esta comunidad urbana proletaria, la realidad presenta problemáticas económicas, socioculturales y psicológicas, (de salud física, emocional y afectiva), las cuales, conforman una realidad distante de *"la estudiada"*.

Las familias bien integradas en este contexto grupal *"casi no existen"*, son pocos los padres que se muestran verdaderamente responsables y conscientes del compromiso que tienen para con sus hijos. La mayoría de los alumnos son hijos de madres solteras, padres alcohólicos y no pocos tienen el problema de la drogadicción.

En esta comunidad el problema vandálico y de pandillerismo existe en un alto índice y por lo mismo los niños están acostumbrados a convivir cotidianamente con la violencia.

¿Quién da más?

E: *¿Eres buen maestro, te sientes satisfecho con lo que das?*

M: *“Ah, sí. No buenísimo, buentísimo, pero sí dentro de... de calidad sí, no de cantidad. Aunque a veces hay que das mucho pero es que todo depende de ellos hay niños que, no responden... (...), que tienen un padre divorciado, separados, no tienen papá, no tienen mamá, ellos viven solos, tienen una alimentación... no raquítica pero sí... Y yo creo para mi punto de vista es el factor económico. Si estuvieran económicamente bien los papás, tratarían de comer un poco mejor, pero hay unos que... (...). ¿Quién da más después de las doce y media?, ¿Quién da más? Nadie. Yo por eso a veces me digo, si tuviéramos... veinte alumnos, yo con esos veinte niños irían así (chasea los dedos), si no parejitos... quieren noventa por ciento de tiempo en español y matemáticas y en las demás áreas...; No al cien por ciento pero sí. Pero es mejor a tener un montón de chamacos. Estás dando tu tema, estás hablando... que un chiquillo te oyó que otro no encontró la tarea, unos están escribiendo, otros... tienen mucho la vista, aunque les hagas examen, no tienen para los lentes; alimentación, la manera de convivencia de ellos. Luego el ambiente donde están desenvueltos...”*⁴⁶

“Sabe” y comenta el hecho de que los resultados educativos no dependen solamente de su desempeño. Existe un desacuerdo por parte del maestro con el Programa de Desarrollo Educativo, que lo concibe como el principal protagonista del hecho educativo, pues él comprende que no es exclusivamente así. En principio, se siente éticamente satisfecho de lo que da (además de expresarlo abierta, pronta y definitivamente), sin embargo, reconoce que los obstáculos contextuales de sus alumnos no le son favorables, porque “a veces hay que das mucho, pero es que todo depende de ellos”.

⁴⁶ E, 3, 20.

4.3 Condiciones materiales de la institución, sus espacios y recursos didácticos...

Asimismo, las condiciones y recursos materiales de la institución resultan ser insuficientes. El edificio del plantel está diseñado de forma tradicional, cuenta con dos alas convergentes en escuadra, una ordenada de oriente a poniente, la otra de frente al oriente y cuenta con dos niveles; tres escaleras, ubicadas una en el extremo de cada ala y otra en el ángulo que forman entre las dos. El patio cuenta con el área cuadrangular que se comprende entre ambas alas. Los baños se ubican frente a una de las alas y en el extremo frente a la escalera, cerrando el área del patio. Contigua a los baños se encuentra la pequeña y precaria vivienda del conserje. La puerta de entrada a la escuela está ubicada en el ángulo entre alas, a un lado de las escaleras y tras de ellas. Los salones, pintados de color verde claro, cuentan con ventana en dos paredes paralelas, una de aquellas da al patio de la escuela, está colocada a una altura de un metro cincuenta del suelo y con la puerta abarca lo largo del salón, la otra, colocada en lo alto de la pared al ras y a lo largo del techo da hacia la calle. En la pared del poniente se encuentra un pizarrón negro muy deteriorado en el cual apenas y puede rayar el gis. A un lado del pizarrón, del lado izquierdo, frente a las bancas, hay un viejo escritorio, junto a él un estante y un anaquel de lámina y del otro lado del pizarrón una pequeña mesa.

El espacio áulico que nos ocupa se encuentra en el segundo nivel, es el tercer salón ordenado de oriente a poniente.

El mobiliario con el que cuenta la institución y particularmente el espacio áulico que nos ocupa está formado en su totalidad por viejos mesa-bancos binarios, razón por la que únicamente puede utilizarse para su disposición en filas, con clavos y puntas prominentes, tablas sueltas y rotas, pintura sobre pintura que en nuestros muebles es de color marrón.

Existe poco espacio entre filas el cual se reduce cotidianamente aún más con las mochilas de los alumnos, quienes las colocan en el piso recargadas una a cada lado de la banca. En total, las filas de bancas son cuatro de frente al pizarrón y en cada fila se apilan cinco mesa-bancos que albergan a ocho niños por fila.

En lo referente a los recursos didácticos adicionales a los tradicionales (pizarrón, gis y borrador), la escuela cuenta con unos cuantos esquemas correspondientes a las diferentes asignaturas a las que sirven de apoyo, sin embargo existe solamente un ejemplar de cada uno, por lo que no son suficientes para tantos grupos. Además, por la misma razón éstos se encuentran en muy malas condiciones. Existe también un sólo globo terráqueo, y dos retroproyectores. Todos estos recursos se encuentran bajo llave para su resguardo en la dirección. Además, también hay una televisión y una video casetera, así como una computadora y una fotocopidora; estos recursos se encuentran juntos en una aula didáctica, sin embargo, a excepción de la fotocopidora los demás están distribuidos en un horario para su utilización, correspondiendo un tiempo de cuarenta y cinco minutos quincenales a cada grupo para sus clases de cómputo.

A este respecto Rockwell señala la importancia que tienen los determinantes materiales de la institución en la definición de la práctica concreta del maestro frente a su grupo: *“El trabajo docente se realiza en un lugar, la escuela, cuya materialidad espacial y temporal lo condiciona, lo define y a la vez lo hace posible”*.⁴⁷

Anteriormente se señaló que un primer gran aprendizaje que obtuvo el docente de su primera experiencia laboral fue el derivado del descubrimiento de la fractura existente entre teoría y realidad. Siendo éste la necesidad de partir de la lectura

⁴⁷ ROCKWELL Elsie, Desde la perspectiva del trabajo docente, Ponencia presentada al Coloquio sobre el estado actual de la Educación en México, CINVESTAV, IPN, México, Nov., 1986, p. 2.

del contexto con que se cuenta para, con base en ello, tomar decisiones que construirán y explicarán sus estrategias didácticas:

“ (...) De la normal es puro teórico, pero la realidad no es porque... para conducir (la clase) ahí como que tienes que... pensar... entrar, cómo hacerle, cómo introducirte a... para que se entienda. Porque hay ciertas orientaciones (pedagógicas) que... (...) No te sirve de nada (lo estudiado en la normal) (...) porque no tienes ni material. Es que no cuentas con recursos didácticos, con recursos materiales idóneos para llevar... Por ejemplo mira... a mí me tocó hacer el festival del 24 de febrero, allá no habla luz, primero, mandé hacer unas banderas, y yo te digo que estaba hablando mediante un micrófono que... rentaron... mediante una... acumulador; 'no se le entiende', era un tocadiscos, la mitad me escuchaba, la mitad no. Pero cuando vez la realidad y vez la situación que te tocó... ”⁴⁸.

Al obstáculo contextual de sus alumnos agrega el obstáculo contextual de los determinantes institucionales, pues concretamente expresa la fractura existente entre teoría y realidad en el hecho de que en la Normal se le haya presentado una realidad idealizada pues a decir de él mismo *“te pintan todo maravilla”*, tanto en cuanto a los alumnos, como a las condiciones materiales y sociales de la institución en que trabajaría.

La teoría recibida en la Normal no le resultó en realidad de gran utilidad, porque la dificultad se presenta desde el momento en que se requiere la elaboración simple de un documento, para empezar porque *“no tienes ni las herramientas”* materiales, dificultad máxima que se extiende hasta la hora cumbre de la ejecución en su fin último: la labor de la enseñanza. Porque para ello no cuenta ni con los recursos materiales ni con los alumnos ideales y entonces la teoría se viene abajo ya que

⁴⁸ E, 3, 18.

en ese momento para poder *“conducir, ahí como que tienes que... pensar... entrar, cómo hacerle, cómo introducirte (...) para que se entienda”*. En este sentido, él manifiesta su sentir como *“conductor”*, expresa cómo recibe la demanda de los alumnos y su lectura del contexto en general. En este momento el maestro se transforma del simple técnico ejecutor de teoría normalista, en un permanente ingeniero constructor de *“saberes”*, porque, como Rockwell y Mercado señalan: *“La resolución cotidiana de qué enseñar y cómo hacerlo, supone no sólo la reproducción, sino la integración y generación de conocimiento por parte de quienes ejercen ese trabajo”*.⁴⁹

4.4 Espacios, recursos materiales y didácticos: su determinación de la práctica cotidiana.

El espacio áulico donde se concentra la estancia del trabajo docente es normalmente de pie frente al grupo, con el fin de tener una visualización del mismo en su totalidad. La ocupación de este estratégico lugar más que una finalidad de vigilancia, según a la manera de ver de la disciplina tradicional, es a fin de que todos los alumnos tengan la misma oportunidad de interactuar con él.

La distribución de lugares de los alumnos dentro del grupo la deja a la libre elección de ellos mismos, en el sentido de que cada alumno podrá elegir con quién se ha de sentar para la realización de su trabajo cotidiano. Su intervención se centra en hacer cambios solamente cuando por su apreciación determina que el mal funcionamiento de algún alumno depende de la mala elección de su compañero de banca.

⁴⁹ ROCKWELL, E. MERCADO, R. "La práctica docente y la formación de maestros". En: La escuela, lugar del trabajo docente, DIE, CIEA, IPN, México, 1986, p. 68.

Nuestro maestro es un sujeto consciente de la limitación didáctica que le imponen los espacios. Reconoce que de los cursos de actualización obtiene ideas estratégicas para su enseñanza. No obstante, muchas de ellas han de ser descartadas para su aplicación en el grupo por la dificultad que le reportan debido a la cantidad de alumnos y la elaboración de materiales, el tipo de mobiliario y el poco espacio libre que hay dentro del aula. Puede aplicar solamente las estrategias que no requieren de mucho espacio libre y de muebles adecuados. El sacarlos al patio, por ejemplo, es actividad que pocas veces se da por cuestiones de límite de tiempo básicamente:

“Ellos son tradicionalistas”

“(…) Me dieron de esos (libros para el maestro con sugerencias didácticas) de ‘Juega y aprende matemáticas’ Pero los ficheros que usan tarjetas no. Los he visto en tercer año, pero en otra escuela, en la tarde. Pero los de cuarto, no, ni los conozco. Los de tercer año sí, no los usé mucho porque a veces se necesita material y tiempo y tú sabes, el factor económico... pinto esto... que el marcador, los plumines, que el papel, y eso ya te lleva veinte o cuarenta pesos. ‘Pero que la SEP te da para material’ Sí. Pero luego no hay gises en la escuela, el borrador no sirve, los pizarrones están mal. Ya ves que se utiliza mucho el pizarrón y el dictado... No es que se haga mecánico al niño pero, pues, a veces depende de los medios que tenga, didácticos en tu trabajo. A veces hay láminas, pero luego ‘que no hay’ ‘que le falta una cosa’. Eso, en lugar de llamar la atención (de los alumnos), pues no ‘que hay que pegarle diurex’ y eso en lugar de llamarles la atención, se ríen. Estamos mal. Ahora, que lo que dio la SEP, de filminas, pues realmente, ni en cuenta, ¿verdad?. Ni en cuenta. Y nadie lo quiere prestar... Pero por ejemplo, esas actividades en que te ponen que a quitar espacio, mover bancas, sacar los chamacos afuera, que manipulen material, que se muevan, que anden libremente, para no tanto que tú les expliques sino que ellos solos lleguen a su conocimiento...

