

✓
**“El Maestro y La Propuesta
Curricular”**



TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRIA

María del Socorro Medina Flores

Chihuahua, Chih., Diciembre de 1999

ÍNDICE

	PÁG.
PRESENTACIÓN	1
I.- LA PROBLEMÁTICA EN ESTUDIO	3
II.- CONTEXTUALIZACIÓN	
A.- Una mirada a la historia	7
B.- Ámbito de la investigación	11
III.- METODOLOGÍA	17
IV.- MAESTRO Y CURRÍCULO	
A.- Noción y significado del curriculum	24
B.- La propuesta curricular para educación primaria.	32
C.- El currículo en la escuela	40
D.- Papel del maestro en el proceso curricular.	49
E.- Prospectiva para el desarrollo curricular	61
1.- Consideraciones generales	61
2.- Diseño curricular.	64
3.- Currículo y formación docente	68
V.- CONCLUSIONES	71
BIBLIOGRAFÍA.	80
ANEXOS	82

PRESENTACIÓN

Maestro y curriculum, tienen su origen en esa idea de sistematizar un proceso de formación de sujetos, constituyéndose en mediadores de un proyecto educativo; asimismo, se establece una influencia recíproca entre ambos, pues el curriculum es interpretado por el profesor, y al mismo tiempo, éste delinea su quehacer. En este proceso interactivo se entretajan una diversidad de prácticas, relaciones y sujetos que revisten de complejidad e indeterminación el desarrollo curricular.

Con el propósito de entender algo de este acontecer, se desarrolla esta investigación, en la cual se plantea como objeto de estudio la relación que el profesor establece con la propuesta curricular, a partir de que ésta es considerada como la instancia en la cual se concreta de manera más específica el curriculum; particularmente se pretende comprender el significado que para el maestro tiene la propuesta curricular, así como el sentido con el cual la utiliza.

Es precisamente en el primer capítulo –la problemática en estudio- en el cual se hace referencia al origen e interés del objeto de investigación, asimismo, se delimita el problema y se precisan los objetivos.

En un segundo momento la problemática es contextualizada, para lo cual se parte de dar una mirada a la historia, a fin de comprender el momento actual.

El capítulo III, Metodología, alude al proceso desarrollado a lo largo de la investigación, haciendo una descripción e interpretación del mismo, al

cual le caracterizó un enfoque cualitativo, que habrá de concretarse en un estudio etnográfico.

La parte medular del informe la constituye el capítulo IV, en el cual se describe e interpreta la realidad estudiada, esto a partir de integrar los referentes teóricos y aquéllos derivados del trabajo de campo. Este capítulo considera cinco apartados, mismos que pretenden dar respuesta a las distintas interrogantes planteadas al inicio de la investigación principalmente.

Por último, a manera de conclusiones se destacan y precisan brevemente un grupo de ideas que pretenden condensar aquellos planteamientos que hacen referencia a puntos clave del desarrollo curricular.

Importante es mencionar finalmente que la pausa que aquí se hace para socializar esta sencilla experiencia de investigación y lo que en ella se encontró, nos permite reconocer, por una parte, la complejidad de la práctica docente y con ello lo inacabado de su conocimiento; y por la otra, lo invaluable de la investigación como experiencia de aprendizaje.

I.- LA PROBLEMÁTICA EN ESTUDIO

La escuela se constituye en espacio compartido en distintas etapas de nuestra existencia -en ocasiones desde los primeros meses de vida- existen momentos que llega a ser el centro de nuestros pensamientos, ilusiones o desvelos; lo cierto es que lo que hace o deja de hacer la escuela, ha sido motivo de preocupación no sólo del individuo como tal, sino de la sociedad en conjunto. Mucho se habla y se escribe sobre educación; asimismo, la práctica escolar cotidianamente es desarrollada en los diferentes rincones del planeta; en este sentido han sido múltiples los significados construidos en torno a la escuela y lo que su devenir conlleva; es pues, propósito de este trabajo recuperar algo de esos significados, particularmente en lo que respecta al desarrollo curricular; veamos de qué se trata.

Desde el inicio de la formación docente, el currículo se constituye en importante objeto de estudio del futuro maestro, sin embargo, en su mayoría se hace sólo un análisis desarticulado de los planes y programas de estudio, de sus contenidos principalmente, así como de los procedimientos didácticos sugeridos, intentando dar respuesta al qué y al cómo enseñar. Ya en el ejercicio docente, estas inquietudes continúan siendo planteamientos centrales del quehacer del profesor y de la relación que se establece con la propuesta curricular, con énfasis en lo primero: qué enseñar.

A partir de retomar la experiencia propia en la docencia en distintos niveles educativos y bajo diferentes responsabilidades -profesora de

grupo, maestra de apoyo, supervisora, asesora- ha sido palpable la diversidad de inquietudes, problemas y retos generados en la práctica docente; en toda ella se ha observado que la relación establecida por el maestro con la propuesta curricular ha sido indistinta, al igual que las concepciones que le subyacen, es así como ésta ha llegado a ser un elemento normativo y prescriptivo riguroso, hasta un proyecto de recreación del quehacer del maestro, circunstancias que definen al docente como un operador o bien como un sujeto crítico frente al curriculum. Por otra parte, al tener oportunidad de compartir ideas y experiencias con compañeros maestros, tanto dentro del salón de clases como en espacios de actualización diversos, los saberes e interrogantes se acrecentan, gran parte de ellos con respecto al desarrollo del curriculum, de esta manera una de las inquietudes más recurrentes de la reflexión propia ha sido la relación que el profesor establece con la propuesta curricular; algunas de las interrogantes que se derivan de la misma son:

- ¿En qué medida el maestro conoce y comprende la propuesta curricular?
- ¿Le es significativa?
- ¿En qué sentido la utiliza?
- ¿De qué habilidades dispone?
- ¿De qué manera opera la propuesta en la práctica?

Es así como estas preguntas se constituyen en punto de partida, en generadoras de esta investigación, de tal forma que al encontrarles respuesta mediante un proceso de indagación fundamentado, nos

permita aproximarnos a la comprensión de este campo problemático que desde hace tiempo ha llamado nuestra atención: la relación que el profesor establece con la propuesta curricular.

Estas preguntas, entre otras, se vieron acentuadas con el cambio de planes y programas en educación básica a partir de la Modernización Educativa en nuestro país, pues los comentarios e incertidumbre de los profesores con respecto a ellos fueron más evidentes y recurrentes: “Están muy pobres, no vienen actividades”, “Nos da libertad a los maestros”, “No estamos preparados para estos programas”, “Andamos perdidos”, “Puro rollo”, “Están muy bien”, “Son conductistas”, “Son constructivistas”, etcétera. En este sentido se opta por establecer un acercamiento decidido y sistemático a este hecho: La relación que el profesor establece con la propuesta curricular.

¿Por dónde empezar?, dado que nuestro desempeño actual como formadores de docentes se orienta hacia educación básica, la investigación se dirige hacia ella, de manera particular a educación primaria por ser el ámbito con el cual se ha tenido mayor intercambio de nuestra parte, en función de la línea de formación que nos ha tocado atender dentro de los diferentes planes de estudio dentro de la Universidad. Se inicia el proceso de investigación con los profesores de primer grado, dado el especial significado de éste, por constituirse en el punto de partida de la educación primaria. Ahora bien, ante la imposibilidad de emprender esta tarea con el universo de los maestros con quienes se tiene oportunidad de convivir, se opta por empezar a sistematizar las reflexiones, observaciones e ideas surgidas a partir del

contacto con algunos de los profesores de una de las zonas escolares de la localidad, sin descartar el hecho de que las experiencias previas y aquéllas producto del desempeño de nuestra tarea diaria como docentes, también se constituyen en referente importante de esta investigación.

Es necesario mencionar que en este trabajo se parte de considerar la práctica docente como praxis, en la que está presente el despliegue histórico de los sujetos mediante una compleja trama de relaciones en interjuego. En este sentido la temática que nos ocupa pretende ser estudiada en su interrelación con las distintas dimensiones sociales, con carácter de totalidad, lo que demanda su contextualización y análisis sociohistórico.

Es interés prioritario de este acercamiento a la realidad en estudio, recuperar el significado de los sujetos que participan en ella, los maestros, en un intento por comprender su práctica, con el propósito de tener mayores posibilidades de ofrecer una actualización docente más afín a sus requerimientos.

La importancia de abordar la relación que el maestro establece con la propuesta curricular, como eje de esta sencilla investigación, radica sobre todo en el hecho de que la operación de planes y programas de estudio se constituye en una de las tareas básicas del quehacer docente, motivo por el cual la formación y actualización del maestro debe proveer los conocimientos y habilidades pertinentes para ello.

II.- CONTEXTUALIZACIÓN

A.- Una mirada a la historia

Me parece que estaríamos de acuerdo en considerar la unidad que ha existido desde su origen entre educación y sociedad, unidad en el sentido de que en su coexistencia se entretajan ambas de una manera tan compleja, que resulta prácticamente imposible determinar donde empieza o termina una y otra.

Es propósito de este apartado plantear un acercamiento a ese entramado de relaciones, de manera especial en lo que respecta a nuestro objeto de estudio: maestro y curriculum.

Se plantea el origen de la noción de curriculum en un pasado lejano, esto a partir de esa idea de control político-social sobre cierto grupo aglutinado en torno a determinados saberes. “Los estudiosos del curriculum marcan el uso inicial del término curriculum, en las memorias de la Universidad de Glasgow, en Escocia, 1633”¹. Tal uso hace referencia a la planificación y control del quehacer del profesor y del estudiante. Al parecer esta “... idea de control y vigilancia de los procesos escolares que conlleva la noción de curriculum educativo, se irá perfeccionando de manera inevitable, en la medida que la escuela se abra a la sociedad y transite del dominio exclusivo de los eclesiásticos al dominio público del Estado-Nación”².

¹ UPN.- Teoría Pedagógica II, Antología, sin número de páginas.

² IBIDEM

Particularmente en nuestro país pueda pensarse que la noción de curriculum es reciente, en los años 70's, con la experiencia alternativa de diseño curricular implementada por la UAM-Xochimilco; sin embargo, considero cabe la hipótesis de Esther Aguirre "... si el virreinato se inicia con una importante tarea evangelizadora, que como proyecto educativo realmente prosperó; si dicha tarea fue asumida inicialmente por Frailes que venía de esa atmósfera humanista que fermentaba Europa Central, más allá de España ¿no sería posible suponer que ya traían al menos como imaginario, las nociones implicadas en el término currículo educativo que recién hemos intentado analizar en el contexto de la escuela de la edad moderna?"³

Con la intención de reconstruir esos antecedentes históricos que nos permitan comprender el tiempo y espacio en el que se desarrolla el trabajo del maestro actualmente, se hace referencia enseguida a diferentes momentos y hechos que han tenido una relevancia especial en la conformación del presente con respecto a la temática que nos ocupa.

"La historia de la educación en México muestra las vicisitudes de su desarrollo político: instrumento de dominación y dependencia cultural en la colonia; individualista y racionalista durante la primera etapa de su independencia, positivista, científicista y elitista en la época porfiriana; social y popular de la revolución a nuestros días. Cada etapa de su

³ IBIDEM

historia es reflejo de las luchas políticas y los objetivos nacionales que en su momento se consideraron esenciales y prioritarios”⁴.

En esta dinámica la organización y desarrollo de los procesos escolarizados adquieren distintos significados y características, llegando paulatinamente a conformar un sistema educativo nacional, en el cual lo relacionado a planes y programas de estudio va cobrando sentido e importancia; veamos algo de su evolución.

Previo a la edición y distribución de libros gratuitos a todas las escuelas del país, fueron diversos los intentos realizados con este fin, es hasta 1960 cuando la SEP dio carácter único y obligatorio a los libros de texto editados por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. A partir de entonces pueden identificarse 4 importantes momentos en lo que respecta a planes y programas de estudio; momentos que dan cuenta de los objetivos educativos que en esa época se contemplan.

- Planes y Programas de 1957 y los primeros libros de texto. Un propósito prioritario de este período era fortalecer la unidad nacional por lo que de cierta forma los planes y programas de entonces se inspiran en ello. “Se señaló al magisterio que debían coordinarse y relacionarse los distintos programas a fin de que los alumnos llegaran a la comprensión, lo más perfectamente posible, de la unidad del saber y de la armonía que guardan entre sí, los diferentes elementos de la naturaleza”⁵. Estos planes tenían como ejes: el mexicano, la familia mexicana y la nación mexicana.

⁴ SOLANA, Fernando. Historia de la Educación Pública en México; P. VII

⁵ SNTE, Primer Congreso Nacional de Educación. Documento de trabajo PRIMARIA, P.2

- Reforma de 1972.- Esta surge a partir de la realización de una encuesta nacional dirigida a conocer la situación educativa del momento. Los textos fueron elaborados por instituciones de educación superior y organizados en 7 áreas programáticas, disolviéndose los ejes de los planes del 57 y orientando sus objetivos hacia la formación de las nuevas generaciones, brindándoles una conciencia histórica y desarrollando una actitud científica. Además de los respectivos libros de texto, se elaboraron auxiliares didácticos de cada una de las áreas programáticas.
- Los planes y programas de 1978.- En este año se crea el Consejo de Contenidos y Métodos Educativos que tenía como propósito desarrollar un proceso de evaluación con relación a los contenidos, planes y programas de estudio, métodos, normas, libros de texto y otros apoyos didácticos. En esta época, los planes y programas de 1972 siguieron vigentes, únicamente se hicieron algunas modificaciones como la integración de los programas para los dos primeros grados de primaria. Desde 1983 dejan de distribuirse los auxiliares didácticos y en su lugar se publican programas únicos para el maestro de cada grado.
- Modernización Educativa.- Al inicio de la administración del Lic. Carlos Salinas de Gortari, se contempla un proceso para la Modernización Educativa, y en 1992 se consolida el proyecto para elaborar nuevos planes y programas de estudio para primaria, así como nuevos libros de texto, esto ante el consenso de una marcada deficiencia e inadecuación de los mismos. Aquí se habla de

concentrar el plan de estudios de primaria en aquellos conocimientos verdaderamente esenciales; en este sentido se toman como fundamentales la lectura, la escritura y la matemática; en un segundo plano se considera que todo niño deberá adquirir un conocimiento suficiente de las dimensiones naturales y sociales del medio, es preciso además que el educando se inicie en la comprensión de los principios éticos y en las aptitudes que lo preparan para una participación creativa en la sociedad

En este acontecer, ¿Qué papel ha tenido el maestro?, él, su perfil y desempeño han estado enmarcados por el devenir propio de cada momento histórico; se plantea que desde el inicio de la escuela, la figura del maestro y su actuar han sido elementos de consideración tanto por parte del Estado como de la sociedad, asumiendo así diferentes tareas en la construcción social de su entorno, constituyéndose en una instancia que habrá de contribuir en el desarrollo de los distintos proyectos y políticas educativas. En la historia de nuestro país, el profesor ha sido considerado desde apóstol hasta un servidor público más.

B.- Ámbito de la investigación

La investigación se desarrolla fundamentalmente con un grupo de maestras de primer grado de educación primaria de una zona escolar de Hgo. Del Parral, Chih., esto durante el ciclo escolar 1997-1998, sin embargo, es importante mencionar que las experiencias compartidas con

distintos compañeros maestros en diferentes espacios y tiempos a lo largo del desarrollo de nuestro trabajo en el ámbito escolar, dentro y fuera de la Universidad Pedagógica, se constituyen también en valioso referente para la construcción del objeto de estudio que nos ocupa. Es pues propósito de este apartado hacer algunas consideraciones con relación a aquellos elementos que en esta dinámica de desarrollo curricular nos permitan aproximarnos a su contextualización.

