
**LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES
NORMALISTAS DE EDUCACIÓN
PRIMARIA Y SU RELACIÓN CON LAS
PRÁCTICAS EDUCATIVAS QUE
GENERA EN EL CONTEXTO DE LA
MODERNIZACIÓN EDUCATIVA.**

MARÍA DE JESÚS VÁZQUEZ LARA



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ARAGÓN**

UNIVERSIDAD NACIONAL
AVENIDA DE
MEXICO

**“LA FORMACION DE LOS DOCENTES
NORMALISTAS DE EDUCACION PRIMARIA
Y SU RELACION CON LAS PRACTICAS EDUCATIVAS
QUE GENERA EN EL CONTEXTO
DE LA MODERNIZACION EDUCATIVA”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A:
MARIA DE JESUS VAZQUEZ LARA**

ASESORA:

MTRA. LUCERO ARGOTT CISNEROS



FES Aragón

MEXICO, NOVIEMBRE DE 2005.

0352517

**A MIS PADRES
A QUIENES DEBO ESTE LOGRO, POR SU
ESTÍMULO Y CARIÑO INCONDICIONAL**

A MI ESPOSO POR SU APOYO Y COMPRENSIÓN

**A LA MEMORIA DE MIS ABUELOS
POR SU GENEROSIDAD, AMOR Y
EJEMPLO DE FORTALEZA Y LUCHA**

**A LUCERO POR SU INVALUABLE PACIENCIA,
SU INFINITA CALIDAD PROFESIONAL
Y SOBRE TODO HUMANA**

**A MIS SOBRINAS Y SOBRINOS,
A MIS HERMANAS, A MI HERMANO,
QUIENES SIEMPRE ME IMPULSARON
Y PARA QUIENES ESPERO
ESTO SEA UN ALICIENTE**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I	17
EL PROYECTO DE MODERNIZACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL.	
1.1 EL PROGRAMA DE MODERNIZACIÓN EDUCATIVA BAJO EL CONTEXTO NEOLIBERAL.	19
1.2 UNA VISIÓN TECNOCRÁTICA EN LOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS OFICIALES PRODUCTO DE LA MODERNIZACIÓN.	33
1.3 LA POLÍTICA DE RENOVACIÓN CURRICULAR DE NIVEL PRIMARIA EN EL CONTEXTO DEL PROGRAMA DE MODERNIZACIÓN EDUCATIVA.	45
CAPÍTULO II	58
LA FORMACIÓN DOCENTE Y SU PRÁCTICA EN EL PROYECTO DE MODERNIZACIÓN EDUCATIVA.	
2.1 DEFINICIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS A PARTIR DEL CURRÍCULUM FORMAL.	60
2.2 ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM FORMAL NORMALISTA Y SU RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS COTIDIANAS DE FORMACIÓN DOCENTE.	93
2.3 LA PRÁCTICA DOCENTE EN UN CONTEXTO BUROCRÁTICO QUE DEFINE EL FUNCIONAMIENTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.	126

CAPITULO III	147
ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS PARA UNA PRÁCTICA EDUCATIVA TRANSFORMADORA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.	
3.1 IMPULSO A UNA PROPUESTA CURRICULAR DE FORMACIÓN DOCENTE, QUE LO INTEGRE EN UNA PERSPECTIVA CRÍTICA DE SU PRÁCTICA.	150
3.2 RUPTURA CRÍTICA EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES A PARTIR DE LA REFLEXIÓN CURRICULAR PERMANENTE EN UNA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA.	162
3.3 LA FORMACIÓN DOCENTE REQUIERE LA RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO-CONOCIMIENTO.	167
CONCLUSIONES	172
ANEXOS	174
BIBLIOGRAFÍA	182

INTRODUCCIÓN

La educación primaria en México ha tenido un desarrollo histórico y social, derivado de las condiciones económicas, culturales, ideológicas y políticas que han caracterizado a la sociedad.

En México, la escuela pública y principalmente la primaria se hace viable una vez que termina la Revolución Mexicana, después que comienza el camino para la conformación de un país capitalista mediante la transición a un Estado burgués. En este contexto la escuela, aunque lentamente, es un producto original de la sociedad capitalista que se estaba gestando.

“La escuela moderna emerge con la generalización de las relaciones mercantiles, el desarrollo de la industria, la revolución científica y la consolidación de las naciones modernas, es decir, con la cristalización de una sociedad nueva que reclama para su perpetuación una nueva cultura, una nueva organización institucional, nuevas formas de socialización, nuevas habilidades en la población y nuevas destrezas”.¹

En este contexto, el Estado es quien toma en sus manos el curso de la educación, por lo que a partir de los discursos educativos oficiales ha tratado de dirigir las prácticas educativas.