Ahora sí. Estaría muy bueno, cuando los grupos fueran pocos, cuando mucho unos veinte niños que contaran con mobiliario que realmente fuera movable, porque es un ruidero 'que agarra la banca', 'que ya se le cayó una tabla', 'que aquí está el tornillo', 'que ¡quítate niño!', 'no maestro, que mire'. Y en todo ese relajo de mover se pierde tiempo. Son buenas esas dinámicas, pero como que ellos son tradicionalistas, como que no lo entienden; mobiliario, recursos didácticos. O sea... el medio donde estás porque aquí fíjate, las bancas como éstas... son treinta alumnos... ”.⁵⁰

En los materiales didácticos que proporciona la SEP como son los ficheros y los libros de apoyo para el maestro y libros de texto para el alumno, se proponen una gran variedad de estrategias didácticas que han de conducir al alumno a su aprendizaje mediante la construcción de su propio conocimiento, el alumno más que ser un receptor de información se convierte en el constructor de “lo que aprenderá”, a través de la ejecución de una serie de experiencias que le conduzcan a ello.

Sin embargo, aun cuando no cuenta con el material didáctico completo para el grado en que trabaja, lo conoce a través del material que sí tiene para el turno vespertino (tercer grado); No obstante, observa la dificultad que le impide trabajar con las estrategias que se proponen en estos materiales. Se requiere de recursos materiales que le obligan a invertir económicamente, además de un tiempo adicional con el que no siempre cuenta. La mayoría de las propuestas didácticas de la SEP se realizan por medio de trabajo en equipo, lo que requiere del movimiento de muebles y el uso de espacios no muy limitados, ello, impone un limitante más a la posibilidad de utilizar en su trabajo este tipo de actividades y estrategias didácticas porque el mobiliario tan deteriorado (y tradicional), no se presta para estos trabajos. Además, el tener que “mover” le provoca una pérdida de tiempo y los niños se distraen. El maestro afirma que sus alumnos “son

⁵⁰ E, 2, 4.

tradicionalistas”, “*como que no lo entienden*” y se van por otro lado (en otro sentido), es decir, lo toman a juego y se alejan del fin didáctico que se propone. Por otra parte, la distracción de los niños es mayor cuando los recursos están dañados, pues hay que “*parcharlos*” y esto es causa de risas y distracciones, por lo que como instrumentos didácticos y estratégicos en muchas ocasiones hay que desecharlos.

Las propuestas didácticas que se sugieren en los materiales de apoyo, son actividades para realizarse en grupos pequeños, en los cuales la cantidad total del grupo no es obstáculo para la organización del trabajo, y en donde el maestro puede fácilmente trabajar con cada uno de los equipos. Por ello, el maestro toma como argumento el número total de los niños en los grupos escolares, presentándolo como otro obstáculo al trabajo sugerido en estos materiales. Afirma incluso, que con solo este requisito satisfecho, su calidad en el trabajo sería demostrada, no obstante los demás impedimentos. Por todo esto, el maestro toma de las propuestas solamente las actividades que no plantean ninguna de estas exigencias. De esta manera argumenta el por qué su trabajo se orienta más hacia un modelo didáctico “*tradicional*”, ya que reconoce en ello el mayor uso del pizarrón y el dictado, y explica también que la intención, en tal caso no es la de hacer al niño “*mecánico*”. Con este comentario el maestro nos permite afirmar que aunque no quizá de manera totalmente consciente, él conoce buena parte de la fundamentación de su didáctica.

4.5 Al interior del aula...

El maestro busca que su espacio sea agradable a la vista, procurando paredes limpias y bien pintadas así como el cuidado del mobiliario (ya deteriorado). Mantiene en el espacio áulico un aspecto doméstico en combinación con un salón de clase tradicional, que atraviesa por la tenencia de aves domésticas, utensilios

de cocina, plantas de sombra y música popular. Pone en el ambiente del espacio la intención, además de lo educativo, de vincular lo escolar con la experiencia cotidiana extra-escolar del alumno, pretendiendo con ello brindar un ambiente físico más grato que el que comúnmente les espera en casa.

Este espacio físico del aula resulta de la constante y ya característica realización de convivios sociales entre su grupo y para con los maestros, siendo ésta la única actividad didácticamente intencional que, no obstante, escapa a los limitantes del espacio y el mobiliario:

“El festejo”

“11:00 Al terminar el descanso los alumnos se forman para hacer unos ejercicios antes de avanzar a los salones.

*11:10 Los alumnos entran al salón de clase después del recreo. El maestro, junto con dos maestras y un maestro están sentados alrededor del otro escritorio, sobre éste, hay un pastel ya casi para terminar. Los niños tienen sus cuadernos y libros sobre las mesas. Algunos de ellos platican en voz alta en sus lugares, otros se levantan, unos pocos trabajan en sus cuadernos, pero en general, parecen **indiferentes al convivio de los maestros**. En la bocina que está en la esquina de la pared, arriba y a un lado del escritorio en donde conviven, se escucha música romántica un tanto fuerte en el volumen.*

11:12 Al entrar, el maestro me comenta que es cumpleaños del otro maestro. El festejado me ofrece pastel a la vez que lo está cortando para darme...

11:15 Las maestras y el festejado se despiden y el maestro manda llamar con unas niñas a otra maestra para invitarla...

Las niñas salen. El maestro se levanta y empieza a recoger las cosas del escritorio del festejo y pone una cacerola con salsa en su escritorio de trabajo. También tortillas. Voltea a ver al grupo y les dice:

M: “Hijos, les voy a dar enchiladas”

Algunos niños lo miran y abren grandes los ojos con gusto. Otros parecen no inmutarse por el anuncio. El maestro no espera respuesta y continúa recogiendo inmediatamente sin prestar atención a la posible reacción. De pronto se detiene frente a ellos (a un lado de su escritorio) y les dice:

M: "Ahí están. Háganlas. Claro, yo que más quisiera que también tuvieran carne ¿verdad?, pero pues, no se puede".

11:20 Entretanto, unas diez niñas se acercan al escritorio y toman tortillas para servirse un taco, luego se sientan, en esto, el maestro ha seguido recogiendo cosas del escritorio del festejo...".⁵¹

En la observación se muestra lo que aparece como otra de las constantes más características en la práctica de nuestro maestro: la realización de festejos.

"(...) para que cuando ellos ya estén grandes y vayan a reuniones sociales ya... se integren, quieran convivir. Y hay unos que aunque no cooperen y sepan que si no cooperan no pueden salir las cosas como las planeas".⁵²

En este caso, el maestro comparte su almuerzo tanto con el maestro festejado como con algunos otros compañeros, como con los niños al integrarse al grupo.

En la realización de los festejos invita en muchas ocasiones a todos los compañeros maestros, o bien, si es festejo grupal hay almuerzo para todos los niños. Este tipo de actividad tiene en sí misma una intención didáctica y es la de que los niños aprendan a integrarse adecuadamente a la convivencia en eventos similares, aprovechándolo como estrategia para introducir algunas normas de urbanidad, y para que aprendan el valor de la cooperación para el logro de un fin

⁵¹ O, 12, 1.

⁵² E, 3, 22.

común. Asimismo, se observa el deseo de brindar la oportunidad a sus alumnos de tener, por lo menos en el año que participan con él, un acercamiento en reuniones de este tipo, en las que el niño puede realmente convivir ordenadamente con compañeros de su edad, además de poder consumir alimentos que no acostumbra la mayoría. Este tipo de eventos, por la regularidad con que se presentan, se aprecia más como un acto de altruismo y espíritu de servicio, no obstante la intencionalidad didáctica que él señala. Como se observa, comparte en este caso con los alumnos y comenta su deseo de que *“también tuvieran carne”* las enchiladas, es decir, que pudiera ser mejor lo que les está invitando.

En el caso de la convivencia con los maestros, ésta es percibida como un esfuerzo por lograr la integración de los compañeros como un equipo, esfuerzo que como antes se señaló, concibe como una responsabilidad que cada uno debe adquirir y que en lo particular se esfuerza, por cumplir.

CAPITULO 5 DE SU PRACTICA COTIDIANA

5.1 La enseñanza de su práctica.

Enmarcado en el contexto de una situación real del caso que estudiamos, después de 25 años de práctica docente cotidiana el maestro se ha apropiado de un cierto saber que emerge básicamente de esa misma práctica y que le demuestra día con día lo que “debe” y “no debe hacer”. Sobre la base de situaciones imprevistas el maestro aprende a dar respuesta pronta a la circunstancia o diagnóstico detectado. Construye un acervo estratégico didáctico que pasa a formar parte de un gran cuerpo de saberes de este docente estigmatizando con ello su práctica y dándole seguridad en ella, a fuerza de responder a demandas repetidas con estrategias certeras o equivocadas. Un ejemplo de ello se muestra en el siguiente fragmento de entrevista, en donde el maestro con gran seguridad afirma el “porqué” de una de las estrategias didácticas más constantemente utilizadas:

“Ya terminé ahora ¿qué hago?”

E:(...) ¿Te molestan porque se levantan (de su lugar y van al lugar de otro compañero) o en realidad permites que se consulten?

M: "Sí, que se ayuden. Porque el niño puede aprender más y el otro reafirmar conocimientos... el que sí lo sabe, y el que no lo sabe pues ya más o menos va captando la idea; porque cuando yo les digo 'A ver en conjunto vamos a ver esto', ellos ya entienden. Porque si me agarro nomás 'A ver fulano'... Hay unos niños en la mañana, no sé en tu caso, 'ya terminé. Ahora ¿qué hago?'... y yo, la verdad, son cinco o seis niños. Digo '¿saben qué?, traten de hacer lo de matemáticas, algo que tengan pendiente...' , 'No, ya no tenemos' . Pero también a

veces, como les he enseñado a trabajar rápido y pues no todos responden. ¡Claro!, todos son diferentes. Otros duran hasta treinta minutos, veinte minutos para terminar. Pero dicen '¡ah!, ya terminé maestro', entonces les digo 'Ayúdale a tu hermano', por decir, a su compañero".⁵³

En el comentario se muestran dos grandes certezas; primero, que “*todos son diferentes*”, certeza aprendida de la práctica misma, pues como él lo señala los niños terminan el trabajo siempre a diferentes tiempos. Esto vendría siendo un aprendizaje relacionado con el conocimiento de su “*materia prima*”. Por otro lado, ante la diferencia natural relacionada al ritmo de trabajo de cada niño él ha aprendido a dar una respuesta, que es la certeza de la estrategia didáctica idónea para tal demanda.

Estos saberes son contruidos gracias a la experiencia que su propia práctica le da, en combinación con una mezcla de científicidad teórica adquirida en la Normal y “*recomendaciones*” de los colegas, los cuales, adapta a las posibilidades materiales y de espacios con que cuenta para su aplicación.

Al respecto, Rockwell y Mercado señalan:

“Al margen de cualquier modelo abstracto de docencia, es en la permanencia y el ejercicio diario donde los maestros acumulan, recuerdan u olvidan, comparan, integran o rechazan las propuestas de trabajo docente que se han formulado desde distintos ámbitos sociales en diferentes momentos históricos”.⁵⁴

⁵³ E, 2, 2.