En estos momentos la política educativa se ha orientado al seguimiento y consolidación de la reforma iniciada en el sexenio pasado (Modernización Educativa). De manera específica para educación básica se plantea como propósito central lograr la cobertura unida a la calidad; las estrategias a desarrollar se citan dentro de cinco ámbitos:

- La organización y el funcionamiento del sistema de educación básica.- en ello se hace referencia a: la planeación educativa; los sistemas de información y evaluación; construcción y mantenimiento de la infraestructura educativa; la participación social; la organización y gestión escolar; impulso a las funciones directivas y de supervisión.
- Los métodos, contenidos y recursos de enseñanza.- se aborda precisamente lo relacionado a planes y programas de estudio; los libros de texto; el calendario escolar; la evaluación del aprovechamiento escolar. En cuanto a planes y programas se plantea la promoción de "...una actividad sistemática e intensa de orientación a maestros y padres de familia respecto a los fines y los contenidos de la educación básica en la que desempeñan un papel

central la actualización de los profesores y la elaboración de material de apoyo didáctico”.⁶

- La formación, actualización y superación de maestros y directivos escolares.- Aquí se plantea la organización del sistema de formación, actualización y superación de los docentes, la formación inicial, el desarrollo profesional de los maestros, la actualización, nivelación, capacitación, superación profesional, carrera magisterial y revaloración social del magisterio.
- La equidad educativa.- Se incluyen acciones a favor de la equidad, atención a las poblaciones en condiciones de mayor rezago, la educación y los grupos indígenas, educación inicial.
- Los medios electrónicos en apoyo a la educación.- Se considera el apoyo de medios electrónicos a la educación básica escolarizada; sistemas de educación a distancia para apoyar las modalidades mixtas y no escolarizada, los medios electrónicos de comunicación como instrumento para fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad.

Estos indicadores del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, dan cuenta de la intención de coadyuvar a la conformación de un sistema educativo con equidad y calidad; veamos su alcance al ámbito de nuestra investigación, con énfasis en lo relacionado a desarrollo curricular.

En efecto, desde 1993 el maestro de primer grado cuenta con una nueva propuesta curricular, misma que se define como “...un medio para

⁶ Poder Ejecutivo Federal; Programa de Desarrollo Educativo 1993-2000; P.

mejorar la calidad de la educación atendiendo las necesidades básicas de aprendizaje de los niños mexicanos que vivirán en una sociedad más compleja y demandante que la actual.”⁷ A partir de este año a la fecha, al inicio de cada ciclo escolar se establece un espacio para el análisis de éste y otros materiales de apoyo proporcionados al maestro; cierto es que las dudas y la incertidumbre que manifiesta el maestro ha variado; asimismo, la resistencia al cambio ha disminuido.

Por su parte la organización y el funcionamiento de las escuelas no han sufrido cambios significativos, en este sentido podemos observar con frecuencia un director de escritorio agobiado por la burocracia, llenando y revisando diferentes documentos, preocupado de la “imagen” que la institución pueda proyectar hacia la comunidad. En cada aula un grupo de alumnos emprende diversas actividades con papel y lápiz principalmente, al frente del mismo es recurrente la presencia de un maestro que da indicaciones y alza la voz; en esas cuatro paredes está apiñonado un grupo de niños, en ocasiones es imposible caminar por entre sus mesas de trabajo o mesabancos, mobiliario que impide la mayoría de las veces modificar la distribución del espacio áulico y con ello dinamizar las formas de trabajo entre los alumnos. En las escuelas existen los materiales mínimos indispensables: mesabancos, pizarrón, escritorio o mesa para el maestro; en algunas existe televisión y videocasetera, posiblemente se utilizan poco, pues no se tuvo la oportunidad de ver que lo hicieran.

⁷ SEP. Plan y Programas de Estudio. P. 7

El grupo de docentes que se toma como referencia a esta investigación son mujeres en su totalidad, la mayoría de ellas con estudios de normal básica únicamente, también en su mayoría comparten la responsabilidad de ser amas de casa y madres de familia; todas refieren la falta de tiempo para preparar con mayor oportunidad sus clases, pues el trabajo del maestro implica un sinnúmero de actividades dentro de la escuela e incluso fuera de ella; no sólo es atender a los niños, sino ser partícipe de la organización de la escuela y con ello de una diversidad de tareas; asimismo se habrá de estar pendiente de los padres de familia; también se requiere dar cumplimiento a las demandas de las autoridades educativas y de los asesores. Se comenta incluso la presión que ha dejado sentir la Carrera Magisterial en su desempeño, no deja de ser un elemento a considerarse al momento en que se desarrolla el programa.

El profesor de primer grado cuenta con la atención de un asesor técnico quien le visita regularmente, para algunos maestros representa un apoyo con quien es posible intercambiar ideas y experiencias a favor de su desempeño; para otros el asesor no es necesario, pues no cumple con sus expectativas, consideran que la asesoría está alejada de la experiencia, se desconoce la realidad. Por otra parte, la creación del Centro de Maestros en la localidad, aún con los desaciertos y carencias que pueda observar, se ha constituido en un espacio importante en la actualización de los docentes, pues además de promover el encuentro de experiencias y saberes entre ellos, pone a su disposición diversidad de material bibliográfico y audiovisual actualizado y de interés para el maestro.

A grandes rasgos este es un acercamiento inicial al contexto en el cual desarrollamos este trabajo de investigación, inicial en el sentido de que al momento de presentar nuestra interpretación de la realidad en estudio habrá de hacerse referencia con mayor precisión a aquellos elementos contextuales que nos permitan acercarnos a ella.

III.- METODOLOGÍA

Aquí se hace referencia al proceso metodológico implementado en la presente investigación; quizá el pensar en esto nos sugiera una serie de pasos que observan orden, control y de alguna manera un cierto camino lineal y ascendente; pues bien, el recorrido seguido en la investigación, y con ello los procedimientos y tareas emprendidos para el logro de los objetivos planteados, ofrecen condiciones tales que nos resulta difícil concebir la vieja idea de que el método es una serie estructurada de pasos. Enseguida se menciona precisamente el proceso desarrollado, haciendo una descripción e interpretación del mismo, esto a partir de explicitar la posición que frente a la realidad se asume como investigador, hasta concluir con las técnicas utilizadas.

Al inicio, cuando se presenta la problemática en estudio —el maestro y la propuesta curricular— se menciona que el interés por abordarla surge a partir del análisis del ámbito profesional en el cual me desempeño y reparar ahí en la presencia de una diversidad de situaciones que ante mi lógica ofrecen contradicciones y múltiples interrogantes, entre estas últimas destacan precisamente ¿en qué medida el maestro conoce y comprende la propuesta curricular?, ¿Le es significativa?, ¿en qué sentido se utiliza?, ¿de qué habilidades dispone? ¿de qué manera opera la propuesta en la práctica?, inquietudes que también se hacen explícitas en el primer capítulo, y que de alguna manera se van constituyendo en elementos clave o pivotes del proceso investigativo, habiéndose de incrementar incluso a lo largo de la investigación.

Ante esta situación problemática surge la necesidad de comprender este hecho, en el sentido de tener un mayor acercamiento hacia el quehacer del maestro a fin de estar en mayores posibilidades de captar las relaciones en su interior, respetando la originalidad del fenómeno, sin dejar de reconocer la complejidad del mismo, su particularidad y sobre todo el contexto que enmarca los acontecimientos.

Estas consideraciones iniciales son indicadores de una posición epistemológica correspondiente a la tradición aristotélica, en el sentido que se intenta dar cuenta de la causa final o telos a partir de la comprensión del fenómeno, considerando su especificidad; se reconoce asimismo la diferencia de las ciencias del espíritu con respecto a las naturales y con ello se descarta el modelo o canon de las ciencias naturales y el interés dominador del conocimiento. Más específicamente, los supuestos epistemológicos que sustentan la investigación se identifican de alguna manera con la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt; particularmente los planteamientos de Adorno, respecto al origen del conocimiento (contradicción) y su concepción de la razón crítica –“...que atienda a los datos de la realidad, pero que no olvide que hay que ir más allá de lo que aparece...”⁸- resultan afines a los supuestos que orientan este ejercicio de investigación, sin dejar de reconocer que de nuestra parte se está lejos de tener los suficientes referentes para disertar en cuestiones epistemológicas, por lo que estas consideraciones son un mínimo acercamiento a ello.

⁸ MARDONES, J.M. et-al; Filosofía de las Ciencias Humanas y sociales, materiales para una fundamentación científica; P. 29

Estas consideraciones enunciadas nos conducen a una metodología cualitativa intentando estudiar la realidad tal como es interpretada por los sujetos que participan en ella –los maestros- buscando el significado que tienen para ellos los hechos, sin imponer expectativas o explicaciones predeterminadas; se pretende considerar una perspectiva holística que reconozca al fenómeno en su carácter de totalidad como un sistema abierto y dinámico, donde tienen cabida la multideterminación, la interdependencia y la no linealidad. Asimismo, las estrategias son naturalistas en el sentido de que no intentan manipulación o control alguno sobre el fenómeno, tampoco se crean condiciones especiales a manera de variables.

Estas intenciones cobran vida mediante la etnografía, en virtud de que ésta se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, y pretende descubrir sus creencias, perspectivas y motivaciones, aspiraciones compartidas en nuestra investigación; ahora bien, esto puede lograrse de mejor manera desde dentro del grupo, penetrando su intimidad a fin de conocer lo que hay detrás de la “fotografía”; así pues, se parte de considerar la etnografía educativa como “...una forma de investigación cualitativa que intenta describir, de manera detallada, profunda y analítica, y de interpretar las actividades, creencias compartidas, prácticas o procesos educativos cotidianos, desde las perspectivas de los miembros del grupo o de la cultura, llevándose a cabo en el medio natural donde ocurren y buscando enmarcar los datos en un sistema cultural, político y social más amplio”.⁹

⁹ RUEDA, Beltrán Mario. La Etnografía en Educación. P.173

Así pues, se ponen manos a la obra y se parte de elegir el ámbito particular de investigación; ante la imposibilidad de investigar a todos los maestros, se selecciona una zona escolar de educación primaria con el propósito de conocer lo que para esos docentes significa el currículum; la elección de esa zona escolar obedece principalmente a que ofreció posibilidades para la realización de la tarea en términos de autorización y disponibilidad para ello; asimismo, se seleccionan los primeros grados dado el especial significado de éstos por constituirse en el punto de partida de la educación primaria; en total son 6 los grupos con los cuales se tiene la oportunidad de compartir su tiempo y espacio.

Con inquietud e incertidumbre se empieza a emprender el trabajo de campo iniciando con la observación en los grupos, misma que pretende ser participativa en la medida que se intenta ser de alguna manera parte de los grupos en estudio, ser partícipe de las actividades ahí desarrolladas; las observaciones se hacen entre 1 y 2 semanas en cada escuela, dependiendo del número de grupos; de hecho el tiempo fue insuficiente, sin embargo las condiciones en que personalmente se desarrolla la investigación no permite disponer de más horas para esta tarea... desde aquí empieza a acentuarse la sinuosidad del camino; por otra parte, pese a los esfuerzos por ser empático al quehacer de cada escuela y de cada maestro, el investigador en algunos casos es visto como un intruso o "un mentecato" y, pues ni hablar, en ocasiones habrá que permanecer de pie en el aula o sentirse un estante o un árbol más antes de hacer ver a los compañeros maestros o directivos, el propósito de nuestra presencia y sobre todo, garantizarles la confidencialidad de

los registros de observación y además, una devolución de los resultados obtenidos. Las observaciones son realizadas durante toda la jornada de trabajo, procurando mantener una actitud atenta y abierta a todo lo que a mi alrededor acontecía tanto dentro como fuera del aula, en un intento por captar y retener la diversidad de sucesos desarrollados; de ser posible me hacía partícipe de algunas actividades con los niños y con las maestras, momentos que me permitían intercambiar ideas y conocer sus impresiones. Las observaciones son registradas en el diario de campo, la mayoría de las veces durante mi estancia en la escuela.

Con el propósito de profundizar en la recuperación de las creencias y opiniones de las maestras se buscó un espacio para entrevista abierta con cada una de ellas, ésta es efectuada dentro de la escuela, en el aula o en la dirección; algunas de ellas se desarrollaron en el tiempo de recreo, otras al término de la jornada escolar o bien mientras los niños realizaban algún ejercicio. La entrevista fue abierta, preparando previamente ciertos indicadores que nos permitieran ampliar y/o profundizar en el reconocimiento de los significados de las maestras respecto al objeto del estudio; asimismo, previamente se les solicitó su colaboración en ello planteándoles el propósito; todas observaron disposición para compartir sus ideas y experiencias, la mayoría mostró interés por hablar sin restricción, expresando sus aciertos, necesidades y temores; un elemento que contribuyó a lograr este clima fue que la entrevista se realizó al final de las observaciones, lo que favoreció la toma de confianza y de esta manera el proceso de comunicación. Las entrevistas se grabaron en audio, previa autorización de las maestras,

quienes inicialmente mostraron sólo una expresión de asombro, situación que en el transcurso de la conversación pareció olvidarse; posteriormente las entrevistas fueron transcritas.

Considerando los referentes conceptuales que sobre el objeto de estudio ya se tenían, así como los registros de observación y las entrevistas, se procede al análisis de la información obtenida, ¿por dónde empezar?, ¿qué hacer con tantas páginas escritas?; se parte por establecer “categorías de análisis” que nos permitieran sistematizar las ideas para su interpretación; de esta manera se va dando lectura a los escritos y recuperando lo considerado más significativo; al término de esta ardua tarea ...¡oh decepción!, no hay respuesta para muchas de las preguntas iniciales e incluso las inquietudes se incrementan; me resisto a aceptarlo y el ánimo decae, pasan algunos meses sin que vuelva la vista a aquel bulto de hojas, sin embargo, con frecuencia éste reclama las horas invertidas como para dejarlo ahí; esto me hace mirar nuevamente la teoría, eso es, decido regresar a los libros, a todos aquéllos que están a mi alcance y que tratan la temática en estudio, tarea que se lleva algunos meses más; tal parece que sí era por ahí, se va aclarando al panorama, tiene sentido lo que hacen y dicen los maestros, así como lo que plantean los teóricos; es posible integrar la realidad y la teoría; elaboro nuevas categorías o ejes de análisis que permitan comprender el fenómeno estudiado. Surgen otras interrogantes y con ello la necesidad de volver a los grupos y platicar con las maestras, asimismo de continuar revisando material bibliográfico, sin embargo, creo que este proceso no tendría fin... el conocimiento de la realidad no puede darse

de manera acabada, así es que se hace un alto en el camino para presentar este acercamiento inicial al maestro y la propuesta curricular; se procede a elaborar el informe de la investigación, se procura que éste sea lo más preciso y sencillo posible, considerando que el siguiente apartado condensa precisamente el producto de ese proceso de búsqueda y concreción de ideas, donde realidad y teoría se compenetrán, de ahí que éstas no se presenten por separado, sino que cada punto es desarrollado haciendo referencia a los dos elementos, pues el uno sin el otro no tendría sentido.

IV.- MAESTRO Y CURRÍCULO

Este espacio comprende diferentes ejes de análisis que permiten tener un acercamiento al objeto de estudio, mismos que son presentados a partir de integrar referentes teóricos, así como aquéllos derivados de la interacción con los propios maestros.

A.- Noción y significado del currículo

Gran parte de los estudiosos del currículo coinciden en señalar lo heterogéneo y disperso que observa el pensamiento pedagógico en torno a él; sin embargo, tanto en el origen mismo de la noción de curriculum (1633), hasta nuestros días, se reconoce –de manera distinta– su función orientadora de la práctica escolar en estrecha relación con el entorno; en este sentido y como César Coll lo señala, “El camino más directo para precisar qué entendemos por curriculum, consiste en interrogarnos acerca de las funciones que debe cumplir...”¹⁰.

