



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD - HIDALGO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO
PRÁCTICA EDUCATIVA

“LA COMPETENCIA DIDÁCTICA EN EL PLAN 1997
DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.
UN ANÁLISIS DE LA LÍNEA DE ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA ESCOLAR
EN LA ESCUELA NORMAL “VALLE DEL MEZQUITAL”
DE PROGRESO DE OBREGÓN, HIDALGO”

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PRESENTA
ARNULFO ALFARO CUENCA

DIRECTORA DE TESIS:
MAESTRA MARLÉN GÁLVEZ MARÍN

TULA DE ALLENDE, HIDALGO, AGOSTO DE 2009

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
CAPITULO I	
LA CONFORMACION DEL CONOCIMIENTO SOBRE LA ENSEÑANZA.....	20
La enseñanza en las prácticas sociales.....	20
La enseñanza, de expresión cultural a instrumento escolar.....	21
La sombra de la filosofía.....	26
El esfuerzo de la pedagogía para orientar la enseñanza.....	28
La didáctica legitimadora del conocimiento que orienta la acción del maestro..	31
La competencia didáctica en el contexto de la calidad.....	33
La obsesión por la calidad precursora de las competencias.....	34
El arribo de las competencias a la educación.....	39
Las competencias en México.....	42
Las competencias en la enseñanza.....	43
CAPITULO II	
LA DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	48
El normalismo en el contexto histórico.....	49
El Plan 1984.....	55
El Plan 1997.....	59
Tipo de actividades.....	62
El enfoque formativo.....	65
La didáctica retorna.....	66
La Escuela Normal “Valle del Mezquital”.....	68
CAPITULO III	
LAS COMPETENCIAS EN EL PLAN 1997.....	71
Las competencias en el nuevo plan de estudios.....	72
El perfil de egreso expresión de las competencias profesionales.....	74
La competencia didáctica.....	78
CAPITULO IV	
ADQUISICION Y DESARROLLO DE LAS COMPENCIAS DIDÁCTICAS.....	88
El estudio.....	90
Observación y práctica docente.....	106
El análisis.....	132
CAPITULO V	
EL ENFOQUE REFLEXIVO.....	147
La enseñanza reflexiva.....	148
La reflexión histórica.....	165
CONCLUSIONES.....	191
BIBLIOGRAFÍA.....	196

INTRODUCCION

En torno al objeto de estudio

En 1997 en el marco del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), se puso en marcha un nuevo plan de estudios para formar a los maestros de educación primaria, esta reforma curricular se llevó a cabo cuatro años después de la implementada en educación primaria ¿Por qué ambas no se hicieron de manera simultánea? Seguramente porque la prioridad era atender los compromisos establecidos en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) firmado en 1992, ya que el gobierno en turno sólo contaba con dos años para instrumentar tales acciones -proceso que dicho sea de paso, había sido muy tortuoso-, por lo que, las reformas en la educación normal independientemente de su pertinencia podían esperar, y esperaron hasta la mitad del siguiente sexenio. No obstante que las dos reformas curriculares no fueron coincidentes en tiempo, la continuidad de la política educativa las envolvió en la misma perspectiva: la modernización educativa.

Pero, ¿Qué motivaciones justificaron la reforma curricular en la formación de maestros de educación primaria? ¿Qué ingredientes se mantuvieron y cuáles se agregaron a dicha formación? Es evidente que existen múltiples razones que dan sustento a la renovación del plan de estudios 1984 (P84), algunas de ellas fueron producto de los vertiginosos cambios ocurridos al finalizar el siglo XX, cambios que amenazaban ampliar la brecha entre riqueza y pobreza, entre beneficiarios del conocimiento sistemático y amplios sectores sumidos en la ignorancia. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, promovida por la UNESCO en 1990 en Jomtien, Tailandia, marcó el rumbo a los sistemas educativos del mundo, para enfrentar los retos que en ese escenario asomaban. En el ámbito nacional, evidentemente que si la reforma curricular en primaria, representaba

una acción a favor de la calidad, consecuentemente, los nuevos maestros tenían que ser formados en esa perspectiva.

Por supuesto que esas variables fueron unos de los principales pivotes que propiciaron el surgimiento de la nueva propuesta curricular, a ellas se alude en los “antecedentes” y “la situación actual” de la sección “Las escuelas normales y la formación de maestros: evolución y situación actual” en el Plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria (P97). En esos apartados se explica por qué se considera inoperante el plan que va de salida y por qué se ensalza al nuevo. A favor del P97 se dijo que el (P84) al pretender la formación de docentes-investigadores condujo a una ruptura con la función principal de las normales: formar para la enseñanza y el trabajo en la escuela. Se dijo también que la línea pedagógica –que concentraba la formación para la enseñanza- no integró apropiadamente el conocimiento teórico con la práctica, ni desarrolló la investigación, por lo que, el estudiante al acercarse a la escuela primaria, no lo hacía como maestro en formación sino como futuro investigador, obteniendo pocos elementos para la docencia.

En esa coyuntura de grandes transformaciones, las escuelas normales, no quedaron al margen del revisionismo de que fueron objeto muchas instituciones. La inoperancia de las normales se discutió en algunos círculos estrechos del poder y se habló de la posible emergencia de las universidades como relevo en la formación de los maestros de educación básica, finalmente aquella intención se canceló, decidiendo las autoridades que en México resultaba “más racional y adecuado a nuestras condiciones y valores educativos realizar un esfuerzo serio y sostenido para fortalecer las instituciones normalistas, en su condición de centros auténticos de educación superior”. Lo que siguió fue un proceso transformador que puso en primer plano la formación de los maestros, con énfasis en la enseñanza y el trabajo en la escuela primaria.

Esos hechos despertaron mi interés para analizar el nuevo Plan de estudios, al delimitar el problema, mi atención se centró en la línea de acercamiento a la práctica, porque como “equivalente” de la línea pedagógica del P84, es ahí donde la teoría y la práctica se articulan de manera relevante en la formación para la enseñanza del futuro docente y en ese campo, la didáctica juega un papel importante, porque de ahí provienen algunos de los conocimientos fundamentales del maestro para orientar el aprendizaje de los alumnos. Era pertinente entonces plantearse la siguiente cuestión, ¿Qué lugar ocupa la didáctica en la formación de maestros?, ocurre que tanto en el P84 como en el P97, la didáctica no aparece en el mapa curricular, pues, mientras que en el primero estuvo diluida en los diferentes cursos que conforman la línea pedagógica, en el nuevo, de la misma forma, sin mostrar rostro propio, su presencia se disemina en los cursos de la línea de acercamiento a la práctica y en los de las asignaturas y su enseñanza. Sin embargo, a diferencia del P84, en el P97 la didáctica ocupa un lugar prominente, puesto que es uno de los cinco rasgos del perfil de egreso: la competencia didáctica. Con ello se demuestra la intención del nuevo plan de priorizar la formación para la enseñanza y abandonar la ambigüedad –docente-investigador- del antiguo.

El retorno de la didáctica como competencia en la formación de los maestros de educación primaria, pretende, como ya se ha dicho darle mayor peso a la función que da identidad al trabajo del profesor: la enseñanza, y dejar al margen el “espejismo” de la función investigativa, como opción alterna de su ejercicio profesional. El “abandono” de la investigación educativa como espacio curricular, sin embargo, no significó la renuncia a esa importante tarea que proporciona las herramientas básicas al maestro para sistematizar su experiencia, sólo que esta vez, sin decirlo, se incorporó a través del enfoque de la formación: el reflexivo, el cual se convirtió en el eje articulador de las tres actividades que conforman el mapa curricular a través de ciclos conformados por el estudio, la observación y práctica docente, y el análisis y la reflexión, que se extiende desde el primero hasta el último semestres, pretendiendo además,

que esta experiencia de aprendizaje procedimental se convirtiera en una de las herramientas fundamentales del maestro en su compromiso profesional de seguir aprendiendo por toda la vida.

La didáctica como competencia, se inserta en esa preocupación y responde a la necesidad de articular la formación docente con la modernización de la educación básica, entendiendo por modernización, el interés por mejorar la calidad educativa en un mundo cambiante y cada vez más globalizado.

En ese sentido, era pertinente situarse en el contexto actual para tratar de interpretar el papel que históricamente ha jugado la didáctica en la formación de maestros y poder comprender su faceta actual, así como la forma en que los estudiantes la adquieren en la Escuela Normal “Valle del Mezquital” de Progreso de O., Hgo.

Metodología

Al situar el estudio en la Escuela Normal “Valle del Mezquital” en la Licenciatura en Educación Primaria y a una parte del currículum: Las actividades de acercamiento a la práctica docente, pretendo identificar y comprender a partir de la reflexión analítica los significados inmediatos y locales que cobijan los procesos de concreción de la competencia didáctica en los estudiantes, esa tarea demanda seguir una perspectiva metodológica, elegir los instrumentos para recoger la información relevante, analizarla e interpretarla para acceder a niveles superiores de comprensión.

En este sentido, el enfoque interpretativo, cuyo carácter cualitativo permite estudiar la realidad, interactuando con los sujetos involucrados en sus ambientes locales y con su entorno cultural inmediato, ofrece la posibilidad de construir un conocimiento a partir de la interpretación de los significados que dan sentido a la vida escolar de esos sujetos.

La investigación interpretativa percibe a la educación como un fenómeno conformado social e históricamente que puede explicarse a partir de la identificación y traducción de los significados que en el contexto se dan. Al respecto, Erickson (1989)¹, señala que la investigación interpretativa en la investigación educativa desempeña un rol significativo, ya que sus aportaciones pueden contribuir a comprender la condición de sus objetivos esenciales: a) las aulas como medio social y culturalmente organizado para el aprendizaje; b) la enseñanza como uno de los medios para el aprendizaje reflexivo y c) el contenido de los significados del profesor y el alumno como elementos intrínsecos al proceso educativo.

En el campo social y particularmente en el educativo, la investigación interpretativa es pertinente cuando se necesita saber más acerca de la estructura específica de los hechos que ocurren, más que de su carácter general y su distribución global; la perspectiva de significados de los actores en los acontecimientos específicos; la localización del punto de contraste de acontecimientos naturales que puedan observarse como experimentos naturales, cuando se está impedido lógicamente y éticamente para intervenir o controlar otras influencias del contexto, así como reconocer los vínculos causales específicos no identificados a través de métodos experimentales.

En el valor interpretativo algunos de los métodos señalados por Erickson, se inspira la perspectiva investigativa del presente estudio, también recoge ideas de otros autores como Woods (1998), quien considera que para el interaccionismo simbólico, el punto central es la persona, porque muchas de sus actividades son simbólicas e implican construcción de significados dentro

¹ Ericsson utiliza la expresión “métodos interpretativos” cuando se refiere a los métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, respectivamente llamados etnográfico, observacional participativo, estudio de casos, interaccionista simbólico, fenomenológico, constructivista e interpretativo”, señala que todos son “levemente diferentes, pero cada uno de ellos guarda fuertes semejanzas familiares con los demás”, por ello, argumenta, que prefiere utilizar “el término interpretativo” para referirse a “todo el conjunto de enfoques de la investigación observacional participativa”.
Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza en Merlin C. Wittock (1989) La investigación de la enseñanza II. Barcelona. Paidós.

de la interacción, los que además demandan ser interpretados. Sostiene que la construcción de significados se hace desde la capacidad del investigador por adaptarse al rol de la otra persona, poniéndose en su lugar e interpretando los actos desde esa posición.

Por su parte, Thompson (1994)², en la descripción que hace de la teoría general de la cultura, ideología y la comunicación masiva, al referirse a la metodología de la interpretación, sostiene que el estudio de las formas simbólicas es fundamental e inevitablemente una cuestión de comprensión e interpretación. Considera que el objeto del que se ocupan las ciencias sociales, es en sí mismo un campo preinterpretado, porque el mundo sociohistórico es un campo-sujeto, construido por sujetos cuyas vidas diarias participan en la comprensión de sí mismos y de los demás y en la interpretación de la acción, expresión y sucesos que ocurren en torno a ellos. En este sentido, el objeto de la investigación es un campo sujeto, porque los sujetos que construyen el campo sujeto-objeto son, como los propios analistas sociales, sujetos capaces de comprender, reflexionar y actuar a partir de esta comprensión y reflexión; pero además, como parte que construyen el mundo social, se insertan siempre en tradiciones históricas.

El proceso de interpretación dice Thompson (1994), puede y de hecho exige una gama de métodos explicativos u “objetivantes”. Por lo tanto la explicación e interpretación son momentos complementarios de una teoría interpretativa comprensiva. La reconstrucción, también constituye un proceso interpretativo porque es una interpretación de la comprensión cotidiana, una interpretación de las opiniones, creencias y juicios que sostienen y comparten los individuos que forman el mundo social.

Este enfoque permitió comprender los procesos de formación que viven los estudiantes, debido a que esta línea investigativa le otorga mucha importancia

² El enfoque interpretativo de Thompson desde la perspectiva metodológica de la hermenéutica profunda, comprende tres fases: 1) el análisis de los sociohistórico; el análisis formal de los discursivo y 3) la interpretación-reconstrucción. Ideología y cultura moderna. Thompson, J.B. (1994). México. UAM.

al contexto, a la historia, a los valores y tradiciones locales y extralocales, asimismo, considera que la experiencia de los sujetos es atravesada por la situación política, social, y cultural en que se encuentran. Por lo tanto, no obstante que el análisis está centrado en un currículum nacional, la interpretación tiene valor singular, pues este ejercicio, como señala Dell Hymes (Bertely, 1997), no pretende “generalizar la particularidad, sino particularizar la generalidad”.

La información

El trabajo de campo en el enfoque interpretativo es útil para responder cuestiones sobre lo que sucede específicamente en la acción, el significado que tienen esas acciones para los actores, la relación entre lo que sucede con el contexto y la comparación entre el modo en que está organizada la vida cotidiana con otros modos de organización de la vida social.

Descripciones densas, observaciones participantes, relatos y entrevistas en profundidad, son instrumentos utilizados para registrar los hechos de la vida cotidiana que al investigador le interesa rescatar. La caracterización y denominación que de algunos de ellos se hace, corresponde en ciertos casos al origen del campo disciplinar del que surgieron o por el parentesco que tiene con un determinado enfoque investigativo.

De dos vertientes procede la información que hizo posible el entramado que en este documento toma cuerpo: por un lado se encuentran las fuentes teóricas y por el otro la información empírica, de las primeras, los aportes de autores como: Arnaut, Jacques Delord, Dewey, Zeinnet y Liston, Shon y Zemelman, tuvieron relevancia en definición de categorías como: las competencias en el contexto de la calidad, las competencias en el P97, los ciclos reflexivos en el P97 y la reflexión histórica; otros aportes teóricos influyeron en la interpretación y comprensión de los significados desprendidos de los testimonios recogidos.

Las fuentes empíricas fueron recogidas en el periodo comprendido de 1999 a 2002, en 22 registros de observación, 12 diarios de campo, 12 informes finales de las jornadas de observación y práctica docente y 12 entrevistas realizadas al mismo número de estudiantes del primero al sexto semestres. Es pertinente señalar que el diario de campo es un instrumento utilizado por todos los alumnos desde el primer semestre, en él registran su experiencia y/o los acontecimientos relevantes ocurridos en al aula o la escuela durante las jornadas de observación y práctica docente, estas fuentes escritas de los estudiantes resultaron muy útiles para acceder a sus vivencias, percepciones, concepciones y la reconstrucción que hacen de la realidad escolar, así como para establecer las triangulaciones con la información obtenida por otras vías.

Propósitos de la investigación

El prestigio social del que goza o no el trabajo del maestro en esta o en otras sociedades, ahora y desde tiempos remotos, ha estado asociado básicamente a tres aspectos fundamentales: a sus saberes, a la manera en que transmite sus conocimientos y a los valores que envuelven esas virtudes en el cuerpo del sujeto que las porta, proyectadas en la relación que establece con sus alumnos y en el entorno social en el que se inscribe su acción. Enseñar, saber enseñar, tener competencia didáctica, es ahora uno de los propósitos fundamentales de la formación de los maestros. La significación social que a esos conceptos se les ha atribuido, están asociados a los entornos sociohistóricos que en un momento y espacio determinado han adquirido. En México –a pesar del fallido intento por desaparecerlas- las escuelas normales mantienen una amplia cobertura en la formación de los maestros de educación primaria. En su larga existencia, en esas instituciones se han implementado diferentes modelos de formación de profesores, el que es motivo de análisis en este trabajo, pretende poner énfasis en la formación para la enseñanza, ya que –como se dijo antes-, en su antecesor se fundió la investigación con la enseñanza, la competencia didáctica, por lo tanto, como uno de los rasgos deseables del perfil de egreso

del nuevo maestro, restablece ese carácter distintivo de su quehacer profesional. En tal sentido, los propósitos de este trabajo son:

1. Comprender lo que ocurre con la implementación del P97 en la Escuela Normal “Valle del Mezquital” de Progreso de Obregón, Hgo.
2. Analizar la construcción de la competencia didáctica en el marco de la línea de actividades de acercamiento a la práctica escolar.
3. Identificar los significados que los estudiantes normalistas dan a las concepciones asociadas con el planteamiento curricular y las vivencias que experimentan en la escuela primaria.

Preguntas centrales

La formulación de preguntas al inicio de esta investigación, fungieron como herramienta intelectual para orientar el trabajo hacia la consecución de los propósitos establecidos y tener claridad sobre los aspectos relevantes en la recogida y análisis de la información. Aquí las expongo: ¿Qué razones justifican el rescate de las escuelas normales como instituciones formadoras de los maestros de educación básica en México? ¿Qué rol ha desempeñado el gobierno en su formación? ¿Qué papel ha jugado la didáctica en la formación de maestros de educación primaria en los planes de estudio que anteceden al P/97? ¿Cuáles son los referentes que dan soporte a la propuesta curricular y en particular al componente que se asocia con el aprender a enseñar de la propuesta curricular vigente? ¿Cuál es el significado que adquiere la competencia didáctica en el contexto histórico en que aparece? ¿Cómo adquiere o cómo desarrolla el estudiante normalista la competencia didáctica? ¿Cómo viven los sujetos ese proceso de acercamiento a la práctica docente?

Estructura del documento

El análisis de la competencia didáctica en el marco de la línea de acercamiento a la práctica escolar del P97 que se desarrolla en este documento, está estructurado en cinco capítulos. A continuación describo brevemente el contenido de cada uno de ellos.

En el primero se hace un esfuerzo por clarificar la procedencia de la didáctica, como una de las expresiones constitutivas del nutrido campo discursivo de la educación, en ese afán, se intenta explicar primero, cómo en medio de las prácticas sociales definidas como educativas, la enseñanza va conquistando espacios como instrumento de transmisión de conocimientos relevantes (conceptos, ideas, actitudes y valores) en las diferentes culturas. Posteriormente, al establecerse la escuela como institución responsable de realizar de manera sistemática esa tarea en las primeras civilizaciones, se delimitaron los elementos sustantivos de ese proceso: el contenido, el procedimiento y los sujetos involucrados, es decir el alumno y el maestro, este último fue depositario de la enseñanza como acción y demandante de un conocimiento práctico que la orientara, en ese sentido, la didáctica encontró un campo fértil para su desarrollo.

La enseñanza como vehículo educativo, se ve cobijada primero por la filosofía, de ella se desprende posteriormente un campo disciplinar de la educación: la pedagogía, con la que más tarde se asocia a la enseñanza. En la Grecia clásica se le asoció primero con la persona que acompañaba al niño a la “escuela”, no así con la persona que “enseña”, esta función la desempeñaron los filósofos o los sofistas –por supuesto, sin perder su estatus-, debido a que poseían y dominaban el conocimiento socialmente relevante.

El humanismo como una de las manifestaciones del renacimiento posicionó a la didáctica en una discusión propositiva sobre la enseñanza, Comenio (1988) con su *Didáctica Magna*, la involucró de paso en el debate reclamativo por un lugar propio en el campo de las denominadas ciencias de la educación.

El ejercicio de clarificación que se realiza en este apartado pareciera insinuar una discusión epistemológica –aún no acabada entre didáctica y pedagogía-, sin embargo, ese no es el propósito que se pretende dilucidar, sino que, en el

afán de mostrar cómo se ha conformando el conocimiento sobre la enseñanza en la formación de maestros, se trata de resaltar en principio cómo se fue estructurando ese conocimiento sobre la enseñanza y cómo la didáctica de lejano origen, ha contribuido en esa tarea junto a las llamadas ciencias de la educación, pero con un estatus marginal.

De ese estado del conocimiento sobre la enseñanza, se han nutrido los programas de formación docente, de tal manera que después de la marginación que padeció la didáctica en el P84, su reaparición en el P97 es protagónica, pero como competencia, no como espacio curricular específico. En tal sentido, la descripción y algunas explicaciones que se exponen en este capítulo sitúan la aparición de la didáctica como competencia en el contexto sociohistórico actual, determinado por la globalización, el desarrollo tecnológico impresionante y los cambios políticos al finalizar el milenio en un mundo fuertemente marcado por las desigualdades.

En este mundo cambiante, la educación, como preocupación universal, fue una cuestión que asumió la UNESCO con un planteamiento para ofrecer educación a todas las personas y atender sus necesidades básicas de aprendizaje, definiendo con ello, el proyecto educativo mundial para el siglo XXI. México al plegar su política educativa a esa tendencia, concretó un acuerdo para modernizar la educación básica y cinco años más tarde, decidió que la prioridad en la formación de los maestros estuviera centrada en el desarrollo de competencias profesionales, de ahí que, la competencia didáctica sea una de ellas.

En el segundo apartado se hace una contextualización histórica de la formación de maestros de educación primaria en México a partir del siglo XIX. Sin embargo, conviene señalar que, el modelo educativo europeo implantado trescientos años atrás, fue la fuente de inspiración para estructurar el sistema educativo del naciente país. En ese contexto, la teoría pedagógica de México

tiene su origen en la época de la Reforma, pues con el triunfo de los liberales, el positivismo tuvo una fuerte influencia entre los intelectuales y políticos, cuyas ideas sobre la enseñanza se tradujeron en acciones de gobierno, una de ellas fue la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública en 1867, con ello, el Estado asumió la responsabilidad de orientar y proporcionar la educación pública. En esa perspectiva histórica, las escuelas normales también, surgieron cobijadas por aquella cultura, pero adecuada a nuestra realidad, de tal manera que al concluir la Revolución Mexicana, el normalismo se articuló a la política educativa posrevolucionaria cuya expresión máxima fue la escuela rural mexicana, en ese contexto, el maestro de educación primaria se involucró a través de la enseñanza con los proyectos sociales en las comunidades.

La didáctica en cambio, desde entonces también, representó la parte práctica en la formación de maestros, hecho que se constata en los diferentes planes de estudio que antecedieron al P/84, sin embargo, su estatus no cambió al otorgarle a la carrera el rango de licenciatura, pues, mientras que en el P84 al desterrarla del mapa curricular, quedó diluida en los contenidos de los cursos que conformaron la línea pedagógica; en cambio, en el P97, resurge pero como competencia didáctica en el perfil de egreso. Tomando en cuenta que este nuevo plan de estudios surgió en el contexto de profundas transformaciones en diversos campos de la actividad humana en el ocaso del siglo XX y en el umbral de un nuevo milenio, se consideró útil tratar de identificar el vínculo que podría tener la didáctica como competencia, con el arribo de las competencias en el ámbito laboral en nuestro país y en el contexto de la globalización.

En este apartado también, se hace una descripción del entorno inmediato –la escuela normal- como unidad social dinámica, con trayectoria y patrimonio profesional singular, aquilatado en más de treinta años de vida institucional. Debido a las condiciones y circunstancias locales son fundamentales en la concreción de un currículum para poder comprender la complejidad del proceso

a través del cual los estudiantes adquieren la competencia didáctica, la consideración de ese factor es una condición necesaria.

En el tercer capítulo se exponen los argumentos que justifican el diseño y aplicación del P97, como referente de la formación del profesorado de educación primaria con énfasis en la enseñanza, ello explica que el tercer rasgo deseable del perfil de egreso del futuro docente ponga el acento en el desarrollo de la competencia didáctica. Evidentemente que, como también se ha dicho, no se trata solamente de que el maestro sea competente en esa dimensión de su formación, sino que ella adquiera un carácter integral, por lo tanto, los cinco rasgos representan el perfil completo del nuevo maestro que se desea formar.

Lo competente entonces no se reduce a la dimensión de la didáctica asociada a la enseñanza, sino al perfil profesional completo que debe poseer el nuevo maestro, en ese sentido, cada uno de los rasgos de ese perfil representan las competencias profesionales que definen al docente que requiere la escuela primaria en este mundo cambiante. Por ello, en este capítulo se hace una descripción de la estructura del mapa curricular del P97 desde la perspectiva de las competencias profesionales, donde se describe cada uno de los cinco rasgos del perfil de egreso, para situar posteriormente el análisis en el área que conforman las actividades de acercamiento a la práctica escolar, donde la competencia didáctica tiene uno de los ámbitos de construcción y expresión relevantes –aunque también se ha dicho, conviene recordar que la competencia didáctica como competencia profesional en el P97, no se adquiere exclusivamente en el área de actividades de acercamiento a la práctica, sino que el plan de estudios en su conjunto contribuye a ese fin-.

El análisis muestra que el progresivo, gradual y sistemático acercamiento a la práctica escolar del diseño curricular, permite al estudiante conocer y comprender los problemas que enfrenta el maestro en el aula, cuando participa como observador o ayudante, y al asumir el rol de docente, la experiencia que

de esas acciones se generan, se traducen en conocimiento pedagógico al confrontarse con el referente teórico durante la acción o posteriormente con la reflexión que realiza en la escuela normal.

En el cuarto apartado se hace una interpretación de las vivencias que los estudiantes tienen en sus diversos acercamientos en la escuela primaria, la interpretación de ellas se convierten en la parte central de este capítulo y en gran parte, son el propósito principal de este trabajo. El análisis de los diferentes testimonios pretenden explicar y contribuir a la comprensión de ese proceso complejo por el que transitan los estudiantes normalistas en el afán de adquirir y consolidar conocimiento y habilidades que se conviertan primero en competencia para orientar exitosamente los procesos de aprendizaje de los niños que cursan la educación primaria, y consecuentemente se traduzca en estilo de docencia que sea congruente con las exigencia y características de de la sociedad actual.

Si la enseñanza sigue siendo el factor distintivo de la profesión docente y la competencia didáctica es la expresión del saber hacer, ésta debe de estar en sintonía con las tendencias actuales de los procesos escolares, donde el aprendizaje se convierte en centro, por lo que, aprender a conocer –en la práctica docente-, exige a la competencia didáctica trascender en los estudiantes de educación primaria hacia el aprender a aprender; esta exigencia por lo tanto, demanda un docente con esa y otras competencias, de tal manera que en su estilo docente se manifieste el aprender a ser como parte importante de la profesión que va construyendo, y además, conviva y enseñe a convivir en un mundo cada vez más complejo.

Si estas son las nuevas tendencias de la educación para el siglo XXI, la pregunta elemental entonces es: ¿La línea de acercamiento a la práctica escolar, contribuye a la configuración de una competencia didáctica en esa perspectiva? Esa es una de las respuestas que pretenden obtenerse a través

del análisis que se hace en este apartado. Conviene hacer notar, que si bien, las primeras generaciones inician su formación en el ocaso del siglo XX, todos los egresados del P97 serán docentes en el siglo XXI, evidentemente ese es un dato importante que no pudo quedarse al margen, y que los diseñadores de la nueva propuesta curricular pudieron considerar.

En ese contexto, la interpretación de los procesos de construcción de la competencia didáctica se realiza a partir del análisis de la línea de acercamiento a la práctica escolar, desde las vivencias de los estudiantes en la escuela primaria, donde a través de la palabra de los propios estudiantes o testimonio diversos, se intentó obtener respuesta a preguntas como: ¿cómo viven la experiencia con la realidad escolar? ¿Cómo articulan el saber sobre la enseñanza que adquieren principalmente en la escuela normal a través de las actividades escolarizadas? ¿Cuál es la fuente y qué elementos constituyen la fuerza que se expresa en las decisiones de los estudiantes normalistas cuando asumen el rol de maestros en la escuela primaria? ¿Qué experiencias adquiridas en la escuela primaria son las que se convierten en saber “práctico” y cómo este se articula con el saber “teórico” adquirido en la normal? ¿Qué papel juega el análisis y la reflexión en la formación de los estudiantes, que se realiza después de cada estancia en la escuela primaria? ¿Cómo todos esos diferentes componentes finalmente van estructurando la competencia didáctica de los maestros en formación?

En el quinto capítulo se aborda el enfoque que orienta la formación de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria: la reflexión, esta forma de pensamiento la cruza vertical y horizontalmente, pues desde el primero hasta el octavo semestres, es la reflexión la que propicia la configuración de los cinco rasgos del perfil de egreso. Su estructura está constituida por tres fases: el estudio, la observación y práctica y el análisis, cuya articulación y secuencia constituyen ciclos que se hilvanan uno tras otro y se proyectan dialécticamente a lo largo de la carrera en forma de espiral. Las dos primeras fase tienen

relación directa con las principales actividades en las que se organiza el mapa curricular, el estudio se identifica con las actividades denominadas principalmente escolarizadas que corresponden a los cursos que se estudian en los seis primeros semestres de la carrera, estos, se sitúan en la escuela normal como ámbito de desarrollo; la fase de observación y práctica tiene una asociación con los cursos que conforman la línea de acercamiento a la práctica escolar, su ámbito de desarrollo se encuentra en la escuela primaria; la tercera fase del ciclo reflexivo sigue en orden de realización a los dos primeros, éste se realiza en la escuela normal después de cada periodo de observación y práctica, donde los saberes teóricos y las experiencias vividas se convierten en el insumo principal de los análisis y reflexiones individuales y colectivos. La reflexión además de mecanismo de construcción de una profesión, también se proyecta como un contenido procedimental que el estudiante normalista se lleva consigo cuando egresa, como herramienta para identificar y resolver los problemas del aula que pudiera enfrentar en su desempeño profesional.

El cierre de este capítulo se hace con un ejercicio reflexivo, pero desde una perspectiva histórica, en el que, no sólo no se niega el potencial que tiene la reflexión en la formación docente, sino que, en un afán –utópicamente si se quiere- de enriquecer la propuesta expresada en el P97, se argumenta que la historia puede resultar un mecanismo útil que permita al docente verse a sí mismo como sujeto histórico, en un proceso dinámico que tiene como escenario inmediato el aula de la escuela primaria, donde confluyen diversas fuerzas y expresiones constituidas en una cultura que hace coincidentes el pasado “materializado” en teorías, ideas y prácticas sociales de orígenes lejanos o cercanos y autorías presentes o ausente, las cuales se renuevan en el pensamiento y acción cotidiana de alumnos y maestro, como presente que se proyecta hacia la configuración de un futuro, que puede ser influido por sujetos que se reconozcan en una totalidad. El docente, al tomar conciencia de los efectos de su acción profesional, y al reconocerse como sujeto histórico, sentirá la necesidad de analizarse a sí mismo y valorar los efectos de su acción

proyectada en el futuro de sus alumnos. ¿Cómo se expresará la acción del maestro en el pensamiento y práctica de sus alumnos al recrear su realidad, más allá de la existencia misma del profesor? ¿Dónde termina la responsabilidad profesional de un docente que se asume como sujeto histórico? ¿Es posible que la historia pueda darle sentido a la didáctica? Esto es algo de lo que se pretende responder en un ejercicio inicial que podría enfilarse posteriormente hacia la construcción de una propuesta.

En la parte final se encuentran las conclusiones y la bibliografía.

CAPÍTULO I

LA CONFORMACIÓN DEL CONOCIMIENTO SOBRE LA ENSEÑANZA

La enseñanza como una práctica social surge impulsada por la necesidad de nutrir, conservar y transmitir un conocimiento de utilidad común entre los grupos humanos más remotos de la antigüedad. La división del trabajo, no sólo propició el surgimiento de la escuela como sitio específico para el desarrollo de esa actividad, sino la especialización de personas para realizarla.

La construcción de un conocimiento sistemático sobre ese fenómeno educativo fue producto de la experiencia empírica y la reflexión sistemática en el pensamiento clásico más remoto. En la filosofía se encuentra el germen de lo que en la modernidad se denominarían ciencias de la educación. La didáctica presumiría entre sus “hermanas” de ser la primera en arribar a ese campo, pero no de tener la mayor autoridad, pues su carácter práctico la ha situado con un bajo perfil entre las disciplinas educativas.

En este apartado se pretende mostrar cómo la didáctica, históricamente ha jugado un papel importante en la configuración de ese conocimiento sobre la enseñanza y en la formación de los docentes, unas veces con protagonismo, otras arrinconada en la marginalidad. Se trata en definitiva, de propiciar una reflexión en torno a la recuperación de la didáctica como competencia en los programas de formación de maestros de educación primaria en las escuelas normales del país, para identificar y comprender las fuerzas que están detrás de este impulso modernizador.

La enseñanza en las prácticas sociales

La enseñanza como la educación está ligada a una necesidad social: adquirir o transmitir una serie de conocimientos, habilidades, procedimientos, actitudes o valores que para una sociedad dada resultan sumamente valiosos. Las prácticas sociales delimitadas por la cultura particularizaron, antes de que

surgiera la escuela las formas de llevar a cabo tan importante tarea. Diversos grupos sociales han establecido modalidades “didácticas” propias para la transmisión de esa herencia, algunas de ellas han estado relacionadas con el género en algunas sociedades, por ejemplo, las niñas bajo la tutela de la madre aprenden tareas propias a su edad y sexo, orientadas a la función que les será asignado más tarde en una estructura social establecida; con los niños ocurre algo semejante, en ambientes sociales de cierto tipo, no es difícil observar formas de comunicación que se ponen en práctica para lograr el aprendizaje de otra persona, expresiones como: ¡Así se hace!, ahora hazlo tú o fíjate lo que tienes que hacer, se combinan con tareas que se le asignan a los más jóvenes en función a sus fuerzas y desarrollo de capacidades; en otras circunstancias los juegos son un medio eficaz para que el niño aprenda trabajos que pronto realizará de manera formal; la imitación de lo que otros hacen, el papel de ayudante o de aprendiz, son algunas formas de enseñanza creadas en diversos escenarios culturales.

La intuición, la imitación y la experiencia fueron los soportes que orientaron las formas primitivas de enseñanza, hasta que surgió la escuela con la que aparecieron los elementos constitutivos de la enseñanza escolarizada: qué enseñar, para qué enseñar, cómo enseñar, a quién enseñar, así como la delimitación del *rol* del sujeto que enseña. La institución trajo consigo la división de funciones entre los actores del proceso para la transmisión, este hecho sienta las bases más remotas de la sistematización de las formas de proceder del sujeto que enseña.

La enseñanza, de expresión cultural a instrumento escolar

En la medida en que la escuela se fue consolidando en las diferentes civilizaciones, la enseñanza adquirió también el carácter formal en cuanto a lo que debía enseñarse, esta situación estuvo asociada a los fines sociales asignados a la educación; pero, el cómo enseñar, entendido como un saber que orienta las decisiones del sujeto que enseña, tuvo un carácter marginal, dado que, por un lado no se desprendió de su origen pragmático que lo relacionó con

las formas culturales de adquisición y transmisión de conocimientos, donde la intuición, la imitación, la observación y el ejercicio repetido bajo la vigilancia de los mayores, entre otras formas de enseñanza, resultaron medios eficaces a esos propósitos, situándose la enseñanza como una práctica cotidiana, cuyo uso común la hacía necesaria en los ámbitos sociales inmediatos como la familia.

El surgimiento formal de la escuela en la Grecia clásica propicia la definición del *rol* y estatus del sujeto que enseña, en aquella remota época del desarrollo humano, tuvo un carácter heterogéneo, pues va desde el rango de esclavo hasta el de filósofo más connotado. La función que cumplen también es muy variada, puede verse como acompañante del alumno al sitio de estudio o responsabilizándose completamente de la educación del niño durante toda una etapa de su vida. Quienes asumieron el papel de “maestros” en esa época, no lo hicieron porque se hubieran sometido a una preparación para tal fin, lo que los llevó a tal situación fue el dominio de un saber, un prestigio socialmente reconocido fincado en sus conocimientos o habilidades públicamente probadas. La posesión de un conocimiento socialmente útil y apreciado fue el factor que situó por voluntad o en contra de ella a quienes “sabían”, sin embargo, la enseñanza tuvo bajo rango como actividad entre otras que requerían de un ejercicio intelectual, por esta razón, el “maestro” en varios casos fue motivo de menosprecio³.

Los sofistas fueron pioneros en la enseñanza, su prestigio en este campo no se debía a su forma de enseñar, sino porque poseían un conocimiento socialmente muy apreciado. El saber valioso estuvo por encima del saber enseñar. Saber enseñar era un asunto práctico que estaba más relacionado a prácticas sociales

³ A menudo el pedagogo era un griego forastero, esclavo en una ciudad que no era suya, quienes habían huido de su ciudad por haber cometido o intentado cometer algún delito, por ello, en esta categoría figuran también filósofos destacados como Diógenes que acompañó a los hijos de Meniades de Corinto, por eso el significado de pedagogo se extiende a maestro o repetidor de los niños (Alighiero, 1995). En otras ocasiones valor semejante se les atribuyó a la persona que apartaba a los niños del peligro de la calle o de las compañías de chicos que se consideraban no deseadas (Irénéé, 1998).

desprendidas de la tradición familiar⁴ o de ambientes culturales por ejemplo las discusiones en torno a los temas filosóficos que se llevaban a cabo en lugares públicos como gimnasios o plazas. Por lo tanto, el saber enseñar en un principio estuvo distante de la explicación que se buscaba en torno al ser, a las virtudes o al tipo de ciudadano que debía formarse.

Saber enseñar tampoco fue un asunto de interés para los sabios, puede observarse incluso que la palabra pedagogía, como uno de los términos técnicos con los que se empezó a referir algunos procesos educativos como la enseñanza, surge permeado de un significado marginal, asociado a la cuestión práctica del sirviente esclavo cuando acompañaba al niño en su cotidiano trayecto entre su casa y la escuela, cargando el equipaje del joven amo o llevando la linterna para alumbrarle el camino, Irénée (1998).

Saber enseñar no significó una condición para transmitir un conocimiento, bastó sólo con saber algo socialmente importante. Ser diestro en una actividad determinada implicó tener autoridad para dar “consejos” sobre cómo otra persona podía alcanzar determinado dominio, ser poseedor de ciertas habilidades ha reclamado compartir algunos “secretos del oficio”. Tener el dominio del “contenido” ha sido suficiente razón para opinar con propiedad al respecto y tener autoridad en poderlo transmitir. Conocimientos que transmitir y el dominio de habilidades que se podían desarrollar, se convirtieron en los primeros fundamentos de ese “saber enseñar”.

Los procesos de apropiación y transmisión de saberes desarrollaron habilidades relacionadas con el manejo de la palabra como medio para convencer, para dar instrucciones, para interrogar o para describir, estas habilidades poco a poco se constituyeron en herramientas para enseñar, la eficacia de algunos de ellos o

⁴ Alighiero (1995) relata que “el maestro enseña a sus discípulos-aprendices en su ‘tienda’ en la calle, y al mecanismo de enseñanza añade el rigor de la disciplina, que a menudo comporta golpes”

su carácter casi imprescindible ha hecho posible que su vigencia se extienda a nuestros días.

En medio de esta ambigüedad, el saber que orienta la acción del que enseña en aquellos remotos tiempos, se diluyó o quedó implícito en el dominio del conocimiento que se transmitía, en estas circunstancias es donde se pueden encontrar algunas de las razones que ahuyentaron el interés de quienes cultivaron un saber especulativo, por lo tanto, saber enseñar se situó como una actividad que estuvo acompañada de la indiferencia de quienes se ocuparon de la producción del conocimiento.

Saber enseñar no parece un asunto que haya representado un problema para quienes por diferentes razones realizaron esta actividad en la antigüedad más remota, puesto que su naturaleza en el ámbito de las relaciones sociales y la cultura de cada sociedad, estaba implícito en esa dinámica, dado que para todos los integrantes del grupo era algo fundamental. Enseñar parece situarse desde entonces como una acción propia de la naturaleza cultural y social del grupo.

Por otra parte, la separación entre el trabajo manual y el trabajo intelectual tiene orígenes más remotos relacionados con la necesidad de formar de manera especial a quienes tendrían que ejercer tareas asociadas con el uso del pensamiento como instrumento de trabajo, en ese contexto no sólo se encuentra el origen de los oficios y las profesiones, sino también las raíces más antiguas de los procedimientos y “contenidos” que habrán de considerarse para formar a este tipo de trabajadores. En el caso de la profesión de maestro, su formación estuvo supeditada a las ambigüedades del valor social que se le otorgó a la profesión y a las tareas específicas que de quien asumió ese *rol*. Si bien la división del trabajo intelectual y manual favorece el surgimiento de la escuela, ésta división también influyó en la definición del estatus de los oficios,

Alighiero (1995), reproduce un fragmento de una antología escolar que sugiere las ventajas de uno de ellos:

“sé escriba, pónelo en tu corazón...un libro es mejor que una casa construida...aún después de su desaparición, su potencia mágica pertenece a todos y es leído como enseñanza. Sé escriba: te salva de la fatiga y te protege de toda clase de trabajo. Te mantiene alejado de la azada o del martillo, o de conducir un carruaje”.

Puede apreciarse que fueron mucho factores que influyeron para situar al trabajo intelectual sobre el trabajo manual, por ello, no resulta extraño que se exaltara el valor que la enseñanza tenía como medio para que el hombre pudiera mejorar su propia naturaleza y que ello también influyera para el establecimiento de algunas prácticas que se asociaron con la enseñanza exitosa, por ejemplo “la letra con sangre entra”, “No pases un día de ocio, o serás golpeado”. “La oreja del muchacho está sobre su espalda; escucha cuando es golpeado”.

El castigo como práctica ordinaria en la antigüedad remota se establece como un recurso asociado a la enseñanza, recurso que socialmente no era cuestionado porque el beneficio era superior al dolor que tenía que soportarse. El castigo corporal en las sociedades esclavistas, resultó una práctica ordinaria en la enseñanza para alejar al alumno del vicio o apartarlo de conductas que ponían en riesgo el futuro del estudiante. Padecer el castigo además, tenía un valor agregado, pues contribuía a formar el carácter, de tal manera que quienes lo padecieron, más tarde valoraron positivamente esa experiencia.

Es evidente que la enseñanza lleva consigo una manera de hacerlo, independientemente que ella proceda de prácticas sociales muy extendidas, los ambientes culturales o procesos racionales. Por lo tanto, reconocer que detrás de aquella acción se encuentra una idea que orienta lo que debe hacerse para que el otro aprenda, conduce a la conformación de un conocimiento que da sentido a la acción, que participa en la toma de decisiones y que plantea la necesidad de establecer un campo de conocimiento, que si bien no atrajo en un

principio la atención de sabios y filósofos, más tarde la necesidad de darle racionalidad a la enseñanza, llevaría a establecer el campo que habría de ser definido como la didáctica. Pero la didáctica como un conocimiento teórico relacionado con las ideas y pensamientos que orientan la acción docente o como conocimiento práctico que permita concretizar de manera eficaz aquellas ideas, no gozó durante mucho tiempo de la simpatía de quienes han producido conocimiento.

El conocimiento que se fue conformando para orientar, legitimar y dar respuesta a los problemas de la enseñanza se sitúa tanto en el ámbito de lo empírico como del más especulativo: el filosófico, en esas dos vertientes se ha situado el dilema de la construcción de ese conocimiento. Sin embargo, el camino racional que orienta lo que debe hacer quien enseña se sitúa implícitamente primero en la filosofía, pues de ese campo proceden las primeras respuestas a los problemas de la enseñanza, las que se dieron a partir de las ideas y prácticas de los filósofos clásicos quienes con su “práctica docente” y en sus ideas que pregonaron fueron conformando un conjunto de conocimientos relacionados con la educación en un nuevo campo que se le denominó pedagogía pues como sentenció Dilthey (Mastache, 1964) “la última palabra del filósofo es la pedagogía”.

La sombra de la filosofía

El valor relevante que adquiere la educación en la formación del tipo de hombre al que socialmente se aspira, ha estado orientado por las ideas predominantes de la época. En la Atenas clásica por ejemplo, predominó el interés por hacer del pensamiento, del arte, de las virtudes y de los valores como la libertad y la democracia las expresiones más altas que el hombre persigue en este mundo.

El cultivo de la mente y el cuerpo se convirtieron en un fin social y en un modelo que se podía reproducir a través de la educación, en esa perspectiva la escuela y la enseñanza poco a poco se fueron apropiando de esta importante tarea, sin embargo, el papel que jugaron tuvo carácter instrumental, puesto que el fin de la educación se destiló en un estrato superior: el filosófico; este estrato se

convirtió en la arena en la que se dirimieron las concepciones más diversas, en esa dinámica se construyeron distintos campos del conocimiento.

Por supuesto que en los albores de la enseñanza el mismo conocimiento se encontraba en un proceso de especialización, pensar en la didáctica como la disciplina que se ocuparía en orientar esta función, resultaría ocioso, puesto que al surgir la educación escolarizada, hubo enseñanza intencionada y una forma de proceder para lograr lo que se pretendía. La eficacia de la enseñanza en esta y otras civilizaciones estuvo sustentada en procedimientos sin que éstos hayan sido sometidos a una reflexión en torno a su pertinencia, hubo por lo tanto una didáctica sin que esta haya sido considerada como tal, hubo conocimiento sobre cómo enseñar, como hubieron también conocimientos de otras disciplinas que posteriormente conformarían campos propios de conocimientos.

En los albores de la cultura helénica, se observa muy bien el surgimiento del quehacer docente, quien cumple esta función es el *kitharistés*, maestro de cítara; *haulétes*, maestro de flauta o el *paidotribes* maestro de gimnasia. El filósofo o el sabio también desempeñaron esta tarea, pero ellos se ocuparon y preocuparon de los problemas más complejos del hombre y el universo. Los filósofos que “ejercieron” lo hicieron en función de los fines superiores que perseguían, los alumnos buscan a estos “maestros” o bien, quienes formaban parte de los grupos de poder encontraron en el saber de estos hombres el medio más eficaz para modelar a los nuevos herederos, la enseñanza para aquellos siguió siendo una acción secundaria derivada del cultivo de una tarea superior. Pero, ¿Cómo estos primeros maestros transmitieron sus conocimientos? ¿Cómo educaron a sus discípulos? ¿Qué conocimientos sobre la enseñanza estuvieron detrás de su tarea educativa?

Las formas de enseñanza dominantes que florecieron en la cultura clásica, se inscriben en las prácticas culturales de la época. La educación aristocrática del

niño, comprendía cultura general de la que formaba parte una formación intelectual, la educación física como algo esencial, una iniciación completa para la vida elegante y la cultura espiritual. Entre los recursos pedagógicos empleados para conseguirlo, estuvieron las lecciones, las conferencias y las audiciones. La retórica, al mismo tiempo que era considerada como parte de la formación intelectual, también se concebía como la reina de la enseñanza (Irénée, 1998). La filosofía por su parte, al utilizar la conversación, la narración y la interrogación como recursos para exponer y debatir las ideas, adquirieron un valor pedagógico importante. Estas formas influyeron en las prácticas de la enseñanza y se erigen con elementos constitutivos de un conocimiento sobre la enseñanza.

El esfuerzo de la pedagogía para orientar la enseñanza

El debate filosófico en torno a la educación, cobijó el nacimiento de la pedagogía como un campo que ayudó a la construcción del conocimiento sobre la enseñanza. Su ambigüedad derivada de su acción especulativa y su carácter aplicativo, le han provocado problemas de legitimación.