⁵⁴ ROCKWELL E., MERCADO R., Op. cit., p. 68.

5.2 Lo inmediato: A la orden del día.

En la vida cotidiana del docente frente a grupo se subraya la presencia del factor de lo inmediato en su diario hacer como uno de los aspectos mediadores y fundamentalmente constitutivos de su comportamiento.

Es cierto que el maestro planea su trabajo cotidiano de manera regular y esto lo hace siempre sobre la base de sus expectativas, de las cuales se puede decir que forman lo que, hasta cierto punto es consabido. Sin embargo, esa realidad en torno a la que realiza sus planes es una realidad que a la hora de pretender convertir en acción lo planeado, le ofrece un fuerte componente azaroso, por lo que el maestro se ve obligado de manera cotidiana a tomar múltiples decisiones inmediatas que alterarán su plan.

Las decisiones inmediatas que toma con frecuencia el docente, incluso para efecto de elegir los contenidos más apropiados o pertinentes que ha de enseñar a sus alumnos en un momento dado (dentro de los contenidos en los planes y programas de estudio que marca la SEP), en mucho son producto de cierto azar, porque algunas veces no resultan confirmadas las expectativas del docente respecto a lo que el mismo podría creer que “*ya saben*” o “*no*” los alumnos.

Lo anterior se pudo apreciar, entre algunas otras, durante la observación de una clase en la que, al inicio del día, el maestro les indica que revisarán la tarea. Los alumnos sacan sus cuadernos y el maestro señala a una niña y le indica que le diga la primera respuesta del ejercicio (obtención de áreas). Después de dar su aprobación al resultado, (algunos niños piden participar) indica a otro niño que continúe. Tras de escuchar la respuesta, algunos alumnos señalan que es errónea. El maestro se sienta y pide que le dicten las operaciones que hicieron para obtener el resultado, mientras, él las digita en la calculadora y al escuchar lo

que le dictan, descubre que hay confusión en una fórmula. Entonces, se levanta y les dice:

M: “¿Qué no saben qué es al cuadrado? No es lo mismo que multiplicar por dos. Luego van a hacer puros números al cuadrado”.

8:54 Entra otra maestra y se sienta a mirar la clase. El maestro parece indiferente a su presencia. Pide la respuesta al problema a una niña y ésta la da. Otro niño no trajo el cuaderno y entonces el maestro comenta de esto a la maestra; ambos comentan frente al grupo y para el grupo al respecto.

8:58 La maestra sale sin tratar otro asunto.

Una maestra que pasa por afuera se asoma a la puerta y le pregunta al maestro que si ya está el agua del café y el maestro nada más la mira asintiendo con la cabeza. La maestra se va.

El maestro pregunta a los niños la fórmula (La mayoría no resolvieron este punto).

El maestro se enfada porque no la saben y les recuerda cual es ésta.

M: “¡Háganla!”

El la digita en la calculadora y la repite en voz alta y les pide nuevamente que la hagan.

Señala a otra niña para que responda y ésta dice que tampoco trajo el cuaderno y el maestro se enoja, sube la voz y la mira con coraje:

M: “¡Há-gan-la!”

M: “La que sigue”.

Se levanta y dibuja un hexágono en el pizarrón y escribe la fórmula y les pregunta la respuesta, la cual dicen mal:

**M: “¡No tiene caso que deje tarea si no la hacen!” .
“¡Burros!”.**

El maestro parece molesto, pues sube la voz y les dice que los pondrá a dividir en el pizarrón cuando vengan sus papás.

M: “Va a haber junta” (En tono de amenaza).

9:07 “Vengan a calificarse. Solamente los que trabajaron; los demás ni vengan”.

Algunos niños se acercan con su cuaderno.

M: "¡Quiero nada más los que hicieron las operaciones. Los demás no los quiero..., los que vinieron a trabajar aquí!". (Refiriéndose a los que apenas contestaron en la clase).

(Rodeado por los niños en el escritorio se percibe cierto silencio de ambiente tenso).

9:10 (Mientras califica asignando números en los cuadernos y regaña a los que no lo hicieron bien, dice al resto del grupo:

M: "Vayan construyendo un... triángulo"

As: "¡Uhhh!" (Como con gusto).

Aa: "Maestro, vamos a jugar al ahorcado"

9:12 M: "A ver, dividan su cuaderno en cuatro secciones, no... tres". "Figura fórmula, operaciones, resultado" (Desde su lugar; sigue calificando mientras a la vez va dictando instrucciones a los demás alumnos).

9:14 M: "A ver, después del triángulo un rectángulo... un rectángulo, un cuadrado".

9:15 "A ver, X, pasa al pizarrón".

(El alumno pasa, el maestro bosteza mientras habla):

M: "Áreas, Título" (Termina de calificar. Sentado)."⁵⁵

El maestro inicia el trabajo académico del día partiendo de la revisión de las tareas para lo cual se auxilia de los alumnos, lo que puede ser considerado como la primera actividad "prevista" para ese día; sin embargo, en la realización, al pedir la respuesta a los ejercicios a algunos de los niños se percata de que no trajeron la tarea completa, la trajeron mal o no la trajeron. Ante esta situación de incumplimiento el maestro se altera y se molesta ya que sube el tono de la voz, se queja de que su trabajo no tiene sentido, los amenaza con evidenciarlos ante sus padres y los agrede verbalmente. Sin embargo, la principal molestia que aparece en él parece ser provocada más que por el hecho de que no hayan traído la tarea, porque descubre que el motivo de su incumplimiento es que hay verdadera confusión y poco aprendizaje del conocimiento en los alumnos, aprendizaje que

⁵⁵ O, 7, 1-2.

suponía ya había quedado comprendido y aprendido por ellos pues su agresión verbal ante el hecho es el decirles “burros” y no “flojos”, por ejemplo.

Esta misma noción de lo inmediato vendría siendo una traducción más actualizada del azar, pues en realidad con ella se pretende designar a todo aquello que se presenta a la orden del día del docente y que no es contemplado previamente por el mismo, es decir, es lo inesperado. Lo inmediato es todo lo que sucede pero no como consecuencia de un orden causal que se puede predecir; es el destino circunstancial imprevisto, porque no es cognoscible con antelación, por lo que escapa a la posibilidad de control, en tanto es imprevisto.

Sin embargo, una característica fundamental en el docente es la de que “no puede darse el lujo” de escapar a esa posibilidad, pues debe tener siempre una respuesta inmediata a esa situación “imprevista”. La capacidad de pronta respuesta que adquiere el docente ante lo inmediato es una habilidad que se forma a través de la práctica, generando un saber que llega a desembocar en la formación de cierta “inercia didáctica”, pues como respuesta a las demandas de lo imprevisto el maestro suele emplear ejercicios que él “sabe” que son una buena estrategia de repaso de los temas que han visto con anterioridad (o que estén viendo) y que los alumnos necesitan reafirmar.

El imprevisto descubierto por el maestro le demanda una inmediata respuesta. Ante su primera sospecha el maestro les externa su preocupación al señalar que “luego van a hacer puros números al cuadrado”, cuestión que piensa para un “luego”. Sin embargo, ante la confirmación de la misma sospecha descubre que no puede esperar para “luego” pues la situación es más grave de lo que sospechó en un principio y “sabe” entonces que debe actuar de inmediato. Ante esta situación el maestro empieza a dar indicaciones para un nuevo ejercicio, que no tenía “previamente proyectado” ni mucho menos “planeado” para esta clase, como se evidencia en el hecho de que toma en cuenta y acepta la sugerencia de una

alumna que al escucharlo dar indicaciones le pide jugar al "ahorcado", ejercicio que efectivamente llevan a cabo.

Por lo anterior, podemos señalar esta situación de "lo inmediato" como la base sobre la que se realiza gran parte de la práctica educativa. En un día "normal", el trabajo del maestro parte en el mejor de los casos de "proyectos previstos" y pocas veces de verdaderos "planes" porque éstos no son funcionales para su trabajo cotidiano, ya que dependen de la circunstancia del momento en el que pretenden ejecutarse, teniendo en no pocas veces que alterarse lo planeado e incluso desecharse para implementar "otras" estrategias didácticas que sean funcionales para ese momento.

En concordancia con este punto de vista Jackson señala :

"(...) Debido a la complejidad de su trabajo, el profesor debe aprender a tolerar un alto nivel de incertidumbre y ambigüedad. Debe sentirse satisfecho haciendo no lo que 'sabe' que está bien, sino lo que 'cree' y 'siente' que es lo más apropiado para una situación particular. Resumiendo, debe tocar de oído".⁵⁶

5.3 Los tiempos y sus condiciones.

Algunos de los principales factores que delimitan, determinan y concretan la práctica cotidiana del docente frente a grupo se encuentran en los estatutos normativos. En los cuales, uno de los aspectos que regulan es el tiempo.

El maestro de primaria cuenta con un horario de trabajo de cuatro horas y media cada día, tomándose la última media hora como receso para los alumnos. Por lo

⁵⁶ JACKSON P. W., La vida en las aulas, Ed. MAROVA, Madrid, 1968, p. 195.

tanto, el tiempo con el que cuenta para desarrollar su programa es de cuatro horas diarias de lunes a viernes. La SEP establece un calendario escolar de 200 días estimándose un tiempo de trabajo aproximado a las ochocientas horas anuales, razón por la cual el maestro se ve precisado permanentemente a tomar decisiones con base en su lectura del contexto que le ayuden a distribuir su tiempo a modo de aprovecharlo lo mejor posible. Para ello, implementa una serie de estrategias que le ayudan a optimizar el tiempo, la principal de ellas es, el valerse de los alumnos para que le ayuden en la realización de tareas que él solo se llevaría mucho tiempo en realizar. En un día normal nuestro maestro suele comenzar su trabajo cotidiano frente al grupo revisando la tarea que dejó el día anterior. Con la misma finalidad de hacer rendir el tiempo el maestro se auxilia del grupo para calificar las tareas. Asigna turnos de participación iniciando por la lectura de un ejercicio y su respuesta consiguiendo dando él oralmente su aceptación o rechazo al resultado leído por el alumno designado indicando “*paloma*”, “*correcto*”, “*tache*” o simplemente “*mal*” y entonces cada alumno anotará a su respuesta el gráfico designado, asentando el maestro la calificación correspondiente a cada alumno. La ayuda que esta actividad en grupo le ofrece, se refleja en un considerable ahorro de tiempo, pues de lo contrario “*nunca terminaría de calificar a uno por uno*”, o bien, “*no haría otra cosa en el día*”.

Otra de las actividades en las que suele emplear a los alumnos para que le auxilien es en la elaboración de materiales didácticos, repartición de los mismos, arreglo del salón, borrado del pizarrón, para enviar mensajes a algún otro maestro, en la limpieza del salón de clase y para ordenar y acomodar los materiales, entre otras muchas actividades:

“La revisión”

“Los alumnos y el maestro entran al salón después del ensayo del bailable para la Clausura (Actividad extraordinaria no cotidiana).”

Los alumnos están ya habituados a que la primera actividad cotidiana sea la revisión de tarea, pues son ellos los que preguntan al maestro si va a revisar y esto lo hacen entrando al salón. Mientras, el maestro indica a un alumno que le borre el pizarrón, en tanto, él hace otra cosa; con ello ahorra tiempo que se llevaría en hacerlo él solo.