El término curriculum – plantean Pérez Gómez y Gimeno Sacristán– proviene del latín currere, que alude a carrera o recorrido; este concepto entra de lleno al momento que la escolarización se convierte en una actividad de masas que necesita ser estructurada con base en la idea de regular tiempo, contenidos, pasos, entre otros aspectos. Bajo esta premisa la noción y práctica del currículo se han desarrollado en función de diferentes perspectivas, que pueden ir desde considerarlo una

¹⁰ Coll, César. Psicología y Curriculum. Una aproximación psicopedagógica escolar. P.30

prescripción hasta concebirlo como una construcción, esto a partir del momento histórico, necesidades y fines ideológicos.

En este sentido, teóricos como Díaz Barriga, César Coll, entre otros, reconocen la dimensión social del currículo y lo consideran como un puente entre las aspiraciones sociales y la práctica educativa, lo que nos remite al dilema de la relación teoría-práctica, dado que al currículo le subyace y se explicita, con mayor o menor consistencia, una elaboración teórica, al tiempo que se traduce en prácticas educativas concretas desarrolladas por personas en determinados contextos.

Es así como en el currículo se concretan una serie de principios de diversa índole –sociológicos, históricos, filosóficos, pedagógicos y psicológicos- que en su conjunto fundamentan y orientan la lógica de un sistema educativo. Se habla de principios históricos y sociológicos en virtud de que el currículo comprende una ubicación histórica, obedece a una interpretación ligada a un tiempo y un espacio, a ciertas prácticas, actores y fines. Comprende asimismo concepciones con relación a cómo se conoce y cómo se adquiere el conocimiento en términos de aprendizaje escolar, cómo se da la estructura cognoscitiva y qué procesos se involucran en ello; además le subyacen ideas con relación a la manera cómo se transmite el conocimiento, es decir, cómo educar. A partir de reparar en la presencia de este conjunto de elementos se concibe el currículo como un objeto multirreferenciado que sintetiza posiciones diversas que podemos encontrar explicitadas o no en teorías, prescripciones y decisiones en torno al quehacer escolar.

Estas consideraciones nos permiten concebir el currículum como una construcción cultural que se concreta en un proyecto educativo, el cual se traduce en una praxis mediante el desarrollo de un proceso escolar multideterminado, que da un significado particular a las ideas y a las propuestas. En este sentido se coincide con Grundy, quien plantea que "...el currículum no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana... el currículum de las escuelas de una sociedad constituye una parte integrante de su cultura".¹¹ Asimismo, el que se le caracterice como praxis significa que en su concreción se integran ideas y prácticas en un contexto particular adquiriendo un sentido real; el currículum se desarrolla a través de la interacción dinámica de la acción y la reflexión. Ahora bien, el que el currículum implique un proceso estriba en que comprende distintos momentos en los cuales se expresan diferentes niveles de concreción del mismo, en ello precisa Gimeno Sacristán, quien plantea que éste se crea y pasa a ser experiencia a través de múltiples contextos que interaccionan entre sí; para clarificar este proceso curricular destaca diferentes plasmaciones o representaciones; entre las más tangibles señala el currículum prescrito y regulado (ámbito de decisiones políticas y administrativas), el currículum diseñado para profesores y alumnos (plasmación en materiales, guías, etcétera), el currículum evaluado (prácticas de control internas y externas), el currículum organizado (prácticas organizativas) y el currículum en acción (reelaboración en la

¹¹ Grundy, Shirley. Producto o praxis del currículum. P. 21

práctica). En todas estas plasmaciones "...se expresa de manera distinta el curriculum, la realidad de éste es el resultado de las interacciones en todo ese proceso..."¹² Tal perspectiva nos permite

reconocer el curriculum como "...un ámbito de interacción donde se entrecruzan procesos, agentes y ámbitos diversos, que en un verdadero y complejo proceso social, da significado práctico y real al mismo".¹³

Así pues, se coincide con César Coll quien plantea que el currículo tiene como función principal regular y orientar la práctica pedagógica mediante la cual las generaciones jóvenes se incorporan a la vida social y a la vida del trabajo, no sólo en el afán de reproducir, sino también de incidir en la sociedad.

Es importante precisar que la noción de curriculum ha ido evolucionando, de esta manera, en el contexto internacional. Ma. Esther Aguirre ubica tres momentos históricos fundamentales, en el primero de ellos, del siglo XI al XVIII, en la noción de curriculum prevalece la idea de técnica, de organización de contenidos (Curriculum y Plan de Estudios); posteriormente entre los siglos XVIII y XIX se marca un viraje muy importante en la noción de curriculum, esto derivado del interés de algunos estudiosos de este campo por generar una teoría que hable sobre los procesos, los actores y los problemas que involucran el campo curricular (Curriculum y Escuela); en el siglo XX se agudiza esta búsqueda, momento en que la teoría curricular se engancha con una teoría social (Curriculum y Teoría Social).

¹² GIMENO, sacristán; *Comprender y Transformar la Enseñanza*. P. 160

¹³ IBIDEM. P. 149

Específicamente en nuestro país, Díaz Barriga también distingue tres momentos, fuertemente influenciados por la transferencia pedagógica – inicio de los años '70- del área de influencia, principalmente estadounidense; de esta manera “la primera visión curricular que se instaura es fundamentalmente de orden técnico-prescriptivo, en la que se estudian elementos para la formulación de objetivos, determinación de estrategias de instrucción...”¹⁴ ; posteriormente le sigue un momento de generación de alternativas al modelo, donde se organizan propuestas curriculares que trascienden la formalización conceptual dando mayor importancia a la operación del modelo; a la siguiente etapa le caracteriza una mayor reflexión y análisis sobre la práctica curricular, una crítica y autocrítica con base en las características del contexto nacional.

Tomando en consideración estos planteamientos fundamentalmente de carácter teórico, nos interesa enseguida integrarlos a la interpretación que intentamos hacer con relación a la noción y significado que para el profesor tiene el curriculum.

La palabra escuela evoca muchas veces imágenes que hacen alusión a la transmisión de conocimientos y con ello, al aroma de papel, lápiz y gis; efectivamente, el quehacer escolar tiene como eje la enseñanza de los contenidos estipulados en un programa, haciendo uso principal de estos tres recursos, de esta manera, es posible observar como el contenido se constituye en el fin del proceso educativo; por ejemplo en las experiencias compartidas con los maestros es palpable el empeño de docentes y alumnos en la identificación y trazo del alfabeto, de los

¹⁴ Op. Cit. Sin número de páginas

números, las figuras geométricas –por citar algunos contenidos- más que en el desarrollo armónico e integral de las facultades del ser humano (ver anexos, casos A, B, C, D y F).

Las actividades del maestro y los alumnos se orientan fundamentalmente a la apropiación de los contenidos, tarea en la que el plan y programas de estudio se constituyen en referente importante, dado que los estipula; para un alto porcentaje de los maestros son el elemento que orienta su práctica: “... es básico para el desarrollo de las actividades”, “me sirve de guía”, “es el que trae la organización ordenada de la enseñanza”, “me parece necesario, de otro modo sería un descontrol tremendo”.¹⁵ A estas consideraciones les subyace una visión de currículo restringida a plan y programas de estudio, es decir, no se percibe la dimensión social del mismo y con ello los diferentes niveles de concreción que implica el currículo a partir de considerarse como un proceso; en este sentido se le percibe como una prescripción técnica la cual hay que esforzarse por cumplir, sin descartar la posibilidad de que haya adecuaciones. La atención del maestro se centra en el qué y cómo enseñar, “...de él [programa] retomamos los temas y las actividades para el proceso enseñanza-aprendizaje”, “es el que trae la organización ordenada y gradual de la enseñanza”, “es bueno porque trae actividades”¹⁶; comentarios que nos permiten considerar la presencia y predominio de una concepción técnico-racional del curriculum, restringida ésta a

¹⁵ Entrevistas

¹⁶ Entrevistas

sinónimo de planes y programas, con énfasis en los contenidos y en la metodología para su enseñanza.

Asimismo, la estructura operativa o administrativa de las escuelas establece diferentes mecanismos de control –como determinación de tiempos y formas de acreditación- que también dan cuenta de esta visión de currículo, en la cual la transmisión del conocimiento y su respectiva prescripción se constituyen en el centro de la práctica curricular, práctica limitada al espacio áulico. Al respecto, es posible observar cómo el maestro es presionado para aplicar instrumentos de acreditación estandarizados (exámenes) y planificar con base a lo que supone debe cubrir en tal tiempo.

Ahora bien, se reconoce en algunos maestros la presencia de visiones y significados más amplios en torno al currículo, concepciones que parecen trascender el aula y la escuela, sin embargo, son menos frecuentes; ellos reparan en otras fases del desarrollo curricular que implican la presencia de otros actores y otros procesos que están fuera del salón de clases como puede ser la misma política educativa, prácticas organizativas y de control externas y/o internas, de esta manera cobran relevancia planteamientos como: “En teoría está bien, (el currículo) pero la estructura escolar imposibilita su seguimiento”, “La administración no da pie, es incongruente a estos planteamientos”, “Es beneficioso siempre y cuando lo adaptemos a las necesidades de la sociedad”;¹⁷ indicadores éstos de una visión de currículo que brinda

¹⁷ Entrevistas

mayores posibilidades de generación de prácticas curriculares alternativas.

La presencia de una visión crítica del currículo, donde la reflexión, el análisis y autocrítica se traduzcan en una acción curricular en la cual la participación de los diferentes actores escolares tenga mayor peso en la construcción del currículo, traducido esto en la generación de un modelo curricular propio, desafortunadamente no se observó como tal en el ámbito investigado; el maestro percibe la necesidad e importancia de ampliar las posibilidades de nuestra acción curricular como docentes, mas nos imposibilitamos nosotros mismos para ello; considero que el comentario de uno de los profesores entrevistados alude de manera significativa al respecto "...por desgracia es un curriculum fuertemente influenciado por un grupo dominante que detrás del escritorio desea formar sujetos acorde al sistema en manos de una minoría y por ende no logra satisfacer la mayoría de las necesidades educativas de la sociedad, sin embargo, no me siento capaz de reestructurarlo sustancialmente, uno hace sencillas adecuaciones".¹⁸

Es así como cotidianamente en las escuelas se desarrolla una lucha diaria por enseñar una serie de contenidos prescritos en un programa, al que en mayor o menor medida se intenta acceder a partir de considerarse elemento orientador de la práctica docente, práctica circunscrita fundamentalmente al aula, que adquiere una especificidad tal como maestros existen y que ofrece aproximaciones y distanciamientos indistintos con relación a lo prescrito.

¹⁸ Entrevista

B.- La propuesta curricular para educación primaria

Básicamente en este espacio se presentan algunas consideraciones respecto a la actual propuesta curricular de educación primaria, derivadas éstas fundamentalmente del análisis del Plan y Programas de Estudio 1993, que Gimeno Sacristán, denominaría "currículum diseñado".

De alguna manera al momento de contextualizar la problemática en estudio, se planteaba como la educación en México ha sido un caro anhelo del pueblo y un ámbito prioritario del Estado para dar vida a sus ideas, mismas que con frecuencia no han respondido a las necesidades y expectativas de la sociedad, siendo la educación primaria quizá el ámbito de mayor cobertura y trascendencia dentro del sistema educativo nacional, pues es el espacio que hemos compartido la mayor parte de los mexicanos.

Asimismo, en la contextualización se hacía referencia a los antecedentes de la actual propuesta curricular para educación primaria, destacando como en el presente sexenio gubernamental se da continuidad al programa de modernización educativa, donde la reformulación de planes y programas de estudio es uno de los elementos clave en la pretensión de elevar la calidad de la educación básica.

En el Plan y Programas de Estudio se plantea que éstos "... son producto de un proceso cuidadoso y prolongado de diagnóstico, evaluación y elaboración en el que han participado a través de diversos mecanismos, maestros, padres de familia, centros académicos, representantes de

organizaciones sociales, autoridades educativas y representantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación”.¹⁹

En cierta forma recordamos cómo desde el inicio de la presente década se desarrollaron foros y eventos similares que pretendían hacernos partícipes de este proceso de reformulación, sin embargo, también fue posible observar falta de credibilidad en la consulta y el consenso por parte de nosotros los maestros, lo que limitó nuestra participación, predominando finalmente la inercia. Aún así, “en septiembre de 1994 la totalidad de las actividades de la educación primaria están funcionando bajo el nuevo plan”.²⁰ Veamos cuáles son sus principales fundamentos.

- **Fundamentos epistemológicos**

Hacer referencia a los elementos que aluden a la concepción de conocimiento, a su construcción, al papel que se le concede y a su trascendencia social, se constituye en una tarea complicada para muchos de nosotros los maestros, ¿la razón?, quizá la de mayor peso estriba en la formación práctico-utilitaria de que hemos sido partícipes, no sólo en la escuela, sino en gran parte de las instancias sociales en las cuales se desarrolla nuestra existencia. Es pues propósito de este apartado, plantear un acercamiento a los supuestos epistemológicos del Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria, en el cual se hacen

¹⁹ SEP; Plan y Programas de Estudio. 1993; P. 11

²⁰ IBIDEM. P. 18

importantes planteamientos al respecto, mismos que de alguna manera nos permiten hacer las siguientes consideraciones.

En el documento en mención se parte de definir los contenidos como medio fundamental para que los estudiantes alcancen los objetivos, los cuales se orientan a la formación integral del sujeto, esto con fundamento en el artículo Tercero de la Constitución; asimismo se señala que "...se ha procurado que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión. Con ello, se pretende superar la antigua disyuntiva entre enseñanza informativa o enseñanza formativa, bajo la tesis de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido, así como tampoco es posible el desarrollo de habilidades intelectuales si éstas no se ejercen en relación con conocimientos fundamentales."²¹ Por otra parte, se plantea que la educación primaria habrá de atender las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, quienes vivirán en una sociedad más compleja y demandante que la actual; en este sentido se establece como prioridad de la escuela el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de información, considerando que a partir del cumplimiento eficaz de estas tareas, la educación primaria será capaz de atender otras.

Estas consideraciones nos hacen suponer la presencia de unos fundamentos epistemológicos que conciben el origen del conocimiento en los procesos de interacción entre el sujeto y el objeto, es decir, el

²¹ IBIDEM. P.13

conocimiento no es una "posesión" del ser humano (innatismo), ni se genera sólo a partir de su actividad en cuanto sujeto consciente, pensante (idealismo), como tampoco es mero resultado de la experiencia (ambientalismo), sino que de alguna manera se está planteando que el origen del mismo no puede adjudicarse a uno de los factores por exclusión de otros, sino en la interacción tanto de factores individuales como ambientales (Interaccionismo).

Hasta aquí pudiésemos estar de acuerdo en los fundamentos epistemológicos, sin embargo, considerando la prioridad que en el plan y programas de estudio se le da al desarrollo de habilidades que tienen que ver con la matemática y con aquellos contenidos relacionados con los procesos de comunicación como son la lectura, la escritura y el uso de información, nos permiten suponer la presencia de un interés fundamentalmente técnico en la construcción del conocimiento dentro de la escuela primaria, un interés que está orientado principalmente al control y al dominio más que a la emancipación –diría Habermas-, a la construcción de una sociedad donde los individuos puedan ser realmente personas; y bueno, desde nuestro punto de vista al respecto, nos parece pertinente retomar el planteamiento que hace Adolfo Sánchez Vázquez en la interpretación de la praxis como fundamento del conocimiento... "La superación del idealismo y del materialismo tradicional había de consistir, pues, en la negación de la actitud contemplativa del segundo, así como en la negación de la actividad en

sentido idealista, especulativo. La verdadera actividad es revolucionaria, pero crítica y práctica a la vez...”²²

- **Fundamentos sociales**

Aquí se alude sobre todo al vínculo que se deja ver entre educación y sociedad, a la función social de la escuela, esto a partir de recuperar los planteamientos que al respecto más o menos se explicitan en el plan y programas de estudio.

