

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**UNIDAD 291-TLAXCALA**

---

**ÁREA DE POSGRADO**

**“CONSTRUCCION DEL IMAGINARIO  
DEL SER DOCENTE”**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRO EN EDUCACIÓN, CAMPO: FORMACIÓN  
DOCENTE EN EL ÁMBITO REGIONAL**

PRESENTA:

**PROFR. GONZALO ALVARO MANCILLA  
ROSENDO**

ASESOR:

**M en c. JUAN LUIS HIDALGO GUZMÁN**

SAN PABLO APETATITLAN, TLAX., GOSTO DE 2004

LA DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN POSIBLE EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS FORMADORAS DE DOCENTES PLANTEA, DOS TAREAS: PRIMERO, PERMITIR QUE LA INVESTIGACIÓN PUEDA, SER REPENSADA DESDE LA SITUACIÓN CONCRETA Y COTIDIANA DE QUIENES SE VAN COMPROMETIENDO EN SU QUEHACER; SEGUNDO, PENSAR EN LA CONVERGENCIA DE LOS PROYECTOS PARA SER, COORDINADOS A TRAVÉS DE UN AMPLIO PROGRAMA, INSTITUCIÓN AL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y ESTUDIOS DOCENTES.

M C. JUAN LUIS HIDALGO GUZMÁN

# **INDICE**

## **PRESENTACIÓN**

### **CAPÍTULO I: CONTEXTO**

- I.1 La formación docente: Una mirada desde el contexto
- I.2 Escuela normal primaria Profa. Leonarda Gómez Blanco
  - I.2.1 Ubicación geográfica
  - I.2.2 Trayectoria histórica
  - I.2.3 Personal docente
  - I.2.4 Población escolar
- I.3 Escuelas de educación primaria
  - I.3.1 Radio de acción de la escuela normal

### **CAPÍTULO II: EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

- II.1 Aproximación a la situación problemática
- II.2 Construcción del campo problemático
- II.3 Estructura analítica conceptual
- II.4 Planteamiento del problema

### **CAPÍTULO III: REFERENTES TEÓRICOS**

- III.1 Estrategias de trabajo docente
- III.2 Estilo de trabajo docente
  - III.2.1 El maestro exigente
  - III.2.2 El maestro exigente-flexible

- III.2.3 El maestro ideológico-democrático
- III.3 Cultura pedagógica y estilo docente
  - III.3.1 El ideario pedagógico,
- III.4 Práctica pedagógica y formación docente
  - III.4.1 Relación de pares
- III.5 Construcción social del imaginario

## **CAPÍTULO IV: PROPUESTA METODOLÓGICA**

- IV.1 Propuesta metodológica: Su instrumentación
- IV.2 Estructura analítica: Articuladora de tareas
  - IV.3 Tareas realizadas
    - IV.3.1 Trabajo de campo en la escuela normal
    - IV.3.2 Trabajo de campo en las escuelas primarias
    - IV.3.3 Estilo del trabajo docente
    - IV.3.4 Elementos de cultura pedagógica
    - IV.3.5 Expectativas del estudiantado
    - IV.3.6 Análisis de la práctica pedagógica escolar

## **CAPÍTULO V: PROPOSICIONES EXPLICATIVAS**

- VI.1 Estrategias y estilo de trabajo docente
- VI.2 Cultura y práctica pedagógica
- VI.3 Imaginario de ser docente

## **BIBLIOGRAFÍA**

# PRESENTACIÓN

Hablar de formación docente, implica adentrarse en terrenos escabrosos al tratar de explicar tan compleja tarea. Esto conlleva a esforzarse por hacer un análisis cuidadoso sobre los acontecimientos que ocurren en la Escuela normal “Profa. Leonarda Gómez Blanco”, para entender cómo asume dicha tarea el profesorado (formador de docentes) y el estudiantado normalista.

En el presente trabajo se trata de documentar esos procesos y acontecimiento que refieren a la formación de los futuros Licenciados en educación primaria y de cómo construyen el imaginario de ser maestro.

Para eso, se partió del hecho de que a pesar de los esfuerzos del profesorado por hacer eficiente el desempeño docente de los y las estudiantes normalistas, se ha notado su inconsistencia en el desarrollo de las tareas de enseñanza y aprendizaje. Surgiendo de inmediato la pregunta ¿Por qué sucede esto? ¿Cómo se dan los procesos?

Para, buscar respuestas a la pregunta planteadas, fue necesaria hacer un registro minucioso de los hechos observados durante cada situación, cada acontecimiento y cada proceso, y de la información que se obtuvo de las encuestas y entrevistas realizadas a los actores del proceso de formación. Posteriormente se procedió a hacer un

análisis exhaustivo de los datos registrados.

Se obtuvieron, después de un riguroso análisis de los hechos, indicadores muy interesantes que se fueron agrupando en cinco campos de estudio: a) estrategias de trabajo docente, b) estilo docente e ideario pedagógico, c) estilo docente y cultura escolar, d) formación docente, relación de pares y práctica pedagógica, e) construcción del imaginario de ser maestro.

Con todo lo anterior se fue delineando un primer campo de estudio, relacionado con las estrategias de *trabajo docente*. Desde donde se intenta instrumentar las explicaciones pertinentes acerca de qué son y cómo el profesorado normalista hace uso de ellas, como recursos de trabajo, durante el desarrollo de su tarea pedagógica.

El segundo campo de estudio corresponde al *estilo docente*. Refiere a los procedimientos utilizados para encontrar sentido y significación a esas maneras de cómo el profesorado aborda la tarea de enseñar y, se nombra como: estilo docente.

También, en este campo, se expresa el estilo docente, como esas maneras de hacer y proceder del profesorado normalistas, como una urdimbre en la que se entretajan recursos afectivos, habilidades, competencias, dominios y, sobre todo, criterios de valoración propias; caracterizándose a los docentes como exigentes, exigentes-flexibles y ideólogos-democráticos.

El tercer campo de estudio que tiene que ver con el estilo docente y el *ideario pedagógico*. A partir de esta relación se tratan de elaborar algunas explicaciones que permitan entender las formas de cómo el ideario pedagógico, a través del estilo de trabajo docente, ayuda a constituir el imaginario de ser maestro.

El cuarto campo de estudio, corresponde al estilo docente y la *cultura escolar*. En él, se expone de manera detallada la relación que se instituye entre el estilo docente y la cultura escolar; considerando a ésta, como un componente importante en la construcción del imaginario de ser maestro, a partir de lo que es, dice y hace el profesorado.

El quinto campo de estudio es la *formación docente* y la práctica pedagógica. En este campo, se explica que la relación existente entre la formación docente y la práctica pedagógica del estudiantado, se constituye como otro de los componentes que desde el vínculo maestro-estudiante, la interacción pedagógica y la relación de pares, en dicho proceso van delineando, a través de las prácticas pedagógicas de los estudiantes normalistas, el imaginario de ser maestro.

En suma, con los estudios hechos, relativos a la *construcción del imaginario de ser maestro*, se trata de expresar la manera de cómo ocurre la construcción del imaginario de ser maestro en el estudiantado normalistas, en la que intervienen las estrategias de trabajo y el estilo docente como mediación entre ésta y los procesos

de formación, y los componentes que refiere el ideario pedagógico del profesorado y las prácticas pedagógicas de los y las estudiantes normalistas.

Estos campos que hacen referencia al estilo docente y su relación con la construcción de la idea de ser maestro, induce a proponer posibles explicaciones que den cuenta de cómo desde el estilo docente y de la participación del estudiantado, a través de la relación pedagógica, va ocurriendo la construcción del imaginario de ser maestro.

Por lo tanto se espera que este trabajo, producto de la investigación realizada, se haya constituido en una oportunidad para delinear posibles explicaciones a ese complejo entramado que son los procesos de formación docente y cuyo propósito principal es el de tratar de esclarecerlos, darles sentido y significado, para que el profesorado de la Escuela Normal “Profa. Leonarda Gómez Blanco”, tenga la oportunidad de enderezar rumbos, corregir errores y mejorar, en lo posible, su intervención pedagógica.

# **CAPÍTULO I**

## ***EL CONTEXTO***

### **I. 1 La formación docente. Una mirada desde el contexto**

En este capítulo se tratará lo referente al espacio en que se desarrolló la investigación. Un ámbito colmado de acontecimientos que dieron origen a una diversidad de cuestionamientos e inquietudes que condujeron a la construcción del objeto de investigación y sus posibles explicaciones.

Las explicaciones se fueron estructurando a partir de un contexto para significar y dar sentido a los procesos y acontecimientos. Pero antes de seguir adelante, hagamos las siguientes preguntas ¿Qué es el contexto? ¿Qué es lo que lo hace singular e interesante? ¿Cuál es la trascendencia del contexto en los procesos de formación de los futuros docentes? ¿Qué elementos, del contexto, ayudan a explicar los procesos de formación docente?

Los diversos comentarios que se hicieron en este capítulo, sobre los procesos de formación docente, ayudaron a instrumentar respuestas que permitieron comprender y explicar cada uno de los puntos que se abordan en este trabajo.

Iniciemos con lo que suele decirse del contexto. Se puede explicar como el conjunto de relaciones que se entretajan entre los individuos y

el medio, con fines adaptativos y de supervivencia.

Por esto, al referirnos al ámbito educativo en el que suceden tanto acontecimientos como procesos, donde los actores realizan actividades de carácter formativo pensamos, entonces, que el contexto tiene que ver con un conjunto de lugares desde el que se asumen diferentes tipos de relación entre los actores.

En razón de que al medio se le considera como una estructura integrada por lo cultural y lo natural; del que los individuos son parte fundamental y donde, se da tipo de relaciones para conocerlo, comprenderlo y adaptarse a él, en un momento dado.

En resumen, diremos que el contexto es lugar desde donde se miran los acontecimientos y procesos de la formación de los futuros profesores de educación primaria; tiene que ver con la perspectiva de análisis sobre qué ocurre y cómo transcurre la vida escolar en la comunidad que integra la Escuela normal Profa. Leonarda Gómez Blanco y, también, cómo vive el estudiantado normalistas su participación en las Escuelas primarias. Puntos que se desglosarán de manera específica en las discusiones siguientes.

## **1.2 Escuela Normal Primaria Profa. LEONARDA GÓMEZ BLANCO**

Se pensó en la Escuela normal primaria Profa. Leonarda Gómez Blanco como tónica. Ámbito donde se llevó la investigación sobre los procesos de formación de los futuros licenciados en educación

primaria, con la finalidad de indagar sobre lo que los singulariza.

Por eso es necesario dar un panorama general al lector, de la ubicación geográfica de esta institución formadora de docentes; así como proporcionar algunos antecedentes de su trayectoria histórica; la población escolar con que cuenta (docentes, estudiantes y personal de apoyo). Así mismo, proporcionar alguna información relativa a la manera de cómo está organizado, lleva cabo sus actividades formativas y, se vincula con las escuelas primarias.

### 1.2.1 Ubicación geográfica

Santa Apolonia Teacalco es una población que se localiza en el Altiplano central mexicano a 2,200 metros sobre el nivel del mar. Se sitúa en un eje de coordenadas geográficas entre los 19° 14' de latitud norte y a los 98° 19' longitud oeste.

Población que se ubica al Sur del Estado de Tlaxcala. Colinda al Norte, al Sur y al Poniente con la población de Nativitas y, al oriente con el municipio de Tetlatlahuca.

Pertenece al Municipio del mismo nombre. Es, por su importancia política y administrativa, el lugar desde donde se ejerce el gobierno municipal.

En el centro de la población se encuentra la Escuela normal primaria Profa. **Leonarda Gómez Blanco**, ocupando la parte norte del

edificio que hoy utiliza el CONALEP.

### 1.2.2 Trayectoria histórica

Los antecedentes históricos de la Escuela normal Profa. Leonarda Gómez Blanco, ayudaron a contextualizar las actividades de investigación realizadas y centrarnos en los acontecimientos ocurridos en dicho espacio.

Comenzamos con una breve semblanza de lo que fue y es actualmente la Escuela normal. Sus primeros años de existencia se remontan al año de 1976, cuando emerge con el nombre Escuela normal “Antonio Caso”. Sustentada, en ese momento, económicamente por el estudiantado.

Se logra, con el esfuerzo de la ciudadanía, Incorporarla al sistema federal en el año de 1977, aunque la certificación de los documentos de los egresados de las primeras generaciones de profesores(as) lo hacía la Escuela normal urbana Lic. Emilio Sánchez Piedras.

En el año de 1981, durante una gira del entonces presidente de la República Lic. José López Portillo y el Gobernador del estado Lic. Tulio Hernández Gómez, se pone la primera piedra de lo que sería el nuevo edificio de la escuela normal.

Inaugurándose el día 28 de octubre del año de 1982 con el nombre de Escuela Normal Urbana Federal Profa. Leonarda Gómez

blanco, clave 29DNP0003C. Con ello se reconoce, legaliza y legitima la federalización de la Escuela normal.

Pero, por cuestiones políticas, ocurridas tanto en el ámbito estatal como en la población, se acordó cambiar la Escuela normal por un CONALEP.

Situación que obligó a las autoridades educativas a re ubicar al estudiantado y profesorado, en diferentes instituciones de educación normal existentes en el estado. Cerrándose definitivamente la escuela normal en el año de 1982 y, empezó a funcionar el CONALEP.

Pasaron algunos años sin que en la población hubiera escuela normal. Fue hasta el mes de agosto del año de 1996, a raíz de una situación de carácter legal, que la población exige al gobierno del estado la reapertura de dicha institución formadora de docentes.

Se inician negociaciones con las autoridades educativas estatales para la reapertura de la Escuela Normal Primaria Profa. Leonarda Gómez Blanco, logrando que el día 14 de Octubre del año de 1996, se reiniciaran las actividades escolares.

Como se puede notar, la Escuela normal Profa. Leonarda Gómez Blanco (escuela normal, en adelante) vivió tres momentos importantes. El primero cuando inicia sus actividades por cooperación; el segundo, cuando se obtiene que trabaje incorporada a otra institución formadora de docentes hasta lograr su federalización; el tercero, corresponde al

momento actual.

### 1.2.3 Personal docente

La escuela normal primaria Profa. Leonarda Gómez Blanco cuenta con el siguiente personal: 15 docentes, 3 de apoyo a la educación y 3 de intendencia.

La antigüedad del personal docente oscila entre los 42 y 2 dos años de servicio en la tarea de enseñar.

Cumplen con una carga horaria que va desde del medio tiempo hasta el tiempo completo, la que se reparte entre el aspecto académico y las comisiones que les son asignadas.

Tiempos que, en algunos casos, son compartidos con otras instituciones de educación básica, media superior y superior o con tareas diferentes a la docencia.

La mayor parte de ellos cuenta con la formación de licenciados en educación primaria, normal superior y otros tipos de licenciaturas y sólo dos cuentan con un postgrado.

Esto matiza de manera especial el cómo de la organización del trabajo docente en la Escuela normal. A los y las docentes de tiempo completo, medio y tres cuartos de tiempo, además de sus horas de carga académica, desempeñan comisiones que ocupan más del

tiempo fijado normativamente.

Esto hace que el profesorado, sea cual fuere su carga horaria, parece medio cumplir o no cumplir a satisfacción con su tarea pedagógica y las diversas comisiones otorgadas. Y..., si a todo esto le agregarnos que los grupos de estudiantes en cada semestre son muy numerosos.

Es evidente que el número de docentes que atiende la diversidad de trabajos que le son encomendadas, representa una tarea difícil de llevar. Situación que se manifiesta el cuadro siguiente:

**Cuadro 1**

<b>CARGO Y TIPO DE NOMBRAMIENTO</b>	<b>ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO</b>	<b>HORAS POR COMICIÓN</b>	<b>HORAS POR MATERIAS ASIGNADAS</b>
Director	33 años	28	12
Subdirector	21 años	20	16
Docente	21 años	4	22
Docente	26 años	22	14
Docente	18 años	9	22
Docente	20 años	28	8
Docente	20 años	4	12
Docente	23 años	6	12
Docente	42 años	10	26
Docente	8 años	7	4
Docente	2 años	8	10
Docente	9 años	6	14
Docente	24 años	2	18
Docente	37 años	16	20
Docente	2 años	4	4

Se destacan, en el cuadro anterior, los siguientes elementos: antigüedad en el servicio docente, número de horas para desempeñar comisiones y atender las asignaturas que se determinaron para cada profesor(a).

Estos indicadores que muestran, por un lado, la forma de cómo está organizada la escuela normal en el aspecto académico y, por el otro, la manera de cómo influye esta situación en el desarrollo de los procesos de formación docente.

En consecuencia, cabe preguntarse ¿qué tipo de estrategias asume el profesorado para optimizar el tiempo que tiene para ejercer la docencia y cumplir con las comisiones decretadas? ¿Qué importancia, a partir de ello, le otorga a los procesos de formación de los futuros Licenciados en educación primaria? ¿Cuál es el tiempo real que se dedica los procesos de formación docente? ¿Qué hacer al respecto?

En resumen, señalamos que sí existe un personal docente con un perfil profesional muy diversificado; que atiende dos o más asignaturas y desempeña otras tantas comisiones. Esto parece ser una limitante del uso óptimo del tiempo y el eficaz desarrollo de los procesos de formación de los futuros Licenciados en educación primaria.

#### 1.2.4 Población escolar

La población estudiantil normalista es muy heterogénea. Esta diversidad tiene que ver con la población de origen, ya que proceden de poblaciones circunvecinas al lugar donde está ubicada la escuela normal y el resto procede de estados adyacentes al estado de Tlaxcala, tales como Veracruz, Puebla y DF.