Al comenzar a revisar la tarea, es evidente también que los niños están muy habituados al modo de revisión que se realiza, pues cuando va a empezar a revisar, sin que el maestro indique otra cosa más que *"a ver, díganme la primera"*, como para comenzar, algunos niños (casi la mayoría de los alumnos) a coro y sin levantarse de sus lugares leen y dictan cantidades al maestro, que él resuelve en la calculadora y después da la respuesta, aunque en otras ocasiones, antes de darla él, se las pide y la confirma o la niega según sea el caso.

También se aprecia cómo algunos alumnos elaboran material didáctico en la clase mientras el resto del grupo revisa la tarea. Esta actividad al parecer había sido asignada por el maestro previamente, desde que entraron al salón se dirigieron directamente al escritorio en que trabajarían, mostrando gran seguridad de saber lo que tenían que hacer, ya que no expresaron dudas al respecto. El grupo parece estar habituado a la ejecución de actividades diferenciadas dentro del mismo y entre los compañeros y otras personas ajenas a él, pues es muy notoria la indiferencia que muestran ante la realización de *"otras"* actividades incluso a la hora de clase, la que además, no se ve interrumpida por ello.

La determinación que el factor tiempo tiene sobre su trabajo se aprecia, asimismo, tanto en el tiempo de participación que se asigna a un alumno, que debe ser breve para dar oportunidad a los demás, como en el tiempo que se designa para trabajar sobre un ejercicio y tema determinado, ya que no debe ser demasiado porque existe *"equis"* número de contenidos a cubrir en un tiempo estatutariamente establecido.

“Factor tiempo...”

E: ¿Y los alumnos que no participan?

M: “A veces se dejan. O les dices “a ver, tu que nunca contestas, ¿qué te parece esto?”. Se tarda las mil pero lo tienes que estar esperando también...”

E: Y te esperas hasta a las mil que dices que contestan?

M: “No pues los deajo. Les digo “A ver sí hijo... si no el tiempo se va y recuerden que ustedes deben de ser...”. Son treinta. Y poco a poco el niño va entrando al mismo ritmo de los... no en su totalidad pero... va saliendo.

E: Entonces te urge el tiempo...

M: Factor tiempo. (Asiente con la cabeza)”.⁵⁸

Utiliza el tiempo, particularmente a la hora de salida, como una medida de presión a los padres para que le apoyen en la educación de sus hijos, ya que una de las mayores quejas por él expresadas es la falta de cooperación de los padres de familia. Mediante ello, pretende que al llegar la madre por su niño a la escuela, se percate de que no puede salir de clase porque no ha terminado el trabajo asignado, y entonces, se vea forzada a cooperar con el maestro en la educación de su hijo para que “eso” no suceda en adelante. Asimismo, su intención es la de que el niño “aprenda” que si no trabaja durante las mañanas, en el tiempo reglamentario, tendrá que quedarse tiempo extra hasta terminar el trabajo asignado para ese día.

El tiempo que él trabaja va más allá del horario establecido. E incluso en las tardes dedica tiempo a la búsqueda de materiales para el día siguiente, aun cuando reconoce que no solo lleva en ello la intención didáctica, también “quizá” para que su trabajo sea menos desgastante.

⁵⁸ E, 2, 3.

Aun cuando el tiempo determina y define la práctica docente, dentro de lo determinado estatutariamente para la realización del trabajo cotidiano, está sujeto en su estructuración, a las circunstancias contextuales impuestas en cada caso por lo inmediato:

*“La norma escolar vincula el tiempo más bien a la disciplina que requiere la organización del trabajo escolar, pero su efecto en la vida cotidiana de la escuela suele ser más formal que real, en virtud de que el uso del tiempo se regula diferencialmente, según la actividad en proceso”.*⁵⁹

⁵⁹ ROCKWELL, Elsie, Op. Cit. 1995, P. 22.

CAPITULO 6

SU DIDACTICA

6.1 De su exposición y la revalorización de lo “tradicional”.

Uno de los aspectos más característicos en la práctica cotidiana del maestro en estudio, es el empleo indistinto que hace de la misma estructura para su enseñanza, sin diferencias significativas entre las asignaturas. Es decir, que no establece una correspondencia entre asignatura y método de enseñanza.

La práctica educativa de nuestro maestro está caracterizada por la exposición verbal tradicional en alternancia con las intervenciones que solicita de los alumnos, el consiguiente dictado de los temas y la asignación de ejercicios. Ocasionalmente mezcla con dinámicas grupales y juegos que actualmente se promueven en los cursos de actualización a través de los materiales de apoyo para el maestro.

En su discurso puede apreciarse una transición de la práctica tradicional, ya que se advierte una singular mezcla de aprendizajes que le subyacen y que denotan su paso por diversos espacios educativos, desde la experiencia recibida como alumno y la formación didáctica normalista, hasta la experiencia adquirida en la práctica misma, el constante paso por cursos de actualización y la retroalimentación informal recibida de los compañeros.

“El Caminante...”

El maestro anota en el pizarrón las estrofas de un poema.

Después se vuelve hacia el grupo y les dice:

M: “A ver, vamos a ver qué es un verso”

“¿Quién se acuerda qué es un verso?”.

De pie frente al grupo pregunta lo que los niños conocen o recuerdan del tema “verso”.

Mientras acomoda la cafetera les dice qué es la métrica. Señalando y leyendo lo anotado en el pizarrón los pone a leer por filas lo que él va señalando. Para que empiecen a leer les hace un conteo a tres tiempos. Luego les dice que lean todos juntos mientras él señala en el pizarrón lo que deben ir leyendo”.⁶⁰

Generalmente, inicia su exposición partiendo de preguntar qué saben los alumnos del tema, en este caso, él mismo da la información al grupo en un principio, explicándoles qué es la métrica.

Enseguida de la explicación les hace que por filas a la par, comiencen a leer. Por el énfasis que pone en la lectura de algunas sílabas (elevando el tono de su voz) la idea es que los alumnos identifiquen las palabras que riman.

Este aprendizaje es emanado de su práctica misma, él “sabe” que con la sola explicación que dé no es suficiente para que el tema se comprenda, por lo que ha de llevar al niño a la experiencia particular de lectura “en coro” y la identificación en ello de lo que antes explicó:

“El maestro lee dando la entonación que se ha de emplear por el contenido.

Después les pone a leer (todo el grupo) y les señala que atiendan a la coma.

Vuelve a preguntar respecto al número de sílabas y nombre que se da al verso. Les indica que cada coma que encuentran

⁶⁰ O, 3, 1.

deben contar tres tiempos de pausa. Los alumnos leen en grupo lo que el maestro señala”⁶¹.

Observa que el espacio de tiempo de lectura que darán a la coma será hasta el conteo de tres tiempos; éste, es uno de los aprendizajes técnicos adquiridos en la Normal.

Posteriormente a la repetición de unas cuantas veces el ejercicio de lectura, cuando piensa que le han entendido comienza a alternar con preguntas que él mismo (sin dar tiempo a que los alumnos lo hagan), responde. La intención, que se aprecia como inconsciente, parece ser de repaso y confirmación del tema. Enseguida de esto procede a dar la instrucción de “Escriban dictado”:

*“El maestro toma un texto y dicta el resumen. **Mientras dicta, cuando pretende hacer precisiones ortográficas anota en el pizarrón la escritura correcta.** Terminando de dictar les pide que lean el poema que dictó.*

Pide a un niño que lea el resumen en voz alta y les pregunta cuál es la Rima.

*Los niños contestan correctamente (en grupo). Les pide que subrayen **de un solo color las palabras que riman** y de otro color las otras que riman”⁶²*

Cuando dicta algún tema o ejercicio (sin importar la signatura de que se trate) “aprovecha” para la enseñanza de la ortografía en la escritura. Al estilo de “sus maestros”, igual se levanta a escribir correctamente la palabra que considera “difícil”, pues es más ilustrativo que deletrearla y se puede complicar él mismo si

⁶¹ O, 3, 2.

⁶² O, 3, 2.

algún alumno no conoce bien el nombre de las letras, además, el fin de momento es otro y no le permite tal distracción.

Obsérvese ahora la estrategia didáctica que utiliza en la enseñanza de un tema en Ciencias Naturales:

“Torceduras, luxaciones y fracturas”

“9:14 Entra el maestro con un esquema del Sistema Oseo y les pide másquin o diurex para pegarlo en el pizarrón.

El maestro les pide que observen el esquema (mientras se sienta tras el escritorio).

Les dice que vean que el cráneo tiene hueso, que la mano tiene hueso, etc. Les explica que todo nuestro cuerpo tiene hueso. Se pone de pie y se acerca al esquema. Señala y pregunta que quién sabe qué guarda y para qué sirve la Caja Torácica.

A: “Las vísceras. Sirve para protegerlas adentro”.

M: “Exacto”. “Sirve para proteger nuestras vísceras, para que no se golpeen y lastimen”.

(Algunos niños parecen no prestar mucha atención).

M: “¿Quién en su vida ha tenido algún accidente?”. Los niños levantan la mano.

M: “A ver, platicuen, a ver tú”. Los niños van platicando sus experiencias.

M: “Y ¿qué entenderían ustedes por torceduras?”. “A ver, los ligamentos son como ligas”. “Han visto ustedes las ligas...” “¿Qué pasa si la estiramos más de lo normal?”

As: “¡Se rompe!”

M: “Así pasa con los ligamentos”. Les explica que una torcedura es un ligamento que se estiró más de lo normal.

Los niños participan sus experiencias de torceduras. El maestro escucha y asiente.

M: “¿Quién ha tenido una fractura?”

Varios niños levantan la mano. El maestro asigna turnos para el orden de la participación. Una niña participa su experiencia.

M: “¿Qué se siente?” (La niña tarda en contestar).

Con voz fuerte y robando turno un niño interviene:

A: “¡Primero se siente calentito. No sientes nada luego!”.

El maestro asiente con la cabeza.

*9:23 M: “Luxación es el desacomodo de un hueso. Por ejemplo, (muestra la mano) es cuando... (...)”.*⁶³

“¿Qué saben sobre la Caja Torácica?” y “¿para qué sirve?”, un alumno responde y el maestro complementa la explicación. Asimismo inquiriere sobre sus experiencias en cuanto a torceduras y luxaciones, con lo que consigue captar su atención e involucrarlos en el tema a través de la recuperación de la experiencia y de los saberes previos de los niños.

Iniciando con una serie de preguntas que le permitirán hacer un diagnóstico del cual partirá para la explicación del tema, el maestro expone oralmente alternando permanentemente con una serie de regaños que reclaman la atención de los alumnos, los cuales obedecen más a la exigencia de la actitud de disposición requerida para una comunicación verdadera que a un concepto tradicional de disciplina.

Asimismo, alterna permanentemente su exposición con una serie de estímulos verbales que pretenden motivar el interés del alumno en la adquisición del conocimiento que está exponiendo.

“El Caminante...”

“El maestro señala un verso y dice que se llama octasílabo. Pregunta por qué:

As: “ porque tiene ocho sílabas”

⁶³ O, 2, 1-2.

M: “Esto se ve en sexto. A nosotros nos toca nada más ver Verso, Rima y Métrica” “Entonces, ¿qué es un verso?... Es una ¿qué?”

(...)

*El maestro vuelve a hacer preguntas de repaso y a comentar lo expuesto repitiendo lo antes dicho. Afuera del salón **llegan unas niñas de Sexto año y el maestro las llama. Ellas entran y entonces les pregunta:***

9:23 M: “A ver niñas ¿qué es la Métrica?” (Las niñas le miran desconcertadas).