En diferentes páginas de este documento, es posible encontrar indicadores de una política educativa que pretende impulsar una educación que responda sobre todo a las demandas actuales y futuras de la sociedad a partir de la transformación acelerada que nos toca vivir, “estas transformaciones afectarán distintos aspectos de la vida humana: los procesos de trabajo serán más complejos y cambian con celeridad; serán mayores las necesidades de productividad y al mismo tiempo más urgente aplicar criterios racionales en la utilización de los recursos... la vida política será más plural... la capacidad de selección y evaluar información por múltiples medios será un requisito indispensable”.²³

En estos planteamientos como en otros explícitos sobre todo en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, es posible vislumbrar una vinculación educación-ciencia-tecnología y aparato productivo desde el subsistema educativo básico; “De los siete grandes

²² SÁNCHEZ, Vázquez Adolfo. Filosofía de la Práxis. P.156

²³ SEP. Planes y Programas de Estudio 1993, Educación básica Primaria. P. 10

retos detectados por la modernización (descentralización, rezago, demografía, cambio estructural, vinculación educación-producción, avance científico y tecnológico e inversión educativa), los últimos cuatro son claramente de esencia económica, en este sentido es válido hablar de política educativa con una parte fundamental de la política económica modernizante”.²⁴ Es importante mencionar que este nuevo modelo educativo se inserta en una economía mundial a la que le caracteriza la celeridad y la globalización, que avanza a la par de lo que algunos han llamado la tercera revolución tecnológica industrial, devenir que pone al descubierto el fracaso de nuestro modelo económico y la crisis de su correspondiente proyecto educativo.

En este sentido se concibe un nuevo modelo para educación básica que promueva en el alumno actitudes de investigación para favorecer el desarrollo de una cultura científica y tecnológica, “Los críticos han reconocido que el Programa de Modernización Educativa es un planteamiento serio y fundamentado. Todo parece indicar que se trata de un intento para superar el rezago global de México, dirigido a consolidar un nuevo modelo educativo global también, donde la educación básica cumple el papel de sentar las bases para el desarrollo de una cultura de habilidades, conocimientos, formas de aprender y actitudes futuras para el nuevo patrón de acumulación”.²⁵

De nueva cuenta se percibe el énfasis en el conocimiento técnico y su vinculación con los factores económicos, como elementos prioritarios del

²⁴ UPN. Pedagogía (revista), volumen 08. p.11

²⁵ IBIDEM. P.11

modelo educativo mexicano, y ante ello cabe la interrogante de si el pensamiento crítico-reflexivo a promoverse en la escuela, abriga suficientemente el contexto de relaciones sociales en que se desarrolla este cambio económico y productivo, a favor o en detrimento de la humanidad.

Lo anterior nos hace suponer la presencia de una perspectiva estructural-funcionalista en la fundamentación social de la educación primaria, esto a partir de que se está demandando a la estructura escolar, una funcionalidad tal que armonice con el resto de las estructuras del sistema, dentro de las cuales la económica tiene una importancia primordial.

- **Fundamentos psicopedagógicos**

Básicamente éstos tocan lo relacionado al proceso de aprendizaje y a los supuestos que giran en torno a la manera como se educa.

A lo largo de los diferentes programas que comprende el actual Plan de Estudios prevalece la concepción de aprendizaje desde un enfoque constructivista, "... el diálogo, la interacción y la confrontación de puntos de vista ayudan al aprendizaje y a la construcción de conocimientos..."²⁶, asimismo se enfatiza la necesidad de considerar el desarrollo del niño y sus características, para lo cual se propone el desarrollo de situaciones de aprendizaje significativas, lo que implica partir de las experiencias y conocimientos previos de los alumnos, que den cuenta de sus intereses

²⁶ SEP, Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica Primaria. P.51

y que además le sean funcionales, de tal forma que los contenidos le sean relevantes y su aprendizaje duradero.

Tal perspectiva supone que el proceso enseñanza-aprendizaje sea desarrollado bajo una lógica participativa, donde el maestro se asume fundamentalmente como un promotor o facilitador, y los alumnos como sujetos de aprendizaje; a esta perspectiva le corresponde un proceso de aprendizaje dinámico al que le caracterice una variedad de prácticas individuales y grupales que permitan sobre todo el ejercicio de competencias y el desarrollo de destrezas y habilidades que favorezcan la capacidad para el aprendizaje autónomo.

A manera de conclusión con respecto a estos fundamentos enunciados, podemos considerar que se está planteando la formación de un sujeto crítico y activo, sin embargo, en este modelo se enfatiza el conocimiento técnico y su vinculación con los factores económicos, esto por encima de la formación social del individuo, perspectiva que de manera personal nos parece preocupante ante el peligro de deshumanizar al hombre y la sociedad en su conjunto.

Por otra parte, es importante no perder de vista que estos fundamentos son de alguna manera inferidos de aquello que está más o menos explícito en el Plan y Programas de Estudios, fundamentos que quizá no son reconocidos de igual forma por los diferentes actores escolares, especialmente por el profesor, quien advierte un cambio de enfoque en los programas, e incluso algunos de ellos lo asocian con el constructivismo, sobre todo quienes estudian o estudiaron en la Universidad Pedagógica Nacional, sin embargo, la atención del maestro

se centra más en los contenidos y sugerencias didácticas del programa que en sus fundamentos; "...lo leo para escoger de ahí las actividades", "vienen muy comprensibles las actividades", "sé que contenidos se proponen"²⁷; asimismo, al preguntar a los docentes respecto a los fundamentos teóricos o enfoque que identifica en la propuesta curricular hacen comentarios como los siguientes: "No los utilizo porque al ver el tema me da la idea de lo que se va a tratar", "los confundo con los propósitos", "a veces vienen muy difíciles de entender", "me da la impresión de que son buenos, me ayuda a entender un poco más los propósitos"²⁸

Bien, estos son los supuestos, las ideas que pretenden orientar la práctica del maestro, veamos enseguida que sucede en la escuela.

C.- El currículo en la escuela

Es necesario precisar que los planteamientos que aquí se hacen se desprenden fundamentalmente de las observaciones del trabajo de seis maestras, quienes pese a la disposición que manifestaron, no dejan de reconocer, la mayor parte de ellas, lo inquietante que resulta la presencia de un extraño en su aula.

De entrada se reconoce la especificidad de las prácticas observadas en función de que cada una de ellas es desarrollada por distintos sujetos y

²⁷ Entrevistas

²⁸ Entrevistas

en diferentes condiciones, aún así es posible identificar interesantes coincidencias.

En un primer momento habremos de hacer referencia a una breve descripción del acontecer en las aulas - roles, prácticas, recursos, interacciones -, enseguida se toca lo relacionado a la organización de la escuela y con ello a la participación de otros actores como el resto de los docentes, el directivo, padres de familia, entre otros; finalmente se presentan algunas consideraciones a manera de interpretación, para lo cual se parte de recuperar distintos referentes teóricos.

Al entrar al aula es común observar un grupo de niños distribuidos en mesabancos acomodados en filas, y un maestro enfrente de ellos dando explicaciones, indicaciones o bien, moderando las intervenciones de los alumnos, algunos de éstos parecen estar atentos e interesados en lo que plantea el profesor, otros permanecen indiferentes y otros más parecen estar preocupados más por lo que platica, hace o trae su compañero.

Existen otros momentos- también comunes- en los cuales los alumnos desarrollan la tarea encomendada: escriben, resuelven problemas, contestan los ejercicios de sus libros de texto, entre otras; hay niños que se afanan en ello - reflexionan, preguntan, experimentan - algunos parecen más interesados en platicar sobre lo acontecido el día anterior, o bien sobre su hermano o hermana, un programa televisivo o un juguete, y por supuesto, también existe aquel niño que al parecer le resulta imposible centrarse en la tarea señalada y permanece absorto en sus pensamientos o en intereses ajenos a lo indicado por la maestra. En su mayoría las actividades son desarrolladas de manera individual, mas en

esta dinámica tiene cabida el intercambio de opiniones entre los niños, se hacen señalamientos, se copian, se prestan y se quitan materiales; mientras tanto, la maestra prepara algún ejercicio para los niños, elabora algún documento solicitado por la dirección, sale del aula, hace cuentas, en ocasiones atiende algunas inquietudes de los niños, y cuando dispone de más tiempo, realiza un recorrido por los mesabancos para conocer el avance o dificultades de los pequeños, a quienes hace señalamientos o preguntas. En este transcurrir también sucede que en ciertos momentos aumenta el volumen de las voces de los niños y se incrementa la posibilidad de que se levanten de su lugar con mayor frecuencia y a mayor distancia, en esos momentos parece que ya nadie está interesado en la actividad encomendada, o bien, está concluida, y pues aquí... no falta la llamada de atención del profesor que pone a temblar a más de dos. Es frecuente además que una vez terminada la actividad los niños hagan fila frente al escritorio de la maestra para que les revise, quien señala aciertos y errores, en algunas ocasiones propicia que el mismo niño los encuentre a partir de alguna pregunta.

Con el propósito de ampliar la visión respecto al acontecer aquí descrito y de alguna manera condensado, se sugiere remitirnos nuevamente a anexos –Un par de horas en el salón de clases- Casos A, B, C, D, E y F, donde se recupera parte del diario de campo.

A partir del análisis del quehacer en el aula, donde el profesor finalmente se constituye en el conductor del proceso enseñanza-aprendizaje; esto a partir de indicar y señalar el qué, cómo, cuándo y dónde de las actividades escolares, mientras el alumno funge como operario de la

programación docente, donde además, el conocimiento es concebido como un producto acabado, e incluso se presenta en abstracto, desarticulado de la realidad del niño, pudiésemos considerar existe una enorme distancia entre el curriculum diseñado –planes y programas- y curriculum en acción, dado que por una parte se está planteando un proceso constructivista del conocimiento y por la otra... el dictado, el copiado, los problemas en el pizarrón, etcétera, continúan siendo actividades fundamentales en la cotidianeidad de la escuela. (Ver anexos –Un par de horas en el salón de clases- casos A, B, C, D y F)

Con respecto a la dinámica institucional se pudo observar que el mayor tiempo de la mañana de trabajo cada maestro la pasa en su aula y el director en su oficina, no se tuvo oportunidad de compartir algún espacio de encuentro entre ellos; en ocasiones cierto maestro, el director o un padre de familia llegó a interrumpir en el salón de clases para dar un aviso, solicitar o entregar algún material. Asimismo, se dio la posibilidad de ver llegar un inspector a la escuela para entrevistarse con la directora. Generalmente al inicio de ciclo escolar se distribuyen diferentes comisiones de organización como son: guardias, ahorro, acción cívico social, cooperativa, etcétera; de esta manera fue posible observar el correr de las maestras desde la hora de llegar hasta la salida, ya sea para dar el timbre, recoger el ahorro, vender en la cooperativa, preparar el saludo a la bandera, citar a los padres de familia, solicitar el pago de algún material, entre otras actividades.

Bien, haciendo un recuento de lo que fue esta experiencia de observación y recuperando también los comentarios de los maestros y

de algunos estudiosos del curriculum, de entrada se percibe el problema de la relación entre la teoría y la práctica, entre la prescripción y la acción; originalmente -cuando me interesé en este objeto de estudio - la distancia entre la teoría y la práctica me parecía preocupante, algo que no debiese de existir, sin embargo, hoy reconozco que la práctica curricular, por su naturaleza social, puede ser dirigida por ideas e intenciones mas no se puede preveer del todo, tiene un carácter indeterminado; no habremos de verlo como un error; afirma Stenhouse, "El problema central del estudio del curriculum es el hiato existente entre nuestras ideas y aspiraciones y nuestras tentativas para hacerlas operativas".²⁹ En este sentido me parece oportuno hacer referencia a planteamientos de diversos autores como Grundy, Kemmis y Gimeno Sacristán con relación a los intereses y/o pensamiento que orientan la acción, como son el técnico, el práctico y el emancipador; el primero de ellos "...presupone una relación jerárquica entre teoría y práctica. Las prácticas existen con el fin de dar cumplimiento a determinados planes. Es más, la buena práctica se acepta como evidencia de una teoría acertada".³⁰

Asimismo Kemmis, menciona precisamente como en la perspectiva técnica la acción está dirigida mediante una trama de ideas (teóricas) establecidas. Esta relación jerárquica entre teoría y práctica ha predominado durante mucho tiempo en el pensamiento curricular, lo que supone que basta con aplicar estas teorías como medios para que la

²⁹ Stanhouse Lawrence; Investigación y Desarrollo del Curriculum. P. 27

³⁰ Grundy, S. Producto o praxis del curriculum. P. 48

currícula y los proyectos de desarrollo curricular alcancen los objetivos, sin embargo, la realidad nos dice que lo que enseñan los profesores y lo que aprenden los alumnos no depende de un proyecto confeccionado por especialistas, sino de múltiples factores que se van concretando a lo largo del proceso curricular; al respecto Gimeno Sacristán plantea que “en una perspectiva tecnocrática, la innovación de los currícula se reduce al cambio de propuestas o plasmaciones curriculares; en una óptica procesual el cambio curricular constituye y exige alteraciones en todas las prácticas propias de los contextos a través de las que cobra significado real...”³¹

El interés práctico por su parte “... implica sopesar circunstancias y hacer juicios de manera que se pueda actuar correctamente en situaciones humanas y sociales concretas... no existe un vacío entre la teoría y la práctica, como si ambas perteneciesen a dominios separados o de desarrollo diferente, por el contrario, la práctica educativa, entendiéndola como educativa, siempre está enmarcada en una teoría, y la práctica educativa siempre nace de la lucha para entender la educación como actividad práctica; así teoría y práctica no son dominios distintos sino partes constitutivas de lo que significa educación...”³²

Este interés se traduce en una acción curricular derivada de la reflexión y deliberación en la práctica a fin de darle sentido, de tal forma que se decida y lleve a cabo la acción apropiada, es decir, la que promueve el bien de los participantes. En esta lógica, y como lo plantea Stenhouse,

³¹ Gimeno Sacristán, *Comprender y Transformar la Enseñanza*. P. 162

³² Kemmis; *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. P. 20-29

-quien defiende precisamente este enfoque- el aula se constituye en un laboratorio y cada profesor es un miembro de la comunidad científica en la medida que cualquier idea educativa se traduce en una hipótesis comprobable en la práctica más que en una prescripción; de esta manera, la teoría que se valora es la propia; los enunciados teóricos tienen la categoría de proposiciones para la acción. A pesar de que el interés práctico supone una mayor participación del maestro en la construcción del curriculum, y que es una perspectiva de alguna manera reciente e innovadora, para lo cual nuestra cultura escolar ofrece pocas posibilidades, hay maestros, quizá los menos, en los cuales predomina este tipo de interés ante la acción curricular.

El interés emancipador, citado por Grundy, a partir de la teoría de Habermas, parte de reconocer que a pesar de que el interés práctico, aunque se acerque más a los intereses de la autonomía, resulta inadecuado para promover la verdadera emancipación (independencia, autonomía) a causa precisamente de la propensión de las personas a engañarse, aunque se llegue a la comprensión; en este sentido, el tipo de saber generado por el interés emancipador es la intuición auténtica, lo que implica que el sujeto se libere de falsas conciencias mediante una relación recíproca entre autoreflexión y acción, lo que significa considerar el curriculum como una forma de praxis que tiene lugar en el mundo real, en el mundo de la interacción, en un mundo construido.