En la resistencia de algunos por admitir la existencia de leyes que interpreten la actuación humana y establecer la justificación científica de normas educativas, se encuentra el carácter complejo del campo de acción de la pedagogía, situación que es común en las ciencias sociales. Al respecto Fernández y Samarrona (1980) consideran que si los hechos fueran singulares, no habría posibilidad de considerar ningún tipo de ley, causal o no que los explicara; pero tampoco desde el mundo empírico se podría producir la identidad absoluta de los fenómenos. Estos autores también consideran que existe una confusión en quienes cuestionan la aplicación de los principios como disciplina con la aplicación de principios a una disciplina. La dificultad de calificar a una ciencia de la educación, se extienden a la misma complejidad de la tarea y de los elementos personales que entran en juego, pero además, la diferencia que se da entre esta y otras ciencias es que las otras, jamás tienen que resolver

problemas de fines, lo que en la pedagogía son cuestiones esenciales, por lo que, en el caso de la pedagogía, definidos los fines se pasa a sus aplicaciones prácticas, que son el objeto de las diferentes prácticas educativas, en este caso la pedagogía adquiere carácter aplicativo para resolver los diversos problemas concretos relativos a los elementos de la educación, a sus métodos, a sus modos de organización escolar Hubert, (Fernández y Samarrona, 1980).

Otro ángulo del debate se da en torno a la consideración de la pedagogía como un arte, al respecto Nassif (Samarrona, Márquez 1985) acepta que el concepto de arte como actividad no llega a negar la tesis que afirma que la pedagogía es un arte, sin embargo, no puede afirmarse lo mismo con respecto a la educación, dado que entre una y otra hay una gran distancia porque la pedagogía no es la educación, sino la disciplina que tiene por objeto.

La conformación de un campo de conocimiento para comprender los problemas de la enseñanza que contribuyera a dar sentido a la acción del maestro se dio en torno a la pedagogía en medio de una serie de dificultades. En esta instancia sin embargo, se conformó ese conocimiento que después comprendería también a la didáctica.

Al concentrarse distintas preocupaciones relacionadas con la educación en torno a la pedagogía, y siendo aquella un asunto tan complejo, se fueron conformando una serie de disciplinas que analizaron de manera específica algunos de los problemas; a las nuevas parcelas se les denominó ciencias de la educación. La enseñanza fue uno de los tantos asuntos abordados en ese campo del conocimiento, ahí se empezó a sistematizar el pensamiento que daría soporte a la enseñanza, sin embargo, esta idea no es compartida por todos, pues hay quienes han invertido mucho esfuerzo para que la didáctica se desplace en dos vertientes: la conformación de un conocimiento relacionado con la enseñanza y por otro, el despliegue de orientaciones prácticas.

Claro que la dependencia de la didáctica respecto a otras ciencias pudiera percibirse como un desinterés o la incapacidad de conformar un campo propio de conocimientos, ya que su prioridad se ubicaría en el terreno de la práctica que reclama su eficacia para resolver los problemas cada vez más complejos de la enseñanza.

Cuando la psicología arribó al campo de las ciencias sociales se ocupó en explicar los procesos de pensamiento y la conducta humana, una de sus ramas, la psicología educativa, se erigió como la parte legitimadora del discurso que alrededor de la educación se hiciera, evidentemente no puede negarse el enorme papel que ha tenido el desarrollo de la comprensión de los procesos de aprendizaje de los alumnos y en la orientación del trabajo alrededor de la práctica docente.

La psicología educativa durante buen tiempo se convirtió el abrevadero al que asistió la didáctica para decidir en torno a las acciones que debían tomarse en la enseñanza. La pedagogía y la didáctica, en cierta forma fueron relegadas en la educación como ámbitos de aplicación de las teorías derivadas de la psicología.

La relación entre psicología y educación se remite a principios del siglo XIX con Herbart, quien recurre a la psicología como fundamento científico de la pedagogía, creando un sistema pedagógico, heredando a los pedagogos el pensamiento asociacionista para comprender las actividades inteligentes (Serrano, 1992).

En el siglo XIX Herbart afirmaba que la filosofía moral debía indicar a la pedagogía los objetivos a alcanzar, mientras que la psicología debía procurar los medios apropiados para ello. La psicología de la educación comprende una amalgama de explicaciones y principios psicológicos que son pertinentes y relevantes para la educación y la enseñanza.

Los importantes avances alcanzados por la psicología educativa en las primeras décadas del siglo XX motivaron a considerarla como la reina de las ciencias de la educación, protagonismo cuestionado por el surgimiento de nuevas disciplinas como la sociología de la educación y la planificación educativa entre otras, que abordaron el fenómeno educativo desde otros ángulos, poniendo de relieve la insuficiencia del análisis psicológico (Coll, 1992). No obstante, la contribución de la psicología de la educación en las tareas de la enseñanza sigue siendo imprescindible.

La didáctica legitimadora del conocimiento que orienta la acción del maestro

Entre el Renacimiento y la modernidad se consolida la didáctica como área de conocimientos relacionados con las formas en que el maestro da sentido a la enseñanza sobre bases sustentadas en la razón, no obstante que su admisión como disciplina autónoma, se ha visto envuelta en un largo y complejo debate no acabado.

Los humanistas hicieron importantes aportaciones a la didáctica, pero no lograron constituir la con sentido de modernidad, sin embargo, su esfuerzo estaba dirigido en ese sentido. Los educadores humanistas erigieron como sabiduría suprema a la clásica, combatieron el dogmatismo escolástico, atacaron el principio de autoridad, fueron racionalistas, volvieron la vista al medio físico y social, estudiaron a la naturaleza, amaron la vida, los placeres y la belleza, rompieron con el dominio ejercido por las lenguas clásicas en la cultura y se expresaron, por fin, en lengua vernácula. Estas manifestaciones contribuyeron a formar al hombre nuevo. No obstante la enseñanza humanista no pudo sacudirse fácilmente de su influencia libresca y memorística que padecía.

Antes de la Didáctica Magna de Comenio, aparecieron en el escenario de la educación, diversas expresiones que manifestaron un rompimiento con las

antiguas formas de enseñanza identificadas con la escolástica y que se erigían como las nuevas expresiones del pensamiento relacionadas con distintas tendencias entre las que se encontraban el rescate de los clásicos, el descubrimiento de las leyes de la naturaleza y su influencia en la comprensión y orientación de los procesos de enseñanza. Entre tantos esfuerzos destacan los de Rabelais y Victorino de Feltre, quienes a través de sus obras contribuyeron con sus ideas a la apertura de nuevos caminos para formar al nuevo hombre que se proyecta desde el Renacimiento a la modernidad, la que le depara el esplendor de un mundo nuevo transformado por el influjo que habrá de imprimirle una economía de mercado.

Sin embargo, no es sino hasta con Comenio cuando el conocimiento que da sentido a la enseñanza gana una expresión propia al establecer generalizaciones profundas mediante la observación de la vida social y del estado de la educación, a través de la experiencia pedagógica, a partir de ello elaboraron los fundamentos filosóficos de la didáctica.

Comenio (1988), apoyándose en los principios de la naturaleza y la sociedad, formula sus leyes generales de la periodización por edades del sistema escolar, de seis años cada uno. En las características de cada edad se sustentan los principios de la acción educativa. Comenio planteó la necesidad de la experiencia sensorial, sustentando en ello el desarrollo del método intuitivo en el que los sentidos juegan un papel fundamental para la percepción de los objetos y fenómenos, por ello, planteó que los estudios no comenzaran por la explicación verbal, sino por la observación concreta de las cosas.

Comenio destacó la necesidad de que lo que se aprendiera fuera firme y estable, por ello consideraba que la enseñanza no debería apresurarse, a la ejercitación le concedía un valor importante, por lo que el maestro debía cuidar que aquello que se enseña se resumiera en conclusiones breves y precisas, dado que lo que suponía ejecución debía aprenderse en la práctica.

Desde entonces la didáctica se adjudicó las preocupaciones de la enseñanza como su parcela en el campo del conocimiento, más allá del debate no acabado en torno a su legitimidad como ciencia, la didáctica se situó en los planes de estudio para formar maestros de educación primaria, como una asignatura indispensable.

La competencia didáctica en el contexto de la calidad

¿Cuáles son las orientaciones de la enseñanza a partir de los significados implícitos en la nomenclatura: competencia didáctica? ¿Qué relación establece el campo de la especulación que conduce a la construcción del conocimiento sobre la enseñanza y en la influencia de estos nuevos significados relacionada con la acción docente en el aula? ¿Qué puntos de coincidencia existen entre la connotación humanística de la didáctica surgida en el Renacimiento que la identificaba como un arte de enseñar, con la competencia didáctica que emerge en la dinámica de grandes transformaciones al finalizar el segundo milenio?

El renacimiento inyectó al eurocentrismo un nuevo vigor con el rescate que hizo de la tradición clásica, nuevas expresiones culturales y económicas despertaron renovados afanes en la ciencia, el arte, el comercio y las exploraciones geográficas que culminaron con el maquinismo y la Revolución Francesa como elementos legitimadores del nacimiento de la libertad y la democracia, con ellas arribaron nuevas forma de gobierno que abrieron el camino a la modernidad. La libertad como principio fue la bandera que enarboló los cambios y ha sido el argumento en el que se han sustentado afanes expansionistas. La libertad ha cobijado las ideas y acciones que han impulsado el progreso, pero también, en su nombre, se han establecido formas nuevas de dominio que han justificado los recientes posicionamientos y correlación de fuerzas en el mundo.

Es indudable que el liberalismo ha generado bienestar, progreso y ha fortalecido a la imaginación para generar conocimientos, ha dado luz y colorido a los lugares más inhóspitos; pero también, los mercados han sido motivo de

disputa entre naciones. Detrás de los máximos conflictos contemporáneos han estado en juego enormes intereses económicos que han concluido en las últimas versiones del mapa geopolítico.

Pero ¿Qué tiene que ver la consolidación de grupos hegemónicos y el fortalecimiento del modelo de desarrollo basado en la economía de mercado con los asuntos de educación y las formas de enseñanza?, ¿Qué relación guardan los proyectos políticos y económicos globales con la didáctica? No hay que perder de vista que el liberalismo dio origen a los estados modernos, que fueron ellos los que fundaron los sistemas educativos en el mundo. Después de la posguerra el fenómeno de la masificación escolar fue un factor que acompañó a los procesos de industrialización en varias partes del mundo, nuestro país, no se quedó al margen de esta nueva etapa. La ciencia, la tecnología y la educación se convirtieron en los pilares del nuevo modelo de desarrollo. La educación, se ha fortalecido también con el avance de la ciencia, su impacto ha sido enorme en distintos aspectos, por ejemplo: en el diseño de planes y programas, en la evaluación, en el conocimiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos y desde luego en las formas de enseñanza, entre otros. Sin embargo, el progreso de la educación no sólo ha sido motivado por la ciencia y la técnica, sino también por los intereses económicos y políticos de “clase mundial”. Las formas de enseñanza, como la formación docente, son aspectos que no escapan de un proyecto de tanta dimensión. Por ello, la emergencia de la didáctica asociada a las competencias, no puede verse aislado de estas transformaciones, sino integrado a los procesos de desarrollo actual, donde la calidad y la competitividad se han convertido en lubricantes en la nueva fase de la economía de mercado.

La obsesión por la calidad precursora de las competencias

El progreso impulsado por el ascenso de la burguesía al poder político y económico, desató el espíritu competitivo en muchos flancos, en el centro, desde luego se situó la producción industrial, ésta a su vez provocó la disputa

por las materias primas, rutas comerciales, mercados para colocar sus productos y control de energéticos, entre otros rubros, los que desde luego han generado grandes intereses que se han traducido en alianzas para defender lo que poseen o arrebatar lo que a otros les pertenece, las formas en que se han presentado estos diferendos han sido diversos, la guerra ha sido la manifestación más cruda de todas ellas y paradójicamente ésta ha contribuido al desarrollo tecnológico que luego se ha aplicado a la producción industrial.

La II Guerra Mundial enfrentó a las grandes potencias de aquel momento una vez más, el pretendido dominio absoluto de los países del eje sobre el resto del mundo, logró que se unieran a los aliados, incluso países con sistemas económicos antagónicos. A los vencidos se les impusieron serias sanciones militares y políticas además de las económicas; pero se les dejó participar en el juego principal que es como el alma: el mercado libre.

El Japón fue de los países que padecieron las consecuencias de la guerra, pero en recompensa, participó de las ganancias que en el mundo generan una enorme cantidad de compradores, para ello, su economía tuvo que enfrentar importantes retos en una replanteada geografía económica. Su menguada planta productiva debía remontar obstáculos complejos para competir con eficacia en los mercados internacionales. Ante difícil panorama los japoneses reaccionaron con inteligencia adoptando el modelo de calidad total, definida por Roca (2002), como “una filosofía, una estrategia, un modelo de hacer negocios”, dirigido “hacia el cliente”⁵. Esta reorientación de su planta productiva le permitió a ese país una reincorporación exitosa en el mercado mundial, alcanzando su impulso definitivo en los años 80.

El éxito de la economía japonesa⁶ atrajo la atención del mundo de los negocios, extendiéndose en poco tiempo como modelo de innovación⁷. Los nuevos

⁵ Roca Serrano, Armando (2002). Instituto Superior Pedagógico de Holguín, Cuba.

⁶ Miguel Angel Cornejo se regocija del éxito Japonés que se observó a principio de los años noventa, como un producto de la calidad total, de esa filosofía se volvió uno de sus pregoneros

critérios relacionados con la calidad, poco a poco fueron adoptados por la empresa como herramienta que ayudaría competir con mayores ventajas en los mercados. La tendencia en pro de la calidad como modelo de éxito de las empresas se extendió prácticamente por todo el mundo, una muestra de ello fue la creación de la *European Foundation For Quality Management 1988*, organización identificada con los modelos de gestión basados en la calidad total. A finales del siglo XX el movimiento a favor de la calidad, se había extendido tanto que llegó incluso a influir en la reforma de las instituciones, a manera de ejemplo, baste citar las reformas emprendidas en nuestro país, por aquellos años.

En el sector empresarial, pronto se comprendió la importancia que representaban los nuevos criterios sobre la calidad, por ello, el factor humano no quedó fuera de su interés, orientando la capacitación de la mano de obra al desarrollo de capacidades del trabajador para ejecutar eficientemente las tareas específicas en la cadena productiva, esta tendencia se tradujo en optimización de recursos y reducción de costos entre otros efectos, redituando importantes ventajas competitivas en el mercado. La mano de obra resultó por lo tanto, un insumo muy importante asociado a la calidad, por lo que las competencias laborales fueron vistas como un elemento novedoso que cautivó al sector empresarial. Las experiencias en torno a las competencias laborales⁸ recogidas

en México, y cita a Peter Tasker para mostrar la validez de su discurso sobre la excelencia, cuando destaca que aquél país, en ese tiempo producía el 50 % de los barcos que navegaban en el mundo, el 25% de los automóviles, el 90 % de las videocaseteras y el 40 % de los circuitos integrados; además, dice que en 1982 Japón tenía 106 mil patentes registradas y 440 mil solicitadas frente a las 57 mil y 109 respectivamente de Estados Unidos.

⁷ Heberto Mahón (1991), en su libro *Excelencia. Una forma de vida*, señala cinco principios en los que descansa la calidad: 1° la calidad la hacen los hombre; 2° La calidad se hace para el cliente; 3° La calidad la hacen todos; 4° La calidad se hace entre todos y 5° La calidad se hace innovando. Ed. Vergara, México.

⁸ Un abanico considerable de definiciones ofrece García Pineda sobre el concepto competencia laboral, he aquí las que pone a nuestra disposición:

“La capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos.

La capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y por consiguiente de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo.

La posesión y desarrollo de destrezas, conocimientos, actitudes adecuadas y experiencias suficientes para actuar con éxito en los papeles de la vida.

en el ámbito empresarial, más tarde servirían de referencia para adecuarse en el sector educativo.

La trayectoria de innovación de las empresas, como señala Pineda (1997) es el referente adecuado para comprender los cambios que hoy ocurren respecto a las estrategias de competitividad y productividad, quienes modificaron los conceptos del mercado interno de trabajo. Este autor considera que en ese ambiente se desarrolló el concepto de competencia laboral. El análisis de la trayectoria sobre la innovación de las empresas, como puede comprenderse favorecieron positivamente las modificaciones en las competencias laborales motivadas por los cambios de estrategias en el mercado.

El desarrollo de las competencias laborales en el sector productivo no se dio al margen las corrientes de pensamiento que se han encargado de estudiar y explicar el comportamiento humano, por supuesto que no podía faltar la participación de la psicología en la orientación que dio sustento a la capacitación laboral a través de sus distintas expresiones⁹, por lo tanto, el

La aplicación de destrezas, conocimientos y actitudes a las tareas o combinaciones de tareas conforme a los niveles exigidos en condiciones operativas.

La capacidad de actuar en papeles profesionales o en trabajos conforme al nivel requerido por las compañías empleadoras.

Es la habilidad para desempeñar actividades al nivel esperado dentro de un trabajo. La competencia tiene dos características principales: debe ser demostrable, (y) basada en los requisitos para el desempeño actual del trabajo, en el ambiente de trabajo día a día. Es decir, se refiere a lo que la gente pueda hacer y demuestra como competencia laboral. No se refiere únicamente a qué tanto saben o cuánto tiempo se ha estado trabajando; tiene que ver con los resultados para desarrollar eficientemente una actividad, más que con los pasos para lograrla. La norma técnica de competencia laboral se refiere a la calidad con la que la gente hace las cosas y desempeña el trabajo, no a los pasos que la gente sigue para lograrlo.”

⁹ Roca (2002), Identifica tres tendencias en torno a las competencias laborales: la **conductista**: cuyo “sello distintivo radica en que sus resultados se constatan en las cosas que hacen los mejores, los relevantes, por comportamientos observables, registrables evidentes y nunca por requisitos. Donde se denomina competencias a las cualidades de los competentes, por haber alcanzado un perfil de excelencia”; La **funcionalista**, donde “la función de la relación constituye el principio de la selección fructífera de los datos relevantes. Analiza las diferentes relaciones que existen en la organización entre resultados, capacidades, habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores, comparando unas con otras; y la **constructivista**, que “valora las relaciones mutuas y las acciones entre los grupos y su entorno, pero también entre situaciones de trabajo y de superación. Construye la competencia no sólo a partir de la función que nace del mercado, sino que concede igual importancia a la persona, a sus objetivos y posibilidades”.

Las competencias profesionales. Instituto Superior Pedagógico de Holguín. Cuba.

movimiento a favor de la calidad, favoreció también el desarrollo del modelo de formación y mejoramiento de la fuerza de trabajo basado en competencias. La concurrencia de la psicología en la consolidación del nicho de la calidad total, en un principio destacó a través de la expresión conductista, que alcanzó un papel protagónico como “ciencia de la dirección” (Elliot 1996). Sus criterios fueron utilizados en la evaluación, preparación y selección del personal en las empresas, enfocando su atención en las competencias que debería poseer los profesionales para desempeñarse en determinado medio laboral. Desde esa perspectiva, la competencia debe demostrarse y medirse a partir de la actuación del trabajador. Este enfoque condujo a que el profesional adquiriese la categoría de técnico operativo, limitando con ello la toma de decisiones. Por supuesto, no pasó mucho tiempo en que aparecieran reacciones en contra de esta tendencia, pues muchos profesionales se sintieron insatisfechos ante semejante situación, por considerar que esta corriente no reconocía la participación del esfuerzo intelectual en el despliegue del trabajo manual, marginando al trabajador calificado, ya que un control gerencial de sus actividades limitaba la incorporación del juicio del profesional en la toma de decisiones sobre las actividades que realiza, reduciéndolo a la categoría de técnico operativo (Elliott, 1996), en consecuencia, se negaba la validez que tienen sus conocimientos adquiridos durante su formación y la experiencia que obtiene de su ejercicio profesional.

La selección, capacitación y evaluación de personal basado en competencias, se convirtió en el puente por el que transitaban los aprendizajes del medio laboral a la educación escolarizada, el modelo conductista derivado de la psicología se convirtió en el primer soporte teórico en los procesos formativos o de capacitación, con lo cual se suscitó el arribo de la “ingeniería” educativa en la formación de los recursos humanos, bajo el argumento de que ese enfoque proporcionaría la calidad deseada, situándose en la perspectiva de formar sujetos que debían responder eficientemente a las necesidades de la producción y en el caso de la educación a la enseñanza.

El arribo de las competencias a la educación

Al finalizar el segundo milenio, la modernidad quedó determinada por la crisis de la frontera¹⁰. El arribo de la globalidad, las nuevas tecnologías y el neoliberalismo, desataron un concurso comercial y financiero cada vez más agresivo, zanjando más las distancias entre ricos y pobres; entre quienes son poseedores de tecnología y los que tienen que gastar muchos recursos para poder adquirirla, en su intento por alcanzar el soñado desarrollo. El asunto de las competencias, por lo tanto, se encuentra ligado a estas nuevas expresiones económicas. En ese contexto las competencias laborales se sitúan como el antecedente de las competencias profesionales, fenómeno que demandó una importante transformación de los sistemas educativos en el mundo.

En la versión actual del desarrollo determinado por la situación económica, política y tecnológico, se establece la dinámica relacional entre países, y determina la posición que guardan en la tabla que define el grado de desarrollo que cada uno tiene con respecto a los demás en función a su capacidad competitiva, es decir, la capacidad de producir bienes y servicios bajo estándares internacionales regulados por el mercado. Esa idea por supuesto que ha influido recientemente en la orientación de las políticas educativas en el mundo.

En menos de dos décadas hemos presenciado transformaciones que en otra época hubieran sido posibles en varios siglos. Tantos cambios y nuevos conocimientos ¿Acaso no plantean nuevos retos a la educación? ¿Cómo puede quedarse al margen de la ella, la necesidad de organizar, seleccionar y utilizar tanta información? ¿Cómo ignorar la revolución que han provocado el *microchip*, el *lasser* y la ingeniería genética en la actividad económica y en las

¹⁰ Expresión utilizada por Eduardo Torres Cuevas en la introducción de su libro “La historia y el oficio del historiador”, para denominar a los complejos fenómenos sociales y políticos ocurridos al final del siglo XX, que incluye desde luego el desmoronamiento del bloque socialista, incluyendo a la propia historia “Al aproximarse el fin del siglo XX también, y con demasiada prisa, surgieron las hipótesis del fin de la historia, del fin de la razón, del fin de los paradigmas, del fin de la modernidad”.

formas de vida de la sociedad contemporánea? ¿Seguiremos aferrados en la escuela a la idea de que el último grito de la ciencia es el que aparece en los libros de texto? ¿La acumulación de información seguirá siendo la prioridad en el aprendizaje del alumno? Desde luego que los grandes cambios ocurridos fuera de la escuela, demandan importantes transformaciones en la educación; pero, ¿Qué transformar? ¿Quién tendrá la autoridad moral para proponer tales transformaciones? ¿En qué sentido se realizarán esos cambios?

Es iluso pensar que la educación puede inventar su propio escenario desligado de la dinámica que han motivado los cambios recientes en el mundo, necia sería la actitud que considerara que los modelos de desarrollo hegemónicos no influyen en la educación escolarizada, como ingenuo sería formar sujetos para incorporarse a un mercado de trabajo ajeno a la realidad imperante.

Desde esta perspectiva, se comprende la importancia que a nivel global representan las recomendaciones que en materia educativa propone la UNESCO a los países asociados, en particular, la dimensión que ha tenido en este sentido la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, realizada en Jomtien, Tailandia en 1990, donde se trazó el nuevo paradigma educativo, al pronunciarse por una educación que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje en función a las condiciones específica de cada sociedad.

Esas necesidades básicas de aprendizaje se conciben como estándares mínimos para participar en el desarrollo actual, pero desde una perspectiva de las competencias, entendidas como capacidades desarrolladas desde la comprensión que le permitan al sujeto enfrentarse eficientemente a un mundo cambiante. Por esta razón, Jaques de Lord, en su informe que le encarga la UNESCO (Delord, 1997) señala cuatro pilares en que debe descansar la educación del siglo XXI. En este sentido, la escuela debe formar competencias para que el sujeto sea autónomo, asertivo y seguro de sí mismo en una relación

de interdependencia social, es decir, *competente para aprender a aprender*, Que tenga capacidad para pensar por sí mismo de manera reflexiva y crítica, haciendo uso de sus capacidades, de la información y de los recursos del medio, *competencia para aprender a pensar*, que tenga capacidad para ser solidario, cooperativo y respetuoso de las diferencias, *competencia para aprender a convivir* y que sea capaz de enfrentar y resolver problemas de manera individual y colectiva, plantear y alcanzar metas sociales, es decir *competente para aprender a hacer*, Delgado, (2003). De ahí que, problemas como el analfabetismo, la deserción, la reprobación, la desigualdad étnica o de género requieran atención prioritaria, puesto que la educación en función de las necesidades básicas de aprendizaje puede hacer la diferencia entre el atraso y el desarrollo.

El mensaje es claro: es tarea de la educación desarrollar una serie de competencias que necesitan los sujetos para ponerse a tono con la dinámica de desarrollo imperante en el mundo, a la escuela y al maestro se les asigna la responsabilidad de desarrollar en el alumno conocimientos y habilidades básicas como la lectura, la escritura, el cálculo; buscar, seleccionar y utilizar información, resolver problemas y favorecer el aprendizaje autónomo. La didáctica, desde una versión renovada aprovechando los aportes de la ciencia y la tecnología debe de contribuir a la formación de un sujeto menos dependiente del Estado, más competente para promover su desarrollo personal y de su entorno inmediato y desde luego, más rentable en los procesos productivos, más competitivo en su contexto inmediato y contributivo para que su sociedad también lo sea en el plano global.

En este contexto, toca a los sistemas educativos la imperiosa responsabilidad de preparar y educar a la población para enfrentar exitosamente las nuevas exigencias de un mundo cambiante. Grandes problemas como el desempleo y subempleo dejan al descubierto lo que una economía global le ofrece al

trabajador: amplia calificación o salario mínimo¹¹, de esta forma, la educación también se ve implicada en el problema de aumentar o reducir la brecha cada vez más ancha entre ricos y pobres, sabios e ignorantes, fuertes y débiles. El problema por supuesto, se extiende a la escuela y llega hasta el maestro, dado que nuevos problemas, nuevas necesidades, nuevos conocimientos y nuevas tecnologías, demandan reformas en los sistemas educativos, los que por supuesto, requieren un nuevo tipo de maestro. Luego entonces, ¿Cómo se formarán los nuevos maestros? ¿Qué perfil profesional se requiere? ¿Cómo influyen las fuerzas del mercado, los nuevos acomodados políticos y la emergencia de las nuevas tecnologías en un mundo cada vez más globalizado?

Las competencias en México

El desarrollo de las competencias educativas en México, aparecen también en el ámbito laboral en un contexto determinado por las estrategias de productividad y la competitividad establecida por algunas empresas, García (1997) encuentra relación entre los conceptos de calidad y el de competencia laboral, su difusión en el país ocurrió de manera semejante a lo sucedido en otros. Este fenómeno ayuda a comprender por qué desde la década de los 80 se empezaron a manejar en círculos políticos y empresariales expresiones como “reconversión industrial” y “modernización”, como parte del discurso de la clase política que mostró su interés por incorporar la nueva cultura de la calidad en todos los ámbitos relacionados con el desarrollo del país. El interés por la calidad creció considerablemente empujado por el poder público y la necesidad que la iniciativa privada tenía para no quedarse rezagada frente a los cambios que ya se estaban dando en otras partes del mundo.

La educación tampoco quedó al margen de este movimiento, desde el gobierno de Miguel de la Madrid se perfiló un interés en ello, al anunciarse una

¹¹ Heinz Dieterich S. Plantea que “la cambiante estructura de producción que se deriva de los avances de la tecnología (ocuparía un muy pequeño porcentaje de trabajadores...en la manufactura, alguna proporción de la población estaría trabajando en empleos de conocimiento...y el resto en servicios.”
Chomsky, N. Dieterich, H. (1995), La Sociedad Global. Joaquín Mortiz, México.

“Revolución educativa”, que, desafortunadamente se quedó inconclusa por el deceso de su impulsor principal, el Secretario de Educación Pública Jesús Reyes Heróles. No obstante, el debate sobre la calidad en educación atrajo la atención de distintos actores relacionados con la ella, así lo prueba por ejemplo el Congreso Internacional de la Calidad Total celebrado aquí en 1991 (Bolaños, 1998)¹². Por su parte, Carlos Salinas de Gortari, hizo de la modernización una bandera política con la que se empeñó que su administración se identificara con ella. Por esta razón, resulta comprensible que en ese periodo se llevaran a cabo importantes acciones en el sector educativo como la reforma del Artículo 3º Constitucional, la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992 y la reforma curricular en ese nivel, establecido en 1993. Como parte de este acuerdo, se implementó la Carrera Magisterial, que condicionó el despegue salarial en función al desempeño y actualización profesionales.

Las competencias en la enseñanza

Los proyectos de calidad que en educación se pusieron en práctica en varios países, en un principio estuvieron inspirados en las experiencias que se desarrollaron en la empresa¹³, en ese sentido, Elliot (1996), considera que en el afán de encontrar en la calidad –desde una perspectiva conductual- la garantía de una mejor educación se desarrolló el movimiento a favor de la enseñanza, el que alcanzó una amplia cobertura, abarcando las reformas de la mayoría de las instituciones sociales. Esta postura fue cuestionada por la reducción que hizo

¹² Bolaños refiere que la conclusión del Congreso hacía énfasis en que “para alcanzar la calidad total no es necesaria realizar grandes cambios, sino solamente hacer pequeñas mejoras en todas las áreas, en todos los procesos, pero siempre con la participación inteligente del director y de los maestros”

¹³ Con inocultable regocijo Needham y Morris vislumbran para la educación un futuro promisorio como resultado de la combinación del modelo sistémico y la competencia didáctica en el prefacio de su libro *Un modelo sistémico de enseñanza*, señalan que “La empresa entera de la educación se dirige rápidamente hacia una era caracterizada por: 1) *los planteamientos sistémicos*, el uso de modelos de la dirección institucional y de la enseñanza; 2) *la evaluación de los profesores*: el empleo de los objetivos de acción para evaluar la competencia didáctica y el logro de los resultados esperados del aprendizaje por parte del alumno; y 3) *la responsabilidad*: el fundamento de todo este planteamiento.

Needham, Cristina W. y Morris, Betty C. (1978) CEAC, Barcelona España.

de la enseñanza a sus componentes conductuales esenciales y porque daba la oportunidad de prever y controlar en gran medida la conducta futura de los profesores, eliminando, de paso, la influencia contaminante de la teoría educativa liberal-humanista, promovidas por los mismos formadores de profesores, considerada como responsable de las actitudes de la sociedad permisiva¹⁴. En este contexto a partir de los años setenta se desarrolla en E.U. el movimiento a favor del profesorado basado en competencias.

Debido a que el enfoque conductista minimiza la participación del individuo en la toma de decisiones y la evaluación de competencias se hace en función de la actuación de los sujetos, tanto en los procesos productivos como en la educación, se identificó una compatibilidad entre los fines que la calidad persigue en la empresa y los aprendizajes de los alumnos de una escuela, equiparándolos a los procesos productivos propios de la industria, como lo describen Needham y Morris (1981)¹⁵ en su modelo didáctico. Por tanto, desde esta perspectiva las competencias podían ser controladas. En ese caso la formación, la adquisición y desarrollo de competencias, se ligan a la memorización y ejercitación, por lo que, durante el desempeño profesional, las competencias se evalúan en función de la demostración y la actuación algorítmicas. A semejanza de los criterios establecidos en la industria en la selección y evaluación del personal. Fue en esa idea donde se buscó un perfil de lo que debería ser un profesor competente, surgiendo de esta forma el movimiento a favor de la enseñanza y la formación basada en competencias.

Los aportes de las ciencias sociales, como la psicología a través del enfoque cognitivo y la sociología de la educación, entre otras, al tiempo que cuestionaron la medición de competencias a través de la actuación,

¹⁴ Elliot, Jhon (1996). El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata, Madrid.

¹⁵ En el sistema didáctico que plantean como puesta y práctica de decisiones, su modelo sistémico de enseñanza atribuye al maestro -poseedor de una competencia didáctica- una función operativa en el sistema de toma y puesta en práctica de decisiones, pero además, el alumno al pasar por el sistema, adquiere carácter de insumo de "Entrada: el alumno y los recursos humanos y materiales" y "Salida.: un alumnos que pueda tratar eficazmente con su ambiente. Una persona competente". Op cit

contribuyeron al desarrollo del aprendizaje comprensivo, esto permitió hacer diferentes planteamientos respecto a la enseñanza y en particular en cuanto a las competencias didácticas del docente, de este modo, Elloit (1996), en su afán por construir un modelo no conductista de desarrollo de las estructuras de habilidades que son fundamentales para la capacidad profesional del docente, está de acuerdo en que es necesario desarrollar habilidades para comprender la situación, desarrollar destrezas sobre el manejo eficiente de la situación, esto implica que se necesitan desarrollar habilidades cognitivas para organizar las ideas que permitan tomar decisiones en función de una situación dada y llevarlas a cabo a través del dominio de habilidades surgidas de la comprensión práctica de la situación demostrando capacidad para modificar su actuación en la situación, en lugar de la aplicación de unas habilidades trasladadas mecánicamente de una situación a otra.

Saint-Onge (1997), considera que es necesario delimitar la responsabilidad del profesor respecto a la calidad de los aprendizajes, así mismo considera prioritarios otorgarle un reconocimiento social a la actividad profesional que desempeña, este planteamiento remite a la idea de competencia. Delimitar entonces las responsabilidades específicas del maestro a través una formación que considere la adquisición y desarrollo de las competencias profesionales¹⁶, puede ser desde luego, una alternativa para mejorar la calidad de la educación. Al delimitarse las responsabilidades del maestro, se le otorga valor profesional a sus competencias; pero también lo compromete con el rendimiento de cuentas y por consecuencia, competencias profesionales y rendimiento profesional pasan por el filtro valorativo que la sociedad y sus instituciones hacen del ejercicio docente.

¹⁶ Con cierta frecuencia se utilizan de manera indistinta los conceptos competencia didáctica y competencias profesionales en los diferentes materiales de apoyo de la Licenciatura en Educación Primaria 1997, para hacer referencia a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se requieren para el ejercicio profesional de la enseñanza, o para hacer referencia a desempeños específicos que demanda el trabajar con un grupo de niños en la escuela primaria, sin embargo, conviene reiterar la precisión ya señalada: las competencias profesionales en el P/97 están resumidas en los cinco rasgos del perfil de egreso y la competencia didáctica, es sólo uno de ellos.

La competencia didáctica entonces representa la conformación de un saber complejo para la enseñanza, que, lo mismo incluye conocimientos que el desarrollo de habilidades que identifica el trabajo del maestro y del cual depende el reconocimiento profesional que la sociedad pueda otorgarle, significa entonces que es poseedor de un conocimiento para comprender la situación escolar, comprender los fenómenos que la hacen particular, que sabe que debe hacer y que sus decisiones son producto de un proceso reflexivo que las distingue de los procesos mecánicos. Implica que el conocimiento que la didáctica ha desarrollado sobre la enseñanza, nutre las competencias profesionales del maestro para saber actuar eficientemente en situaciones de aprendizaje de manera premeditada o emergente.

Una didáctica orientada desde esta perspectiva está planteada en los planes y programas de estudio de educación básica. Planes y programas que marcan la pauta del *rol* del maestro, que demanda su participación conciente y comprometida con los fines de la nueva reforma, que lo reclaman como aliado, que cuente con cierto margen de libertad en la toma de decisiones, que asuma un papel protagónico en la identificación y resolución de los problemas del aula y de la escuela, en una nueva cultura escolar caracterizada por el trabajo colaborativo, donde el trabajo colegiado promueve la reflexión individual y colectiva. Si al nuevo maestro se le forma desde esa perspectiva y ya en el ejercicio profesional, se continúa otorgándole oportunidades para aprender permanentemente ¿Cómo no estar de acuerdo en que el alumno aprenda a resolver problemas? ¿Cómo disentir de una didáctica implícita al *rol* del maestro que ayude a su alumno a aprender a aprender? ¿Cómo cuestionar que rescatar los saberes previos del alumno favorezca el significado de nuevos aprendizajes? ¿Cómo negar que la sociedad actual demanda formar sujetos más competentes para superar con éxitos los retos de su tiempo?

Por esta razón, implícitamente al planteamiento curricular de la escuela primaria se observa un interés para convencer al maestro que él juega un papel protagónico en esta tarea, por ello, resulta necesario que convencerlo de que la propuesta es viable y que considere como propios los propósitos educativos establecidos en esferas superiores, que se sienta satisfecho por su acción en el aula.

En el aula, la didáctica juega un papel importante para que los alumnos adquieran competencias que van en sentido de las exigencias del modelo de desarrollo determinado por los cambios, la escuela por su parte, proyecta una visión de desarrollo personal en función a la capacidad que tenga el egresado de las instituciones educativas para competir por las mejores posiciones en la estructura social y económica, estimulando o premiando por ello al éxito y combatiendo abierta o suficientemente al fracaso.

El concepto de calidad es un elemento adicional del modelo, la calidad como criterio de evaluación de los desempeños del maestro, la calidad de los aprendizajes como estímulo para lograr el éxito de los alumnos. El concepto de calidad responde al cumplimiento de los propósitos con los que estarían de acuerdo los organismos que promueven una educación para todos, orientada a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, las que además son difundidas por voceros de los organismos públicos nacionales responsables del sector educativo.¹⁷.

¹⁷ Son muchos los testimonios que sobre este aspecto se pueden identificar, para muestra baste un botón, el cuadernillo No. 5 de la serie Foro Pedagógico "La calidad de la educación normal" de Vicente Oria Razo, editado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación de la S.E.P. hace al respecto algunas referencias "Con la ruptura de fronteras comerciales y la formación de mercados globales, en cada país y en el mundo se compite con la calidad de los bienes y servicios que se ofrecen...En México ya se empezó a desarrollar el movimiento de calidad educativa dentro de los esquemas empresariales...En la compleja sociedad de nuestra época se considera que una educación es de calidad si reúne las características y requisitos que permiten verificar, certificar y registrar esa calidad a nivel internacional".

CAPÍTULO II

LA DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Siguiendo la línea temática del capítulo anterior, en éste se intenta contextualizar la formación de maestros de educación primaria en México desde una perspectiva histórica, a partir del siglo XIX cuando se consuma la independencia de España y el país inicia su tortuoso camino para construir un proyecto de nación.

La estructuración del sistema educativo y los modelos de formación de maestros de educación primaria quedaron acotados por las corrientes de pensamiento occidental vigentes en ese momento y la influencia española de los trescientos años de dominación. Las diferentes tendencias que predominaron en Europa en ese siglo fueron fuente de inspiración para estructurar nuestro sistema educativo. El origen de las escuelas normales como instituciones formadoras de profesores de educación primaria y la didáctica como ámbito de estudio en esas instituciones, surgieron cobijadas por esa cultura.

La teoría pedagógica moderna en México tiene su origen en la época de la Reforma, pues con el triunfo liberal, el positivismo influyó notablemente entre los intelectuales, quienes desde la época de Gómez Farías llevaron al terreno político el debate de los principales temas educativos: la obligatoriedad, la laicidad y la gratuidad. Con la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública en 1867, el Estado asumió la responsabilidad de orientar y proporcionar la educación pública. La didáctica desde entonces, empezó a ganar terreno como ingrediente de la formación pedagógica de los profesores, alcanzando su punto máximo en la segunda mitad del siglo XX en el Plan 75 Reestructurado. Sin embargo, a partir de que la carrera de profesor de educación primaria se eleva al nivel de licenciatura, la didáctica ha tenido diferentes expresiones, mientras que en el P84 desaparece del mapa curricular como tal, su presencia

parece confundirse en los contenidos de los cursos que conforman la línea pedagógica. En cambio, en el P97, resurge como competencia didáctica en el perfil de egreso.

En este apartado también, se hace una descripción del entorno local –la escuela normal- como unidad social dinámica, con trayectoria y patrimonio profesional singular, aquilatado en casi treinta años de vida institucional, ya que las condiciones y circunstancias locales son fundamentales en la concreción de un currículum, por lo que, en este caso, para poder comprender la complejidad del proceso a través del cual los estudiantes adquieren la competencia didáctica, la consideración de ese factor es una condición necesaria.

El normalismo en el contexto histórico

En México la formación de docentes ha estado determinada en mucho por la política educativa implementada desde el gobierno en las diferentes etapas del desarrollo nacional, por los movimientos sociales y políticos ligados a demandas sociales, por intereses corporativos, así como por la dinámica del pensamiento pedagógico contemporáneo y la prospectiva que sobre la educación impulsan organismos internacionales como la UNESCO.

La consumación de la independencia en 1821 legitimó el nacimiento de la nación mexicana, pero no determinó el tipo de gobierno que debía establecerse, los años que siguieron se caracterizaron por una gran disputa política en la que estuvieron en juego dos formas de gobierno de inspiración europea: el liberal y el conservador. Para ambos, la educación representó un aspecto importante, del que, el gobierno no podía ser ajeno si se pretendía establecer un estado moderno, sin embargo, las prioridades en ese tiempo estaban en otra esfera: la política.

Con la independencia de México se inauguró un movimiento radical de la ideología educativa de corte liberal cuyo propósito era transformar la sociedad

mexicana por la vía política, con la educación como medio para el cambio cultural, donde al Estado le correspondía asumir la responsabilidad para orientarla y proporcionarla; en esa primera etapa del movimiento destacan las figuras de José Ma. Luis Mora y Valentín Gómez Farías. Para los conservadores en cambio, la educación debía contribuir a la modernización del nuevo país pero manteniendo las estructuras del viejo régimen, por ejemplo, defendían la educación privada y se pronunciaban por una educación gratuita pero impartida por la iglesia, por lo que los particulares y la iglesia con apoyo de los políticos conservadores, defendieron su “derecho de antigüedad” que les asistía en la prestación del servicio. El ejercicio de la docencia, por otra parte, no dependía de un sistema de formación sino de una autorización de los ayuntamientos para ingresar a ella.

El origen de un sistema de educación pública elemental y la formación de docentes, tienen historias paralelas, hagamos un repaso rápido. La Constitución de 1824, reservó a los gobiernos de los estados la apertura de toda clase de establecimientos educativos por medio de sus respectivas legislaturas. Valentín Gómez Farías en 1833 en calidad de Presidente de la República, creó la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito Federal y los Territorios Federales. En 1842 Santa Anna decretó que la enseñanza debía ser obligatoria - entre los 7 y los 15 años- gratuita y libre, estableciendo para ese fin la Dirección de Instrucción Primaria, la que confirió a la Compañía Lancasteriana con jurisdicción en todo el país. La Constitución de 1857 otorgó a la educación el carácter libre. El triunfo de los liberales en la guerra de reforma arrebató a la iglesia el monopolio de la educación y la Ley de Instrucción Pública de 1861 le adjudicó al Estado la responsabilidad de regularla y proporcionarla. Con ello, si bien el Estado adquirió el derecho de su orientación, también lo responsabilizó desde entonces de promoverla conforme al interés social.

Las acciones emprendidas por los liberales de la generación del 57 representaron el primer intento de masificación de la educación, si bien, tales

acciones no se tradujeron en una proliferación de escuelas, si sentó las bases legales para que esto fuera posible.

En el mismo sentido que el liberalismo europeo había considerado a la educación como un factor importante del desarrollo individual y social, el liberalismo mexicano también encontró en la escuela y en los maestros los instrumentos para hacerlo posible en nuestro país, de esta forma fueron surgiendo las escuelas normales -inspiradas en el modelo francés- desde el último cuarto del siglo XIX, como instituciones que deberían regular la actividad y la formación de los maestros. Desde entonces, como lo señala Arnaut (1998), es el saber técnico el que distingue a los maestros de otros profesionistas, es la exaltación del *cómo enseñar* frente al *qué enseñar* lo que marca la diferencia entre el maestro y el sabio y el investigador. El maestro es el que sabe enseñar y a eso se dedica profesionalmente, eso es lo que distingue a la enseñanza normal del resto de las enseñanzas profesionales.

Más tarde, durante el porfirismo, los importantes logros en materia educativa como los Congresos pedagógicos de 1882, 1889 y 1890-1891 y la obra de destacados educadores como Enrique Laubcher y Enrique C. Rébsamen, contribuyeron al fortalecimiento de la educación elemental, aunque también, tales avances, ante los ojos del mundo sirvieron de mascarada liberal a un gobierno dictatorial, pues en lo interno, los resultados de la política educativa porfirista, representaron un rezago educativo escandaloso.

En la didáctica del siglo XIX se manifiesta la cultura de la ilustración que abrió el camino al pensamiento liberal europeo, su propósito parecía ser el destruir el prestigio moral y político de las instituciones coloniales, más tarde, la filosofía positivista que veía en el desarrollo científico y naturalista el camino que debería seguir la educación como medio para alcanzar el progreso material, influyó notoriamente en esta didáctica, determinando en mucho el pensamiento pedagógico del último cuarto de aquel siglo y la primera década –por lo menos-

del siglo XX. Las influencias que se observan en las formas de enseñanza sugeridas por algunos de los educadores como Manuel Flores, veían la enseñanza objetiva y las cosas concretas como mediadoras en el aprendizaje, por lo tanto el maestro debía propiciar experiencias directas con el objeto.

Con el triunfo de la Revolución Mexicana se puso en marcha el segundo esfuerzo de masificación de la enseñanza elemental, el fervor que este movimiento armado despertó en las clases populares, motivó a un importante número de personas a participar en distintas tareas educativas. La necesidad de aprender a leer y escribir era tanta como la miseria derramada en el territorio nacional. No obstante, la pasión desatada por la violencia revolucionaria en los sectores marginados para alcanzar sus aspiraciones a través de esta lucha armada, motivaron a otros grupos sociales a participar en una nueva cruzada inteligentemente planteada por José Vasconcelos para luchar ahora contra el analfabetismo¹⁸. Más tarde, con la denominada escuela rural, la educación tuvo una fuerte penetración en el campo, la escuela adquirió un significado patrimonialista en el desarrollo comunitario –las Casas del Pueblo y las Misiones Culturales muestran esta cercanía con lo popular-, de esta forma, el perfil del docente se identificó más con el empirismo, con el voluntarismo, con la espontaneidad con el apostolado comprometido con las causas de los marginados, con la responsabilidad que implica ser uno de los protagonistas en la construcción del nacionalismo incluyente en cuyo rostro mestizo, se proyecta la cultura precolombina y la ibérica. En el marco de este nacionalismo exaltado, surgen las escuelas normales rurales y la legitimación desde entonces de la carrera del profesor de educación primaria como una profesión de estado.

¹⁸ En la cruzada contra el analfabetismo, Vasconcelos creó “un cuerpo de profesores honorarios de educación elemental...que hubieran cursado como mínimo el tercer año de la primaria...y que desearan dedicarse a la enseñanza de la lectura y escritura, de modo voluntario y gratuito...por lo menos una clase semanal de lectura y escritura a dos o más personas, ya en su propio domicilio ya en cualquier otro local...no contento con los maestros honorarios adultos...ordenó poco después formar un ejército infantil...Esta unidad estaba formada por alumnos de cuarto, quinto y sexto grados...Los niños que enseñaban a leer y a escribir a cinco a analfabetos recibirían un diploma que los reconocía como buenos ciudadanos”. De los primeros logró reclutar a 1500 y de los segundos 10 000. Así lo menciona Ernesto Meneses Morales (1998), en Tendencias educativas oficiales en México 1911 – 1934. CEE – UIA, México.