Dicho discurso educativo y en particular la propuesta curricular para la educación primaria, es dada a conocer en las escuelas normalistas en donde se forman a los futuros docentes de este nivel. En esta situación, históricamente los docentes en formación han asumido acríticamente los planteamientos curriculares que impone el Estado, como algo determinado y válido, como algo legítimo que no hay que cuestionar, sino llevar a cabo.

¹ GUEVARA, Niebla Gilberto. “Las bases de la educación moderna”. En: Valores y metas de la educación en México. Papeles de educación 1. Ediciones La Jornada. SEP. México. 1990, p. 133.

A partir de la década de los ochenta, en el contexto de la modernización se da un impacto de la tecnología educativa, determinando en gran medida la formación de los docentes, hacia las cuestiones que permitan el control eficiente y eficaz de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera el docente en formación de las escuelas normalistas se identificará como un técnico-ejecutor que debe aplicar los supuestos educativos establecidos. Su labor consiste en establecer el cómo, es decir, la didáctica que lo lleve a alcanzar los fines establecidos en el planteamiento curricular oficial.

En la actualidad al pretender dar continuidad a una política neoliberal que ha sido impulsada por el Estado, y que en nuestro contexto se hizo evidente a través de la política educativa delineada en el Programa de Modernización Educativa durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, la educación normalista, ahora más que nunca presentan esta tendencia tecnocrática que reduce la problemática educativa a una cuestión instrumental.

“La ciencia y la tecnología asumieron funciones ideológicas en el sentido de que produjeron una imagen de la sociedad basada en un modelo técnico, e ideologías tecnocráticas que privan a las personas de conciencia política (esto es, conciencia de los fines sociales) y suponen que todos los problemas humanos son de orden técnico y organizatorio y pueden ser resueltos por medios científicos”.²

El supuesto del que se parte en este trabajo es de que la formación de los docentes normalistas de educación primaria, en el proyecto de modernización se ha orientado fundamentalmente hacia una visión constructivista basada en la racionalidad técnica-instrumental de abordar lo educativo. No obstante, que en el discurso estatal se trata de matizar con aparentes posturas críticas, el hecho es que el proyecto neoliberal impulsa en todos los sectores de la sociedad una tendencia para eficientizar los procesos desde una postura pragmática. El actual discurso pedagógico-curricular

² HABERMAS, Jürgen. Citado en: Principales corrientes del marxismo. p. 377.

oficial para la formación de los docentes normalistas de educación primaria resta énfasis en el desarrollo de elementos teórico-metodológicos para la investigación. Y al insertarse en el campo laboral desarrolla una práctica que matizada con los fundamentos de un constructivismo psicogenético, sigue siendo limitada por los esquemas administrativos y burocráticos que han caracterizado a la escuela primaria, reproduciendo toda una serie de exigencias que lo sitúan, a final de cuentas, en un ejecutor de las directrices oficiales.

Desde esta postura es difícil superar las prácticas de formación docente que han caracterizado a las escuelas normales. La racionalidad tecnocrática históricamente ha demostrado sus limitaciones para abordar las cuestiones sociales, en particular la educación; lejos de permitir construir la problemática educativa en toda su complejidad para plantear alternativas viables, su pretensión esencial es el control y la preservación de los mismos esquemas de organización.

A pesar de que el plan de estudios de 1984 elevó las escuelas normales al nivel de Licenciatura, introduciendo el concepto de un docente investigador, en las prácticas educativas concretas y cotidianas estas instituciones presentaron dificultades para hacer efectiva una formación docente desde la investigación.

El actual plan de estudios de Licenciatura de Educación Primaria 1997, hace evidente este cambio en la dirección de formar un docente investigador; centrando su atención en formar un docente que domine las cuestiones didácticas bajo los fundamentos de un constructivismo psicogenético, dando prioridad a los procesos cognitivos que desarrollan los alumnos en la construcción del conocimiento. Esta tendencia en la formación docente es coherente con el planteamiento curricular para la educación primaria.

Por lo tanto, dicho modelo constructivista psicogenético no solo fue incluido en la reestructuración del plan curricular de las escuelas normales, sino también se consideró en el mapa curricular de la educación primaria y en la orientación de sus contenidos; de tal manera, que se entabla una relación de pretendida continuidad entre

el perfil del futuro docente de educación primaria y el ejercicio del profesionalista en las aulas de las escuelas primarias.