Estas consideraciones sirven de marco para precisar que pese a que consciente o inconscientemente los maestros establecemos generalmente una relación jerárquica y prescriptiva entre la teoría y la

práctica (interés técnico), la acción curricular de cada uno adquiere un nivel de concreción distinto, donde la reflexión y transformación en torno a la práctica observa diferentes posibilidades, en función de los actores, procesos y contextos específicos.

Este hecho lo podemos comprender a partir de entender el curriculum como proceso, en el sentido de que ofrece distintos momentos de concreción en los cuales interactúan diferentes sujetos y se entrecruzan sucesos y acciones diversos; de esta manera cobra sentido lo que Gimeno Sacristán, denomina curriculum real, para referirse a aquella experiencia educativa producto de la mezcla e interacción del curriculum prescrito y el oculto, entendiendo este último como aquél que funciona soterradamente.

Asimismo, desde esta perspectiva es posible reparar en los motivos por los cuales, pese a la existencia de una propuesta curricular constructivista e innovadora, la práctica del maestro continúa siendo una práctica conservadora (en lo cual coincide el mismo docente), pues su voz e indicaciones siguen estando por sobre los intereses y necesidades de los alumnos, quienes fundamentalmente permanecen sentados desarrollando actividades con papel y lápiz la mayor parte del tiempo; el esfuerzo del profesor y estudiantes se vuelca en los contenidos, vistos éstos como fin en sí mismos más que como medios; (Anexos, casos A, B, C, D y F). Al respecto el maestro refiere que enfrenta una serie de contradicciones para desarrollar su práctica, “no se puede aplicar (la propuesta), no existe libertad, el actual programa da libertad pero el sistema no”; “es un proyecto que observa flexibilidad, creatividad, es

constructivista, sin embargo tenemos la idea de que es algo inflexible”, “tenemos presiones del tiempo”, “estamos predispuestos nosotros los maestros”, “es difícil desde el momento que tenemos tantas cosas que hacer”, “es flojera del docente”;³³ así pues, son múltiples los factores que intervienen en la práctica curricular, desde aquéllos de índole político-social, que de alguna manera son externos a la institución escolar, hasta aquéllos que tienen que ver de manera directa con la escuela como es la misma estructura administrativa, la cultura pedagógica, la formación docente y sus condiciones laborales, la organización escolar, las expectativas de los padres, etcétera.

Lo anterior nos hace suponer por ende que la innovación del currículo va mucho más allá del cambio de planes y programas; el espacio áulico, los profesores y los alumnos no son los únicos elementos responsables del desarrollo del curriculum, sino que la acción curricular está mediatizada por distintos actores y procesos escolares y extraescolares, por tanto, incidir en el currículo implica modificar también “...el ambiente en sus dimensiones fundamentales: físicas (arquitectura y disposición del espacio, mobiliario), organizativas (formas de organizar a los alumnos en el centro, dentro de las aulas, distribución del tiempo) y pedagógicas (relaciones entre profesores, entre éstos y los alumnos, entre los alumnos, etcétera)”³⁴, asimismo, las condiciones de trabajo de los centros escolares y de los profesores; de lo contrario, la innovación curricular se queda sólo en buenas intenciones. Posiblemente esto

³³ Entrevistas

³⁴ Op. Cit. P. 155

sucede con frecuencia ante una reforma o proyecto educativo. Actualmente los maestros hacen referencia a las presiones a que se ven sometidos, por ejemplo, con la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, para la cual se les establecen tiempos e instrumentos. Además es necesario que el maestro disponga de horas específicas para la elaboración de programas propios a partir de la reflexión, la consulta y la confrontación, sin embargo sigue sujeto a múltiples actividades y no se le reconoce el tiempo extraescolar que utiliza para su desarrollo; los directivos por su parte fungen principalmente como proveedores y administradores de escritorio; y la organización sindical pues... está más preocupada por fortalecer las relaciones políticas a favor del grupo en el poder que por mejorar las condiciones laborales del gremio.

D.- Papel del maestro en el proceso curricular

Aquí centraremos la atención en el maestro, a la manera que se inscribe en el desarrollo curricular, principalmente al papel que asume frente a esta tarea; las referencias teóricas que fundamentan los planteamientos presentados se derivan precisamente de aquéllos que abordan los intereses constitutivos de la acción, ya mencionados en el apartado anterior.

Al momento en que se hablaba de la propuesta curricular actual para la educación primaria, hacíamos mención que en la parte de la introducción del Plan y Programas de Estudio, se hace referencia a que ésta es producto de un amplio proceso de consulta a los distintos sectores y que

para su elaboración se contó con la participación de distintos especialistas incluyendo a maestros de grupo; posiblemente recordemos haber sido partícipes de algunos eventos promovidos con este fin, sin embargo, para pocos maestros resultaron significativos, quizá la falta de credibilidad en estos procesos de consulta o a la presencia en nuestra cultura de un espíritu práctico utilitario, son factores que pudieron haber contribuido para ello; pudiésemos pensar que en comparación a otras reformas educativas, la presente hizo el intento por hacer partícipe al maestro, aún así, consideramos que los proyectos de innovación educativa en nuestro país, han tenido fundamentalmente un carácter vertical donde el maestro ha sido considerado sobre todo receptor-ejecutor de los mismos, en el sentido de que estos proyectos –sus principios conceptuales y operativos- se deciden fundamentalmente por la autoridad, mientras el profesor habrá de asumir un modelo definido por otros; de esta manera, en más de una ocasión nos habrá tocado algunos de nosotros los docentes ser convocados a una reunión en la cual se nos presentan materiales de estudio –libros de texto, programas, planes, guías, manuales, reglamentos, etcétera- elaborados o rediseñados por un grupo de expertos a partir de sus necesidades y perspectivas más que de los propios actores, ¿la razón?, una de ellas, el interés del Estado por mantener el control, en este caso del proceso educativo, a fin de garantizar el logro de sus objetivos; aunado a ello, las posibilidades de resistencia, en virtud de los márgenes de autonomía que pudiésemos tener los docentes, se han visto reducidos por las limitantes existentes en los aspectos profesional y laboral, pues al

primero le ha caracterizado un enfoque principalmente informativo, y el segundo ofrece tales condiciones que obligan al maestro a emplearse en más de una instancia, restando con esto oportunidades para preparar y desarrollar sus clases con calidad.

De manera particular, esta realidad que acabamos de describir, supone un curriculum concebido por un interés técnico, el cual implica la división del trabajo entre los diseñadores y los operarios del mismo, siendo el maestro quien asume esta última función haciendo frente a lo que Grundy llama la inhabilitación y devaluación de su fuerza de trabajo en el sentido que éste puede acabar como oficinista, mientras los expertos crean los programas, es decir, los docentes ceden el control de las habilidades curriculares y pedagógicas, desconocen los conocimientos y las reglas a partir de los cuales se llevan a cabo los cambios. En este sentido, se observa en las opiniones del maestro esa consecución que él hace hacia el experto e incluso la valida, "...el programa trae ya la organización ordenada de la enseñanza gradual y la evaluación sistematizada; es de utilidad y facilita la realización del trabajo docente", "yo creo que los programas deben elaborarse por gente preparada, por especialistas; a los maestros nos falta mucho para eso" .³⁵

Podemos suponer que a esta perspectiva le subyace la cultura del positivismo pues el conocimiento se concibe como un cuerpo de información externo, cuya producción parece independientemente del sujeto, del tiempo y del lugar. Por otra parte en el interés técnico está vigente la idea de control, se espera que el currículo no sólo controle el

³⁵ Entrevistas

ambiente de aprendizaje para producir el conocimiento deseado, sino además que éste promueva una visión de saber como verdad incuestionable. De esta manera, el núcleo de la acción orientada por un interés técnico consiste en la implementación de las ideas; la teoría es valorada en la medida que es directamente aplicable a la práctica. A esta perspectiva Kemmis la denomina Teoría Técnica del Currículum. Así pues, desde este enfoque, el trabajo del educador es técnico: poner en práctica las ideas de los especialistas y expertos, “el programa es como un modelo que se utiliza para hacer un avance programático, de él retomamos las actividades para el proceso de enseñanza aprendizaje”, “es un apoyo para organizar las actividades, nos dice hasta donde se puede enseñar a los niños”, “yo por ejemplo, veo el programa, lo que nos dice ahí, luego saco lo que creo que debe enseñarse, busco algún material que vaya de acuerdo a los temas”, “uno ve en el programa qué es lo que le toca ver durante el mes y en base a los contenidos que se van a desarrollar vemos si nos sirve algo de lo que viene en las fichas”³⁶; esto implica negar al docente la función intelectual como núcleo de trabajo; en ello coincide Díaz Barriga, quien expresa su preocupación ante la indefinición del ámbito de las habilidades técnico-profesionales que el profesor debe cubrir, y hace explícita su idea “...de que la tarea docente es una actividad intelectual y de que por tanto los programas deben ser espacios para la recreación intelectual y no grilletes del trabajo educativo”³⁷

³⁶ Entrevistas

³⁷ DÍAZ, Barriga Ángel. Docente y Programa. P. 52

Precisamente el maestro refiere como la tradición curricular en educación primaria ha tendido a la prescripción, hasta el grado de incluir secuencias didácticas específicas para los diferentes contenidos "...con las nuevas reformas los programas son más flexibles pero se sigue presionando al maestro al marcar la cantidad de conocimientos que deben ser trabajados.³⁸ Ahora bien, no se descarta la posibilidad de que el maestro haga modificaciones y adaptaciones del plan, "...hay veces que el programa nos marca algo y la experiencia nos marca otra cosa y bueno, en el mismo programa nos dicen que éste es susceptible de modificaciones y lo hago", "el programa nos dice qué y cómo, pero ya dentro de la planeación sí hace unas adecuaciones, pensando quizás en lo que se quiere lograr más que en qué tan adecuado es esto o aquello", "maestra, como usted ha visto, nosotros usamos mucho estas hojitas para que los niños aprendan las letras; aunque supuestamente con PALEM no se las debemos de enseñar una por una, porque las aprenden solos, la verdad yo no le entiendo muy bien"³⁹; sin embargo se trata de un poder de reacción y no de acción, es decir, de acciones como receptor y no como iniciador de las mismas, lo que resta las posibilidades de la comprensión del hecho educativo y se traduce fundamentalmente en una actividad mecanizada, "...cuando me dieron las fichas yo las apliqué como venían, pero yo no sabía ni por qué ni cuando."⁴⁰

³⁸ Entrevistas

³⁹ Entrevistas

⁴⁰ Entrevistas

Otra perspectiva sobre el curriculum es la Teoría Práctica, cuyo interés fundamental es comprender el ambiente mediante la interacción; en este sentido, el diseño del curriculum se considera como un proceso en el que alumno y profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo, así, el desarrollo curricular es un proceso subjetivo, donde el juicio del profesor tiene un carácter central, pues el conocimiento y aplicación de un conjunto de reglas no son una base suficiente para la acción, es necesario además tomar decisiones tanto sobre el significado de las reglas como sobre la situación en la que han de aplicarse antes de emprender la acción, una acción que deja de ser prescriptiva para dar lugar a una acción práctica, caracterizada por la deliberación o reflexión que incluye procesos de interpretación de la situación a fin de proporcionar sentido a la misma.

A partir de suponer que el curriculum pertenece al ámbito de lo práctico, los participantes en el desarrollo curricular habrán de ser considerados sujetos y no objetos. En esta lógica a los educadores les corresponde interpretar "... las circunstancias sociales y educativas actuales en situaciones reales concretas y a tomar decisiones sobre la base de su razonamiento práctico"⁴¹, de esta manera se invita al profesor a probar ideas y alternativas, el currículo se constituye en un medio a través del cual puede adquirir conocimiento; el desarrollo del mismo ha de buscarse sobre todo en el perfeccionamiento del profesor, quien habrá de adoptar una actitud investigadora sobre su práctica, es decir, mantener una disposición para examinar con sentido crítico y sistemático

⁴¹ Op. Cit., p.113

su propia actividad, su propia aula y escuela; “lo deseable en innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y nuestras creencias a la luz de nuestra práctica... si lo que deben perseguir los profesores es desarrollar la comprensión, desarrollar y refinar sus criterios de juicio y su alcance en su correspondiente materia, deben ser capaces y disponer de tiempo y de oportunidades para el desarrollo profesional”.⁴² Esta orientación curricular concibe un sistema educativo descentralizado, donde las decisiones acerca del curriculum son consideradas como responsabilidad de cada escuela, cuyo proyecto se percibe como una construcción colectiva a la cual le es inherente un continuo proceso de adaptación y perfeccionamiento.

Al respecto, Stenhouse plantea que las principales barreras para que los profesores acepten el papel de investigadores que estudian su propio modo de enseñar son de carácter psicológico y social, y en efecto, los maestros subestimamos nuestras ideas y nos sentimos inhabilitados, esto a pesar de reconocer que debemos asumir una actitud crítica ante nuestra práctica frente a la inercia que predomina en la escuela “...no me siento capaz de reestructurarlos, de decir estos contenidos primero, éstos después ...estamos luchando contra nuestras limitaciones, no sabemos reflexionar, a nosotros no nos enseñaron así; además dentro de nuestra formación como docentes hubo muchos huecos y es difícil cubrirlos”, “en lo que respecta al traslado de todas estas ideas a la

⁴² Op. Cit., p.23

práctica, yo pienso que a veces estamos predispuestos los maestros”, “...se requiere conciencia de lo que se está haciendo, sin embargo nos encerramos en nuestra problemática, se anteponen intereses personales y hasta flojera... el maestro no quiere cambiar, se resiste a ello, mantiene una actitud indiferente y fría hacia su trabajo.”⁴³ Asimismo, el ambiente escolar ofrece pocas posibilidades y estímulos para quienes están dispuestos a enfrentar nuevos riesgos, en este sentido comenta una de las maestras entrevistadas “...cuando uno trabaja de manera diferente se ve presionada por las autoridades, padres de familia y hasta por los mismos compañeros, en la escuela me decían que yo no trabajaba”, “hay que darle tiempo al niño, pero es difícil desde el momento que tenemos tantas cosas que hacer, por ejemplo estamos en un tema y estamos todos desparramados y tirados en el suelo contando y ... –pasen a la dirección- y pues se nos va haciendo un tanto complicado por todo lo que tenemos que hacer”, “a mí me parece que lo más determinante para la implementación del enfoque propuesto en los programas es la falta de tiempo por la gran cantidad de actividades que tenemos que desarrollar en la escuela”.⁴⁴

Estos comentarios, y las mismas observaciones en las aulas nos permiten considerar que hay profesores –quizás no tantos como quisiéramos- que asumen un rol distinto ante el desarrollo curricular, manifiestan con frecuencia una actitud problematizadora frente a él e intentan actuar en consecuencia a ella; permanecen atentos a los

⁴³ Entrevistas

⁴⁴ Entrevistas

desaciertos y retos que ofrece su acción curricular, "...es difícil desde el momento que tenemos tantas cosas que hacer, uno lleva a diario tarea a su casa, en lo personal me he apoyado con otra maestra para diseñar nuevas alternativas, tenemos que buscarle... yo nadamás agregaría que somos responsables de tantos niños que vienen a la escuela no a ocupar un lugar, ni a perder el tiempo, por lo que es importante que se les haga significativo lo que vienen a aprender",⁴⁵ (Anexo caso E)

Para Grundy y Kemmis, el interés y teoría prácticos no bastan aunque se acerque más a la autonomía y responsabilidad, "debe tratarse de un interés por liberar a las personas de la restricción ejercida por el técnico y del posible fraude de la práctica. Es el interés por la emancipación, el llamado interés emancipador",⁴⁶ el cual sólo es posible mediante la autorreflexión, lo que implica comprensión y liberación de dependencias dogmáticas dando lugar a una acción autónoma y responsable; ahora bien, mientras los otros dos tipos de intereses –técnico y práctico- se orientan hacia el control y la comprensión respectivamente, el emancipador se ocupa de la potenciación, es decir, de una formación del ser humano que posibilite la toma de sus propias decisiones y con ello también las riendas de sus vidas, esto de una manera autónoma y responsable.