Ingresaron a la escuela normal, en el periodo 2000-2004, 260 estudiantes; distribuidos por ciclos escolares de la siguiente manera: 2000-2001, con un grupo de 60 estudiantes; 2001-2002, con 63 estudiantes; 2002-2003, con 67 estudiantes; 2003-2004, con 70 estudiantes. Esto se muestra en el cuadro número dos

**Cuadro 2**

<b>GENERACIÓN</b>	<b>GRUPOS</b>	<b>INSCRITOS</b>	<b>TOTALES</b>
2000-2001	1	60	60
2001-2002	1	63	63
2002-2003	1	67	67
2003-2004	1	70	70
		<b>TOTALES</b>	<b>260</b>

Se puede observa que el número de estudiantes por grupo es muy elevado, y sólo existe un grupo por cada semestre. Ahora, buscando la media de estudiantes atendidos por cada profesor(a), encontramos que cada uno(a) atiende aproximadamente a **17.3 estudiantes.**

Si a esto le sumamos las horas-comisión y las horas-asignatura encontramos al profesorado inmerso en un verdadero problema, que sólo puede resolver si lo pensamos como un ser fantástico, dotado de poderes especiales.

Por eso se tienen serias dificultades en la planeación, la intervención y la evaluación de los logros de aprendizaje del estudiantado, y su consecuencia inminente en el desempeño docente del estudiantado.

Pero ¿cuáles son los mecanismos para el ingreso del estudiantado a la escuela normal? El ingreso del estudiantado a la escuela normal se ajusta a dos criterios básicos: la normativa, a través de una convocatoria y la intervención del patronato pro-escuela normal a través de la negociación con las autoridades educativas.

Por eso, el 50% o más de los estudiantes ingresa al sistema de educación normal por las negociaciones y exigencias del patronato pro-escuela normal; el resto, es el que cumplió con lo establecido en la convocatoria.

Y, ¿el perfil social de ingreso? Se ha advertido a través del perfil social de ingreso, que las y los aspirantes a ser licenciados en educación primaria no todos están convencidos de ser maestros. Porque algunos ingresan obligados por las circunstancias, al no aprobar el examen de admisión en otra institución de educación superior o por presiones familiares.

Situación que, al parecer, va conformando en el estudiantado una actitud desinteresada y poco participativa, dificultando con ello el logro de los rasgos del perfil de egreso que se expresan en el plan y programas de la Licenciatura en educación primaria.

Cerramos el comentario con la siguiente pregunta ¿qué es lo que le queda al profesorado de educación normal ante este panorama tan complejo y poco esperanzador? Porque parece ser que la lucha por quebrantar resistencias, superar conflictos y tratar de corregir todas aquellas deficiencias con las llega el estudiantado, es tarea de titanes.

### **1.3 Escuelas de educación primaria**

La escuela de educación normal y las escuelas de educación primaria son dos instituciones que han de conjugar acciones para formar a los futuros docentes, posibilitando la construcción y consolidación del saber enseñar en el estudiantado normalista.

Por eso las aulas de la escuela normal y de las escuelas primarias son el escenario en el que se llevan a cabo Actividades de observación y práctica escolar, como una experiencia formativa; y donde el estudiantado normalista enfrenta la realidad educativa.

Por lo que la selección de escuelas primarias para las Actividades de observación y práctica escolar, se basa en los siguientes criterios: que se encuentren en una área previamente convenida con las otras instituciones formadoras de docentes, cuente con personal docente

destacado en el ejercicio de la docencia, que el profesorado que participa en los procesos de formación esté inscrito en Carrera Magisterial y que el profesorado tenga, como mínimo, dos años de antigüedad en el servicio.

En resumen diremos que la tarea de las escuelas primarias y la escuela normal asumen una de las funciones más singulares, dentro de los procesos de formación de los futuros licenciados de educación primaria, ya que:

- Su intervención permite desarrollar y consolidar, en una situación real, la tarea de enseñar del estudiantado normalista.
- Su selección se apoya en convenios establecidos con las otras instituciones formadoras de docentes.
- Las actividades formadoras de la escuela normal y las escuelas primarias se singularizan por la importancia que se da al vínculo que se establece entre ellas para lograr la construcción de una imagen de ser docente, en los y las estudiantes normalistas.

### 1.3.1 Radio de acción de la Escuela normal

Para que el estudiantado normalista lleven a cabo sus Actividades de acercamiento a la práctica escolar se eligen escuelas primarias: de diferentes contextos sociales, cercanas a la escuela normal y que no pertenezcan al ámbito de otras instituciones formadoras de docentes.

Escuelas primarias que correspondan a localidades de carácter rural como: Atlangatepec, Tlaxco, Xaltocan, Tetla, Cuaxomulco, Tocatlán, Ixtacuixtla, Españita, Alzayaca y San pablo del Monte; localidades suburbanas como: Texoloc, Ixtacuixtla, Teacalco, Tetlatlahuca, Papalotla, Ecatepec, Nativitas, La Concordia, Tepactepec, Capula, Xochitetatitla, Tenenyecac, Guadalupe Victoria, Atoyatenco y Michac; por último, localidades urbanas como: Tlaxcala, Zacatelco y Chiautempan.

## **CAPÍTULO II**

### *EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA*

Iniciamos este capítulo preguntándonos ¿Qué es un problema? ¿Qué es un problema educativo? ¿Qué es lo que hace significativo a un problema educativo? ¿Cómo plantear un problema educativo?

En la vida cotidiana se utiliza con frecuencia el vocablo problema cuando se escuchan expresiones tales como: hay problemas en mi casa, estoy atravesando por un problema muy difícil, el pobre no sabía en el problema que se metió.

Suele decirse que un problema tiene que ver con lo que nos inquieta y molesta; cuando uno encuentra dificultades u obstáculos que obligan a estructurar respuestas que determinen con precisión lo que perturba.

En el ambiente de la investigación Van Dalen y Mayer (1979) dicen que el conocimiento de una situación problemática es condición para que el .investigador pueda aclarar y precisar aquellos hechos que originan un problema.

Pensamos, por lo tanto, en un problema como la situación en la que se presentan obstáculos y que requieren de respuestas para

comprenderla.

Para plantear el problema es indispensable precisar los hechos. Definiendo claramente el tipo de obstáculos que confunden o inquietan al investigador. Además de pensar primero, **en el qué, cómo, cuándo y dónde** investigar, para terminar con el porqué y para qué se tiene que investigar.

Para el planteamiento del problema de investigación se siguió un largo proceso, privilegiando el análisis y reflexión sobre los acontecimientos vividos por el profesorado y el estudiantado normalista.

En consecuencia las inquietudes investigativas se centran en la manera de cómo el profesorado aborda los **procesos de formación docente**, que se observaron en los acontecimientos ocurridos en las aulas de escuela normal.

El estudiantado, en las escuelas primarias, mostraba fallas en su desempeño docente, por eso era necesario buscar qué estaba sucediendo. Había sospecha de que los procesos de formación docente no se estaban desarrollando con la eficacia requerida.

Desde este momento comienzan a vislumbrarse algunos obstáculos en el desarrollo de los procesos de formación de docentes. Había problemas. Por lo que era necesario indagar qué estaba sucediendo con el profesorado y su función de formar. Presentándose

las siguientes situaciones:

1. Parece ser que el profesorado ejerce un trabajo docente con carencias en cuanto a saberes, habilidades, dominios, estrategias de enseñanza y aprendizaje.
2. Se hace notar una desvinculación entre las tareas que corresponden al Área de acercamiento a la práctica docente y la práctica docente real.
3. No parece haber un trabajo interdisciplinario para organizar y planear las actividades para la intervención pedagógica.
4. Parece prevalecer el trabajo individual, al soslayar el trabajo en colectivo.

Puntos que representan sospechas de que algo anda mal en la función formadora del profesorado de la escuela normal, que se pueden traducir como problemas que requieren respuestas.

Toda esta discusión se consideró como un primer acercamiento al problema que se pretende resolver y que se expresa, de manera provisional, de la siguiente forma: **“¿Cómo ocurren los procesos de formación docente en la Escuela Normal Primaria Leonarda Gómez Blanco?”**

Esta expresión provisional participa en el proceso como una acción genérica que hace factible la investigación, en ella se abarca los elementos que en conjunto conforman su denominación según la situación (Hidalgo, 1992: p.105).

## 11.1 Aproximación a la situación problemática

¿Cómo ocurre la aproximación a la situación problemática? ¿Cuál es el propósito de esta aproximación a la situación problemática? ¿Cómo se puede explicar la aproximación a la situación problemática?

A esa parte de realidad que se cuestiona la llamamos tema. Es un nombramiento provisional y está sujeto a los cambios que ocurran durante el proceso que lleva el planteamiento del problema.

Porque para el planteamiento del problema se necesita definir claramente cómo hacerlo. A partir de la perspectiva constructivista, se decidió en dar pasos col1os para hacer posible el acercamiento a esa realidad que se quiere problematizar, considerando momentos de análisis y reflexión permanentes.

La idea es acercarse a un ambiente de aprendizaje creado y vivido en el aula por el profesorado y estudiantado normalista. Escenario propio para la investigación de las diversas situaciones que se viven y que representan, por sí mismas, problemas que enfrentar y resolver.

Problemas tales como la cultura escolar existente y sus implicaciones, los estilos de trabajo del profesorado, las bondades o dificultades que ofrece el atender varias asignaturas a la vez, el trabajar en colegiado, el vínculo escuela normal y escuelas primarias y, no deja hacerse presente el patronato pro-escuela normal,

matizando y diversificando las maneras de ser y hacer del profesorado y el estudiantado normalista, de manera sorprendente.

Pero no se pueden investigar tantas y variadas temáticas. Es por ello que se tuvo que delimitar esa realidad que atañe a la formación docente. Esto se hizo con base en la búsqueda de lo trascendente y significativo de lo que se quiere explicar.

Se asumió en términos generales un solo hecho para explicar, dado que para hacer investigación es necesario partir de hechos reales, como esa realidad educativa que refiere a la formación de docentes.

Por eso nos fuimos acercando a la formación docente como realidad desde el contexto educativo, en una primera instancia. Una vez situado en este contexto, la siguiente aproximación se hizo desde las relaciones y prácticas pedagógicas que se llevan a cabo durante el trabajo docente.

Porque hacen referencia a un hecho real y se vinculan con el quehacer cotidiano de docentes y estudiantes normalistas, adquiriendo su sentido y significado a partir de las relaciones que se establecen antes, durante y después del trabajo en el aula.

Un elemento más que permitió hacer un acercamiento a la formación de docentes, fue las maneras de cómo realiza su trabajo el profesorado para enseñar a aprender al estudiantado normalista.

Por consiguiente, al tener el contexto escolar, las relaciones y prácticas pedagógicas y los estilos de trabajo del profesorado, como elementos que hacen posible el acercamiento a la situación problemática, se procedió a la interpelación de cada acontecimiento.

Al cuestionar los acontecimientos que ocurren en las aulas de la escuela normal, se fueron generando condiciones para profundizar en la situación problemática y, de esta manera, poderla explicar.

Teniendo los procesos de formación docente como elemento desencadenante de preguntas que se plantean en relación con: los estilos de trabajo del profesorado en el aula, las estrategias de trabajo utilizadas, el vínculo que se establece entre maestro-estudiante-grupo, la ideología del profesorado, los compromisos del profesorado y estudiantado en el desarrollo de tareas, las tensiones y resistencias del profesorado ante los procesos de actualización; se constituyó el primer nivel de problematización.

Con esas preguntas iniciales que fueron planteadas se elaboró un cuestionario (primer nivel de problematización).

1. El profesorado de educación normal, ¿qué idea tiene de lo que es enseñar y, aprender a enseñar?
2. El profesorado de educación normal, ¿cuenta con el soporte teórico conveniente para enseñar el contenido curricular de los programas?
3. ¿Es lo que sabe el formador de docentes, en torno a su labor

pedagógica) un indicador de su compromiso y responsabilidad para la formación adecuada de los nuevos profesores de educación primaria?

4. ¿De qué tipo de situaciones y estrategias didácticas hace uso el formador de docentes, durante los procesos de formación?

5. ¿Por qué el profesorado normalista se resiste a las propuestas de cambio en su práctica pedagógica cotidiana?

6. ¿Existe, en el trabajo docente cotidiano del profesorado normalista, una dispersión curricular al desarrollar el proceso de formación docente?

7. ¿Qué idea tiene el estudiante normalista de lo que es ser maestro?

8. ¿Cómo ven el profesorado, los estudios de educación normal en la trayectoria escolar del estudiante normalista?

9. ¿Qué criterios consideran los estudiantes normalistas para pensar que una práctica pedagógica fue exitosa?

10. ¿Qué piensan los formadores de docentes de las prácticas y expectativas escolares de los estudiantes normalistas?

11. ¿Cuál es el papel de la población civil (local) en la formación de sus maestros?

12. ¿Cuál es la figura que se tiene del maestro en la población local?

13. La intervención del Patronato en asuntos exclusivos de la escuela normal, ¿apoya, perturba o limita los procesos de formación de los futuros Licenciados en educación primaria?

Este cuestionario fue el conducto para iniciar el planteamiento de

la situación problemática y es a través de él que se van revelando los elementos para explicar lo que limita u obstaculiza los procesos de formación docente en la escuela normal.

De esta aproximación inicial a la situación problemática se logra destacar los siguientes elementos: el contexto cultural, las relaciones y prácticas pedagógicas y los estilos de trabajo del profesorado de la escuela normal.

## **II.2 Construcción del campo problemático**

Otro rubro que se consideró, para hacer el planteamiento del problema, fue la acción correspondiente a la construcción del campo problemático. Pero... ¿qué es el campo problemático? ¿Cómo se estructura un campo problemático? ¿Qué es lo que hace útil al campo problemático en la tarea de investigar?

Tratemos de significar lo que es un campo problemático. Cuando se habla de campo problemático se hace referencia a un conjunto de preguntas que se articulan entre sí como resultado de las relaciones que se establecen entre las cosas o los sujetos.

La problematización o construcción del campo problemático o problematización (...) trata de la articulación significativa de las preguntas y las relaciones establecidas entre los elementos componentes de cada pregunta (Hidalgo, 1992: p.106).

Es por eso que a través del análisis y la reflexión que se hace de cada pregunta irrumpen nociones, conceptos o categorías que se relacionan entre sí y pertenecen a un mismo ámbito de estudio o tema.

Por lo tanto si partimos del hecho de que toda investigación inicia con una buena pregunta, esto da consistencia al planteamiento del campo problemático; ya que una buena pregunta es buena si tiene sentido heurístico, soportes teóricos y cuando el planteamiento de la misma, ayuda a recuperar la experiencia (Hidalgo, 2004: comentario).

En consecuencia, al cuestionar las relaciones y prácticas pedagógicas del profesorado que labora en la escuela normal se va construyendo el campo problemático.

Se discute su sentido con el fin de encontrar qué tipo de situaciones problemáticas viven y enfrentan durante el desarrollo de los procesos de formación docente.

Se advierte la diversidad de actividades de los docentes tanto las estrictamente formativas como las que no lo son y su situación laboral, todo se manifiesta en cuanto se problematiza.

La problematización es un proceso que se caracteriza por avances y retornos reflexivos. Procedimientos que corresponden a un acto constructivo y ayudan a constituir el campo problemático. Es decir, cada pregunta se reflexionó una y otra vez hasta encontrar su sentido y pertinencia

Del análisis y la reflexión deriva el campo problemático y lo definimos como la articulación de las preguntas planteadas desde su significación, sentido y relaciones posibles, lo que da origen a un primer cuestionario.

Con la elaboración de este primer cuestionario se obtuvo el primer nivel de problematización. Constituido por preguntas de sentido común. Donde se encontraron nociones pobres en sentido, significado y tipos de relaciones de lo que ocurre durante los procesos de formación docente.

Con base en lo anterior se reflexiona y analiza, nuevamente, cada pregunta buscando su especificidad. Es decir, se plantean preguntas que llegan a la especificidad de los acontecimientos y procesos, evitando confusiones o generalidades.

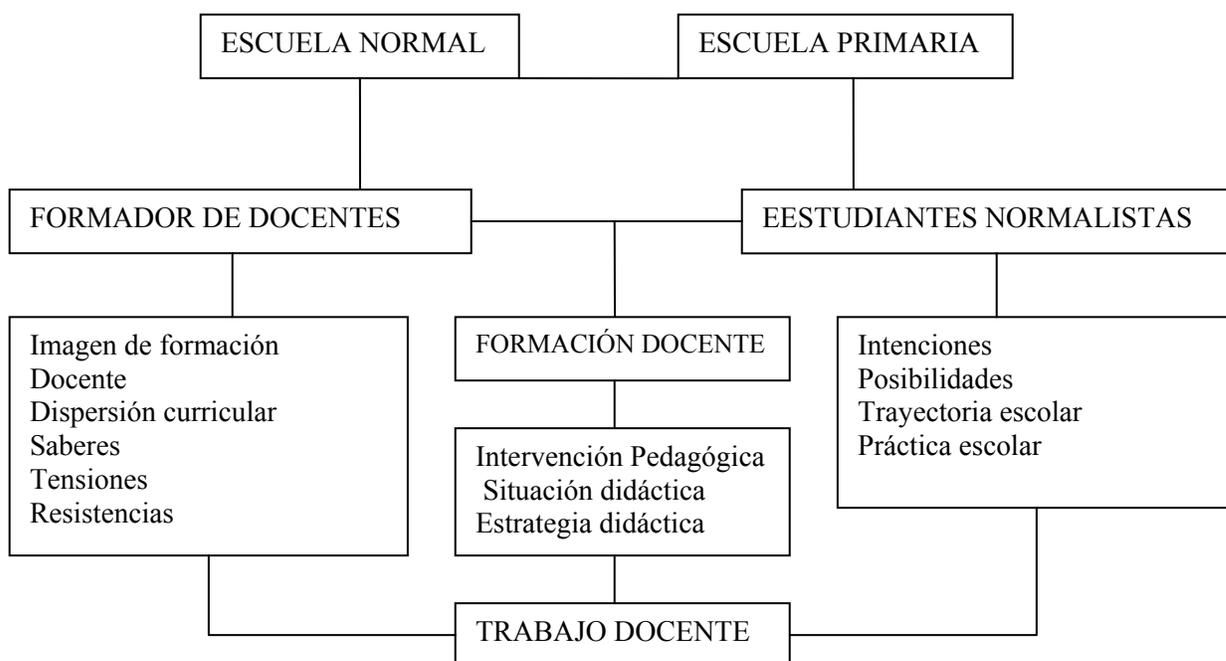
Por ejemplo: la pregunta inicial en la que se cuestionó el tipo de saberes que hacen posible la formación de los nuevos docentes. Dice así: *¿Es lo que sabe el formador de docentes, en torno a su labor pedagógica, un indicador de su compromiso y responsabilidad para la formación adecuada de los nuevos profesores de educación primaria?*

Misma que fue reestructurada con la finalidad de singularizar lo que se pretende indagar en torno a los saberes del maestro y su relación con el estilo de trabajo, planteándose de la siguiente manera: Los saberes del profesorado normalista, ¿explican los estilos de trabajo pedagógico asumidos durante los procesos de formación

docente?