Una niña del grupo ríe en voz alta y el maestro le llama la atención. Las niñas le dicen algo al maestro en voz baja; el maestro se acerca al escritorio, les entrega un objeto y ellas se retiran.

(...)

*Los niños terminan. El maestro continúa dictando y comenta **mostrando el texto de donde obtiene el dictado:***

*M: “**Vean que es de Sexto. Cuando ustedes lleguen ya van a saber esto**” “**Pero tienen que estudiar**”.*

Continúa dictando”.⁶⁴

Hace la observación a sus alumnos de que el tema que está dando es más avanzado de lo que “tiene que darles”; el comentario muestra el interés del maestro por “quedar bien” con sus alumnos, pues con su comentario de que “lo que él les da se ve hasta sexto”, inconscientemente piensa que le verán como un maestro que les da más de lo que debe y que los demás maestros. Con ello, expresa el deseo y la intención de ganar la estima y la admiración de sus alumnos.

Posteriormente en el desarrollo del tema inquiera al pasar a un par de alumnas externas al grupo (6º. Año) sobre el tema que él da en ese momento con intención de demostrar a su grupo que los alumnos de sexto “no saben” lo que ellos ya están viendo.

⁶⁴ O, 3, 1-2.

En el transcurso de la mañana y mientras sigue desarrollando el tema, el maestro vuelve a insistir sobre el hecho de que lo que él *“les enseña”* es conocimiento más avanzado de lo que se les debe dar en ese grado, pues no conforme con los comentarios que antes hizo, muestra el texto del cual está dictando, pues, efectivamente el libro es una guía didáctica para el Sexto Año.

En lo tocante a las “formas de enseñanza” de los maestros, Elsie Rocwell expresa en su texto *“La escuela cotidiana”* que:

*“ (...) también se reproducen en la vida escolar cotidiana. La imitación, no siempre consciente, de los maestros que se tuvieron en la propia experiencia escolar explica en parte la repetición de prácticas de generación a generación de docentes. En la práctica se llegan a conocer además distintos recursos pedagógicos mediante la observación de otros maestros o las peticiones de los propios alumnos, más que de una manera explícita, como normas técnicas de la escuela”.*⁶⁵

6.2 Su inquietud permanente: Cómo les quedó el tema anterior.

De las características más evidentes en la práctica frente a grupo de nuestro maestro es que (independientemente del tema, actividad, momento o lugar en que se esté trabajando) siempre alterna con una serie de preguntas relativas a algún tema ya visto (o que se esté viendo). Preguntas que le servirán para establecer un diagnóstico que le indique si los alumnos *“están captando o no”* el tema, como una forma de intimidación a alguno de los elementos del grupo ante su falta de atención, o bien, como ejercicio de repaso para la fijación del conocimiento previamente expuesto y supuestamente adquirido.

⁶⁵ ROCKWELL E., Op. cit, 1995, p. 29.

Esta actividad parece emanada de su propia experiencia profesional, es decir, es una estrategia didáctica construida por él mismo como un “saber docente muy particular”. Lo cual, se evidencia como una de las actividades estratégicas fundamentalmente constitutivas de su “inercia didáctica”.

“A veces es como receptor”

E: ¿Con qué finalidad les haces siempre preguntas?

M: “Para ver si ya ellos recuerdan, para poder introducir el tema que vayas a dar.(...). Para saber si... cómo se les quedó el tema anterior a la ubicación.. Porque luego se confunden ellos. Sí, como para explorar que a ver si... ya saben; digo, si quieres acabado el ¿cómo se dice?... si se les ha grabado el tema.

E: ¿Más que como repaso?

M: “Es que el niño a veces es como receptor, todo se graba, pero a veces se le olvida a los cuarenta minutos. Les dices tú un tema y al ratito...”.⁶⁶

El maestro expone sobre uno de sus saberes adquiridos en la práctica (pues esta característica se manifiesta a lo largo de todo su trabajo cotidiano con el grupo); Explica la idea, tal vez no muy consciente en él, del por qué de trabajar cuestionando permanentemente al grupo, para lo cual, ofrece dos argumentos, primero, para saber cómo les quedó el tema anterior y, con base en los resultados, la introducción, o no, del tema siguiente. Después, exponiendo claramente parte de su concepción del alumno al decir “es que a veces el niño es como receptor, todo se graba, pero a veces se le olvida a los cuarenta minutos”, por lo que hay que estar repasando. En este sentido se observa que dice “a veces”, con lo que reconoce que “no siempre”. Con ello, se aprecia la transición que ha sufrido en sus concepciones en su paso por diferentes espacios formativos, desde la

⁶⁶ E, 3, 18.

concepción tradicional del alumno, hasta la idea del mismo como constructor de su propio conocimiento, esta última promovida hoy por la Modernización Educativa. Partiendo de esta su manera de concebir al alumno, el maestro trata de que adquiera el conocimiento y lo “fije” a través de preguntas permanentes que ayuden al niño a memorizar lo importante, pues como el maestro “sabe” también, a los cuarenta minutos “ya se les olvidó” lo que vieron en la clase.

6.3 Actividades simultáneas: Regaña, revisa, califica, debate.

Es fácilmente observable en la práctica de nuestro docente el hecho de que realiza una gran cantidad de actividades simultáneas sin perder las más de las veces la atención a todas y cada una de ellas.

Esta habilidad se entiende como producto también de su experiencia en la práctica, pues las permanentes demandas surgen no solamente de los alumnos como grupo, sino también de cada uno de ellos en particular, de sí mismo, de algún compañero (o autoridad), de los padres de familia y en general del contexto, teniendo que resolverlas sin perder de vista su tarea principal a cuyo cumplimiento dedica el trabajo diario y su fundamental energía, es decir, la enseñanza de determinados contenidos:

“El caos”

“11:10 Los niños entran al salón después del recreo y la formación. Antes de salir al recreo el maestro ha dejado un cuestionario de Civismo para que lo contesten en sus cuadernos.

11:16 El maestro entra al salón diciendo a unos niños que ya están sentados que se están portando muy mal y que debe venir su mamá mañana:

M: "X, mañana no vienes ¡eh!, hasta el lunes" (Parece molesto con el alumno). Se sienta.

Los niños se acercan al escritorio y rodean al maestro, en desorden, para que les califique la tarea de matemáticas que revisaron temprano.

M: "Niños, ¡voy a revisar ya el cuestionario, eh!". Dice al resto del grupo que está platicando, jugueteando y terminando su trabajo. Alguno de los niños que se acercan al escritorio a calificar le pregunta que cómo se dice miércoles en inglés, él responde "Wednesday" y comentan al respecto.

Para calificar anota la calificación en cada cuaderno, según el número de aciertos de cada alumno.

El maestro detecta a una niña que al parecer se calificó mal; le dice que para mañana tiene que tenerlas bien y voltea a ver al grupo y a decirles que deben tener un cuaderno exclusivo para matemáticas.

Otro maestro entra al salón preguntándole si tiene café. El maestro sin distraerse de su ocupación sigue sentado revisando y le dice que no tiene café, que ahí hay té (extiende el brazo para señalar al estante sin mirar), que tome. El otro maestro busca en el estante. Entre tanto, el maestro pregunta en voz alta y desde lejos las respuestas al cuestionario de Civismo y les dice que va a revisar en diez minutos; mientras, sigue preguntando al grupo y calificando cuadernos rodeado de niños.

11:25 El otro maestro escucha mientras se prepara su té y le dice que van a salir licenciados de ahí. El maestro le responde que sus alumnos "sí saben" (parece molesto por el comentario) y voltea a mirar al grupo diciéndoles que les pregunten a los alumnos del otro maestro, que son de sexto año, y que no saben nada.

O.M: "Pregúntente por quién va a votar". Dice al grupo mientras sale del salón con el té que ha preparado.

M: "¡Por el PRI maestro!". Grita para que alcance a escuchar el otro maestro, que ya salió"⁶⁷

⁶⁷ O, 4, 4-5.

Desde que entra al salón de clases el maestro llama la atención a algunos alumnos porque entraron corriendo a la vez que volteo a mirar a otro y le llama la atención también. (Posteriormente el maestro nos comenta que este último alumno engrapó la cabeza a uno de sus compañeros). Al momento de regañar a unos y otros, en su mente se encuentran ambos pendientes.

Inmediatamente y sin otra cuestión, los niños se acercan a solicitar la calificación al trabajo realizado como tarea (ya revisado en grupo en la mañana). Así el maestro tiene que cambiar rápidamente su pensamiento y concentración sobre lo que va a calificar. Paralelamente y sin suspender esta actividad, su atención se centra en el grupo al descubrir expresiones de indisciplina y además de que no han terminado el trabajo pendiente, entonces les llama la atención y les advierte al respecto. Sigue calificando y haciendo observaciones a los alumnos que se acercan a él, cuando le sorprenden con una pregunta muy ajena a la clase y contesta, mientras califica al mismo tiempo que observa y revisa el contenido de los trabajos presentados por los niños, pues detecta a una niña que lo hizo mal, lo que da pie para que se dirija al grupo expresando orientaciones sobre la formalidad que deben dar a sus trabajos en la presentación. Mientras, se sienta para continuar calificando, en eso, entra un maestro que le pide café y el maestro le responde oral y gesticularmente sin mirarle, pues está revisando en los cuadernos lo que califica. A la vez, sin descuidar lo que hace, pide oralmente a los niños las respuestas a las preguntas que dictó y que están resolviendo. Asimismo, presiona amenazando con revisar para que se apuren, y comenta las respuestas que le dan los niños, sin mirarlos y sin dejar lo que está haciendo. Al mismo tiempo, atiende al comentario crítico del maestro y al molestarse con éste, mira a su grupo y comenta con ellos al respecto. Grita al otro maestro mientras continúa nuevamente revisando cuadernos.

La mente del maestro abandona un pensamiento, y a veces, no totalmente, para responder a la demanda urgente de otro. Paralelamente, pasa su atención de un

alumno a otro, al grupo, a otro maestro, quizá incluso a sí mismo, etc. Todo ello, sin perder de vista el conjunto de requerimientos en su totalidad.

En su práctica es frecuente que al estar exponiendo, interrumpa para llamar la atención a los niños, para contestar alguna pregunta, atender a alguna persona externa al grupo que le solicita o por conseguir algún material que requiere al momento y que sabe le será de utilidad.

6.4 De su forma de comunicación.

El maestro piensa que es *"muy importante"* el empleo de un lenguaje sencillo, apropiado a la madurez del niño, pues lo considera vital para la claridad de lo que se expone y para la *"consiguiente"* comprensión de lo que se enseña:

*"M: "Ya ves, te digo que es el vocabulario que no puedes utilizar en sexto para cuarto o de tercero para quinto, que aunque son los mismos conceptos, pero si los dan bien, básicos, el niño aprende. Por ejemplo, cuando a los niños de cuarto les enseñas a sacar el tanto por ciento, buscas, más bien, el tanto por ciento, es sencillo pero a la vez este tema no toca en cuarto dentro de la estructura de matemáticas sino le toca hasta quinto y ya saben ellos ciertas cosas de quinto para sexto o de tercero para cuarto y así es más rápido"*⁶⁸

El maestro explica su saber y convicción de que la sencillez del vocabulario que se emplea en trabajar con niños es determinante para la comprensión del tema. Comenta que cada nivel de maduración, (por grados) requiere de un nivel de lenguaje propio, aun cuando los conceptos a trabajar en cada grado sean los mismos, para tener un código común de entendimiento entre ambos. Como él

⁶⁸ E, 3, 15.

señala, por ejemplo, "no se puede utilizar el mismo lenguaje para cuarto que para sexto". Aclara asimismo que de esta manera se puede dar a los niños nociones de conceptos que se ven en grados posteriores al que estén, aunque más sencillos, y que ellos los captan, facilitando con ello tanto el futuro trabajo del próximo maestro, como el próximo aprendizaje de los alumnos.