Esta orientación considera la profesión como fuente de autocrítica de la teoría y la práctica curriculares y al mismo tiempo, una extensión a la crítica de la educación institucionalizada y del papel del Estado en la

⁴⁵ Entrevistas

⁴⁶ Grundy, Producto o Práxis del Currículum. P.37

educación contemporánea; se aborda tanto el contexto general (relación educación- sociedad) como las cuestiones específicas acerca de cómo la escolarización y el curriculum activan determinados valores específicos y cómo el Estado representa ciertos valores e intereses en la sociedad. Es importante mencionar además que esta perspectiva curricular no deja la elaboración teórica de éste en manos de expertos ajenos a la escuela, ni al desarrollo del curriculum sólo en el seno de ésta, plantea formas de trabajo cooperativo en las que los profesores y personas relacionadas con la educación presentan visiones críticas orientadas a la transformación de las concepciones y prácticas educativas.

En este sentido el maestro podría establecer una relación emancipadora con el currículo y con ello en su práctica docente, arribando a una pedagogía crítica, a una praxis, cuyos elementos constitutivos son la acción y la reflexión desarrolladas en lo real, no en un mundo imaginario, en el cual tiene lugar la interacción, entendida ésta como el actuar con, no sobre otros; es un mundo construido, no un mundo natural; de esta manera como cita Grundy, "la emancipación se convierte en el acto de descubrir la propia voz".⁴⁷ Así, el curriculum conlleva a un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación están interrelacionadas recíprocamente, hemos de construirlo en situaciones concretas como acto social que supone además de la reflexión, acciones que van más allá de meros pronunciamientos o declaraciones. Sin duda, esta perspectiva nos parecerá ambiciosa frente a una cultura pedagógica nacional fuertemente influenciada –sobre todo en la

⁴⁷ GROUNDY; Producto o praxis del curriculum; P. 149

actualidad- por una orientación técnica, y en efecto, al reparar en el ámbito investigado, en la propia experiencia profesional, es posible reconocer en los maestros una acción curricular circunscrita fundamentalmente al aula, con destellos ocasionales de crítica y autocrítica que parecen rebasarla, sin embargo, son escasas las posibilidades de generar acciones emancipadoras.

A partir de analizar estas tres orientaciones curriculares, importante es señalar la poca probabilidad de que sólo un interés domine siempre la acción curricular del profesor, pudiésemos hablar de que existe una mayor posibilidad de que bajo ciertas circunstancias es probable que exista un cambio en los intereses que orientan nuestra práctica con predominio de alguno de ellos. Sin embargo, podemos considerar que generalmente en nosotros los maestros, predomina un interés técnico en nuestra acción curricular, asumiendo principalmente el rol de operario de una propuesta educativa elaborada por un grupo de expertos, la cual es poco cuestionada y por ende, nos posicionamos frente a ella como ejecutores, tal pareciera que nuestra tarea como docentes es llevarla a cabo lo más apegado a sus indicaciones: qué enseñar, cuándo, cómo, qué medios se puede utilizar y cómo desarrollar el proceso de evaluación; las habilidades docentes aquí implicadas se circunscriben principalmente a aquéllas relacionadas con la adquisición de referentes conceptuales y prácticos para poder operar de manera eficiente los planes y programas de estudio que orientan la práctica docente; “asistimos a curso para poder manejar el programa”, “lo estoy conociendo mediante cursos, ahí los analizamos para poderlos llevar a la

práctica”, “generalmente sola es como he ido leyendo e interpretando los libros del maestro y ya de ahí saco lo que creo debe enseñarse”⁴⁸, así también recordamos por ejemplo como en nuestra formación inicial se hace énfasis en el dominio de los métodos didácticos contenidos en el programa; tal vez nos sea familiar la “carrilla” que vivimos al elaborar la variedad de ilustraciones y carteles requeridos para enseñar la lectoescritura a partir del Método Global de Análisis Estructural.

Sin embargo, también existen experiencias (Anexos, caso E), donde el maestro asume una posición distinta frente al currículo, lo cual amplía su concepción al respecto y desarrolla asimismo una actitud crítica que le permite establecer un papel activo en la acción curricular, misma que se traduce en la posibilidad de reconstruir la propuesta educativa a partir de las circunstancias en las cuales desarrolla su práctica, por tanto, las habilidades en juego van más allá de las meramente técnicas, sino que desarrolla además su capacidad de pensamiento, lo que le permite plantear y experimentar alternativas distintas, orientación que se acerca a lo que sería un interés práctico, “los contenidos propuestos en el programa son reelaborados de mi parte, los adapto a las necesidades de los alumnos; creo que los programas nos brindan la oportunidad para que nosotros reelaboremos el programa de acuerdo a nuestra capacidad”, “considero que es posible reelaborar el programa y dejar de lado las presiones administrativas; sí es mucha la carga, pero sí es posible hacer una organización interna con el grupo de estudiantes”⁴⁹

⁴⁸ Entrevistas

⁴⁹ Entrevistas

E.- Prospectiva para el desarrollo curricular

Aquí habremos de hacer mención de lo que pudiesen ser posibles alternativas para el desarrollo curricular en nuestro contexto, esto a partir del análisis realizado en este ejercicio de investigación, en este sentido, inicialmente se presenta una síntesis de la acción curricular que prevalece, así como de sus condicionamientos, para plantear enseguida los requerimientos que implica el desarrollo de una práctica curricular alternativa; posteriormente se hacen algunas consideraciones para el diseño curricular, y finalmente se precisa en lo relacionado a formación de docentes, ámbito que de manera directa nos compete a quienes estamos involucrados en esta tarea.

1.- Consideraciones generales

En apartados anteriores hacíamos referencia al predominio de una concepción técnica-racionalista del curriculum en nosotros los maestros, asimismo, al rol de operario que asumimos frente a éste, sin descartar desde luego que en ciertos momentos dejamos sentir una actitud crítica y alternativa a esta acción curricular. Bajo una lógica técnico-racionalista, el centro del desarrollo curricular son los planes y programas de estudio, de esta manera se considera que el problema consiste en hallar el curriculum adecuado a prescribir y por tanto, la administración decide los contenidos básicos a transmitir, mismos que se dan a conocer al profesorado a través de distintos materiales

curriculares, entre los que destaca el libro de texto; ésta es quizá la estrategia de innovación curricular más común y posiblemente la más cómoda y menos costosa; sin embargo –y aquí el origen de esta investigación– la práctica docente observa una enorme distancia con respecto a lo prescrito, así, mientras la propuesta curricular actual contiene un enfoque constructivista, la práctica del maestro continúa anclada a una perspectiva pedagógica de tipo bancaria. De esta manera, a partir de una tradición curricular técnico-racionalista, en la cual curriculum es sinónimo de Plan y Programas de Estudio, los cuales son elaborados por especialistas, donde el énfasis está en el producto con referencia al programa, y el maestro se concibe como el operario del mismo, mientras la estructura administrativa se constituye en una instancia de control del proceso educativo, la innovación curricular requiere nuevas formas de entender y vivir el curriculum.

Este hecho nos obliga a rebasar el marco de referencia que ha prevalecido en nuestro pensamiento curricular; curriculum no es sinónimo de Plan y Programa de Estudio; el curriculum no se circunscribe al profesor y al aula, el curriculum es una construcción que implica un proceso en el sentido que se concreta en distintos momentos a través de la interacción de diferentes sujetos en distintos espacios: se decide, se regula, se ordena, se controla, se enseña, se aprende, se evalúa, se elaboran ciertos materiales, etcétera; lo que significa que la política educativa debe prever los mecanismos y procesos que se entrecruzan en el desarrollo del curriculum, pues es necesario reparar en todos los componentes que delimitan la acción curricular, esto al marcar

reglas, direcciones y márgenes de actuación, todo ello con el propósito de generar un cambio, cambio que no sólo es competencia del maestro, pero en el cual habrá de tener un rol distinto frente al curriculum, no ya de ejecutor del mismo, sino el de partícipe en su configuración a través del desarrollo de una actitud propositiva frente a un curriculum menos centralizado.

De esta manera, tanto la formación inicial del profesor como su perfeccionamiento una vez en servicio, habrá de orientarse a la formación de un profesional capaz de elaborar sus propios programas de estudio a partir del desarrollo de una actitud crítica y propositiva frente a su práctica docente, en función de reconocerla sobre todo en sus dimensiones pedagógica y social, donde cobra relevancia la capacidad de trabajo en colectividad.

Esta perspectiva curricular demanda también una organización escolar y una estructura administrativa que dé cabida e impulse además, la experimentación y la innovación en la escuela, habiendo de considerar la especificidad de cada institución y de cada maestro, lo que implica un proyecto escolar construido a partir de los propios actores en función de sus necesidades y posibilidades, donde la estructura administrativa habrá de constituirse más que en un organismo de control y fiscalización, en una instancia que habrá de apoyar, fortalecer e impulsar el proyecto educativo de cada escuela; en este sentido se reconoce la profesionalidad de los distintos actores escolares y se demanda a la vez condiciones laborales que permitan el trabajo colegiado, esto a partir del establecimiento de espacios y mecanismos propicios para ello, en los

cuales sea remunerado salarialmente el tiempo invertido en la multiplicidad de tareas que le competen a la escuela, asimismo, sea estimulado el desempeño del maestro a partir de mecanismos más abiertos y de mayor cobertura en relación a los existentes actualmente. Aquí se destacan pues tres importantes procesos que cobran relevancia para el desarrollo curricular: formación y perfeccionamiento docente, organización escolar y condiciones laborales del maestro, mismos que habrán de articularse en una política educativa realmente descentralizada, donde se tengan mayores posibilidades de decisión y autonomía en los aspectos académico, administrativo y financiero, esto en los diferentes niveles de compromiso y responsabilidad, desde la máxima autoridad hasta el salón de clases.

2.- Diseño curricular

Ha sido parte de nuestra cultura pedagógica una considerable centralización del diseño curricular, concibiéndose como una tarea de expertos con sello oficial además. Díaz Barriga plantea al respecto que "en este momento del desarrollo curricular, podemos enunciar dos grandes propuestas para la estructuración de los planes de estudio, una, vinculada a la teoría de la funcionalidad técnica de la educación, representada por autores estadounidenses como Tyler, Taba y por autores mexicanos como Glazman e Ibarrola. La otra surge de la teoría sociopolítica de la educación, la cual se presenta con un menor grado de estructuración y está representada por la teoría curricular modular (por

objetos de transformación).⁵⁰ Posiblemente las aportaciones de Tyler y Taba, sean las más familiares para nosotros los maestros, pues su influencia se ha dejado sentir de manera importante en el diseño de Planes y Programas de Estudio, en los diferentes niveles del sistema educativo mexicano; de esta manera, es posible identificar los distintos elementos que este enfoque plantea para el diseño curricular: Diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección de contenidos, organización del contenido, selección de actividades de aprendizaje, organización de actividades de aprendizaje y determinación de la evaluación; elementos que dan origen a un currículo cerrado, en el cual prevalece la tendencia a la unificación y homogenización del proceso educativo, contemplando el desarrollo curricular como una aplicación fiel del diseño curricular, determinando de antemano objetivos, contenidos y estrategias pedagógicas; los objetivos se definen en términos de conductas observables y los contenidos se organizan en función de las disciplinas tradicionales; por su parte la evaluación se limita a la adquisición de aprendizajes en los alumnos. En este sentido, el maestro se constituye en destinatario del Plan y Programas de Estudio, mismo que habrá de operar de la manera más apegada posible a los lineamientos establecidos.

La otra perspectiva para el diseño curricular plantea un currículo abierto por lo que renuncia a la postura de unificación y homogenización, con ello plantea un mayor respeto a las características de cada contexto educativo; los objetivos se definen en términos generales de manera que

⁵⁰ DÍAZ, Barriga Angel. Ensayos de la Problemática Curricular. P.84

tengan cabida modificaciones sucesivas en el programa; asimismo, hace énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje, más que en el resultado; hace hincapié en la importancia de la creatividad y el descubrimiento, dando un papel activo al alumno, concibiendo al profesor, además de operario, diseñador del programa, a fin de constituirse en un facilitador de los aprendizajes.

Bajo esta perspectiva podemos ubicar el diseño curricular modular por objetos de transformación, donde se plantean como elementos básicos: Marco de Referencia del Plan; Determinación de la Práctica Profesional; Estructuración Curricular (Elección de Objetos de Transformación); Elaboración de Módulos y Evaluación del Plan de Estudios. En esta misma lógica Díaz Barriga plantea una alternativa de diseño curricular que comprende tres momentos básicos: Construcción de un Marco Referencial, Elaboración de un Programa Analítico e Interpretación Metodológica del mismo como programa guía; en el primer momento se determina una primera aproximación a la situación y campo específicos de un grupo, a manera de diagnóstico de necesidades, lo que permitirá la definición de los propósitos del curso. La elaboración del programa analítico implica una propuesta referente a los aprendizajes curriculares mínimos de un curso, lo cual orienta las decisiones que maestro y alumnos tomen, "el programa en términos generales, puede constar de 4 partes: la presentación general que explica el significado del programa y las articulaciones que establece con el plan de estudios, la presentación de una propuesta de acreditación en términos de resultados de aprendizaje; la estructuración del contenido en alguna forma posible:

unidades, bloques de información, problemas, etcétera y el señalamiento de una bibliografía mínima”.⁵¹ Finalmente la elaboración del programa guía, se plantea como una responsabilidad fundamentalmente del maestro a partir del análisis que él hace de la propuesta institucional, en comparación a su experiencia y situación que prevalece en su contexto, trayendo consigo una propuesta metodológica que da concreción al programa al posibilitar la construcción del contenido en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

La elaboración del currículo es pues una tarea compleja y tal pareciera no existir una metodología definida y precisa para ello, sin embargo, podemos considerar que un diseño curricular abierto ofrece mayores posibilidades de dar cabida a la diversidad de prácticas y contextos hacia los cuales se orienta un sistema educativo, “...pues no serán más operativos por precisos, si no son englobantes de las situaciones reales”,⁵² así pues, el diseño curricular se articula de manera estrecha con la práctica misma y no puede ser visto como mero recurso técnico sin considerar sus dimensiones sociales; la bondad de una propuesta curricular no estriba en la previsión precisa de pasos a seguir, sino en la posibilidad de ofrecer una tentativa apoyada en principios interpretables y abiertos, al tiempo que prevé los mecanismos e instrumentos para impulsar la traslación de esta propuesta a la práctica.

⁵¹ DÍAZ, Barriga Angel. Didáctica y Currículum. P.48

⁵² GIMENO, Sacristán. Formación de los Profesores e Innovación. P.88

3.- Currículo y formación docente

A partir de recuperar este sencillo ejercicio de investigación, en el cual se reconoce en el maestro una acción curricular fundamentalmente técnica, donde se asume sobre todo como operario de una propuesta curricular, lo que implica el desarrollo de habilidades, tales que le permitan dar seguimiento a una serie de pasos y lineamientos establecidos, restringidos además al espacio áulico, que le impide tomar conciencia del proyecto educativo en su totalidad, se hace necesario hacer un alto en el camino para plantear alternativas que nos permitan a los maestros establecer una nueva relación con el curriculum de tal forma que nos constituyamos en parte importante de la conformación de ese proyecto, esto en virtud de que una propuesta institucional se lleva a la práctica sobre todo a través del trabajo de los docentes; perspectiva en la cual la formación y actualización de maestros tiene un papel estelar.