De las preguntas iniciales, se tomaron aquellas relaciones que se organizaron en función de los criterios propuestos por: la determinación, el condicionamiento, la implicación y la coordinación; mismos que permitieron construir una primera estructura analítica.

**Diagrama 1**



En esta primera estructura analítica, se empiezan a vislumbrar líneas hacia donde apuntan las relaciones entre las nociones. De manera tentativa, la noción que se puede considerar como la relación central, es la que corresponde a formación docente, que aparece

como constante en las preguntas del cuestionario preliminar.

El diagrama 1 corresponde a una estructura analítica y muestra cómo se van estableciendo las relaciones entre las siguientes nociones: formador de docentes y estudiante normalista, mediando entre ambos la formación docente.

Dado que sus relaciones, la tónica, los sujetos y su contexto (son) necesarios para la construcción del campo problemático (Hidalgo, 1992: p.51), precisa, da sentido y significado a las relaciones y prácticas pedagógicas que lleva a cabo el profesorado.

Al eliminar preguntas y relaciones poco significativas, supuestos, creencias y prejuicios, considerados en el campo problemático; esto permitió acercarse más a esa realidad que se cuestiona y con ello un primero intento por explicar el problema.

En conclusión, las preguntas iniciales constituyeron el primer nivel de problematización. Con el se inician los primeros intentos por acercarse y comprender las relaciones y prácticas pedagógicas que ocurren durante los procesos de formación docente en la escuela normal.

Además, las relaciones establecidas entre las nociones de la primera estructura analítica, permitieron comprender cómo se corresponden y cómo ayudan a elaborar un cuestionario final.

Este cuestionario final, se utiliza para construir la estructura analítica conceptual teniendo como elemento nucleador la relación central. Esta actúa como coordinante de las demás, constituyéndose en contexto de la situación problemática.

### **II.3 Estructura analítica conceptual**

Con el planteamiento de preguntas de carácter inicial (las de sentido común) en torno al acontecimiento, se constituyó la primera fase de la construcción del objeto de investigación.

Veamos cómo se organizó la segunda fase para la construcción del objeto de investigación (segundo nivel de problematización). Se inicia con lo que se sabe (desde la teoría) sobre las relaciones y prácticas pedagógicas que suceden durante los procesos de formación docente.

Se destacó la singularidad de cada pregunta, que refieran a los tipos de relaciones y prácticas pedagógicas que acontecen durante los procesos de formación docente, para constituir el segundo nivel de problematización (segundo cuestionario).

1. Los saberes del profesorado de educación normal, ¿explican las formas de trabajo pedagógico asumidas durante los procesos de formación docente?

2. ¿Cómo se hace presente, en los procesos de formación docente, la cultura pedagógica por el profesorado de educación normal?
3. ¿De qué manera explica las intenciones, posibilidades y expectativas de los y las estudiantes, el profesorado de educación normal?
4. ¿Cómo piensan, los formadores de docentes, las prácticas pedagógicas de los estudiantes normalistas?
5. Durante el proceso de formación docente, ¿cómo se hace presente el ideario pedagógico del profesorado de educación normal, al instrumentar situaciones y estrategias didácticas para aprender a ser maestro?
6. ¿Cómo se explica la dispersión curricular que ocurre durante los procesos de formación docente?
7. ¿Cómo se construye la imagen de ser maestro en la escuela normal?
8. ¿Cómo se construye, en las y los estudiantes normalistas, la imagen de ser maestro?
9. ¿Cómo se expresa la imagen de ser maestro, en las y los estudiantes normalistas, durante los procesos de formación docente?
10. ¿Qué intenciones y compromisos de cambio, aparecen la imagen de ser maestro en el Patronato de la escuela normal, quienes representan a la población local?
11. La intervención de la Población local, representada por el Patronal de la escuela normal, ¿pervierte, de alguna manera, la construcción de la imagen de ser maestro, durante los procesos

de formación docente?

Por lo tanto este segundo nivel de problematización resultó de la selección de aquellas preguntas que cumplieran con el criterio de pertinencia para proceder a su replanteamiento y, examinando su especificidad y contenido conceptual.

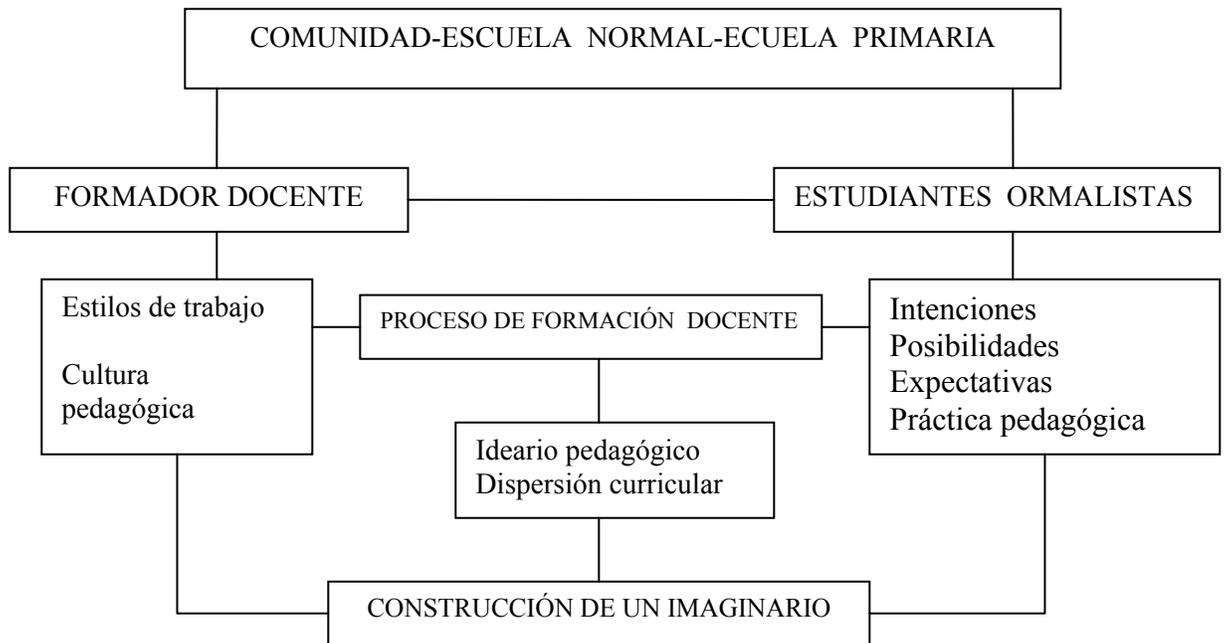
Las preguntas resultantes son más específicas al otorgarles mayor contenido conceptual y, como consecuencia, mayor carga significativa. Lo que posibilitó organizar una nueva estructura analítica; a la que nombramos como estructura analítica conceptual.

La estructura analítica conceptual es un testimonio y producto del trabajo reflexivo y analítico del sujeto sobre la realidad, es como una primera versión del objeto de estudio que muestra cosas e indetermina otras, que sugiere líneas de análisis, revela momentos de la teoría apropiada por el sujeto y semioculta significados (Hidalgo, 1992: p.87).

Por lo que se puede pensar que la estructura analítica conceptual es resultado del encuentro entre el sujeto que investigación. Donde el sujeto trata de desvelarlo a través del análisis y la reflexión.

En el diagrama dos, se manifiesta como este encuentro entre sujeto y objeto de investigación cambia la forma de mirar los procesos de formación docente.

## Diagrama 2



En el diagrama dos se muestra que los procesos de formación docente figuran como relación central. Es decir, se recupera este acontecimiento como un elemento que tienen su propia lógica y sentido.

A la relación central se agregan dos bloques de nociones que emergen del primer nivel de problematización, el primero que atañe a los estilos de trabajo y cultura pedagógica; el segundo, describe las intenciones, posibilidades, expectativas y prácticas pedagógicas del estudiantado normalista.

En resumen diremos que:

-Los estilo de trabajo y la cultura pedagógica del formador de

docentes parecen ser el fundamento para poder explicar la construcción de un imaginario (de ser maestro), a partir de los procesos de *formación docente*.

-Los procesos de formación docente a través del ideario pedagógico y una posible dispersión curricular se constituyen en indicadores de cómo se va construyendo el imaginario (de ser maestro).

-El estudiantado normalista introyecta el imaginario (de ser maestro) desde sus intenciones, posibilidades, expectativas y se objetiva en la práctica pedagógica

-A todo este proceso de construcción del imaginario (de ser maestro) subyace el contexto cultural de la comunidad de la escuela normal y las comunidades de las escuelas primarias.

-La estructura analítica conceptual descrita se constituye en guión para desarrollar el proceso y la lógica de la investigación.

-En la estructura analítica conceptual se organizan las nociones, los conceptos y las categorías conforme a las relaciones que se establecen entre ellas. Posibilitando con ello la selección de la relación central, elemento fundante del proceso de investigación.

## **II.4 Planteamiento del problema**

El planteamiento del problema se funda en tres criterios esenciales: a) partir de una situación problemática donde ocurren los acontecimientos y procesos, b) la conformación de un campo problemático y c) la construcción de la estructura analítica conceptual.

Para plantear el problema se recurrió a un proceso de

identificación y análisis del mismo. Condición previa para lograrlo.

Pero, ¿cómo emerge un problema? ¿Qué condiciones son las que lo originaron? Para responder a estas preguntas hay que explorar los acontecimientos que se dan durante las relaciones que ocurren entre las personas.

Si observamos los acontecimientos donde se revelan conflictos, resistencias y maneras diferentes de ver y vivir una situación, esto afecta las relaciones entre las personas.

Esas diversas maneras de mirar, pensar y asumir la realidad va generando entre los sujetos conflictos y resistencias. Que se pueden traducir como obstáculos que hay que vencer y, se manifiestan como situaciones problemáticas.

Estas se caracterizan por encuentros y desencuentros, discrepancias, enfrentamientos, resistencias, desinterés y/o apatías que generan problemas.

Retornando las palabras del maestro Hidalgo, decimos que los problemas son los verdaderos obstáculos que requieren ser investigados desde lo teórico, para obtener soluciones (2004: comentario).

A partir de lo anterior señalamos que un problema pedagógico parece tener su origen en el tipo de relaciones y prácticas

pedagógicas que realizan el profesorado.

Considerando los procesos de formación docente del estudiantado normalista como un problema pedagógico, se procedió a cuestionarlo; obteniéndose como resultado un campo problemático, una estructura analítica conceptual y, como parte conclusiva, la delimitación del objeto de investigación. Esto lleva a comprender su especificidad.

La especificación de los tipos de relaciones y prácticas pedagógicas, que se desarrollan durante los procesos de formación docente, ayudó a detectar los hechos que ocurren y parecen pasar desapercibidos o ser obviados por el profesorado normalista.

Se tomaron en cuenta las relaciones lógicas que se establecieron entre la relación central y los elementos que tiene la función de contexto en la estructura analítica conceptual, para hacer el planteamiento del problema; el cual se enuncia de la siguiente forma:

***Cómo se expresan las prácticas del maestro normalista en los procesos de formación docente; qué tipo de cultura e ideario pedagógico es el que posibilita y genera estrategias y experiencia de aprendizaje, de qué manera los estudiantes normalistas establecen relaciones de pares en la construcción de saberes para su práctica pedagógica y, cómo se construye el imaginario de ser maestro, a través de los procesos de formación docente.***

Ahora lo que siguió fue pensar en el qué, cómo, por qué y para

qué hacer la investigación. Puede decirse que con el planteamiento del problema se pudo orientar el proceso de investigación.

Al abordando ese hecho que corresponde a las relaciones y prácticas pedagógicas que desarrolla profesorado y estudiantado de la escuela normal, quedó delimitada la línea de trabajo por la que irrumpe el proceso investigativo.

Para cerrar el comentario cabe aclarar que la línea en que se basa esta investigación es de corte cualitativo y que se sustenta en una estrategia de corte constructivista.

El hacer investigación es la expresión concreta de reflexionar y cuestionar las certezas, de analizar y problematizar, de interpretar, indagar y pensar en la diferencia frente a la situación; de construir explicaciones, todo ello con una actitud inteligible e intencionada (Hidalgo, 1992: p.16).

Una vez establecida la línea de investigación, se procedió a situar el objeto de conocimiento en un ámbito específico del saber humano y, de acuerdo a la problemática que se intenta resolver, se situó en el terreno sociopedagógico.

Dado que la constitución de un imaginario sucede en un ambiente social, como resultado de las interacciones que ocurren cuando los sujetos se relacionan entre sí.

Además, los acontecimientos y procesos de formación docente

ocurren durante la relación pedagógica y el vínculo que se establece entre el profesorado y el estudiantado normalista, hecho que atañe al ámbito pedagógico.

En resumen diremos que todo lo expresado ayudó a definir con claridad que los procesos de formación docente se constituyeran en la noción central, la piedra angular, el punto de partida, el elemento que señaló y guió la instrumentación de la propuesta metodológica.

# **CAPÍTULO III**

## *REFERENTES TEÓRICOS*

### **III.1 Estrategias de trabajo docente**

¿Qué es una estrategia? ¿Cómo se significa una estrategia de trabajo docente? ¿Qué es lo que posibilita el uso de las estrategias de trabajo docente en el aula? ¿Cómo hace uso de las estrategias de trabajo docente, el profesorado normalista? ¿Cómo se puede explicar la interacción en el aula desde las estrategias de trabajo docente?

Existe la tendencia del hombre de adjudicar a personas, cosas o fenómenos un nombre que lo haga peculiar, en relación con lo existente. Eso es lo que constituye el mundo de las cosas nombradas.

Se asignan diversas acepciones o posibles versiones a lo que se puede nombrar. Esto parece tener relación con la intención del hablante y, sólo de esta manera, le otorga sentido y significado.

Este breve alegato tiene la intención de ubicar al lector en la discusión que se habrá de hacer sobre las estrategias de trabajo docente su sentido y significado, punto a tratar en este espacio.

Pensamos que el término estrategia adquiere sentido y significado

propio, dentro de las cosas nombradas a partir del ámbito donde lo usan los hablantes.

Cuando se hace referencia al término estrategia, de inmediato pensamos en lo que atañe a la milicia. Parece ser que es ahí donde tiene su origen y que es en tiempos más recientes cuando llega a las esferas empresarial y educativa.

Por lo que suele hablarse, en el campo educativo, de una estrategia como una acción que se anticipa a la realización de la tarea pedagógica; es pensar el cómo hacer para desarrollar dicha tarea.

Al término estrategia, se le define como procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades (Ontoria, 2003: p.43), o lo explica como una guía de las acciones que hay que seguir, y que, obviamente es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar (Monereo, 1998: p.23).

En consecuencia, una estrategia se piensa como una acción que se prepara con antelación (en el ámbito intelectual) y que ayuda a organizar diferentes acciones para decidir nuestro proceder, apoyándose en un conjunto de habilidades para conseguir el fin propuesto.

Así, en el ámbito educativo, una estrategia didáctica, se expresa como un conjunto de acciones que se constituyen a través de procesos mentales para elaborar, de manera anticipada, aquellas

formas de cómo operar la tarea docente en el aula.

Por eso, a las estrategias didácticas subyacen los saberes previos para hacer, las habilidades para proceder, los dominios alcanzados y los criterios propios del sujeto para decidir y operar.

Las estrategias didácticas se expresan en la práctica pedagógica en la forma como el profesorado planea, desarrolla y evalúa los logros de aprendizaje del estudiantado.

Es por ello que pensamos que el profesorado debe crear, a partir de recursos estratégicos, escenarios donde el estudiantado participe activamente en la construcción de situaciones de aprendizaje y donde se organicen las actividades adecuadas para hacer uso de sus saberes prácticos e intelectuales.

La participación de los (y las) estudiantes en experiencias de aprendizaje implica la realización de tareas con base en estrategias, que incluyen como recursos básicos ciertos dominios para efectuar procedimientos, determinadas habilidades de análisis, reflexión y razonamiento y, sobretodo, criterios valorativos de la situación para asumir el compromiso con la resolución de problemas (Hidalgo, 2001: p.26).

Cada vez que las personas participan en una situación vital construyen criterios para desarrollar sus recursos y mejorar los alcances y la calidad de sus estrategias (Hidalgo, 2001: p.32).

Dado que en el acto de participar en las tareas cotidianas de aprender, da la posibilidad (a los sujetos) de construir criterios para hacer uso de las estrategias didácticas que preparen las condiciones necesarias para enfrentar situaciones problemáticas.

Hay dos tipos de estrategias didácticas: las estrategias de participación y las estrategias heurísticas, (...) ante las dificultades, conflictos y confusiones, las experiencias de aprendizaje en situación cotidiana muestran cómo se construyen las estrategias de participación: hacerse de amigos, evitar los motivos del rechazo, establecer alianzas y treguas... Las actitudes para incluirse en situaciones de aprendizaje, y los valores que les dan soporte; las habilidades para efectuar procedimientos, también los dominios alcanzados ante la diversidad de exigencias y emergencias, además, la información, los saberes previos y los criterios para tomar decisiones, constituyen las estrategias heurísticas (Hidalgo, 2001: pp.32-33).

En consecuencia, se sospecha que el profesorado de educación normal no ha desarrollado o ha llegado a consolidar las suficientes habilidades para instrumentar estrategias de trabajo o no se ha hecho conciente de su existencia para, poder enfrentar y superar obstáculos que se presentan durante el aprendizaje.