De tal manera, que la actual política educativa no constituye una propuesta teórica del currículum transformadora de las prácticas educativas en las escuelas normales y primarias. Puesto que su limitada percepción se olvida de reconstruir en esencia las prácticas educativas concretas y la postura ético-política de los actores que participan en ella.

Los esquemas burocráticos y administrativos que han caracterizado a las escuelas primarias, no son cuestionados por los docentes en formación. Al contrario los asume acríticamente como algo dado que se tiene que conocer, manejar y aceptar junto con la propuesta curricular. En esta situación, el docente desde el sentido común y la ideología asume una formación instrumental didáctica, la cual reafirma cuando se integra formalmente a la práctica.

Por lo tanto, es necesario considerar que en la actualidad en esta práctica docente al introducir el discurso del constructivismo psicogenético, da como resultado una práctica ambigua. Y es que hay que reconocer que la conformación de la escuela primaria plantea ciertas connotaciones que la han determinado históricamente y que no son superadas en el planteamiento curricular, al no reconstruirlas.

Retomando el análisis de los aspectos que permiten identificar la tendencia teórica de un currículum: la visión global del mismo, el papel de la educación y la sociedad, la forma de concebir la ciencia y el conocimiento, y el concepto e implementación del proceso enseñanza-aprendizaje; la tendencia en los fundamentos de la propuesta curricular oficial de educación primaria y normalista, responden al proyecto neoliberal que se impulsa en la actualidad a nivel mundial y que se plasma a través de lo que Tomaz Tadeu da Silva denomina pedagogías psi. Por lo que, el planteamiento curricular no cambia la forma de concebir la ciencia y el conocimiento, pues la razón instrumental, propia de la ciencia positiva sigue imperando, por lo cual,

el discurso tecnocrático y taxonómico del currículum no es superado, en su esencia la visión global sigue siendo la misma.

Todas estas contradicciones en conjunto no hacen más que mostrar la falta de construcción de una propuesta pedagógica y curricular que responda a la comprensión de la problemática de la educación primaria en México en su complejidad. Una propuesta que realmente permita la transformación social y cultural tiene que ser generada por los docentes involucrados en los procesos educativos.

En México desde los años sesenta, dentro de los discursos educativos del Estado no se ha logrado superar la postura teórica y epistemológica basada en la racionalidad científica reduccionista, impregnando predominantemente los discursos pedagógicos y con ellos las prácticas educativas de la educación primaria y normalista. Particularmente el Programa de Modernización Educativa impulsado en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, que es la última gran reforma educativa implementada en el país y a la que se le ha dado continuidad, siguió obedeciendo a una tendencia instrumentalista de eficientizar de manera efectiva los procesos educativos, todo ello dentro del contexto del neoliberalismo.

Esta perspectiva se acentuó en México a partir de los años ochenta imponiendo un cambio de algunas valoraciones que el proceso social e industrial asigna a la educación. Desde los años cincuenta a los setenta la educación fue pensada como el motor de cambio en el país, pues promovería la justicia social y la preparación de la mano de obra que se requería para el proceso de industrialización del país, lo cual se tradujo en la expansión de la educación. Desde la década de los ochenta al asumir el pensamiento neoliberal, se sostiene que la educación es una actividad ineficiente cuyo costo económico a cargo fundamentalmente del Estado no es totalmente justificable, lo cual significará adoptar con mayor énfasis ciertas tesis de la teoría del capital humano, ideas que se encuentran claramente expresadas en el Programa para la Modernización Educativa 1988-1994:

"Corresponderá al sector educativo hacer posible que los mexicanos cuenten con la calificación y la formación requeridas para desempeñar un trabajo productivo y remunerado".³

Bajo este contexto, las prácticas educativas de educación primaria y normalista se siguen orientando fundamentalmente por procesos tradicionalistas mezclados con una visión técnica-instrumental de abordar lo educativo. No obstante, que se hicieron modificaciones a los contenidos de la enseñanza, en esencia se siguen estableciendo las mismas relaciones. Como un ejemplo, se puede mencionar el papel de la historia, en el que no se rompe con los valores individualistas en un sentido nacionalista abstracto. Por lo tanto, se trata de matizar con aparentes posturas reflexivas y críticas, fundamentándose en una visión constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje.

En los hechos el proyecto neoliberal lo que pretende es impulsar en todos los sectores de la sociedad una tendencia instrumentalista de eficientizar los procesos, a partir de reformas que afectan de manera directa y negativa la asignación, distribución y administración de los recursos a la educación: la diversificación del financiamiento, el fomento de la privatización, la descentralización y la gestión institucional.