En la escuela que surge de la revolución se desarrolla una didáctica de la acción cobijada por el principio de justicia social que estuvo en juego, por lo que la estrecha relación con el mundo social, con el trabajo, con la naturaleza, se convierten en la fuente principal para la construcción del conocimiento, del desarrollo de habilidades que llevan a la comprensión del mundo físico y social, contribuyendo al desarrollo del pensamiento. La experiencia se convirtió en uno de los medios más importantes para el aprendizaje del alumno y para la actualización del maestro. La escuela de la acción puso en el centro lo inmediato, lo propio. Este planteamiento soportó más tarde la investida de una escuela racionalista y de una educación socialista, las que nacieron desarraigadas, de ahí su efímera vigencia. Fue una didáctica de la acción orientada a la comprensión racional del mundo físico y social del alumno de manera racional para resolver sus problemas inmediatos; pero el sentido pragmático de la enseñanza, pretendía también el desarrollo de habilidades que se sumarían al fortalecimiento del proceso productivo nacional bajo el esquema de la economía de mercado, donde el sector agrario y las exportaciones de materias primas eran el soporte de nuestra condición económica en aquella época.

En los años que siguieron a la Revolución, la formación de maestros siguió manteniendo un perfil bajo frente a otras profesiones, en particular con las universitarias por su carácter práctico y por el valor instrumental de respuesta social del estado. No obstante, desde entonces se manifiesta un interés por profesionalizar la enseñanza; por ejemplo en 1925 Estefanía Castañeda¹⁹ proponía que hubiera cursos de postgrado impartidos por la UNAM para abatir los problemas de formación de los maestros.

¹⁹Dirección General de Educación Preescolar (1988), Educación Preescolar en México, 1880-1982, México, SEP

El proceso de industrialización iniciado a partir de 1940 trajo consigo la tercera etapa de la masificación, acentuándose en los años sesenta, periodo en el que también se implementó el denominado Plan de Once Años. La didáctica de esos tiempos se nutrió de experiencias que habían resultado exitosas en campos como la empresa, la ciencia y la técnica, influencia que se vio reflejada tanto en los contenidos como en las formas de enseñanza. La psicología empezó a figurar también en la orientación de los programas de estudio y en las acciones del maestro en el aula.

La didáctica y la carrera de maestro padecieron en ese tiempo la desvalorización social; la primera, en el terreno de las ciencias, por su carácter práctico, no conquistó su legitimidad. La segunda, al no cubrir los requisitos académicos para calificarla como carrera profesional, se mantuvo con un perfil de subprofesión, superando ligeramente la estratificación de oficio, con el que nació en 1601 en la época virreinal²⁰.

Hasta 1984 la didáctica y la formación profesional de los maestros de educación básica compartieron una jerarquía de bajo rango, no obstante que cada una tuvo trayectorias singulares relacionadas con las circunstancias de la política educativa o con el desarrollo del pensamiento que se gestó en el mundo a partir de los griegos. Los intentos por posicionar en rangos superiores a una y a otra son varios, en el caso de la profesionalización de la enseñanza baste mencionar las licenciaturas que la Universidad Pedagógica Nacional ha ofrecido desde su creación. En cambio, el debate de la didáctica por erigirse como una disciplina con campo propio, se inicia en el contexto del movimiento humanista del renacimiento, donde autores como Comenio con su *Didáctica Magna* concibieron a la enseñanza como un arte.

²⁰ A solicitud de los maestros de primeras letras, el Cabildo de la Cd. de México expidió el 5 de enero de 1601 la Ordenanza que establecieron los requisitos para ejercer el Noble Arte de leer y escribir. Este documento constituye el acta de nacimiento del gremio de maestros, situando con ello el trabajo de los maestros entre los oficios que requerían autorización para ejercerlos. En Gonzalbo, Pilar (1985), *El humanismo y la Educación en la Nueva España*, México. SEP/El Caballito.

El Plan 1984

Con el establecimiento del P84 -que por decreto presidencial le otorgó el nivel de licenciatura a la carrera de maestro-, se entró de manera formal a la profesionalización de una carrera de estado. El propósito de esta decisión, era mejorar la educación básica, en el marco de la política educativa sexenal anunciada como “Revolución Educativa”.

Para atender los problemas de la educación primaria, las decisiones que se tomaron correspondieron en cada caso a circunstancias propias de su momento histórico. En cuanto al P84, la reforma se inscribe en los albores de una participación más activa de México en el mercado mundial. Los cambios que en educación se anunciaban a ello obedecían, sin embargo la modificación curricular de la educación normal no se extendió a la educación básica.

La reforma de 1984 apunta a formar un docente dotado de mejores herramientas, dado que se esperaba que “el nuevo educador” poseyera una “inteligencia profesional bien cultivada” sin la cual “el país quedaría anclado a un proceso histórico que ya rindió sus frutos”²¹. En el nuevo mapa curricular destacaban, cuatro líneas de formación: la instrumental, la social, la psicológica y la pedagógica. La didáctica se inscribió en este plan de estudios en una construcción interdisciplinaria a través del Laboratorio de docencia el cual posibilitaría a los alumnos observar de forma dinámica la práctica social y educativa, la que se podría contrastar con un “marco teórico conceptual”²².

La didáctica no adquirió presencia específica en la formación de los maestros, no obstante que se filtraban diferentes visiones al respecto, desde las que podrían calificarse de corte clásico, hasta la didáctica crítica comprometida explícitamente con una visión sobre los procesos sociales. Por el contrario, se consideró que la formación pedagógica –con la didáctica implícita- sería una

²¹ Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria. SEP, México, 1984.

²² Op. cit.

construcción que realizaría el sujeto a partir de su relación con la realidad social y educativa con un tratamiento interdisciplinario. Sobra decir que la falta de precisión de la tarea docente fue una de los serios cuestionamientos que a este plan se le hicieron, pues no fueron pocos quienes señalaron el carácter confuso del nuevo docente, ya que algunos egresados llegaron a extraviarse entre investigador y docente, demeritando esta última función por la mayor jerarquía que le atribuyó a la primera.

El primer intento formal por profesionalizar a esta Carrera de Estado estuvo rodeado de dificultades, algunas de ellas estuvieron relacionadas con cuestiones estructurales como el acceso de las normales al nivel superior en la que se les impuso el formato de organización universitario, sin que este fuera acompañado de apoyos y orientaciones elementales para que estas instituciones pudieran cumplir su función que en ese sentido y dimensión esta estructura reclamaba.

Con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, las normales quedaron prácticamente abandonadas de las autoridades federales y estatales, no hubo revisión del perfil profesional de los cuerpos directivos y docentes, y los apoyos para su actualización y superación fueron escasos, sin atender a las características de la nueva propuesta curricular, los apoyos bibliográficos se redujeron en la mayoría de los casos a la reproducción de antologías para los maestros que coordinarían los cursos. No fueron pocas las dificultades que enfrentó cada normal en su afán por cumplir con los nuevos propósitos asignados. “A toro pasado”, estos acontecimientos provocan algunas reflexiones como: ¿Qué puede esperarse de instituciones organizadas para formar docentes en cuatro años con antecedente de secundaria y que repentinamente se les indique que tienen que adoptar el modelo de organización universitaria -Docencia, Investigación y Difusión Cultural y Extensión Educativa, sin previa formación y capacitación de sus recursos profesionales? ¿Cuál era la apuesta que se le hacía a un cuerpo

docente reclutado a partir de un perfil profesional que en varios casos no correspondía a las necesidades emergentes? ¿Dónde estuvieron las fortalezas para sobrevivir a tan compleja transición? Algunos datos podrían dar respuesta a esta situación, uno de ellos está relacionado con la experiencia institucional y personal, derivada de varios años de formar profesores, puesto que varios de ellos habían atendidos los cursos de didácticas específicas o didáctica general de Plan 75-R, esta experiencia desde luego se trasladó al nuevo Plan y de alguna manera le permitió agregarle el tratamiento que de origen le faltó. A pesar de ello, algunas normales sobrevivieron académicamente, gracias al trabajo colegiado sostenido por sus docentes.

Como puede observarse, durante los trece años que tuvo vigencia aquel plan de estudios, se dio una metamorfosis del significado de la didáctica dentro de la formación de aquellos estudiantes, pues si bien la cultura didáctica acumulada por el cuerpo docente que participó en el desarrollo del Plan 75-R fue un factor indiscutible para que los laboratorios de docencia promovieran y articularan la formación pedagógica, progresivamente el desuso del término se asoció a conceptos y prácticas pedagógica insertadas en concepciones “anquilosadas” o “tradicionales”. Este proceso de transformación en las concepciones “teóricas” se puede apreciar en una parte del discurso del profesorado -de la Normal “Valle del Mezquital”-, en el que primero afloró la inercia al calificar al Laboratorio de Docencia en los primeros años que siguieron a 1984 como “es lo mismo que las didácticas especiales”, expresiones que progresivamente fueron abandonadas, por la emergencia de nuevos conceptos desprendidos de la reciente literatura que había arribado con el P84 como: intervención o mediación por ejemplo. Los nuevos términos en boca de los maestros parecían mostrar una imagen renovada de su formación y legitimarse como docentes de nivel superior, de esta forma, en pocos años, se le “encontraron” las virtudes razonadas de la perspectiva interdisciplinaria que jugaban los laboratorios de docencia, como espacio en el que se estructura la dimensión pedagógica en los nuevos maestros. Por esta razón, cuando se identifican en el P97 expresiones

relacionadas con la enseñanza, como competencia didáctica en el perfil de egreso y las asignaturas que conformaron el mapa, se escucharon expresiones como “regresamos a las didácticas especiales” en alusión al Plan 75-R.

En más de una década, la didáctica en sus distintas versiones no tuvo expresión propia, ni ganó un espacio particular en el currículum, lo que puede interpretarse por lo menos en dos sentidos: Uno, que el rango alcanzado en el P84 fue inferior a las asignaturas que conformaron la línea de formación pedagógica, donde, desde luego, no se observa un espacio exclusivo para su tratamiento, sino que, quedó diluida en asignaturas como Tecnología Educativa, Planeación Educativa, Diseño Curricular, Observación de la Práctica Educativa y Laboratorio de Docencia, entre las más representativas; y el otro, que la didáctica fue uno de los productos más importantes destilados con los aportes de varios cursos, para diseñar las acciones del aula en el Laboratorio de Docencia.

La didáctica implícitamente se le ubica en el P84 en la línea de formación pedagógica –dentro de los laboratorios de docencia-, puesto que se infería que el ejercicio profesional de la docencia debía de asumirse como un trabajo racional que requería del dominio de un conocimiento que permitiera a través de la investigación, identificar y darle tratamiento sistemático a los problemas de la práctica docente a la luz de un marco teórico²³, desde donde se desprenderían acciones que resultarían soluciones sustentadas en el conocimiento científico²⁴.

²³ El Plan 1984, destaca la importancia del Laboratorio de Docencia porque lo considera “como un centro activo para el análisis y la aplicación interdisciplinaria de los contenidos de las diversas líneas de formación. Ello permitirá que el alumno, a partir de la observación dinámica de la práctica social y educativa, formule un marco teórico conceptual que será contrastado en la realidad del ejercicio de la docencia y de la experiencia profesional de los participantes”. Plan de Estudios, op. cit.

²⁴ El perfil de egreso lo conforman tres aspectos con distintos incisos cada uno, la adquisición y desarrollo de conocimientos y habilidades relacionadas con la didáctica no aparecen de manera explícita en ninguno de ellos, el que más se acerca a este concepto, es el tercer punto, en el que se espera que el futuro docente haga “de la práctica educativa y de su tarea docente un ejercicio sistemático, basado en la investigación educativa y en las aportaciones de la ciencia y la tecnología” Plan de Estudios op. cit.

La psicología en este plan se erige como la parte racional de la enseñanza, su protagonismo se debe a su prestigio alcanzado por esta ciencia en el siglo XX, en particular en la segunda mitad, cuando pudo explicar la conducta y los procesos del conocimiento humano. El éxito de la psicología en este periodo, favoreció una especialización en el estudio de los fenómenos relacionados con el comportamiento y los procesos de aprendizaje, esto permite comprender que una formación psicológica en el futuro docente es fundamental, por ello, en la currícula, la psicología ocupó toda una línea conformada por los cursos: de psicología evolutiva, psicología educativa, psicología del aprendizaje, psicología social y detección y prevención de alteraciones del desarrollo del niño, además de otras asignaturas que tienen una estrecha relación con ella, como el curso de teoría educativa. En este sentido, la demanda de una docencia más racional, tenía mayor sustento si estaba orientada por las teorías psicológicas que por una didáctica que no dejaba de ser un campo de aplicación que requería del apoyo de cuerpos teóricos derivados de otras ciencias.

El Plan 1997

Los cinco años que siguieron a la firma del Acuerdo la Modernización de la Educación Básica en 1992 estuvieron marcados por la incertidumbre para las escuelas normales. La desaparición de la Dirección General de Educación Normal de la SEP, dejó en manos inexpertas e incompetentes el destino de estas instituciones. La prioridad de las autoridades locales se orientó a la implementación de la reforma curricular de la educación básica, de esta forma, mientras los subsistemas de educación primaria y secundaria entraban al proceso de actualización, que comprendió entre otros aspectos el conocimiento de los nuevos enfoques y contenidos curriculares, así como nuevas perspectivas en la enseñanza, las normales continuaron formando maestros con el Plan 1984 bajo el enfoque del docente-investigador, sin que se hubieran producido acciones sistemáticas para actualizar al personal docente de estas instituciones en torno a los cambios que estaban ocurriendo en la educación

primaria o sin que se hubieran dado ajustes en el currículum. La omisión y silencio de las autoridades educativas tuvo signos de sospecha relacionados con la desaparición de estas instituciones, sin embargo, algunas circunstancias coyunturales como la presentación del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000²⁵, abrieron nuevas expectativas para el futuro de las escuelas normales respecto a su tarea en la formación docente; la Campaña Nacional “Por la defensa del Normalismo y la recuperación de las Escuelas Normales” convocada por el SNTE en 1995, así como la 45ª Conferencia Internacional de Educación. *Fortalecimiento de la Función del Personal Docente en un Mundo Cambiante*, convocada por la UNESCO en 1996, por lo menos sentaron las condiciones para fortalecer la decisión del gobierno federal en el rescate de las normales del país. El mensaje era claro, a pesar de los serios cuestionamientos a estas instituciones y el interés de algunos sectores académicos para delegar la formación a instituciones universitarias como ocurre en varios países²⁶, el gobierno finalmente le apostó a las normales.

No obstante, un ambiente de escepticismo rodeó las primeras acciones emprendidas para establecer el P97, pues no faltaban razones para dudar que la reforma anunciada pudiera ser distinta a las que le antecedieron, tampoco estuvo ausente la posibilidad que resurgieran grupos de poder que durante mucho tiempo se disputaron el control de la desaparecida Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, en detrimento de la formación profesional de los estudiantes normalistas. Por fortuna, esto no sucedió, el

²⁵ En el apartado dedicado a la educación básica, en el punto 3.3 se alude a la formación de maestros, mediante la organización del sistema de formación, actualización y superación de los docentes. Respecto a la formación inicial, le otorga carácter prioritario a “la transformación y fortalecimiento académico de las escuelas normales” y señala como primera tarea la reforma de planes y programas y anticipa que “las prácticas profesionales realizadas en condiciones reales del trabajo y con apoyo de asesoría experta” será uno de sus rasgos distintivos. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. SEP, México, 1996.

²⁶ En el P97, en la descripción del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, se menciona que “Otros países, que tenían un sistema de formación semejante al nuestro, han optado por trasladar la educación del maestro a instituciones de tipo universitario. En el caso de México, resulta más racional y adecuado con nuestras condiciones y valores educativos realizar un esfuerzo serio y sostenido para fortalecer las instituciones normalistas, en su condición de centros auténticos de educación superior”. Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria.. SEP, México, 1997.

equipo impulsor de esta reforma adoptó desde el principio una postura eminentemente académica, interesado en concretar una verdadera transformación de las normales a pesar de saber que estaban frente a múltiples limitaciones de carácter estructural, por ejemplo la heterogeneidad de los perfiles profesionales y la influencia que aun representa la organización sindical para bloquear o dejar pasar una reforma como esta. Uno de los argumentos de mayor peso esgrimidos en la justificación de esta reforma, estuvo relacionada con “la alta prioridad” que el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 le otorgó a la consolidación de las escuelas normales para “mejorar de manera sustancial su funcionamiento”, por lo que el PTFAEN, resultó ser la parte operativa de aquél. Desde que se dio a conocer, se sostuvo que la formación de los nuevos maestros, los nuevos enfoques y materiales de la educación primaria reclamaban una nueva visión del maestro, por lo que su formación tenía que ser atendida desde una perspectiva integral, a eso se debe que el PTFAEN no se redujera a una reforma curricular, pues como se decía, “una modificación parcial y limitada a un solo aspecto de la organización institucional, tiene pocas posibilidades de éxito”²⁷, por esta razón, el nuevo programa comprende cuatro líneas de acción: 1) La transformación curricular; 2) La actualización y perfeccionamiento del personal docente de las escuelas normales; 3) La elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico y 4) El mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales.

Se observa que la formación de los nuevos docentes es la prioridad para el PTFAEN, todas sus acciones por lo tanto, están orientadas a conseguirlo; pero, ¿cómo deben ser los nuevos docentes? y ¿cómo habrán de formarse?, la búsqueda de respuesta nos remite desde luego, al nuevo planteamiento curricular. Una exploración elemental permite identificar algunos de los rasgos sustantivos que describen tales características: El perfil de egreso, tipos de actividades, el enfoque reflexivo y competente y la competencia didáctica.

²⁷ Op. cit.

El perfil de egreso

El P97 aparece como una respuesta a la necesidad de formar maestros de educación primaria que posean las competencias profesionales para llevar a cabo los cambios experimentados en los enfoques y los contenidos curriculares ocurridos desde 1993 en la educación primaria. Como se argumenta en aquél, el Plan 1993 de Educación Primaria, da prioridad al desarrollo de capacidades de pensamiento del niño, a sus posibilidades de expresión y de aplicación creativa de lo que aprende; además, precisa que estimular el desenvolvimiento de esas capacidades demanda una intervención sensible a las condiciones distintas de alumnos y grupos escolares, creatividad y adaptabilidad, por ello, se aspira a formar un docente atendiendo a cinco aspectos: 1) Habilidades intelectuales específicas; 2) Dominio de los contenidos de enseñanza; 3) Competencias didácticas; 4) Identidad profesional y ética y 5) Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones del entorno de la escuela.

Tipo de actividades

La carrera se cursa en ocho semestres, en ese tiempo, los estudiantes realizan tres tipos de actividades:

- **Actividades principalmente escolarizadas**

En los seis primeros semestres, el estudiante realiza las actividades escolarizadas, mediante las cuales, cursa prácticamente todas las asignaturas en los horarios establecidos por la escuela ajustado al calendario escolar. Los cursos, por supuesto tienen una vinculación con uno o varios de ellos y con el perfil de egreso. Su estudio permite abordar aspectos relacionados con las características de los alumnos que serán objeto de su trabajo profesional, como Desarrollo Infantil, otros se asocian con la adquisición y desarrollo de habilidades intelectuales que requiere el trabajo docente como el curso de Estrategias para el estudio y la comunicación; se encuentran también aquellos que tienen que ver con el conocimiento de los propósitos de la educación primaria como Bases

filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano; otros, rescatan el carácter histórico de la educación primaria, del pensamiento pedagógico nacional, del papel que el Estado mexicano ha jugado en la conformación del Sistema Educativo Nacional. Por el énfasis que este Plan le pone a la función principal del docente: la enseñanza, destacan los cursos que permiten el estudio de los propósitos de la educación primaria, el conocimiento de los enfoques, así como el conocimiento y uso de los materiales –en particular los que la SEP ha producido-; en este grupo de cursos se encuentran todos los de la educación primaria, comprendiendo también su enseñanza

- **Actividades de acercamiento a la práctica**

Otro tipo de actividades son las denominadas de acercamiento a la práctica escolar, las que tienen por objeto crear las condiciones para el estudio de los diferentes aspectos implicados con la tarea docente, organizar el acceso sistemático, gradual y progresivo a la práctica docente y analizar la experiencia que se rescata de ellas. Estas actividades brindan la oportunidad a los estudiantes de conocer a la escuela primaria en sus diferentes modalidades: urbanas, rurales multigrado e indígenas; interactuar con los distintos sujetos –alumnos, maestros, directivos y padres de familia- que participan en el aprendizaje de los alumnos de la escuela primaria; y orientar y preparar el acceso a la escuela primaria en los primeros seis semestres. El tratamiento que se les da a la observación y práctica docente tiene un carácter integral, pues si bien en un principio -como ocurre en el primer semestre- la observación domina, progresivamente el estudiante normalista se va involucrando en actividades docentes, sin que ello signifique el abandono de una, para realizar la otra, no, en la medida en que la práctica docente va ganado espacio. En el segundo semestre empieza con la coordinación de actividad sencillas de español y matemáticas, en el tercer semestre, la práctica docente se realiza de manera formal con las asignaturas de español y matemáticas y actividades sencillas de educación

física; en cuarto se abordan de manera formal además de las dos asignaturas a la educación física y se inicia con actividades sencillas de geografía, historia y ciencias naturales; en el quinto semestre se abordan de manera formal en la práctica docente todas las asignaturas, excepto educación cívica y ética porque en este semestre empieza el estudio de esta asignatura y su enseñanza; en el sexto semestre la práctica docente abarca todas las asignaturas. La observación a partir del tercer semestre se realiza de manera simultánea con la práctica docente. Los cursos que conforman esta línea son: Escuela y contexto social, Iniciación al trabajo docente y Observación y práctica docente I, II, III y IV que también se cursan en los primeros seis semestres.

- **Trabajo docente en condiciones reales**

En los dos últimos semestres, el normalista realiza trabajo docente en condiciones reales en una escuela primaria bajo la tutoría del maestro de grupo de la escuela primaria, las estancias tienen un promedio de duración de cinco a ocho semanas continuas, de forma alternada cursa en la escuela normal el Seminario de análisis de trabajo docente coordinado por un maestro, en grupos no mayores de diez alumnos. Para favorecer el desarrollo de estas actividades, el estudiante recibe una beca de apoyo para gastos de transporte y materiales didácticos. Con el fin de que el trabajo docente reporte los mejores resultados, se propicia una comunicación estrecha entre el estudiante normalista, el maestro tutor y el asesor del Seminario, entre estos dos últimos, además del intercambio ordinario de información y puntos de vista relacionado con el desempeño docente del estudiante, se llevan a cabo reuniones en la escuela normal con todos los maestros tutores para darles orientaciones sobre la tutoría y rescatar de ellos, las observaciones y opiniones sobre el desempeño del estudiante normalista. Las estancias que los estudiantes realizan en la escuela primaria durante el séptimo y el octavo semestres son contabilizadas como Servicio Social y la experiencia que estas jornadas aportan a su formación, también

propician el estudio sistemático de una situación problemática que culmina en un Documento Recepcional, el cual no es visto como un fin que marca la culminación de su carrera, sino que es considerado como un medio que también contribuye a su proceso de formación.

El enfoque formativo

Formarse como docente implica una tarea compleja que debe responder a los retos que plantea un mundo en vertiginosos cambios y a las características de una reforma curricular en la educación primaria, realizada en nuestro país en 1993, la que reclama una formación que garantice que el maestro domine los aspectos fundamentales con los que su profesión se identifica: la enseñanza, lo cual implica que debe poseer conocimientos, habilidades y actitudes para alcanzar satisfactoriamente los propósitos educativos establecidos en los planes y programas de estudio de la educación primaria. Pero formarse actualmente para ejercer la docencia en la educación primaria en México implica vivir un proceso determinado por ciclos reflexivos que le permiten no sólo conformar la formación que se pretende, sino también que esta experiencia se convierta en una competencia que lo distinga de otros modelos de formación llevados a cabo en otros momentos.

Bajo estas consideraciones, la formación de los maestros conforme al P97, es una expresión de vanguardia²⁸ en la educación superior al considerar que la formación inicial de los docentes no se circunscribe a la escuela normal, sino

²⁸ Gadamer señala como un problema de la educación superior la desvinculación que hay entre la formación profesional en las aulas con el campo de trabajo específico, cuando señala que “En la universidad moderna se aprende como en la escuela. Se prueba al futuro maestro, al médico, al jurista, por decirlo así, en su memoria y en sus destrezas intelectuales formales. A través de la universidad se escolariza teóricamente. La formación empieza cuando comienza la praxis. En este sentido, me parece que nuestro sistema educativo es retrógrado en la medida en que nos excluye durante un tiempo demasiado largo dedicado a la preparación teórica, de las formas de ocupación práctica de las profesiones y funciones a las que se aspira. Este es un viejo problema: cómo se puede reducir el abismo entre la formación académica y la formación práctica...”, problemas que no se observan en el desarrollo del P97 en las escuelas normales del país. Gadamer, Hans-Georg (2000), *Elogio de la teoría. Discursos y artículos*. Ed. Península, Barcelona.

que se extiende a la escuela primaria bajo mecanismos articulados que permiten aprovechar los recursos y las acciones de ambas instituciones.

La didáctica retorna

Frente al P84 que mostró una ambigüedad de la función docente, el P97 reivindica a esa profesión su identidad con la enseñanza y por supuesto con la didáctica. La didáctica es resaltada, insertándose de manera explícita en uno de los cinco rasgos del perfil de egreso y de manera implícita, en por lo menos los espacios del mapa curricular destinados a las asignaturas y su enseñanza.

El renacimiento de la didáctica es evidente, sin embargo, ¿cómo es ese resurgimiento? Reivindicar la función docente en la formación profesional de los nuevos maestros, puso nuevamente a la enseñanza –entendida como la actividad principal con la que se identifica el *rol* del maestro, desde luego, no asociada a su significado que le da una connotación de transmisión y ubica a esta acción entre las prácticas tradicionales de la escuela-, en una posición protagónica, que reclama mucha atención durante la formación de los futuros docentes, pues al involucrarla dentro de las competencias profesionales, el sentido que la enseñanza adquiere es de tipo integral, puesto que enseñar implica conocer desde las cuestiones filosóficas y jurídicas del Sistema Educativo Nacional, pasando por el de los propósitos, contenidos y materiales de la educación primaria, siguiendo por el que corresponde a las características de los alumnos, hasta las formas en que el aprendizaje se concretiza en los alumnos y las formas en que se pueden evaluar.

La nueva perspectiva de la función docente se vincula directamente con la enseñanza, y esta se implica con responsabilidades directas o periféricas del proceso del aprendizaje de los alumnos, uno de ellos es la didáctica; pero, regresando nuevamente a la cuestión planteada ¿cómo es la reivindicación de la didáctica? Como me propongo en el siguiente capítulo III analizar el significado del resurgimiento de la didáctica en los nuevos planes de estudio,

por el momento sólo me referiré a los aspectos que considero fundamentales y que habré de revisar con mayor detalle más adelante.

Desde luego que la didáctica emparenta al Plan 75-R con el P97; pero entre una y otra, media un significado distinto, determinado por circunstancias históricas, mientras que en aquél se identifican cursos como “matemáticas y su didáctica, español y su didáctica...”, destacándose el empleo de las técnicas, métodos y procedimientos para enseñar, en el P97 aparecen por ejemplo “matemáticas y su enseñanza, español y su enseñanza...” que ponen énfasis en el conocimiento de los propósitos de la educación primaria, los enfoques de la enseñanza de la asignatura, el estudio de estrategias de enseñanza y la distinción entre la construcción del conocimiento disciplinar y el conocimiento didáctico; pero además, el tercer rasgo del perfil de egreso se denomina “competencia didáctica” que dirige su atención a las características del grupo como condición indispensable para organizar y desarrollar actividades didácticas y en las acciones y decisiones que toma el maestro que se desprende de un saber complejo. Entre uno y otro planteamiento se encuentran semejanza y diferencias, no sólo de tipo semántico, sino de significados e intenciones, explicables desde perspectivas históricas del desarrollo del conocimiento y los procesos sociales, los cuales, implican desde luego a la enseñanza. Por esta razón, mientras que la didáctica del Plan 1975-R está revestida de significados de la didáctica asociados a las técnicas, procedimientos y métodos en la enseñanza de cada una de las asignaturas y por supuesto, bajo el espectro de una psicología de corte conductista. Por el contrario, en el P97, la didáctica resurge como uno de los aspectos fundamentales de la tarea docente, implicada con la enseñanza, pero desde la perspectiva de las competencias, es decir, de las capacidades que un profesional debe poseer para realizar las funciones para las que se ha formado, y cuyo desempeño se asocia a los significados que actualmente son parte del discurso sobre la calidad.

La Escuela Normal “Valle del Mezquital”

La creación de las escuelas normales en México se asocia a razones históricas específicas, esto hace la distinción entre unas y otras, tanto en su nomenclatura como en el presupuesto y su dinámica que determina su acción cotidiana. Son razones diferentes las que hacen surgir a las Normales Urbanas, otras son las que justifican la creación de las Normales Rurales, distintas en las que se inscribe el arribo de los Centros Regionales de Educación Normal y muy diferentes son aquellas que tuvieron un tránsito efímero de Experimentales a Federales.

En estas últimas se ubica el origen de la Escuela Normal “Valle del Mezquital” de Progreso de Obregón, Hidalgo. En su origen se combinan conflictos e intereses de grupos de otra escuela normal, coyunturas políticas y reducción de costos en la formación de profesores. Su historia registra la oferta de dos carreras, profesor de educación primaria, una, y la otra, de educación preescolar. La de educación primaria es la que se identifica con su creación en 1976, a partir de entonces, la formación de maestros en esta institución se ha dado desde la perspectiva de tres planes de estudios distintos: el 75-R, con antecedente de secundaria como requisito para cursar la carrera en cuatro años; el de 1984 que le otorga el nivel de licenciatura a la profesión, con ocho semestres de estudio escolarizado y el recientemente establecido en 1997.

Veinticinco años de vida académica de una institución son suficientes para instituir estilos y tradiciones que al final también cuentan en el desarrollo de un currículum, pues la construcción de la historia de una escuela se hace posible con las acciones personales –maestros y estudiantes por lo menos-, más aún cuando en el caso de la Normal “Valle del Mezquital” por ejemplo, más del 50% de su planta docente, se incorporó a ella desde los primeros años de su fundación. ¿Cómo han sido la práctica docente de estos maestros en ese tiempo?, profesionalmente ¿Cómo han enfrentado tres planes de estudio diferentes? ¿Qué experiencias han resultado útiles para enfrentar los retos de

un nuevo plan de estudios? ¿Cómo se han modificado los perfiles profesionales que desde luego respondían a exigencias académicas distintas a las de ahora? Resulta obvio que el saldo reporta números rojos y negros, por ejemplo, mientras que algunos maestros sintieron la necesidad de actualizarse en la medida que los cambios curriculares se lo exigían, cursando diplomados, especializaciones o maestrías; es evidente que en estos maestros observaron cambios sustantivos entre las didácticas generales y especiales del Plan 75-R, el laboratorio de Docencia en el Plan 1984 y la competencia didáctica del P97. Por el contrario, quienes han asumido una actitud pasiva en cuanto a su actualización profesional, sus posturas las han establecido con expresiones como “que la vida lo repruebe”, “yo ya no le invierto un centavo más a mi formación” o hasta la mofa “¿qué te dicen las *pedabobas*?”, como respuesta que expresa la incomodidad que les provoca la visión que sobre la formación docente tienen los “otros”. Algunos de ellos desde luego, se han “actualizado” a través por la vía del trabajo colegiado que regularmente se lleva a cabo en la escuela, otros en cambio “huyen” a esa opción argumentando que “son los mismos rollos”.

No es difícil que la historia de una institución como ésta, arrastre consigo formas de enseñanza de docentes que privilegian el ejercicio mecánico, concepciones sobre “innovación” instrumentando “dinámicas” en la clase; o ciertas actitudes asumidas a la hora de evaluar un curso a partir de la observación de una conducta; una exposición o la demostración del dominio de un canto puede ser suficiente para emitir una calificación. Otros profesores en cambio, han explorado otros caminos como los de la antropología, la sociología, el psicoanálisis, la didáctica crítica y en la psicología cognitiva, para obtener respuestas a sus dificultades enfrentadas en su práctica docente de sus alumnos.

La nueva apuesta del Gobierno Federal a las escuelas normales para que éstas sigan formando a los maestros de educación básica, sin duda fue una decisión

muy importante, pues no sólo significó la recuperación de la confianza en la capacidad que estas instituciones tienen o pueden desarrollar, sino además, con el anuncio del PTFAEN el 10 de diciembre de 1996 en la Normal del El Quinto Etchojoa, Sonora, se signó también una respuesta para quienes pronunciaron críticas en torno a los resultados generados por estas escuelas en los últimos años²⁹, Resultó una respuesta contundente otorgándoles por lo menos el beneficio de la duda y para quienes ansiaban el fin del normalismo y el cambio de estafeta en la formación de docentes, por lo menos tuvieron que postergar sus aspiraciones. Sin embargo, esta decisión tal vez represente la última oportunidad para una institución que en varios países ha sido cancelada y que en México se espera, resurja con un espíritu renovado, pero sobre todo, de las normales se esperan resultados eficientes.

²⁹ Baste a manera de ejemplo un solo dato, en la descripción de la “situación actual” del Plan de Estudios de la Licenciatura de Educación primaria 1997, se mencionan varios problemas como que “con el establecimiento del nivel de licenciatura...no se resolvió adecuadamente la forma de aprendizaje de la teoría y su relación con el ejercicio profesional...se debilitó el cumplimiento de la función central y distintiva de las escuelas normales: formar para la enseñanza...los profesores de educación normal que estaban en servicio se hicieron cargo de la impartición de las nuevas asignaturas que, con mucha frecuencia no correspondían a su especialidad...” SEP. Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria 1997, México, 1997.

CAPITULO III

LAS COMPETENCIAS EN EL PLAN 1997

La modernización educativa implementada en 1992, debe traducirse como una acción para mejorar la calidad educativa de la educación básica en México, la reforma curricular en las escuelas normales del país, se alinea en esa intención. Mejorar la calidad en la formación de los maestros, implicaba precisar los rasgos de un perfil deseable, en cinco aspectos se hicieron explícitas esas intenciones, la competencia didáctica fue uno de ellos.

Lo competente no sólo se reduce a la dimensión de la didáctica asociada a la enseñanza, sino al perfil profesional completo que debe poseer el nuevo maestro, en ese sentido, cada uno de los rasgos de ese perfil representan las competencias profesionales que definen al docente que requiere la escuela primaria.

En este capítulo se inicia el análisis del P97 a partir de una descripción de la estructura del mapa curricular del P97, desde la perspectiva de las competencias profesionales, donde se describe cada uno de los cinco rasgos del perfil, para situarse posteriormente el análisis en las actividades de acercamiento a la práctica escolar, donde la competencia didáctica tiene uno de los ámbitos de construcción y expresión relevantes –aunque también se ha dicho-, conviene recordar que la competencia didáctica como competencia profesional en el P97, no se adquiere exclusivamente en el área de actividades de acercamiento a la práctica, sino que el plan de estudios en su conjunto contribuye a ese fin. El análisis muestra que el progresivo, gradual y sistemático, acercamiento a la práctica escolar, es lo que permite al estudiante no sólo conocer y comprender los problemas que enfrenta el maestro con la enseñanza, sino que este acercamiento le ofrece la oportunidad de intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje, oportunidad que genera experiencia.

Las competencias en el nuevo plan de estudios

Con el establecimiento del P97 la didáctica adquiere un nuevo protagonismo en la formación de los maestros de educación primaria, su resurgimiento es muy importante en esta propuesta curricular, el papel que ahora le corresponde asumir en el escenario se ve compartido con otro elemento novedoso: la competencia, ambas se funden en una simbiosis para denominar a uno de los cinco rasgos del perfil de egreso que habrá de alcanzar el estudiante normalista.

¿Cómo descifrar ahora a este nuevo personaje? ¿Implica que de una vez por todas se cancela el anhelo de algunos educadores que han querido ver el reinado de la didáctica en las orientaciones relacionadas con la acción educativa? ¿Se abandonará todo intento de construcción del conocimiento didáctico? o quizá ¿Su resurgimiento se observa como una oportunidad para desprenderse de su significado original: “el arte de enseñar” de connotación humanística para trasladarlo a la contemporaneidad que demanda un alineamiento con los procesos económicos determinados por la dinámica del mercado? Bueno, tal vez la mayoría de estas cuestiones estén desproporcionadas en función a las verdaderas razones que llevaron a los diseñadores de este currículum a denominarla de esta forma, sin embargo esta connotación me despierta un interés por buscar explicaciones en cuanto a su nuevo significado, pero sobre todo a poner atención a la forma en que esta se manifiesta en la formación de los futuros docentes, sus dificultades para adquirirla y desarrollarla, así como las posibilidades que en este o un nuevo sentido permita vislumbrar la participación de la didáctica en la tarea docente bajo nuevas expresiones sociales.

La reforma curricular en la formación de maestros de educación primaria se convirtió en una tarea pendiente demandada por las transformaciones ocurridas desde 1993 en la educación primaria, ya que los nuevos enfoques de enseñanza y los contenidos de ese nivel educativo demandaban competencias

profesionales que no eran atendidas adecuadamente por el Plan 1984, pues, no obstante que con su implementación a la carrera de maestro se le otorgó el nivel de licenciatura, los resultados no fueron los esperados.

Una de las razones para reformar el Plan de Estudios alude a la profesionalización de la enseñanza, puesto que ésta sigue siendo un asunto no resuelto, más aún cuando alrededor de esta situación se entrelazan intereses gremiales y de política educativa, los que, de alguna manera explican muchos de los problemas que han justificado la última reforma educativa implementada a partir de 1992. Esta cuestión, se asume de manera implícita en el P97 puesto que se espera que los cambios fortalezcan la formación docente de los maestros de educación primaria, legitimen la propuesta y que las escuelas normales se consoliden como instituciones de educación superior a partir de los resultados que se esperan obtener.

Pero, ¿qué significa que los maestros posean las competencias profesionales? Saint-Onge (1997) considera que en los últimos años, enseñar se ha convertido en una actividad mucho más difícil que en el pasado, puesto que mientras las exigencias aumentan, el reconocimiento social del cuerpo docente está en declive. Él no se limita a la cuestión formal que a una profesión le da un decreto, como en cierta forma ha ocurrido en nuestro país, va más allá. En su libro *Yo explico, pero ellos...¿aprenden?*, define a la enseñanza como la función principal del docente, por lo que los problemas que de ella se derivan, así como los que se relacionan con la profesionalización, no se reducen al ámbito legal y al de la formación, sino que, extiende su cobertura a los valores y actitudes que el maestro debe asumir, al considerar que “la situación de la enseñanza seguirá igual mientras los profesores no tengan la sensación de ejercer una actividad profesional”; es decir, mientras no se delimiten sus responsabilidades en los procesos educativo con los que están implicados. Por lo tanto, él deduce que “responsabilidad y reconocimiento social remiten a la idea de competencia”, la que define como “la capacidad reconocida a una persona, o a un grupo de

personas, para realizar tareas específicas relativas a una función determinada”, y precisa que “El reconocimiento de la competencia del cuerpo docente no puede producirse sin definir con claridad la responsabilidad específica asumida”.

La inclusión del concepto competencias profesionales en el P97, no es contraria al planteamiento anterior; desde luego que hay en él un interés por formar a un docente que asuma la enseñanza como una actividad profesional, el reconocimiento social deberá ser por lo tanto, el resultado de la identidad y responsabilidad asumida en el ejercicio docente, responsabilidad que también implica un compromiso con la actualización permanente, pues socialmente el desempeño del profesor debe asociarse con el rendimiento de cuentas.

Desde esta perspectiva, dotar y desarrollar las competencias profesionales necesarias para el ejercicio de la enseñanza, es el principal propósito que persigue la reforma en la educación normal iniciada en 1997, las cuatro líneas de acción del PTFAEN van dirigidas a ese fin; pero, ¿cuáles son esas competencias de las que tanto estamos haciendo referencia?, ¿dónde se pueden identificar? La respuesta es: en el perfil de egreso del Plan de Estudios.

El perfil de egreso expresión de las competencias profesionales

La reforma emprendida en 1997 precisa que los estudios que se realizan en las escuelas normales, constituyen la fase inicial de la formación de los profesores de educación primaria. Los ocho semestres y las 45 asignaturas que conforman el mapa curricular, tienen como fin lograr los rasgos deseables del nuevo maestro, ese perfil de egreso es lo que constituye las competencias profesionales que definen al profesor que requiere la educación al iniciar el siglo XXI. Tales competencias se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a los problemas del entorno de la escuela.

Resulta obvio que en los propósitos y contenidos de los diferentes cursos contribuyen a la consecución de todos los rasgos de ese perfil o que alguna asignatura tenga una relación más estrecha con cierto rasgo, sin embargo, las actividades que en cada curso se desarrollan, por la forma en que se realizan, por la identidad estrecha que tienen y los propósitos que persiguen, han sido agrupados en el Plan de Estudios en tres tipos de actividades: las principalmente escolarizadas, las de acercamiento a la práctica escolar y las del trabajo docente en condiciones reales. Esta forma de organización del mapa curricular, permite atender las dimensiones específicas de la formación y sistematizar los logros y las dificultades que en el proceso se identifican respecto a la adquisición y desarrollo de la competencia didáctica.

A continuación haré una descripción de cada uno de los cinco rasgos del perfil de egreso que constituyen las competencias profesionales, los que se pretenden alcanzar con el P97. En cuanto a la competencia didáctica sólo me limitaré en este apartado a su descripción, pues la forma en que se concreta y se manifiesta en el proceso formativo es motivo central del siguiente capítulo.

- **Las habilidades intelectuales específicas**

Las habilidades de este tipo que se consideran esenciales en un maestro son cinco: la primera se refiere a la lectura, a la que se le atribuye un carácter instrumental, puesto que un profesional de la educación debe tener un dominio en cuanto a la capacidad de comprensión, a los hábitos de lectura, al valor crítico que se debe asumir frente al texto y la relación que debe establecer con la realidad, en particular con la de su práctica profesional; la segunda hace referencia a las formas de comunicación oral y escrita, para expresar con claridad, sencillez y corrección sus ideas, además de desarrollar la capacidad para describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos; la tercera hace alusión al planteamiento, análisis y resolución de problemas, enfrentado como desafío intelectual para generar respuestas propias a partir

de sus conocimientos y experiencias, y siendo capaz de desarrollar esta habilidad en sus alumnos en el mismo sentido; la cuarta alude a la disposición y capacidad para la investigación científica como: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y poner a prueba respuestas, y reflexión crítica, esta capacidad debe ayudarle a mejorar los resultados de su labor docente; y la quinta se refiere a la búsqueda, selección y uso de información de diverso tipo y fuentes, especial énfasis se pone en aquella que necesita para su actividad profesional.

- **Dominio de los contenidos de enseñanza**

En este rasgo se consideran cuatro aspectos: el primero se refiere al profundo conocimiento de los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza, las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria; el segundo se refiere al dominio de los campos disciplinares para manejar con fluidez los temas incluidos en los programas de estudio; en el tercero se considera la secuencia lógica de cada línea de asignaturas de educación primaria, a la capacidad de articular contenidos de asignaturas distintas de cada grado escolar, así como de relacionar los aprendizajes del grado que atiende con el nivel y conjunto de la educación básica; y en el cuarto se hace referencia al establecimiento de una correspondencia entre naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y nivel de desarrollo de sus alumnos.

- **Competencia didáctica**

Como esta competencia será motivo de mayor atención más adelante, aquí sólo me limitaré a enumerar los seis aspectos que se describen de manera general en el documento señalado: Diseño, organización y puesta en práctica de estrategias y actividades didácticas; reconocimiento de las diferencias individuales de los educandos que influyen en su aprendizaje; la

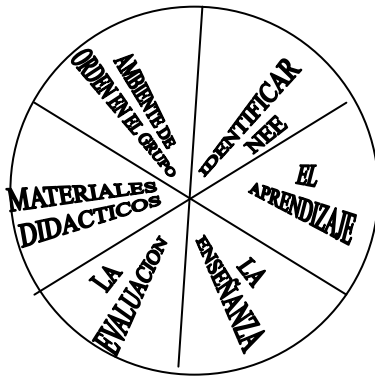


Fig. 1. Aspectos de la competencia didáctica, uno de los cinco rasgos del perfil de egreso

identificación de necesidades educativas especiales de algunos alumnos; conocimiento y aplicación de distintas estrategias y formas de evaluación; el establecimiento de un clima de relación en el grupo, y conocimiento de materiales de enseñanza y los recursos didácticos. La figura 1 muestra de manera concreta los aspectos que constituyen la competencia didáctica.

- **Identidad profesional y ética**

Siete aspectos integran este rasgo del perfil de egreso: el primero hace referencia a los principios que deben catalizar la acción del docente y sus relaciones con los sujetos involucrados en el aprendizaje de sus alumnos, así como a los valores; el segundo a la valoración del significado que tiene su trabajo; el tercero se refiere a la información que sobre la orientación filosófica, principios legales y organización del sistema educativo mexicano, en particular se propone que el estudiante asuma el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación mexicana; el cuarto refiere la necesidad de conocer los problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano; el quinto resalta la actitud con la que debe asumir el docente a su profesión: como una carrera de vida; el sexto valora el trabajo en equipo, la cooperación y el diálogo entre colegas y el último hace referencia al valor que tiene la tradición educativa mexicana, así como el reconocimiento de la importancia de la educación pública.

- **Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela**

Este rasgo hace referencia al aprecio y respeto que debe tener el maestro por la diversidad regional, social, cultural y étnica del país; destaca el valor de la función educativa de la escuela; la importancia que tiene para la educación de los niños promover la solidaridad de la comunidad hacia la escuela; en el mismo sentido, la relevancia de la acción docente en el reconocimiento de los principales problemas de la comunidad en la que labora, hacia los que debe mostrar disposición para contribuir a su solución; finalmente se pretende que el maestro asuma y promueva el uso racional de los recursos naturales.

La competencia didáctica

El arribo de la competencia didáctica en la formación de maestros, debe verse como una consecuencia del avance científico- tecnológico y su impacto en el desarrollo de las fuerzas productivas en el mundo contemporáneo. Este desarrollo reclama cada vez más una mano de obra más especializada para realizar cualquier actividad, nuevos conocimientos y el desarrollo de nuevas habilidades así como asumir nuevas actitudes. Su reposicionamiento en la formación de maestros se asocia con el arribo de las nuevas tecnologías, orientados hoy a marcar la diferencia lo mismo entre personas que entre sociedades y estados, en mucho, esto determina la diferencia entre atraso y desarrollo, entre pobreza y riqueza, entre conocimiento e ignorancia. Frente a situaciones complejas como esta, la educación escolarizada es vista como un recurso muy útil que puede contribuir a reducir esa distancia y a desarrollar en las generaciones jóvenes conocimientos, habilidades y actitudes demandadas por las nuevas condiciones; por lo tanto, la enseñanza como parte de los procesos escolarizados extiende sus implicaciones a la tarea del docente, poniendo énfasis en sus competencias profesionales y entre éstas a sus competencias didácticas.

Desde esta perspectiva, el interés que en los tiempos recientes se ha puesto en la formación de los futuros profesores se vincula tanto con la necesidad de formar docentes más involucrados con la responsabilidad con la que se identifica su profesión: la enseñanza, como con los requerimientos que un mercado de trabajo está demandando a quienes se incorporan a él, en un contexto determinado por la influencia de las nuevas tecnologías. Por ello, el arribo a este nuevo escenario de la competencia didáctica en el campo de la educación, debe verse no como un desplazamiento de la didáctica, sino como una alternativa propia de las transformaciones complejas relacionadas con la transición entre una época y otra.

En el P97 se recurre a la didáctica para darle identidad a la formación inicial, para dejar claro que la acción docente tiene que ver con la enseñanza, que ésta se logra inequívocamente desde la conformación de un saber que se alimenta con los aportes de la investigación científica -sin distinciones- y la experiencia surgida de la interacción en los ambientes escolares reales, analizada y reflexionada sistemáticamente; pero esa identidad se sitúa nuevamente con su origen, con lo didáctico, con lo pedagógico; matizado por las características de un desarrollo históricamente determinado, donde la competencia es el factor más identificado con la calidad, como parámetro de confiabilidad, en la producción de bienes y servicios en una economía de mercado, propio de la etapa del desarrollo humano contemporáneo.