¿Hacia dónde habrá de orientarse la formación y actualización docentes en lo que respecta a desarrollo curricular?, existe consenso en señalar que esta tarea ha sufrido importantes cambios que no precisamente observan una lógica ascendente o de menos o más; por ejemplo: Kemmis plantea como en los orígenes del curriculum –aunque tempranamente abunden prescripciones normativas- la materia impartida era ideada por el mismo profesor; asimismo, Marta Elba Tlaseca considera que “hubo un tiempo en la historia de la educación en México, sin dudas sobre el carácter intelectual de la profesión docente. La palabra, el pensamiento y el saber del maestro representaban un criterio

de acción social y pedagógico con amplio reconocimiento y valoración en los medios escolares, sociales y de producción del conocimiento”.⁵³ Sin embargo, también hay coincidencia al plantear que actualmente existe una desvalorización del maestro, existiendo el predominio de una noción fundamentalmente instrumental de la formación docente, reduciéndole al papel de técnico u operario del proceso educativo, privándole de la oportunidad de establecer una relación creativa con el conocimiento y con su propia experiencia docente. De esta manera se habla de restituirle al docente su profesionalidad; “... algo que se ha perdido a la fecha es esa concepción del maestro como intelectual que tenga esa capacidad de pensar y proponer...”⁵⁴

En este sentido la formación de docentes habrá de orientarse al desarrollo de un profesional crítico y creativo, capaz de interpretar y experimentar ideas, a fin de elaborar propuestas alternativas en un marco cooperativo, a partir de reconocer su papel decisivo en la construcción y renovación del proyecto educativo del cual es partícipe. A este planteamiento le subyacen importantes consideraciones que enseguida se retoman; la primera de ellas es la pretensión de recuperar el papel protagónico del maestro en la construcción del conocimiento sobre la práctica docente, lo que supone el desarrollo de habilidades investigativas y la capacidad para el trabajo colegiado, mismas que habrán de generarse a partir de brindarle la oportunidad de hacerlo desde su formación inicial, lo que se traduce en la posibilidad de que el

⁵³ TLASECA, Ponce Marta Elba. Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización”. P.185

⁵⁴ SORIANA, Peña Reynalda. Teleconferencia

profesor sea capaz de elaborar sus propios programas a partir de la interpretación crítica del proyecto educativo nacional, fundamentada ésta en el conocimiento de diversas aproximaciones al fenómeno educativo, así como de las condiciones y demandas de su entorno.

V. CONCLUSIONES

En este espacio, básicamente se destacan y precisan una serie de planteamientos que pretenden condensar lo más significativo de esta experiencia de conocimiento que no ha terminado, sin embargo, se hace una pausa en ella para sistematizar y comunicar aquellas ideas que permitieron un acercamiento importante a nuestro objeto de estudio. El desarrollo de este apartado se hace fundamentalmente con relación a tres puntos: qué se hizo, cómo y qué se encontró.

La relación que el profesor establece con la propuesta curricular se constituye en el eje de la investigación, lo que nos remite al estudio del curriculum como instancia que integra o comprende la realidad que se pretende indagar; es propósito de este trabajo comprender el significado que para el maestro de educación primaria tiene la propuesta curricular, así como la manera en que se relacionan con ella, esto a partir de recuperar su práctica; la importancia de abordar esta temática parte de reconocer el papel del docente como mediador decisivo entre el curriculum establecido y los alumnos, así como la influencia recíproca entre el profesor y el curriculum, en la medida que el segundo moldea al docente, pero al mismo tiempo, éste es interpretado y trasladado a la práctica por él.

Se considera que la metodología cualitativa, particularmente etnográfica, se constituye en la herramienta pertinente para el logro de los propósitos de la investigación, en virtud de que ésta, a través de las técnicas sugeridas -observación y entrevista principalmente- da pauta

para reconocer y recuperar los significados de los sujetos investigados – en este caso los docentes- a fin de comprender su actuar. En relación precisamente al proceso metodológico desarrollado en la investigación, es importante mencionar que lejos de haber sido una serie ordenada de pasos, éste se constituyó en una aventura en la que hubo retrocesos, estancamientos, replanteamientos continuos, tanto en el pensar como en el trabajo de campo, donde teoría y práctica se entretajan de una manera tal que nos permite hablar de una unidad entre ambas, donde cobran sentido la una a través de la otra.

Una noción fundamental a construir en esta experiencia de investigación fue la de curriculum, tarea nada fácil en virtud de la diversidad de concepciones existentes y de su uso indeterminado; las consideraciones que nos permitimos presentar al respecto son las siguientes.

El curriculum se concibe como una construcción cultural – tal como lo plantea Grundy – y no un concepto abstracto con una existencia aparte del devenir de la sociedad, esto a partir de considerar que desde su origen hasta el momento actual, el curriculum ha tenido como función principal regular y orientar la práctica pedagógica mediante la cual las generaciones jóvenes se incorporan a la vida social y a la vida del trabajo.

De esta manera, en el currículo, como propuesta formativa, se concretan una serie de principios de diversa índole – sociológicos, históricos, filosóficos, pedagógicos, psicológicos – lo que nos remite a la idea de considerarlo como un objeto multirreferenciado que sintetiza posiciones diversas que podemos encontrar explicitadas o no en teorías,

prescripciones y decisiones en torno al quehacer escolar; asimismo ello nos permite reconocer en esta noción de currículo una doble dimensión – teórica y práctica – dado que le subyace una elaboración teórica que se traduce en prácticas educativas concretas.

Es importante precisar que el currículo como propuesta educativa en construcción, implica en sí mismo un proceso, en el sentido que comprende distintos momentos en los cuales se expresan diferentes niveles de concreción de éste.

La noción de currículo que aquí se presenta parte de integrar las ideas de Grundy, Gimeno Sacristán, Díaz Barriga, entre otros, los cuales podemos ubicar en la perspectiva crítica, pues la noción de curriculum ha estado sujeta a una evolución, que con base en los momentos que identifica Ma. Esther Aguirre (Curriculum y Programas de Estudio, Curriculum y Escuela, Curriculum y Teoría Social), advertimos que en ella se amplía cada vez en mayor medida el ámbito de acción y reconocimiento del curriculum.

Por otra parte, hablando ya precisamente de aquello que nos fue posible observar y que pretendimos comprender con respecto a la relación que el profesor establece con la propuesta curricular- específicamente los docentes que se toman como referencia para esta investigación- nos permiten concluir lo siguiente.

De entrada se reconoce la especificidad de la práctica docente, en función de que cada una de ellas es desarrollada por distintos sujetos y en diferentes condiciones; aún así, es posible identificar puntos de

encuentro o coincidencias en algunos momentos o situaciones, aspectos hacia los cuales habremos de hacer mayor referencia.

El quehacer del maestro y los estudiantes transcurre fundamentalmente dentro del aula; lápiz, papel y gis continúan siendo los principales recursos de trabajo, junto con el libro de texto del alumno; el maestro indica y conduce lo que hay que hacer, mientras los alumnos, queriendo o no, a tiempo o a destiempo, se abocan al cumplimiento de las tareas escolares; por otra parte, existe una nueva propuesta educativa que nos hace pensar en una práctica docente distinta: los maestros y los alumnos investigan, experimentan, juegan, discuten, salen del aula, etcétera; en efecto, existe una enorme distancia entre la propuesta curricular y la práctica, pues mientras a la primera le subyace un enfoque constructivista, en la práctica del maestro predomina el rol protagónico del mismo, en el sentido de que el proceso enseñanza-aprendizaje se desarrolla fundamentalmente en torno a sus propósitos, expectativas y decisiones, con predominio de situaciones de aprendizaje desvinculadas de la vida, concibiéndose como fin en sí mismas.

Esta distancia, se explica en parte dado el carácter indeterminado de los hechos sociales, los cuales pueden ser dirigidos por ideas o intenciones mas no son previsibles del todo; además, la propuesta curricular se constituye en sólo un momento del curriculum, pues éste es considerado un proceso en el cual se va concretando un proyecto educativo que comprende decisiones políticas y administrativas (curriculum prescrito y regulado), propuestas curriculares, guías (curriculum diseñado), prácticas de control internas (curriculum evaluado), prácticas

organizativas (curriculum organizado) y práctica docente (curriculum en acción); en este sentido, la innovación curricular no se traduce sólo en cambio de planes y programas, sino que exige modificaciones en todas las prácticas en las cuales se va concretando el curriculum; de esta manera, la innovación curricular no sólo es competencia del maestro, sino de los distintos actores que coexisten en el desarrollo del curriculum, asimismo, no sólo habrá de modificarse la práctica del maestro, sino la de todos aquéllos que de manera distinta y en diferente medida inciden en el proceso educativo.

A este respecto, fue posible darnos cuenta que pese a que este proceso de reformulación de planes y programas de estudio fue acompañado de otras acciones, con miras a desarrollar una política educativa global e integral en pro de la calidad educativa, entre las que destacan precisamente la organización del sistema educativo (federalismo, nueva participación social) y la revaloración de la función magisterial (formación, actualización, salario, vivienda, carrera magisterial, aprecio social), aún existe una organización escolar fundamentalmente burocrática, un proceso de actualización que no cubre las necesidades del maestro, así como una percepción salarial insuficiente, factores que inciden directa e indirectamente en la acción curricular del docente, al mismo tiempo son aspectos estratégicos que habrán de continuar fortaleciéndose, esto a partir de incorporar en mayor medida la voz y experiencia del profesor.

De hecho se reconoce el papel decisivo del maestro como mediador del curriculum, sin embargo, dada la tradición centralista de nuestro sistema

educativo, donde el curriculum se ha constituido en un mecanismo de control al servicio de los intereses del grupo en el poder, la escuela y con ella el docente, han sido fundamentalmente objeto de las diferentes reformas educativas, el profesor ha sido considerado receptor-ejecutor de las mismas.

A partir de esta contextualización, nos es posible comprender el papel que como docentes predominantemente asumimos frente al curriculum – el de operarios- motivados por un interés básicamente técnico, al que le es inherente la división del trabajo entre los diseñadores del curriculum y los ejecutores del mismo, siendo el maestro quien asume esta última función, haciendo frente a la inhabilitación y devaluación de sus competencias profesionales, perspectiva curricular a la cual le subyace una fundamentación epistemológica positivista, en el sentido de que el conocimiento se concibe como un cuerpo de información externo, cuya producción es independientemente del sujeto y su contexto, promoviendo una visión del saber como verdad incuestionable, es así como podemos considerar el predominio de una perspectiva técnica del curriculum en nuestras escuelas, donde el trabajo del educador es poner en práctica las ideas de los especialistas y expertos.

Ahora bien, a pesar de que como profesores nos constituimos como mediadores de una propuesta curricular –para enriquecerla o empobrecerla- asumimos, quizá inconscientemente, el rol de operarios, nos sentimos incapaces de elaborar nuestros propios programas, ponderamos las ideas de los diseñadores y especialistas aún y cuando sus planteamientos reboten en nuestra práctica, chueco o derecho los

niños tienen que aprender las reglas de nuestro sistema de numeración en el primer grado y en el “sutanito” mes; de esta manera, como plantea Díaz Barriga, la propuesta curricular se constituye en grillete para el maestro, más que en un espacio de recreación intelectual de carácter teórico-práctico.

Por otra parte es importante mencionar que la actual propuesta curricular para educación primaria, contiene unos supuestos psicopedagógicos desde nuestro punto de vista adecuados, en el sentido que concibe al sujeto como constructor de sus propios conocimientos a partir de sus intereses, necesidades y experiencia, sin embargo, los planteamientos sociales y epistemológicos que le subyacen ofrecen el riesgo de ponderar en el proceso educativo los factores económicos y productivos, en detrimento de aquéllos que contribuyen a la construcción de una sociedad que favorezca el desarrollo de la HUMANIDAD.

En el transcurso de la investigación fue posible advertir que para la mayoría de los docentes no resultan significativos los fundamentos teóricos de la propuesta curricular, no han precisado en ellos, su interés se centra en el qué y cómo enseñar, esto ante la presión por “cubrir” el programa en el tiempo estipulado, lo que nos permite reconocer nuevamente la presencia de un docente con funciones de técnico, cuyas habilidades profesionales consiste fundamentalmente en operar un programa preestablecido; en este sentido el maestro se limita a desarrollar el contenido indicado –según el programa o la dosificación proporcionada por la mesa técnica- y a seleccionar las actividades a implementar, éstas con apego considerable al libro de texto.

Desafortunadamente se observó también que el maestro se resiste a asumir un rol distinto frente al currículum, considera pérdida de tiempo el análisis de los planes y programas de estudio, demanda la dosificación de contenidos por parte de los expertos, prefiere “lo práctico”.

Ante estas consideraciones, se plantea que la innovación curricular habrá de comprender una diversidad de tareas en las que habremos de involucrarnos distintas instancias y sujetos; enseguida se destacan algunas de ellas.

- Diseño curricular abierto, que ofrezca a la escuela, maestros y alumnos, posibilidades reales de integrar sus experiencias y necesidades a partir de la interpretación de los principios básicos del proyecto educativo propuesto.
- Formación y actualización docente, con énfasis en el carácter profesional del quehacer del maestro, lo que implica el desarrollo de competencias y habilidades intelectuales que favorezcan su capacidad de análisis y de propuesta, considerando el contexto de su práctica. Específicamente en lo que a desarrollo curricular se refiere, se sugiere una perspectiva crítica que impulse la formación de un profesional capaz de elaborar sus propios programas a partir del análisis del proyecto educativo propuesto, con referencia a las necesidades y condiciones de su entorno.
- Redefinición de la estructura administrativa del sistema educativo, fundamentada en un enfoque humanista, que reconozca el carácter social de las prácticas y los sujetos, que enfatice la comprensión de los procesos escolares más que su control, que promueva la

participación y la comunicación, al tiempo que amplíe las posibilidades de autonomía de la escuela y el maestro. Ello implica además el establecimiento de espacios y tiempos dentro del quehacer escolar, que impulsen la colegialidad entre los distintos actores, dando lugar al estudio, análisis, confrontación y construcción de proyectos en colectivo; tiempo y trabajo que habrá de ser compensado al maestro con la retribución económica correspondiente.

- Mejoramiento de las condiciones laborales de los trabajadores de la educación, de tal forma que cuenten con una percepción salarial que les permitan cubrir sus necesidades y las de su familia; asimismo, exista un sistema de promoción y estímulo profesional auténtico.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO, Nicola Diccionario de filosofía: Fondo de cultura económica; VI reimpresión. México, D.F., 1987, 120 Págs..
- COOK, T.D. et-al Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa; ed., Morata, S.A., Madrid, España. 1982. 229 Págs..
- DÍAZ, B. Ángel Didáctica y curriculum: II ed., Ed., Nuevomar, S.A., México, D.F., 1995. 150 Págs..
Ensayos sobre la problemática curricular; III reimpresión; Ed.Trillas; México, D.F., 1995
- GRUNDY, Shirley Producto o praxis del curriculum, II ed., Ed. Morata, S.L., Madrid España, 1994; 278 Págs..
- KEMMIS, Stephen El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción; II ed., Ed. Morata, S.L., Madrid, España. 1973. 175 Págs..
- LUNDRGREN, Ulfp Teoría del curriculum y escolarización: Ed. Morata, S.A., Madrid, España. 1992. 127 Págs..
- MARDONES, J.M. et-al Filosofía de las ciencias humanas y sociales, materiales para una fundamentación científica; VI ed., Fontamara; México, D.F. 1995. 260 Págs.,
- PODER EJECUTIVO FEDERAL Programa de desarrollo educativo. 1995-2000. 172 Págs..
- RUEDA B. Mario et-al La etnografía en educación panorama, prácticas y problemas; Centro de investigación y servicios educativos, UNAM. México, D.F.. 1994. 623 Págs..
- SACRISTÁN, J. Gimeno et-al Comprender y transformar la enseñanza; IV ed., Ed. Morata, S.L., Madrid, España; 1995. 447 Págs..