Mientras tanto, en las prácticas cotidianas de educación primaria se pretende cristalizar una propuesta curricular con una visión constructivista psicogenética del proceso enseñanza-aprendizaje, sin que existan las condiciones para ello. El Estado lanza un planteamiento curricular sin sentar las bases para su desarrollo; basado en el activismo educativo, bajo el supuesto de "facilitar" por parte del docente los procesos educativos, se promueve teóricamente que los niños retomen de lo enseñado en el aula, lo más significativo para cada uno de ellos, pero en la práctica la homogeneización de contenidos, la tendencia controladora y muchas veces impositiva llevan a la tradicional memorización y repetición de los mismos.

³ SEP. Programa para la Modernización Educativa. Secretaría de Educación Pública, México, 1989, p. 11.

En este contexto, el papel del docente a partir de su formación se inclina al de un técnico ejecutor, adoleciendo de los elementos teórico-metodológicos que le permitan analizar, reflexionar, cuestionar y transformar sus prácticas. Al insertarse en el ámbito laboral, desarrolla una práctica ambigua que lo lleva a reproducir toda una serie de exigencias escolares planteadas por la institución y que históricamente se han caracterizado por una postura tradicional del currículum, aunque mezcladas con discursos técnicos, herencia de la Tecnología Educativa de la década de los sesenta, aunados actualmente con discursos constructivistas psicogenéticos. Su formación deriva en una práctica que no logra replantear, en su formación asume la tendencia instrumentalista de eficientizar los procesos desde la técnica.

Desde esta visión tecnocrática, no es capaz de replantear el funcionamiento escolar de las instituciones de educación primaria, el cual, se caracteriza por un burocraticismo y control, limitando en mucho las prácticas educativas cotidianas.

Por último, cabe señalar que la modificación y reestructuración curricular oficial de la educación primaria es trabajada por especialistas ubicados en instancias alejadas de los problemas del aula, los docentes en activo no participan en la construcción de las alternativas. Pocas veces son llamados a opinar y cuando esto sucede, se reduce a contestar una serie de instrumentos que no dejan ver la magnitud del problema.

Por lo tanto, es importante abrir esa posibilidad de transformación de las prácticas de educación primaria, partiendo de un replanteamiento curricular que articule un sentido de integración y continuidad entre la formación y la práctica de los docentes.

Por otro lado, para desarrollar este trabajo de investigación, se partió de considerar la metodología como la lógica de razonamiento que permitirá ir construyendo conceptualmente el objeto de estudio. La metodología como una etapa intermedia que plantea la reconstrucción de conceptos para ajustarlos a nuestra

realidad concreta, una construcción del acercamiento entre el sujeto y el objeto, donde tanto la metodología como la teoría se construyen.

El sustento metodológico fundamental de esta investigación lo proporciona el método del concreto-abstracto-concreto, planteado por Enrique de la Garza Toledo, dado que sus principios epistemológicos permiten abordar el objeto de estudio de interés en su complejidad, reconociendo su carácter histórico y social, así como su posibilidad de transformación.

Un método de conocimiento de la realidad con el que se trata de captar la esencia de los fenómenos en una totalidad. Esto no quiere decir, una totalidad caótica porque el pensamiento no es capaz de captar una totalidad en términos de aprehender todos los fenómenos que se presentan en la realidad, sino que se trata de una totalidad organizada que lleva a aterrizar en una totalidad concreta. Se trata de ubicar el fenómeno en una determinación histórica sin desvincularlo de la totalidad.

Desde esta perspectiva se formuló la investigación fuera de la tradición hegemónica de la metodología hipotético deductiva; la investigación está planteada específicamente desde el enfoque del concreto-abstracto-concreto. Esta alternativa metodológica es una posibilidad en la que está implícita la potencialidad de captación del movimiento, es decir, es una propuesta que supera el problema del movimiento real, de su transformación y de cómo captar racionalmente el objeto en transformación.

Para enriquecer esta postura, se retomaron los aportes de Zemelman, en cuanto a la organización de la totalidad a partir de niveles, y el énfasis que hace en la elaboración de propuestas viables, producto del proceso de investigación, conllevando a la transformación.