¿Qué se entiende por competencia didáctica?

Como ha quedado establecido, la expresión competencia didáctica tiene una connotación histórica, vinculada con el proceso de desarrollo de la ciencia, la tecnología y los factores socioeconómicos que han caracterizado la transición del siglo XX al XXI.

El término competencia remite de inmediato al ambiente laboral, asociado a sectores económicos. En ese sector, es donde las capacidades profesionales

adquieren significado, porque los procesos en la producción o los servicios demandan cada vez más especialización para “actuar en papeles profesionales o en trabajos conforme a niveles requeridos por las compañías empleadoras”³⁰. La didáctica en cambio, se asocia con las raíces griegas *didáscalo* y *didascálico*³¹, relativas al profesor y a la enseñanza. Este significado es el que se recupera en la reciente reforma curricular y el que le da identidad a la formación docente, por la función que desempeñará en su vida profesional.

Resulta ocioso tratar de identificar una referencia –a manera de definición de competencia didáctica- en los diferentes documentos normativos y materiales de apoyo. No obstante, -como instrumento que oriente este análisis- la identifiqué como un cuerpo de conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten al docente tomar decisiones inteligentes y eficaces, frente a los problemas predeterminados o emergentes que el trabajo docente le plantea.

Por otro lado, no debe perderse de vista que el término competencia, en muchos casos es traducido como destreza o como capacidad para desempeñar un actividad determinada, donde la connotación práctica que la enseñanza tiene, pareciera colocarla del lado del *homo faber*, más que del *homo sapiens*; sin embargo no es así, porque el enfoque comprensivo en todo caso, sitúa el dominio de las habilidades “observables en el aula”, bajo la orientación inteligente que le da el pensamiento reflexivo. Este significado está presente en el P97, aunque, si bien, en principio no se puede desconocer el carácter

³⁰ García Pineda, Anselmo (1997), en su artículo “Modernidad y Competencias Laborales” enumera una serie de definiciones con el fin de “enriquecer la posibilidad del sindicalismo”; en este sentido hace referencia a que el término competencia laboral implica “...capacidad individual para emprender actividades que requieren una planificación, ejecución y control...usar conocimientos y destrezas relacionadas con productos y procesos y...actuar eficazmente...destrezas, conocimientos, actitudes adecuadas para actuar con éxito...habilidad para...”. En ese sentido se encuentran otras definiciones como la de Roca Serrano, Armando (2002) “la capacidad práctica, el saber y las actitudes necesarias para desenvolverse en el trabajo de una ocupación...” o la de Sain-Ogne, Michel (1997), quien al respecto la define como “...capacidad reconocida a una persona, o grupo de personas, para realizar *tareas específicas* relativas a una *función determinada*...”

³¹ Mateos Muñoz, Agustín. Compendio de etimologías grecolatinas del español. Ed. Esfinge, México, 2001.

práctico que como denominador común tienen la competencia, la didáctica y por consecuencia la enseñanza, en el tratamiento que en el desarrollo curricular se le da a la competencia didáctica corresponde a un conocimiento que requiere de una conformación teórica sistemática, seria y cuidadosa, en una estrecha relación con la práctica educativa. Un conocimiento conformado para la práctica sí, pero la práctica es a su vez una fuente generadora de experiencias enriquecedoras que contribuyen a la construcción de ese conocimiento, el cual da orientación y sentido a la acción docente.

Por ello, no sólo no se desdeñan los aportes que la investigación educativa ofrece para la comprensión y tratamiento de los diferentes problemas educativos, sino que se estimula la búsqueda, selección y uso de información, asimismo, el conocimiento científico se convierte en la fuente principal para comprender y dar solución a los problemas del aula.



Fig. 2. La competencia didáctica en el P97

Lo diluido del concepto en los cursos de la línea de acercamiento a la práctica, está en sintonía con el carácter sistemático, gradual y progresivo de la formación para la docencia y tiene relación estrecha con el campo de trabajo y con el enfoque reflexivo y competente que orienta la formación. Desde esta perspectiva, la adquisición y desarrollo de conocimiento, habilidades y actitudes,

son producto de un proceso de construcción personal orientado por la reflexión y el análisis sistemáticos –con la intermediación e interacción de otros sujetos– alimentada desde referentes y perspectivas distintas, donde las condiciones reales del trabajo docente tienen un papel fundamental. Esto explica el aparente valor ambiguo e indeterminado del término, puesto que la precisión de

algunos de sus componentes, en los diferentes programas de la línea tiene que ver con el carácter gradual y articulado de los aprendizajes.

No obstante, conviene hacer algunas delimitaciones y precisar sus componentes, puesto que ello ayuda a comprender tanto el significado que la competencia didáctica adquiere en este planteamiento curricular, como el complejo proceso que enfrenta el estudiante normalista en su adquisición y desarrollo. Pero, ¿Cómo se define la competencia didáctica en la línea de acercamiento a la práctica docente? ¿Cómo se adquiere y se desarrolla? y ¿Cómo se manifiesta en la práctica docente?

¿Cómo se adquiere la competencia didáctica?

Como ya se ha establecido, todos los cursos y seminarios que conforman el mapa curricular tienen como propósito central lograr que el estudiante normalista adquiera o desarrolle las competencias profesionales que se requieren para que el maestro de educación primaria responda eficientemente a las necesidades que plantea en Plan de Estudios 1993 de la Educación Primaria. El perfil de egreso integra en cinco campos aquellas características, por lo tanto, cada curso o seminario en mayor o menor medida se relaciona con cada uno de los rasgos del perfil y contribuye a conseguirlo.

La línea de acercamiento a la práctica escolar es un conjunto de seis cursos que además de la vinculación y secuencia que entre sí tienen, también se relacionan con los demás cursos agrupados en la línea de actividades principalmente escolarizadas y los del trabajo docente. Los temas y actividades que en los cursos de la línea de acercamiento a la práctica escolar se abordan, contribuyen al desarrollo de la competencia didáctica. Los cursos que la conforman esta línea son: Escuela y contexto social de la escuela, Iniciación al trabajo docente y Observación y práctica docente I, II, III y IV, como se muestra en el cuadro 1.

La línea de acercamiento a la práctica escolar en el esquema curricular

1er. Semestre	2° Semestre	3er Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre
ACTIVIDADES PRINCIPALMENTE ESCOLARIZADAS						TRABAJO DOCENTE EN CONDICIONES REALES	TRABAJO DOCENTE EN CONDICIONES REALES
Escuela y Contexto Social	Iniciación al Trabajo Docente	Observación y Práctica Docente I	Observación y Práctica Docente II	Observación y Práctica Docente III	Observación y Práctica Docente IV		
Línea de acercamiento a la práctica escolar							

Cuadro 1

El desarrollo de la competencia didáctica como ya se dijo, se identifica más con las actividades que se realizan en estos cursos y la relación que mantienen con los que corresponden a las otras líneas, pero, ¿qué características tiene este proceso? A continuación cito algunas de ellas.

- El desarrollo de la competencia didáctica se llevan a cabo en la escuela normal y en la escuela primaria.
- Los acercamientos a la práctica tienen un carácter gradual, progresivo y sistemático, empieza con el reconocimiento de lo que es una escuela. Después se pone atención al trabajo del maestro y se tiene la oportunidad de diseñar y poner en práctica sencillas actividades de español y matemáticas. A partir del tercer semestre empieza la práctica formal primero con español y matemáticas extendiéndose a las demás asignaturas progresivamente hasta que en el sexto semestre se realiza con todas las asignaturas.

- La observación no está separada de la práctica, desde el comienzo de la carrera, ambas se involucran con aspectos específicos de la dinámica de la escuela, y avanzan en la atención de situaciones complejas de la enseñanza. Las jornadas de observación y práctica van en sentido creciente, tres días no continuos de observación en el primer semestre; dos periodos en el segundo: el primero de tres días y de una semana el segundo; en el tercero y cuarto semestres dos jornadas, de una semana cada una y en el quinto y sexto semestres también dos jornadas de observación y práctica docente, el primero de una semana y el segundo de dos semanas continuas.
- El proceso de acercamiento a la práctica docente es cíclico continuo, puesto que los tres momentos que lo constituyen: estudio, observación y práctica docente y el análisis conforman ciclos que como espiral se inician en el primer semestre y se proyectan hasta el sexto, articulados por la reflexión.
- La competencia didáctica se fortalece también desde las otras líneas, por ejemplo la de actividades escolarizadas a través de los cursos de las diferentes asignaturas de la educación primaria y su enseñanza.
- El desarrollo de la competencia didáctica tiene un carácter integral, dado que los conocimientos, habilidades y actitudes que la constituyen, guardan una estrecha influencia y relación puesto que los conocimientos que son motivo de estudio se proyectan a situaciones prácticas vividas o que vivirá el estudiante las que demandarán un dominio de ellas. De manera recíproca el desarrollo de una habilidad remite a la búsqueda de información, enriquecida con el análisis y reflexión individual y colectiva.

- En las actividades de estudio se identifica una literatura pedagógica derivada de la investigación educativa y la experiencia de pedagogos destacados tanto nacionales como extranjeros³².
- Las actividades de análisis ponen atención principalmente en tres aspectos: los niños del grupo, la organización y desarrollo de la clase, y el desarrollo de la competencia didáctica, este último se analiza hasta después de la segunda jornada de observación y práctica docente, a partir del tercer semestre.

Este diseño curricular –como cualquier otro-, establece programas, tiempo, propósitos, contenidos y bibliografía básica comunes para todos los estudiantes; sugiere actividades didácticas a los profesores que impartirán las asignaturas y ofrece el uso de materiales de apoyo complementarios. En este sentido, el desarrollo curricular es el espacio de concreción de una intencionalidad educativa que no es negociable porque forma parte de una política educativa establecida y otra parte que está determinada por los contextos y sujetos que participan en los procesos educativos, la negociación es una de sus características. Es en esta parte del desarrollo curricular donde la identificación de logros y dificultades propias de los procesos que los estudiantes enfrentan, los que permiten comprender el sentido que la competencia didáctica adquiere en relación a un perfil de egreso predeterminado en el P97 y las posibilidades que esta puede tener frente a otro tipo de propuestas innovadoras, en una visión prospectiva.

La competencia didáctica y el contexto local

La construcción de la competencia didáctica representa un problema inscrito en el desarrollo curricular del P97, este tipo de problemas son propios de los sistemas escolarizados, son la resultante entre lo deseable y lo posible. La

³² Los textos de este tipo son distintos y de variados autores, baste solo mencionar a título de ejemplo: Rafael Ramírez, en el caso de México, Mario Lodi, de España y Celestino Freinet de Francia.

concreción de los propósitos, representa una de las principales preocupaciones de los encargados de diseñar un currículum; y esta no es la excepción, es más, representan desde el momento en que se puso en operación un aspecto al que se le han brindado suficiente atención. Desde el principio, se implementaron algunas acciones para observar lo que ocurría con el nuevo plan de estudios, y si la situación lo requería, se valoraba la pertinencia de hacer los ajustes pertinentes. Desde la implementación del plan la Dirección General de Normatividad (DGN) de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBN) de la SEP –responsable de la implementación- puso en marcha un programa de seguimiento, el cual se ha estado realizando desde diversas instancias. En esta línea, destaca el estudio denominado *“La implementación del P97 de la Licenciatura en Educación Primaria. Un estudio sobre el primer semestre”* de Ruth Mercado, publicado en el año 2000, auspiciado por la Dirección General de Investigación Educativa. En la misma DGN se ha creado un equipo de seguimiento integrado por un sólido grupo de profesionales, la misma estrategia se ha establecido en cada una de las escuelas normales. Esto prueba el marcado interés que provoca lo que está ocurriendo con la operación del P97 en las escuelas normales del país.

El programa de seguimiento promovido por la DGN ha considerado no sólo la cuestión curricular, sino, debido a que la nueva formación de los maestros está siendo atendida de manera integral, las cuatro líneas de acción de PTFAEN han sido consideradas en lo que representa una evaluación procesual.

A pesar de lo señalado, aunque implícitamente la competencia didáctica está inmersa en aquellos ejercicios, la atención que le brindo en este trabajo tiene carácter particular, puesto que se analiza lo que ocurre con la competencia didáctica en cuanto a su concreción en el proceso formativo, en el sentido de lo que representa como una propuesta innovadora y en la perspectiva de otras alternativas de vanguardia, dado que se apuesta a que la competencia didáctica al final de la carrera cumpla con los criterios establecido en el P97, por ello,

resulta interesante dirigir la mirada al interior de los procesos individuales de los alumnos, que permiten comprender la complejidad que representa la construcción y manifestación de un conocimiento que adquiere expresión en la práctica, que transita y se enriquece en ese vaivén catalizado por el análisis y la reflexión, por ello, obligadamente hay que responder a cuestiones como ¿Qué ocurre en ese proceso? ¿Qué dificultades enfrenta el estudiante durante la formación? ¿Cómo las actividades de acercamiento a la práctica permiten articular el saber teórico con el saber empírico?

El análisis que en este apartado se realiza, se circunscribe a las circunstancias de la Escuela Normal “Valle del Mezquital” de Progreso de Obregón, Hgo., limitado a las actividades de acercamiento a la práctica docente, atendiendo a las observaciones y testimonios de tres generaciones de alumnos; particularmente tres alumnos de cada uno de los seis semestres, de quienes recupero sus testimonios en los capítulos IV y V, los que contribuyen a comprender el proceso de adquisición de la competencia didáctica, así como plantear la perspectiva que esta propuesta curricular tiene frente a los retos relacionados con la calidad de la enseñanza, donde la formación docente no puede quedar al margen del debate que implica a la didáctica o la competencia didáctica.

CAPITULO IV

ADQUISICION Y DESARROLLO DE LAS COMPENCIAS DIDACTICAS

La adquisición y desarrollo de la competencia didáctica, es el aspecto central que se aborda en este capítulo. Las fases del ciclo reflexivo: el estudio, la observación y práctica y el análisis de la experiencia, son las unidades de análisis que ayudan a comprender el proceso complejo de configuración de la competencia didáctica.

Aunque cada una de las fases del ciclo reflexivo tienen como ámbitos “naturales” de atención a la escuela normal –para el primero y el último- y la escuela primaria –para el segundo-, las experiencias de aprendizaje se nutren de todas esas vertientes. Bajo esa consideración, el análisis se centra tanto en la estructura de cada una de estas fases, en congruencia con el mapa curricular y en las vivencias de los estudiantes, convertidas en experiencias formativas, adquiridas en el tránsito que realizan por la línea de acercamiento a la práctica escolar durante los seis primeros semestres de su formación. Con ello se pretende hacer visible la configuración de la competencia didáctica.

Los testimonios de sujetos concretos permite acercarse a sus procesos de construcción de la competencia didáctica, en sitios y tiempos específicos, desde la perspectiva orientadora de un plan de estudios, cuyo diseño y observancia en su aplicación, tiene carácter general. Lo particular de la experiencia formativa de los estudiantes se entrelaza con la orientación general establecida en el plan de estudios. La interpretación de las vivencias se vio limitado si se quiere, por la ausencia de un ejercicio de metacognición de los estudiantes en cuanto a sus procesos personales de adquisición y desarrollo de la competencia didáctica.

En la conformación del conocimiento que constituye la competencia didáctica, todos los cursos del P97 contribuyen a ello, sin embargo, en el mapa curricular

se pueden identificar dos vertientes que a esa intención se orientan; una se deriva de un conjunto de cursos que se ubican en la línea de actividades principalmente escolarizadas, donde se encuentran las asignaturas de educación primaria y su enseñanza; la otra la constituyen los cursos que conforman la línea de acercamiento a la práctica escolar, esta última línea es la que someto al análisis en este ejercicio.

Los temas de estudio de esa línea de cursos, al favorecer la adquisición y desarrollo de la competencia didáctica, centran su atención en la comprensión de la enseñanza, en el desarrollo de habilidades y la orientación de actitudes. Este proceso desde luego que no se considera que ocurra de manera desarticulada, ni que uno anteceda a otro, no, no es así, tampoco se concibe como el dominio mecánico de una serie de criterios preestablecidos que tienen que dominarse y demostrarse a través de una acción ensayada en distintas situaciones, en este sentido, esto implicaría aceptar que la competencia didáctica tendría un valor universal para cualquier situación de aprendizaje, aceptando que, existen fórmulas que sólo requieren ser conocidas y dominadas por el maestro para ser adoptadas como solución indiscutible.

El planteamiento en el P97 es distinto, considera que la competencia didáctica es un complejo saber que comprende conocimientos, habilidades y actitudes que se adquieren de manera sistemática a través de diferentes tipos de experiencias de aprendizaje, que se derivan de las tres líneas de cursos en que conforman la currícula: Línea principalmente escolarizada, línea de acercamiento a la práctica escolar y trabajo docente en condiciones reales, que le permiten al estudiante conocer y comprender los aspectos distintos relacionados con la enseñanza. De las tres líneas, en la segunda, las tres fases del ciclo reflexivo: el estudio, la observación y práctica docente y el análisis contribuyen a ese fin. Esta línea es la que analizo en este trabajo.

Este proceso no se circunscribe a una etapa de la formación, ni se da prioridad a ninguno de ellos en algún momento dado. Estos factores se enlazan y avanzan simultáneamente desde el primero hasta el sexto semestre, incluso se extienden hasta el final de la carrera, articulados por la reflexión que se erige como herramienta y habilidad intelectual que permite identificar las causas de los éxitos y las dificultades, para buscar explicaciones a las diferentes situaciones que le provocan inquietud, así como para diseñar acciones hipotéticas o reales razonablemente elaboradas. Tampoco se ignora que el estudiante normalista cuenta con ciertos conocimientos y experiencias derivados de su historia personal, las que constituyen las nociones iniciales e incipientes habilidades y actitudes que pueden favorecer el proceso sistemático de adquisición y desarrollo de la competencia didáctica. En este complejo proceso adquieren una importancia relevante las experiencias de aprendizaje que el estudiante adquiere en la escuela primaria en sus acercamientos sistemáticos, así como aquellas que ocurren en la escuela normal.

En este apartado, hago un análisis de la adquisición y desarrollo de la competencia didáctica a partir de la atención que le brindo a las etapas de estudio, observación y práctica docente y el análisis de la experiencia, cada una de estas fases, como ya lo señalé, se encuentran articulados a través de la reflexión a lo largo de la carrera.

El estudio

La enseñanza es una tarea compleja en la que inciden una multitud de factores: Formarse como profesional de la enseñanza no es un ejercicio sencillo, por lo menos, esta es la percepción que ofrece la propuesta curricular que se manifiesta en el P97.

La enseñanza y el aprendizaje están determinados históricamente por un tiempo y un espacio a través de la dinámica cultural y social que se manifiestan en la acción de los sujetos y los procesos en los que estos se involucran.

Conocer y comprender los contextos donde la enseñanza ocurre, representa una necesidad para un profesional de la educación, y por supuesto, para quienes pretenden serlo.

El conocimiento y comprensión de estos fenómenos, es un requisito fundamental para quienes se forma como profesores en la escuela normal, por esta razón, en la línea de cursos de acercamiento a la práctica escolar del P97, el estudio representa la primera fase del proceso orientado a la adquisición y desarrollo de la competencia didáctica. El estudio es el medio que le da racionalidad a la información obtenida por vías diversas para llegar al conocimiento y la comprensión de los diversos fenómenos relacionados con la enseñanza. El estudio en este planteamiento curricular no ocurre de manera desarticulada de las otras fases –observación y práctica y análisis-, ni se reduce a una etapa de la formación, como puede apreciarse en el cuadro 2.

TEMAS DE ESTUDIO

1er SEMESTRE	3er SEMESTRE	5° Y 6° SEMESTRES
<ul style="list-style-type: none"> • La vida en la escuela • La organización del trabajo en la escuela primaria. • Los padres de familia y la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo del trabajo en el aula. • La organización del trabajo en el grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematiza y evalúa su propio aprendizaje. • No hay contenidos específicos, sino una propuesta de lecturas que “hipotéticamente” pueden resultar útiles” para realizar la evaluación de su proceso de formación, así como para preparar las jornadas de observación y práctica. • Los temas de estudio son demandados de manera diferenciada, en función de las necesidades de la práctica docente.
2° SEMESTRE	4° SEMESTRE	
<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo del maestro en el aula. • Diseño, desarrollo y análisis de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Componentes de la competencia. • La dimensión individual y colectiva del trabajo en el grupo escolar 	

Cuadro 2

El planteamiento curricular no ignora las ideas y experiencias que el estudiante tiene sobre la vida en la escuela primaria cuando ingresa a la escuela normal, esos saberes constituyen una base muy importante que se articulan y

enriquecen durante su formación. Los conocimientos previos, el balance del último semestre, sus logros y dificultades, representan el punto de inicio entre un ciclo y otro, en toda esta línea de cursos. Los temas además, tienen un carácter abierto en función de las necesidades que demandan la preparación de las jornadas de práctica.

Comprender la enseñanza

Comprender la enseñanza implica poner en marcha una serie de procesos orientados a darle racionalidad a las ideas, conocimientos y experiencias que durante los seis semestres acopia el estudiante normalista desde diversas fuentes, por ello, se parte del conocimiento de la relación que guardan la escuela y la comunidad, identificando a los sujetos que participan en la determinación de la dinámica de la escuela, hasta llegar a poner atención a los procesos que se desarrollan en el aula, donde cobran especial importancia las características de los alumnos, las competencias del profesor y los contenidos y propósito de la educación primaria.

Desde la perspectiva del P97, el trabajo docente es considerado una tarea compleja, por ello, el estudiante normalista tiene que conocer las condiciones del trabajo en el aula y en la escuela, los enfoques y contenidos de la educación primaria y las características de los alumnos; conocimientos que demandan el desarrollo de habilidades y la necesidad de asumir actitudes acordes con la situación que se presente. Se considera que esto se logra en la medida en que los alumnos estudian, observan y viven la experiencia en cuanto a la forma como enfrenten los desafíos cotidianos de la actividad docente. Por supuesto, este aprendizaje se adquiere a través del estudio de estas situaciones y su inmediata vinculación con los ambientes escolares, por lo tanto, preparar a los alumnos para el acceso a los espacios escolares, contribuye a que ellos se familiaricen con tareas propias de la docencia como el diseño y desarrollo de actividades didácticas y a registrar y sistematizar la experiencia, que posteriormente será motivo de análisis en la escuela normal, es el propósito fundamental de los cursos que conforman esta línea.

Comprender la escuela

Escuela y contexto social es el primer curso de la línea de acercamiento a la práctica escolar, está organizado en tres bloques de contenidos temáticos, relacionados con el conocimiento de las características de la escuela, la forma en que se organiza el trabajo y la identificación de algunas tareas del maestro relacionadas con otros actores vinculados con el proceso de aprendizaje de los alumnos: los padres de familia.

¿Cómo se inicia el estudio que lleva al desarrollo de la competencia didáctica? La recuperación de las nociones iniciales que sobre la escuela y la docencia tienen el estudiante normalista es uno de los aspectos que se recupera la propuesta curricular, pues con la primera actividad “*Un día en la escuela primaria*” se pretende que “los estudiantes elaboren un escrito, donde expresen todo lo que, suponen, ocurre en una jornada escolar”, para “hacer explícitas sus ideas y apreciaciones acerca de la escuela primaria”. Este ejercicio se articula al proceso de estudio, observación y práctica docente en la escuela primaria y al análisis y la reflexión de esa experiencia.

Recuperar los supuestos e ideas que sobre la vida de la escuela tiene el estudiante para iniciar el estudio sistemático de los temas relacionados con la comprensión de la enseñanza, implica reconocer que las actividades que en aquella institución se realizan no le son ajenas, puesto que cada estudiante por mucho tiempo ha convivido en ese ambiente, lo que le ha permitido familiarizarse con sus prácticas. En esa perspectiva, algunos alumnos han sido persuadidos por la influencia que la escuela tiene en el ambiente social, recreando escenarios donde han protagonizado ciertos roles que en esa institución se desempeñan.

“...desde pequeña siempre me ha gustado (ser maestra), con mis hermanitos nos poníamos a jugar a la escuelita, yo era la maestra. Siempre andaba con ellos jugando. Había un cuarto allá atrás (de la casa), simulaba una escuela”.
LEENSF00

La experiencia personal que se promueve a través de los cursos de esta línea se convierte en detonador de inferencias relacionadas con la dinámica de una escuela. Por su parte, la lectura de los textos que realiza en la normal, contribuyen a estructurar su conocimiento sobre la vida en la escuela y la relación que esta guarda con la comunidad.

El escrito que se deriva de la actividad “*Un día en la escuela primaria*” genera una reflexión cuyo contenido, puede demandar el estudio de los temas relacionados con la vida en la escuela, los tipos y características que tienen en función de los contextos en que se ubican y el significado social que adquieren en la cultura local, así como la dinámica que en su interior se desarrolla, su forma de organización y las funciones que los sujetos desempeñan según la relación que guardan con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Algunos textos como “Las escuelas primarias: su contexto y su diversidad” Carvajal (1988) le explican ciertas características que habrá de reconocer durante las visitas que realiza a ellas, otros materiales bibliográficos le proporcionan elementos para comprender y explicar la trascendencia que esa institución tiene en la comunidad o el esfuerzo colectivo materializado en “su” escuela, alimenta la identidad histórica de la comunidad y su derecho a influir en su buena marcha.

Don Gregorio, presidente de la sociedad de padres de familia y padre de dos niños que asisten a la escuela. “Don Goyo” como mejor se le conoce en la escuela, permanece en ésta casi todo el día, previniendo las cosas que hagan falta para llevar las clases regulares. Observa desde la hora en que llegan los maestros, cuando faltan, cuando piden permiso, cuántas faltas llevan, las entradas y salidas de los recursos económicos, las condiciones de la escuela, etc.

Esta constante supervisión por parte de “Don Goyo” y no por el director, muchas veces llega a ocasionar disgusto entre los maestros. El profesor de sexto comenta: ‘Ese Don Goyo ¿qué se creó? hoy me reclamó, según porque no le debo de vender leche a cualquier mamá, sólo a las que tienen menos recursos; que me digan de una vez si yo me voy a encargar de esa comisión o se la dejamos a Don Goyo’. . Otra maestra se queja porque “Hoy dejé afuera mi coche porque Don Goyo, le dijo a Doña Rafa (intendente) que aunque no haya llegado la maestra la puerta se cierra a las ocho en punto, y tuve que tocar para que me dejaran entrar, ya ni el director nos está checando tanto.” MgJB02

Las visitas a la escuela primaria, que se inician a partir de la cuarta sesión, al estudiante le producen emociones y experiencias diversas que se traducen en información útil para comprender los complejos fenómenos que ocurren en la escuela, así como la relación que tienen con el trabajo del maestro. Involucrarse de manera directa en la dinámica de la escuela y de la comunidad, le reporta aprendizajes muy significativos, por ejemplo cuando descubre que existen lugares donde la escuela tiene un carácter patrimonialista para la población, ya sea por el tipo de prácticas sociales y culturales locales o bien, por los usos y costumbres de la comunidad.

“llegó el delegado a dar un informe... fue hasta la escuela porque su equipo de sonido no funcionó...nunca nos enteramos del contenido del informe, ya que lo dio en ñhãñhú”. NrMj99

Estos fenómenos que ocurren en la escuela y que el estudiante percibe en los acercamientos que realiza, le ayudan a identificar la diversidad de contextos en los que se encuentra una escuela, contextos que a veces demanda competencias específicas, por ejemplo, para comunicarse eficazmente con los habitantes de la comunidad, cuando éstos se expresan en su lengua materna.

“empezamos a platicar con un padre de familia nos dijo que había nacido en esta localidad, que tenía dos hijos en la escuela y ellos saben hablar el ñhãñhú”. Ag MMpr00

Involucrarse en la vida de la escuela le permite percatarse que ésta tiene expresión multiforme, que comprender lo que ahí ocurre demanda de un estudio sistemático. Todo lo que sucede, más allá de asombrarlo y despertarle curiosidad, le permite descubrir o constatar la estrecha relación que existe entre la dinámica social de la comunidad y el trabajo docente, un hecho en apariencia intrascendente como la llegada de “un señor con una niña que iba llorando”, podría pasar desapercibido, sin embargo, la presencia de un niño en la escuela y una persona adulta se asocian con categorías básicas en que se clasifican los sujetos relacionados con los procesos educativos en la escuela, el señor puede guardar relación con la categoría padres de familia, la niña, con la categoría alumno. Su interés por descifrar la dinámica de una institución que abrigará el

desempeño profesional del maestro, le plantean retos que tienen que ver con la comprensión de situaciones diversas articuladas por la escuela y los fines que ella persigue “nos quedamos viendo sin saber que era lo que ocurría, le pregunté al directos que si no tenía idea de por qué estaba llorando y me dijo que, porque tenía muy poco tiempo de haber llegado a la comunidad”. El estudio de los temas propuestos en el programa, así como las experiencias personales y los de sus compañeros, favorece el desarrollo de sus habilidades intelectuales para identificar situaciones o fenómenos de importancia en el aprendizaje, para recoger información útil en la comprensión primero y la toma de decisiones más tarde.

El estudio prepara al estudiante para reconocer las condiciones en las que se realiza el trabajo docente, las exigencias del trabajo en el aula y en la escuela, la importancia que la escuela tiene para la comunidad donde se encuentra, sus condiciones, las características de los maestros y alumnos, las relaciones de la escuela y su entorno, representa un conocimiento sumamente útil para el estudiante normalista cuando ingresa a la escuela primaria o el salón de clases de esa institución. Son muchos los significados de la cultura escolar que se recrean en la interacción de sus actores, en el siguiente testimonio, por ejemplo, se percibe el valor que se le otorga a la educación y la importancia de la escuela como vehículo de movilidad social.

“entró una señora a dejar a su hijo, a quien le dijo te portas bien, haces todos tus trabajos porque si no, vas a ver cómo te va”. NRBCH99.

El vínculo que la escuela establece con otras instituciones con frecuencia es utilizado como medio para concretar ciertas políticas públicas o para proyectar la imagen de alguna dependencia gubernamental.

“Llegó el maestro de quinto para avisar que van a salir al recreo veinte minutos antes, porque la Presidencia Municipal va a realizar un evento para los niños y tienen que estar en el gavillero antes de las 10:00...”. NRBCH99.

Comprender la dinámica del aula

Al principio, el aula se ve como un complejo escenario donde la enseñanza ocurre, sin embargo, poco a poco se va descomponiendo en aspectos específicos; de esta forma, progresivamente se avanza en el conocimiento y comprensión de las características del trabajo docente y de la dinámica que se establece en el salón de clases, aspectos que en la realidad se encuentran integrados pero para su estudio se abordan de manera separada.

El estudio más detallado de la dinámica del aula, permite realizar ejercicios de representación de la realidad primero, provocados por la recuperación de sus saberes y por las inferencias que las lecturas permiten hacer; más tarde, en la realidad escolar se establece un contraste entre las imágenes que le precedieron con las condiciones concretas que observa, del mismo modo, las experiencias surgidas de esa realidad aportan información valiosa que le permite reconstruir a través del análisis los conceptos y creencias del estudiante.

Entrar al salón de clases implica establecer relación directa con los sujetos y con los procesos que ahí ocurren. La presencia del estudiante normalista altera el ambiente social establecido, su condición de extraño provoca curiosidad de los niños del grupo y se activan mecanismos de exploración recíproca entre quien llega y los que ya se conocen. Los gestos que se reflejan en las caras de los niños, las preguntas que le hacen al recién llegado “¿cómo te llamas? ¿cuánto tiempo vas a estar?” demandan respuestas del estudiante normalista

“la maestra me pidió que me presentara”. EN3TI01

Cuando el maestro de grupo, presenta a sus alumnos al estudiante normalista o les informa que “el maestro... estará con nosotros...”, en ese momento legitima su presencia y le otorga un *status* en la estructura social del aula, a partir de ese momento, los niños ponen en marcha diversas estrategias para explorar “cómo es el nuevo maestro” o procurar establecer una relación deseada.

“una niña quería que le sacara punta a su lápiz, entonces le presté sacapuntas, así, se fueron acercando los niños...” DyOp01

Muy pronto la sensación de extraño se transforma en sentimiento de inclusión.

“al salir del salón ya me estaban esperando algunas niñas ...para jugar”. ALANM00

De esta forma descubre que los niños disponen de un natural sentido de exploración del recién llegado, tan efectiva como las estrategias que el estudiante despliega para conocerlos a ellos.

Si bien es cierto que las nociones iniciales representan el papel pautado en el que se armonizarán las primeras notas sobre la competencia didáctica, el valor que para ese proceso tienen las experiencias de estos primeros acercamientos con la dinámica del aula le permiten apreciar los destellos de esas competencias que el estudiante deberá desarrollar:

“la maestra les pidió que sacaran su libro de matemáticas para ver el tema de las figuras geométricas y los colores, lo que tenían en su libro era un pescadito, al mismo tiempo les indicaba movimientos con las manos, mientras ella caminaba de un lado a otro, pidiendo a los niños que cantaran e hicieran los movimientos”. NrBJCh99.

Comprender la clase

A partir de que el estudiante accede a la escuela primaria con propósitos formativos, no le faltan oportunidades para involucrarse con los procesos de la clase, ya sea con el *rol* de ayudante.

“la maestra me dijo que le ayudara a los niños”. NRBjCh00

O bien como emergente

“la maestra salió y me dejó al grupo...seguimos (trabajando) con lo que estaban haciendo...” NrBJCh99

Desde luego, lo deseable es que la experiencia que viva el estudiante sea gradual, progresiva y sistemática, que no se violenta su proceso, que no se

niegue la oportunidad de testimoniar el trabajo del maestro de grupo, cuya actuación le permite observar no sólo lo que él hace y cómo toma decisiones, sino además la variedad de situaciones problemáticas que durante la jornada tiene que enfrentar, lo cual le permite valorar la importancia que tiene para un maestro contar con suficientes y variados recursos para resolverlas de manera positiva. Esta es la razón por la que a través de diferentes medios se informa a los maestros de la escuela primaria, las características formativas que tienen las actividades de acercamiento a la práctica, las tareas específicas que realizará el estudiante normalista durante su estancia y la función que debe desempeñar como maestro tutor, sin embargo, lo que ocurre en la escuela primaria no siempre se ajusta a lo preestablecido en el currículum, por lo tanto, el riesgo de que prematuramente el estudiante normalista se involucre directamente en actividades de enseñanza no está descartado.

Los tres tipos de experiencias de aprendizaje no sólo favorecen el desarrollo de la competencia didáctica, sino además, reporta otros beneficios que el mismo estudiante advierte a través de los avances que va obteniendo, por ejemplo, al comparar sus primeros escritos con los últimos. Este avance favorece el desarrollo de otros rasgos del perfil de egreso como las habilidades intelectuales, cuando escribe o cuando comparte con sus compañeros sus experiencias, por ello se sugiere que con los diferentes trabajos que en esta línea se producen, el alumno forme su expediente que le permita no sólo valorar su avance, sino que también se convierta en un medio de consulta personal.

La observación del trabajo del maestro en la escuela primaria y el acercamiento progresivo a la práctica docente, favorece el reconocimiento de las diversas actividades que el profesor realiza en el transcurso de la clase, la forma en que utiliza el tiempo y el espacio escolar, la relación que establece con otros actores de la vida escolar, las relaciones con los niños y la forma en que estos interactúan con él cuando se abordan contenidos y se utilizan los materiales educativos.

En el segundo semestre, el curso de Iniciación al trabajo escolar, el estudio se centra en el trabajo del maestro y en el plan de clases, si bien, desde el primer semestre el estudiante normalista experimenta los primeros acercamientos con el ambiente del salón de clases, en este curso, el estudio le permite conocer el papel que desempeña el maestro en el aula, el tipo de actividades que realiza, las habilidades que necesita para realizar su trabajo y los materiales que se utilizan en el desarrollo de las actividades, así como la importancia que tiene el plan de clase como instrumento que regula el desarrollo de la clase. Estas experiencias lo preparan para participar de manera directa en actividades de apoyo y organización del grupo, para realizar sus primeros acercamientos a la práctica docente a través de actividades sencillas de español y matemáticas.

Las actividades de estudio, se vinculan con las que se realizan en la escuela normal y las que se desarrollan en la escuela primaria, así como con los conocimientos y habilidades de diferente origen, por ejemplo, el curso de Iniciación al trabajo escolar comienza con la actividad "*La jornada de un maestro de grupo*", la cual se realiza en tres momentos, en congruencia con los tres tipos de las actividades de los cursos de esta línea y con los conocimientos y experiencias que ya posee el alumno. De esta forma, el primero se realiza en la escuela normal a partir de un escrito donde el estudiante escribe lo que supone que hace un maestro durante un día de trabajo, esto permite realizar un primer ejercicio de reflexión sobre las tareas del maestro, el cual se fortalece con las lecturas de textos seleccionados. El segundo, se lleva a cabo en la escuela primaria cuando observa el desempeño del maestro con el grupo de alumnos. Los aspectos revisados en el primer momento le aportan elementos para observar y registrar lo que el profesor realiza, para identificar las habilidades que éste posee cuando atiende imprevistos, así como la intencionalidad y el sentido de sus acciones. El tercer momento se desarrolla en la escuela normal cuando el estudiante analiza la información obtenida durante las visitas a la escuela primaria y reflexiona en torno a las actividades realizadas y las características de los niños del grupo.

La bibliografía básica propuesta permite el estudio de situaciones relacionadas con las tareas del maestro durante la clase, con el significado del tiempo escolar cuando el niño realiza las actividades, con la percepción que el alumno tiene del trabajo del maestro y con la necesidad que éste tiene de conocer a sus alumnos para diseñar las actividades y organizar al grupo para el aprendizaje.

Comprender ser maestro

La preparación del acceso a la práctica es parte del proceso de adquisición y desarrollo de la competencia didáctica, y uno de los propósitos centrales de esta línea. Reconocer las previsiones y los aspectos que los maestros tienen que considerar para elaborar un plan de clase, implica conocer las necesidades del grupo, los contenidos escolares específicos y los recursos de apoyo a la enseñanza para preparar la clase, de esta forma, los estudiantes a través del estudio no sólo comprende la necesidad de adaptar los planes a las necesidades de los alumnos, sino identifica la importancia que las habilidades y actitudes tienen para ese fin.

Al observar lo que hace el maestro cuando trabaja con sus alumnos, no se pretende que el estudiante imite lo que aquél hace, puesto que las características entre uno y otro son distintas, no sólo en conocimientos y experiencias, sino también, por la forma en que se perciben los fenómenos del aula, la forma en que se estructuran y toman las decisiones y en cómo se llevan a cabo las acciones; sin embargo, en este proceso, el maestro de grupo de la escuela primaria, considerado como el experto, se convierte en referencia fundamental para comprender los fenómenos del aula y para valorar las decisiones que toma el profesor.

Antes de acceder a la práctica el estudiante realiza un ejercicio de imaginación que le permite aproximarse a un escenario en el que pronto y por tiempo breve habrá de vivir en la escuela primaria. Más tarde, cuando observa el desempeño

del maestro, las características del grupo y las reacciones de los alumnos, se acerca al conocimiento de un contexto específico donde se lleva a cabo la enseñanza, así como testimoniar el sentido que adquieren las acciones del maestro en ese momento y en esas circunstancias.

“el maestro le pregunta a un niño por qué llegó tarde, él responde que su mamá lo mandó a comprar pan. El maestro aprovechó esa circunstancia, haciendo algunas preguntas a los niños en las que relacionó aquella situación con el tema de matemáticas, por ejemplo: ¿cuántos panes trajo? (10) , si comprara el doble, ¿cuántos serían? y si comprara el triple de lo que compró ¿Cuántos tendría?”. AbCh99.

La riqueza de la observación no está en la copia de modelos de docencia, ni en el uso desarticulado de la información, sino en el ejercicio analítico y reflexivo que el estudiante normalista hace de esas experiencias, y en la articulación con los aportes teóricos que sobre la tarea docente ha revisado, conocimientos que le ayudan a identificar y distinguir las múltiples tareas que realiza el maestro y a comprender los diferentes factores que influyen en la toma de decisiones del maestro durante la clase, así como de las habilidades que necesita tener para enfrentar circunstancias no previstas:

“Ahora pide a sus alumnos que arranquen una hoja de su cuaderno para dividirla en 8 papelitos pequeños, pide que repitan la operación hasta que tengan 15, enseguida les indica que los decoren con los sellos que hicieron en la actividad anterior. Una niña le propone al maestro que por qué no hacen sobres para meter los papelitos sellados. El maestro acepta su idea y le indica al grupo que haga tres sobres y que en cada uno metan cinco papelitos, enseguida pregunta ¿cuántos papelitos hay en los tres sobres?, los niños contestan que 15”. AmCh99.

Observar el desempeño del maestro es fundamental para aprender a organizar y desarrollar las actividades del grupo y para identificar algunas dificultades que alteran el sentido de la enseñanza, por ejemplo, “cuando (el maestro) ve que los niños están aburridos, implementa una dinámica”, o porque “no se dio a entender”, que provocó “confusión en los niños”, que hubo contradicción en sus indicaciones “van a leer un texto, el que quieran...menos adivinanzas, canciones, coplas” o cuando le causan asombro las repuestas de los niños “el maestro dice que le den las respuestas de algunas tablas: 7×2 , algunos responden 9; 4×8 la respuesta que dan es 12; 6×5 y contestan 11”. Estas

experiencias, por supuesto son fundamentales para cuando el estudiante normalista tenga que asumir el *rol* de maestro.

Comprender la práctica docente

El acceso a la práctica docente se inicia con actividades sencillas a partir del segundo semestre, la práctica formal ocurre a partir del tercero. Las actividades de estudio en éste y el siguiente semestre se agrupan en dos bloques de contenidos temáticos que anteceden a las actividades de observación y práctica, el estudio entonces es la etapa que permite a través de la preparación de las jornadas de práctica comprender la práctica docente, al mismo tiempo que desarrolla habilidades y actitudes.

En el primer bloque del curso Observación y Práctica docente I: *El desarrollo del trabajo en el aula*, se estudian temas relacionados con las características del grupo; con la comunicación eficaz que se debe tener con los alumnos; con la atención que demandan las situaciones imprevistas y a la planeación didáctica. En el segundo bloque *La organización del trabajo escolar*, se estudian las características del aula como la distribución del tiempo y el espacio; la organización y el orden en el aula que tienen que ver con la distribución de actividades individuales y colectivas; las instrucciones y la atención a problemas individuales.

En el cuarto semestre en el primer bloque: *Los componentes de la competencia didáctica* se estudian las estrategias básicas para la enseñanza como: la narración de textos, lectura con los niños, redacción de textos y resolución de problemas; son motivo de estudio también, los aspectos indispensables para el desarrollo de la clase como la organización de actividades, la comunicación con los alumnos, la atención a las reacciones del niño y al uso de los materiales educativos, así como a la planeación didáctica. Por su parte el segundo bloque *La dimensión individual y colectiva del trabajo en el grupo escolar*, los temas de estudio se refieren a los aspectos del grupo escolar como: su diversidad, las

actitudes colectivas y las aportaciones individuales, las actividades escolares fuera del aula y a la atención diferenciada a los alumnos.

El estudio de los textos propuestos permiten que el estudiante conozca diferentes experiencias de cómo algunos maestros experimentados han aprovechado los intereses de los niños o los recursos del entorno para el desarrollo de la clase de manera atractiva y provechosa en el aprendizaje de los alumnos; otros tienen la finalidad de que el estudiante conozca algunas estrategias para promover la escritura en los alumnos, para aprovechar las ventajas de la lectura y enseñar proponiendo problemas, además de favorecer el desarrollo de habilidades y actitudes cuando narra, explica o lee a los alumnos. Algunas actividades le permiten desarrollar sus habilidades para organizar los contenidos y planear las actividades didácticas.

Otro grupo de textos y actividades están orientadas a la revisión de la organización del trabajo en el grupo escolar, por ejemplo las ventajas y desventajas que tiene trabajar en equipo, la identificación de alumnos con problemas individuales, que tienen repercusiones en el grupo.

Los dos últimos cursos de esta línea de acercamiento a la práctica escolar, Observación y práctica docente III y IV están organizados conforme a la orientación metodológica que sustenta a esta sección del currículum, pero a diferencia de los cuatro que le anteceden, los bloques no están organizados conforme a contenidos temáticos, sino relacionado con las actividades de la práctica escolar. Algunos temas se abordan de forma integrada a dichas actividades, profundizando en el conocimiento de aspectos relacionados con el desarrollo de la competencia didáctica. A partir de este semestre la práctica docente cobra mayor intensidad, porque comprende todas las asignaturas de la educación primaria y las estancias en la escuela primaria se extienden a tres semanas por curso.

La ausencia de temas específicos de estudio en los dos últimos semestres de este línea, quinto y sexto, no implica que se hayan agotado los aspectos que tiene que conocer y dominar un profesor, lo que ocurre es que si bien los contenidos “digamos” básicos de la competencia didáctica, se han abordado del primero al cuarto semestres; se reconoce también que los procesos de desarrollo de cada estudiante normalista son diferenciados, que las características y necesidades en cada grupo son distintas y las condiciones de cada escuela primaria son particulares. Estas condiciones plantean dificultades y retos distintos a cada estudiante para la preparación y desarrollo de la práctica docente, por esta razón, en el “espacio” destinado al estudio se proponen actividades que tienen la finalidad de atender problemas y necesidades que las condiciones reales de la práctica en la escuela primaria le plantean, por ello, los temas propuestos tienen un carácter hipotético pretendiendo que a través de su estudio, se siga dando atención a los aspectos débiles de su competencia didáctica, desde una perspectiva donde los problemas promuevan el despliegue de estrategias de estudio y reflexión hacia el desarrollo autónomo.

El estudio y las competencias.

El estudio como dice Saint-Onge (1997), permite al estudiante situarse frente a la materia que tiene que aprender, mediante esta actividad, tiene que apropiarse de ella, comprenderla, conocerla, para él, el estudio, constituye el tercer aspecto de la relación pedagógica –las otras dos son la relación didáctica y la relación de mediación-. Con el estudio, el alumno establece una relación directa con la materia o conocimientos que ha de adquirir, esto desde luego, tiene una importancia fundamental en la comprensión de la enseñanza y el desarrollo de competencias didácticas desde una perspectiva donde la reflexión impide el establecimiento de fronteras entre la realidad de la escuela primaria y los aspectos abstractos del estudio.

Las actividades de estudio favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas para el desempeño de tareas relacionadas con una profesión. Al respecto (Elliot, 1996) señala que los trabajadores suelen poner en práctica habilidades conceptuales, tales habilidades son las que ordenan el caos de información, cuya utilidad mayor está orientada a la comprensión de la situación. Elliot, menciona tres habilidades descubiertas por Klem para la comprensión de la situación, en el primero grupo se encuentran aquellas relacionadas con el estudio: El *discernimiento de aspectos temáticos coherentes* de informaciones diversas y su organización y comunicación; la *comprensión de cuestiones controvertidas* presentes en los conflictos y los diversos puntos de vista que mantienen las partes enfrentadas y el *aprendizaje a partir de la reflexión sobre la experiencia*, mediante el análisis de la propia conducta en el contexto del comportamiento de los otros en la situación.

El tipo de habilidades identificadas por Klem, -las mencionadas, más las de los otros dos grupos: interpersonales y de motivación- le permiten ejemplificar a Elliot su categoría denominada “estructura de competencia”, en la que señala que las habilidades no son elementos aislados, sino que están vinculados a una estructura superior, donde las categorías unificadoras de las habilidades son partes sintetizadoras en conjuntos, empatía e iniciativa cognitiva.

El punto de vista de Elliot, como el de Delgado-Cervantes (2003), ayudan a comprender al estudio, como una fase del ciclo reflexivo orientado a la formación de la competencia didáctica en el P97, situada en el desarrollo de la competencia: aprender a aprender.