En resumen presentamos algunos señalamientos que permiten comprender la relación que hay entre las estrategias didácticas y su tributo a la construcción del imaginario de ser docente:

- Se pueden expresar como el proceso mental que anticipa el orden de las acciones que se intentan operar.
- Son el elemento en que se funda y va constituyendo el estilo de trabajo del profesorado de educación normal.
- Son de dos tipos: de participación y heurísticas.
- Son de participación cuando se construyen a partir de las experiencias de aprendizaje en situación cotidiana.
- Son de carácter heurística al constituirse por los saberes previos, habilidades, dominios, actitudes, información y criterios para decidir.
- Son el elemento que al articularse con la cultura pedagógica van constituyendo el imaginario de ser docente.

### **III.2 Estilo de trabajo docente**

¿Qué es estilo? ¿Qué es el estilo de trabajo? ¿Cómo se piensa el estilo docente desde el uso de recursos para la enseñanza? ¿La experiencia docente explica, de alguna forma, el estilo de trabajo del profesorado de educación normal? ¿Qué es lo que hace interesante y significativo el estilo docente? ¿Cómo se expresa el discurso pedagógico en el estilo docente? ¿Qué indicios hacen pensar que la cultura pedagógica respalde el estilo docente? ¿De qué manera el estilo docente decide el contenido del vínculo con los y las estudiantes normalistas?

Estilo, una voz del dominio público. Es algo que hace a las personas peculiares y especiales a partir de cómo .son y actúan, en su

relación con los otros.

El estilo parece ser el modo de cómo hace un sujeto las tareas cotidianas, a las cuales imprime rasgos característicos muy propios y es por lo que se le reconoce.

Es decir las cosas hechas por el hombre adquieren peculiaridades distintas a las hechas por otros. Queda en ellas impresa la huella de su autor y, suele decirse que talo cual objeto fue hecho con estilo.

Por lo tanto esa huella que deja el sujeto en su obra se puede pensar como una urdimbre, donde quedan entramados recursos afectivos, saberes, habilidades, dominios y, sobre todo, criterios particulares para decidir y operar.

Se dice en el diccionario que el estilo es el modo, manera o forma de hacer algo. Ejemplo: la forma de cómo trabajan el orfebre, el obrero, el comerciante, el pintor, el maestro y otros tantos que tienen que ver con la función de formar o dar forma; es decir, cada uno tiene un estilo propio para hacer.

Ahora, pensemos en el vocablo estilo desde la situación escolar. Allí, suele hablarse de los estilos de trabajo del profesorado para enseñar a aprender. Es decir, el profesorado asume formas o modos especiales para realizar el trabajo docente.

Esas formas o estilos de trabajo del profesorado se traducen

como acciones que se vinculan con el quehacer pedagógico y se objetivan en el proceder y el actuar del profesorado en una situación escolar.

Pero, ¿Qué es una situación escolar? Para entender lo que es una situación escolar hay que esclarecer la concepción de situación. Para ello, partamos de una idea de lo que es docencia.

La docencia implica tres diferentes tareas: la planeación, la intervención pedagógica y la evaluación; por medio de las cuales lleva a cabo la intervención pedagógica y se establece el vínculo pedagógico.

A través del proceso de planeación se instrumenta una manera de disponerse para la intervención pedagógica, generando estrategias tanto para construir el vínculo como para organizar al grupo y hacerlo trabajar, garantizando de este modo la participación del estudiantado.

Por lo tanto se piensa que la situación escolar tiene como elementos estructurantes a la planeación, la intervención pedagógica, el producto (o logro de aprendizaje) y la evaluación; y que es, a través de una situación escolar como el profesorado expresa su estilo docente.

Parafraseando al maestro Hidalgo, diremos que es en una situación muy específica donde suceden las experiencias de aprendizaje escolar, o sea, el escenario en el que ocurren y se viven los acontecimientos.

Por lo tanto la situación escolar es donde se entraman formas o estilos de cómo el profesorado enseña a aprender y de cómo el estudiantado aprende a aprender.

Porque el estilo docente se explica como una urdimbre en la que quedan entramados recursos afectivos, habilidades, dominios, competencias y valoraciones que ocurre en una situación escolar.

Pero, ¿cómo se va construyendo el estilo docente? Para responder a esta pregunta podemos hacer acopio de las ideas que han venido estructurándose desde que se inició la discusión sobre lo que es el estilo docente.

Se piensa que cuando entra en juego la valoración de los recursos para la enseñanza y lo que remite al balance sentimental del docente, es lo que nos conduce a la noción de estilo docente.

Por lo que concepto de estilo se va construyendo a partir de las formas de cómo el profesorado valora su proceder desde el uso de recursos para la enseñanza, las actitudes que asume durante su intervención pedagógica, la experiencia docente adquirida, el ideario pedagógico y la cultura pedagógica.

Estos son, al parecer, algunos de los elementos que ayudan a la creación de un estilo docente propio y es lo que hace peculiar las formas de cómo se desempeña la o el maestro ante los estudiantes y mostrándose exigente o flexible, afectivo o distante, ideólogo o

democrático.

Peculiaridades en las que se entretajan las formas de ser, hacer y decir del profesorado, en el aula. Para explicar estas formas o estas actitudes que caracterizan al profesorado se sometieron a un análisis cuidadoso.

Para poder llevar a cabo el análisis de cada una de las formas como actúa el profesorado durante su intervención pedagógica, se hizo necesario partir de la situación escolar; porque es ahí donde se manifiesta el estilo docente en las maneras de planear, intervenir y evaluar los logros de aprendizaje.

A continuación se presentan algunos planteamientos relacionados con las formas de trabajo, distintivas de cada uno(a) de las y los docentes de la escuela normal, en cuanto a si son exigentes, exigentes-flexibles o ideólogos-democráticos.

### III.2.1 El maestro exigente

El maestro exigente se caracteriza por el uso del rigor en la realización de tareas; le da sentido y significación a su trabajo desde el cumplimiento que se haga del programa y el currículo en general.

Su actuar se explica por la presión institucional que recibe y se manifiesta al ceñirse y ceñir al estudiantado, de manera estricta, al plan y programas de estudio preestablecidos. Asume un rol que le es

asignado desde la norma y su actuar se ajusta a prácticas regimentadas y homogéneas

Situación que hace pensar que lo obliga a cumplir con lo estipulado en planes y programas de estudio para no entrar en conflicto con la institución educativa. Cumplir con el rol asignado implica adecuación y sometimiento a las normas institucionales y desde luego, determina que el sujeto se niegue en sus posibilidades' de acción autónoma (Hidalgo, 1992: p.33).

Por eso la única alternativa que parece quedarle es hacer cumplir al estudiantado, sometiéndolo a regímenes de enseñanza preestablecidos, que poco tienen que ver con las intenciones y expectativas de aprendizaje de los mismos y negándoles, por lo tanto, la posibilidad de actuar de manera autónoma.

Esto hace que el estudiantado llame exigente al profesor(a) que les impone maneras de hacer y ser en la clase. Limitándolos a ser espectadores y no agentes activos durante el desarrollo de la tarea docente.

En suma, hay indicios de que el maestro exigente desarrolla su tarea docente en el aula bajo el principio de autoridad; asume el rol que le es asignado desde la norma y su actuar se ajusta a las circunstancias que prevalecen en el aula; con el rigor con que actúa niega la posibilidad de una acción autónoma y protagónica del estudiantado.

### 111.2.2 El maestro exigente-flexible

El **maestro exigente-flexible**, es aquel que busca el equilibrio en la relación pedagógica. Hace uso de la regla pero la flexibiliza cuando las circunstancias lo exigen. Se apega a lo institucional pero hace flexible su actuar e intenta adaptarlo a las necesidades y expectativas del estudiantado. ¿Son acaso intentos por democratizar la situación en el aula?

La respuesta es afirmativa, porque es exigente cuando las circunstancias así lo exigen y es flexible cuando la situación de aula así lo requiere. Flexibilizando la regla aunque la regla, en apariencia, es estricta, rígida e inflexible en cuanto a lo que la letra dice pero intenta humanizarla.

Pero el maestro exigente-flexible, busca realmente ¿humanizar la regla?, ¿Las relaciones entre sujetos? O, ¿qué es lo que trata de justificar con su manera de actuar? Puede ser que con ello lo que pretende es reducir al mínimo el conflicto que se puede dar entre profesorado y estudiantado o con la institución escolar; o sólo lo que intenta es encubrir sus miedos y debilidades.

En consecuencia su actuar es estricto y condescendiente, y los ajustes van ocurriendo conforme a las circunstancias que predominan en el salón de clases. Es decir, está muy atento de las reacciones del estudiantado y actúa conforme a ellas, puesto que es en ellas donde se manifiestan sus necesidades, resistencias, expectativas,

inquietudes.

Por eso necesita ser riguroso para que se cumpla con lo institucionalizado, pero también ser flexible para que no verse trastocada la relación maestro-estudiante por el rigor en el actuar docente y evitar conflictos al interior del aula; esto abre las posibilidades para negociar.

En resumen, se puede señalar que en la construcción del imaginario de ser docente, se hace presente el maestro exigente-flexible cuando con su actuar intenta democratizar y humanizar las relaciones y prácticas pedagógicas; reducir los conflictos que puedan emerger entre profesorado y estudiantado o con la institución escolar; ajustar la relación pedagógica a las circunstancias prevaletentes en el salón de clases y hacer posible la negociación.

### III.2.3 El maestro ideólogo-democrático.

El **maestro ideólogo-democrático** se caracteriza por ser un generador de ideas. Su mundo es el de las ideas. Se mueve en un ámbito netamente social, puesto que le preocupa lo que ocurre y cómo transcurre la vida social.

Las ideas que genera son una manifestación de cómo mira la problemática social. Su actitud es agresiva cuando las exponen ante los colegas que no comparten su manera de pensar.

Ante el estudiantado parecen adoptar una actitud más cauta, pues requiere de atención su discurso aleccionador y persuasivo del que hecha mano para referirse a los problemas sociales y con un mensaje subyacente de lo que debe ser, desde el punto de vista social, el futuro profesor.

El maestro ideólogo-democrático pretende generar, en el estudiantado, ideas que considera son el elemento fundante para asumir actitudes, llevar a cabo acciones y establecer relaciones con un sentido democrático con los otros.

Por lo tanto, el maestro ideólogo-democrático, parece urgido por promover las ideas que atañen a las formas de llegar a ser. ¡Llegara a ser! Expresión que tiene que ver con la actitud del maestro ideólogo-democrático.

El llegar a ser, como un proceso que se sustenta en las conductas, los sentimientos, los vínculos afectivos (de apego, amistad y amor), los sistemas conceptuales y a todo esto subyace la experiencia y la influencia mutua entre los sujetos (Pozo, 1988: p.262).

Desde esta perspectiva se puede pensar el actuar del maestro ideólogo-democrático como la tendencia por compartir tanto las experiencias profesionales como las político-sociales vividas, resultantes del entramado de relaciones que ocurren en el ámbito social para llegar a ser como persona.

El maestro ideólogo-democrático, desde una perspectiva idealista, intenta despertar la conciencia de los futuros profesores para poder enfrentar una problemática social, que de acuerdo a sus percepciones, se vive cotidianamente como profesional de la educación.

A pesar de la intención del maestro ideólogo-democrático de dar a conocer al estudiantado su forma de pensar y ver la realidad social, su actuar tiende a darse en lo oscuro, con tiento, con reservas, no se manifiesta de manera pública. Por lo que surge la pregunta: ¿A qué se le teme?

Teme que sea descubierta y puesta en evidencia su postura política tanto por el profesorado o por la institución educativa por la excesiva tendencia por crear un ambiente, supuestamente democrático; dando que en el aula el ejercicio de la libertad se deja en segundo término.

Se piensa que esto ocurre porque, a través de su discurso intenta hacerse presente ante el estudiantado. Su discurso se caracteriza por el uso excesivo de la argumentación, creando con ello un ambiente tenso y de indiferencia y, aún más, limitando la participación activa del estudiantado.

Esto se relaciona con la actitud de saberlo todo. Situación en la que conduce a enfrentamientos con el estudiantado cuando ve amenazados sus saberes o las formas de cómo aborda su trabajo o, sus ideas libertarias y democráticas y, para que no suceda esto

abunda en argumentos para acallar posibles cuestionamientos o un enconado debate en torno a sus fallas y deficiencias.

Por consiguiente, esto limita la participación del estudiantado y lo obliga a escuchar el discurso del profesorado, sin la menor oportunidad de cuestionar, diferir, dudar, estar en desacuerdo con lo dice o hace. Es él, quien decide si lo que dice o hace el estudiantado está bien o mal.

Por lo que se puede expresar, que la actuación del maestro ideólogo-democrático parece estar muy polarizada. En uno de los extremos se muestra un derecho a decir, disentir o ser libres y en el otro, se hace patente el control, lo que limita el ser y hacer con libertad del estudiantado.

¿Dónde está, pues, el sentido democrático que se quiere dar al trabajo en el aula? Como respuesta tenemos que hay indicios de que el sueño o ideal del maestro ideólogo-democrático es que el estudiantado aprenda los principios democráticos, pero no parece interesarse en que vivan las maneras o formas de conducirse democráticamente en un grupo determinado.

En resumen diremos que hay indicios de que el maestro ideólogo-democrático, a su manera y con el ideario que le es propio, va conformando la imagen de ser docente en el estudiantado cuando genera en él puntos de vista acerca de la realidad social; hace referencias a sus ideas democráticas ante los colegas con cierta

agresividad y ante el estudiantado con cautela; intenta ideologizar al estudiantado desde el principio democrático; pretende que el estudiantado, abusando de un discurso persuasivo, viva los principios democráticos en el aula y entorno social, para llegar a ser un maestro democrático.

### **III.3 Cultura pedagógica y estilo docente**

Tópico que se abordará en este espacio para poder comprender la relación que se da entre cultura pedagógica y estilo docente, preguntándonos ¿Qué es cultura? ¿Qué es cultura pedagógica? ¿Qué es lo que da sentido a la cultura escolar? ¿Cómo se expresa la relación cultura pedagógica-estilo docente?

Comencemos haciendo algunos señalamientos vinculaos con la noción de cultura. Suele decirse a menudo que la cultura tiene que ver con los saberes de los individuos. Quien más sabe es más culto y quien cuenta con pocos saberes es inculto.

También, cuando se habla de cultura se hace referencia al folklore. Se piensa como la manera de cómo se organiza, vive y se establecen relaciones con los otros.

Para no quedarnos con la mera noción de lo que es cultura, rastreemos algunos significados más para poder comprender y hablar de cultura pedagógica. Partamos de algunos planteamientos que hacen diferentes autores y veamos qué es lo podemos obtener al

respecto.

Al analizar las posturas de Reuter (1998: p.100) y Meraz (1998: 109) cuyas ideas coinciden respecto a lo que es cultura, estos la consideran como un conjunto de creaciones humanas, además de una manera de percibir, organizar e interpretar el mundo.

La cultura proporciona la experiencia disciplinada y ordenada sin las que la libertad y la creatividad sólo pueden ser patéticamente rudimentarias. Es el marco de referencia de la innovación creadora permanente (Stenhouse, 1997: p.55).

Es decir, la cultura es el resultado de un acto creador que se funda en los marcos de referencia con que cuentan los sujetos sociales (el bagaje cultural, lo que les permite consolidar su identidad y pertenencia al grupo, a través de las relaciones sociales y la comunicación de ideas comunes a los individuos.

Con los referentes explicitados en párrafos anteriores podemos hacer referencia que es y cómo se piensa la cultura pedagógica. Para ello partamos de la tesis de que cultura es el resultado de un acto creador que se funda el marco de referencia de los sujetos sociales. ¿No es acaso la situación escolar, también, un marco de referencia que da origen una cultural en particular?

En consecuencia, la cultura pedagógica vista desde la situación escolar se traduce como el resultado de un acto creador que tiene

como base el marco de referencia a los saberes y el actuar del profesorado.

En razón de que la cultura pedagógica tiene que ver con la situación escolar y se expresa desde el estilo docente del profesorado como la manera de ver, pensar y vivir acontecimiento, desarrollo procesos y entramados sociales; así como el modo de expresar intenciones, ideas, deseos y expectativas de sus actores.

Por eso la cultura pedagógica se considera como las formas de ser y hacer; de ver, vivir y pensar la práctica pedagógica a partir de los marcos de referencia del profesorado y estudiantado.

En fin, cerramos esta discusión diciendo que: El hecho de que las personas lleguen a ideas comunes hace posible que se comuniquen entre sí. (...). Las palabras y los símbolos sirven para la comunicación porque tienen significados (...). Es más, aprendemos las ideas que constituyen la cultura a través de la comunicación (Stenhouse, 1997; p.81).

En resumen presentamos algunos indicadores que apuntan hacia los estilos de trabajo y la cultura pedagógica, del formador de docentes, como elementos fundantes del imaginario de ser docente, al pensar que:

- La cultura se explica como un conjunto de creaciones humanas.
- La cultura se traduce como un conjunto un en-tramado de

relaciones que permiten a los sujetos consolidar su identidad y pertenencia al grupo a través de la comunicación

-La cultura pedagógica se piensa como un acto de innovación creadora del quehacer cotidiano del profesorado.

-La cultura pedagógica se puede explicar desde el estilo docente del profesorado, a partir de las valoraciones y la experiencia docente y su concreción en un deber ser de los futuros profesores de educación primaria

-la cultura pedagógica se manifiesta en el estilo de trabajo del profesorado.

-La cultura pedagógica se constituye en elemento fundante del imaginario de ser docente.

### III.3.1 Ideario pedagógico

¿Qué es una idea? ¿Qué es un ideario? ¿Qué es un ideario pedagógico? ¿Cómo construye, el maestro normalista, su ideario pedagógico? ¿Cómo se explica el estilo docente desde el ideario pedagógico?

No es posible pensar el ideario pedagógico, del profesorado sin que se haga referencia al estilo docente, ya que guardan entre sí una relación que los hace ser interdependientes.

A continuación se exponen algunos comentarios en torno a la manera de cómo ocurre la relación ideario-estilo docente y de cómo se constituyen en elementos estructurantes del imaginario de ser

docente.