Cabe señalar, cual es la interpretación metodológica del método concreto-abstracto-concreto en cuanto a sus puntos nodales: el concreto real (o verdadero punto de partida), el abstracto y el concreto pensado. El hombre no solo recibe sensaciones, lo sensorial puro no existe sino como sensación-concepto, esto es,

siempre hay una respuesta conceptual, una conceptualización de la realidad. Pero la incidencia del objeto sobre el sujeto nunca es considerada por él, como contemplación ni mucho menos como aplicación de la teoría al objeto, sino fundamentalmente como praxis (unidad de la teoría y la práctica). Así el verdadero punto de partida es el concreto real, o sea, el objeto en relación de praxis-conocimiento con el sujeto. Se partiría entonces de un concreto pensado y se avanzaría en una primera fase del proceso de conocimiento hacia lo abstracto.

En este punto es importante mencionar, que el punto de partida en esta investigación es la práctica docente en las escuelas primarias a partir de su formación. Partiendo del supuesto de que en dichas prácticas el docente reproduce esquemas tradicionales de organización y administración escolar con una visión tecnocrática, a partir de una formación como ejecutor técnico, que adolece de los elementos teórico-metodológicos que le permitan reconstruir la problemática educativa en las escuelas primarias y generar propuestas pedagógicas transformadoras y viables. De tal manera, que reproduce los contenidos aprendidos en su trayectoria de educación escolar.

Cabe aquí, señalar el papel que juega la teoría, no concebida como conocimiento acabado, sino como base que articulada con la realidad permita ascender a niveles más abstractos hasta llegar a la construcción del objeto y posteriormente, a su explicación: totalidad concreta o concreto pensado. En este sentido, es importante mencionar que el sustento teórico para desarrollar la construcción del objeto, se fundamenta principalmente en las aportaciones de: Margarita Pansza, Gimeno Sacristán, Esther Carolina Pérez, Shirley Grundy, Ramiro Reyes Esparza, Rosa Ma. Zúñiga Rodríguez, Tomaz Tadeo da Silva, Porfirio Morán, entre otros.

Para ello, se parte de contextualizar a la educación primaria y normalista en el proyecto neoliberal impulsado por el Estado a partir del Programa de Modernización Educativa. Es importante situar la política educativa oficial vigente, aún cuando no determinan en su totalidad la práctica educativa. Abordar el análisis del currículum formal de educación primaria y su concreción en determinadas prácticas educativas

que como construcción histórica y social han reflejado ciertas connotaciones en las escuelas primarias. Y en esta situación, ubicar la práctica docente a partir de una determinada formación.

De tal manera, que el concreto pensado o totalidad concreta al que se llega al concluir la investigación se concibe como reconstrucción teórica del objeto y explicación del mismo como teoría específica que explica el movimiento del objeto; que a su vez, se constituye en nuevo punto de partida.

Por lo tanto, demostrar la tesis inicial con sus caracterizaciones históricas y sociales, permite considerar la posibilidad de un planteamiento curricular transformador, construido por los actores de los procesos educativos; siendo ahora el punto de partida una formación permanente del docente de educación primaria desde la investigación, con los elementos teórico-metodológicos que le permitan analizar, reflexionar, cuestionar y replantear sus prácticas docentes.

Siguiendo ahora con la fase de exposición, cabe señalar que esta implica la sistematización del concreto pensado, concebido como síntesis de múltiples determinaciones, reconstrucción teórica del objeto y explicación del mismo. La exposición es la síntesis y encadenamiento progresivo y dialéctico de los múltiples aspectos de la realidad abstraída.

De tal manera, que en el presente trabajo el primer capítulo sintetiza lo que corresponde al contexto de la modernización educativa con el impulso de un proyecto neoliberal por parte del Estado. En esta situación, se ubica a la educación primaria y normalista en relación con una visión tecnocrática que reduce la problemática educativa a cuestiones didácticas, que en la actualidad pretende resolver fundamentándose en un constructivismo psicogenético. Desde esta postura no se reconoce el carácter histórico, social e ideológico de la educación; la tendencia es colocar la educación primaria y consecuentemente, la normalista al servicio del proyecto económico sostenido, por lo que fundamentándose en una visión tecnocrática, genera la preservación de los mismos esquemas, no su transformación.

En el segundo capítulo, se aborda la tendencia que se fomenta en las prácticas docentes a partir de la propuesta curricular de educación primaria; es decir, es importante considerar cómo se define o proyecta la relación de los elementos que intervienen en la práctica educativa, y que corresponde dirigir o controlar al docente: alumno, docente y conocimiento. Teniendo este antecedente, se aborda la tendencia de formación docente presente en la actual propuesta curricular normalista, la cual no corresponde a la de un docente investigador; sino que se perfila hacia un docente que con los fundamentos del constructivismo, sea el ejecutor de la propuesta curricular de educación primaria. A partir de ello, se concreta una práctica docente, determinada por un espacio concreto que tiene ciertas connotaciones construidas históricamente, y que definen el funcionamiento de la educación primaria.