Observación y práctica docente

Cuando el estudiante normalista entra a la escuela primaria, se pone en contacto con ambientes materiales y sociales que reclaman su participación, pensar en la indiferencia, la pasividad o la quietud como respuesta, sería tanto

como desprender al sujeto de una de sus características innatas: la acción, ya sea física o intelectual.

Pero, ¿A qué va a la escuela primaria el estudiante normalista? ¿Qué acciones realiza en ella? ¿Qué se deriva de aquellas visitas? Entrar a la escuela primaria implica ponerse en contacto con un complejo y variado universo, donde los materiales adquieren sentido a partir de la acción de los sujetos, con los que crean y recrean significados que transitan por los mundos inter e intrasubjetivos; con los hechos concretos que persuaden, atrapan o implican a todo aquel que se involucra en un ambiente escolar. Por ejemplo, las carreras atropelladas de los chiquillos obligan a quitarnos de su camino, niños apresurados con mochila sobre la espalda nos indican que se dirigen a un salón de clases donde pronto estarán participando en actividades de aprendizaje, no podemos permanecer indiferentes a los saludos de maestros o preguntas de los niños, procuramos distinguir del bullicio generalizado los sonidos que transmiten algún mensaje, como el timbre que anuncia el fin del recreo, el redoblar de los tambores que nos refieren alguna ceremonia cívica, los altavoces invitan a estar atento a la información que se hace pública. Algo similar ocurre con la entrada al salón de clases, pues la presencia de un “extraño” desata ciertos cambios cualitativos en la situación cotidiana establecida por los sujetos que ahí conviven.

Para el estudiante normalista la escuela primaria encierra una rica variedad de elementos para su formación, sujetos, espacios, materiales, procesos, acciones, conocimientos y prácticas, tienen un impacto diferente al *rol* que como estudiante desempeñó en sus etapas escolares previas. Ahora advierte la “curiosidad” o la “extrañeza” que su presencia despierta en los niños del grupo, siente que las miradas de los alumnos se concentran en su persona, que no puede permanecer indiferente a las preguntas de los chiquillos que necesitan conocer la identidad y propósitos del recién llegado ¿Cómo te llamas? ¿Cuánto tiempo vas a estar? ¿Qué vas a hacer? Con ello empieza un redescubrimiento

de la escuela “ampliamente conocida”. Desde luego, muchos de estos descubrimientos lo asombran.

Acceder a la escuela primaria durante la etapa de formación inicial, implica el despliegue de actitudes, emociones, valores y mecanismos intelectuales orientados a la resignificación de situaciones escolares estrechamente ligados con la conformación o reestructuración de ideas y conocimientos que sobre los procesos de enseñanza tiene el estudiante normalista, es la oportunidad de “comprobar” y “probar hipótesis” personales sobre el trabajo docente. En este ambiente las experiencias que de él se derivan adquieren un valor importante para el desarrollo de la competencia didáctica, en especial, con el desarrollo de habilidades que van desde las intelectuales para comprender el ambiente en el que se inscribe la enseñanza, pasando por aquellas que tienen un valor didáctico para orientar los procesos de aprendizaje de los alumnos, hasta aquellas que se identifican con el desarrollo de una sensibilidad que permite comprender al otro, al alumno, al grupo y en función a ello, tomar las decisiones adecuadas.

El proceso de acceso a la práctica

El acceso a la escuela primaria no solo pretende involucrar al estudiante con las situaciones cotidianas de la escuela y el aula para que se familiarice con un ambiente en el que habrá de desempeñarse profesionalmente, es además, como ya se ha señalado, un espacio de alto valor formativo a través de procesos cuidadosamente diseñados para comprender los diferentes aspectos relacionados con la práctica docente. Por esta razón, la observación se convierte en una de las primeras habilidades de las que echan mano o debe desarrollar el estudiante normalista; la observación por tanto, representa un instrumento de su propia formación, es decir, aprender observando.

Como señalan Postic y De Ketele (1998), la observación no es más que una ayuda técnica destinada a adquirir una práctica, pero permite irse apropiando personalmente de la función docente. Esta apreciación es compatible con el

proceso de acercamiento sistemático a la escuela primaria y con las situaciones determinadas en cada visita. En los tres primeros semestres no sólo se delimita a qué debe ponerse atención, sino también se ofrecen orientaciones para desarrollar esta habilidad a través de aspectos sugeridos y preguntas orientadoras que se ofrecen a los estudiantes.

La observación no se desliga de la práctica docente, las implicaciones entre una y otra son muy estrechas, su desarrollo ocurre de manera paralela, esto permite comprender el doble valor que la observación adquiere en la formación del estudiante, como habilidad intelectual y como instrumento de trabajo. La observación y la práctica pretenden que los estudiantes normalistas “aprendan a reconocer los rasgos que distinguen a prácticas adecuadas de las que no lo son, que conozcan mejor a los niños, registren los datos relevantes sobre los que deberán reflexionar, y sobretodo que mejoren su desempeño docente”³³. La escuela primaria por lo tanto, se convierte en un espacio imprescindible para lograr tal fin, pues los primeros acercamientos a la escuela primaria, le permiten a los alumnos reconocer las semejanzas y diferencias entre las escuelas indígenas, rurales y urbanas “creía que las escuelas primarias eran iguales, me había creado un modelo único, pero al realizar las visitas a las escuelas de diferentes contextos sociales, me doy cuenta que existe una gran diversidad de escuelas y de alumnos”, así como ver y oír lo que pasa en la escuela durante un día de trabajo.

“Hay algo de los niños que me llamó mucho la atención, al ver a su maestra ponían una cara de terror, no articulaban palabra alguna, no se paraban de su lugar, trabajaban rápido y comentaban a mil por hora; lo que justifica lo anterior es que la maestra los trata a gritos, jalones y golpes. Considero que la actitud que toma la maestra se debe a que el Director de la escuela les pide orden y dominio del grupo, no importando el método” GsAn00

En la medida en que la observación se articula cada vez más con la práctica docente, aquella se circunscribe a situaciones muy concretas y delimitadas por el conjunto de las actividades en el aula.

³³ SEP (2001), Las actividades de observación y práctica docente en la escuela primaria. Documento de trabajo, México

“Iván...no es aceptado por las niñas para trabajar en equipo...es el alumno que menos sabe...tiene 14 años...ya no le interesa tanto participar en el grupo...su padre tiene problemas con el alcohol...sus compañeros le hacen comentarios negativos como ‘él ya está caducando aquí’...noté que lo hacen sentir mal, pues inmediatamente baja la cabeza al escucharlos...no le gusta que lo traten como a un niño” MLVr02

El acceso a la práctica docente se inicia en el segundo semestre con actividades sencillas de español y matemáticas como realizar un ejercicio con los libros de texto o de los ficheros de alguna o ambas asignaturas. Estas tareas son en alternancia con el maestro de grupo, éste lo mismo representa una referencia para la comprensión y aprendizaje de las diferentes tareas que la dinámica del aula demanda al profesor, que como experto contribuya en una relación de diálogo a orientar y compartir puntos de vista sobre la tarea docente y el desempeño del estudiante. A medida que transcurre su formación, la práctica docente tiende a crecer a partir del tercer semestre cuando inicia de manera formal estas actividades con las mismas asignaturas del segundo semestre. El avance progresivo culmina en el sexto semestre cuando asume la responsabilidad de trabajar contenidos de todas las asignaturas.

La práctica docente, lo mismo que la observación, se encuentran estrechamente articuladas con las otras actividades –estudio y análisis-, pues la comprensión de los diferentes fenómenos no se limitan a fronteras o a determinados tipos de experiencias, por lo que, la observación y la práctica como experiencias formativas, son fuente de conocimiento e información, así como espacio de interpretación de situaciones a la luz de los planteamientos teóricos estudiados previamente, o posteriormente, cuando regresan a la Normal, y se recuperan esas representaciones en el análisis. En este sentido, la práctica docente, al mismo tiempo que favorece la comprensión de dichos fenómenos, contribuye al desarrollo de habilidades y capacidades para la organización de las actividades didácticas, la comunicación con los niños, que para la resolución de problemas. La observación permite testimoniar lo que hace el maestro para resolver los problemas individuales de los niños, así como

la forma en que aquellos influyen en la dinámica de la clase; además, continua obteniendo elementos indispensables para conocer a los alumnos.

En la medida en que se involucra más con la práctica docente se da cuenta que la dinámica del aula demanda un sólido dominio de los contenidos, métodos y estrategias de enseñanza, además, habilidades y actitudes para interpretar los sucesos en el salón de clases y tomar decisiones adecuadas que permitan organizar el trabajo con los alumnos, brindarle atención especial a quienes más lo requieran, así como resolver conflictos que se presentan durante la clase. Con el fin de alcanzar los propósitos educativos, estas tareas requieren del maestro una gran capacidad de comunicación en dos sentidos: por una parte, para dar las instrucciones de manera clara; por otra, capacidad para escuchar, para interpretar las ideas que expresan los niños, identificar sus reacciones durante las actividades que se realizan en el aula o fuera de ellas; pero además, la tarea docente requiere del conocimiento y desarrollo de habilidades para atender las dificultades que enfrentan los niños, en el estudio de algunos contenidos específicos o en la convivencia con sus compañeros, así como las acciones que emprenden los maestros para apoyar su tarea y facilitar su trabajo en el aula.

La observación y práctica docente en la formación profesional

El P97 considera que la formación inicial de los maestros de educación primaria se hace posible a través de las actividades de aprendizaje que se llevan a cabo en la escuela normal y en la escuela primaria, mediante un proceso en el que el estudio, la observación y la práctica docente y el análisis posibilitan la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para poder desempeñar un ejercicio docente que responda a los propósitos establecidos en la educación primaria en sintonía con las transformaciones históricas que determinan el desarrollo nacional, esto explica que, las prioridades de este plan se orienten al conocimiento y comprensión de: 1) los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil; 2) de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación primaria y 3) de la dinámica cotidiana de la tarea

educativa que se realiza en la escuela primaria. A esto se debe que el estudio de los contenidos disciplinares de la educación primaria se articulen con los enfoques de su enseñanza y con el análisis de los procesos de aprendizaje infantil, esos tres aspectos son la base para el trabajo de observación y práctica en la escuela primaria.

OBSERVACION Y PRÁCTICA DOCENTE

1er SEMESTRE	3er SEMESTRE	4° SEMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> Realiza de cuatro a seis vistas a escuelas primarias de diferente contexto: urbano, rural e indígena. 	<ul style="list-style-type: none"> Dos jornadas de observación y práctica, cada una de una semana. Se observa las formas en que el maestro atiende al grupo. Se observa las estrategias que utiliza el maestro. Se practica con contenidos de español, matemáticas y educación física. En grupos de 3° o 4°. 	<ul style="list-style-type: none"> Dos jornadas de observación y práctica, la primera de una semana y la segunda de dos semanas continuas. Observa el trabajo del maestro con Educación Cívica y Ética. Registra evidencias sobre su propio trabajo. Practica con Español, Matemáticas, Educación Física, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Artística. En grupos de 5° o 6°. En la segunda jornada inicia trabajo con Educación Cívica y Ética.
2° SEMESTRE	4° SEMESTRE	5° SEMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> Una estancia de tres días en grupos de 1° o 2°. Observa actividades de enseñanza. Realiza una estancia de cinco días continuos en grupos de 1° o 2°. Observa actividades de enseñanza y practica con algunas actividades iniciales de español y matemáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> Dos jornadas de observación y práctica, cada una de una semana. Observa el trabajo del maestro de grupo con Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Artística, en la segunda jornada practica con actividades sencillas en estas asignaturas. Practica con contenidos de Español, Matemáticas y Educación Física. En grupos de 3° o 4° (distinto al del semestre anterior). 	<ul style="list-style-type: none"> Dos jornadas de observación y práctica, la primera de una semana y la segunda de dos semanas continuas. Observa las actividades del maestro en las reuniones con padres de familia así como del consejo técnico. Practica con todas las asignaturas en grupos de 1° a 6°. La elección de grupo es opcional, en función a las necesidades e intereses del estudiante normalista.
<p>La distribución de grados para realizar las observaciones y prácticas en la escuela primaria, es resultado de acuerdos del trabajo colegiado.</p>		

Cuadro 3

El plan considera que las habilidades y actitudes sólo se desarrollan si se tiene un acercamiento directo a las condiciones reales en las que funciona la escuela, de tal manera que al enfrentarse a retos que tienen que ver con el trabajo del

maestro, el estudiante aprende a actuar en las diversas situaciones que se presentan en el salón de clases, estas experiencias son las que le permiten “desarrollar la habilidad y sensibilidad necesarias para interpretar lo que ocurre en el aula y tomar decisiones adecuadas e inmediatas”³⁴.

“este niño hizo algo que dentro del salón no se debe hacer, dijo una grosería muy fuerte, entonces esto a mi no me gustó porque...creo que no se debe hablar así dentro del salón, en ese momento lo que hice fue pedirle que se retirara del salón con todo y sus cosas, al momento yo me sentí mal porque nunca lo había hecho y ni yo mismo me esperaba en decirle esto sino que fue un momento de tomar una decisión al instante, otra de las cosas que le pedí fue decirle que para el día siguiente me trajera a su mamá” AIOb00

En el mismo sentido, desarrollarán la capacidad para “identificar las características que hacen diferente a cada niño”, las que por supuesto deberán tomarse en cuenta cuando tenga que planear y desarrollar las actividades de enseñanza.

“La mamá de Victor...no se explica por qué su hijo no hace las cosas. Platicando salió a relucir que en su casa él era considerado el ‘bebé’; pero hace un año nació su hermanito y el niño se resiste a dejar de ser el centro de atención, además de que aparentemente chantajea a sus papás con un problema del corazón que tiene y se pone mal cada que lo regañan o intentan hacerlo y por ello prefieren darle todo lo que quiere, sobre todo dinero aunque no se lo merezca” AgRf01

El acceso a las condiciones reales del trabajo docente, le permite al estudiante normalista identificar las características del contexto, los factores y la dinámica de la escuela y el aula, así como los actores que se involucran con los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la medida en que la práctica docente se extiende, se pone atención a situaciones más específicas como las formas de enseñanza, las estrategias y formas de evaluación, las reacciones de los niños, el uso y aprovechamiento de los recursos didácticos, la adecuación de los contenidos a las necesidades de los niños, el uso del tiempo y las formas en que los alumnos se relacionan.

La interacción con los niños le da la oportunidad de reconocer sus procesos de aprendizaje y el tipo de atención que cada uno requiere. La práctica docente, al

³⁴ Op. Cit.

ofrecer al estudiante la oportunidad de conocer y familiarizarse con un ambiente escolar real como en el que se desempeñará profesionalmente, propicia que el alumno desarrolle las habilidades y actitudes que se identifican con la competencia didáctica, por esta razón, en la práctica se construye una buena parte de la formación de un maestro competente.

La práctica docente en la formación profesional del estudiante normalista, adquiere dos significados: uno como acto de enseñanza donde se involucra con la elección o diseño de estrategias para ajustar su acción pedagógica a las reacciones de los alumnos. En esta perspectiva se pone en juego su competencia didáctica para alcanzar satisfactoriamente determinados propósitos de la educación primaria:

“Los niños trabajan en el piso, recortan figuras de estampas y otros materiales impresos. En una cartulina pegan los recortes agrupados en cereales y tubérculos. Luis Miguel recorre el salón para supervisar lo que los niños hacen en cada equipo, los interroga, les explica, los anima. Recupera las preguntas de los niños y les formula otras para ayudarlos a elaborar sus respuestas:

N ¿El pescado que es?

LM ¿Qué es? ¿Es un cereal? ¿Es un tubérculo?” ObLm02

El otro, como acto de aprendizaje donde las consecuencias de su acción en el aula le dejan como saldo una experiencia que en primera instancia es rescatada y posteriormente a través del análisis el estudiante tiene la oportunidad de reconstruir las diversas situaciones para buscar explicaciones, establecer relaciones, causas o consecuencias de su acción, como uno de los aprendizajes principales que el P97 persigue.

“A medida que voy enriqueciendo mi experiencia, voy ampliando el dominio sobre los contenidos...ahora tengo mayor habilidad para interactuar con los niños, se como responden ante situaciones imprevistas, se me facilita organizar y desarrollar una clase, cuando me presento ante un nuevo grupo puedo controlar mi nerviosismo, ahora ya tengo más confianza y me siento más capaz de realizar las planeaciones con mayor facilidad, cuento con mayores recursos para hacer la clase amena”. RcJb00

El desarrollo de habilidades

Rebasar los límites de lo ideal de una propuesta curricular para acceder al ámbito de la concreción de la competencia didáctica implica poner atención a los elementos empíricos para identificar en esa realidad específica cómo los conocimientos estudiados en la escuela normal se manifiestan a través de habilidades y actitudes, y cómo la experiencia se traduce en conocimiento que enriquece y se articula con los procesos como los conocimientos académicos adquiridos en la escuela normal; cómo se elaboran y toman decisiones. La práctica docente, es una tarea fundamental en la formación docente, porque en ella se objetivan los procesos colectivos e individuales.

Los curso de Observación y práctica docente están diseñados para que las experiencias de aprendizaje derivadas de los tres tipos de actividades que conforman el proceso metodológico de la línea de acercamiento a la práctica escolar, favorezcan la adquisición y desarrollo de la competencia didáctica, entendida como un saber complejo que los alumnos normalistas habrán de seguir enriqueciendo más allá de su formación inicial, puesto que en él residen saberse, creencias, nociones y emociones que dan soporte a las decisiones que el maestro toma cuando diseña, desarrolla y evalúa las actividades de aprendizaje.

Conviene dejar claro que el planteamiento de las actividades de los diferentes cursos, así como los procesos que los estudiantes siguen, no tienen una rigidez, ni adquieren un sentido lineal, puesto que una actividad de estudio por ejemplo, puede remitir a la reconstrucción de situaciones que son parte de las experiencias propias o de alguno de sus compañeros del grupo, esto explica la diferenciación de los proceso individuales.

Comprender la complejidad del trabajo escolar, comprender la enseñanza, comprender lo que el maestro tiene que hacer para captar la atención de los alumnos durante la clase; cuando tiene que tomar en cuenta sus características

para el diseño y desarrollo de las actividades didácticas; cómo habrá de responder el maestro a los intereses del niño; cómo se mantiene el orden en el salón de clases; qué actividades realizan los alumnos; la función que tienen los libros de texto. Todo esto implica el desarrollo de capacidades de organización, este tipo de competencias reclama no sólo conocimientos sino también habilidades y una serie de actitudes que se van modelando en el contacto cada vez más prologado con situaciones reales. El avance que cada estudiante va logrando en la adquisición de ese tipo de habilidades, tiene características particulares, porque la forma en que se apropian los conocimientos, la manera en que las experiencias le plantean retos y la forma en que se asumen, determinan procesos particulares en cada uno de los alumnos, por lo que no es extraño que para un estudiante lo que representa un logro, para otro sea una dificultad. En un mismo alumno incluso, mientras que ciertas formas de trabajo en un momento y lugar pudieron representar un éxito, en otro, los resultados no fueron satisfactorios. Veamos estas a dos situaciones

Situación 1

“Los niños se encuentran acomodados en cinco hileras de butacas orientadas al pizarrón. Al frente de ellos, Griselda les da indicaciones.

Gr – A ver, encuentren el número 45. (en su caminito). ¿Qué dibujito tiene?

Enseguida elige a una niña para que pase al pizarrón a escribir la cantidad.

Gr - Que pase Sandy.

La niña anota el número 45. Tomando como referencia la cantidad escrita, Griselda pregunta a todo el grupo

Gr - ¿Alguien lo encontró de otra manera?

Un niño levantando la mano quiere compartir su resultado.

N - Yo.

Griselda autoriza.

Gr – A ver Felipe, pasa a escribirlo. El niño escribe 54. Dirigiéndose una vez más a todo el grupo consulta

Gr -¿Quiénes están de acuerdo con lo que escribió Sandy? y ¿Quiénes con el número que anotó Felipe?.

La votación es dividida, sin aprobar alguna de las dos opciones, Griselda interroga a los niños del grupo.

Gr -Si saco una ficha roja ¿A dónde llego?'

Ns - Al 10.

Gr - Y si saco otra roja, ahora ¿A dónde llego?'

Ns - Al 20'.

Al llegar al 40 hace una pausa enfatizando el interrogatorio para atraer la atención de los alumnos.

Gr - Si ahora saco una azul... ¿A dónde llego?'

Ns -Al 41.

Así continúa hasta llegar al 45, ahí donde se detiene para que los niños identifiquen el error.

Gr -¿Qué número es?

Ns- Cuarenta y cinco.

Gr- ¿A cuál se parece?

Ns- Al de Sandy

Gr- ¿Quién lo escribió correctamente?

Ns- Sandy.”

OBAY01

Situación 2

“Norma trata de que los niños participen, que ellos formulen los problemas, le pide a un niño que proponga una cantidad de fichas rojas y otra de azules. A partir de la propuesta del niño, Norma plantea una pregunta a los niños del grupo, para que con ayuda del “caminito” diga la respuesta.

Nm -Con 8 (fichas) rojas y 3 (fichas) azules, ¿A qué número llegamos?

Ns –Al ochenta y tres.

Nm -¿Al ochenta y tres?

Ns -Al ochenta y tres.

N -Al ochenta y tres

Nm -¿A qué número vamos a llegar con 8 rojas y 3 azules?

N –Al sesenta y nueve

N –Es que nos hacemos bolas

Nm ¿Por qué te haces bolas?

A los niños no parece llamarle la atención lo que Norma indica, ni lo que dice el niño que responde a la pregunta. La mayoría se distrae fácilmente, pocos son los que atienden a pesar de que cada uno de ellos cuenta con su “caminito” y una cantidad de fichas rojas y azules.

Norma atiende al niño que dijo “hacerse bolas”, mientras le explica, el resto del grupo se queda ‘abandonado’, situación que propicia que la mayoría haga lo que mejor le parece, desinteresándose de la actividad, algunos se ven aburridos, otros se distraen con algunos materiales que se encuentran a su alcance como reglas, lápices o algún juguete.

Los niños están acomodados en equipos, sin embargo, no se observa colaboración o trabajo colectivo en las mesas. Sin verificar si los niños acomodan o no sus fichas en su “caminito”, ella sigue planteando problemas.

-Con 7 rojas y 5 azules, ¿A qué número llegamos?

En medio de la apatía generalizada, un niño responde “al ochenta y cinco”. Norma recupera su respuesta y dirigiendo su mirada al niño que mencionó la respuesta, pregunta.

-¿Por qué llegamos al ochenta y cinco?”

Como respuesta se escucha la voz de un niño que dice “ya me dio sueño”. Otro niño le propone “¿Por qué no nos bajamos al piso para trabajar?”. Sin recibir respuesta, anuncia a quienes se encuentra cerca de él que se bajará. Norma ignora lo que el niños dice, y enseguida tres niños se tiran al piso” OBTZ02

¿Qué es lo que se pone en juego en estas dos situaciones? Son varios aspectos, lo mismo conocimientos que habilidades y actitudes. Tiene que haber un conocimiento que oriente a dónde se quiere que lleguen los alumnos, un conocimiento que ayuda a elegir caminos para poder lograrlo, se necesitan conocimientos y habilidades para manejar materiales, para organizar a los

niños, para interrogarlos, para escucharlos, para centrar la atención en un niño y percibir lo que hace el resto del grupo, además, se necesita desarrollar una sensibilidad para adecuar las actitudes del maestro en función del ambiente que la situación de aprendizaje requiera, para dirigir las preguntas a los niños, para dar tiempo a que el niño elabore sus respuestas y mostrar actitud vigilante y acomoda, se necesita el dominio de los impulsos personales en función a un equilibrio de reacción prudente que reclama el ritmo heterogéneo de la clase.

La enseñanza exige al maestro no sólo conocimientos de lo que ha de realizarse en el aula, sino también cómo habrá de llevarse a cabo; por supuesto que no puede omitirse en esta tarea al sujeto a quien va destinado el esfuerzo y la intención de la acción, el alumno, sujeto individual y el grupo un sujeto colectivo, conocer las características de éste para diseñar las actividades de enseñanza es una tarea fundamental. Proponerse llevar a cabo actividades de enseñanza implica cumplir con determinadas condiciones previas, tomar en cuenta una serie de factores para alcanzar los propósitos preestablecidos. Tomar en consideración estas condiciones supone en la formación inicial, avanzar en dirección de la competencia didáctica.

Las características del trabajo docente, plantean la necesidad de vivir la experiencia docente como una oportunidad de aprendizaje constante en la medida en que se articule a las otras actividades de este proceso de formación. De esta forma se puede comprender la riqueza que tienen las vivencias en la escuela primaria como factores que obligan a mantener una disposición de aprendizaje, lo mismo en situaciones incómodas que en aquellas que hinchan el pecho de satisfacciones.

“La verdad, no tenía ningún entusiasmo por regresar a la escuela de prácticas, pues, aunque la experiencia que viví no fue del todo mala, me atemorizaba el hecho de que esta vez no pudiera controlar para nada al grupo, es cierto que durante la primera semana los dos últimos días fueron satisfactorios, pero uno nunca sabe lo que pueda ocurrir el día de mañana, he ahí mi temor” AGmPR00

El desarrollo de habilidades es muy importante para llevar a cabo las actividades didácticas y el logro de los propósitos educativos, este tipo de competencias tienen que ver también con el estudio y la comprensión de las diferentes situaciones como la planeación, el diseño de estrategias y actividades didácticas, el uso del tiempo y el espacio, las formas de organizar al grupo para el trabajo, ya sea de manera individual o en pequeños grupos, el diseño y uso de los materiales, una comunicación eficaz con los alumnos, la atención a situaciones imprevistas y conflictos en el aula, el establecimiento de un ambiente de orden y trabajo, la formulación de instrucciones en el desarrollo de la clase, la forma de atención a problemas individuales, la atención diferenciada a los alumnos y el desarrollo del trabajo en el grupo escolar, entre otras.

Competencias para organizar y establecer una situación de aprendizaje

En gran parte el éxito de las actividades que se diseñan y se desarrollan en el aula, depende de la forma en que se organice al grupo y se establezca una situación de trabajo, ésta representa una de las principales dificultades a las que se enfrentan los estudiantes durante las primeras experiencias al desarrollar actividades didácticas en el aula. En el establecimiento de una situación de trabajo se ponen en acción varios de los conocimientos y habilidades o se exploran algunos otros que pueden resultarles útiles en la búsqueda de alternativas para conseguir los propósitos educativos que se han propuesto. Conocer las características del grupo, es una condición necesaria para diseñar y desarrollar las estrategias y actividades didácticas, esto no es un asunto sencillo, no obstante que desde el segundo semestre, textos como el de (Luna, 1994) le han permitido conocer las formas en que los maestros conocen a sus alumnos y la importancia que esto tiene para organizar la enseñanza, ahora se enfrenta la necesidad de reconocer mejor esas características para obtener buenos resultados en su práctica docente. Los textos de Esteve (1998) y Trubbo (1996) le presentan experiencias de trabajo de maestros a partir del conocimiento de los intereses y características de los niños del grupo, esto

desde luego que es muy valioso para los estudiantes; pero conocer a los niños no es algo sencillo, de esto, pronto se da cuenta el estudiante cuando se enfrenta a la realidad escolar.

“Frente a los extraños, al principio todos se muestran callados y un poco atemorizados por esa persona que tienen frente a ellos, poco a poco, con el contacto diario pierden ese miedo inicial y se dejan ver como realmente son. Fue entonces cuando me di cuenta de que esos niños a los que creí como unos angelitos no lo son, al contrario, en una ocasión terminé viéndolos como si fuesen unos pequeños demonios.” Ag3P99.

Durante las primeras prácticas formales a pesar de haberse familiarizado con los ambientes escolares, una de sus mayores preocupaciones tienen que ver con las características del grupo, qué le gusta, qué conocimientos tienen, cuáles son sus intereses, cómo reaccionan frente a las actividades que propone el maestro, entre tantos aspectos que se deben indagar. Conocer las características de los niños y del grupo es fundamental para proponer formas de organizar el trabajo en el aula. Para algunos alumnos, las primeras experiencias le resultan un verdadero tormento, experiencias que, por supuesto, en mucho reclaman el desarrollo de su conocimiento, pero sobre todo le permite comprender el valor que adquieren las habilidades para organizar las actividades que se ponen en juego:

“En el patio de la escuela Magdalena prácticamente persigue a los niños para meterlos al salón, son cuatro o cinco que huyen de la clase. Es notorio que a los niños les interesa quedarse en el patio. En el salón, el resto del grupo se ve desordenado. Varios niños no se encuentran en lugar que les corresponde. Hay forcejeos entre algunos de ellos, otros entran y salen del salón sin pedirle permiso a la *maestra*, algunos más forman pequeños círculos para platicar sus asuntos. De manera intermitente se producen pequeñas peleas. Un niño hace sonar un palo con la paleta de su butaca, otro más pateo un vaso de *unicel* a manera de balón de fútbol. A pesar de la tranquilidad que pretende proyectar Magdalena, se nota desesperada. Tratando de explicar lo que ocurre. Ella le comenta a uno de los maestros que la supervisa: “ya terminé mis actividades” y agrega que la maestra le pidió atender al grupo mientras acudía a consulta médica porque se sentía mal, dice que le prometió regresar. A uno de los visitantes, dos niños le preguntan que quiénes son y uno de los niños con picardía y arrogancia, se ufana comentarle lo que le han causado a la maestra que ‘ya la enfermamos’ y que se fue porque ‘no nos puede controlar’. Magdalena está incómoda porque ya no tiene actividades que realizar y porque falta casi media hora para que salga los niños al recreo. Magdalena se queja porque no puede controlar a los niños, ella considera que esto se debe a que no los han acostumbrado, además dice que a los niños les atrae mucho salirse al patio para provocar a las abejas”. ObMg99.

Hay situaciones complejas que “padece” el estudiante durante el acercamiento formal a la práctica docente, enfrentarse a dificultades en situaciones reales le obligan a explorar diferentes caminos que lo conduzcan a superar los problemas que enfrenta, el estilo de trabajo del maestro de grupo en ocasiones lo seducen a imitar sus actitudes, aún sabiendo que tales prácticas resultan inoperantes como recurso útil del cual puede “echar mano” en situaciones complejas, el remedio, por supuesto, puede resultar peor que la enfermedad. Las situaciones reales, no obstante, no sólo le plantean problemas al estudiante, sino además le obligan a tomar decisiones en el mismo instante, ¿De dónde proceden estas decisiones? ¿Cómo se elaboran?. Este problema de la toma de decisiones en el momento de actuar, es un asunto muy complejo, muchos estudios sobre ese momento hacen referencia o aportan datos importantes para comprender ese aspecto oscuro de la actuación docente (Max Manen, 1997, Carretero, 1998, Fullan y Hargreaves 1999). La formación docente y la experiencia en la escuela primaria se orientan en gran medida a la comprensión y al desarrollo de capacidades para saber actuar en esos procesos dinámicos.

“Observé que el maestro de grupo mantenía el orden comisionando a un alumno para que apuntara a los niños que estuvieran parados, gritando o no trabajaran, con la consigna de que quien estuviera apuntado se quedaría al aseo o sin recreo, me di cuenta que esto funcionó, pues mientras el maestro no estaba ningún niños se paró o habló, así pasó casi una hora. Durante la práctica traté de aplicar esta estrategia para controlar al grupo, los primeros días funcionó muy bien, sin embargo, a los que llegaba a apuntar no les cumplí el castigo, este fue mi error, pues poco a poco no les importó ser apuntados” AI3T101

Competencias para la interacción

El trabajo docente es por naturaleza muy dinámico, la presencia de 20, 25, 30 o 40 niños de edades, intereses y formas de ser muy semejantes y un adulto en un espacio que no rebasa en el mayor de los casos los 60 m², menos de 2.5 m² por niño como espacio promedio para desplazarse por él durante 4 horas cada día. ¡Ah!, pero además, hay que considerar las mermas, el mobiliario ocupa un poco más de un metro cuadrado del espacio que le corresponde a

cada niño, luego se encuentra la mesa o el escritorio del maestro, que por supuesto, es de mayores dimensiones que el de los niños; pero también suele estar en el salón un librero y algunos otros estantes, ¿Cuánto le queda a cada niño para desplazarse libremente en ese espacio denominado aula, en el que pasa gran parte del día y de muchos días, de varios meses, en otros tantos años?. Bueno, ¿Por qué presentar una imagen pesimista del ambiente físico en el que permanece el niño una buena parte del día? ¿Pueden 30, 31 personas mantenerse quietos tanto tiempo? Si uno se empeña en buscar testimonios que permitan afirmar que esto es posible, sin duda que los encontraremos; pero, en este tiempo, cuando se pregona un aprendizaje activo ¿Cómo hacerle para mantener ocupados a tantos niños? y además que aprendan. Desde luego que esto no es un acertijo, la enseñanza no lo es tampoco, la práctica docente tiene como reto el aprovechamiento de los espacios, los recursos, el tiempo, el dinamismo propio de los niños, cuando se trabaja con ellos en la escuela. Mantener ocupados productivamente, imaginativamente, creativamente a los niños del grupo para lograr satisfactoriamente los propósitos que persigue la escuela primaria, desde luego que representa siempre un reto, y hacia ese reto se orienta el desarrollo de la competencia didáctica.

“R -¿Qué comen los gatos?

N -Tortillas

R -¡Ah bueno!, ahí le van a poner que comen tortillas.

Al -A mí me va a salir un conejito.

R -Si, pero lo que tiene que hacer es un gato.

R –(dirigiéndose a otra niña) ahora ¿qué comen los gatos? Le van a poner si come pan, leche...

Alex ocasionalmente se levanta de su lugar y se dirige a otra mesa, trata de molestar a cualquier niño, se distrae fácilmente, hace un dibujo, enseguida lo borra. Algo discute con su compañero de mesa, canta “*suavecito para arriba, para arriba, suavecito para abajo, para abajo*”. Vuelve a dibujar. A su compañero de mesa le arrebató su libro que al parecer le sirve para copiar un gato. El otro niño le advierte a Alex que sacará su libro. Alex con reproche le contesta:

Al -¡Bus sácalo! Para que me vas arremedar.

Y dirigiéndose a su compañero de mesa, con quien interactúa de manera pendenciera, le presume.

Al -Me va a salir bien chingón

R – (Revisando el trabajo de Alex) ¡Ah! está bien, ahora solo ponle su colita. Ahora escribe qué come.

Alex parece no quedar satisfecho con el dibujo que ha hecho, busca en su libro alguno que pueda copiar, luego reprocha, ‘¡no me salió’, ¡yo ya no voy a hacer un gato!’ . Arranca la hoja y la tira, luego la recoge y la dobla en dos partes. Cuando

Raquel se da cuenta de que Alex arranca la hoja, lo invita a que vuelva a escribir la fecha en su cuaderno y lo estimula para que reinicie el trabajo.

Alex, sigue doblando su hoja y poco a poco va elaborando un avioncito. Cualquier asunto es motivo para discutir con sus compañeros '¿¡Yo qué te robé!?', le reclama a uno de ellos y sigue doblando el avioncito.

Varios niños se levantan de su lugar y acuden a donde se encuentra Raquel para enseñarle su trabajo, ella observa lo que hizo cada uno, comenta con ellos algún aspecto que a ella le llama la atención, y enseguida los niños regresan a su lugar.

Alex les grita a sus compañeros '¿Quién quiere mi avión?'. Como nadie lo toma en cuenta, se levanta de su lugar y comienza a caminar entre los pasillos con su avión.

Cuando Raquel nota que Alex quiere jugar con el avión, de inmediato le llama la atención ¡Alex!, lo lleva a su lugar, le quita el avión y lo invita nuevamente a que reinicie su trabajo, le indica que escriba otra vez la fecha en su cuaderno, lo orienta permaneciendo a su lado un momento para que Alex escriba la fecha. De esta forma el niño empieza a copiar la fecha que está escrita en el pizarrón y así continúa. Raquel se retira de su lugar y le dice "desde aquí te estoy viendo que lo hagas". ObRq02

La actividad del niño desde luego que es un aspecto muy importante en los procesos educativos que promueve la escuela primaria. En esa vitalidad característica propia de su edad y su desarrollo, es donde podemos encontrar parte de la explicación que nos ayudaría a comprender el fenómeno interactivo incesante que se producen en un salón de clases. Las pláticas entre compañeros, discusiones, carcajadas, preguntas al maestro, solicitudes para salir al baño, inquietud manifiesta para que el maestro le permita contestar antes que cualquiera de sus compañeros, son algunas de las expresiones que caracterizan la dinámica del aula. ¿Qué debe hacer el maestro ante situaciones de este tipo? ¿Cómo aprovechar ese recurso para lograr los propósitos de la educación primaria? ¿Cómo darle sentido a la energía, inquietud o curiosidad que se concentra en un niño?

El P97 considera muy importante este aspecto y a ello le brinda atención tanto en las actividades de estudio como durante la observación y práctica y durante el análisis de la experiencia. La escuela primaria es un espacio insustituible para que el estudiante normalista pueda desarrollar las habilidades necesarias para interactuar en el ambiente del aula y la escuela. Muchas de las experiencias que calan hondo en el pensamiento y emoción de los estudiantes normalistas tienen que ver con este tipo de situaciones. La reconstrucción de

experiencias gratas y otras no tanto, permiten rescatar aprendizajes importantes en ese complejo proceso que conduce al desarrollo de habilidades para orientar los procesos educativos en el aula.

Comunicarse y aprender a dar instrucciones

La práctica le ayuda al estudiante normalista a comprender que la enseñanza y el aprendizaje son tareas complejas en las que intervienen múltiples aspectos, que el maestro debe tener en cuenta tanto a la hora de preparar las actividades didácticas como en el momento en que se desarrollan, desde luego que esto constituye uno de los aspectos fundamentales de esta etapa de su formación, sin embargo, a pesar de una esmerada planeación, las reacciones inesperadas de los niños, siempre tiene mucho que ofrecer al análisis y reflexión de la práctica, aspectos muy importantes de este proceso.

“Respecto a las formas de comunicarme con los niños...traté de emplear un lenguaje claro y accesible a ellos, aunque muchas veces nosotros damos por hecho, que los niños entienden las cosas o instrucciones como nosotros pensamos o queremos, o a veces las damos a medias (bueno, al menos así me pasó), es por eso que quiero plasmar en esta hoja, una experiencia muy “divertida” que tuve, pero que me dejó una gran enseñanza. Lo que pasó es lo siguiente:

Yo les dije a los niños ordenen los números de menor a mayor y adelante les ponen su nombre (dando por hecho, que ellos entendían que yo me refería al nombre del número, y en efecto la mayoría lo entendió así) pero un niño terminó rápido de ordenar los números y me dice: ‘ya maestra, fui el primerito’, haber, ¡ah! mira, te falta escribir el nombre- el niño me miró con una carita de asombro y me dice “¿a todos los números maestra? o nada más a uno”; - sí, a todos, cómo que nada más a uno- “bueno, eso es rápido”; y en lo que me volteé a explicarle a una niña, de repente me grita emocionado “¡ya maestra! Mire, les gané otra vez...y ¡oh, sorpresa! ¿Qué creen que había hecho?, pues nada más y nada menos que poner delante de cada número su nombre de él –ejemplo: 585 Jerson, 694 Jerson, 1025 Jerson...vió mi cara de risa y asombro a la vez y todavía me pregunta desilusionado ¿a poco también con apellidos?...me reí un poco, pero después comprendí que no había sido clara en las indicaciones, al menos para él, y me acordé de los ejemplos de Tonucci. Le expliqué todo y después el que no podía contener la risa era él...”. Sa4P99

Las experiencias que se desprenden de ese contacto directo con las situaciones reales de enseñanza y aprendizaje al compartirse con sus compañeros de grupo les permite ampliar y enriquecer las formas en que se organiza y desarrolla la clase, lo cual tiene que ver con el dominio de contenido, con los intereses del grupo, con el aprovechamiento del espacio, con el tipo de

materiales didácticos que se emplean, con los aspectos que se relacionan con la planeación y la evaluación. En los procesos de análisis y reflexión, también participan aquellas ideas que se van apropiando de la lectura de textos de autores diversos como Doménech y Viñas (1997) que destacan el uso del tiempo y las repercusiones en el ritmo de trabajo de los alumnos o Freinet (1996) que desde su perspectiva hace referencia a los aspectos básicos de la organización de la clase como: la autoridad y la disciplina, el ritmo de trabajo de los niños, la responsabilidad y libertad de los alumnos, el sentido del quehacer en el aula y el manejo del éxito en el trabajo escolar contribuyen a desarrollar las habilidades y actitudes que se privilegian a través del contacto que se establece con los alumnos del grupo en la escuela primaria.

“El grupo organizado en cinco hileras de butacas en el salón de clases, los niños trabajan con la asignatura matemáticas, miden y distinguen el largo y el ancho. Cuando algún niño quiere pasar al pizarrón, Marilú se asegura que todos los niños estén atentos. Controla y atiende las respuestas e inquietudes de los alumnos, cuando compiten por pasar al pizarrón levantando la mano, ella interfiere con una expresión “yo voy a decir quien va a pasar”

Recorre las hileras de las butacas supervisando el trabajo de los niños, es dinámica. Marilú da indicaciones, explica, da órdenes, corrige y orienta el trabajo de los niños. Su voz se escucha en todo el salón, se dirige con tono suave pero con firmeza a los alumnos, en algunos casos sus expresiones tienen un tono maternal. “ a ver saca tu libreta mi amor’ ‘les voy a revisar porque son unos tramposillos, me dicen que escriben y luego no hacen nada”. Mr3P99

Habilidades para resolver problemas

¿Qué tipo de situaciones problemáticas enfrenta el estudiante en los dos últimos semestres de la línea de acercamientos a la práctica escolar? ¿Cómo las nuevas experiencias contribuyen a la estructuración de su competencia didáctica? En la medida en que la formación del alumno transita la línea de acercamiento a la práctica escolar, sus conocimientos y habilidades sobre la práctica docente se van fortaleciendo, debido al acceso sistemático, gradual y progresivo a la práctica escolar en la escuela primaria y por el trabajo que se desarrolla en la escuela normal con las otras dos fases del ciclo reflexivo – estudio y análisis- que orienta la formación, esa forma de transitar por la escuela primaria, es una fuente insustituible de experiencias que desde el primer semestre le permite comprender la influencia recíproca de esta

institución en la comunidad, su estructura orgánica y el rol e interacción de los sujetos, posteriormente la progresiva incursión a la práctica docente desde el diseño de una actividad de una clase de español y matemáticas, hasta permanecer tres semanas en cada uno de los dos semestres en dos periodos, primero una y después dos semanas continuas practicando con todas las asignaturas del programa, por sí mismo muestra la oportunidad que tiene el estudiantes, para identificar, familiarizarse y resolver problemas en el aula en ese momento, ¿de qué tipo son?, son diversos, por supuesto que están asociados con alguna dimensión de la práctica escolar. Las temáticas establecidas en el programa permiten analizar con mayor detalle algunos temas como: el rol que juega el maestro en el salón de clases, la imagen que construye el niño sobre el poder del maestro, la importancia que adquiere el tacto pedagógico para atender problemas de la clase, algunas experiencias para mantener el orden en el grupo, la evaluación y la planeación entre otros, temas que si bien algunos ya se han estudiado, otros permiten ver los fenómenos desde diferente perspectiva, lo que resulta muy útil para explicarse o comprender las situaciones que enfrenta, así como derivar sugerencias que la ayuden a diseñar acciones en el aula. Algunas experiencias que se hacen explícitas cuando se analiza la práctica docente, dan un poco de luz a ese complejo fenómeno que implica adquirir y desarrollar la competencia didáctica.

“Realicé la lectura guiada, con una actividad previa para escribir un texto libre y reflexionar sobre esa experiencia, si se les hizo fácil o no. Todos dijeron que no, ¿Por qué?, pregunté, porque teníamos que pensar dijo Erick, ¿Qué teníamos que pensar?, le pregunté, ¡Que escribir! contestaron muchos. Andrés y Miguel completaron la idea al decir, teníamos mucho y no sabíamos que escoger, yo escogí una historieta porque se me hizo más fácil”. AgRf01.

Siempre habrá motivos suficientes para seguir aprendiendo de la experiencia. El estudiante se da cuenta que su competencia didáctica se ha enriquecido, pero también reconoce que puede enfrentarse a situaciones novedosas que al demandarle su participación, le dejan valiosas enseñanzas. Por ejemplo, en algunas ocasiones, emergen repentinamente circunstancias que impiden que las actividades logren los resultados que se propone alcanzar, a pesar de la combinación de varios recursos.

“Con ayuda de un franelógrafo y un títere de guante frente al grupo Iliana les cuenta una historia a los niños, la atención de los alumnos es capturada por el énfasis que le imprime a la narración y la “magia” de los materiales, hace una pausa para propiciar que los niños imaginen el final del cuento y posteriormente lo escriban, en ese momento se levantan dos niños y empiezan a discutir y forcejear porque uno de ellos reclama al otro que le devuelva su peso”. II4p00

¿Qué pasa por la mente de un estudiante cuando se encuentra en medio de una situación compleja en el salón de clases?, ¿Qué recursos resultan los más efectivos para enfrentar los problemas emergentes? ¿Qué tanto es persuadido por la tentación de recurrir a “castigarlos”, “dejarlos sin recreo” o “sacarlos del salón” si los niños no atienden, prácticas que ha vivido en carne propia o ha visto que aún no se destierran de la escuela primaria actualmente?

El asunto de las estrategias, se convierte en un aspecto importante para obtener mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos porque “hay actividades que les son aburridas a los niños” y esto se convierte en una preocupación que pueden resolver de varias maneras, por ejemplo cuando las experiencias se comparten, se analizan y a partir de ellas se reflexiona sobre situaciones problemáticas parecidas

“Hay ocasiones que encuentro que algún compañero tuvo un problema similar al mío, porque, yo lo resolví de una manera y mi compañero de otra, entonces pienso, si lo hubiese resuelto de la misma manera que él, posiblemente hubiera sido mejor que como yo la resolví o viceversa a veces considero que la solución que yo tomé fue la más adecuada”. II4P00

La experiencia, el estudio y la reflexión favorecen el desarrollo de habilidades para aprovechar con fines didácticos circunstancias semejantes a las que Lodi (1997) les comparte en su obra *El país errado. Diario de una experiencia pedagógica*, frente a situaciones emergentes pueden ser aprovechadas por el maestro de grupo con un sentido didáctico, resultando muy favorables para el aprendizaje de los niños.

“Algo que fue más que oportuno fue el regreso de Diana Gisela, quien tuvo un accidente en su casa. Cuando regresó todos se reunieron a su alrededor pues querían saber por qué tenía el brazo enyesado. Así que le pedí que pasara al frente y que nos contara lo que le pasó, a los demás niños les sugerí que le hicieran preguntas. Después de que nos contó su experiencia, los niños valoraron

la importancia de ser cuidadosos, pues en cualquier momento se puede sufrir un accidente. Enseguida propusieron soluciones para prevenirlos. Lástima que se tuvieron que ir a computación porque eso interrumpió la actividad y tanto a ellos como a mí se nos olvidó escribir de que deben tener mucho cuidado con las armas de fuego que hay en su casa". AgRf01.

Hay muchas circunstancias que durante el desarrollo de la clase surgen y a medida que se adquiere mayor dominio de la situación, un problema, puede transformarse en una situación de aprendizaje

"Durante esas dos semanas los niños participaron activamente en todas las actividades, a excepción del día viernes de la primera semana en que llegaron con pocos ánimos; entonces se suscitó una situación en que un niño perdió su sacapuntas y se comenzó una discusión argumentada y ordenada entre los niños de todo el salón y algunos acusaban a una niña de que ella la tenía. Todos estaban muy interesados en encontrarle solución a este problema y a un niño se le ocurrió hacer un juicio para ver quien tenía la razón. Como en ese grado hay un contenido de argumentación referido a un juicio y todos estaban muy interesados, se me ocurrió que podía llevarlo a cabo. Fue impresionante la manera en cómo lo organizaron y desarrollaron. Para mí fue una experiencia de la que aprendí muchísimo porque ahí los niños mostraban muchas de sus habilidades y además descubrí que si en realidad se permite al niño trabajar con lo que a él le interesa se aprende mucho mejor, ya que experimentan y descubren nuevas cosas y ponen en juego sus habilidades, además me di cuenta que ese contenido si fue funcional y no lo dejaron archivado en algún rincón de su memoria, sino al contrario, está ahí siempre latente para cuando sea necesario." DyOP01.