Iniciemos nuestra discusión señalando que para comprender lo que es el ideario pedagógico hay que significar, primero, lo que es una idea y luego lo que es el ideario.

Suele decirse que el término idea hace referencia a la representación mental de algo que existe en la realidad. Tales representaciones tiene que ver con las percepciones que se tienen del entorno inmediato.

En consecuencia la idea es una imagen representada en la mente del sujeto de esa realidad que está en permanente cambio y se perciben, como señala Platón, a partir de los órganos de los sentidos y que lo único que nos muestran son las sombras de la verdadera realidad

Son pues, los órganos de los sentidos, como instrumentos de nuestro cuerpo, los que nos ayudan a constituir una idea de esa realidad parcializada y siempre cambiante.

En consecuencia podemos vislumbrar que la construcción de ideas se vincula con el conocer, puesto que es a través de las imágenes representadas como se va conociendo o reconociendo esa realidad mutante.

Ahora, vallamos de las ideas de Platón a las ideas de Piaget y

retornemos el punto de vista de éste para acercarnos a la comprensión de cómo se construye el conocimiento de esa realidad mutable y su transformación en el conocimiento de una realidad inmutable (las ideas).

Retornemos el concepto de Piaget de abstracción reflexiva, con la finalidad tratar de explicar cómo se construye una idea desde esta perspectiva.

Partamos de las ideas de Jeannette McCatihy Gallagher respecto a los planteamientos de Piaget, respecto a la abstracción reflexiva, esencialmente centramos nuestra atención en un punto que nos interesa. En él se hace énfasis a dos tipos de abstracción: la empírica y la reflexiva.

La abstracción empírica, dice: En este tipo de abstracción, la información se obtiene mediante la observación de los objetos, (...) la información se obtiene de una fuente exógena y la abstracción reflexiva se funda en la coordinación o en el establecimiento de relaciones en lo observado, de carácter endógeno (McCarthy, 1977: p.200).

Por lo tanto en este juego que se lleva a cabo entre lo observado y las relaciones que se establecen con lo observado, es como el sujeto va interiorizando las peculiaridades de un objeto y, es a partir de la actividad reflexiva como se van generando ideas en torno a la realidad que es observada.

Otro punto de vista en torno a la noción de idea, indica que el hombre elabora inicialmente en la idea el objeto que necesita, y después, en correspondencia con ella, lo crea en la realidad (Blauberg, 1978: p.152). Lo que hace pensar que la idea antecede a la construcción del objeto. Algo semejante a lo que ocurre en la abstracción empírica y reflexiva.

Por eso podemos señalar que la idea es producto de una actividad reflexiva y se explica como el vínculo o relación que se establece entre el observador (sujeto) y lo observado (objeto) en esa realidad siempre cambiante, para que en un momento posterior sea posible su concreción (creación), en razón de que es el elemento básico para crear.

En consecuencia y en el plano de la enseñanza, se piensa que es a través de las ideas como se va creando una situación escolar. Es desde las ideas que se da sentido y significado al estilo docente, cuando este se concreta en la situación escolar.

En razón de que es ese conjunto de ideas articuladas que va elaborando el profesorado, en torno a la práctica pedagógica, lo que podemos denominar como ideario pedagógico.

El ideario pedagógico del profesorado tiene que ver con lo que se construye y piensa en relación con los contenidos, los propósitos, las actividades, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los recursos didácticos, la evaluación, la situación laboral, las relaciones sociales

en las que participa y los saberes del enseñante y el aprendiente.

Por eso el ideario pedagógico se piensa como un soporte del estilo docente y nutriente de la cultura pedagógica, a partir de las ideas que el profesorado tiene de la práctica pedagógica, las estrategias didácticas, las formas de enseñar y aprender, la intervención pedagógica; en fin, las ideas de cómo vive y piensa la situación escolar.

En resumen, presentamos algunas proposiciones que pueden ayudar a comprender cómo el ideario pedagógico del formador de docentes puede ser elemento fundante la imagen de ser docente, al considerar que:

- La idea es producto de una actividad reflexiva y se explica como la representación de una imagen de lo observado en una realidad siempre cambiante.
- La idea es el elemento básico para crear
- El ideario se explica como un conjunto de ideas articuladas, relacionadas entre sí.
- El ideario pedagógico se expresa como un conjunto de ideas elaboradas y articuladas por el profesorado, que ayudan a significar la realidad educativa.
- El ideario pedagógico del profesorado tiene que ver con la imagen de ser maestro que va construyendo en el estudiantado.

### **III.4 Práctica pedagógica y formación docente**

El plan de estudios 1997, de la Licenciatura en educación primaria, dentro de su estructura, contempla un ámbito de gran importancia para la formación de los futuros profesores. Es un espacio que hace referencia a las Actividades de Acercamiento a la práctica escolar.

Estas actividades se desarrollan durante los primeros seis semestres. Desde el conocimiento de la escuela primaria y su contexto e iniciación al trabajo escolar para primero y segundo semestres, hasta Observación y práctica educativa I, II, III y IV para los semestres restantes.

Esto tiene como finalidad que el estudiantado normalista conozca la realidad educativa donde se lleva a cabo la tarea docente y, para que su estancia en las aulas de las escuelas primarias se convierta en experiencias formativas, que permitirán consolidar su conocimiento sobre cómo aprender a enseñar.

La experiencia formativa de las Actividades de acercamiento a la práctica escolar} realizadas tanto en las aulas de la escuela normal como en las escuelas primarias, favorecen que los (y las) estudiantes vayan conformando su estilo propio de docencia, (...) (Plan de estudios, Licenciatura en educación primaria, 1997: p.51).

Por lo tanto la presente discusión trata de las prácticas pedagógicas del estudiantado normalistas y su relación con las experiencias formativas, como parte de los procesos para formarse como Licenciados en educación primaria.

Partamos de la tesis de que las Actividades de acercamiento a la práctica pedagógica son el elemento que posibilita una experiencia de carácter formativo en el estudiantado normalista y se adquiere en las aulas de las escuelas primarias.

Pero, ¿Qué es la práctica? ¿Qué es la práctica pedagógica? ¿Qué es lo que explica la práctica pedagógica? ¿Qué es lo .que hace interesante y significativa a la práctica pedagógica?

La práctica es un término que se utiliza, de manera frecuente, como sinónimo de realización y se puede expresar como toda acción que se ejecuta para transformar algo; es un Aspecto de la actividad material que se caracteriza por el cambio y transformación de la naturaleza y la sociedad... (Blauberg, 1975: p.244).

A través de la práctica ocurren cambios sociales respaldados por las interrelaciones que se dan entre los individuos de un grupo. El sistema educativo, como parte de lo social, está sujeto a los cambios que ocurren en este ambiente.

En consecuencia, el sistema educativo de un país cambia de acuerdo con la perspectiva de cómo se ve el mundo material o social,

cuyo detonador es la necesidad de satisfactores que demanda la sociedad.

Así la práctica pedagógica se puede explicar como aquella acción que permite transformar el saber cotidiano del estudiantado en un saber científico, mediante el uso de estrategias y recursos de trabajo que posibiliten los cambios.

La práctica docente (o práctica pedagógica) cotidiana es asumida como el complejo de actividades e interacciones en que se mueven los maestros como actores institucionales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, (Granja, 1989: p.3).

La práctica pedagógica es parte sustancial de los distintos momentos de la formación de los futuros profesores. Tiene como intención el posibilitar la construcción de un estilo de trabajo propio e ir delineando rasgos de lo que es ser docente.

La práctica pedagógica cotidiana lleva al futuro profesor(a) a la adquisición de experiencias para enseñar a aprender. Experiencia que se matizan de saberes, habilidades, dominios y competencias tanto del profesorado como del estudiantado.

Por eso la experiencia docente se adquiere gradualmente desde el primero al sexto semestres mediante la observación y práctica pedagógica; a partir de la preparación de cada estancia en las escuelas primarias y el trabajo directo con los niños; desde el

enfrentamiento y la resolución de problemas vinculados con la tarea de enseñar a aprender.

En razón de que la práctica pedagógica cotidiana del profesorado y estudiantado normalistas es entendida como la manera de enfrentar la situación escolar y donde se concretan la planeación, la intervención pedagógica y la evaluación.

En resumen, presentamos a continuación algunas acotaciones relacionadas con los procesos de formación docente y las prácticas pedagógicas del estudiantado normalista, como posibles elementos que pueden explicar la construcción del imaginario de ser docente, considerando que:

- El término práctica se expresa como la acción que se ejecuta para el cambio de la realidad material o social
- La práctica pedagógica se explica como el conjunto de actividades e interacciones en las que participan maestros y estudiantes, como actores institucionales de los procesos de enseñar y aprender.
- La práctica pedagógica se tipifica por tres tareas básicas: la planeación, la intervención y la evaluación.
- La práctica pedagógica es lo que media entre el saber cotidiano y el saber científico.
- La práctica pedagógica posibilita la adquisición de experiencias para enseñar.
- La práctica pedagógica y el ideario pedagógico se constituyen en elementos del imaginario de ser docente.

### III.4.1 Relación de pares

La relación de pares es otro acontecimiento propio de la relación pedagógica, que se ve permeado por las acciones de profesores y estudiantes y se expresa como un vínculo que se establece entre ellos.

Pero, ¿Cómo se explica una relación? ¿Qué es una relación de pares? ¿Cuál es la importancia que tiene en los procesos de formación docente? ¿Cómo ayuda al desarrollo de los procesos de formación docente? ¿Cómo se expresa en los procesos de formación docente?

Para responder a estos cuestionamientos, comencemos por saber qué es una relación y posteriormente qué es una relación de pares, para comprender la importancia que tiene ésta en los procesos de formación de los futuros docentes.

En el habla cotidiana, el vocablo relación se expresa como un lazo que se establece entre los sujetos que pertenecen a un grupo determinado y lo hacen singular los sentimientos.

En consecuencia, el establecimiento de lazos o relaciones entre los sujetos sociales se funda en los sentimientos, específicamente en el sentimiento de amistad.

En razón de que es en la situación escolar donde ocurre la

intervención pedagógica, en cuyo seno se va generando, entre docentes y estudiantes, la relación de pares

Porque la relación de pares se explica por el vínculo que se establece entre los actores que participan en los procesos de enseñar y aprender, y se va constituyendo por los vínculos: estudiante-estudiante, maestro-estudiante y estudiante-grupo.

Se propone, pues, que el papel del docente sea el de generar y sustentar una situación de aprendizaje escolar. Para ello ha de crear las condiciones adecuadas mediante un vínculo pedagógico y relaciones de pares basadas en la amistad (Hidalgo, 2001: p.35).

En consecuencia podemos expresar que la relación de pares, en el ambiente educativo, se explica como el resultado de un acto compartido de carácter sentimental entre profesorado y estudiantado.

Ahora veamos, desde otro ángulo cómo se establece la relación de pares o vínculo pedagógico. Tomemos como punto de partida el concepto de participación y su nexo con en el vínculo pedagógico.

Con la participación como forma básica del aprendizaje, se pretende integrar en el proceder de alumnos(as), tanto la actividad con los objetos para establecer relaciones conceptuales, las interacciones con otras personas que intervienen en la cotidianeidad así como la manera de involucrarse en los acontecimientos de la situación cultural donde se realizan los sujetos

(Hidalgo, 2001: p.23).

En razón de que aprender es hacerse acompañar del profesorado y propiciar la creación de ambientes de participación e interacción cotidiana entre los actores del hecho educativo, como un suceso de la situación cultural que se vive.

En consecuencia, la vida cotidiana se constituye de acontecimientos situados en la cultura y el aprendizaje se realiza a través de la participación protagónica del sujeto; (...) (Hidalgo, 2001:p.24).

La participación, en el acto de aprender, tiene como modalidad a la interpelación, expresada en los logros de aprendizaje a través del proceso pregunta-respuesta que hace el profesorado al estudiantado; aunque: La pregunta --mecanismo de control de los alumnos antes que de indagación de información-- es monopolizada por el profesor, siendo el esquema pregunta-respuesta el predominante en las interacciones verbales entre maestros y alumnos (Edwards, 1988).

En consecuencia, los logros en el aprendizaje se manifiestan en las formas de cómo interpela el estudiantado al profesorado o al grupo cuando tiene la oportunidad y en los cambios actitud que asume el estudiantado cuando participa en la tarea de aprender.

(...) conviene precisar que algunos cambios presentan aspectos de crecimiento y mayor solidez y que desde luego muestran más

consistencia. Otros (...) revelan verdaderas transformaciones que suelen denominarse desarrollo. Más todavía, hay cambios ostensibles en las actitudes, que derivan de procesos bien delimitados y ciertamente breves (...), hay también nuevas maneras de ser que resultan de procesos largos y sin límites claros; entonces se habla de formación (Hidalgo, 2001: p.41).

Porque cuando ocurren los logros o cambios en el que aprende, este los expresa a través del uso versátil de estrategias heurísticas; condición que lo hace competente y capaz para enfrentar situaciones problemáticas y desempeñarse en situaciones complejas.

En consecuencia el estudiantado logra aprendizajes sólidos cuando se manifiestan en las formas de ser, proceder o actuar; en el modo de hablar, preguntar y abordar y resolver problemas. Pero si no sucede así, entonces, ¿qué es lo que limita al estudiantado normalista para manifestar lo que realmente han aprendido, si es que lo ha aprendido?

Una posible respuesta al hecho en cuestión, nos lleve a pensar en su trayectoria escolar, pues hay evidencias de que en cada nivel educativo el (la) maestro(a) realiza su tarea pedagógica apegada a lo institucionalmente cubriendo con ello el currículum formal, únicamente.

Por eso el profesor o la profesora ante la imposibilidad, aparente, de tomar sus propias decisiones en cuanto al qué y el cómo enseñar, va creando condiciones para un trabajo docente basado en la rutina;

que se matizada por el autoritarismo ante las estrategias de resistencia de las y los estudiantes.

El autoritarismo no obstante que suele expresarse en actos violentos o de abuso de a autoridad, encuentra sus límites frente a las estrategias de resistencia de los alumnos. La proposición legitimada por la tradición y que aparece como aseveración inicial autoridad moral-respeto, se pervierte por el abuso y cae en autoritarismo-violencia-resistencia, para finalmente resolverse en la cotidianidad mediante la negociación, la complicidad y la simulación (Hidalgo, 1992: 42).

En consecuencia el profesorado parece estar más ocupado en ejercer su autoridad para quebrantar la resistencia del estudiantado y olvida crear ambientes que posibiliten que él y sus estudiantes vivan verdaderas experiencias de aprendizaje, negándoles el derecho a participar con liberta en la construcción de sus saberes.

En estas condiciones, ¿cómo puede participar el estudiantado en las experiencias de aprendizaje? ¿Cómo puede hacer uso de la interpelación para saber más o esclarecer sus dudas?

Porque el estudiantado al no participar en la construcción de sus saberes éste asume una actitud de espera y, que se manifiesta cuando el docente hace uso de un discurso pedagógico reiterativo y poco alentador, donde el único que pregunta y responde es el profesor.

Por eso la interpelación se mostró principalmente cuando los intereses del estudiante eran afectados por la actitud del docente, más no para disentir o debatir.

La actitud de espera de los alumnos y su virtual inmovilidad constituyen la imagen típica del orden escolar, reflejan la capacidad de control por parte del docente! indican el directivismo en el que ocurren los procesos de aprendizaje: en total dependencia de lo que el maestro dice y como lo dice, de lo que ilustra y enfatiza de lo que sugiere, insiste o censura. En suma, la espera paciente e imperturbable expresa en los hechos el establecimiento de esa relación asimétrica de poder, que caracteriza el encuentro de maestro y alumnos en el ámbito de la escuela tradicional (Hidalgo, 1992: p.43).

Por lo tanto las actitudes del estudiantado parecen explicar cómo se asume, rechaza o valorara su participación y la participación del profesor en los procesos de enseñanza y aprendizaje; por la asunción, rechazo o valoración de la manera de cómo enseña el profesorado y el intento de aprender del estudiantado, se manifiesta en la práctica pedagógica.

En suma podemos decir que la relación de pares, como vínculo que se establece entre el profesorado y el estudiantado de la escuela normal, se presenta como elemento constitutivo del imaginario de ser docente, ya que la relación ésta:

-Se explica como el vínculo que se establece entre los individuos

- a través del sentimiento de amistad.
- Tiene su origen en y durante la participación, pensada esta como una forma básica de aprendizaje.
- Se expresa como el vínculo que se establece entre maestro-estudiante, maestro-grupo y estudiante-grupo.
- Se objetiva en los procesos de formación docente mediante la participación protagónica del sujeto.
- Es condición para la participación como fundamento para aprender.
- No tiene sentido ni significado cuando no ocurre la participación protagónica del estudiantado.
- Es elemento importante para los logros en el aprender y elemento constitutivo del imaginario de ser docente.

### **III.5 Construcción social del imaginario**

Considerando todo lo discutido hasta este momento, hagamos un retorno con la finalidad de instrumentar algunas explicaciones que permitan comprender, cómo los procesos formación docente ayudan o no a construir la imagen de ser maestro en el estudiantado de la escuela normal.

Para ello es necesario plantear algunas preguntas que guíen el comentario que se hagan lo largo del tratamiento de este rubro. ¿Qué es el imaginario? ¿Qué es, ser maestro? ¿Cómo se explica la construcción de la imagen de ser maestro? ¿Cómo construye el estudiantado normalista la imagen de ser maestro? ¿Cómo intervienen

los elementos de la comunidad normalista en la construcción del imaginario de ser maestro?

Las respuestas a estas preguntas pueden ser múltiples, por lo que se hace necesario centrarnos en las ideas que expresan tanto de los y las formadores(as) como del estudiantado. Los datos encontrados en cada una de las respuestas se sometieron al análisis y la reflexión.

Porque cuando se habla de imaginario forzosamente se tiene que acudir al concepto de imagen para poderlo explicar. Suele usarse el término imagen para referirse a aquella representación que ocurre en la mente cuando se evoca un objeto, fenómeno o hecho.