Por último, en el tercer capítulo se visualizan las alternativas pedagógicas para generar una práctica educativa transformadora de los docentes de educación primaria. Estas alternativas requieren como fundamento una perspectiva crítica, por lo tanto, es necesario superar la visión tecnocrática que caracteriza la formación en las escuelas normalistas y primarias. En este sentido, el docente se proyecta como un sujeto investigador en la práctica, que con los elementos teórico-metodológicos necesarios pueda trascender los esquemas establecidos, en donde el mismo, históricamente se ha visualizado como el ejecutor del proyecto educativo oficial.

CAPITULO I

EL PROYECTO DE MODERNIZACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL.

En un primer momento, se aborda la reflexión sobre la relación educación y sociedad que se establece en el discurso oficial para tratar de comprender la lógica productivista, en la cual se inserta la educación primaria, y consecuentemente la educación normalista.

En la actualidad, a partir de una visión reduccionista de abordar lo educativo, basada en la racionalidad técnica, se ha impulsado una propuesta tecnocratizante que no sólo se proyecta hacia la educación, sino hacia todos los sectores de la sociedad, como parte de un proyecto global; producto a su vez, de las tendencias sociales, económicas, políticas y culturales que se han ido generando a nivel internacional y que caracterizan la época presente de la modernidad. El impulso neoliberal a replanteado las formas de organización económica, política y social a tal grado, que la tecnificación de la educación se está impulsando fuertemente, para responder eficientemente a los requerimientos de la producción, estableciendo nuevas formas de control.

Precisamente el Programa de Modernización Educativa, implementado en el sexenio de Carlos de Salinas de Gortari, buscó establecer una compatibilidad con la calidad que demanda el mercado laboral capitalista neoliberal; y siendo esta la tendencia actual que impera, dicho programa sigue vigente, de manera que los gobiernos subsecuentes le han dado continuidad.

En un segundo momento, se trata de subrayar la racionalidad tecnocrática empleada en la elaboración de los discursos pedagógicos oficiales proyectados para la educación primaria y normalista, pues al sustentarse en una perspectiva limitada que no logra construir la complejidad del fenómeno educativo, la propuesta curricular también vislumbrará esta deficiencia. La perspectiva de ciencia empleada para explicar la problemática educativa, no la reconstruye en todas sus implicaciones: políticas, económicas, sociales y culturales.

Acorde a estos fundamentos epistemológicos, se aborda en un tercer momento, la propuesta curricular de educación primaria, la cual se basa en un constructivismo psicogenético que responde a los intereses políticos e ideológicos dominantes, pues reduce la complejidad educativa solo al aspecto psicológico de los sujetos que intervienen en el proceso educativo; la problemática educativa la reduce al ámbito institucional y en específico al aula. La alternativa desde el discurso pedagógico dominante es eficientizar los procesos educativos a partir de la aplicación de técnicas y procedimientos que incidan en los procesos cognitivos de los alumnos. La propuesta curricular lejos de responder a un interés de transformación, sólo responde a un interés técnico y de control, pues la perspectiva de ciencia y conocimiento en que se sustenta es la de la razón instrumental, propia de la ciencia positivista.

1.1 El Programa de Modernización Educativa bajo el contexto neoliberal.

La modernidad surge durante la consolidación del capitalismo en Europa, con el fortalecimiento del Estado nacional, sirviendo de base para una nueva racionalidad. Desde entonces, se utilizó de referencia para diversos procesos de modernización.

México tiene décadas de manejarlo en el discurso oficial, con diversas connotaciones como un modelo neutralizado espacial y temporalmente, sin reconocer que es un producto ideológico. Los portadores de este proyecto lo han llevado a cabo resueltamente,

“desde el punto de vista del gran capital mexicano, esto que denominan modernización es la salida más racional para afirmar su dominación y su porvenir en el mundo del siglo venidero y para hacer de México una gran nación capitalista. La cuestión es si lo que es racional para el capitalismo de este fin de siglo llegará a ser real para la sociedad”.⁴

Desde el momento en que vivimos en la época de la escuela, la empresa, los mercados y la hegemonía como forma de configurar el poder y el control hemos sido una sociedad moderna; predominando en nuestra sociedad, bajo diversas formas y grados, el capitalismo.

Es gracias a la escuela que se posibilita la homogeneidad de la cultura y su transmisión. La educación genera poblaciones con una visión homogénea y disciplinaria de la realidad. De modo que la escuela y el sistema educativo constituyen uno de los núcleos organizacionales de la modernidad.