Los niños con necesidades especiales reclaman una cuidadosa atención del maestro de grupo, las problemáticas de cada uno de ellos pueden obedecer a motivos muy diversos, algunas pueden ser de tipo orgánico, otras asociadas a cuestiones afectivas, algunas a motivos sociales que rebasan el ámbito del aula, incluso a veces las causas resultan sumamente complejas, ¿Qué es lo que tiene que hacer el estudiante normalista en estas situaciones?, identificar los casos que en el grupo se presenten, hacer un estudio de su condición que le permita comprender el problema y en su caso, diseñar algunas adecuaciones curriculares, comentarlo con el maestro de grupo o procurar atención profesional a través de la intermediación de la institución. Situaciones de este tipo con frecuencia provocan experiencias muy valiosas pues además de los conocimientos que le dejan como saldo, el impacto que en ellos ocasiona favorece el desarrollo de actitudes sensibles a este tipo de problemáticas:

“Marisol, casi siempre estaba sentada hasta atrás, su mirada la esconde ante los demás, un día trabajando en la asignatura de Español me acerqué a ella y le toqué la cabeza, desde ese día quería estar siempre junto a mí, me abrazaba, se sentaba junto a mí, y a la hora de la salida me acompañaba un buen tramo del camino. Entre plática y plática, Marisol me confesó que su mamá estaba en E.U. y por lo tanto ella vivía con sus abuelitos, sin embargo no me imaginaba la situación que estaba viviendo, por error le levanté su sueter para que no se mojaran sus mangas, mi sorpresa fue que tenía tremendos moretones en los brazos, le pregunté qué le había pasado, por ese momento no me lo dijo, pero al día siguiente al llegar, me abrazó y con voz temblorosa me suplicó que no le contara a nadie, sus abuelitos la maltrataban”. MIPAMx00

Cómo no van a representar un serio problema para los estudiantes estos casos, si con frecuencia el problema no se circunscribe al niño que tiene una necesidad particular, sino que sus repercusiones en el grupo se extienden a otros compañeros, rebasando incluso el ámbito de la escuela

“Alfredo con 14 años su conducta es muy conflictiva, ya que se la pasa pegándose a sus compañeritos, se para de su butaca o se sale del salón sin pedir permiso. Entonces lo que hice fue hablar con él desde un principio, diciéndole –¿a ti te gustaría que yo no te hiciera caso, cuando tuviera algunas dudas?, a mí me gustaría que pusieras el mayor empeño en la escuela, no sólo conmigo. También le pregunté si le gustaba que le llamaran “el burro grandulón”. Esta plática me ayudó a que el niño comprendiera que lo (que) hacía en el grupo está mal, pues quien se perjudica, es él mismo. En el grupo traté que participara, que pasara al pizarrón o que nos dijera algunas experiencias que él ha tenido. Algo que detecté es que se junta con una banda de niños que no van a la escuela, incluso un día se me perdió un plumón del pizarrón, ¡huele horrible!, pero el miércoles observé cómo lo estaba oliendo y le pregunté que por qué hacía eso, su compañero Adrián dijo: *es que se está dando unos toques*”. AyMx00.

¿Cómo precisar el avance en la conformación de la competencia didáctica del estudiante normalista? La respuesta no es sencilla, lo que puede identificarse con claridad son los ámbitos de participación en ese proceso de algunas de las actividades y los resultados que de ella se esperan, por ejemplo, las actividades de estudio pueden provocar un “diálogo” entre los conocimientos y las experiencias de los diferentes autores que se consultan con las nociones que el estudiante tiene; pueden desatar reflexiones que permiten compartir las interpretaciones que de los textos se hacen en el grupo o enriquecer las experiencias relacionadas con el tema. La observación y la práctica por su parte desata una serie de angustias y satisfacciones al estudiante, al asumir el protagonismo de la enseñanza, a través de ellos adquiere una enorme

responsabilidad que le obliga a “adueñarse” de un saber complejo que le ayuda a diseñar y desarrollar estrategias y actividades didácticas, tomar decisiones emergentes, evaluar permanentemente el resultado de su desempeño, incluso, la autoevaluación de su desempeño puede adquirir mayor importancia que la que el maestro del curso realiza; pero además, el contacto con los ambientes, la interacción con los niños y el maestro, el “sufrimiento” de situaciones problemáticas o la satisfacción que le provoca la conquista del cariño de los niños, tienen un efecto singular en ese proceso.

Por su parte, la reflexión y el análisis se convierte en la amalgama que modela en el estudiante su competencia didáctica traduciéndose en un estilo propio; inspirado en una transformación curricular novedosa que recoge la influencia de una voluntad colectiva orientada al perfeccionamiento continuo.

“Ahora Alfredo escribe en el pizarrón el número 100 y da tiempo para que los niños encuentren diferentes cifras que sumen 100.

A los pocos minutos un niño grita “50+50”. Alfredo le responde “enseguida” y luego dirigiéndose al grupo pregunta “¿quién ya terminó?” “¿Quién ya terminó otro?”, enseguida se escuchan algunas voces de otros niños:

N –Ya acabé.

N –Ya

A- Guarden silencio...bien. A ver Arturo del equipo 7, pase al pizarrón para que nos diga cómo le hizo.

Mientras el niño escribe las cifras en el pizarrón, Alfredo dirigiéndose al grupo les indica “pongan atención para que vean como le hizo Arturo”. Mientras tanto, Isidro se pone a cantar en voz alta, enseguida otro niño lo acompaña.

El grupo otra vez amenaza provocar desorden, Alfredo nuevamente hace uso de su “eficaz” recurso:

A -Levante la mano quien me escucha

A -Guarde silencio quien me escucha

A –A ver, están haciendo mucho ruido, desde el homenaje el director dijo que debían respetar a sus compañeros y a los maestros...

A –Su compañero puso $90+10 = 100$ ¿está bien?

N –Siii

A - ¿Quién tiene otra forma?”. AISM02

Los procesos que se observan muestran la complejidad que representa el desarrollo de una competencia didáctica, competencia que progresivamente se enriquece y a veces, con dificultad se consolida con la formación profesional del estudiante como efecto de ese enfoque reflexivo.

La observación y práctica docente y las competencias

La experiencia es uno de los beneficios más importante que se obtienen del ejercicio docente en la escuela primaria, como señala Waller (1985) el maestro obtiene de la experiencia que se deriva de su desempeño docente en la escuela primaria, es una comprensión de la situación social del aula, y una adaptación de su personalidad a las necesidades de ese ambiente, obtiene además una sensibilidad general, empírica, hacia los procesos de interacción personal en la escuela.

La escuela primaria es un espacio vivo, dinámico que obliga al maestro a actuar, a pensar, a decidir. El estudiante normalista encuentra también en la escuela primaria una oportunidad incomparable para desarrollar una serie de habilidades que se requieren para trabajar con un grupo escolar. El contacto directo con el ambiente de la escuela y de la clase, favorece el desarrollo de la competencia didáctica. Enfrentarse a situaciones reales, induce a pensar para comprender lo que ocurre, en ese ambiente el estudiante normalista aprende y se ejercita en la toma decisiones, desarrolla sus habilidades, sus capacidades para actuar convenientemente en las diferentes situaciones, adquiere y desarrolla sus competencias.

Elliot (1996) con el afán de construir un modelo de desarrollo de las competencias alternativo al conductista, sobre la crítica de los sustentos de esa corriente, establece las bases de un modelo de desarrollo de las competencias desde la comprensión, el cual resulta muy útil para entender el proceso de adquisición de competencias en el P97. Elliot recurre a Pearson para establecer una distinción necesaria entre “conocimiento técnico habitual” y “conocimiento técnico inteligente”, destacando que el primero capacita a una persona para desarrollar de manera refleja ciertas rutinas necesarias, mientras que el segundo supone el ejercicio de capacidades de discernimiento, discriminación y acción inteligente; porque la atribución de competencias a los individuos a través de una serie de prácticas que reclaman una comprensión de la situación

y una acción inteligente no consiste en hacer previsiones sobre lo que hagan en determinados contextos, por esta razón deja “abierto el conjunto de cosas que pueden hacer bien, porque la enseñanza es una actividad tan amplia que no permite especificar de antemano todo lo que el profesor tendrá que hacer”.

Por otro lado, los aportes de Klemp (Elliot 1996), permiten situar el papel que juega la observación y la práctica en el desarrollo de las competencias, en el segundo grupo de habilidades que él denomina como *habilidades interpersonales*, las que considera como características de los buenos trabajadores, entre ellas cita a la empatía y el fomento de sentimientos de eficacia: pero sobre todo, la comprensión práctica, porque es un conocimiento resultante de quien está en la situación, porque se basa en la conciencia del yo en cuanto agente activo en las situaciones que experimenta uno mismo, en consecuencia, este tipo de conocimiento sitúa al sujeto como alguien capaz de influir en la vida de los demás.

El análisis

El análisis constituye la tercera fase del ciclo reflexivo que conduce a la adquisición de la competencia didáctica, esta fase está planteada en el currículum como un paso obligado en el camino ascendente que tiene que seguir el estudiante normalista en su formación para la docencia, ciclo reflexivo que se inicia desde el primer semestre, el que, desde luego, no es suspendido al concluir el sexto semestre, puesto que no sólo acompaña al estudiante hasta el final de la carrera, sino que de instrumento de formación, la reflexión se desdobra en aprendizaje procedimental, es decir, se convierte en una de las principales competencias en las que se sustenta el valor profesional de su trabajo docente, competencia que le permite seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida en el ejercicio de su profesión.

La práctica docente como fenómeno social, resulta muy compleja para ser comprendida, estudiada e intervenida. La realidad social, lo mismo que los

procesos de enseñanza y aprendizaje, son muy dinámicos, un acontecimiento resulta un precedente y consecuente de otro, a pesar de la prescripción que se puede hacer de los hechos, nunca se puede estar seguro de que ocurran como se los imagina o como se les predice. Los sucesos al ser testimoniados, presenciados y vividos, nos convencen de su realismo y de la dificultad para ser “objetivamente” atrapados. ¿Esto que significa? Que la realidad tal cual, no se puede capturar en jirones “reales” que es complejo desprender y detener un acontecimiento con sus actores, con sus acciones y su contexto, ¿Cómo atrapar lo que hablan, piensan y realizan los actores de un suceso? ¿Cómo llevar a los protagonistas de un acontecimiento a otro sitio para estudiar con detalle el significado de sus acciones, sin que dejen de ser y de actuar en las situaciones que en un momento dado llamaron nuestra atención? Esta empresa parece poco menos que imposible, ¿imposible? y entonces ¿dónde queda la utilidad de la tecnología que nos permite atrapar la imagen, la voz y el movimiento de los sujetos en su contexto y en su cotidianidad?, es decir, la fotografía, el audio, el video. Sin duda, son valiosos recursos, si, recursos que nos ayuda a atrapar los hechos, hechos fijos en una fotografía, con actores sí, pero actores encantados, sin voz, sin movimiento; ¿y entonces para qué la utilidad del audio?, la voz y los sonidos de los actores carecen de la imagen, de su presencia; bueno, para eso ya contamos con el audio y video juntos, esto nos resuelve todo ¿no es así?, parece que así es, sin embargo, la cinta magnética nos atrapa una escena parcial con sujetos reales, mas bien virtuales, que pueden hablar y actuar en un contexto tantas veces queramos, pero al final su desplazamiento no deja de ser mecánico como el tránsito de un tren sobre sus vías en un determinado trayecto, no abarca más, no se sale de las vías, no vemos el otro lado de la vía según el lugar donde estemos situados. Todos estos medios, desde luego que son muy útiles como recursos que nos ayudan a capturar la realidad, a detenerla, a fraccionarla para revisarla; sin embargo, todas las tecnologías juntas sólo sirven de recursos para que otro mayor: la inteligencia, el pensamiento, puedan descomponer, fragmentar, reconstruir e interpretar una realidad social. En el pensamiento las imágenes cobran vida,

recuperan sus movimientos, se proyectan en sus antecedentes y sus consecuencias, se reconstruyen en escenarios posibles y deseables y sobre todo, posibilita su arquitectura en procesos interactivos.

La realidad educativa y la práctica docente en la escuela, sin duda son una realidad social que ofrece dificultades como las citadas anteriormente. Como procesos sociales, la enseñanza y el aprendizaje requieren ser comprendidos y estudiados para que puedan ser intervenidos. Llevar al plano del estudio y de la comprensión a estos fenómenos para el diseño y desarrollo de actividades que conduzcan a mejorar los desempeños y los aprendizajes, plantea el reto de someterlos al análisis, tarea que implica la necesidad de recuperar segmentos de la realidad del aula, para más tarde en el pensamiento y con operaciones intelectuales, se puedan reconstruir, descomponer en imágenes mentales que subjetiven lo objetivo y a través de la palabra oral y escrita se vuelven a objetivar. Es el pensamiento el que posibilita trabajar sistemáticamente las imágenes fijas o en movimiento, desprendidas de la realidad educativa, por lo tanto, el pensamiento entonces, se convierte en la herramienta principal en la descomposición, en la reconstrucción y en la reestructuración de esa realidad, realidad que se traduce en experiencia.

¿Cómo analizar la práctica docente? ¿En qué partes descomponer la experiencia en el aula? Dejando de lado el traslado de la realidad a imágenes mentales, situémonos ahora en lo que implica la descomposición de la práctica docente y la experiencia en el aula. La práctica docente como la realidad, es un todo, objetivamente tampoco se puede fragmentar o desprender para someterla a estudio una de sus partes, sin embargo, si se traslada a los procesos intelectuales, ésta se puede descomponer, todo depende del propósito y del color de las ideas con que se mire esa realidad, en este sentido, la práctica docente se puede separar en partes como: el sujeto que aprende, el sujeto que enseña, los materiales didácticos, las estrategias de enseñanza, actividades didácticas, la evaluación, el orden en el aula, las instrucciones, la organización

del trabajo, entre otros, en fin, varios flancos se pueden revisar de los procesos del aula, revisión que además de permitirle comprender al estudiante dichos procesos a la luz de sus interpretaciones, en paralelo con sus compañeros y desde la perspectiva de diversos aportes teóricos; le forman competencias para el estudio sistemático de su experiencia. El P97 ofrece una propuesta para analizar la experiencia constituida por ejes y unidades de análisis, desde una perspectiva amplia, abierta, en la medida en que no se alinea con una postura teórica específica, ni cierra el acceso a los hallazgos que puedan ayudar a la comprensión de este complejo fenómeno que es la enseñanza.

El análisis en el Plan 1997

El análisis en el P97, es considerado como una actividad de alta relevancia formativa, porque como herramienta intelectual, al estudiante normalista le permite comprender los fenómenos del aula y desprender de él, alternativas que orienten los procesos del aprendizaje escolar, por esta razón, en los cursos que conforman la línea de acercamiento a la práctica escolar, el análisis constituye la tercera fase del ciclo reflexivo. A partir del primer semestre, desde que realiza los primeros acercamientos a la escuela primaria, el análisis se convierte en el factor que hace posible el distanciamiento con la realidad del aula. En esta fase, los diferentes aspectos y procesos de la práctica escolar son estudiados minuciosamente desde diferentes perspectivas, este ejercicio permite explicar y comprender las causas o motivos de las situaciones exitosas o complejas y diseñar alternativas para enfrentar los retos.

Las unidades de análisis

Cuando el estudiante normalista se inserta en la realidad cotidiana de la escuela primaria, tiene la oportunidad de interactuar con la complejidad del trabajo docente, compartir esos ambientes desde roles diversos –observador, ayudante o practicante-, tiene efectos importantes en la formación de los alumnos como: aprender a actuar en un ambiente real como en el que habrá de desempeñarse profesionalmente; aprender y comprender los distintos aspectos

que se configuran en la tarea docente; aprender a identificar las características de los niños, del ambiente social y natural que influyen en los procesos de aprendizaje de los alumnos o aprender a diseñar, desarrollar y evaluar estrategias y actividades de aprendizaje, entre otros. La escuela primaria como instancia de aprendizaje de la profesión, es un ámbito imprescindible; pero, aprender de esa realidad implica someter a un proceso sistemático la experiencia que de ella se recoge, para situarla a una distancia, desde donde intelectualmente se pueda trabajar con ella.

En esta etapa de recuperación de la experiencia, las diferentes fuentes de información como los trabajos de los niños, la planificación, el diario de trabajo o los informes que los estudiantes realizan, son medios muy valiosos. Esos instrumentos son la herramienta básica para que los estudiantes puedan analizar las variables que conforman los diferentes procesos y reconstruir la realidad del aula o de la escuela. El análisis puede situarse en aspectos diversos de la práctica docente, sin embargo, en el P97 se percibe la delimitación de tres unidades básicas en las que se desarticula la experiencia: 1) La escuela; 2) Los niños del grupo y 3) El maestro.

Los niveles de profundidad con que se abordan las unidades de análisis, están determinados por el diseño curricular, pues, al extenderse el currículum a la escuela primaria, ésta no sólo es vista como espacio en el que se expresa la competencia didáctica, sino también como uno de los ámbitos que contribuyen a su adquisición. En este sentido, el acceso, las actividades de observación y práctica que realizan el estudiante normalista, así como la información que de ella se recoge, son aspectos no dejados al azar, sino, considerados como estadios o flancos de un proceso previamente determinados con fines formativos. De ahí que el análisis sea la vertiente donde las experiencias procedentes de ese campo de formación, pasan por el tamiz que constituye el análisis, por lo tanto, las unidades en que éste se constituye y la profundidad o amplitud con que se abordan, están estrechamente relacionadas con el carácter

progresivo, gradual y sistemático que caracteriza el acceso a la práctica docente. Estas unidades principales de análisis, se proyectan como tres grandes campos temáticos, donde la información empírica recogida en la escuela primaria es discutida y confrontada con las ideas y experiencias de los otros, en una relación de pares y la mediación de los referentes teóricos que permiten explicar y comprender; desarticular y reestructurar; evaluar y proyectar los éxitos o dificultades hacia nuevos escenarios.

Las unidades más pequeñas y los niveles de profundidad, se derivan de los propósitos particulares de cada curso de la línea de acercamiento a la práctica escolar, como vía por donde transita el desarrollo y consolidación de la competencia didáctica, de tal manera que en la unidad básica: la escuela, se analizan unidades específicas en los primeros semestres, en concordancia con el progresivo acercamiento a esa institución y del gradual acceso a la práctica docente, de esta manera, los estudiantes, en sus primeras visitas ponen la mirada en las características donde se ubica la escuela, las características de ésta y de los alumnos; en los recursos materiales y humanos, en la administración del tiempo y el papel que desempeñan los padres, entre otros. En cuanto a los niños, interesa reconocer sus características específicas, cómo interactúan entre iguales, como es la relación con el maestro, cómo son sus ritmos de trabajo y aprendizaje, sus dificultades o logros en relación con las metas de los programas, dado que ellos encarnan el aprendizaje. En cuanto al maestro –no el titular del grupo, sino el estudiante normalista en ese rol temporal que juegan en esos acercamientos- interesa analizar, cómo organiza las actividades, cómo se comunica con los niños, cómo evalúa los aprendizajes, qué logros y dificultades vive durante la clase, es decir, lo que se pretende construir con el estudio, de los temas, con el desmenuzamiento de la experiencia recogida en la escuela primaria es: la competencia didáctica.

El hilvanamiento que hace el análisis con el estudio y la experiencia, es la construcción comprensiva del aprendizaje de una profesión, con énfasis en la

competencia didáctica, por ello, está situado después de cada jornada de observación y práctica y lo preceden, en esas estancias, una serie de cuestionamientos, cuya intención es acotar el foco de atención, guiar la recogida de información que habrá de convertirse en la materia prima de este ejercicio intelectual y centrar el desarrollo del análisis. Las preguntas son un valioso instrumento que abonan el campo donde se realizará el análisis, durante la observación y práctica sugieren el tipo de información que habrá de recogerse, durante el análisis, lo acompañan en su cometido para establecer relaciones entre los fenómenos de la enseñanza y el aprendizaje, delimitan el ámbito de exploración y favorecen el conocimiento de las situaciones. Las preguntas contribuyen a rebasar los niveles de descripción de un fenómeno escolar y pueden propiciar su explicación; favorecen el diálogo entre la experiencia y la teoría, y contribuyen a construir o explorar las alternativas de acción futura. Las unidades de análisis, como componente articulado a los bloques de contenidos temáticos, en su desarrollo, recurren a las preguntas que se sugieren en cada uno de ellos; sin embargo, la pretensión es que, éstas o las condiciones específicas, estimulen al alumno a cuestionar los hechos, a cuestionar las ideas propias y las ajenas, que las preguntas lo impulsen a recurrir a la información sistemática, para profundizar en la comprensión de las situaciones, que se traduzcan en toma de decisiones más razonadas.

Los niños del grupo

Recuperar la experiencia personal para someterla a procesos de análisis, ofrece la oportunidad de establecer relaciones y encontrar significados que pueden ayudar a explicar y comprender los acontecimientos del aula. Este ejercicio, también permite recrear esa realidad y darle sentido a la acción futura, por ello, a través del análisis, puede explicarse que no todos los grupos desarrollan y establecen la misma dinámica de integración, trabajo e interacción por ejemplo. Cada grupo, como cada niño, es una expresión particular donde se manifiestan procesos de desarrollo y socialización, historias e intereses personales, grados de aprendizaje y formas de convivencia variadas,

reconstruir la experiencia permite identificar algunos de tantos significados que llevan a la explicación.

“El grupo en general es algo conflictivo, no hay momento ni actividad por la que no empiecen a pelear, siempre hay motivo para hacerlos: la letra, los errores, que no todos participan, que les están copiando, que alguien dijo una grosería, que alguno no quiere trabajar que con niños o niñas no quieren trabajar según sea el caso...en fin, creo que tienen muchos problemas para llevarse bien”. AgMM00.

Centrar su atención en los aspectos relacionados con los niños del grupo le permite explicarse algunas de las actitudes del alumno en el aula.

“Debido a que los padres de Eric se dedican al pastoreo, la atención que al niño se le brinda en su hogar es muy escasa, y en los momentos en que en la familia interactúa con él, es para reprimirlo a Eric por lo mal que se porta en la escuela, por ser ‘bueno para nada’. Así se formó un círculo vicioso y ahora Eric es muy agresivo con su mamá y, si ésta lo maltrata físicamente, él echa a correr. A su padre no le tiene respeto sino miedo, debido a esto, le obedece pero trata de mantenerse alejado de él.” AI3P00

La seguridad en lo que hace, en las decisiones que se toman. La comprensión de las situaciones y la claridad de los propósitos que se propone alcanzar en determinada actividad determinada con el aprendizaje de los niños, lleva al estudiante normalista a desplegar determinadas estrategias, lo que implica el desarrollo de conocimientos y habilidades para identificar las características de un grupo y las de los alumnos, para reconocer situaciones que favorecen o dificultan el desarrollo de actividades didácticas, saber actuar en diferentes circunstancias, tener claro lo que se pretende lograr y saber como conseguirlo, forma parte de desarrollo profesional que va logrando en forma particular.

“Como en todo grupo escolar se presentan liderazgos, que están marcados por relaciones de poder y de influencia. En el desempeño del grupo nunca faltan aquellos que interrumpen o buscan desafiar la autoridad, probar hasta donde eres capaz de cumplir las palabras, este fue uno de los problemas en mi caso, la presencia de uno de los subgrupos denominado *la banda de los traviesos* me hizo pensar en la necesidad de influir en los líderes de ese grupito, una de las formas que me resultó útil fue platicar con ellos, de sus intereses, del rock, del deporte o participando con ellos en sus reuniones a la sombra de la tienda de la esquina, a la hora de la salida.

El reto ahora es (mi) desempeño real frente al grupo...no sólo para retener la atención, sino lograr mejores resultados en su aprendizaje, he encontrado varias estrategias pero a estas alturas valoro su conveniencia en visperas de una nueva práctica, dado que algunas que diseñé en la primera jornada, bajo la idea de que

serían correctas no resultaron acertadas, por el contrario, otras en las cuales no tenía la seguridad obtuve mayor éxito.” Ss5P02

La reconstrucción empieza por la descripción como un primer nivel de análisis, rescatar la experiencia a través del relato, quedarse en ese nivel poca utilidad reporta a la formación, sin embargo, este paso es necesario para identificar las relaciones y encontrar los significados; pero acceder a niveles superiores como la explicación y la argumentación, obliga a llevar el análisis a otros niveles de interpretación donde la búsqueda de explicaciones obligan a rebasar el nivel empírico.

La dinámica del aula

Las actividades de análisis favorecen también el desarrollo de un trabajo autónomo a partir de los intercambios de puntos de vista entre compañeros con la intervención del coordinador del curso, la valoración de sus avances, la identificación de sus dificultades, es parte de ese ejercicio analítico que le permite ver la situación, ver a los otros pero también, verse a sí mismo a través de un ejercicio reflexivo que le permite reconocer sus fortalezas y debilidades “doy demasiada confianza a los niños, al grado de que pierdo autoridad” y de ese ejercicio se derivan soluciones posibles (tengo que) “cambiar mi carácter permisivo”.

El ejercicio reflexivo muestra la riqueza del conocimiento que se va conformando, como el patrimonio profesional del que se derivan las decisiones cada vez más elaboradas, lo que permite observar algunas facetas de su estilo personal en el desempeño docente “es importante que el profesor logre la comprensión y confianza de los niños”, porque “las explicaciones funcionan mejor que los castigos”, pues “orden y disciplina en el aula no son indicadores de aprendizaje de los alumnos”. Hay quien considera que al principio conviene tener “una seria plática con los niños...para que conozcan la forma en que se trabajará...que sepan lo que el practicante espera de ellos...que fijen las reglas

juntos (niños y practicante). Esto puede ahorrar llamadas de atención, regaños y malos entendidos”.

El análisis como una fase del ciclo reflexivo, constituye un punto de encuentro donde los sujetos del grupo se disponen a “desmenuzar” la práctica docente y compartir sus experiencias, los registros de observación, diarios de campo, trabajos de los niños o los relatos orales son la materia prima elemental para la reconstrucción de la clase y por supuesto, la construcción sistemática del conocimiento de la dinámica del aula. El desarrollo que en este aspecto se observa, se traduce en un saber que en ciertos casos se manifiesta en afirmaciones, por ejemplo, que el orden en el aula depende del “carácter del maestro (practicante), de la naturaleza de las actividades, del horario”, afirmaciones que se pueden convertir en recomendaciones “dar instrucciones cuando se tenga la atención de toda la clase, de lo contrario los niños (que) no comprendieron pueden provocar el desorden al no saber que hacer.”

El análisis de los problemas relacionados con la dinámica del aula y el aprendizaje de los alumnos cada vez más se abordan desde una perspectiva en la que se ponen en juego los conocimientos que cada estudiante tiene, las habilidades de que ya dispone y las actitudes que en un momento dado se asumen en función a la manera en que se va templando un carácter para enfrentar las diversas situaciones del aula.

“Me resultaba difícil centrar la atención de los alumnos cuando se culminaba y empezaba una actividad...dar instrucciones se tornaba casi imposible...los niños se encontraban en constante ruido...la estrategia (utilizada) provocaba retraso en las actividades. Intentando reconstruir los hechos...puedo atribuírselo a dos razones: la primera tiene que ver conmigo..valdría la pena hacerme...unas preguntas ¿me gusta tener el aula en silencio casi siempre? ¿normalmente tengo paciencia o con facilidad me irrito? ¿prefiero que mi aula esté dispuesta formalmente y los niños bien sentados? O me gusta que los niños se sienten en grupo y no siempre en sillas o pupitres...*Joan Dean* me ayuda a reflexionar. La segunda razón tienen que ver con las características del grupo, específicamente dos niños con problemas de conducta, si bien no graves...esconden las cosas, arrebatan objetos, pican con el lápiz al compañero...colocan plastilina en los asientos, generalmente no llevan tareas, su rendimiento es bajo y les agrada perturbar a los demás para llamar la atención. Puedo decir que más que niños problemas son niños con problemas...el detalle no es identificarlos sino que hacer con ellos, cómo ayudarlos, porque es

común olvidarnos de estos niños que generan problemas, sin tomar en cuenta que padecen problemas". Gp5p02

La capacidad de análisis y el desarrollo de la competencia didáctica

Postic y De Ketele (1998) consideran que para el análisis de la práctica no basta con la descripción de los hechos, sino que se necesita que el ejercicio se oriente a la búsqueda de significados de la experiencia propia, lograrlo, depende de una serie de habilidades que, desde luego no se espera que lleguen por sí solas, su desarrollo está implicado con otras como la observación por ejemplo, esto explica que cada fase del ciclo reflexivo al cumplir con sus propósitos específicos, también contribuye al desarrollo de aspectos de las otras fases. La búsqueda de significados favorece también el desarrollo de otras habilidades cognitivas como la búsqueda, selección y uso de información, pues la revisión de los datos empíricos conduce a una confrontación entre estos referentes con los diferentes aportes teóricos. Estos autores consideran que el análisis de la experiencia con ayuda de la teoría desde un cierto distanciamiento de lo vivido, es lo que contribuye a identificar los significados:

“Un niño poco gordito, usa lentes, de piel blanca y siempre viste con el uniforme bien planchado y limpio, así como los zapatos bien lustrados...durante la clase...se la pasa haciendo travesuras...no pierde oportunidad de molestar a sus compañeras y hacerse el gracioso...cuando trataba de calmar el conflicto siempre reprendía a Cristian...después de un momento nuevamente estaba haciendo de las suyas...esto me irritaba demasiado...fue para mí un gran problema ¿cómo tratar a este niño? Primero tenía que conocer el motivo que llevaba a Cristian a actuar de esa manera. Probablemente llamar la atención de sus compañeros, pues cuando todos estaban en completo silencio, él hacía un comentario en voz alta haciéndose el gracioso, entonces el orden se veía afectado...es cierto que los niños pequeños son por naturaleza centrados en sí mismos...(pero) Cristian no es precisamente un niño pequeño...considero que su actitud debería ser más madura...¿Cuáles son los motivos por los que procura llamar la atención continuamente?...podría ser para retarme y/o para...que me disguste...Según Ervin Winfred, Detjen y Mary Ford Detjen existe por lo común, una combinación de motivos '*La tendencia a hacerse notar es a menudo consecuencia de habersele prestado poca o demasiada atención en el hogar. Puede deberse al deseo del niño de disimular una falla en su aprendizaje, al convencimiento de que es distinto de los demás, o al temor de no ser apreciado por sus compañeros*'.

Cristian no presenta fallas en su aprendizaje...entonces quedan las otras dos...sin descartar que puede ser el resultado de una vida familiar desdichada en la que...ha carecido de afectos y elogios, aunque esta no puede ser...ya que su madre siempre está al pendiente de él, o ¿será eso?...además, ¿por qué sólo molesta a sus compañeras y no a sus compañeros? Pienso...que así no se meterá en problemas muy grandes, pues las niñas son, en cierto modo, más incapaces de defenderse...este es otro indicio...¿qué busca con llamar la atención?...según los

autores el alumno que se hace el gracioso por ganarse amistades no debe ser castigado con prohibición de jugar con sus compañeros...retirarlo...abstenerse de tener trato con la clase...consideraría además que al regañarlo o amenazarlo con castigos (cosa que hacía para controlarlo por lo menos un momento) le hace notar que de esta forma consigue lo que quiere...pero ¿cómo es que en Ciencias Naturales si tiene esa disposición para trabajar y no en las demás asignaturas?...considero también que puede deberse a las estrategias que utilizaba...Por lo general iniciaba haciendo preguntas y una breve plática...creo que era tan breve que no lograba que surgiera una motivación para el aprendizaje...supongo que ahí comienza mi problema...¿qué debo hacer ahora?...me podría ayudar mucho la estrategia de enseñanza directa...Existen diversas estrategias pero considero al grupo, la estrategia anterior y la del aprendizaje mediante discusión...para encaminar un aprendizaje más significativo...el aprendizaje mediante discusión necesita de la tolerancia hacia los comentarios y participaciones de los niños, cuestión que hay que desarrollar y fortalecer.” Sn5P02

El análisis permite reconstruir las situaciones de aprendizaje, identificar los elementos que la constituyen, sus funciones, sus relaciones, pero sobre todo orienta el sentido de la acción futura y a la conformación de un saber complejo como el soporte de las decisiones en el aula.

Las habilidades para identificar los problemas del aula, no se reducen a eso, sino a la búsqueda de explicaciones y significados que contribuyan a comprender el fenómeno y tomar decisiones adecuadas. Desarrollar este tipo de capacidades no resulta sencillo, es parte de un proceso que vive el estudiante en una relación estrecha con las situaciones de aprendizaje, donde los aportes teóricos le ayudan a conocer escenarios de manera anticipada o a explicar fenómenos que identifica en el aula. La confrontación de sus experiencias con las de otros, lo conducen a la estructuración de sus saberes, a la consolidación de su competencia didáctica, la que le permite identificar por ejemplo, actitudes de los niños como “antipatía, aburrimiento, desorden” que son fundamentales para diseñar actividades; problemas que le plantean retos “el grupo es el mas atrasado en cuanto a su nivel de aprendizaje, de conductas agresivas y conflictivas, esto se manifiesta en sus juegos y en la forma de relacionarse. (Hay niños) que han sido expulsados de otras escuelas”. Situaciones que en otro momento le causaban “inseguridad y nerviosismo”, ahora indaga sus causas y las identifica, “(algunos) padres se están

divorciando”, o porque sus “padres por trabajar descuidan casi todo el día a sus hijos”, hay niños con “padres agresivos” o porque una de las niñas “se siente rechazada de su mamá” y otro que ha sido “abandonado desde pequeño y vive con su tía”. Enfrentarse a situaciones problemáticas, le ha permitido desarrollar habilidades que van desde la recuperación de la experiencia, pasando por el análisis que le permiten encontrar explicaciones y significados que se orientan a la toma de decisiones “Traté de llevar un ambiente autoritario, pero también de confianza”, “en los ratos libres platicaba con los niños” y “les exigí, pero también los comprendí”. Los resultados dan cuenta del avance de este proceso.

Los niños contribuyeron en su elaboración –revisando la ortografía, segmentación y estructura del instructivo-. Se eligió el mejor para llevarlo a la práctica”, “para hacer atractivos los problemas, se organizó una tiendita. Los niños llevaron productos que se elaboran en su comunidad” y “en equipo dibujaron los medios de comunicación. Los trabajos se expusieron y coevaluaron”. Por supuesto que darse cuenta de lo que ocurre en el aula y las transformaciones que en el propio estudiante ocurren, es producto de un proceso complejo, en el que el análisis y la reflexión juegan un papel importante:

“ahora tengo mayor habilidad para interactuar con los niños, sé como responder ante situaciones imprevistas, se me facilita organizar y desarrollar una clase, cuando me presento ante un nuevo grupo puedo controlar mis impulsos de nerviosismo...ahora ya tengo más confianza y me siento más capaz de realizar las planeaciones con mayor facilidad, así como adaptar actividades cuando surge algún imprevisto” Rc4p99

Los testimonios recogidos muestran precisamente una variedad de matices que dan cuenta de la complejidad de los procesos personales que viven los alumnos en una construcción individual, cruzada por las interacciones de un colectivo multiforme, que lo mismo comprende a los alumnos del grupo, sus actitudes, sus características, que los puntos de vista personal del estudiante normalista sobre situaciones que observa y vive, frente a los que tiene el maestro de grupo o el responsable de los cursos de esta línea, así como el intercambio de

experiencias que se propician y se comparten con los integrantes del grupo en la escuela normal al regresar de cada ejercicio de observación y práctica, donde una situación parecida pudo haber sido abordada de formas diversas con resultados también distintos. Todo esto constituye la base de uno de los aspectos fundamentales que identifican la formación: la reflexión, como ejercicio intelectual que permite aprender de la experiencia reconstruida, analizada y confrontada desde diferentes perspectivas que proceden de los materiales de estudio.

“mucho me ayuda el análisis de la práctica y la reflexión que se hace de ella, por ejemplo, llegamos al salón y los compañeros relatan experiencias similares a lo que a nosotros nos sucedió, entonces al platicar cómo vivieron su experiencia y en determinado problema cómo lo enfrentaron, hay ocasiones que encuentro que algún compañero tuvo un problema similar al mío, entonces, yo lo resolví de una manera y mi compañero de otra, entonces pienso, si lo hubiese resuelto de la misma manera que él, posiblemente hubiera sido mejor que como yo la resolví o viceversa, a veces considero que la solución que yo tomé fue la más adecuada”
Ag4P99

Los resultados que se observan durante este proceso muestran la dinámica de crecimiento y la complejidad que representa el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que progresivamente van enriqueciendo y consolidando la formación profesional de estudiante como efecto de ese enfoque reflexivo con el que se identifica la formación.

“La escuela es un lugar donde suceden cosas divertidas, aburridas, interesantes y hasta desafiantes, es como si fuese un juego, algunos de sus protagonistas prefieren adoptar el papel de jugadores porque están en constante cambio, suelen ser personas que se preocupan por innovar, por seguir aprendiendo y practicarlo, de no ser así, perderían frescura y se negarían la posibilidad de ser mejores; sin embargo, a otros no les agrada ser jugadores y prefieren ser espectadores...mirar el juego desde las tribunas no ofrece ningún peligro, ¿quién puede tropezar? ¿de quién se pueden burlar?...en nuestras manos está ser jugador o espectador.”
Gp5p02

Con la reconstrucción y reorientación de la práctica docente, el análisis adquiere también un significado de evaluación, situándose en lo que Jackson (Saint-Ogne, 1997) denomina la fase posactiva del proceso de enseñanza, en la que se saca provecho de la experiencia. Estas actividades le permiten al estudiante identificar sus fortalezas que son el resultado de la configuración de

una profesión durante los seis primeros semestres, el análisis en esta etapa le permite reconocer los problemas detectados al trabajar con los grupos de la escuela primaria, sus causas y los retos que implica darles atención adecuada. El análisis le permite hacer un balance de lo que ha aprendido, de lo que sabe hacer y de lo que se le dificulta todavía, así mismo, es el punto de partida para iniciar la preparación de las jornadas de práctica, ahora, y más tarde, la revisión de la acción cotidiana, durante su ejercicio profesional.

A través de la preparación y análisis de las jornadas de práctica se pretende que el estudiante perfeccione su desempeño superando los problemas específicos que enfrenta con el aprendizaje de los niños del grupo, o bien que avance en el desarrollo de ciertas habilidades y actitudes.

El análisis y las competencias

Analizar la acción en el aula implica desplegar una serie de valores, lo cual supone una capacidad de discernir el significado de los acontecimientos, de evaluar la significación de la actuación y orientar la nueva acción resignificada. Como establece Elliot (1996), actuar de manera competente supone la capacidad de llevar a la práctica los valores intrínsecos a la práctica correcta. Determinar la acción correcta en el aula, supone poner en juego un ejercicio reflexivo que se inicia con el análisis de la experiencia, con la representación de la realidad, la acción pasada representada en el pensamiento proyectado al futuro a partir juicio valorativo de los fines sociales de la educación que orientan la acción docente.

El análisis por lo tanto, al trabajar con la realidad representada en la inteligencia favorece el desarrollo de competencias fundamentales: la reflexión.

CAPITULO V

EL ENFOQUE REFLEXIVO

Al principio de este trabajo se trató de mostrar cómo se fue construyendo el conocimiento sobre la enseñanza, y cómo la didáctica por su carácter práctico, mantuvo un bajo perfil entre las denominadas ciencias de la educación, sin embargo, por lo menos en México, hasta principios de la segunda mitad del siglo XX, la didáctica como asignatura figuró en los planes de estudio que orientaron la formación de los profesores de educación primaria, posteriormente fue marginada de la nomenclatura y considerada implícitamente en otros cursos de “mayor rango”; en el P97 su restitución como competencia, me llevó a encontrar la relación del significado del concepto con los círculos de calidad del ámbito empresarial, por lo que sus implicaciones en el campo educativo de la competencia didáctica en la formación de docentes, mantiene cierta coincidencia con aquel: mejorar la calidad de la formación de los profesores de educación primaria, porque así lo requería la modernización educativa implementada en 1992 y la reforma curricular en la educación primaria de 1993. El análisis en los capítulos siguientes se centró tanto en la estructura del P97 como en las experiencias de los estudiantes desde la línea de acercamiento a la práctica docente, considerada como ámbito que tiene una relación estrecha – no exclusiva- con la adquisición y desarrollo de la competencia didáctica.

Al final –en este apartado- se ha reservado como categoría de análisis el enfoque reflexivo, que da sustento al P97. Este enfoque es el que “salva” o diluye el relativo significado cuestionable de la competencia didáctica, que la asocia con su “pecado original” de los círculos de calidad empresarial, puesto que las fases que constituyen cada ciclo reflexivo se articulan en una espiral dialéctica que permite hilvanar de manera progresiva, gradual y sistemática el tercer rasgo del perfil de egreso: la competencia didáctica.

Este capítulo cierra con un planteamiento adicional: la reflexión histórica, como una alternativa que podrá enriquecer el enfoque que caracteriza la propuesta curricular vigente con la que se forman los profesores de educación primaria actualmente.

La enseñanza reflexiva

¿Qué es la reflexión?, Para Dewey (1998), la reflexión representa una de las formas del pensamiento, y entre todas, ésta resulta la mejor manera de llevar a cabo esa función; es “darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias”, el filósofo norteamericano señala, que el pensamiento reflexivo se asemeja a ese fortuito tránsito de cosas por la mente, dado que consiste en una sucesión de cosas acerca de las cuales se piensa; sin embargo, la diferencia entre la sucesión de ideas y la reflexión consiste en que no basta la mera ocurrencia casual, es decir, no implica sólo una secuencia de ideas, sino como bien dice, “una con-secuencia”, donde cada secuencia determina la siguiente como resultado y cada resultado apunta y remite a las que le precedieron. Otro aspecto que también Dewey considera importante en el proceso de esta forma de pensamiento, estriba en que el pensamiento reflexivo requiere de la experiencia anterior y un “fondo de conocimiento adecuado” a disposición del sujeto, lo cual implica que se reflexiona a partir de lo que se conoce.

Los aportes de Dewey al campo del pensamiento reflexivo, son sin duda, precursores de la enseñanza reflexiva, que posteriormente, en los años ochenta Zeichner y Schön renuevan la discusión temática sobre la formación y la reflexión.

La enseñanza reflexiva considera que la formación tiene como soportes la apropiación de procesos asociados al campo de conocimientos y de la realidad, esto implica que el conocimiento rebasa los límites de una institución y su construcción requiere del proceso de confrontación con la realidad.

Para Manen (1998) es un concepto fundamental en la teoría educativa, puesto que implica recapacitar sobre nuestra experiencia, sobre lo que hemos hecho o lo que deberíamos haber hecho en el terreno educativo, lo cual conlleva una connotación de deliberación, de hacer elecciones, de tomar decisiones sobre las diferentes alternativas de actuación.

El acto reflexivo parece una acción propia de los humanos, a la que recurren con frecuencia cuando se enfrentan a situaciones que requieren de la deliberación. En ese sentido, delibera el hombre de la calle, lo mismo que el de la academia, el científico o quien toma decisiones desde una oficina de negocios o de gobierno; desde esta perspectiva, el profesor es un sujeto reflexivo. Esto hace suponer que el tipo de reflexión o los niveles no son los mismos, aunque partiendo de la definición elemental que la identifica como una secuencia de ideas, son totalmente coincidentes, sin embargo, el carácter sistemático y los niveles o grados de profundidad marcan una diferencia entre unos y otros. Manen (1998) identifica cuatro niveles de reflexión sistemática; en el primero ubica a la reflexión y la acción cotidiana. Esta es una reflexión compuesta de racionalidad intuitiva, prerreflexiva y semireflexiva, a este nivel corresponde la reflexión y actuación del sentido común en la vida ordinaria; al segundo pertenece la forma incidencial y limitada sobre la experiencia de la vida cotidiana, la verbalización de la experiencia permite darse cuenta de la acción a partir del relato de incidentes, historias, desde este referente se formulan de una forma empírica principios prácticos lo que debe o no hacerse a partir de unas ideas limitadas; el tercer nivel corresponde a una reflexión más sistemática, más continua de la experiencia propia y la de los demás con el fin de desarrollar comprensiones teóricas e ideas críticas sobre nuestras acciones cotidianas; el último grado está orientado a los procesos reflexivos del sujeto que reflexiona, donde se atienden aspectos como: forma en que reflexionamos, forma en que teorizamos para llegar a una comprensión más autorreflexiva de la naturaleza del conocimiento, para saber cómo funciona este conocimiento y cómo puede aplicarse a la comprensión activa de nuestra acción práctica.

La enseñanza reflexiva en el P97

Aunque hay evidencias serias de que la noción de reflexión en la formación de profesores se insertó en México con el P84, bajo la modalidad de análisis de la práctica docente sustentada con aportes de la investigación acción y argumentos que plantearon el modelo de docente investigador, conviene cuestionarse ¿Qué tiene que ver la reflexión y en particular, la enseñanza reflexiva con el P97, o mejor dicho, con la línea de acercamiento a la práctica escolar? De acuerdo a los planteamientos anteriormente expuestos se desprende una deducción elemental, si los hombres sin importar su grado de estudios, su posición social o su capital cultural, son capaces de reflexionar en torno a sus acciones, luego entonces el estudiante normalista tiene capacidad de reflexionar en torno a sus acciones relacionadas con la práctica docente y su mismo proceso de formación, ¿Cómo lo hace? o ¿Qué nivel de reflexión es el que realiza? Todo parece indicar que el tipo de reflexión que se desarrolla en el proceso de formación docente, establecido en el P97, se identifica más con el tercer nivel descrito por Manen y que tiende a proyectarse hacia el cuarto nivel como competencia que resultaría del proceso de formación, sin embargo, no es difícil identificar niveles bajos en este ejercicio por ejemplo cuando algunos estudiantes le otorgan a la experiencia personal el mayor valor sobre otras experiencias en la conformación de su competencia didáctica, encontrando correspondencia con el segundo nivel al que hace referencia Manen; no obstante, los procesos y alcances que se observan en los estudiantes son diferenciados.

Como he tratado de explicar en este trabajo, la línea de acercamiento a la práctica escolar es una de las partes del currículum que en mucho favorece la adquisición y desarrollo de la competencia didáctica desde una perspectiva que implica la comprensión en el ambiente mismo en el que se desempeñará el estudiante en su ejercicio profesional, en este sentido, las competencias para la enseñanza, son consecuencia de las actividades comunes que se desarrollan

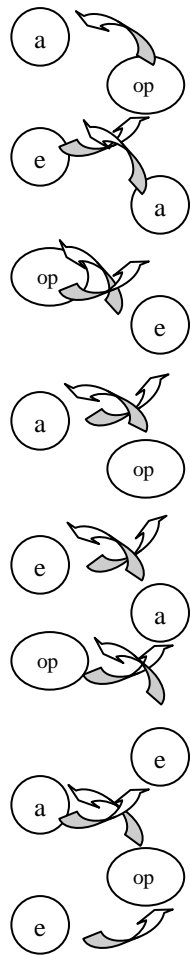


Fig 3

en cada uno de los seis cursos que la constituyen: el estudio, la observación y la práctica docente y el análisis, actividades que si bien están claramente delimitadas en tiempos, propósitos y acciones, también es cierto que estos momentos no se encuentran desarticulados, al contrario, se da entre ellos una conexión dinámica, que cruza toda esta línea y se extiende a las actividades de trabajo en condiciones reales que el estudiante realiza en los dos últimos semestres de su formación. El elemento dinámico y articulador que da sentido a la formación misma del estudiante normalista como profesor de educación primaria, es la actividad reflexiva que caracteriza a cada uno de los seis semestres, por lo tanto, al estudio (e), la observación y práctica docente (op) y el análisis (a), los veo como las fases de un ciclo reflexivo que se producen y suceden en un continuo movimiento a lo largo de esta línea de cursos, como se observa en la Fig. 3.