Por lo que el imaginario se expresa como un conjunto de imágenes que se relacionan entre sí, conformando colecciones con un sentido y significado propios. Estas imágenes provienen de lo que se percibe de la realidad, por medio de los órganos de los sentidos.

Por consiguiente el imaginario se explica como un conjunto de imágenes representadas e integradas en creencias y versiones sobre la realidad (Hidalgo, 2004: comentario). Ideas que ayudan al sujeto a entender, comprender y explicar, en un momento dado, la realidad de la que forma parte y es actor.

Por eso cada individuo crea, para justificarse o hacerse presente en la realidad en la que se encuentra inmerso, un imaginario que lo hace diferente de otro u otros individuos. Veamos, qué es lo hace

específico o diferente. Pensamos que lo que lo inherente a un individuo es la cultura creada por el grupo al que pertenece y que el imaginario construido es un producto cultural.

Por eso al centrarnos en los procesos de formación docente, hemos de señalar que los formadores constituyen un grupo social y, que les caracteriza el ser enseñantes. Tienen una imagen de sí mismos como maestros y, esperan y desean verse reflejados en los en el ser y el actuar de los futuros profesares de educación primaria.

Hay indicios de que el formador de docentes pretende constituirse en el ideal del yo del alumno, en una imagen de lo que quiere que sean (Zúñiga, 1990: p, 47). Es decir el formador de docentes intenta proyectar lo que piensa del ser maestro al estudiantado como un modelo a seguir. Es un mensaje velado en el que exhorta al estudiantado diciéndole: quiero que seas como yo o como "x" o "z".

Esta expresión encierra en su contenido un conjunto de imágenes de qué es ser maestro, mismas que el estudiantado normalista se obligado a asumir como ciertas, veraces, válida y pertinentes para su formación como docentes. Esto que ver con el conjunto de imágenes que socialmente se han construido acerca de lo que es y debe ser un maestro.

En consecuencia ser maestro, para el formador de docentes y la sociedad en general, es pensar en una imagen peculiar de lo que debe ser y hacer un maestro; es resultado de una construcción social sobre

el ser y el hacer docente, denominado como imaginario sobre el ser maestro (Zúñiga, 1990: p48).

Por lo tanto el imaginario de ser docente se va estructurando paso a paso desde las imágenes construidas socialmente, la cultura pedagógica, el uso de estrategias didácticas, el estilo de trabajo, la práctica pedagógica.

Aunque las cuatro categorías antes señaladas contribuyen, en su conjunto, a la construcción del imaginario de ser docente; asignamos un lugar preferente a la categoría de estilo docente como elemento nucleador de lo observado y registrado, acerca de cómo se va construyendo dicho imaginario.

El estilo docente responde a una práctica pedagógica cotidiana y es desde esta situación en que el profesorado asume actitudes inconfundibles, que varían de un docente a otro, sobre las estrategias para crear y recrear una imagen en el estudiantado sobre ser maestro. Tal parece que cada uno le quita o añade rasgos típicos, acordes a cómo miran el ser docente.

En consecuencia, da la impresión de que el profesorado sopesa y valora su propio actuar a partir de lo que ha sido o fue y desde lo que es y hace cotidianamente. Es decir desde su experiencia como docente.

Si a las valoraciones que hace el profesorado de su experiencia

docente le agregamos las valoraciones que confiere a las estrategias de trabajo que utiliza durante el desarrollo de su tarea pedagógica, encontramos que estas se expresan en un deber ser.

Por lo que el deber ser se explica como todas aquellas ideas, creencias, intenciones y expectativas que el formador de docentes piensa que han de caracterizar al futuro trabajador de la educación.

Los rasgos de omnipotencia y omnisapiencia de este Deber ser magisterial que parece colmar las fantasías deseantes de maestros, alumnos y sociedad en general, no dejan lugar a dudas sobre los significados emocionales inscritos en estas fantasías proyectadas sobre el maestro y la profesión docentes y, a pesar de que las cualidades exigidas para poder cumplir con este ideal rebasan las posibilidades de cualquier sujeto real para cumplirlas, no por ello son menos requeridas y apreciadas como emblemas que se desea, se imagina, que pueden llegar realmente a poseerse y representarse (Zúñiga, 1990: p.48).

En consecuencia esta forma de pensar del profesorado es un legado social. Por ese hecho la sociedad exige que sean considerados sus puntos de vista para formar a los futuros profesores de educación primaria. A la escuela normal no le queda otra alternativa más que ajustarse sus exigencias y formar al maestro según lo desea el pueblo.

Pero, ¿a dónde nos lleva este pensamiento idealista de la sociedad?, Parece ser que al intentar' formar a los futuros docentes

desde las fantasías sociales se corre el riesgo de caer en actitudes puramente idealista al salirnos de la realidad en que se vive; al pretender formar a un docente con peculiaridades con las que se le puede adjudicar un ser omnipotente, inteligente, conocedor de su tarea, infalible, infatigable, honesto, respetuoso, honrado, tolerante, conocedor de la respuesta adecuada, consejero, mecenas, intermediario, luchador social y tantas otras atribuciones que sería largo enumerar. Todo esto parece estar tan lejos de la realidad y de la condición humana del sujeto que se forma como futuro profesor.

En resumen, se considera que el profesorado de la escuela normal va creando una imagen de ser docente en el futuro profesor de educación primaria, acorde a las siguientes proposiciones indicativas:

- El imaginario de ser maestro se expresa como todo aquello que conlleva a estructurar una imagen representativa de lo que hace peculiar a un trabajador de la docencia.
- El imaginario de ser maestro es un constructo social resultado de las intenciones, expectativas y deseos del formador.
- El imaginario de ser maestro se va constituyendo a partir de la cultura pedagógica, las estrategias didácticas, el estilo docente y de las prácticas pedagógicas que realizan en una situación escolar.
- El imaginario de ser maestro está permeado por el debe ser, al constituirse en una imagen que intenta crear el formador en el estudiantado, partiendo de la idea de ser un maestro omnisapiente y omnipresente.

-El .imaginario de ser maestro se fundamente en el principio de autoridad y la negociación.

# **CAPÍTULO IV**

## **PROPUESTA METODOLÓGICA**

### **IV.1 Propuesta metodológica: Su instrumentación**

Se decidió hacer uso de la estrategia constructivista para realizar la investigación porque, inicialmente, representaba una propuesta alterna y un reto que enfrentar. Además de proporcionar los elementos teóricos suficientes para justificar la instrumentación de la propuesta metodológica y la búsqueda de los elementos que le dieran sentido y significado.

La propuesta metodológica se constituye en correspondencia a la manera misma como se construyó el objeto de investigación; el vínculo concreto de los procedimientos de trabajo con el problema a explicar lo constituye la estructura analítica conceptual, pues las relaciones que esa expresa sugieren el qué hacer, la lógica última de la investigación es superar las nociones y las apreciaciones de sentido común presentes en la estructura analítica conceptual (Hidalgo, 1992: p. 122).

Por eso, desde aquí se tienen la oportunidad de reflexionar en el qué, el por qué y el para qué de cada procedimiento, técnica e instrumento que se ha de utilizar para la recogida de datos en la escuela normal.

Cabe señalar aquí que para la construcción de la propuesta metodológica se tuvo que ajustar a las siguientes fases: a) fase exploratoria y b) fase de elaboración formal.

En la fase exploratoria se tomaron en cuenta los comentarios hechos tanto por estudiantado como por el profesorado, padres de familia o miembros de la población local, acerca de los procesos de formación de los nuevos profesores de educación primaria; así como a la acción de documentar algunos textos, la elaboración de fichas bibliográficas y de trabajo.

También, a través de la fase exploratoria se inició la elaboración de la propuesta metodológica y, su puesta en práctica; dado que los procedimientos, las técnicas y los instrumentos fueron justificados por el por qué o sea, las razones o motivos que condujeron a su elección, por un lado y por el otro, estaba el para qué, pensando como los objetivos que se pretenden alcanzar a través de ellos.

Vemos, pues, que con la fase exploratoria se inició la elaboración propuesta metodológica a partir de las tareas que se realizaron y se concretaron en un trabajo llevado a cabo en los escenarios donde ocurrieron los hechos.

Porque la fase exploratoria permitió, primero, al acercamiento a los acontecimientos; segundo, a la obtención de los elementos pertinentes para la construcción de la propuesta metodológica, requerida.

Por otra parte, se pensó en la flexibilidad como criterio fundamental para la fase exploratoria, puesto que a través de ella se pudo organizar y construir, tomando los elementos pertinentes, la propuesta metodológica.

En razón de que la flexibilidad concierne a la posibilidad que se tuvo para decidir, en el instante que fue necesario, qué procedimiento, técnica o instrumento era el más apropiado para el cumplimiento de cada una de las tareas indicadas.

Es decir, la flexibilidad permitió que durante la instrumentación y desarrollo de la propuesta metodológica, las tareas diseñadas se fueran ajustando a los requerimientos y necesidades específicas del proceso mismo de la investigación.

Otro de los criterios que se tomó en cuenta para apoyar la estructuración de la propuesta metodológica, fue la que hace referencia a su definición.

Dado que la definición de la propuesta metodológica se continuó con el cuestionamiento a los procesos de formación docente. Cuestiona el proceder del profesorado y del estudiantado, la cultura y el ideario pedagógico del profesorado, el contexto conformado por las comunidades escolares de educación normal y primaria; por último, la forma de cómo se ha de construir la imagen de ser maestro para llegar a construir la estructura analítica conceptual.

Por lo tanto la cuestión metodológica se empezó a elaborar a partir del momento en que se planteó la inquietud sobre las formas de cómo se llevan a cabo las relaciones y prácticas pedagógicas del profesorado; de la necesidad por explicar la significación de las intenciones, posibilidades y expectativas del estudiantado; de las intenciones y compromisos que las comunidades escolares de la escuela normal y escuelas primarias asumen ante los procesos de formación de los futuros Licenciado en educación primaria en la escuela normal.

En resumen, señalamos que:

-Para elaborar la propuesta metodológica hubo que organizar las tareas de investigación y su consecuente desarrollo, desde la estructura analítica conceptual.

-A partir de la estructura analítica conceptual se hizo el desglose de tareas para llevar a cabo la investigación.

-El desglose de tareas permitió analizar y reflexionar sobre los procedimientos, técnicas e instrumentos más apropiados para hacer la investigación.

-Las tareas fueron pensadas en función de las relaciones establecidas entre la noción central y las nociones que sirvieron como contexto.

#### **IV. 2 Estructura analítica conceptual: Articuladora de tareas**

La estructura analítica conceptual se pensó como un elemento que posibilitaría la vertebración de las diferentes tareas que habrían de

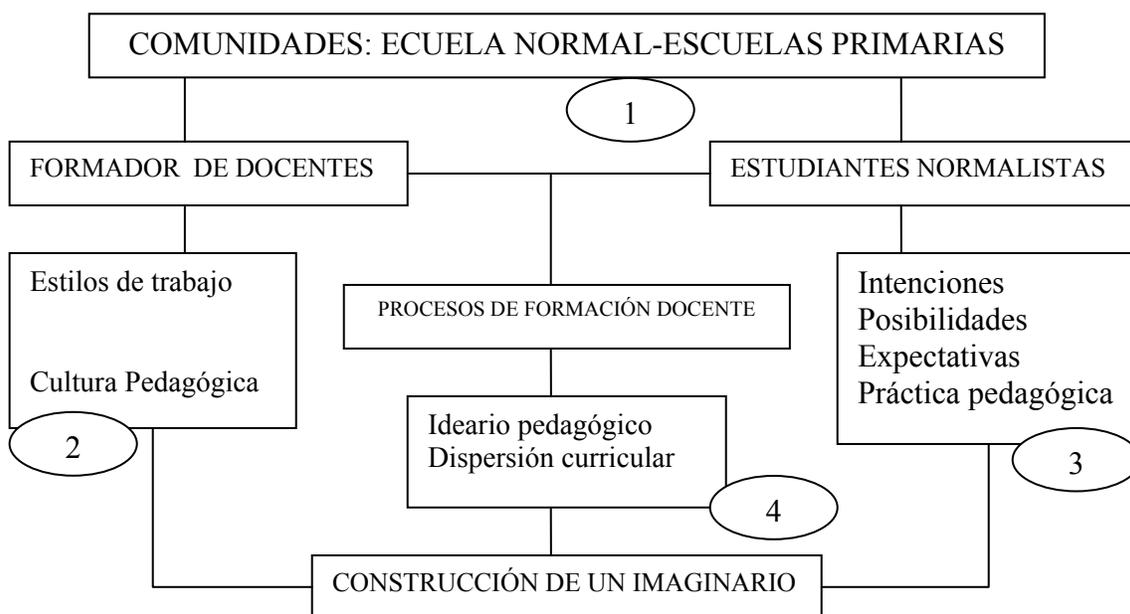
constituir la propuesta metodológica.

A través de la estructura analítica conceptual se pudieron organizar las tareas y la viabilidad para desarrollar la investigación de los procesos de formación docente. Vinculadas directamente con los diferentes tipos de relaciones que se establecieron con la noción central.

A cada relación se le asignó un número. Cada número indica el orden en el que se tuvo que documentar cada tarea

1. Comunidades escolares
2. Estilos de trabajo y Cultura pedagógica
3. Intenciones, posibilidades, expectativas y prácticas pedagógicas
4. Ideario pedagógico y dispersión curricular

**Diagrama 3**



Las tareas, como se puede ver en el diagrama, adquieren un orden para su ejecución de acuerdo a las relaciones que se han establecido en esta estructura analítica conceptual, a partir de la noción central que corresponde a los procesos de formación docente.

Una vez construido este andamiaje, se estuvo en condiciones para analizar y reflexionar la manera de cómo se pensaba documentar cada relación. Es decir, qué es lo que se haría para llevar a cabo la investigación y con qué apoyo o instrumento se debía contar para lograrlo.

Por lo que se procedió a organizar las diferentes tareas que se llevarían a cabo en función del qué, cómo, por qué y para qué hacer la investigación.

Los elementos y criterios metodológicos son como un puente que se tiende entre el cuerpo teórico y los datos de la experiencia, para poder explicar el problema planteado (Hidalgo, 1992: p.117). Los elementos son los procedimientos, técnicas e instrumentos y los criterios hacen referencia a cuestiones teóricas y lógicas que ayudarán al desarrollo de la investigación.

Por eso, para hacer investigación desde la perspectiva constructivista se tuvo que instrumentar cada tarea a partir del qué, cómo, por qué y para qué. Es decir qué procedimientos, técnicas e instrumentos utilizar. Por qué (razones o motivos) y para qué (objetivo o propósitos) usar tales elementos y criterios metodológicos.

En resumen diremos que

-La construcción de la propuesta metodológica se funda en la estructura analítica conceptual.

-La estructura analítica conceptual se pensó como un elemento que haría posible la organización de las diferentes tareas

-Cada tarea se diseñó conforme a cada una de las relaciones existentes entre la noción central y las que sirvieron como contexto.

-La estructura analítica conceptual guió el análisis y la reflexión, y la manera de cómo se pensaba documentar cada relación.

-La propuesta metodológica queda definida a partir de la organización de las tareas, considerando sus elementos y criterios lógicos.

### **IV.3 Tareas realizadas**

El rubro que corresponden a las tareas realizadas, es importante porque de él dependió el desarrollo de la investigación Aquí se explica paso a paso el proceso que se siguió para realizar cada tarea propuesta. Fue el guión que ayudó a documentar cada relación establecida en la estructura analítica conceptual entre la noción central y las que le sirvieron de contexto.

#### **IV. 3.1 Trabajo de campo en la escuela normal**

Con la revisión que se hizo al archivo de la Escuela normal Profa. Leonarda Gómez Blanco se recabó información del soporte

administrativo.

Por lo que se pudo caracterizar a los sujetos a partir de la búsqueda de datos estadísticos referentes a estudiantes inscritos, maestros existente. Los datos fueron organizaron en dos cuadros de registro estadístico.

Cuadro 1: *Estudiantes inscritos*

Aquí se da a conocer que ingresaron a la escuela normal, en el periodo 2000-2004, 260 estudiantes; distribuidos por ciclos escolares de la siguiente manera: 2000-2001, con un grupo de 60 estudiantes; 2001-2002, con 63 estudiantes; 2002-2003, con 67 estudiantes; 2003-2004, con 70 estudiantes. Esto se muestra en el cuadro número dos

<b>GENERACIÓN</b>	<b>GRUPOS</b>	<b>INSCRITOS</b>	<b>TOTALES</b>
2000-2001	1	60	60
2001-2002	1	63	63
2002-2003	1	67	67
2003-2004	1	70	70
		<b>TOTALES</b>	<b>260</b>

Cuadro 2: *Maestros existentes*

En el cuadro No. 2 se subrayan los siguientes elementos: antigüedad en el servicio docente, número de horas para desempeñar comisiones y atender asignaturas que se decretaron para cada profesor(a).

Donde destacan indicadores que muestran, por un lado, la forma de cómo está organizada la escuela normal en el aspecto académico y, por el otro, la manera de cómo influye esta situación en el desarrollo de los procesos de formación docente.

<b>CARGO Y TIPO DE NOMBRAMIENTO</b>	<b>ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO</b>	<b>HORAS POR COMICIÓN</b>	<b>HORAS POR MATERIAS ASIGNADAS</b>
Director	33 años	28	12
Subdirector	21 años	20	16
Docente	21 años	4	22
Docente	26 años	22	14
Docente	18 años	9	22
Docente	20 años	28	8
Docente	20 años	4	12
Docente	23 años	6	12
Docente	42 años	10	26
Docente	8 años	7	4
Docente	2 años	8	10
Docente	9 años	6	14
Docente	24 años	2	18
Docente	37 años	16	20
Docente	2 años	4	4

Por último tenemos el informe sobre antecedentes históricos, ubicación geográfica, organización y funcionamiento académico-administrativo la escuela normal.

Haciendo una breve semblanza de lo que fue y es actualmente la escuela normal, diremos que sus primeros años de existencia se remontan al año de 1976 cuando emerge con el nombre de Escuela

normal “Antonio Caso” y se sustenta con la aportación económica del estudiantado.