A través de su práctica él se ha ido creando un lenguaje simbólico en el que se incluye tanto lo verbal como lo gesticular, el cual han aprendido los alumnos y mediante el cual "pretende" dar a entender el significado y el sentido de lo que quiere comunicar:

"El ahorcado"

M: "Tracen un cuadrado, luego un rectángulo".

9:20 El maestro dibuja una cara en la parte superior del pizarrón.

M: "Primero el que acabe primero"

Nuevamente les pide que tracen un cuadrado.

Indica a una niña que pase y ésta lo hace.

La niña dibuja un cuadrado y anota la fórmula del área.

El maestro le da las medidas y pregunta si está bien la fórmula.

As: "¡Sí!".

M: "Ya, sin hablar". Los niños trabajan en silencio en sus cuadernos.

M: "¿Ya terminaron el resultado?"

As. "¡Sí!" Algunos dicen "¡Yooo!"

El maestro les indica:

M: "A ver, ¿el resultado les dio así?". Dice al grupo a la vez que muestra las manos y con los dedos número por número el resultado en silencio. (La intención parece ser no ayudar a la niña que está en el pizarrón para que lo haga sola).

(...)

9:25 M: "¿Quién sigue?"

Aa: "Yo"

M: " Pasa tú" La niña se levanta y dibuja la figura del rectángulo y anota la fórmula. El maestro se levanta y dibuja una carita, la que se supone que se han ganado las niñas con el resultado anterior. El maestro le da la medida mientras pasa entre las dos primeras filas dos bancas adentro viendo los cuadernos y diciendo a los niños de los mismos:

M: "Bien, después lo van a iluminar"

As: "Sí"

9:26 El maestro se acerca al otro escritorio y toma una bolsa de plástico, sale del salón y los niños trabajan en su lugar.

9:30 El maestro entra al salón preguntando y encaminándose hacia el pizarrón:

M: "¿Está bien el resultado?"

As: 'Sí' ".⁶⁹

En el pizarrón dibuja un círculo que, simbólicamente, es una cara de niña (posteriormente dibujará la del niño), la que representa a las niñas del grupo (y en su caso a los niños) la intención del juego es "ahorcar" a los "menos aplicados", hombres o mujeres, con esta estrategia estimula el aprendizaje mediante la simbólica competencia entre sexos, en esta ocasión. Aunque este juego no es original del maestro, sino recuperado de los sugeridos en los materiales de apoyo y desde luego, con sus adaptaciones particulares, el maestro se sirve de este tipo de elementos simbólicos como estrategias didácticas para su enseñanza.

Más adelante, mira fijamente a una alumna y sin decir su nombre le indica que pase y ella obedece. Los alumnos han aprendido que cuando el maestro habla mirando a alguien, se está dirigiendo a él.

Al continuar el trabajo y una vez que la niña está por terminar, el maestro pregunta al grupo si ya terminaron, y al afirmar ellos que sí, les pregunta si el resultado por ellos obtenido es el que él mismo les da con las manos ; en este sentido él se

⁶⁹ O, 7, 2.

comunica con ellos sustituyendo con la mano a la palabra o al gráfico, además la idea simbólica parece ser que la niña que resuelve en el pizarrón no se entere del resultado, además de que si algún alumno no resolvió correctamente, revise de nuevo su trabajo.

Sin embargo, en contradicción con el pensamiento del maestro, el lenguaje oral usado por él a veces no resulta ser tan claro, pues se aprecia en aquél ocasionalmente cierta incoherencia, y lo que dice a veces verbalmente no corresponde con lo que está pretendiendo mostrar o enseñar al alumno; su aprendizaje o comprensión entonces no resulta “*consiguiente*” a lo que el maestro “*pretende*” enseñar. Además, también se aprecia la utilización ocasional de términos no usuales para la madurez y la historicidad contextual de sus alumnos:

“Los inventores”

“8:50 M: “A ver, díganme un acontecimiento que haya acontecido hace mil años, un lustro”..

Los alumnos especulan pero el maestro no presta atención a sus comentarios. En todo este tiempo él ha estado concentrado leyendo la guía y dictando sin hacer otra cosa. Recarga por momentos los codos sobre el escritorio y muestra al grupo la palma de las manos y los dedos al explicar. Ve la guía y dice:

M: “Un acontecimiento muy triste para México. Se murieron muchas personas”.

Los alumnos dicen en voz alta:

As: “¡El temblor!”.

8:53 Asiente con la cabeza y continúa viendo la guía”⁷⁰

Pide a los alumnos que le digan un acontecimiento “*sucedido hace mil años, un lustro*”. En un primer momento da la impresión de que la pregunta se le ocurre de

⁷⁰ O, 13, 2.

momento y el acontecimiento que le viene a la mente le hace cambiar de pregunta en cuanto a la distancia transcurrida en el tiempo del evento hasta hoy. Sin embargo, él no expresa verbalmente si está precisando la fecha al variar su idea o si indistintamente toma un lustro por mil años, con lo que puede generar fácilmente la confusión en sus alumnos. Continúa revisando en silencio su guía y trata de dar datos verbalmente para que respondan la pregunta, y, mediante el empleo de las manos como lenguaje simbólico para que los alumnos lo “lean”, dándoles la fecha del evento que les pide. Sin embargo, al preguntar verbalmente, él señala que sucedió hace un lustro (5 años) y el “Temblo” que los niños responden, y que él acepta como correcto, sucedió en 1985, entonces, el tiempo transcurrido hasta el año 1997, son exactamente 12 años, lo que hace a dos lustros y dos años, y no a uno, como antes señaló. Su lenguaje se aprecia poco claro ya que él no señala corrección, se percate o no del error; si es que hay corrección es sólo para su entendimiento.

Este lenguaje creado por el maestro es aprovechado por el mismo para que los alumnos en un momento dado inicien la realización de alguna actividad de tipo organizativo pre-asignada por él, pues basta en ocasiones una mirada y un movimiento de cejas para que el alumno designado sepa lo que tiene que hacer.

Al parecer, el aprendizaje que hacen los alumnos de la lectura de sus gestos se debe más que nada a la fuerza de la costumbre de repetir ambos cotidianamente las mismas actividades.

“El regaño”

“En medio de una clase, el maestro interrumpe su comentario para llamar la atención a los que no atienden, están platicando o jugando en sus lugares y les dice (notablemente molesto):

M: “¿Estoy dando la clase a él, nada más a él ¿?. Todos los demás ¡no están haciendo caso!. ¡La clase es para todos! ”
(Con voz fuerte y mirada agresiva).

Comenta ejemplos de los artículos refiriéndose a la libertad de tránsito por el país etc.

M: “¡Cuando estén grandes se van a recordar del maestro de cuarto año que les decía esto!. ¡Si quieren, si no, no se acuerdan, se les va a olvidar!. **Sus papás lo que les dicen es de su tiempo, de su momento histórico.** ¡Y grábense esto!, ¡para que luego le digan a su papá de todo lo que estamos diciendo!”. (Parece decirlo con cierta malicia).⁷¹

En el “llamado de atención” que el maestro hace a los alumnos por no poner atención a la clase, les habla del Momento Histórico de sus padres; sin embargo, no explica en ningún momento el qué entiende por ello, con lo que no se aprecia la adecuación del lenguaje que dice es propio para niños de cuarto. Por el contrario, esa misma situación de incomprensión del lenguaje se presenta como la causa de que el grupo no se interese en el tema y se distraiga, lo que provoca entonces el que les “llame la atención”.

El maestro cuenta también con un lenguaje de tipo estratégico el cual se basa en la aplicación o utilización de una serie de ejemplos que inducen a la comprensión por parte del alumno de lo que el maestro en un momento dado quiere dar a entender. Podría decirse incluso que se trata de un lenguaje de tipo “estratégico didáctico” para inducir el aprendizaje del alumno :

“El ejemplo...”

“O.M: “ Pregúntenle por quién va a votar”. Dice al grupo mientras sale del salón con el té que ha preparado.

⁷¹ O, 4, 5-6.

M: "¡Por el PRI maestro!". Grita para que alcance a escuchar el otro maestro, que ya salió...

Algunos niños aplauden y gritan "¡eeeh!", otros abuchean. El maestro voltea a mirarlos y dice:

M: "Sí, porque a ver ustedes... Es que todos es lo mismo. Todos quieren el poder". Explica y ejemplifica:

M: "Por ejemplo ustedes, ¿por quién votarían?, ¿por mí o por su papá?"

As "¡Por mi papá!" Contestan a coro.

M: "¡Pues claro!,... porque lo conocen más. Así el PRI, mal que bien ha tenido una estabilidad de más de sesenta años (...)"⁷²

Responde al otro maestro, que le critica por su filiación política-ideológica, que votará por el PRI. Como el otro maestro ya ha salido del salón, el maestro se dirige al grupo, tras la rechifla y el abucheo de algunos alumnos y los aplausos de otros, para explicar el porqué de su elección. Trata de hacer proselitismo intentándolo a través del convencimiento que busca lograr mediante el empleo de la analogía, pues compara al PRI con "un papá" y señala con ello los lazos de unión y familiaridad que se dan o que "deben darse" gracias a la fuerza de la "costumbre"; en este caso señala que el PRI ha tenido estabilidad por más de sesenta años, con lo que descalifica a los "otros" por "desconocidos"; además, es al papá (PRI) a quien atribuye todos los beneficios constitucionales.

Por otra parte el maestro considera muy importante dentro del lenguaje oral el uso de palabras afectuosas porque lo considera como parte vital para el ambiente que se genere entre ambos (maestro-alumnos). El sabe y reconoce que en ocasiones estos niños carecen de afecto en su hogar y trata mediante el lenguaje afectuoso de hacerse de la confianza del alumno en beneficio de su aprendizaje.

⁷² O, 4, 5.

“Haaay amiga”

“9:45 “Los que van a dar lo de la excursión a Toluca 2000, vengan”.

Se acercan a él dos niños. Les recibe uno a uno el dinero y les anota en un cuaderno.

Los niños se siguen acercando al maestro para preguntarle del trabajo encomendado y él les dice que la sinalefa la subrayen de otro color.

Otra niña se levanta a preguntarle y el maestro la atiende y le dice:

*M: “Mira, aquí hay una sinalefa. **Haaay amiga**”. La niña le sonríe apenada y se va a sentar.*

*M: “Ya no se acerquen porque estoy haciendo un trabajo”
Sigue anotando algo en un cuaderno sentado al escritorio (Los pagos y cuentas de lo que vende)”.⁷³*

Aquí se muestra cómo refiérese a la excursión próxima a realizar a Toluca como “Toluca 2000”, con lo que pretende de algún modo hacer sonreír a los alumnos y relajar el ambiente a través del uso del lenguaje informal. Más adelante, una alumna se acerca para pedirle que le aclare una duda y el maestro le ayuda y le llama cariñosamente “amiga”, con lo que trata de generar en ella el rompimiento de la barrera tradicionalmente instituida del “no acercamiento” afectivo; acercamiento generador de confianza y relajación, condiciones necesarias para la mayor facilitación del aprendizaje.