- SÁNCHEZ, V. Adolfo Filosofía de la praxis; II ed., Ed., Grijalbo; México, D.F., 1989. 469. Págs..
- SEP Plan y programas de estudio 1993. Educación básica primaria; Fernández Editores, S.A. de C.V.. México, D.F., 1993. 164 Págs..
- SEP-UPN Simposio internacional, formación docente modernización educativa y globalización (documento de trabajo), México, D.F.. 1995. 443 Págs..
- STENHOUSE Investigación y desarrollo del curriculum, III ed.,Ed., Morata, S.A., Madrid, España. 1995. 319 Págs..
- LAWRENCE
- UPN Análisis de la práctica docente propia, (Antología) Cooperación Mexicana de Impresión, S.A. de C.V., México, D.F., 1994. 232 Págs..
-
- Fundamentos epistemológicos de la investigación educativa, (Antología, maestría en educación campo:práctica docente), Chihuahua, México. 1995
-
- Métodos cualitativos (Antología: maestría en educación campo práctica docente), Chihuahua, México. 1997
-
- Pedagogía, (revista) Vol., 08, número 01, febrero-abril 1992. 119 Págs..
-
- Seminario de investigación I, (Antología, maestría en educación campo:práctica docente) Chihuahua. México. 1996
-
- Teoría educativa, (Antología, maestría en educación campo: práctica docente); Chihuahua. México. 1995
-
- Teoría Pedagógica II, (Antología, maestría en pedagogía). México, D.F., 1996.

UN PAR DE HORAS EN EL SALÓN DE CLASES

CASO A

Paulatinamente, los niños se van acercando con su cuaderno hacia el escritorio donde se encuentra la maestra para que les revise la tarea encomendada: un dibujo de una planta en el cual señalan sus partes y la función de éstas; la maestra les va indicando los errores y les solicita lo estudien porque enseguida les va a preguntar; mientras tanto, parte de los alumnos restantes se esfuerzan por terminar de copiar el dibujo del pizarrón, y otros permanecen absortos en sus pensamientos o intereses de ese momento –platicar con su compañero, mirar hacia fuera, esculcar su mochila, encontrar el lápiz-.

De pronto se levanta la maestra y les pide a los niños tomen su lugar y pongan atención, pues ella les va a decir algo y ellos deberán responder si es falso o verdadero... ¿cómo con Chabelo? –interrumpe Julio-, la maestra responde que sí e inicia a plantear preguntas en relación a las funciones de las distintas partes de la planta; son alrededor de 10 niños los que prestan atención y van respondiendo en voz alta.

Posterior a ello, la maestra solicita nuevamente estén atentos pues les va a dictar; algunos obedecen, la mayoría continúa centrando el interés en su propia actividad –dibujan, platican, escudriñan sus útiles, hojean un libro-; la maestra empieza a dictar enunciados como: Mayra y sus amigos fueron al cine... poco a poco los alumnos se van sumando a la

tarea a excepción de Irán, alumno que sobresale del grupo por su edad y estatura, él se mantiene cerca de la ventana mirando lo que afuera sucede.

Una vez terminado el dictado, la profesora les indica a los niños que toca matemáticas, para lo cual les pondrá problemas en el pizarrón e inicia a escribirlos; algunos de los problemas son:

- Julio fue a la tienda y compró 10 pesos de salchicha, llevaba 15 pesos, ¿Cuánto le quedó de cambio?.
- Abelardo tiene 25 pesos y fue a comprar un carrito que le costó \$18.00 ¿Cuánto le quedó de cambio?

Una vez que la maestra termina de copiar los problemas les comenta a los niños: al primero que me los traiga bien le voy a poner un sellito; la mayor parte de los niños inicia a copiarlos.

UN PAR DE HORAS EN EL SALÓN DE CLASE

CASO B

La maestra se sienta en el escritorio y va llamando a cada uno de los niños, a los cuales les va indicando encierren las "A" que encuentren en unas palabras recortadas de revistas; los pequeños van atendiendo la indicación, algunos al momento, otros mientras tanto comentan con sus compañeros, hojean sus útiles o se mantienen absortos en sus propios pensamientos.

Al paso de algunos minutos la maestra se pone de pie frente al grupo de alumnos, sostiene en sus manos 3 cajas de leche forradas con distinto papel cada una, así como un montón de palos de paleta; les solicita su atención y empieza a hablarles:

- Miren, voy a poner estos palitos (4) aquí –e inicia a colocarlos de uno a uno en una de las cajas –ahora vamos a poner menos en esta caja, ¡pásale Mayra! –señala la maestra –la niña acude y coloca 3 palitos en la caja indicada -¿Mayra puso más o menos? –pregunta la maestra - ¡menos! –responden algunos niños; ahora en esta caja vamos a poner más, quién quiere pasar –yo- responde Marcos.

La maestra dibuja en el pizarrón las tres cajas con sus respectivos palitos y nuevamente hace preguntas en relación a dónde hay más, menos, pocos, muchos. Se repite el ejercicio con la participación de otros niños; enseguida la maestra le solicita al grupo hagan estos dibujos

en su cuaderno; algunos pequeños lo hacen de inmediato y sin dificultad, otros se tardan tratando de darle forma a los palitos o a la caja, y algunos más no saben por dónde empezar o en definitiva, no desean hacerlo.

Dan el timbre para salir, los niños se inquietan; la profesora les indica formen una fila frente a su escritorio para revisarles; rápidamente los alumnos lo hacen y la maestra les va señalando los errores a quienes lo cometieron.

UN PAR DE HORAS EN EL SALÓN DE CLASES

CASO C

La maestra se encuentra de pie junto al pizarrón escribiendo unas palabras (oso, osa, ese, asa, esa, así, seso, seis, aseo), mientras algunos niños las van leyendo en voz alta y otros se quedan en el intento; enseguida la maestra pregunta al grupo -¿cómo creen que diga a aquí? -al tiempo que va señalando cada una de las palabras; una vez que éstas son descifradas por algunos niños, son repetidas a coro por el grupo. -Vamos a contar las palabras -dice la maestra -luego las va señalando con su dedo mientras el grupo las va numerando. La maestra continúa escribiendo al tiempo que les preguntan qué dice ahí, en qué se parece esa palabra a otra, qué significa; los niños van respondiendo, algunos comentan experiencias personales en torno a ello, a lo cual la maestra presta atención. Nuevamente la profesora les indica cuenten las palabras escritas. Enseguida la maestra les pone un sello de un oso en una hoja de su cuaderno, solicitándoles copien ahí los enunciados que se van a ir escribiendo en el pizarrón (Ese oso, Esa osa, Susy se asea, etcétera), mismos que la maestra pretende se vayan leyendo entre todo el grupo, sin embargo sólo dos niños lo hacen, la atención del grupo está dispersa; ahora la maestra toma de la mano a Wendy y la conduce hacia el pizarrón para que lea, o bien, ubique ciertas palabras; hace lo mismo con otro grupo de niños. A continuación la maestra les dice que

les va a revisar el trabajo, el cual tendrán que pintar también; algunos niños continúan copiando los enunciados y otros inician a pintar.

La maestra solicita nuevamente la atención de los alumnos para indicarles que les va a entregar una hoja que tiene diferentes cosas, las cuales van a pintar y a poner las letras que faltan, para lo cual les da un ejemplo; posterior a ello se la va entregando a cada niño en su lugar para que la peguen en su cuaderno; una vez que termina de repartir el material, la maestra se sienta en su escritorio y empieza a llamar a los niños de manera individual para revisar el trabajo realizado así como la tarea; en la medida que los niños se van acercando la maestra les hace observaciones respecto a los errores cometidos: aquí tienes mal, préstame el borra, aquí va X, etcétera.

UN PAR DE HORAS EN EL SALÓN DE CLASES

CASO D

La maestra solicita la atención de los niños y se coloca frente al grupo cerca del pizarrón, en el cual están dibujadas algunas cosas que empiezan con "N" y su respectivo nombre, al cual le falta la primera sílaba; la maestra les pregunta en qué se parecen estas palabras, algunos responden que empiezan con "N", mientras otros continúan copiando lo que está en el pizarrón o comentando con su compañero de a lado. La maestra se sienta en su escritorio para revisar a los niños que van terminando, ella les hace diferentes observaciones como: váyase por el renglón, ésta tiene el palito largo, pinte sus dibujos.

De nuevo la maestra solicita la atención de los niños para mostrarles una hoja con el dibujo de un huevo en el cual está escrita la palabra "yema", misma que se les entrega para que la colorean, pero antes hablan sobre ella, -¿A quién le gustan los huevos? -pregunta la maestra -bueno, ahí está la yema, -continúa- es de color amarillo, lo demás es blanco, y aquí dice yema, esta letra (señala la "Y") se llama /ll/, les comenta también que a veces se dice /i/, escribe algunos ejemplos en el pizarrón; enseguida la maestra va pegando en él tarjetas con las sílabas ya, ye, yi, yo, yu; mismas que va utilizando para formar palabras con auxilio de los niños; posteriormente la maestra les indica copien estas palabras en su cuaderno. La mayoría de los niños están trabajando: pintan, escriben,

preguntan a su compañero a o la maestra, sacan punta o leen; mientras tanto la maestra permanece sentada cerca de los niños de adelante y en algunas ocasiones les auxilia preguntándoles qué les falta o señalándoles desaciertos; también le solicitan presten atención o dejen de platicar. Paulatinamente los pequeños van terminando de realizar el trabajo y acuden con la maestra para que les revise; a los que lo tienen bien se les va entregando otra hoja que contiene dibujos con el nombre incompleto para que vaya resolviendo el ejercicio.

UN PAR DE HORAS EN EL SALÓN DE CLASES

CASO E

La maestra comenta a los niños que van a saber cuáles son los animales preferidos en el grupo (previamente les solicitó le escribieran en un papelito el nombre del animal preferido); para ello pide a diferentes niños pasen al frente para contar los papelitos; enseguida les indica a otros pequeños pasen a representar en una gráfica de barras las frecuencias, para lo cual utilizan trozos de papel lustre de diferentes colores; una vez que está concluida la gráfica la maestra solicita la colaboración del grupo para ver si está bien, en este sentido, se empieza a revisar entre todos la frecuencia de preferencia de cada animal y su respectiva representación en la gráfica; una vez concluida la revisión la maestra plantea diferentes preguntas en relación a la información contenida en la gráfica: ¿Cuál es el animal que más prefieren los niños de primero?, ¿Cuál es el que menos prefieren?, ¿Hay algunos animales que son preferidos por igual?; ante estas preguntas los niños responden en voz alta de manera acertada; posterior a ello se hace un ejercicio similar, para lo cual se determina entre todo el grupo objetos a elegir: juguetes; la maestra pregunta al grupo cuáles serán los juguetes a seleccionar, los niños van nombrando algunos, ella empieza a escribirlos en el pizarrón con el apoyo de los niños al tiempo que les pregunta con cuál letra inicia, qué sigue, con qué termina; una vez que se tiene la lista de juguetes a elegir,

la maestra entrega a cada niño un papelito para que escriba el nombre del juguete preferido; enseguida se procede, con la participación de los niños, a contar las frecuencias, a elaborar la gráfica y establecer comparaciones.

Una vez terminada la actividad anterior, la maestra les pide a los niños saquen su libro de matemáticas, lo hacen en las páginas 40-41 (lo que nos gusta comer); luego la maestra les pregunta qué observan, a lo cual la mayoría responde: un mercado, fruta, verdura; luego les pide que encierren los alimentos que más les gustan; los niños siguen la indicación; posteriormente la maestra les pregunta qué van a ser en la página donde está la tabla, de inmediato algunos niños explican con acierto el trabajo a realizar, para lo cual se parte de cuantificar la frecuencia de preferencia de los diferentes alimentos y a representarlo cada quien en su libro; la maestra va recorriendo el aula para observar el desempeño de los niños, sólo Luis y Lucy se retrasan, el resto del grupo no observa dificultad. Una vez concluida la tabla se establecen comparaciones entre las preferencias.

Enseguida la maestra les dice que va a pasar al lugar de cada uno a revisar su trabajo, mientras tanto les pide pasen –por filas- a poner su asistencia en el registro colocado para ello en el pizarrón; los niños se van poniendo de pie, hacen un a fila ante el registro de asistencia donde buscan su nombre y colocan un punto si llegaron puntualmente o una cruz si llegaron tarde; la maestra, después de revisar el ejercicio del libro de cada niño, se coloca junto al registro de asistencia para orientar a los niños y preguntarles el motivo de sus retardos en caso de existir.

UN PAR DE HORAS EN EL SALÓN DE CLASES

CASO F

La maestra les dice a los niños que van a continuar trabajando con las figuras geométricas, al tiempo que toma en sus manos tres trozos de triplay de aproximadamente 25 x 45 cms., los cuales tienen entresacado diferentes figuras geométricas (círculo, triángulo, cuadrado); va mostrando estas figuras de una en una y pregunta a los niños la figura que es y las características que tiene; algunos niños van respondiendo, otros permanecen callados; una vez que observan las tres figuras y comentan sobre ellas, la maestra indica a los niños las van a palmear, en este sentido cada palabra es pronunciada en voz alta haciéndose una pausa entre cada sílaba, al tiempo que se da un aplauso por cada una de éstas; enseguida la maestra plantea una serie de preguntas al respecto: ¿cuántos aplausos dieron?, ¿con qué empieza?, ¿con qué termina?. Posteriormente la maestra va mostrando algunos objetos del salón para que los niños identifiquen algunas figuras geométricas; la mayoría de los niños responde en coro de manera acertada. Enseguida les indica que saquen su cuaderno de dibujo, los colores y el lápiz; les pide dibujen un tren que ella va a dibujar en el pizarrón, procede a hacerlo y al mismo tiempo va indicando a los niños las figuras contenidas: es un vagón de forma rectangular, la máquina tiene forma de triángulo, aquí le dibujamos las llantas que tienen forma de círculos,

etcétera; por algún momento la maestra interrumpe el dibujo para plantear a los niños algunas preguntas en relación al tren: ¿se han paseado en tren?, ¿qué sintieron?, ¿cómo son?, etcétera, los niños van respondiendo haciendo diferentes comentarios según sus experiencias. Una vez que el tren está dibujado en el pizarrón, la maestra les pide a los niños lo dibujen muy bonito, pues posteriormente les va a indicar cómo lo van a pintar, aún así algunos niños se adelantan, la maestra reitera la indicación y precisa: los círculos van de color amarillo, los triángulos de rojo, los cuadrados de azul, etcétera.

Paulatinamente los alumnos se van acercando a la maestra para mostrarle su trabajo, quién hace diferentes observaciones: muy bien, qué bonito; cuando ya casi todos los niños terminaron, la maestra les indica que se acomoden en su lugar y pongan atención, pues ahora van a escribir el nombre de las figuras de su tren, con este propósito inicia preguntando el nombre de la figura que tienen las ruedas, algunos niños responden que rueda, otros que círculo, la maestra enfatiza círculo y lo escribe en el pizarrón, luego les dice que cuenten los círculos y escriban el número de círculos que hay; se sigue esta mecánica con el resto de las figuras.