Con el esfuerzo de la ciudadanía se logra que en el año de 1977, la Escuela normal se incorpore al sistema federal. Únicamente que los documentos de las primeras generaciones de profesores(as) fueron certificados por la Escuela normal Lic. Emilio Sánchez Piedras.

En el año de 1981, durante una gira del entonces presidente de la República Lic. José López Portillo y el Gobernador del estado Lic. Tulio Hernández Gómez, ponen la primera piedra de lo que sería el edificio de la nueva escuela normal.

Inaugurándose el edificio escolar, el día 28 de octubre del año de 1982 y se le asigna el nombre de Escuela normal urbana Profa. Leonarda Gómez Blanco con clave 29DNP0003C. Con ello se reconoce, legaliza y legitima la federalización de la escuela normal.

Pero por cuestiones políticas ocurridas tanto en el ámbito estatal como en la población se acordó cambiar la escuela normal por un CONALEP. Así que en el año de 1982 empieza a funcionar éste y se cierra la escuela normal.

Pasan los años, aunque en el año de 1996, a raíz de una situación de carácter legal la población local exige al gobierno del estado la reapertura de la escuela normal, ocurriendo esto el 14 de octubre de 1996, conservando el nombre de Escuela normal primaria

Profa. Leonarda Gómez blanco y con clave 29DNP0001D.

*Ubicación geográfica.* La escuela normal se encuentra ubicada en el centro de la población de Santa Apolonia Teacalco; se sitúa en el altiplano central mexicano a 2,200 metros sobre el nivel del mar; en las coordenadas geográficas 19° 14' de latitud norte y a los 98°19' de longitud oeste; colinda al norte, al sur y al poniente con la población de Nativitas, al oriente con el municipio de Tetlatlahuca.

*Organización y funcionamiento académico-administrativo.* La escuela normal, para su funcionamiento, está organizada de la siguiente manera: cuenta con 15 docentes, 3 de apoyo a la educación y 3 de intendencia.

El personal docente cumple con cargas horarias desde el medio tiempo hasta el completo; con categorías de asociados A, B y C. Tiempos se dedican para atender asignaturas que los son instituidas más comisiones que tienen desempeñar.

La antigüedad del personal docente oscila entre los 2 y 42 años de servicio, lo que matiza de manera especial la organización de! trabajo y su desarrollo.

La información rescatada del registro estadístico permitió saber que 15 docentes atienden a 260 estudiantes, inscritos en los diferentes semestres; que el número de estudiantes por semestre oscila entre los 60 y 70 alumnos por semestre; que el promedio de estudiantes

atendidos por cada docente es de 17.3. Estos datos revelan la dificultad que representa el poder organizar y poner a funcionar al personal docente para un uso adecuado de tiempos, espacios y el uso correcto de estrategias para planear la intervención pedagógica y las .relaciones entre los actores del proceso educativo.

Con los antecedentes históricos de la escuela normal se logró comprender que su organización y 'funcionamiento está sujeto a presiones e intervención de un patronato pro-escuela normal que es un elemento que pervierte los procesos de formación docente, al salpicarse éste con tintes populistas mas no democráticos.

#### IV.3.2 Trabajo de campo en las escuelas primarias

La revisión de datos estadísticos en el soporte administrativo de la escuela normal Profa. Leonarda Gómez Blanco, permitió la indagación sobre el tipo de escuelas primarias que ayudan en el proceso de formación de los licenciados en educación primaria

Una vez identificadas las escuelas primarias que participaron en el desarrollo de los procesos de formación del estudiantado normalista, se hizo un registro de ellas considerando la ubica cada escuela y las características profesionales de sus maestros y maestras.

Por lo que se puede pensar que la escuela normal y las escuelas de educación primaria son dos instituciones que conjugan sus

esfuerzos para la formación de docentes y se complementan al posibilitar la construcción y consolidación de la imagen de se maestro, en los futuros licenciados en educación primaria.

Además, las escuelas primarias eligen como espacios para que el estudiando normalista lleva a cabo sus actividades de observación y práctica escolar conforme a los siguientes criterios: que se encuentren en áreas periféricas a la escuela normal o a lo establecido en el programa de observación pedagógica, que el profesorado destaque en el trabajo docente y esté en actualización permanente, por último, cuente con dos años, como mínimo, de antigüedad en el servicio.

Ubicación y características de las escuelas primarias participantes. Escuelas primarias que corresponden al medio rural: Atlangatepec, Tlaxco, Xaltocan, Tetla, Cuxomulco, Tocatlán, Ixtacuixtla, Españita, Alzayanca y San Pablo del monte; medio suburbano, cercanas a la escuela normal: Texoloc, Teacalco, Tetlatlahuca, .Papalotla, Ecatepec, Nativitas, La Concordia, Tepactepec, Capulac, Xochitecatitla, Tenenyecac, Guadalupe Victoria, Atoyatenco y Michac; medio urbano: Tlaxcala, Zacatelco y Chiautempan.

En este rubro se constató que tanto las escuelas primarias como la escuela normal coadyuvan en la formación de los futuros licenciados en educación primaria, al permitir aquellas al realización de las actividades de observación y práctica escolar como experiencias formativas. Aunque el vínculo que se da entre ambas instituciones

educativas no se ha consolidado, ya que al parecer existir una ruptura que se manifiesta en el deficiente desempeño docente del estudiantado en su intervención pedagógica y al no confrontar esta realidad vivida en las escuelas primarias como la vivida en la escuela normal para evaluar los logros de las y los estudiantes normalistas.

#### IV.3.3 Estilo del trabajo docente

Se Observó el trabajo docente en las aulas de la Escuela normal Profa. Leonarda Gómez Blanco, anticipándose, para ello, una visita exploratoria tanto a la dirección de la escuela como a cada uno de los profesores o profesoras que se observarían, con la finalidad de contar con su consentimiento.

Haciendo uso de la perspectiva etnográfica se registró con detalle todo lo observado, teniendo como principio fundamental el vivir de manera directa y en situación natural la forma de cómo se desarrollaba la tarea docente de profesoras y profesores de educación normal.

Después se hizo el análisis de los datos registrados durante lo observado buscando la especificidad a cada una de esas maneras de trabajar del profesorado, aunque resulto muy complejo el hecho de querer encontrar rasgos bien definidos para llegar a tipificar a cada docente.

Como resultado del análisis y la reflexión hecha sobre los datos registrados, se encontraron indicadores que muestran formas o estilos

de cómo viven y piensan su trabajo los y las profesoras de la escuela normal.

Se fueron localizando rasgos tales como: los llamamientos que hacían al estudiantado para mantenerlo cautivo, el deseo manifiesto de ilustrar como muestra del poder que da el saber, la exigencia con que se presiona al estudiantado para cumplir con lo establecido y las formas y tipos de preguntas, como intento, para desvelar los saberes del estudiantado; indicios que hicieron posible caracterizarlo como exigente, exigente-flexible o ideólogo-democrático. Veamos algunos ejemplos acerca de las actitudes que muestran los diferentes grupos de profesores y profesoras durante su intervención pedagógica.

El maestro exigente se manifiesta cuando hace uso del su discurso pedagógica para tratar de intimidar o demostrar enojo por acciones o tareas no cumplidas. Por ejemplo una docente dirigiéndose al estudiantado por no haber cumplido con la preparación del tema señala con tono enfático y marcada molestia dice:

“¡Yo pensé que tenían el material! ¡Se les dio ayer! ¡Si no lo han traído, aquí está la biblioteca! ¡Busquen bibliografía! ¡Esto no se puede hacer en cinco minutos!”

Aunque la docente se mostró exigente, como se puede apreciar, dio al equipo una segunda oportunidad. Este cambio de actitud nos hizo pensar que no era muy exigente, aunque el cambio de actitud va acorde con las circunstancias imperantes en el salón de clases: no

habían preparado el tema los y las estudiantes ¿qué hacer? Darles la oportunidad porque el tema sea tratado, está preescrito.

El maestro exigente-flexible está atento a las formas de reaccionar de las y los estudiantes. Su actitud reveló ser ni muy estricto o totalmente flexible, más bien se situó en el punto medio, al acudir a la negociación como estrategias para llevar la fiesta en paz. Presentamos a continuación algunas expresiones de este tipo de profesor(a):

*1. "Indique aquí la hora que van a tratar su contenido. Esta es una manera de controlar su práctica. Y... el maestro que los visite sepa dónde están en el trabajo de un contenido. Aunque sea con lápiz. (Estudiante)...a usted no le gustó mi letra. ¡Hazlo a máquina!"*

*2. "¿Nada de bibliografía complementaria? Debemos saber sobre el tema. Debemos documentarnos. ¡Tú, vas a hacer que el niño trabaje!"*

*3. "¡Ustedes están desarrollando habilidades específicas! Estamos poniendo en práctica algunos imprevistos, al exigirles a ustedes cumplir con sus tareas, es poner a prueba su cumplimiento y... los resultados lo demuestran"*

*4. "¡Debe tomarse en cuenta la autodisciplina en el temario abordado! Esto se verá reflejado en su preparación profesional. Pero..., que les va a servir. Hace acto de presencia en el trabajo docente.*

*5. "Su labor de la escuela es relacionar los conocimientos previos con los acontecimientos nuevos ¡Así es como lo plantea la autora!*

Estas expresiones corresponden a diferentes profesores y profesoras. Encontramos que se matiza el decir del profesorado con las inflexiones de voz, por lo que la exigencia o la flexibilidad se

manifiestan en el tono de voz al enfatizar los criterios que consideran pertinentes para orientar el trabajo del estudiantado. Cada mensaje es enviado con un tono energético, algunas veces y en otras es más suave, lo cual puede ocurrir al principio, en medio o al final de cada locución.

Tomemos como ejemplo la expresión número uno. En ella se puede notar, en el primer enunciado que se hace un llamado energético a la estudiante para cumplir con el requisito de que al planear sus actividades docentes: Indique la hora que van a tratar su con-tenido. En la misma expresión hay otro enunciado, que se dice con una inflexión de voz menos imperativa y dice: Aunque sea a lápiz. La estudiante señala: A usted no le gustó mi letra. A lo que el profesor ya molesto, ordena: ¡Hazlo a máquina!

Bajo esta tonalidad se manifiestan las intenciones del profesorado en las demás expresiones. Donde las inflexiones de voz que utiliza el profesorado para comunicarse con las y los estudiantes elevando o bajando el tono para llamar la atención y suavizarlo con el fin de entrar en confianza, reduciendo fricciones o enfrentamientos.

Esta actitud caracteriza bien al maestro exigente-flexible, puesto que lo sitúa en un punto medio y le permite llevar a cabo su tarea docente sin conflictos, lo que posibilita una relación más equitativa y con mayor probabilidad de éxito tanto en el enseñar como en el aprender.

En fin, el maestro exigente-flexible intenta democratizar y humanizar el escenario donde se llevan a cabo los acontecimientos y procesos de enseñanza y aprendizaje; reducir los conflictos que ocurren durante la relación pedagógica y ajustar su actuación a las circunstancias prevalentes en el salón de clases.

El maestro ideólogo-democrático siempre preocupado por lo que ocurre y como transcurre la vida social. Es un proveedor de ideas para que sus estudiantes lleguen a ser profesores con actitudes democráticas frente a sus alumnos y alumnas en la escuela primaria.

Tomemos como un ejemplo al docente que por su actitud combativa en el ámbito social (como él lo señala), es prototipo del maestro ideólogo-democrático. Veamos a continuación qué es lo que dice y hace cuando desarrolla su tarea docente.

En el momento de la observación se trataba el tema de Enseñanza reflexiva un elemento teórico del trabajo de John Dewey, el profesor en su discurso señala: *...Abrir con este tema (...) es muy bonito y hermoso. Es pensar en uno de los pedagogos norteamericanos. Que habla de democracia... cosa que John Dewey aportaría a la educación universal. Por lo que un maestro si no es democrático no propiciará la democracia en el salón de clases. Las ideas de John Dewey están en los trabajos de los niños, alumnos y pueblo.*

Analizando lo que dice el maestro ideólogo-democrático encontramos que hace una entrada que podríamos denominar

romántica, muy emotiva, con el propósito velado de cautivar (emocionalmente) a los y las estudiantes. Actitud que lo hace distintivo de los demás docentes de la escuela normal.

A continuación hace referencia al pensamiento de Dewey como la panacea que hará del estudiantado un ser democrático. Pero como se puede notar existe un error conceptual en la afirmación: Quien habla de democracia... Cosa que John Dewey aportaría a la educación universal, puesto que el trabajo de Dewey atañe a la cuestión pedagógica (enseñanza reflexiva) y no refiere, de manera específica, a lo que es la democracia y su práctica. Por lo visto, su intención es la de penetrar en el pensamiento del estudiantado para sembrar en ellos la idea de democracia, cuando señala; Por lo que un maestro si no es democrático no propiciará la democracia en el salón de clases. Cerrando su comentario con lo siguiente: Las ideas de John Dewey están en los trabajos de los niños, alumnos y pueblo.

Esto, como resultado del análisis de lo que dice el maestro ideólogo-democrático, nos lleva a concluir que no conocía a fondo el tema de la enseñanza, reflexiva; en su afán por ideologizar al estudiantado utiliza el tema de la enseñanza reflexiva al atribuirle un sentido democrático, que no tiene; y que hay de manera velada, la intención del docente, de mostrar un deber ser al estudiantado de la escuela normal.

#### IV. 3.4 Elementos de cultura pedagógica

A través de la conversación con el profesorado se obtuvo información importante sobre las ideas y creencias que tiene sobre la cultura pedagógica y para guiar la conversación se hizo uso del siguiente cuestionario:

**Entrevista realizada a:** Docentes de educación normal,

**Finalidad:** Conocer los rasgos que caracterizan la cultura pedagógica del profesorado.

**Lugar:** Escuela Normal Primaria "Profa. Leonarda Gómez Blanco

#### CUESTIONARIO.

1. ¿Qué dificultades piensa que se presentan en el trabajo docente?
2. ¿Cuál es la experiencia docente más significativa que ha vivido con los estudiantes?
3. ¿Cuál es su opinión acerca de la relación que se da entre maestra y estudiante?
4. ¿Qué es lo más importante de las relaciones entre los estudiantes en el aula?
5. ¿Cómo enfrenta los problemas que se dan dentro del aula?
6. ¿Cómo aprovecha las emociones en relación con el aprendizaje?
7. ¿Cómo lleva a cabo la negociación?
8. Cuando no se da la negociación con los estudiantes, ¿qué es lo

que ocurre entonces?

9. ¿Qué dificulta o favorece la profesión de maestro?

10. Desde su perspectiva, ¿qué es lo que caracteriza a un buen maestro?

Los datos resultantes de la entrevista hecha a docentes de la escuela normal se observó las respuestas de cada docente haciendo referencia a los indicadores planteados para cada profesorado.

Al analizar las respuestas dadas por el profesorado, a cada grupo de preguntas, hubo revelaciones interesantes acerca de cómo ven, viven y piensan la relación pedagógica. Con el propósito de presentar algunas evidencias nos proponemos referirnos a aquellos elementos que resultan más significativos y se mostrarán de acuerdo a cada interrogante. Se preguntó:

*1. ¿Qué dificultades piensa que se presentan en el trabajo docente? Los docentes señalan que lo que dificulta el trabajo docente es: una deficiente competencia profesional, los grupos numerosos, la trayectoria escolar del estudiantado, la falta de actualización y de compromiso, la falta de compromiso del estudiantado, de organización y administración escolar, falta de recursos de trabajo, un sueldo digno, el entender el currículum, la falta de planeación del trabajo, la falta de comunicación, el avance tecnológico rebasa al profesorado, el vivir un mundo globalizado, las malas relaciones entre docentes, el no saber elaborar estrategias de trabajo y la (forma de cómo) se evalúa la enseñanza.*

De lo expuesto, cabe destacar que el profesorado está conciente de que esto es lo que dificulta su tarea docente y, de manera particular

señalan que lo representa un verdadero obstáculo para la tarea de enseñar es el de atender a grupos numerosos, integrados por 60 o 70 alumnos.

3. *¿Qué opina acerca de la relación que se da entre maestro y estudiante? Responden que: Debe ser de trabajo y cumplimiento, de acuerdo al estilo del maestro, sujeta a la disciplina y las circunstancias (ajustarla a lo normado); se busca la compatibilidad y la confianza, el trato amable y la comunicación efectiva, la empatía psicopedagógica (se trata de humanizar a través de la **empatía**); se da de manera asimétrica y de acuerdo al ascendente del maestro (**estatus docente**)*

De las respuestas dadas por el profesorado respecto al vínculo que establece con los y las estudiantes según sus intenciones, se agrupan en relaciones que se ajustan a normas, las que intentan su humanización a través de la empatía y las que se ajustan al estatus docente.

5. *¿Cómo enfrenta los problemas que se dan en el grupo? Las respuestas refieren que los problemas se enfrentan: con profesionalismo, comentándolos de manera directa y personal, a través del diálogo, indagando la raíz del problema, a través de la comunicación, con moderación, a través de la negociación, a través de la tolerancia (comunicación-negociación); con la guía de la normatividad (normatividad).*

Aquí las respuestas se enmarcan a partir de cinco indicadores, alrededor de los cuales se agrupan las diferentes respuestas dadas por el profesorado y corresponden a: el saber, la comunicación-negociación y la normatividad como elementos útiles para resolver los

problemas que ocurran en el salón de clases.

*8. Cuando no se da la negociación, ¿Qué es lo que ocurre entonces? Las respuestas de los docentes son diversas e indican que: en el binomio maestro-estudiante no existe la negociación, más bien son tareas y roles que ambos sujetos deben asumir, se afecta el proceso de enseñanza y aprendizaje, la atmósfera de trabajo se enrarece dificultando el trajo, buscar mecanismos de solución, se queda (el estudiantado) sin aprobación, pienso que impongo lo que deseo, hay un autoengaño y ruptura de relaciones, (el estudiantado) hace comentarios hirientes, ocurre el chantaje y el desinterés, dar tiempo a la situación para que desaparezca la tensión, (el, estudiantado) se palia muy negativo, se impone el papel del maestro.*

Es muy clara la postura del profesorado cuando responde la pregunta número ocho y los agruparíamos según sus respuestas en profesores autoritarios, cuando señalan no existe la negociación más bien roles y papeles que cumplir, que imponen lo que desean o que se impone el papel del maestro; otros más reflexivos dicen que una atmósfera enrarecida dificulta el trabajo docente y lo recomendable es buscar soluciones y que hay que dar tiempo hasta que disminuya la tensión prevaleciente.