“El desarrollo de la institución escolar como componente de la modernización y de la modernidad, desde el siglo pasado, combina dimensiones esenciales: 1) el desarrollo individual de la personalidad, del rol del ciudadano y de la competencia

⁴ VALENZUELA, F. José. El capitalismo mexicano en los ochenta. p. 11.

para la participación; II) el intento socio-político de crear más igualdad de oportunidades; III) el desarrollo económico, y IV) el marco del orden garantizado por el Estado nacional. Dimensiones que se han reflejado en sistemas educativos isomorfos instaurados en numerosos países de todos los continentes. Con objetivos educativos y con reglamentos y legislaciones que constituyen marcos semejantes de política educativa y que siguen un modelo universalmente aceptado de institución escolar, cuyas características, según Schriewer, son:

- un sistema escolar diferenciado dentro de sí mismo en niveles, tipos y exámenes, orientado a la formación general o la educación básica;
- la diferenciación de papeles claramente separados entre profesor y alumno y la centralización espacial y temporal, según grupo de edades, de procesos de enseñanza y aprendizaje en clases o grupos escolares;
- la regulación estatal o pública de dichos procesos de enseñanza y aprendizaje a través de instrucciones más o menos detalladas en forma de "currícula", de programas, de exámenes y de enseñanza.
- la profesionalización en un grado relativo de la figura y del trabajo y actividad del profesor;
- un marco administrativo general, normalmente financiado y controlado por el Estado; y,
- la conexión de carreras escolares y profesionales a través de certificados y legitimaciones, de selección pedagógica y diferenciación social".⁵

La construcción de sistemas educativos con esas características se vio fortalecida, desde mediados del siglo XX, con la expansión masiva y acelerada de los servicios educativos en varios países. México no estuvo ajeno a este proceso, y su sistema educativo se construyó siguiendo este modelo, registrando una expansión acelerada desde finales de los años cincuenta. En este contexto la escuela, aunque lentamente, es un producto original de la sociedad capitalista que se estaba gestando.

⁵ SCHRIEWER, Jürgen. Citado en: En los laberintos de la modernidad: Globalización y sistemas educativos. Margarita Noriega Chávez. p. p 13-14.

“La escuela moderna emerge con la generalización de las relaciones mercantiles, el desarrollo de la industria, la revolución científica y la consolidación de las naciones modernas, es decir, con la cristalización de una sociedad nueva que reclama para su perpetuación una nueva cultura, una nueva organización institucional, nuevas formas de socialización, nuevas habilidades en la población y nuevas destrezas “. ⁶

Desde la llegada de Vasconcelos a la SEP, se piensa en la necesidad de una educación unificadora y nacionalista que diera presencia y fuerza a un Estado debilitado por las pugnas entre grupos surgidos del movimiento armado, en 1921 todavía en medio de la inestabilidad política y del deterioro económico, la educación se refería más a su capacidad liberadora y democrática. Al comenzarse a definir la industrialización como objetivo del desarrollo nacional, se empieza a requerir un aparato educativo capaz de preparar y calificar adecuadamente a la población escolar y adulta. Con el ingreso del proyecto de desarrollo industrializador, se dio término al mesianismo educativo, que caracterizó el periodo 1917-1940. La sola intención de progreso nacional incorporó una especie de vínculo ideológico entre educación y producción. Desde la pretendida incorporación de México al desarrollo del capitalismo mundial queda establecida la necesidad de formar al hombre nuevo para participar en la tarea del desarrollo, tal empresa sólo ha sido concebible desde el punto de vista oficial por la educación. Por lo que son dos las preocupaciones básicas: la búsqueda de legitimidad interna y la subordinación al capitalismo internacional.

Sin descuidar el aspecto legitimador del Estado, lo que ha tratado de hacer es satisfacer las necesidades de la producción en esa marcha que el país ha emprendido hacia el progreso. El fenómeno de la modernización de la industria y la educación no es un problema de sólo algunos años; ha sido una aspiración de los grandes consorcios nacionales por la competencia internacional. La formación de mano de obra barata y calificada resulta un gancho interesante para las inversiones extranjeras. La existencia de capitales para la inversión extranjera no ha estado en discusión, lo que

⁶GUEVARA, Niebla Gilberto. “Las bases de la educación moderna”. En: Valores y metas de la educación en México. Papeles de educación 1. Ediciones La Jornada. SEP. México. 1990. p. 133.

se ha tratado es de generar las condiciones óptimas en relación con el capital humano existente. Para ello, han encargado a la educación la enorme tarea de formar esos cuadros para la producción básicamente industrial, para de esta forma generar proyectos de gran importancia, tendientes a la instrumentación de esta política educativa para la modernización de la educación.