En el P97 los ciclos reflexivos están constituidos por tres fases: el estudio, la observación y la práctica docente, y el análisis. Cada ciclo está determinado por las visitas a la escuela primaria, de tal manera que en el primer semestre se contemplan tres vistas a escuelas primarias –urbanas, rurales, indígenas-, por lo tanto, en ese primer tramo se conforman tres ciclos reflexivos; a partir del segundo semestre se realizan dos jornadas de observación y práctica docente, por lo que, del segundo al sexto semestre, se conforman dos ciclos reflexivos en cada uno de ellos, los que, en total constituyen 13 ciclos eslabonados en ese tramo de la formación. Por supuesto que cada fase del ciclo no se manifiesta de manera pura, es decir, que por ejemplo en el estudio, las actividades que se realizan sólo correspondan a esa modalidad, por supuesto que no, ya que una

lectura puede remitir a las experiencias personales en la escuela primaria o a uno de tantos aspectos relacionados con la práctica docente, lo cual implica que a través de la representación mental, se establece una interacción entre elementos de la misma fase o entre los de una y otra. La reflexión en el P97 está pensada para ser vivida por el estudiante normalista en el proceso, consecuentemente reflexionar sobre la práctica docente se convierte en una de las competencias fundamentales que se desarrolla en la formación inicial y se proyecta hacia el perfil de egreso como atributo profesional.

Pero ¿Por qué calificar como reflexivo el proceso de formación que el estudiante normalista vive en la escuela normal? Existen varias razones para afirmar que el planteamiento curricular se orienta en ese sentido, puesto que las actividades que desarrolla el estudiante en cada fase no se reducen a una serie de acciones observables, la característica común es la producción y reproducción de ideas, la “con-secuencia” de ideas. En la fase de estudio por ejemplo, cuando interactúa con un texto, esta interacción está caracterizada por la enorme cantidad de imágenes que se producen a partir de las ideas que en él expone el autor, pero esas ideas no se circunscriben a ese marco delimitado por el planteamiento que el autor determina, el lector lo trasciende a sus experiencias, a sus vivencia; establece relaciones con las ideas de otros, con las experiencias de otros y esa trascendencia se proyecta también a escenarios futuros, contruidos a partir de una realidad que se le aproxima o a una realidad posible, en la que se proyecta como actor protagónico que dará sentido a las acciones de los alumnos en el aula. Cuando accede a la escuela primaria, entra en un mundo caracterizado por la acción, su acción y la acción de los demás; pero actuar con los otros o para los otros, no se da de manera mecánica, entre la acción y la intención –y la acción educativa en la escuela es una acción intencionada- hay una intermediación de ideas, ideas que no son fortuitas u ocurrentes puesto que cada una tiene propósitos preestablecidos y está precedida de una organización de tareas determinadas por un conjunto de ideas; pero además, actuar en la escuela, ya sea como observador o

practicante, requiere de la elaboración de una serie de decisiones, decisiones que se remiten a un conocimiento estructurado o en proceso de estructuración –en este caso la competencia didáctica- de donde se alimenta de ideas para la acción; la observación y práctica docente no sólo demanda “consumo” de ideas, esta fase también es una fuente de conocimientos, de producción de ideas que nutre a ese conocimiento mayor que es uno de los propósitos centrales de la formación. Cuando regresa a la escuela normal, entra en la tercera fase, caracterizada por el recuerdo, donde las ideas ayudan a la reconstrucción de la experiencia para ser analizada, en esta tarea las imágenes mentales son la “materia prima” principal, las que le permiten encontrar significados y relaciones para reorientar la acción futura. Por lo tanto, si el planteamiento del P97 tiene estas características en la línea de acercamiento a la práctica, entonces encontramos elementos suficientes para considerar a esta propuesta curricular dentro de la enseñanza reflexiva.

Los aportes de Ferry (1997) fortalecen este argumento, pues este autor considera que desde la perspectiva mediacional, el profesor se forma a sí mismo, pero también se forma por mediación, por lo que los dispositivos como el profesorado, las lecturas, los contenidos curriculares, no son la formación en sí, sino medios para la formación. Al cuestionarse sobre las condiciones fundamentales del desarrollo dinámico de esta formación docente, identifica en el horizonte tres de ellas: tiempo, lugar y relación con la realidad, argumentando que, el profesor que da clases trabaja para sus alumnos, que no se forma a sí mismo, por lo que, al cuestionarse sobre dónde queda la experiencia, su respuesta aclara que ésta sólo forma si se trabaja con ella en un momento diferentes al que se produce, para él, no pueden hacerse las dos cosas al mismo tiempo. En cambio si encuentra los medios de volver, de regresar, de hacer un balance reflexivo, entendiendo por reflexión reflejar y tratar de comprender al mismo tiempo, sólo entonces la experiencia adquiere un valor formativo porque se realiza en un espacio y tiempo distinto al que se produjo. En cuanto a la relación con la realidad, considera que hay que establecer

distancia con ella, para representársela, lo que implica presentar otra vez la realidad, pues representar significa trabajar con imágenes, con símbolos, con una realidad mental. Retirarse de la realidad para representársela, para volver a ella y captarla, es entonces cuando uno puede encontrar en esas representaciones un valor formativo. Esta perspectiva aporta elementos para argumentar que el proceso de formación del estudiante normalista, es un proceso reflexivo, pues el acercamiento a los materiales de estudio, la interacción con el profesorado en la normal y los contenidos curriculares del P97, resultan ser algunos de los mediadores a los que hace alusión Ferry, acceder a la escuela primaria como observador y practicante, es acceder a esa realidad que le aportará experiencias, regresar a la normal y analizar esa experiencia, representa “tomar distancia” para reflexionar en torno a la enseñanza, en tiempo y lugar distinto al de los acontecimientos, es volver a establecer relación con la realidad a partir de su reconstrucción. Desde mi punto de vista, este planteamiento coincide con el P97.

La trascendencia de la enseñanza reflexiva

Para comprender mejor lo que cada una de las fases del ciclo reflexivo representa en la formación, resultan útiles los aportes de Zeichner y Liston (1996), quienes en la búsqueda de las raíces históricas de la enseñanza reflexiva se remiten a Dewey y Schön para delimitar el significado de este concepto. Para estos autores, el proceso reflexivo de un maestro empieza cuando se enfrenta a alguna dificultad, quien impulsado por la incomodidad o la incertidumbre trata de tomar distancia para analizar sus experiencias. Aquellos autores recuperan de Dewey los tres aspectos básicos de la acción reflexiva: mente abierta, responsabilidad y honestidad.

La mente abierta implica un deseo activo de escuchar varios puntos de vista, prestar atención a otras alternativas y reconocer la posibilidad de estar equivocado. Para procurar dejar más claro este concepto, acuden a los que sobre creencias y creyente desarrolló Mills, quien hace la distinción entre creyentes vulgares, aquellos que no se interesan en escuchar argumentos

opuestos a los que poseen, ni se interesan en analizar los propios; de los creyentes sofisticados, quienes muestran disposición para escuchar otros puntos de vista, pero sólo para refutarlos y los creyentes críticos, los que consideran que todos los sistemas de creencias tienen debilidades, por lo que reconocen que ideas opuestas pueden fortalecer las suyas a través de la confrontación. Este último concepto es el que para Zeichner y Liston resulta paralelo al de mente abierta de Dewey.

Responsabilidad implica considerar las consecuencias que pueda tener la enseñanza del maestro en el alumno, es valorar los efectos de la acción docente respecto al autoconcepto que el estudiante se puede formar, cómo la acción intencionada del profesor puede potenciar el desarrollo intelectual y favorecer sus oportunidades de superación de sus alumnos y evite resultados contraproducentes.

Honestidad por su parte tiene que ver con la actitud de examen de sus propias suposiciones y creencias en forma periódica, en la evaluación de los resultados de su acción, así como el interés por aprender algo nuevo de cualquier situación.

Los dos últimos aspectos proyectan un carácter integral de la reflexión, acción que rebasa el simple ejercicio intelectual circunscrito a momentos de temporalidad orientados a trascender la relación acción-pensamiento, para insertarla al terreno de los valores que apuntan por supuestos a la estructura de las competencias profesionales. Resulta obvio que este planteamiento de Dewey se ve reflejado por lo menos en los propósitos que se persiguen alcanzar en el cuarto rasgo del perfil de egreso del P97. No obstante, reflexionar sobre la acción docente, sobre los efectos de la acción del maestro, sobre la reacción de los otros, los alumnos, debe considerar el sentido profundo de la acción, que la reflexión trascienda el terreno de la simple acción para trastocar la dimensión de las actitudes y los valores de los sujetos de la

acción. Una enseñanza reflexiva que no trascienda las fronteras de la acción espacial y temporal sería fácil y seriamente vulnerada.

La enseñanza reflexiva y la línea de acercamiento a la práctica

Las fases del ciclo reflexivo que se identifican en el P97: estudio, observación y práctica docente y análisis, coinciden con las categorías que Schon (Zeichner y Liston 1996), identificó para explicar lo que ocurre con la reflexión. De Schön rescatan el factor de temporalidad que sobre la reflexión logró desarrollar; para él, esta forma de pensamiento puede verse desde dos marcos temporales diferentes: antes y después de la acción, a estos momentos los denominó *reflexión sobre la acción*, y durante la acción, la que calificó como *reflexión en la acción*. Para Schön, la reflexión en y sobre la acción, es contraria a la separación entre teoría y práctica propio de la racionalidad técnica, la cual privilegia la aplicación de la teoría de la universidad a la escuela, esto lo definió como conocimiento en la acción. El problema que enfrenta este conocimiento estriba en lo que consideró como un terreno alto en donde los profesionales pueden hacer uso efectivo de la teoría y la técnica, y un terreno bajo, donde las situaciones son enredadas y confusas en las que no se puede aplicar una solución técnica; sin embargo, considera que hay formas de entender y juicios relacionados con el saber actuar espontáneamente, es aquí donde la enseñanza reflexiva en sus formas: la reflexión en la acción, puede ayudar a hacer más consciente a algunos de estos conocimientos tácitos que con frecuencia no se expresan. El conocimiento en la acción como saber acumulado durante mucho tiempo, es el que crea conocimiento de manera continua al pensar acerca de la enseñanza y en el momento mismo de enseñar. Lo que el maestro utiliza en el aula, son expresiones de teoría sobre las formas de comprender los valores educativos, por lo que los docentes están teorizando todo el tiempo conforme se presentan los problemas en el aula.

Para Schön, la reflexión en y sobre la acción son los mecanismos que utilizan los profesores reflexivos para desarrollarse en forma continua y aprender de su

propia práctica. La reconstrucción de experiencias a través de la reflexión implica plantear un problema y su resolución porque en la vida no se presentan como algo dado. El análisis de Schon permite establecer algunas relaciones con el proceso de formación que los estudiantes viven, con las situaciones problemáticas a las que se enfrentan. ¿Cómo enfrenta los problemas de la práctica docente el estudiante normalista? ¿Cómo reconstruye sus experiencias? ¿Qué aprendizaje obtiene de ese proceso? Desde que ingresa a la escuela normal, las distintas actividades de los cursos se orientan a la conformación de un saber complejo, ¿Cuál es ese saber complejo? Es el que se define en uno de los aspectos del perfil de egreso, como competencia didáctica. La conformación de ésta, no difiere del planteamiento de Schön, pues mientras se forma, este proceso, se empata con los momentos de realización del trabajo docente, es decir el antes, el durante y el después, que corresponden en ese mismo orden al estudio, la observación y práctica docente y al análisis. Es en esa relación con la escuela primaria, con la práctica docente, como vive el estudiante normalista el proceso reflexivo.

La reflexión antes de la acción

La reflexión antes de la acción, es una de las modalidades que Schön consideró en la reflexión sobre la acción, a ella corresponden la preparación previa al acceso a la escuela primaria en la línea de acercamiento a la práctica, se ve en dos sentidos: por un lado, el prepararse con anticipación para comprender los fenómenos de un escenario y para actuar en el escenario, en ambos casos, se desarrolla un proceso de representación mental en el que se ponen en juego una serie de conocimientos relacionados con una actuación futura, esos conocimientos que sobre la acción futura sirven de soporte de la acción reflexiva, es lo que Dewey calificó como un “fondo de conocimiento adecuado” (Zeichner y Liston 1996) para poder proyectar su acción futura, como observador, en otras se relaciona directamente con las actividades de planeación donde el proceso de representaciones van dirigidas a la acción en el aula, en ese sentido, el trabajo anticipatorio representa un ejercicio que

partiendo de la reconstrucción de realidades se proyecta hacia el diseño de la acción en una realidad concreta traducido en una propuesta argumentada.

Manen (1998) identifica dos momentos en la reflexión que antecede a la acción. Uno tiene que ver con situaciones problemáticas que el maestro enfrenta de manera cotidiana, pero que no da tratamiento inmediato, sino que se lo lleva de “tarea” para después de la clase, pensar en soluciones y alternativas que lo conduzcan a tomar decisiones de un día para otro o en lapsos de tiempo breve; el otro, está asociado a la planificación como medio que permite prever una serie de acciones secuenciadas para alcanzar determinados propósitos.

Tanto una como otra forma de reflexión que antecede a la acción realizada por el estudiante normalista, el primero de ellos surge de problemas emergentes no identificados oportunamente en los momentos cortos en los que ha podido interactuar con el grupo o que si bien ha detectado, se le ha manifestado como un problema para el que no ha encontrado formas exitosas para solucionarlo, por lo que, la reflexión resulta un recurso necesario que le ayuda a elaborar acciones anticipadas.

La reflexión después de la acción

Cuando se realiza el análisis, el ejercicio reflexivo se hace también sobre la acción pasada, en este caso la reflexión gira en torno a la reconstrucción de una realidad que va en busca de explicaciones, este es el momento que permite al estudiante identificar las situaciones problemáticas de la acción pedagógica a la luz de sus concepciones teóricas, en paralelo con las experiencias de otros, sus experiencias confrontadas con referentes teóricos, los que le permiten explicar aquello que requiere tiempo y distancia para darle vueltas en torno a una comprensión. Comprender los problemas favorece el fortalecimiento de la competencia didáctica, ese complejo saber en el que se sustentan las argumentaciones de su próxima acción. La reflexión después de la acción es la fase que cierra cada ciclo y como tal se convierte en una estación de paso que

al valorar las acciones de un ciclo proyecta la arquitectura de una acción renovada.

Manen (1998) considera que la acción recordatoria ocurre siempre después de que la acción ha pasado, en este caso la reflexión pedagógica intenta que el sujeto tome conciencia de la acción en la situación pedagógica en dirección de la pertinencia, por lo tanto, la reflexión en este momento es orientada por interrogatorios como ¿Qué es lo que debería haber hecho?, y al definir qué se debería haber hecho, se decide cómo quiere ser y actuar en ese sentido. Por lo tanto, reflexionar en torno a la acción propia con la intermediación de los otros contribuye también a configurar el estilo propio de actuación docente.

La reflexión en la acción

Por su parte la reflexión en la acción, es ese momento concreto, repentino, emergente, dinámico y fugaz que caracteriza la acción del estudiante normalista en el aula. Si bien ésta tiene como sustento el ejercicio anticipatorio de la planeación, bien se sabe que los procesos del aula, se ciñen a una dinámica en la que, no es fácil establecer acciones que aseguren su control total, en el transcurso de la clase ocurren situaciones imprevistas que reclaman decisiones emergentes que no permiten que el estudiante suspenda sus actividades para retirarse a reflexionar para elaborar sus decisiones. Este momento es muy dinámico y una porción de la formación del estudiante normalista está orientada en ese sentido, pues así como se prepara para las situaciones que se pueden predeterminar, también desarrolla competencias para enfrentar los imprevistos. Incluso se observa que como resultado de las interacciones más prolongadas en la escuela primaria, el estudiante configura su propia “teoría” que le permite normar un determinado número de situaciones a partir de la experiencia en el centro escolar, sin embargo, no parece quedar claro que los sustentos “teóricos” que dan soporte a su acción espontánea sean resultado de una reflexión en la acción.

Este aspecto no deja de ser polémico para varios autores, por ejemplo, mientras que Schon trata de reivindicar el conocimiento que está implícito en las prácticas cotidianas del maestro, dirigiendo la mirada a lo que la investigación externa en el mundo de la práctica profesional puede ayudar a comprender, respecto a la forma en que se produce el conocimiento del maestro durante la acción docente; es decir cómo se conforma ese saber que se utiliza en la práctica emergente y cotidiana, que desde luego implica a la reflexión en la resolución de problemas que diariamente enfrenta el profesor. Para este autor lo que ahí se pone en juego es un proceso reflexivo emergente, alternado con la acción inmediata mediada por un saber complejo, que en caso del estudiante normalista se identifica con la competencia didáctica.

Por otro lado, el punto de vista de Manen (1998) sobre esta fase parte de la categoría que se le asigna al profesor como profesional reflexivo en respuesta a la crítica dirigida a él como profesor ejecutor. Desde esta perspectiva, se considera que el proceso interactivo de enseñar es esencialmente una práctica reflexiva, por lo que el profesor actúa desde el dominio de la pedagogía, por lo que si se considera que el profesional reflexivo es aquel que reflexiona en la acción mediante la toma de decisiones guiado por principios teóricos y prácticos de su disciplina, entonces el profesor es un profesional reflexivo; por lo tanto, algunas de las teorías que sustentan esta perspectiva, pretenden ser sensibles a las características intuitivas, dinámicas y no racionales del acto de enseñar, argumentando que no se debería reducir el acto de enseñar a un modelo simple teórico-práctico. Sin embargo, Manen considera que la mayoría de modelos ofrecen una lógica reconstruida del momento interactivo de enseñar, similar al proceso de deliberación racional o de la toma de decisiones. Esta postura obliga nuevamente a situarse en la realidad interactiva de la situación pedagógica, la que para él resulta la parte menos comprendida en las teorías educativas, pues en ese momento interactivo, que vive el maestro y el estudiante que se forma para ejercer la docencia, el profesor parece menos implicado en la resolución de problemas que en reflexionar en el significado de

ciertas experiencias; pues los problemas buscan soluciones, conocimiento correcto, procedimientos eficaces, estrategias de solución, técnicas o métodos productivos que den resultados, pero, los problemas de la enseñanza rara vez son problemas, porque los profesores tratan con situaciones, apuros, posibilidades y dificultades, y las situaciones y los apuros deben manejarse de la mejor manera posible, pues en última instancia los apuros y dificultades son cuestiones de significado y las preguntas de significado no se resuelven y eliminan enseguida y para siempre.

Por esta razón Manen considera que las decisiones que se toman en el momento pedagógico dan la impresión que se dan sobre la marcha, sin embargo, no es así, dado que no son decisiones que resuelvan problemas como resultado de una deliberación, coincidiendo con Ferry (1997), en el sentido de considerar también que toda reflexión requiere de tiempo y distanciamiento. Para Manen, el distanciamiento nos hace conscientes de nuestras acciones de manera más o menos objetiva. La reflexión a distancia permite el desdoblamiento del ego del sujeto, donde el ego “refleja (re-fleja) el *self* en una relación Yo-mí”, ofreciendo un ejemplo para comprender este estado “Yo me siento a *mí mismo* cada vez más confundido e irritado”. No niega que se pueda ser consciente mientras se interactúa con los niños, sin embargo, esa conciencia es generalmente volátil y efímera, que puede incluso sorprender a uno mismo, llegándose al grado de lamentar algunas de estas decisiones. Manen considera que en las interacciones pedagógicas no se experimenta una separación entre los dos egos el *Yo* y el *mi*, donde uno actúa y el otro refleja la acción. Por lo tanto esos actos de autoconciencia íntima o tacto, poco se parecen a la acción práctica de la toma de decisiones de la reflexión deliberada. Manen no niega que se actúe de manera inmediata ante una situación que exige respuesta; pero entre esta forma de actuar y ser realmente consciente considera que hay una distancia. El ubica esta forma de actuación en lo que denomina una actitud solícita en las situaciones pedagógicas de este tipo, dice que este tipo de actitud tiene una estructura peculiar, pues no es algo común, ni

una forma de resolución de problemas, tampoco es totalmente intelectual, ni corporal, así mismo no llega a ser pura reflexión en un sentido deliberativo ni algo completamente espontáneo o arbitrario. Para Manen, vivir el momento pedagógico implica involucrarse activa e inmediatamente de una manera consciente en “cuerpo y mente, de cabeza y corazón”, y sólo más tarde es posible una verdadera reflexión. Vivir el momento pedagógico significa dar respuesta personal y total, es decir, realizar una acción solícita en una situación particular. Las acciones solícitas se diferencian de las acciones reflexivas en que son conscientes y están atentas a lo que hacen, sin distanciarse reflexivamente de la situación al considerar o experimentar las posibles alternativas o las consecuencias de la acción, lo cual implica actuar con tacto pedagógico (Manen, 1998).

Una actitud crítica frente a la reflexión

Los estudios realizados por Fullan y Hargreaves (1999) resultan también muy interesantes para comprender la reflexión en la formación docente, pues ellos perciben que el proceso reflexivo sobre la práctica tiene que ver con formas débiles y formas fuertes de reflexión, por ello, consideran que resulta engañoso hablar de ellas como si todas significaran lo mismo. Ellos consideran que la práctica reflexiva que se realiza en y sobre la práctica, es una forma débil. ¿Por qué es débil? Dicen que porque cuando los maestros llevan a cabo el proceso reflexivo lo hacen generalmente con información limitada, la mayor parte de sus pruebas sobre cómo actúan y han actuado se basan en sus propias impresiones personales recogidas en los acontecimientos inquietantes y vertiginosos; por ello, consideran que estas bases no son lo suficientemente sólidas para mejorar. Se necesita que los maestros recojan testimonios de los alumnos, esto lo pueden conseguir usando el diario de sus alumnos, también a través de las evaluaciones de los cursos, asimismo, el cotejo eficaz y minucioso del crecimiento del alumno puede ser un estímulo poderoso para el desarrollo docente.

Este planteamiento abre un paréntesis para acceder a revisar lo que hasta ahora no he tocado, la calidad de los procesos, lo cual implica acercarse por lo menos a la evaluación del currículum, aspecto que por supuesto no es motivo de este trabajo, sin embargo tampoco se puede dejar al margen una situación que implica la atención a la forma en que se concretan los procesos de los estudiantes, en ello se pueden enumerar distintos elementos que podrían considerarse como aspectos que atienden las críticas de estos autores como el diario de trabajo que les ayuda a rescatar la experiencia, la elección de textos, la propuesta congruente de actividades para alcanzar los propósitos, la relación articulada entre la escuela primaria y escuela normal, las fase del proceso reflexivo, los intercambios de experiencias en el colectivo, que estarían favoreciendo el trabajo colegiado en el ejercicio profesional, entre otros; no pueden mostrarse de manera simple los resultados que a todas luces parecerían positivos, sin embargo la calidad de concreción de los procesos individuales dejan algunas inquietudes que obligan a poner atención a lo que en este momento se está llevando a cabo en las escuelas normales; pues como señalan estos autores confiar en la propia experiencia en el aula no basta, la reflexión profunda requiere de otros ojos. El trabajo en equipo puede ayudar a aplicar otras perspectivas como: la capacitación entre pares, la enseñanza en equipo, la observación de la clase y ciertas evaluaciones pueden ayudar a la reflexión. También pueden ayudar a este propósito la indagación colectiva fuera de la clase, la planificación conjunta, los grupos de apoyo docente y el diálogo profesional, pues si bien es cierto que la reflexión en y sobre la práctica requiere de soledad, puede ser necesario comprometerse con otros colegas, actitud por lo menos inducida por la reflexión colectiva de la experiencia que lleva acabo el estudiante normalista en la escuela normal.

Fullan y Hargreaves consideran también necesaria la reflexión crítica relacionada con la intención y el contexto, pues señalan que es común que la práctica reflexiva quede restringida a problemas técnicos de bajo nivel, a los dilemas sobre lo que surte efecto o no, que en el caso de la formación de los

estudiantes normalistas corresponde al balance que al final de cada semestre se realiza, y en el que se identifican sus logros y dificultades, ejercicio que culmina con un ciclo y sirve de referente para el siguiente. Ellos consideran que es necesario volver a revisar las intenciones y principios que sustentan las decisiones en el aula, la reflexión en la acción. Por ello dicen que se necesita observar si las estrategias inquisitivas mantienen ocupados y en orden a los alumnos, analizar si desarrollan habilidades reflexivas de orden complejo o más simple, si estas habilidades favorecen a los más capaces sobre los menos capaces o si se hace participar más a los varones que a las niñas. Se necesita reflexionar sobre la ética y principios de nuestras acciones. Se necesita reflexionar para la acción, sobre la acción y en la acción.

Todo esto significa reflexionar acerca de nuestras intenciones y reflexionar sobre el contexto de nuestra enseñanza, para verificar si nos ayuda a realizar esas intenciones o nos lo estorba.

Lo más importante es la reflexión no sólo en el aula propia sino en todo lo que directa o indirectamente afecta a la clase, y usar este enfoque como trampolín para la acción.

Fullan y Hargreaves (1999) sugieren algunas técnicas para desarrollar formas fuertes de práctica reflexiva:

La evocación de imágenes personales positivas, la lectura profesional, el diálogo profesional, los grupos de apoyo al docente, la investigación docente, la autobiografía y las historias de vida, los cursos y las calificaciones avanzadas. Varias de estas sugerencias constituyen elementos distintivos del P97, sin los cuales el proceso reflexivo que da sentido al P97 sería difícil de explicar.

A manera de balance

Este ejercicio reflexivo centrado en el análisis de la línea de acercamiento a la práctica escolar del P97 como uno de los referentes más importantes en la

conformación de la competencia didáctica del estudiante normalista, permitió explicitar el enfoque que orienta dicha formación: un maestro competente y reflexivo; también abrió ventanas por las que se pudieron apreciar algunos ángulos de los procesos personales que viven los estudiantes en el trayecto de la conformación de ese rasgo del perfil de egreso, a través de los ciclos reflexivos constituidos por las experiencias de aprendizaje que propician el estudio, la observación y práctica docente y el análisis de la experiencia. Desde esta perspectiva, la adquisición y desarrollo de una competencia didáctica se logra mediante procesos racionales que se inscriben en dos ámbitos básicos: la escuela normal, cuya responsabilidad se identifica más el desarrollo de un currículum como la parte racional que legitima una formación profesional y la escuela primaria cuyo objeto de su existencia constituye el propósito central de la formación del maestro de educación primaria, por lo que, formarse en la realidad de esta institución, ofrece la oportunidad de pensar y actuar en función de situaciones concretas cuya dinámica resulta altamente demandante. Lo vertiginoso de los procesos que ocurren en el aula y la responsabilidad que se adquiere con el aprendizaje de los alumnos, potencia los propios procesos implicados con la formación del estudiante normalista. En este sentido, la concreción de un currículum se ve condicionada por la combinación de distintos factores que tienen que ver con la calidad de los procesos institucionales y personales de cada estudiante, pues no basta que una propuesta curricular sea calificada como innovadora para poder apostar que la calidad de la enseñanza sólo es cuestión de tiempo. No, no es así, formar maestros reflexivos, compromete reflexionar sobre la calidad de los mismos procesos reflexivos que sustentan el Plan de estudios, así como los mismos procesos periféricos identificados con la concreción de un currículum en la institución formadora.

La reflexión histórica

Frente a las posibilidades que ofrece una competencia didáctica conformada desde una perspectiva comprensiva en ciclos reflexivos, conviene preguntarse: ¿Tiene sentido reflexionar en torno al papel que la didáctica aún sigue jugando

ahora en el ámbito de las competencias didácticas? ¿Es pertinente que desde la práctica se pueda elaborar un pensamiento que contribuya no sólo a perfeccionar esa práctica sino a darle sentido al trabajo del docente y al esfuerzo que el alumno empeña en su aprendizaje? ¿Es posible enriquecer el sentido de la enseñanza y el del aprendizaje establecido en un plan y programa de estudios a partir de la participación que la historia pueda tener en los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo puede participar la historia dándole sentido y orientación a la acción de la enseñanza y a la acción de aprendizaje? ¿Cómo a partir del reconocimiento como sujeto histórico puede tomar conciencia el estudiante normalista de su potencial dinámico que tiene y cómo puede articularlo al que pretende construir y enriquecer en sus alumnos de la escuela primaria? ¿Cómo el estudiante normalista y el alumno de la escuela primaria pueden conquistar su seguridad en lo que piensan, en lo que saben, en lo que creen y en lo que hacen? ¿Cómo rescatar la memoria histórica para potenciar los aprendizajes y la enseñanza? ¿Qué contribuciones puede hacer la historia a la didáctica o a la competencia didáctica?

Responder a estas cuestiones implica reconocer y valorar el conocimiento que en torno a cada uno de estos campos se ha construido, reflexionar en torno a las posibilidades que un conocimiento histórico pueda articularse con un conocimiento aplicado en los procesos de enseñanza, a la necesidad de construir incluso a partir de los problemas concretos de la enseñanza una serie de conocimientos de utilidad práctica. Un ejercicio como éste obliga a establecer algunas precisiones y plantearse algunos supuestos.

Una de las primeras precisiones que tienen que adelantarse es que, al intentar darle sentido a la enseñanza y al aprendizaje a partir de la intervención de la historia, no significa que tengan que descalificarse los aportes de las diferentes disciplinas que hoy mantienen una reconocida legitimidad en los sustentos teóricos que orientan los procesos en el aula; de sobra se sabe que las innovaciones en la educación primaria por ejemplo, son producto de la

investigación en varias disciplinas que han puesto sus hallazgos al servicio de los procesos educativos.

Otra es que al intentar que la historia acerque sus buenos oficios a favor de la competencia didáctica dándole sentido a la enseñanza y al aprendizaje, en principio no se pretende interponer una querrela contra los fines y propósitos establecidos en planes y programas de estudio; no, lo que se pretende explorar es el sentido que pueda dar la historia a esos procesos, que tienen que ver con el conocimiento que el sujeto tiene de sí mismo, con su potencial dinámico, con su acción articulada a la de otros; todo esto en torno al desarrollo de nociones de tipo histórico que permitan aprovechar el conocimiento histórico y la reflexión histórica en beneficio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es sabido que todo currículum comprende fines, propósitos y delimita el contenido, asocian su desarrollo a un tiempo establecido. También es conocido que la idea de currículum se asocia a una idea superior que decide qué, cómo y porqué, de la que maestro y alumno se sienten ajenos, sin embargo, contradictoriamente en esa –digamos por el momento- aparente exclusión, estriba una buena parte de la legitimación que maestro y alumno atribuyen al conocimiento escolar, pues remite a la idea de que quienes deciden elaborar un currículum, diseñar o elegir una serie de materiales educativos, así como la forma para apropiarse de aquellos saberes, son gente que “sabe”, estableciendo con ello *roles* y *status* de maestros y alumnos respecto al conocimiento escolar frente a los demás, por ejemplo el conocimiento denominado popular.

El problema que se plantea entonces es si tiene sentido que el maestro y el estudiante participen en ese proceso de enseñanza y aprendizaje como sujetos históricos en el sentido en que los plantea Zemelman (2002) sujetos dinámicos, poseedores de conciencia histórica, portadores y usuarios de la memoria histórica, claros en los fines que persiguen y dueños de sus decisiones a partir

del sentido que para ellos adquiere la enseñanza y el aprendizaje escolar- sin que obligadamente tenga que ser ajenos al papel que juegan las intenciones que se ubicarían en el primer nivel en la concreción de currículum (Coll 1993), pero incluyendo la reflexión personal, el interés y la conciencia histórica que puede desarrollar un sujeto dentro del mismo proceso de enseñanza y aprendizaje que se da en la escuela.

Desde esta perspectiva entonces surgen las siguientes preguntas ¿Es posible que la historia pueda darle sentido a la competencia didáctica y al aprendizaje? ¿Puede la historia contribuir a fortalecer el currículum en la escuela primaria? ¿Puede el sujeto histórico darle sentido al desarrollo del currículum?

Estas interrogantes obligan a observar con atención los procesos que tienen que ver con la competencia didáctica, recuperando algunos testimonios empíricos que ayuden a valorar primero las posibilidades que puede tener la historia en una tarea didáctica. Tal propósito obliga a mantener una estrecha relación con el estudiante normalista y recuperar de forma sistemática algunas experiencias que se manifiestan desde los primeros semestres en que el estudiante se involucra con la práctica docente hasta los dos últimos en los que realiza trabajo docente en condiciones reales en la escuela primaria, mediante estancias prolongadas. El análisis y la reflexión continua y sistemática, permitiría construir de manera progresiva una argumentación en torno a las posibilidades de la historia como elemento enriquecedor de la didáctica. Desde luego, este ejercicio implica atender a los procesos en que se construyen o rescatan como sujetos históricos, rescate que deberían realizar tanto el estudiante normalista, como su alumno y el profesor de éste, mediante una reflexión sistemática a partir de los testimonios empíricos; así como la recuperación de la experiencia útil, que posibilite la construcción de un conocimiento aplicado, desde la historia hacia la competencia didáctica.

La didáctica y la competencia didáctica desde la reflexión histórica

Creo que es útil iniciar una reflexión en torno a didáctica y las competencias didácticas desde una perspectiva histórica a partir de la oportunidad que brinda la implementación de un nuevo plan de estudios -al que he calificado de innovador- y de las experiencias que de su aplicación se derivan. La cercanía con algunos procesos en la formación de estudiantes normalistas y el análisis de algunos testimonios, me despiertan el interés para considerar a la historia como una disciplina que puede colaborar con la didáctica.

Veámoslo con calma, ¿la historia colaborando con la didáctica?, bueno, esto parece no tener nada de novedad, pues la historiografía se ha ocupado de varios temas, entre ellos está desde luego, los que tienen que ver con la didáctica, algunas veces relatando de manera directa lo que ha ocurrido con la didáctica a través de diferentes épocas, otras, de manera implícita en las historias de la pedagogía o de la educación, ejemplos de este tipo sobran.

¡No! No es exactamente esa interpretación la que se pretende abordar, la cual desde luego tampoco se queda al margen, pero no desde una dimensión macro, sino más bien identificada con la micro, sin embargo, la intención es centrarla no en la historia de la didáctica, sino en el objeto de la didáctica, es decir la enseñanza, ¡Cómo! Un poco más despacio: ¿la historia ocupándose de los problemas de la enseñanza? ¿No parece esto una proposición descabellada? ¿Se intentaría suplantar por ejemplo a la psicología?

No, tampoco. No se pretende que la historia pueda erigirse como una ciencia que llegue a desplazar a otra, no, no se trata de restar, se trata de enriquecer un campo del conocimiento para la acción, se pretende aprovechar de la historia un poco de su enorme experiencia derivada, sí de la historiografía; pero también absorber parte de ese saber que se está destilando y que enormes posibilidades promete a la historia nueva. Se trata de ocuparse del presente y de la persona como sujeto histórico, como sujeto en el que sintetizan procesos

sociales, la vida del alumnos, la vida del maestro, en un presente que también es enseñanza y aprendizaje en medio de procesos sociales, es como invertir un poco el objeto tradicional de la historia, del pasado social relevante provocado por personas que participaron en un presente, el hecho histórico; al presente relevante de la persona en medio de procesos sociales.

¡No! Esto parece confundirlos cada vez más: ¿Acaso, se trata de que la historia ahora asuma responsabilidades que son propias de la sociología, de la antropología o de la política, de la misma psicología en alguna de sus manifestaciones, como el psicoanálisis o de la literatura? ¿Qué se pretende? ¿Se quiere cambiar la esencia y la figura pública de la historia? ¿Pretende armarse un acto de “malabarismo intelectual” para llamar la atención? De sobra son conocidas las tareas que ha desempeñado la historia como ciencia testimonial de los hechos que tradicionalmente ha explicado para llegar a su comprensión.

Cuando se dice que pretende aprovecharse el enorme potencial que esta ciencia posee, como ciencia que relata o reconstruye los hechos, en parte, de eso se trata; pero también se tiene el propósito de recuperar nuevas concepciones que sobre la historia se están discutiendo. Recuperar a favor de la enseñanza los aportes de una historia que se ocupe del individuo y una historia que se ocupa del presente (Zemelman 2002). Tal vez lo más insólito de este planteamiento pueda estar relacionado con el pretendido “atentado” al carácter testimonial basado en una tradición adjudicada a la historia; y sin embargo, lo que ahora se pretende es que de cierta forma a través de la didáctica, en particular a través de la competencia didáctica, los instrumentos de la historia, el conocimiento histórico, adquiera significado instrumental al configurarse en el conocimiento que orienta la acción en el aula. Desde luego, esta proposición desata dudas e inquietudes. ¡Qué afrenta! ¿Cómo puede una ciencia que se ha ocupado del estudio del pasado, que se ha comprometido con lo ocurrido, que se ha encargado durante tanto tiempo en explicar la realidad

social para comprender el presente a partir de la reconstrucción del pasado de una sociedad, cómo de golpe y porrazo se pretende que adquiriera valor instrumental? ¡Claro! Tampoco este planteamiento tiene nada de novedad, ya que desde el siglo XIX el materialismo histórico adquirió valor instrumental en el cambio social que desde el marxismo se pretendía. Sin embargo, no obstante las diversas manifestaciones que la historia ha desempeñado, este planteamiento despierta inquietudes que conviene aclarar.

Por supuesto que no se trata de empobrecer el *status* de esta ciencia al pretender que sus aportes se transformen en acción a través de la enseñanza, se trata de enriquecer la competencia didáctica a partir de una perspectiva histórica, sin demérito de los aportes de otras ciencias y los que la misma didáctica se esfuerza en construir, es una intención renovadora, puesto que al momento mismo que se debaten nuevas alternativas en la enseñanza de la historia³⁵, algunos resultados de esas reflexiones, aquí encuentran oportunidad para participar en la construcción de alternativas en la enseñanza; se busca utilizar un nuevo remedio para viejos males, dado que los aportes que pueda ofrecer una ciencia testimonial al campo de la didáctica, creo que no deba mermar su *reiting*; al contrario, significa enriquecerse mutuamente –historia y didáctica- a partir de la acción concertada en los procesos sociales –los del aula por lo menos- relacionados con la enseñanza.

La apuesta que a la historia le hago, no pretende inaugurar un nuevo paradigma, ¡no!, no llega a tanto, es en todo caso un modesto ejercicio que surgido de la inspiración que me provoca la cercanía con los procesos de construcción de la competencia didáctica de los estudiantes normalistas, con sus preocupaciones, sus angustias, sus satisfacciones, me permiten ver una

³⁵ El libro *Enseñar historia: nuevas propuestas*, es una de tantas muestras sobre el interés que esta ciencia ha despertado en torno a su enseñanza. Julio Rodríguez Frutos en el prólogo, considera que el libro “quiere ser una aportación al debate, mejor diríamos a los debates, que en la actualidad existen en diversos frentes”. Julio Rodríguez Frutos y otros (2002). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, Fontamara, México.

posible articulación entre historia y enseñanza, entre historia y didáctica, entre historia y competencia didáctica.

Pero desde luego, este ejercicio implica pensar la historia de manera diferente, pronunciarse por una historia que interesada en explicar el pasado, dirija su mirada al presente; de una historia comprometida con la realidad social, que atienda a la realidad particular; una historia que interesada en los muertos y los monumentos, se preocupe en lo vivo, en lo dinámico; una historia que ocupada en los grandes personajes, se abra a las personas modestas; de la historia prestigiada en la reconstrucción de conflictos y batallas para comprender grandes procesos, se introduzca en el drama de la choza y registre la voz que surge desde el alma para poder comprender los procesos educativos; una ciencia identificada con los hechos que se pronuncie también por lo inmediato, por lo que está ocurriendo.

Desde luego que este pronunciamiento puede calificarse de hereje, torpe o ingenuo, sin embargo, ¿acaso no hemos aceptado que con la historia se arropan géneros diversos como la historia de lo inmediato³⁶, la microhistoria³⁷, la biografía³⁸, la historia reciente³⁹? ¿Por qué no podría esta ciencia meterse al

³⁶ Renato Leduc, incluye en su libro *Historia de lo inmediato*, una crónica de los hechos en los que él participó como actor o testigo. (datos bibliográficos)

³⁷ La que mucho interesó al historiador Luis González.

³⁸ Es evidente que la Escuela de los Annales tienen una fuerte influencia en una concepción de historia distinta al planteamiento positivista o del materialismo histórico. Entre las muchas posibilidades que se le conceden está la denominada microhistoria por Luis González, quien cita a favor de este género -en el Primer Encuentro de Historiadores de Provincia, celebrado en San Luis Potosí en 1972-, a Leuilliot y Aries quienes consideran que 'los principios de la historia local son autónomos y aun opuestos a los de la historia general' y de Braudel recoge una cita a favor del microhistoriador cuando dice que 'no existe una historia, un oficio de historiador, sino oficios, historias, una suma de curiosidades, de puntos de vista, de posibilidades' que desde luego abren nuevos caminos para la historia. Luis González (1997). Otra invitación a la microhistoria. F.C.E., México.

³⁹ Julio Aróstegui al argumentar sobre "un proyecto relacionado con qué historia enseñar y cómo hacerlo", el denomina historia reciente o del acceso a las realidades actuales, el cual considera que "pese a partir de la historia contemporánea y, más aún, de la historia inmediata, del mismo presente social que el alumno y profesor viven, no se limita a producir la historia contemporánea convencional" Julio Aróstegui. *La historia reciente o del acceso histórico a las realidades sociales*, En Julio Rodríguez Frutos y otros (2002). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, Fontamara, México.

aula para reconstruir históricamente los procesos involucrados con la enseñanza y el aprendizaje? ¿Por qué no ocuparse del suceso de hoy como dinámica que construye el presente de unos en participación con otros para concretarse en hechos que se proyectan al futuro?

Una didáctica que desde una perspectiva histórica, se interese en el presente; una didáctica aliada con la historia para poder explicar y comprender los problemas del aula y que sin despreciar los aportes de otras ciencias se articulen participando en los complejos procesos que terminan en la toma de decisiones; que considere a los actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje como sujetos históricos, que haga posible reconstruir el pasado a partir del presente y del presente construir el futuro a partir de la acción didáctica, de la competencia didáctica.

En contraste de esta dimensión que ciertamente se implica con las cuestiones de la identidad profesional y ética y que también trastocan la actitud responsable con que se asume el trabajo docente, me pregunto si el ejercicio reflexivo al que anteriormente me he referido resulta suficiente, para enfrentar este tipo de circunstancias. La primera reacción al respecto apunta a una respuesta afirmativa, pues la reflexión trasciende lo inmediato y por supuesto que trastoca la dimensión valoral, sin embargo me parece pertinente la reflexión que Zemelman (2002) hace en torno a las posibilidades que la didáctica tiene desde una perspectiva histórica en torno a la formación del sujeto íntegro. En este enfoque, me inspiro para plantear si la reflexión histórica puede fortalecer los procesos reflexivos que favorecen el desarrollo de la competencia didáctica.

La competencia didáctica y la conciencia histórica

Una didáctica enriquecida con la conciencia histórica y con la memoria histórica. Una didáctica que pretenda despertar la conciencia histórica del maestro para ser formador de conciencias históricas en sus alumnos presenta varios retos: uno de ellos está relacionado con la formación. No basta que el estudiante

“pruebe” tener conciencia histórica, si la reduce o la proyecta hacia su beneficio personal, sesgándola a otros campos sociales, mostraría incongruencia, pues aduciendo conciencia histórica usufructuaría su acción sólo a la reivindicación de sus demandas personales, de su gremio o en solidaridad con variadas causas sociales y que su tarea educativa la colocaría en un segundo plano, marcado por su inconsistencia en la enseñanza. Poco beneficio aportaría una actitud de este tipo a la didáctica, cuando lo que ésta reclama es una acción comprometida con los aprendizajes de los alumnos y con la demanda de una educación escolarizada que no sólo dote a los estudiantes de una educación de calidad, sino también de una memoria y conciencia histórica, que haga del aprendizaje una herramienta para participar conscientemente en la construcción de su mundo accediendo y disfrutando del conocimiento de otros, con otros, que advierta que a través de su conocimiento se enlaza el hombre consigo mismo, como ser pensante, capaz comprender, explicar y transformar su mundo.

El reto no es fácil, pues el problema remite a pensar en campos relacionados con la formación para la enseñanza, que si bien, desde diferentes perspectivas se han estudiado⁴⁰, obliga a trabajar en la comprensión de una situación de enseñanza desde una perspectiva histórica, en el saber como soporte en la toma de decisiones, saber que significa patrimonio humano que históricamente también me incluye como usufructuario y como contribuyente. ¿Contribuyente? ¡Sí, claro!, puesto que es parte del fenómeno que significa reconquistar el

⁴⁰ Al respecto hay varios ejemplos que aduciendo una u otra razón, han invertido esfuerzos para ofrecer alternativas a problemas relacionados con el desempeño profesional o la enseñanza en particular. Elliot, (1996) desde la investigación acción crítica el modelo de preparación conductista basado en la competencia y en respuesta desarrolla una metodología alternativa para describir la calidad de la enseñanza en actividades profesionales como la enseñanza. De esta forma adopta el concepto de Pearson (1984) “conocimiento técnico inteligente” con el propósito de mostrar que el concepto competencia no sólo se reduce a demostrar el saber hacer técnico, sino que competencia exige además comprender la situación. Por otro lado es bien sabido el esfuerzo invertido alrededor de la didáctica crítica con el afán de ofrecer una alternativa a la didáctica aliada a la ideología alienante. En este sentido vale la pena destacar el empeño de Monereo, (1998) preocupado en las estrategias de enseñanza y aprendizaje considera que para enfrentar exitosamente los problemas de enseñanza y aprendizaje que invariablemente sitúa al sujeto a tomar decisiones, considera que lo que necesita es un “pensamiento estratégico”

derecho a darle valor a lo que sé, a lo que hago y a rescatar mi creencia con la seguridad de que mi opinión, mi *doxa* es producto de un esfuerzo intelectual y éste entonces es la roca en la que se puede modelar un saber sistemático, modesto, sí, pero al fin y al cabo saber, y la acción como factor dinámico, la acción del maestro en el aula como expresión de su competencia didáctica – acción de enseñanza- y la de sus alumnos –acción de aprendizaje-, ambas fundidas en el tiempo de la acción, el presente, un presente dinámico, un encuentro de historias en un tiempo, historias personales con un ritmo, que se desplazan en el océano de la historia humana, historia que a cada una impregna en forma única y a la vez las funde con el todo.

En la acción del docente, de la apropiación de saberes, de construcción y reconstrucción de aprendizajes, del desarrollo de habilidades y de expresión de actitudes y valores, la acción del presente se articula con el pasado proyectado hacia el futuro. Historias coincidentes en el presente de la acción, historias iniciadas en momentos diferentes –historia del maestro, historias de los alumnos impregnadas de la historia total-, enseñanza y aprendizaje como acción en el presente se proyectan hacia el futuro de manera singular en el pasado del maestro -por lo menos en cuanto a su carácter generacional- y el de éste a través de lo que sabe con una porción y versión de historia que lo incluye todo o por lo menos se articula con el todo, y ese presente, el maestro, sus alumnos, el grupo, la escuela, los contenidos escolares, se proyecta hacia el futuro a través de la prolongación de las generaciones jóvenes, al convertirse en recuerdo, en pensamiento que se recrea a través de la memoria histórica inmediata, la mía en relación con la tuya a través de la interacción propiciada por la enseñanza y el aprendizaje. En ese sentido si el maestro toma conciencia de que vivirá en la memoria de sus alumnos, esta toma de conciencia, puede proyectarlo hacia una acción didáctica potenciada hacia el futuro. Hay testimonios para confiar en ello.