“La confianza”

“M: Sí, se va formando cierto conjunto de palabras, un juego de palabras para ellos. Para que ellos sientan un poco de confianza (...). Es a propósito. Tu vas ubicando al niño para que te tenga confianza; por ejemplo, si es niña tú le dices

⁷³ O, 3, 2-3.

'amiguita', tú vas a emplear un lenguaje del medio socio-económico.

E: Es importante crear confianza con los alumnos?

M: Sí porque si no te ven como... persona extraña. 'Que ya llegó, que ya se fue'. Porque para el niño la escuela tan solo es un juego. El niño no va a la escuela por aprender, va a jugar. A aprender sí porque es un hábito formativo de... de sus padres. Pero para él, él quisiera estar jugando todo el santo día. Para él el juego nunca termina.

E: ¿Creas lazos de afecto con los niños?, ¿Crees que es importante el acercamiento afectivo?

M: Exacto. Sí porque también hay... hay mucha gente que sí, que los relegan...".⁷⁴

Es esa su concepción y saber de la confianza que debe existir entre maestro y alumno como condición básica para el aprendizaje; además expresa la necesidad de utilización del lenguaje del medio socio-económico del alumno, quizá para que le vean no como alguien ajeno a su medio, sí en cambio, bien integrado a éste y se pueda establecer de esa manera un código común de confianza y entendimiento entre ambos.

Asimismo, expone otro aspecto de su concepción acerca del alumno, lo presenta como "naturalmente desinteresado" del conocimiento escolar con intereses lúdicos propios de su edad, por lo que el uso del lenguaje sencillo e informal le acerca al logro de esa confianza mediante el planteamiento de cierta "complicidad" en el juego.

No obstante la recurrente disociación entre la idea relacionada a la pertinencia en el uso del lenguaje y la no correspondencia del uso efectivo con la intencionalidad, en el caso de nuestro maestro, existe una coincidencia de idea en este sentido con la literatura teórica de Rockwell, quien señala :

⁷⁴ E, 3, 15.

"La identificación implícita entre maestro y alumnos, en el nivel del lenguaje y de las formas de interactuar, produce un ambiente de mayor confianza".⁷⁵

Al parecer, tal idea de la "identificación" se encuentra arraigada en nuestro maestro como parte integrante y fundamental de sus saberes, la cual emplea como "máxima" y es motivo para la creación de un código o "lenguaje simbólico" común indispensable para la pretendida comunicación con sus alumnos.

⁷⁵ ROCKWELL E., Op. cit., 1995, p.21.

CONCLUSIONES

El maestro mexicano ha sido un sujeto cuya función a lo largo de la historia de nuestro país ha venido siendo modificada según el papel y la importancia social y política asignada a la educación.

Ejerciéndose primero libremente, se evidenciaba la irrelevancia que se le daba a la tarea educativa en un primer momento del México Independiente. Con el triunfo liberal, se concreta constitucionalmente el nuevo enfoque al precisar su laicismo, medida política que tiene la intención de orientar la formación del nuevo mexicano. Posteriormente, con la asunción de una nueva postura estratégica política, en materia educativa se señala, constitucionalmente, la orientación que debe darse a la educación. En ese momento se designa como "*socialista*".

Los anteriores cambios históricos han requerido, por consiguiente, que el maestro de primaria, en tanto sujeto protagónico, aunque no siempre reconocido como tal, haya visto transformada su función y tarea históricas, desempeñándose como inculcador del espíritu nacional, como alfabetizador, como enseñante de técnicas de producción, como "*técnico profesional*" y en el marco del *Programa de la Actualización Permanente*, como profesional de la educación.

Las cambiantes exigencias en su función obligaron en un primer momento al surgimiento de las escuelas normales como formadoras del maestro según el perfil requerido para su desempeño. Asimismo, se hizo necesaria la aparición de cursos actualizadores de los maestros en servicio, que los pusieran "*en línea*" según las nuevas disposiciones de cada momento.

Ante la expropiación de la tarea educativa a la iglesia, la imagen social del sacerdote fue de alguna manera transferida al maestro, proporcionando, de



INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL
 ESCUELA SUPERIOR DE INGENIERIA MECANICA Y ELECTRICA
 UNIDAD CULHUACAN

SECRETARIA
 DE
 EDUCACION PUBLICA

OFICIO: DC-1276-98.
 ASUNTO: CONSTANCIA DE PRACTICAS PROFESIONALES.

A QUIEN CORRESPONDA:

Se hace constar que el C. JAIME OBREGON ACOSTA, egresado de la Carrera de Ingeniería Mecánica de esta Unidad, realizó sus Prácticas Profesionales - en la Empresa Philips Mexicana, S.A. de C.V., en el periodo comprendido - del 26 de Enero al 26 de Julio de 1998, cumpliendo un total de 720 horas, según constancias que obran en los archivos de esta Escuela.

A petición del interesado y para los fines a que haya lugar, se extiende la presente en la Ciudad de México Distrito Federal, a los cinco días del mes de Agosto de mil novecientos noventa y ocho.

ATENTAMENTE
 "LA TECNICA AL SERVICIO DE LA PATRIA"



[Handwritten Signature]
 ING. RAFAEL TAPIA GARIBAY
 DIRECTOR

S.E.P. I.P.N.
 ESCUELA SUPERIOR DE INGENIERIA
 MECANICA Y ELECTRICA
 UNIDAD CULHUACAN
 DIRECCION

c.c.p.- Ofna. de Titulación.- Presente.
 Expediente
 Consecutivo

RTG*JRS*fcv.

[Handwritten mark]

origen, las características que integrarían la suya propia, y, con ella, el prestigio social que por lo mismo se le dispensaba.

El desplazamiento histórico de su función llevó consigo la pérdida de las características “clásicamente” atribuidas y la devaluación correspondiente de su imagen social.

En el Marco de la Modernización Educativa y de la Actualización Permanente, se intenta recuperar, para el maestro, el papel protagónico en el hecho educativo, asignándosele el papel de Profesional de la Educación y tomándose medidas conducentes para la revalorización de su función e imagen social. En este marco contextual, la tarea que se le encomienda es la de elevar la calidad del país a través de la elevación de la calidad de la educación que imparte.

La principal estrategia implementada para el logro de tal fin es la promoción de la actualización permanente, a través del estímulo económico que respalde y avale su calidad y que le permita estar al nivel de la exigencia profesional requerida.

Para auxiliar al maestro en su labor y con fines cualitativos, la SEP lleva a cabo periódicamente los cursos de actualización permanente destinados a todos los maestros en servicio del país; en ellos, se promueve el acercamiento y conocimiento de los materiales didácticos auxiliares destinados al maestro, los libros de texto del alumno y la reflexión colectiva en torno a la práctica educativa docente y sus estrategias didácticas.

Bajo la tesis de que el maestro es un sujeto complejamente influenciado por múltiples factores que determinan las características constantes en su práctica cotidiana, en el presente estudio de caso, nuestro sujeto, objeto de investigación, evidencia, en su cotidianidad, la presencia de factores que han intervenido en su trayecto de formación tanto de historia personal como profesional.

Entre los aspectos notables destaca el sentido vocacional que reconoce surgido en su infancia, la concepción de la imagen social devaluada de la carrera del magisterio previa a la elección de la misma, así como la idea de base laboral segura de ésta.

El trayecto de formación académica que le mostraba realidades idealizadas provocó un fuerte choque al enfrentar la suya propia, viniendo con ello a confirmar las preconcepciones que él tenía de la carrera y ocasionando un fuerte sentimiento de inferioridad profesional que se expresa tanto en las entrevistas como en su proceder frente al grupo y para con sus compañeros, como se muestra en las observaciones.

Ese mismo sentimiento fue el motivo, a su vez, que promovió sus estudios a nivel profesional. Ya que entonces el factor económico no ofrecía diferenciación alguna entre la base, fue esa la única respuesta que en aquel momento pudo haberse dado para intentar superarlo, evidentemente, sin lograrlo, pues como se muestra en las entrevistas, la principal razón de su asistencia constante a los cursos de actualización, más que de preparación intelectual, es económica. Así lo expone también el desdén mostrado por la titulación en las licenciaturas realizadas, ya que no tiene un puntaje significativo para la Carrera Magisterial, el cual se concretaría directamente en el aumento de sus ingresos económicos.

Sin embargo, y aunque se muestra el motivo económico como el principal de su asistencia a los cursos, no es el único. No obstante la seguridad “egocéntrica” como profesional que le ha dejado en herencia su práctica y que clásicamente se constituye como característica docente generando una actitud escéptica ante la utilidad formativa que le puedan dejar los cursos de actualización, veladamente el maestro reconoce que “*aunque sea poco*”, puede obtener beneficios intelectuales de los mismos.

Asimismo, la concepción económica utilitaria que tiene de la educación, aparece como un tercer motivo que justifica su asistencia a los cursos de actualización, pues para él, la promoción de una mejor imagen social está dada por el ingreso económico que se percibe, el cual a su vez, debe ser justificación y consecuencia de la preparación que se tiene. De ello se comprende que la consecuencia según su lógica sería: a mayor preparación, mayor calidad en el desempeño profesional. Esta concepción es compartida por el maestro con la promovida por la actual política educativa.

Formativo también, como anteriormente se apuntó, ha sido el paso de la experiencia. Las evidencias muestran la influencia de factores del contexto institucional escolar tal como la convivencia cotidiana con los compañeros en la definición de su actitud crítica, que se muestra, por un lado, como señal de su sentimiento de inferioridad profesional y por otro, como un estímulo al espíritu de sana competencia, cuya finalidad tiene la intención subliminal de elevar la calidad educativa de la institución.

De igual forma, se detecta en su práctica la influencia directa de factores del orden material, entre otros, como determinantes de la misma, pues se aprecian en las observaciones y entrevistas las limitaciones que los espacios, el mobiliario y la escasez de recursos didácticos le imponen y que le obligan a implementar “otras” estrategias diferentes a las propuestas en los nuevos materiales auxiliares del maestro que brinda la SEP, estrategias que han sido aprendidas en el trayecto multideterminado de su formación, o bien, a modificarlas adaptándolas a sus posibilidades y recursos.

A su práctica educativa debe la mayor parte de los saberes docentes con que cuenta y según los cuales orienta su actividad cotidiana. Ellos le ayudan a dosificar el tiempo, a elegir la estrategia didáctica pertinente, a dar la respuesta adecuada ante lo inmediato y a administrar los recursos disponibles, entre otras muchas cosas.

A ella debe también la adquisición de la mayor parte de las características que lo singularizan como maestro y como maestro *“único”*.

Si bien es cierto que el trayecto de su formación tiene múltiples dimensiones y que en el marco del Programa de la Actualización Permanente el maestro, tal vez inconscientemente, hace destacar su formación en la práctica (muestra de ello es la actitud escéptica y egocéntrica que presenta ante los cursos), no menos cierto es el hecho de que gracias a su constante paso por múltiples cursos de actualización anuales, esta influencia comienza a hacerse presente.

Tal aseveración se destaca como elemento observado a través de las entrevistas en las que el maestro expresa la imagen social que *“tenía”* de sí mismo, refiriéndose a ella en un tiempo pasado, pues su ingreso a la Carrera Magisterial le ha permitido acceder a la obtención de mayores ingresos económicos a partir de entonces, con lo que ha ido dando paso al abandono del sentimiento de inferioridad profesional, no logrado hasta entonces, no obstante haber buscado en un primer momento subsanarlo mediante la preparación profesional, la que en su momento no fue acompañada de mejoras económicas.