Como es notorio, el primer grupo trata de mantener el control del grupo por medio del autoritarismo y el segundo grupo intenta asomarse al por qué ocurre el rompimiento de relaciones e intenta buscar soluciones con base en el diálogo y la tolerancia, buscando la negociación con el estudiantado. Por lo que la intervención pedagógica se vive y transita desde la posibilidad de negociar hasta el

autoritarismo que expresa el profesorado al relacionarse con el estudiantado.

#### IV.3.5 Expectativas del estudiantado.

Para poder conversar con el estudiantado sobre cómo vive las relaciones y prácticas pedagógicas se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada y como instrumento un cuestionario con preguntas abiertas. La entrevista se aplicó a 15 estudiantes de la escuela normal, considerando el siguiente cuestionario.

**Entrevista realizada a:** Estudiantes de educación normal.

**Finalidad:** Conocer los rasgos que caracterizan la cultura pedagógica del estudiantado.

**Lugar:** escuela Normal primaria “Profa. Leonarda Gómez Blanco”.

#### CUESTIONARIO

1. Explica, ¿cómo llegaste a ser estudiante de la escuela normal?
2. ¿A qué situaciones enfrentarse para adaptarte a la forma de enseñar en la escuela normal?
3. ¿Qué opinión tienes de las tareas que se llevan a cabo en la escuela normal?
4. ¿Qué opinas de ti mismo como estudiante normalista?
5. ¿Qué es lo que piensas del trabajo de tus maestros(as)?
6. ¿Qué es lo que ha dificultado tu práctica docente?

## 7 ¿Qué tipo de carencias crees tener para poder enseñar?

Las respuestas se fueron registrando y organizando en un cuadro correspondiente a esas formas de expresar, principalmente, sus expectativas e intenciones (trayectoria social) para ser profesores de educación primaria.

Después de recopilar todas las respuestas dadas, se procedió a organizarlas y analizarlas con la finalidad de comprender y poder explicar de manera sencilla cuáles fueron nuestros hallazgos al respecto. A continuación mostraremos algunos de lo más significativo que encontramos respecto a las expectativas e intenciones (trayectoria social) del estudiantado que se entrevistó.

Tomaremos para ello, algunas de las preguntas del cuestionario que aportaron la información más reveladora en relación a intenciones y expectativas de las y los estudiantes de la escuela normal.

*1. Explica, ¿cómo llegase a ser estudiante de la escuela normal? Las respuestas fueron muy diversas ya través de las cuales el estudiantado dijo: Saqué ficha y aparecí en la lista (quería ser maestro), porque era mi primera opción (quería ser maestro), por inquietud familiar (quería ser maestro), el gusto por la carrera (quería ser maestro), adaptando el plan y programa (no quería ser maestro), (como) uno de mis propósitos planteados (quería ser maestro), lo pensé durante un año porque no es tan fácil trabajar con niños (no quería ser maestro); No cuento con buen recurso económico (no quería ser maestro), porque me agrada trabajar con alumnos (quería ser maestro), porque mis padres son maestros (no quería ser maestro), por ser mi segunda opción (no quería ser*

*maestro), para conocer en qué consistía la preparación (no quería ser maestro) la cuestión familiar (no quería ser maestro).*

Agrupamos las respuestas que dieron los y las estudiantes entrevistados a dos conjuntos. En el primero está integrado por todos(as) aquellos(as) cuya intención era la de querer ser maestros y un segundo, en el que se ubica a los que no querían ser maestros. Indicadores que se pueden traducir como perfil social del estudiantado, como antecedente, para el desarrollo de los procesos de formación docente y el logro del perfil de egreso del estudiantado.

*3. ¿Qué opinas de las tareas que se llevan a cabo en la escuela normal? A lo que respondieron: lo malo es que no se cumplen al 100% ya no hay disponibilidad de los alumnos, (son planteadas) de acuerdo a las necesidades e intereses (estudiantiles), son óptimas para el mejoramiento de la institución, son claras y sencillas para elaborar, son para lograr ciertas características que requiere un maestro, para lograr fines diversos, (cambiaron) mi ritmo de trabajo (para) estudiar más (lleva) a duplicar esfuerzos, me costo mucho memorizar las tareas (son) una manera de conocer distinto al bachillerato, (llevaron a) comprender que aprendería a enseñar.*

Con relación a las respuestas dadas, rescatamos un indicador muy interesante y corresponde a las expectativas que tiene el estudiantado, en correspondencia a las tareas que se desarrollan en la escuela normal. Las respuestas se organizan en dos grupos: en el primero encontramos a estudiantes señalando que sus expectativas no son cumplidas y en el otro, tenemos aquellos que vieron cumplidas sus expectativas y recibieron hasta un beneficio por cumplir sus

tareas.

Hacemos notar que un solo estudiante señala que no se cumple al 100% con las tareas presentadas en la escuela normal y en gran mayoría señala que han sido favorables para formarse como futuros maestros; considerándola como optimas, claras y sencillas, cambian ritmos de trabajo, cambian forma de trabajo, llevan una nueva manera de conocer, todo esto comparado con sus estudios y estancias en el bachillerato. Lo que hace sospechar, por una parte que toda tarea planeada en las aulas de la escuela normal ha sido atinada y que no representó ninguna dificultad para la mayoría de los estudiantes y, por otra, aquel, único estudiante que cuestiona la tarea y su cumplimiento, nota deficiencias tanto en la presentación de tareas como en el cumplimiento, ¿quién tiene la razón?

#### IV. 3.6 Análisis de la práctica pedagógica escolar

Para hacer un análisis de la práctica pedagógica de algunos(as) estudiantes se eligieron al azar ciertas escuelas primarias. Para ello se hizo uso de la técnica de observación localizada, para centrarse en las tres tareas básicas de la práctica pedagógica: planeación, intervención y evaluación, con el propósito de percatarse cómo asumían el trabajo docente las o los estudiantes normalistas.

Los datos recabados se organizaron en un cuadro de registro que se tituló: Una mirada al estilo de trabajo del estudiante normalista Análisis reflexivo, conformado por dos columnas. En la primera

columna se registraron los acontecimientos y en la segunda. Los comentarios, preguntas o explicaciones.

**Observación** realizada en la Escuela primaria Román Teja Andrade (TM) de la población de Teacalco, Tlax.

**Propósito:** Detectar indicios que manifiesten el estilo de trabajo del estudiante normalista.

Fecha. 18 y 19 de septiembre de 2003

Al analizar los datos registrados en estos cuadros, se fueron revelando formas que cómo el estudiantado llevó a cabo su práctica docente. Evidenciando las carencias que se presentan cuando llevan a cabo su intervención pedagógica, aunque la mayoría de ellos o ellas mostraron disposición y flexibilidad para adaptar su trabajo a las circunstancias que prevalecían en el salón de clases.

Para explicar con más detalle cada situación que se vivió y vivieron las y los estudiantes normalistas en las aulas, desglosaremos esta actividad conforme a las tres tareas básicas de la práctica pedagógica y en cada una de ellas encontramos indicadores que revelan las carencias con que cuenta el estudiantado.

Respecto a la planeación, en su generalidad, se consideraron los elementos necesario (unos más otros menos) para organizar los contenidos de aprendizaje, a excepción de una de las estudiantes que incurrió, o así se lo indicaron, en un error conceptual, al señalar que El modelo pedagógico que propone para el trabajo docente es de

tendencia constructivista y, a la forma de enseñanza que empleará la llama sistemática.

La tarea que corresponde a la intervención pedagógica, considerada como nada' en el proceso de enseñanza, encontramos la mayor de las debilidades que mostraron los y las estudiantes. Tomemos como ejemplo el trabajo de Bernardo y Joana.

Bernardo...*Inicia la clase entregando uno por uno identificadores para cada niño; habla con los niños, les dice y hace bromas; entre seriedad y broma pregunta, ¿Quién tiene coche? Levante la mano; Vamos a dar lo siguiente... ¿Ya están poniendo atención? Se dirige a un niño y le pregunta ¿tienes coche en tu casa? Sí, contesta. Indica, describe ¿cómo es tu coche./empezó por mostrar imágenes de figuras de autos y pregunta ¿Cuánto vale esta camioneta? Pide a los niños. Escriban la cantidad con número.* Hay indicios de que preparó la sesión de clase, aunque muestra poco dominio de la estrategia didáctica que utilizó al no mantener una secuencia lógica durante la realización de cada acción. Vemos también que algunas de las preguntas hechas a los niños y niñas no son muy claras y están mal estructuradas y, además, el único que pregunta es el maestro-estudiante.

Joana...*Inicia preguntando, ¿les gusta jugar? ¿Qué les gusta jugar? Vamos a jugar a la lotería, Reparte unas tablas hechas de cartulina, que contienen figuras geométricas y señala: Obsérvenlas bien. Entrega una tabla a cada niño y continúa diciendo: Es una lotería de figuras geométricas. Procede al juego. **Nombra cada figura y la muestra a los niños y niñas.** Después de realizar algunos juegos y pregunta: ¿Quién quiere pasar a decir la tarea?* La expresión

que se destaca en negritas no encaja muy bien en procedimiento utilizado por Joana, puesto que los niños y niñas tenían que identificar en su tabla de lotería cada figura sin que la maestra estudiante las muestre.

Así tanto Bernardo como Joana, y los y las demás estudiantes observados, mostraron idénticos errores en el uso de recurso y estrategia didáctica. Todos (as) hicieron uso de la interpelación en el sentido maestro-alumno exclusivamente.

El proceso de evaluación. Algunos registraron en su plan de clase ciertos instrumentos de evaluación y lo único que pasó fue el de quedar registrado sin que se llevara a la práctica... podemos decir que el proceso de evaluación es el eslabón perdido de la práctica pedagógica, se sabe que existe pero no se sabe qué es y cómo utilizarlo. ¿Se tiene miedo a evaluar o se desconoce el proceso?

Cerramos el comentario diciendo que las debilidades o carencias que vive el estudiantado normalistas radican en la inconsistencia de sus saberes, el uso deficiente de recursos y estrategias didácticas, el monopolio que hace de la interpelación, el desconocimiento de los procesos de evaluación (no se evalúa el aprendizaje). Puesto que al no contar los saberes necesarios, con un desarrollo deficiente de habilidades y la falta de dominios en el uso de recursos y estrategias didáctica quedan en desventaja y con pocas probabilidades para lograr la competencia didáctica.

# **CAPÍTULO VI**

## *PROPOSICIONES EXPLICATIVAS*

En este capítulo se han organizado tase proposiciones que ayudan a comprender y explicar los problemas que dieron razón al trabajo de investigación, realizado con base en tres rubros: Estrategias didácticas y estilo docente, Cultura pedagógica y práctica pedagógica e Imaginario de ser docente. Con el propósito de documentar los hechos y su consecuente discusión, ya que toda investigación adquiere sentido cuando se construyen proposiciones explicativas.

### **VI: 1 Estrategias didácticas y estilo docente.**

Se encontró al respecto que:

Las estrategias didácticas y el estilo docente constituyen una urdimbre; cuyo entramado de ideas da cuenta de la manera como se expresan las estrategias didácticas, a través del estilo docente.

La formación docente se decide más por el estilo de trabajo del profesorado o los recursos de enseñanza y menos por los supuestos teóricos del currículo, proyectándose a través del estilo docente lo que se piensa de ser maestro al estudiantado, como un modelo a seguir.

Las prácticas de la escuela normal no se explican a partir del, currículo formal; sino desde el estilo de trabajo del profesorado. Este, realiza su intervención pedagógica según su estilo, más que del uso

de concepciones teóricas; en consecuencia, se puede asegurar que la teoría no está legitimada en este ámbito educativo.

Desde las estrategias docentes se asume un estatus, que se decide por el estilo de trabajo y, se expresa como ser: exigente, exigente-flexible o ideólogo democrático. Por lo tanto, a partir del estilo docente se explica lo que son y cómo se manifiestan las estrategias didácticas durante la intervención pedagógica.

El estilo docente cambia de acuerdo con las circunstancias imperantes en la situación escolar y desde las expectativas del estudiantado, obligando a reemplazar los modos de ser y hacer.

## **VI.2 Cultura y práctica pedagógica**

En relación a este tópico se revelo que:

La práctica docente se explica a partir de la cultura pedagógica, puesto que ésta se traduce como un conjunto de creencias, supuestos teóricos y actitudes que hacen referencia a la vida escolar.

La cultura pedagógica dista mucho de ser un marco de referencia desde el cual el formador vea, viva y piense sus experiencias o legitime su práctica pedagógica, sino que depende de las valoraciones que hace de las estrategias didácticas, de su experiencia docente, del deber ser y por las valoraciones que hace el estudiantado de él.

La cultura pedagógica del profesorado no se instituye a partir de la práctica como la realización de un conjunto de modelos teóricos que hacen referencia a la vida escolar, sino que se funda en los modos específicos de abordar su trabajo cotidiano.

En la práctica pedagógica, a partir del estilo docente, no se crean condiciones para que se de la relación de pares, más bien se da una relación unilateral en la que es protagonista el profesor.

El papel estudiantado en los procesos de formación es la de escuchar y responder cuando el profesorado pregunta, ya que no existe un ambiente propio para el establecimiento de relaciones de pares, ni para la participación efectiva.

El profesorado y el estudiantado normalista asumen actitudes de simulación} donde aquellos creen que su discurso pedagógico es comprendido y estos hacen creer que están aprendiendo y comprendiendo lo que el otro dice.

### **VI. 3 Imaginario de ser docente**

A través del análisis y la reflexión se fueron manifestando algunos rasgos constitutivos del imaginario de ser docente, que privilegian la condición para comprender y explicar cómo el profesorado de educación normal posibilita y asume tal construcción.

Nuestros hallazgos señalan que:

El proceso de construcción del imaginario de ser docente se funda en el estilo de trabajo del profesorado de la escuela normal, más no en sus concepciones teóricas.

El concepto de estilo docente se ha constituido en la mediación para llegar a la construcción del imaginario de ser docente, al articular el ideario pedagógico, la cultura pedagógica y las prácticas pedagógicas de los formadores.

La imagen de ser docente se proyecta partir de la articulación del estilo docente y del uso de criterios valórales que se articulan en un conjunto de estrategias didácticas.

El imaginario de ser docente, que orienta la formación de los licenciados en educación primaria, no tiene como base los recursos teóricos sino el estilo de trabajo del profesorado y se va constituyendo a partir de lo legitimado socialmente sobre lo que debe ser un maestro.

El imaginario de ser docente se construye a partir del ideario pedagógico y de la práctica pedagógica del estudiantado.

## **BIBLIOGRAFÍA**

BLAUBERG, I. "Diccionario marxista de filosofía". Ediciones de cultura popular. México, 1977.

BRUCE, Andy y Ken Langdon. "El pensamiento estratégico", en Biblioteca esencial del ejecutivo. Grijalbo. Hong Kog, 2002.

CURIEL, Martha y Ma. Teresa Yuren. "Historia de las ideas". UPN Sistema de educación a distancia. Vol. 1. México, 1979.

HIDALGO Guzmán, Juan Luis. "Investigación Educativa: Una estrategia constructivista". Castellanos editores, México, 1992.

HIDALGO Guzmán, Juan Luis. "Constructivismo y aprendizaje escolar". Castellanos editores, México, 1996.

HIDALGO Guzmán, Juan Luis. "Aprendizaje operatorio" Ensayos de teoría pedagógica. Castellanos editores, México, 1992.

HIDALGO Guzmán, Juan Luis. "Aprendizaje y desarrollo". Una propuesta pedagógica para educación preescolar. Castellanos editores, México, 1999.

HIDALGO Guzmán, Juan Luis. "Didáctica mínima". Ayuda docente y construcción de conocimientos.

McCARTHY Gallagher, Jeannette. "Abstracción reflexiva en educación: El significado de Actividad en la Teoría de Piaget". Documento de trabajo. Educación especial. México, 1977.

MAGNI Silvano, Roberto. "Rol docente en el tercer milenio" educar. Org. Argentina, 2000.

MERAZ Ríos, Patricia; Carolina Sarmiento silva y Julio Estrella G. "El concepto de cultura en el PACAEP". Documento rector de la SEP-PACAEP, México, 1998.

MONEREO, Carlos. "Estrategias de enseñanza y aprendizaje". Formación del profesorado y aplicación en el aula. Biblioteca del Normalista. SEP y Cooperación Española. México-España: 1998.

ONTORIA, A. "Los mapas conceptuales como estrategia de aprendizaje" en Mapas conceptuales. México, 1999.

REUTER, Jas. "Prejuicios y preguntas en torno a la cultura popular", en Documento rector de la SEP-PACAEP, México, 1998.

STENHAOUSE, Lawrence. "Cultura y educación". México, 1997. SEP. "Plan de estudios 19977 Licenciatura en Educación Primaria", Programa para la transformación y fortalecimiento académico de 'as

escuelas normales. México, 1998.

SEP. "Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje". Programa y materiales de apoyo para el estudio, sexto semestre. Licenciatura en educación primaria. México, 1999-2000.

SEP. Programas de estudio (de primero a sexto semestres): Licenciatura en educación primaria. Programa para la transformación y fortalecimiento académico de las escuelas normales, México, 1998.

SERAFÍNI, Ma. Teresa. "Cómo se escribe". Ediciones Piados. México, 1996.

SERAFINI, Ma. Teresa. "Cómo redactar un tema". Didáctica de la escritura. Ediciones Piados. México, 1997.

TORRES, Rosa María. "Qué y cómo aprende". Biblioteca del Normalista. SEP, México, 1998.

ZUÑIGA Rodríguez, Rosa Ma. "Deseos, imaginario y formación de maestros", en Revista Cero en conducta. Año 5, Número 20, Julio-Agosto de 1990. México.