“Un factor que puso un poco tensas las relaciones con el maestro fue, que el lunes yo dejé salir a los niños al recreo, he de aclarar primero que ya llevaban más de una semana de no salir, por no aprenderse las tablas, sólo 6 salían, pero como el

maestro se fue, yo sentía feo verlos con sus caritas tristes y mirando por la ventana, además de que me suplicaban que los dejara salir al recreo, y por si fuera poco se habían portado muy bien y habían realizado sus trabajos rápido ¿Qué querían que hiciera? o ¿Qué hubieran hecho ustedes si se encontraran en una situación similar?. Pues tomé la decisión de dejarlos salir al recreo. Porque se me hacía injusto que no lo hicieran, además que esa forma de enseñanza-aprendizaje que pretendía y llevaba a cabo el maestro, era tradicionalista y no iba con lo que yo estaba poniendo en práctica o con la nueva propuesta. Los niños me decían “ándeles maestra, al fin que el maestro ya se fue...comprenda que llevamos muchos días de no salir...” Salieron y vi que disfrutaban el recreo como nunca, todo iba bien, cuando de repente, vi que el maestro había regresado, ¿se imaginan lo que sentí y pensé en ese momento? Los niños al percatarse de lo sucedido corrieron al salón algunos, otros me fueron a avisar, otros más no sabían ni qué hacer. Yo me tranquilicé y empecé a tomar las cosas con calma, después de todo, lo hecho, hecho estaba y no me arrepentía, ni me arrepiento de haberlos dejado salir. Al entrar al salón el maestro regañó a los niños y de paso a mí, yo le expuse mis razones y él me salía con otras, mejor decidí no decir nada, y cuando se salió del salón, me conmovió mucho que algunos niños me pidieran disculpas por haberme causado problemas, pero yo les dije que no se preocuparan. Después, las cosas cambiaron y salieron toda la semana al recreo”. INSAMx00

Lo singular en lo total, la unidad y el todo

Lo singular no sólo tiene que ver las características específicas de niños concretos, sino también con características particulares de estudiantes normalistas concretos. La forma en que ciertos niños y un maestro construyen sus relaciones, la forma en que se establecen las interacciones en el aula, el estilo de trabajo -aceptado o impuesto- del maestro del grupo, las tradiciones instituidas en la escuela y la influencia del medio físico y social en que la escuela se encuentra, constituyen una particularidad, traducida en la expresión de una realidad determinada. ¡Claro!, todas ellas constituyen los componentes de un proceso, demuestran la dinámica, el ritmo y el tiempo de un proceso; proceso de un grupo, una unidad que llamamos grupo, que constituye y construye una historia, la historia de cómo se conformó ese proceso, que contiene a otros procesos distintos, tantos como la población que conforma la unidad. Proceso, procesos y unidad, están impregnadas de una dinámica, que se integra con otras. Dinámica y procesos se objetivan a través de la acción en la clase, acción en el presente, presente dinámico que se proyecta al futuro, futuro que desde luego puede influirse a través de la enseñanza. Las acciones en la clase son la concreción de un pasado hecho presente, son expresión de un proceso en el presente, cuya explicación se encuentra en los procesos

dinámicos; los del niño, los del estudiante normalista, los del grupo, los de la escuela, los de la comunidad.

En la unidad que conforman el grupo de alumnos y el estudiante normalista, éste a través de la función de maestro, se funden historias, procesos, características y atributos personales en el hecho pedagógico, en situaciones de enseñanza y aprendizaje, en una nueva unidad que adquiere carácter singular, es decir, lo que ocurre en un momento y en un lugar determinado, no sucede otra vez, por ejemplo el desempeño docente de Alín cuando aborda la lección de español *La bicicleta*, en el grupo del 2º “B” en la Escuela Primaria “Juan Aldama” de Tezontepec, Hgo., el 28 de mayo de 2002 a las 9:10 Hrs., donde los involucrados se integraron y trascendieron a través de una experiencia educativa que sólo ocurrió como tal en ese momento.

Los hechos singulares tienen explicación particular. La forma en que se manifiestan las competencias didácticas en un proceso de formación de un estudiante normalista, no pueden limitarse a una explicación deductiva, porque son expresión de un proceso en el presente, y como tal debe buscar comprenderse, explicarse e intervenir, pero también lo singular al estar cobijado por el todo, se incluye e incluye. En lo singular que requiere acción con tacto pedagógico Manen (1998) y lo singular envuelto por el todo dinámico, con el todo histórico (Zemelman: 2002), se confrontan y alimentan con el pensamiento y las acciones de los otros en el tiempo. Manen al pronunciarse por una pedagogía que trascienda la razón y se perfile a la emoción, invita a que se tome en cuenta la intuición; Zemelman interesándose por el sujeto histórico, total, constituido de razón, demanda intervenir la formación desde esta perspectiva, pero situado el sujeto en el proceso dinámico, incluido, comprendido también, en sus aspiraciones, en sus dificultades cotidianas, con sus sentimientos y resentimientos, en sus emociones e intereses con los que actúa todos los días.

“Me encontraba con el equipo de Luis Enrique cuando llegaron corriendo Christian y Andrés, se empezaron a dar de patadas y golpes en la cara, empecé a separarlos pero me fue un tanto difícil porque son muy fuertes, sobre todo Andrés. Cuando al fin los separé busqué con la mirada a la maestra para preguntarle qué hacer, pero al parecer ni cuenta se dio de la pelea porque se encontraba de espaldas trabajando con un equipo. Andrés empezó a llorar entre mis brazos, le pregunté si ya había terminado y me lo llevé a su equipo, mientras caminábamos le pregunté si había entendido lo que tenía que hacer y dijo que no, corrió hacia su libro y empezó a leer junto con sus compañeros.

Creo que lo más conveniente que pude hacer fue no regañar a Andrés por pelearse, porque generalmente es lo único que recibe, por el contrario, ponerlo a trabajar y aclarar sus dudas fue razonablemente útil para evitar nuevas peleas.

Durante el receso platicué con Andrés, me habló sobre su gusto por tener de mascotas a los perros, comentó que hace unos días le mataron a su perro “comandante” y que lloró mucho (después se contradijo y comentó que no había llorado), “pero me voy a vengar, le voy a matar a sus perros a ese viejo” dijo. Al preguntarle si había reprobado muchas veces me contestó que sólo una vez, pero que si estaba grande era porque entró a los 10 años a la escuela y que se inscribió con el dinero que había juntado pastoreando animales. Le pregunté si aún trabajaba para costearse su inscripción y dijo que ya no, porque ahora entre sus dos hermanos lo pagan y le compran sus útiles. Hablaba con mucho entusiasmo de las cantidades que le pagaban (200, 300 y 500 pesos) y de los usos que él le daba como entregarle el dinero a su mamá para que le hiciera algo que le gusta.. Entramos junto con Marco Antonio al salón, ahí Andrés sacó de su libreta una carta y la rompió, Christian le preguntó si era para Lucero y Andrés le dijo que sí. Le pregunté por qué la había roto y comentó que mejor la rompía él antes que ella se la rompiera y se la aventara en la cara. Me dijo que piensa pedirle que sea su novia cuando vayan a la secundaria, dijo que lo que le gusta de ella es que sabe cocinar”
AgRF02

¿Puede la historia ayudar a posicionarse en el presente para reconstruir el pasado de una persona, de una “personita” que ingresó “tarde” a la primaria y que a los once años con dificultad cursa el segundo grado? ¿Qué tanto algunos géneros como la biografía, la autobiografía o la reconstrucción de sus historias, pueden ayudar a la comprensión de la realidad de un niño inserto en una realidad escolar, con reglas, normas y cultura distinta a los ambientes cotidianos del niño? ¿Cómo desde la comprensión histórica de realidades en el presente se pueden orientar las acciones de la enseñanza?

Desde luego, no es la historia quien pretendería suplantar a una de las ciencias que gozan de reconocido prestigio en la acción educativa, se aspira por lo menos a pensar, a comprender, a mirar -y por qué no- sentir las situaciones del aula de manera histórica. Pero desde una historia centrada en el presente, sin omitir el pasado, considerando el futuro. Cuánto puede aportar una visión

histórica sobre el hecho educativo, donde los niños dejen de ser estadística y asuman su proceso educativo desde otro significado distinto al destajo determinado por la norma vigente que limita una responsabilidad a un ciclo escolar y en el mejor de los casos, algunos se transforman en tiernos recuerdos para sus maestros o amargas experiencias que no desean volverse a vivir. ¿Acaso la historia podrá trascender los límites administrativos que se traducen en el inicio o marca el fin de una importante tutela?

“desde que iba en primer semestre...me tocó estar en la misma escuela y con este mismo grupo...desde esa época yo conocí a este niño y ya tenía problemas afectivos y de conducta, incluso la maestra...lo tenía separado de los demás...era un problema juntarlo con sus compañeros. Esta profesora me comentó que el niño era golpeado mucho por sus padres –actualmente me dijo que ya casi no lo golpean...el niño y los padres fueron sometidos a un tratamiento...En aquél entonces, sólo tenía dos problemas este chiquillo, pero ahora tiene tres...los ojos los tiene demasiado rojos e inflamados...el niño ahora ya casi no hace nada, también hay veces en que pelea mucho con sus compañeros de forma muy terca...lo que traté de hacer es brindarle mi confianza, diciéndole que si tenía algún problema en las actividades me preguntara...El cambio que noté fue muy poco...lo único que logré fue en su comportamiento, por lo menos ya no fue tan terco con sus compañeros de equipo o de mesa”. AsANMx

Una competencia didáctica determinada por sujetos históricos

Se puede sostener que es posible y resulta positiva la participación de sujetos conscientes de la trascendencia histórica de su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sujetos conscientes de su acción dinámica en procesos educativos, procesos implicados con la complejidad de su momento que les ha tocado vivir, con el momento que otros vivieron y con el devenir social. Particularmente resulta pertinente darle sentido desde esta perspectiva a los procesos didácticos, pues en ellos confluyen fuerzas diversas que se expresan entre otros ámbitos, a través de la acción docente en una asignatura o en los conocimientos contenidos en un libro de texto como expresión de las ideas socialmente útiles, ideas que si bien se identifican con un autor, su producción representa una construcción colectiva, cuyo origen se diluye en el tiempo y en un complejo cuerpo social determinado por la historia.

También en esta perspectiva, el contexto en el que ocurre la enseñanza y el aprendizaje, impregna de valor histórico a los procesos educativos escolares. Veamos como ejemplo a la misma escuela, normalmente para el maestro o para el alumno, la escuela no representa más que una institución a la que se le ha delegado una función específica localizada en algún sitio de la población. Frecuentemente, ni como edificio, ni como institución a la escuela se concibe como resultado de un proceso largo impregnada de significados y portadora de una herencia cultural que explica ciertas prácticas sociales en el presente. El espacio escolar implicado con los procesos educativos desde un enfoque reflexivo en perspectiva histórica, representa un valioso recurso testimonial que puede potenciar los procesos escolares, pues la escuela tiene una ubicación espacial en la población que no es producto de la casualidad, ocupa una superficie cuantificable que alberga temporalmente a sujetos dinámicos que juegan, sufren, se enojan, se ilusionan y aprenden; a la escuela se le reconoce a través de un nombre –generalmente el de un personaje histórico que tal vez sea el mismo que lleva su calle o quizá corresponda a la denominación de uno de los estados de la federación-, su construcción y equipamiento invitan a múltiples ejercicios de reconstrucción oral, escrita o gráfica a través de los cuales se puede reconocer fácilmente procesos social que muestras facetas de su transformación, seguramente en la memoria colectiva existen muchos testimonios que recrean y fortalecen la identidad con la institución y el sentimiento de pertenencia a un grupo social en el que pueden convivir generaciones lejanas con las actuales a través de la reconstrucción de historias personales en las que pueden entrelazarse vivencias, quizá las del abuelo, las de los padres o las de los hermanos mayores con las peripecias y fantasías del niño que ahora es acompañado por su madre hasta las puertas de la escuela. Es posible abrirle a la historia las puertas del aprendizaje, para que el alumno no sólo reconozca el valor de los objetos y la dinámica de los sujetos, sino que se reconozca a sí mismo como sujeto dinámico capaz de trascender a través de un proceso de aprendizaje.

En esta perspectiva también, puede apreciarse en la vida cotidiana de la escuela que los sujetos actúan influidos por las ideas socialmente construidas, conocimientos que lo mismo pueden ser producto de la experiencia cotidiana de la gente común o resultado de un proceso sistemáticamente elaborado. En la casa con los parientes, en la calle con los amigos o en la escuela con los compañeros de grupo o el maestro, se recurre a ese saber colectivo para enfrentar situaciones ordinarias, por lo tanto conviene preguntarse ¿quién o cuándo se elaboró ese conocimiento que ahora representa un patrimonio colectivo usufructuado libremente?, ¿cómo es posible la convivencia de grupos generacionales distintos unidos a través de un conocimiento legitimado socialmente?, ¿desde dónde puede encontrarse explicación a la acción del presente orientada por ideas de origen a veces indefinido y remoto? Por supuesto la respuesta se encuentra en la dinámica de los sujetos y en el poder que tiene la historia como vehículo de comunicación entre generaciones diversas a través del patrimonio cultural legado como herencia. La historia hace posible la convivencia de grupos generacionales diversos en los procesos escolares, pues a través de los contenidos socialmente útiles e históricamente construidos transitan significados que influyen en los procesos escolares, muchas acciones en el aula son inspiradas por sujetos conocidos o no, su presencia es evidente. La acción en el aula es portadora de influencias de sujetos presenciales o no, reconocer o identificar esas influencias propician que el sujeto tome conciencia de la posibilidad que tiene de influir y ser influenciado, circunstancia que le permitirá reconocerse como sujetos históricos. Los niños de la clase interactúan con personas de carne y hueso en el presente, pero a través de las ideas de otros se conectan en el tiempo histórico, el presente trasciende para acudir al pasado y avanzar hacia el futuro. Es en este sentido en el que se puede avanzar hacia la formación de sujetos históricos.

A partir de que cada uno de los sujetos involucrados con la enseñanza y el aprendizaje reconozca el potencial histórico que tienen frente a sí, potencial que se presenta como un producto de su historia, de su experiencia personal o

social, de su formación, de la experiencia obtenida de la relación con otros sujetos, donde todos son poseedores de conocimientos y habilidades que pueden enriquecerse a través de la articulación con otras dinámicas. De esta forma un practicante al reconocer su potencial puede darle sentido histórico a los procesos educativos del niño, puede contribuir a que sus alumnos se desprendan de las ataduras sociales que le restan seguridad en el aula o mejorar su desempeño para alcanzar los propósitos y orientaciones superiores de un currículo, en fin, puede enriquecer y potenciar los procesos sociales que ocurren dentro del salón de clases y en la escuela.

Insisto ¿puede la historia desde el ámbito de la competencia didáctica hacer posible la reconversión del sujeto, considerando en la enseñanza el carácter dinámico de todos los actores, de su conciencia, de la recuperación de la memoria histórica y de la conexión con los campos del conocimiento? ¿puede la reflexión histórica incorporarse a la competencia didáctica para favorecer el desarrollo de las habilidades individuales, haciendo acopio de las fuerzas intelectuales, físicas y sociales, que transitan de una generación a otra para enriquecer no sólo el proceso educativo, sino darle un sentido a los proyectos de vida de los actores sociales?, ¿puede explorarse este posible campo de conocimiento donde la historia participe en el desarrollo de las competencias didácticas?

Una primera aproximación podría partir desde los referentes empíricos, es decir, poner atención en lo que ocurre en el aula con los alumnos de la escuela primaria, con la concreción de la competencia didáctica del estudiante normalista y desde ahí identificar los aspectos que puedan hacer posible la construcción de un conocimiento aplicado –conocimientos relacionados con la historia, aplicados a la enseñanza-, y posteriormente explorarlos o articularlos dándoles cuerpo, para constituir un campo de reflexión que haga posible no sólo la construcción de un conocimiento que surgido desde una realidad escolar, sino, además, se puedan diseñar propuestas de acción didáctica para

potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la riqueza que la historia puede ofrecer.

El sujeto histórico poseedor de conocimiento potenciabile

No obstante la escasa trascendencia “filosófica” que adquieren cuestiones cotidianas que ocurren en el aula como aquellas que tienen que ver con el entorno inmediato de los alumnos, por ejemplo los trabajos que aprenden con sus padres, los juegos en los que participan con sus vecinos por la tarde, las historias de las que suelen enterarse a través de sus abuelos, la forma en que se construye una casa, entre muchas tantas, ¿quién se las enseñó a ellos? ¿Cómo aprendieron a hacer lo que ahora ellos tratan que otros aprendan? ¿Por qué han perdurado prácticas determinadas por mucho tiempo? ¿Cómo y por qué han perdurado? Muchos de los conocimientos que con frecuencia los estudiantes normalistas rescatan como “conocimientos previos” de los alumnos de la escuela primaria, como medio para desarrollar determinados temas, se quedan como simple información o experiencia que los alumnos poseen, pero no se “historiza”. Estos elementos tan importantes para las personas se observan como hechos o acontecimientos neutros, a veces acumulativos, fijos, no se observan como procesos dinámicos que son producto de una construcción social de significados, que no se reduce a quien transmite la información o la experiencia, sino que tiene orígenes y razones más complejas.

“Escribí la fecha en el pizarrón con toda intención de que los niños recordaran que pasó un día como hoy.

Todos la relacionaron inmediatamente con el descubrimiento de América por Cristóbal Colón. Leer la rima de este personaje completó la información que ya tenían y les hizo recordar que él y sus marineros viajaron en tres carabelas. Fuimos elaborando poco a poco la ruta, pero creo que algunos se confundieron cuando les dije que él quería ir a la India y que descubrió América por accidente.

Hay algo que me llamó mucho la atención, los niños preguntaron dónde está Bin Laden e incluso mencionaron que además de los barcos para señalar la ruta de Cristóbal Colón, harían aviones para que salieran de Estados Unidos rumbo a Afganistán o mejor dibujarían misiles en esa dirección.” (viernes 12 de octubre de 2001)” OBAg01

Esto permite reconocerse como sujeto dinámico, que aprende, transmite y comparte conocimiento y experiencias, a otorgarle valor y significado a los

conocimientos, a los saberes de cada sujeto, a descubrirse como sujetos dinámicos e históricos.

Asumirse como sujeto significa reconocer la dimensión, trascendencia e importancia que tienen los saberes, los valores, las acciones, el pensamiento de cada persona, para sí y para los demás, que está consciente que su proceso de desarrollo personal está inmerso en otros procesos, que su proceso es resultado de las acciones de muchos expresadas en una cultura, que se manifiesta en formas de vida que se comparten, que se enriquecen, que orientan lo que debe o puede hacerse, formas de vida que tienen una explicación histórica, pues es a través de las prácticas de los sujetos en tiempo y en contextos específicos como se construye la enseñanza y el aprendizaje, y se continúan practicando y adecuando.

La forma en que se manifiestan en un momento determinado, representan el presente de un tipo de acciones, de un tipo de prácticas que llevan consigo expresiones del pasado, pasado que se revive de forma actualizada en el presente y como prácticas del presente se proyectan hacia el futuro, un futuro del que parcialmente puede participar en su construcción a través de sus acciones de cada día. ¿Cómo no reconocer que mis acciones de hoy son consecuencias de las acciones del ayer? ¿Cómo ignorar que las acciones de hoy se proyectan hacia el mañana? ¿Cómo ignorar que en mis pensamientos y acciones está la participación de otras muchas personas, muchas de las cuales ni siquiera conocí? ¿Por qué excluirse –en apariencia- de la dinámica de esos procesos históricos? ¿Por qué “vivir” los procesos como si estos fueran ajenos a la realidad de los sujetos? ¿Por qué dejar en otros la total validez de las acciones, de las ideas, de los discursos que legitiman lo que supuestamente debe o debería saber o hacerse?

Asumirse como sujeto histórico implica que la persona primero se reconozca como sujeto, que conquiste la seguridad en sí mismo sobre las potencialidades

y capacidades que posee o que puede desarrollar, implica adquirir la seguridad sobre sus conocimientos, sus ideas, sus acciones, que desde luego son importantes para él porque de ellas depende la interpretación de su realidad, de su realidad en su presente, de su realidad que tiene explicación histórica, de su realidad que adquiere sentido social porque envuelve a todos, realidad social que arrastra expresiones del pasado manifiestas en un presente que a cada uno nos toca compartir con otros.

El potencial de la historia a favor de la didáctica

La historia por lo tanto, adquiere un valor instrumental importante para comprender procesos importantes como el presente del sujeto, el presente social, porque significa responsabilizarla también del presente, aumentarle su tarea, demandarle que no sólo dirija su mirada hacia el pasado, sino que también preste atención al presente, enriquecido con esa visión dinámica y la memoria del pasado. Cobra importancia la perspectiva histórica en la comprensión y explicación de los procesos, individuales y sociales en el presente, procesos vistos como expresiones dinámicas que se nutren de la memoria histórica, para orientar las ideas y las acciones de hoy que se proyectan hacia el futuro.

Pero, ¿Puede la historia -haciendo uso de su potencial dinámico- contribuir a explicar el presente de la enseñanza que se desarrolla en un grupo? Bueno, eso de explicar parece obvio, pues no es difícil sostener que la relación entre historia y educación, entre historia y pedagogía y historia y didáctica, ha sido muy estrecha durante mucho tiempo, porque la historia en mucho ha contribuido a reseñar el proceso que cada una ha tenido, el papel que ha jugado la historia ha sido testimonial, en mucho ha ayudado a explicar el arribo de una de ellas al escenario denominado “actual”, ha sido el transporte por el que han viajado las ideas y las experiencias educativas para llegar a nosotros como un álbum de estampas tristes o alegóricas que inspiran las acciones contemporáneas a través de los contrastes que ella posibilita; pero más allá de

su papel de mensajero jugado a lo largo del tiempo, ¿atreverse a influir en los procesos didácticos? ¿Cómo podría pensarse que la historia podría “opinar”, “orientar” e “influir” en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje? ¿No es acaso una osadía? ¡Cómo! ¿La historia con voz en los procesos de enseñanza? ¿La historia influyendo a la didáctica? ¿Qué tiene que hacer la historia como disciplina que se le ha identificado con la explicación del pasado en un campo como el de la didáctica que se caracteriza por la acción en el presente, en lo inmediato? ¡No!, para eso bastante tenemos con la psicología, con la sociología, con la antropología, ciencias para las que la educación les ha resultado un “nicho” importante en las últimas décadas.

¿Cómo esta eso de que la historia podría influir en el campo de la didáctica?

Hay algunos aspectos que pueden considerarse para ese propósito:

- Los procesos de enseñanza y aprendizaje son procesos históricos.
- La conciencia histórica de los sujetos de la acción pedagógica y la reflexión de la práctica pueden ser coincidentes y abordados en el plano de la reflexión didáctica desde una perspectiva histórica.
- La conciencia histórica puede potenciar el sentido y significado de la acción del maestro o su competencia didáctica.
- El carácter dinámico de la acción didáctica, hace confluir procesos históricos particulares, el del maestro y el del alumno, en procesos históricos colectivos como la unidad colectiva que se constituye en una clase.
- El presente traducido en la acción didáctica, acción pedagógica, acción orientada por un saber, un saber que resume el pensamiento de muchos hombres, que sintetiza al pensamiento colectivo como patrimonio de la humanidad, que sintetiza al tiempo histórico en momento de la acción, el pasado, pensamiento individual y colectivo, en pensamiento y acción en el presente en interacción colectiva.
- Un presente que a su vez se proyecta en futuro a través de los procesos educativos de los alumnos configurados por la acción pedagógica.

- La reflexión de la práctica en el plano de la conciencia histórica, considera a los actores como sujetos que piensan y reflexionan sus procesos de enseñanza, que están conscientes del sentido y significado de su acción, que saben que su proceso dinámico en el presente se articula con el pasado proyectándose hacia el futuro.
- Reflexionar sobre la práctica con conciencia histórica, significa la comprensión del significado de su acción como sujeto para sujetos, del significado que tiene su participación pedagógica en el proceso de otros, de la articulación de su presente y su pasado, en el presente hacia el futuro de otros. Lo que sabe es producto de su esfuerzo personal, pero como dinámica personal de apropiación, ese saber se funde en esfuerzo, pensamiento y tiempo colectivos que se manifiesta en saber particular, procedimientos concretizados en competencia.

En la acción de enseñanza el presente es la acción, es la expresión del pasado en un proceso dinámico, en el que se resumen saber, pensamiento y experiencia humana, saber histórico. Una didáctica sustentada en la conciencia histórica tiene carácter dinámico.

Se trata de entrar al interior del sujeto para que se conquiste a sí mismo, para que se recupere como sujeto, como ser histórico, como ser dinámico, que recupere su seguridad, como uno y todo a la vez, uno porque como sujeto es único, no existe otro igual que él, sólo él es igual a sí mismo, en sus saberes, en sus acciones, en su experiencia, en su tiempo y en su contexto; es todo porque lo que sabe y lo que hace en su tiempo y su contexto, es la síntesis de lo que muchos han construido a través del tiempo, él representa –en buena parte- la síntesis de los procesos naturales y sociales.

Se trata de romper la coraza que el alumno mismo fue construyendo o que en un proceso social otros contribuyeron a formársela con sus menosprecios, con

sus descalificaciones, con sus agresiones; coraza que le ha permitido refugiarse en el silencio como la actitud de Irene que:

“En el salón es de total silencio, es demasiado introvertida, Inés utiliza su timidez como escudo, refugiándose en el silencio para impedir que el grupo la rechace por algún comentario que pueda desfavorecerla. El silencio de Irene crea muchos bloqueos al querer explorar sus problemas” OBMg02

Coraza que permite a un niño refugiarse del asecho de los demás, y conquistar el silencio como espacio que le permite proteger su “mundo”, mundo aislado, o pretender aislarlo de los otros, sin embargo ese mundo está constituido con participación de otros, aunque algunos de esos otros hayan aportado agravios y menosprecios y a veces con frecuentes dosis de violencia, como la que recibe Héctor

“Héctor es un niño golpeado por su tía, sus padres lo abandonaron junto con sus hermanos; estos, los niños son obligados a realizar trabajos domésticos, sin recibir atención en el rendimiento que muestran en la escuela”. OBMg02

Violencia que modela espíritus sumisos o reproduce violencia, los agravios, la sumisión y los silencios, son presente, son fenómenos que desde luego pueden explicarse desde la psicología en cuanto a los mecanismos que contribuyen en la expresión de este tipo de conductas; a la sociología desde luego no le faltarían argumentos que ayudaran a comprender las influencias, las interacciones o las formas de reproducción en una sociedad; la antropología tampoco se quedaría atrás al buscar en las expresiones culturales los motivos que ayudaran a interpretar estos fenómenos. Y acaso estas formas culturales, estas prácticas sociales y estas conductas ¿son fenómenos atomizados? ¿surgen repentinamente? Claro está que se manifiestan de manera casual o reiterada que llegan, éstos últimos a calificar: “él es así”, como si sus actitudes fueran expresiones propias de su naturaleza; sin embargo, ¿acaso estos fenómenos no tienen una explicación histórica? Es obvio que son presente, pero ese presente no se construye de la nada, ese presente es la expresión resumida de otros procesos no pocas veces largos, son actitudes que tienen también una explicación histórica porque están conectadas con un pasado

expresado en un presente, porque es la continuidad de una conducta susceptible de ser cambiada a partir de la comprensión y la acción derivada de esa competencia didáctica del maestro, a partir de la recuperación del niño como sujeto, a partir de la recuperación histórica de su presente, a partir de la recuperación como un sujeto dinámico, dueño de saberes, habilidades, sueños e ilusiones, que no por inocentes que parezcan, no pueden ser recuperadas como textos que pueden adquirir valor frente a otros textos, historias que pueden tomar cuerpo en un escrito y ser compartidas con otros. ¡Cuánta experiencia existe entre los niños, cuanta imaginación se escapa de las manos del maestro! Es cierto, no faltará quien considere los relatos cotidianos de los niños -historias del presente- como ejercicio ocioso, de poca trascendencia, pero si de rescate del sujeto se trata, importa poner atención a un asunto efímero de un niño de segundo grado, a sus sueños que son proyección de una realidad, realidad que tiene explicación histórica, realidad que se proyecta hacia el futuro.

Cada sujeto es poseedor de una dinámica, de una fuerza que puede aprovechar para sí y después convidar con los demás. Urge recuperar al sujeto poseedor de razón, emoción, reflexión, cognición, como ser protagónico, como protagonista con otros, que los ojos y la atención de los demás estén dirigidas hacia él y que él tenga ojos para mira a los demás y sentimientos para aceptar a los demás. Urge que se recupere al sujeto como ser dinámico, como ser histórico, como sujeto histórico en el presente, síntesis del pasado y germen del futuro. ¿Cómo recuperarlo para sí? ¿Cómo recuperarlo para los demás, con los demás? ¿Cómo la historia puede ayudar a rescatar al sujeto histórico del presente? ¿Cómo la historia puede explicar el presente? ¿Cómo la historia puede abandonar su *status* testimonial y convertirse en instrumental para el desarrollo del sujeto en el presente? ¿es posible que entre la historia al interior del sujeto?

Una reflexión de la práctica docente desde una perspectiva histórica, en mucho tiene que partir de los acontecimientos en el aula, de la experiencia de los sujetos, del conocimiento empírico, a partir de los problemas relacionados con la enseñanza. Considero que no es un disparate pensar que la puerta de acceso a una competencia didáctica de orientación histórica, tiene que darse desde la historia misma, desde los contenidos históricos de los planes de estudio actuales, tanto de la educación primaria, como de los de historia y su enseñanza que forman parte del Plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria.

Para tal fin me atrevo a mirar el desempeño del estudiante normalista desde una competencia didáctica reflexiva, destinada a mejorar la calidad de la educación primaria, pero también asumo el reto de pensar en una didáctica que además de sustentarse en bases científicas y psicológicas y recurra al ingrediente dinámico que la reflexión le aporta, penetre en el interior del estudiante pero atendiendo a su carácter histórico que le permita reconocerse como sujeto poseedor de una historia dinámica que lo une a la historia de otros hombres que ya no están y a otros con quienes coincide en el tiempo, pero que además a través de su acción se proyecta en la historia de otros, su historia en la historia de otros aun cuando ya no esté, tomar conciencia histórica es reconocer que su saber –como instrumento de comprensión y acción de y en su realidad- es esfuerzo personal y esfuerzo colectivo de otros de quienes se ha abrevado conocimientos que forman parte de un patrimonio que nos pertenece a todos.

¿Una perspectiva de la reflexión histórica para orientar los procesos didácticos del aula puede ser posible? Desde mi punto de vista, no sólo es posible, sino necesaria, imprescindible.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo, pretextando el análisis de la competencia didáctica en el P97, delimitado a una de sus partes: las actividades de acercamiento a la práctica escolar, he realizado un ejercicio reflexivo para identificar y comprender las motivaciones que explican el resurgimiento de la didáctica como competencia, y los procesos de concreción a través de las vivencias de los estudiantes que cursan la Licenciatura en Educación Primaria. Este ejercicio reclamó dirigir la mirada no sólo a las circunstancias académicas de su aparición, sino a la dinámica sociohistórica que ha permeado los escenarios en los que la didáctica ha participado de manera protagónica o no en los programas de formación de los profesores de educación primaria. Evidentemente, este análisis comprendió el contexto en el que se inscribe la transformación de las escuelas normales del país y los procesos particulares de los alumnos en el ambiente natural y social inmediato: la Escuela Normal “Valle del Mezquital” de Progreso de Obregón, Hgo.

Para situarse en el momento actual en el que la competencia didáctica reaparece en el P97, se requirió hacer un rápido recorrido en el que se trató de explicar cómo se conformó el conocimiento sobre la enseñanza desde las prácticas sociales antiguas hasta la conformación sistemática disciplinar, donde a la didáctica por su carácter práctico le ha pesado más la falta de rigor científico que el derecho de antigüedad adquirido en el campo de las ciencias de la educación. La versión en la que reaparece en el P97, por el contrario, la mantiene al margen de la discusión epistemológica, y se le asume como un instrumento de eficacia para logra la calidad educativa que implica la enseñanza de los profesores y el aprendizaje de los alumnos. Si este último imperativo se asocia a las transformaciones científico-tecnológicas, políticas y económicas de finales del siglo XX, si además, se le agregan los alarmantes problemas identificados en el ocaso de ese siglo XX por la UNESCO en materia educativa y las sugerencias que propuso para enfrentar los retos, nos explica que la competencia didáctica es considerada como un componente

imprescindible de la formación de los profesores de educación primaria, para elevar la calidad en el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el análisis muestra que, una vez más, la educación deriva del sector productivo un concepto asociado con la eficacia, así como en otro momento ocurrió con la planeación y la evaluación.

Las raíces de la didáctica en la formación de maestros del país, se encuentran inmersas en la disputa ideológica librada en el sector educativo en medio de la violencia armada y las confrontaciones políticas que determinaron el nacimiento del estado moderno en el siglo XIX y su refundación a principios del XX. Destacan por una parte, la época liberal en la que el positivismo dio cobijo a las corrientes de pensamiento pedagógico y la estructuración del sistema educativo nacional; y por otra, la influencia que tuvo la Revolución Mexicana en la política educativa contemporánea. En los planes de estudio de las escuelas normales – particularmente las rurales- se percibe el interés gubernamental para dotar a los profesores de educación primaria, de recursos para la enseñanza y voluntad que ayudaran a impulsar el desarrollo que demandaba ese México rural, urgido de atención para la transformación nacional. En esta etapa la didáctica alcanzó su mayor protagonismo como asignatura en los planes de estudio con los que se formaron los profesores de entonces, el P75-R representó el ocaso de esa versión de la didáctica.

Con el arribo de los gobiernos tecnócratas en 1982, se establecieron las bases para el acceso del neoliberalismo y la globalización en México, fue en esa etapa cuando la didáctica fue marginada de la nomenclatura curricular del P84, reapareciendo nuevamente como competencia didáctica en el P97, cuatro años después que el gobierno salinista puso en marcha la modernización de la educación básica. Años más tarde, en la víspera del surgimiento del P97, en las esferas del poder político, se planteó un nuevo dilema: ¿Quién formaría a los nuevos maestros del siglo XXI?, evidentemente estaban las normales, sin embargo el olvido padecido con la federalización de la educación les había

mermado su prestigio, si a esto se le agrega que México es uno de los pocos países en el mundo que las conservan y la postura de algunos grupos de la sociedad para delegar la formación de profesores a las universidades, situaba a esas instituciones en una condición vulnerable. Es en este marco en el que se sitúa la decisión del gobierno federal por mantener a las escuelas normales, pero bajo un programa de transformación para mantener la función que justifica su existencia: formar profesores. Esta decisión pudieron haber influido dos circunstancias: la acción defensiva de las normales realizada por el S.N.T.E., y los argumentos de un grupo distinguido de profesores identificados con el normalismo, cuyo discurso resaltó el papel jugado por esas instituciones en la consolidación de la educación pública y su origen ligado a los grandes hitos: las reformas liberales del siglo XIX y la Revolución Mexicana.

Si el arribo de la competencia didáctica en el P97 se puede comprender desde la dinámica desatada por el neoliberalismo y la globalización, así como por la explicación histórica del desarrollo nacional; evidentemente, una fase de su implementación pasa necesariamente por la cultura escolar que envuelve a la institución en la que se desarrolla el currículum, en este caso, la que ha sido construida en poco más de treinta años en la Normal “Valle del Mezquital”, en la que concurren ideas, aspiraciones, prácticas pedagógicas y sociales de los sujetos que la han hecho posible desde diversas vertientes. Las interacciones entre los actores directos –alumnos, profesores, padres de familia-, la relación formal y no formal que establece la escuela con el entorno social inmediato, particularmente con las escuelas primarias, son factores que inciden de alguna manera en los discursos y prácticas pedagógicas locales, las que, necesariamente permean los estilos de docencia que los estudiantes construyen desde la arquitectura racional del P97. En esos estilos se manifiesta la competencia didáctica forjada desde la línea de acercamiento a la práctica docente.

Las vivencias de los estudiantes, analizadas desde la estructura curricular de la línea de acercamiento a la práctica docente del P97 y las fases del ciclo reflexivo, abren una rendija que se traduce en oportunidad para conocer a través de la voz de los actores, algunos flancos de los procesos de construcción de la competencia didáctica, En este sentido, se identifican tres elementos sustantivos: lo sistemático, lo gradual y lo progresivo. Lo sistemático de la construcción de la competencia didáctica está determinado por los sustentos del diseño curricular en dos escenarios de formación: la escuela normal y la escuela primaria, en esta última, los estudiantes aprende bajo la tutela de un profesional con más experiencia, no sólo contenidos del currículum sino lógicas de resolución de problemas en un ambiente escolar concreto. En el acceso a la práctica docente, resaltan lo gradual y progresivo, con respecto al primero, el estudiante transita como observador, ayudante y practicante en periodos que van de un día de visita a una escuela primaria en el primer semestre, hasta dos semanas de práctica continua en el sexto; lo progresivo involucra al estudiante con la práctica docente formal, donde el diseño, planeación y desarrollo de secuencias didácticas se aborda hasta el segundo semestre, en ese momento el estudiante realiza práctica docente con una actividad de un contenido de las asignaturas de español y matemáticas, en el siguiente semestre aborda contenidos completos de las mismas asignaturas, así progresivamente avanza hasta desarrollar en la clase contenidos completos en periodos de dos semanas con todas las asignaturas en el sexto semestre. El Diario de campo en este contexto, representa el instrumento indispensable para sistematizar la experiencia.

En la enseñanza reflexiva se inscribe el enfoque del P97, la reflexión entendida desde la perspectiva de Dewey (1998), Zeinnet (1996) y Schön (1998), entre otros, ayudan a identificar las fases que constituyen los ciclos reflexivos en el P97 y permiten comprender la construcción de la competencia didáctica en un movimiento continuo que como espiral cruzan el mapa curricular. En resumen, el enfoque reflexivo del P97 significa una alternativa a los modelos de formación

docente desde la racionalidad técnica, dejados atrás a partir de que en el P84 se insertó en la formación inicial el análisis de la práctica.

El análisis de la competencia didáctica en el ámbito de la línea de acercamiento a la práctica docente del P97 desarrollado en este documento, concluye con un ejercicio reflexivo que intenta abrir una vertiente por la que desde una perspectiva histórica, la competencia didáctica en el ámbito de la reflexión pudiera incidir en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Aebli, Hans (2001), 12 formas básicas de enseñanza. Una didáctica basada en la psicología. Narcea. Madrid, España.
- Alighiero Manacorda, Mario (1995), Historia de la Educación 1 y 2. Siglo XXI, México.
- Amos Comenio, Juan (1988), Didáctica Magna. Porrúa, México.
- Arnaut, Alberto (1998), Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994. SEP, Biblioteca del Normalismo, México
- Ballesteros y Usano, Antonio (1964), "La realización del trabajo escolar", en *Organización de la escuela primaria*, México, Patria.
- Benejam, Pilar (1978), "El pensamiento geográfico y la didáctica de la geografía en EGB", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 45, septiembre, España.
- Bertely, María (1997), "Enfoques, niveles de generalización y reflexiones metodológicas", en Zamora, Antonio (coordinador). Reflexiones desde la investigación interpretativa, el currículum y la formación de docentes e investigadores. SEP/UPNH, Pachuca.
- Bolaños Martínez Raul (1998), La calidad de la educación para el siglo XXI. En Educación, Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, No. 53. SEP, México.
- Carvajal, Alicia (1988), "Dos condiciones del trabajo en la escuela: el edificio y la jornada escolar", en *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria*, México, DIE/Cinvestav/IPN (tesis de maestría).
- Carretero, M. (Comp) (1998), Procesos de enseñanza y aprendizaje. Aique. Psicología Cognitiva y Educación. Buenos Aires.
- Comenio, Juan Amós (1988), Didáctica Magna. Porrúa, México.
- Cornejo, Miguel Ángel. (1991), México-Asia. Rumbo al siglo XXI. Ed. Grad, México.

- Chomsky, N. y Dieterich, H. (1995), *La Sociedad Global*. Joaquín Mórtiz, México.
- Dean, Joan (1993). *La organización del aprendizaje en la educación primaria*. Paidós, España
- Delgado-Cervantes, Georgina (2003), *La sociedad cambia, la escuela también*. En *Educación 2001. Revista de educación moderna para una sociedad democrática*. Núm. 92. Enero 2003. México.
- Delors, Jaques (1997), *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Correo de la UNESCO. México.
- Denis Santana, Lourdes (1997), *Focalizar el conflicto*. Universidad pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rural "El Mácaro". Venezuela.
- Dewey, John (1998), *Cómo pensamos*. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso procesos educativos. Paidós, Buenos Aires.
- Doménech, Jhoan y Jesús Viñas (1997), "El aula clase" y "El tiempo de los alumnos" en *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*, Barcelona, Graó.
- Elliot, Jhon (1996), *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata, Madrid.
- Ericsson, Frederick (1989), *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza* en Merlin C. Wittock (1989) *La investigación de la enseñanza II*. Barcelona. Paidós
- Esteve, José M. (1998), "La aventura de ser maestro", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 266, febrero, España.
- Fernández, Adalberto y Samarrona, Jaime (1980), *La educación: constantes y problemática actual*, 7a edición, Barcelona, CEAC.
- Farfán Márquez, Rosa María (1995), *Ingeniería didáctica*. Pedagogía. No. 5 Vol. 10. U.P.N.

- Freinet, Célestin (1996), "Las reacciones del niño", en *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*, Madrid, Morata (Raíces de la memoria).
- Coll, César, *et al* (Comp) (1992), *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la educación*, España, Ed. Alianza Psicología.
- Ferry, Gilles (1997), *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades,
- Fullan, Michael y Hargreaves, Andy (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. SEP. Biblioteca para la actualización del maestro. México.
- Gadamer, Hans-Georg (2000), *Elogio de la teoría. Discursos y artículos*. Ed. Península, Barcelona.
- García Pineda, Anselmo (1997), *Modernidad y Competencias Laborales*. En: *Revista Horizonte sindical. Estudios Laborales y Sindicales*. Septiembre de 1997. No. 9. Instituto de Estudios Educativos de América, México.
- Gonzalbo, Pilar (1985), *El humanismo y la Educación en la Nueva España*, México. SEP/El Caballito.
- Guevara Niebla, Gilberto y Leonardo, Patricia de (1984). *Introducción a la Teoría de la educación*. Terra Nova. EAM, México.
- González, Luis (1997). *Otra invitación a la microhistoria*. F.C.E., México.
- Heberto Mahón, Heberto en su libro *Excelencia. Una forma de vida*.
- Konstantinov, N.A. (1981), *Historia de la Pedagogía*, ed Cartago, México.
- Leduc, Renato (1976). *Historia de lo inmediato*. FCE, México
- Limón Rojas, Miguel (1996), *Mensaje durante la ceremonia de inicio del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales efectuada en El Quinto Etchojoa, Son., el 10 de diciembre de 1996*.
- Lodi, Mario (1997), "El país errado", en *País errado. Diario de una experiencia pedagógica*, Barcelona, Laila.

- Luna, María Eugenia (1994), "El conocimiento de los maestros sobre sus alumnos. La construcción del expediente cotidiano", en *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*, tesis, DIE 21, México, DIE-Cinvestav-IPN.
- Delord, Jaques (1997), La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors. Ediciones UNESCO-Correo de la UNESCO, México.
- Marrou, Henri Irene (1998), Historia de la educación en la Antigüedad. F.C.E, México.
- Mateos Muñoz, Agustín (2001), Compendio de etimologías grecolatinas del español. Ed. Esfinge, México.
- Mastache Román, Jesús (1964), Didáctica General. Editorial herrero, México.
- Meneses Morales, Ernesto (1998), en Tendencias educativas oficiales en México 1911 – 1934. CEE – UIA, México.
- Mercado, Ruth (2000), La implantación del plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria. Un estudio sobre el primer semestre. SEP, México.
- Mmahon, Heberto (1991), Excelencia: Una forma de vida. ed. Vergara, México.
- Manen, Max Van (1998), El significado de la sensibilidad pedagógica, Barcelona, Paidós Ecuador.
- Monereo, Carles (1998), Estrategias de estudio y aprendizaje. Morata, España.
- Needham, Chistina W. y Morris, Betty C. (1981), Un modelo didáctico de enseñanza. Ed. CEAC, Barcelona, España
- Oria Razo, Vicente (1997), Cuadernillo No. 5 de la serie Foro Pedagógico "La calidad de la educación normal" de, editado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación de la S.E.P
- Postic, M. y De Ketela, J.M (1998). Observar las situaciones educativas. Narcea, España.
- Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. SEP, México, 1996.

- Roca Serrano, Armando (2002) Las competencias profesionales. Instituto Superior Pedagógico de Holguín. Cuba.
- Rodríguez Frutos, Julio y otros (2002). Enseñar historia. Nuevas propuestas, Fontamara, México.
- Saint-Onge, Michel (1997), "La competencia de los profesores", *en Yo explico, pero ellos...¿aprenden?*, Bilbao, Mensajero.
- Solana, Fernando. Et al (Coord) (1982), Historia de la educación pública en México. SEP/80, FCE, México.
- Saint-Onge, Michel (1997). Yo explico, pero ellos...¿aprenden?, Bilbao, Mensajero, España.
- Samarrona, Jaume, Márquez; Salomón (1985). ¿Qué es la Pedagogía?. Una respuesta actual. CEAC.
- Schön, Donald A. (1998). España. El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Temas educativos. Paidós. Barcelona.
- SEP (1984), Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria. México.
- SEP (1988), Educación Preescolar en México. Dirección General de Educación Preescolar 1880-1982, México.
- SEP (1997), Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria. México.
- SEP (1998), Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas. Cuadernos Pedagógicos. Consejo Nacional Técnico de la Educación. No. 9, Año3, enero-marzo de 1998. S.E.P., México.
- SEP (2000), Orientaciones Académicas para la Elaboración del documento Recepcional, México.
- Serrano, J.A (1992), "El campo psicológico y la formación de docentes" en: revistas Acatlán, No.1, Multidisciplina, México, UNAM-ENEP Acatlán, 1992.
- SNTE (1994) . Formación de los Nuevos Maestros, calidad del trabajo Docente y su Evaluación. Documento de Trabajo 7.1, 1er Congreso de educación, México.
- Thompson, J.B. (1994), Ideología y cultura moderna. UAM, México.

- Torres Cuevas, Eduardo (1996), *La Historia y el oficio del historiador*. Colectivo de autores franceses y cubanos de Ciencias Sociales, La Habana, Cuba.
- Trubbo, Andrea (1996), "Estos cuentos no son una *truchada*", en Marta Marruco y Guillermo Golzman (coords.), "*Maestra, ¿usted...de qué trabaja?*", *Experiencias pedagógicas para compartir y reflexionar sobre la tarea cotidiana de enseñar*, Buenos Aires, Paidós (Cuestiones de educación).
- UNESCO (1990), *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia.
- Waller, Willar (1985), *¿Qué obtiene el maestro de la experiencia?*. En: *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, Elsie Rockwell. Sep/Caballito, México.
- Woods, Peter (1998), *Investigar el arte de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Zabala Vidiela, Antonio (1988), *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó (Serie pedagógica), Barcelona.
- Zemelman, Hugo (2002), *El conocimiento como desafío posible*. Colección: *Conversaciones Didácticas*. UPN-Hidalgo, México.
- Zeichner, Kenneth y Daniel P. Liston (1996), *Raíces históricas de la enseñanza reflexiva.*, en *La enseñanza reflexiva. Una introducción*. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.