Del estudio y análisis del tema puede decirse que aun cuando no se observó la aplicación de estrategias y recursos como sugerencias *“puras”*, según los cursos de actualización, éstas se encuentran ya entremezcladas en coexistencia con la herencia de sus múltiples factores formativos.

En el marco del Programa de la Actualización Permanente, nuestro maestro está consciente de la necesidad de llevar a cabo la planeación cotidiana de su trabajo, previa a su práctica, como una medida que le permite estar en el conocimiento de los temas que ha de trabajar con sus alumnos; esto es, la revisión y estudio de su Programa, según se promueve en los cursos de actualización. Sin embargo, reconoce que la planeación por escrito de sus estrategias didácticas por aplicar, no es en ningún sentido práctico debido a lo poco conocido de las circunstancias

contextuales que se presentarán a la hora de su aplicación, pues necesariamente habrá que hacer variaciones imprevistas en muchos aspectos e incluso habrá que implementar (o desechar) otras actividades que no serían consideradas previamente. Por ello, nuestro maestro cumple con la entrega de su planeación o "*Avance Programático*" esencialmente por cumplir con un requisito administrativo, pues en su realidad cotidiana éste no resulta ser de gran utilidad, siendo la revisión temática, búsqueda y preparación efectiva del material didáctico necesario para el día siguiente, e incluso el mismo día, y en ocasiones, según la demanda de la situación, de actividades no registradas por escrito, y que incluso, sobrepasan con mucho a lo que se podría registrar en un "*Plan de Trabajo*", la verdad que le es necesaria en respuesta a la naturaleza de su trabajo.

Si bien es cierto que la actitud de escepticismo, con la que nuestro sujeto en principio asiste a los cursos de actualización, en un primer momento le predispone, no menos cierto es el hecho de que su natural forma de relacionarse fácilmente con los demás, en cualquier contexto le ayuda a generar un clima de "*buen humor*", facilitando con ello el trabajo, a pesar de su verbalmente siempre expresada resistencia, acompañada por la, también verbal, y permanente actitud crítica hacia sus compañeros.

Aunque nuestro maestro en un primer momento niega, finalmente reconociendo la utilidad intelectual que de algún modo puede obtenerse de los cursos de actualización (y esto es muestra de lo anterior y parte integrante de su "*afamada*" personalidad) y señala las deficiencias que observa a los mismos, en su desempeño cotidiano se aprecia que no obstante el prevalecer la práctica "*tradicional*", como es el uso de la exposición verbal, el dictado, y el empleo de recursos "*clásicos*" como son el gis y el pizarrón fundamentalmente, él trata de entremezclar las actividades que rescata de las sugerencias didácticas que se dan en los cursos. Todas ellas, cierto es, vienen siendo las actividades más sencillas de llevar a cabo en el salón, de acuerdo a sus condiciones materiales y de tiempos, como el mismo señala y argumenta en sus justificaciones. Ciertamente es

también, como lo reconoce, que el conocimiento de todas las nuevas estrategias que implementa no lo ha adquirido del regular estudio gratuito de los materiales de apoyo, entre los que se incluyen los libros del alumno, sino del acercamiento al que le enfrentan los cursos de actualización, pues la necesidad que le impone el estar ahí, le *"obliga"* a revisarlos y a analizarlos. Es verdad que la total revisión de los materiales no se da por completo en un solo curso, sin embargo hay que recordar que nuestro maestro es un constante activista dentro de los mismos, a pesar de lo que (por su *"natural"* forma de ser) se señala como resistencia, lo que hace que si no por la profundidad del trabajo en cada sesión, sí por la fuerza de la constancia, lleguen a integrarse de algún modo como parte importante de su formación como maestro, y desde luego, de su práctica cotidiana.

Es importante rescatar el hecho de que haya sido él mismo quien señala lo *"tradicional"* de su práctica y comente las objeciones que no le permiten llevar a cabo *"otras propuestas"*, pues con ello nos permite observar que de algún modo conoce la importancia de la demanda política actual a su labor, aunque es aventurado afirmar que tenga plena conciencia de ello, pues como antes se ha señalado, este acercamiento, más que darse por un estudio individual de los estatutos normativos y los materiales de apoyo, es resultado del acercamiento que le brindan los cursos de actualización. Sin embargo, no hay que olvidar también que nuestro maestro se encuentra inscrito en la llamada Carrera Magisterial, con lo que se ve *"obligado"* (como el mismo lo señala) a estar *"actualizado"* para poder promoverse dentro de la misma.

Además de las objeciones materiales señaladas por el maestro para la aplicación de las estrategias didácticas promovidas actualmente, se hace necesario resaltar la objeción que se presenta como una de las más definitivas de su proceder cotidiano y es la referida al desempeño de los padres de familia como apoyo indispensable y con el que lamentablemente en su mayoría no cuenta. Por ello, la tarea que tiene a su cargo se hace más pesada, pues el conocimiento que imparte en un momento dado no es reforzado *"en casa,"* y por lo mismo, le obliga a ir a

un paso más lento y a dosificar el tiempo de la mejor manera posible, además de ello, este otro tipo de estrategias didácticas propuestas muchas veces no tiene aceptación, como bien señaló: *"ellos como que son tradicionalistas, como que no lo entienden"* (aunque esto va más bien tanto para los alumnos como para sus padres), evidenciándose así la poca ayuda que proporciona la sociedad a su labor, pues en el marco del Programa de la Actualización Permanente no es el maestro el único sujeto que tendría que cambiar sus concepciones educativas, además de a él, habría que actualizar a la sociedad en su conjunto al respecto, con lo que de algún modo podría quizá lograrse una mayor cooperación y un mejor logro.

No obstante, podría decirse que el principal aporte que han tenido a bien llevar a cabo los cursos de actualización permanente, se identifica en el sentido que afecta a su autoconcepción como docente, pues el comenzar dejando atrás el sentimiento de inferioridad profesional tan pesadamente arrastrado por toda una vida profesional, deja tras de sí una imagen nueva del *"maestro"*. Un *"maestro"* que comienza a ser liberado de frustraciones, en el que no obstante, subsisten las características clásicas atribuidas a su función en coexistencia con la nueva función profesional designada, con una nueva actitud ante su tarea, pero una nueva actitud que también le abre ante un nuevo reto asumido en correspondencia y que le descubre su compromiso, aceptado desde un principio, pero hoy abordado desde otra perspectiva: elevar la calidad de la educación mexicana.

BIBLIOGRAFIA

- ACEVES Lozano, J., Historia oral e historias de vida : teoría , métodos y técnicas. Una bibliografía comentada, CIESAS, 2ª. Ed., México, 1996.
- BARBOSA Heldt. A., Cien años en la educación de México, Ed. PAX, México, Febrero, 1972.
- CENICEROS, José A., Educación y mexicanidad, Edit. De periódicos, S.C.L., La Prensa, México, D.F., Abril, 1958.
- CONALTE, Perfiles de desempeño para preescolar , primaria y secundaria, SEP, México, 1991.
- EZPELETA, Justa, La escuela y los maestros: Entre el supuesto y la deducción, DIE, CIEA, IPN, Cuadernos de Investigación Educativa No. 20, México, Sept. 1986.
- ELIZONDO, Aurora, La Universidad Pedagógica Nacional ¿Un nuevo discurso Magisterial?, México, UPN, Colección Documentos de Investigación Educativa, 1988.
- FERNANDEZ Rincón, H., "Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación". En: Perfiles Educativos, Número 61, CISE, UNAM, México, 1993.
- GALVAN, Luz E., "El magisterio urbano:1887-1940". En: Los Maestros y la Educación Pública en México, Ed. Centro de investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1985.
- GOMEZ Navas, L., Política Educativa de México I , Ed. Patria, S.A., México, 1981.
- GONZALEZ Cosío, A., " Los años recientes 1964 – 1976 ". En : Historia de la Educación Pública en México, F.C.E., México.

- HELLER, Agnes, "La estructura de la vida cotidiana". En: Historia y vida cotidiana, Grijalbo, México, 1985.
- INCLAN, Catalina, Diagnóstico y Perspectivas de la Investigación Etnográfica en México 1975-1988, Cuadernos del CESU, No. 28, UNAM, México, 1992.
- JACKSON, Ph. W., La vida en las aulas, Ed. Morata, Segunda Edic., Madrid, 1992.
- JIMENEZ Alarcón, C., Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana: Antología, SEP, Ed. El Caballito, 1a. Edic., México, 1986.
- JEREZ, Talavera H., "El Macromundo de la Actualización". En: Revista Mexicana de Pedagogía, Ed. Jertalhum, S.A., Año IV, Nov-Dic., 1993.
- KEMMIS, S. Y W.C., Teoría Crítica de la Enseñanza, Ed. Martínez Roca, Barcelona, 1988.
- LATAPI, P., Política Educativa y Valores Nacionales, Editorial Nueva Imagen, México, 1989.
- MERCADO, Ruth, "El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria". En: La escuela, lugar del trabajo docente. DIE, CIEA, IPN, México, 1986.
- MERCADO, Ruth. "Los Saberes Docentes en el Trabajo Cotidiano de los Maestros". En: Revisita Infancia y Aprendizaje, Madrid, 1991.
- ORIA, Razo, V. Política Educativa Nacional, Conferencia en el CONALTE, Septiembre, 1993.
- PANSZA, González, M., Et. al. Fundamentación de la Didáctica, Tomo I, Ed. Gemika, México, 1993.
- PEREZ, Juárez, E., "Reflexiones Críticas en torno a la docencia". En: Perfiles Educativos, No. 29-30, Jul-Dic., 1985.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL, Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, México, 1995a.

PODER EJECUTIVO FEDERAL, Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, SEP, 1995b.

ROCKWELL, Elsie, Desde la perspectiva del trabajo docente, CIEA, IPN, México, 1987.

ROCKWELL, Elsie, (Comp.), La escuela cotidiana, Fondo de Cultura Económica, México, 1995.

ROCKWELL, Elsie, (Comp.), Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, SEP, Ed. El Caballito, México, 1985.

ROCKWELL, E., MERCADO, R., " La práctica docente y la formación de maestros ". En: La escuela, lugar del trabajo docente, DIE, CIEA, IPN, México, 1986.

SEP, Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, México, SEP, 1992.

SEP, Programa Emergente de Actualización del Maestro de Educación Básica, SEP, (CONACEN), México, 1993.

SEP, Programa de Actualización del Maestro, Cuaderno para el Maestro, SEP, (CONACEN), México, 1993.

SEP, Programa de Actualización del Maestro, Guía para el Director, Educación Primaria, SEP, México, 1992.

SEP, Programa para la Modernización de la Educación Básica 1989-1994, SEP, México, 1989.

SEP, " El Plan de Once años y la Reforma Educativa ". En: Antología de Política Educativa de México, SEP-UPN, México, 1991.

SEP, Plan y Programas de Estudio 1993, Educación Básica Primaria, SEP, 1993.

SEP-U.P.N., Política Educativa: Antología, México, 3a. Ed., 1993.

SOLANA, Fernando, Et. al., Historia de la Educación Pública en México, FCP-SEP, México, 1982.

TENTI, Emilio, El Arte del Buen Maestro, Ed. PAX, México, 1988.

WILSON, Stephen, El uso de Técnicas Etnográficas en la Investigación Educativa, IPN, CINVESTAV, (Traducción Susan Heck), Austin, 1980.

WOODS, Peter, La Escuela por dentro: La Etnografía en Investigación Educativa, Ed. Paidós, Barcelona Buenos Aires, México, 1989.