Por lo tanto, el proyecto oficial no ha podido separarse de las exigencias de la industrialización, respondiendo a esta exigencia, define e instrumenta las políticas educativas a fin de corresponsabilizar a la educación con este desarrollo del país: proyecto educativo y proyecto estatal se determinan mutuamente.

En el sexenio de Salinas de Gortari, ante la exaltación de la modernización de los países hegemónicos y las crisis internas del país, su administración implantó el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, que se refirió centralmente a dicho proceso de modernización:

“Soberanía, democracia, crecimiento y bienestar son objetivos que perseguirá el Estado Mexicano utilizando todos los recursos a su disposición, esto es, aplicando una estrategia para alcanzarlos. Esta estrategia es la Modernización Nacional.

La Modernización de la estructura básica de la sociedad y de aquellas prácticas que la alimentan es una tarea en la que está inmersa la gran mayoría de las naciones del mundo. No es, por tanto, una estrategia exclusiva de las naciones en vías de desarrollo ni es producto de una ideología política particular. Naciones con desarrollos dispares e ideologías encontradas llevan a cabo, en su propio contexto histórico y frente a las demás naciones, una amplia adaptación de las estructuras económicas a las nuevas modalidades de integración y competencia internacionales. A la vez están empeñadas en renovar las instituciones democráticas y transformar los aspectos de la cultura política que reproducen jerarquías y nutren rigideces discordantes con la movilidad de las sociedades mismas. Por ello, la comunidad de naciones y el sistema de relaciones internacionales se están transformando, dando lugar a

nuevos polos financieros, nuevos centros generadores de tecnología y nuevos espacios de integración regional.

La estrategia de la modernización en México parte de la conciencia de la oportunidad y del riesgo que representa la gran transformación mundial y, a la vez, de la comprensión del veloz cambio al que han estado sujetos la sociedad y sus organizaciones".⁷

Dicho concepto permea la diversidad de políticas que se están dando en los ámbitos económicos, sociales e ideológicos en todo el mundo. Países como México, se ven arrastrados por los cambios generados por los países hegemónicos,

"en el caso de los países subdesarrollados la modernización de sus economías es un efecto obligado de lo que ocurre en los países del primer mundo. Esto es, se trata de una modernización que responde a la necesidad de adaptarse a los cambios de la economía mundial si no se quiere quedar marginados o mal ubicados en el nuevo ordenamiento mundial, además, responde a las crisis internas y a la necesidad de superar atrasos e ineficiencias, pero el rumbo y la urgencia está dado por el mercado internacional".⁸

En este contexto, en el marco de dichos cambios a nivel mundial, el Plan Nacional de Desarrollo de Carlos Salinas de Gortari implicó una nueva idea de soberanía y nacionalismo. Su concepción conllevó a la capacidad del Estado para concurrir con fuerza a los mercados internacionales y no como repudio al capital extranjero y a los productos venidos del exterior. La democracia concentrada en poner límites a los excesos en la corrupción e ineficacia, así como una apertura electoral controlada. El crecimiento giró alrededor de la privatización de la economía para capitales nacionales y extranjeros, y del incremento de la productividad competitiva en el mercado internacional. El bienestar social, finalmente consistiría en el mejoramiento

⁷Plan Nacional de Desarrollo. Presidencia de la República. Mayo de 1989. SPP. p. p. 16-17.

⁸VILLASEÑOR, García Guillermo. "La modernización de la educación superior". En: La modernización de México. UAM. Xochimilco. p. 184.

de la vida urbana, de la cobertura cuantitativa y cualitativa de la educación, de la oferta menos inadecuada de servicios básicos y de la procuración de una seguridad pública más amplia.

Bajo este marco, la recomposición de las fuerzas de la sociedad incluye a la educación. De este modo la descentralización, nuevas formas de relación entre los sistemas productivo y educativo, el énfasis puesto en la evaluación, la diversificación del financiamiento educativo y las tendencias privatizadoras se han ido imponiendo recientemente en muchos países, entre ellos México. El vínculo entre modernidad y educación explica cómo reformas educativas y propuestas de cambio en los sistemas se universalizan. Explica cómo pareciera que los sistemas educativos, sin considerar su contexto, atraviesan por las mismas crisis y en consecuencia se hallen ante los mismos problemas y se plantean casi las mismas soluciones. Desde allí se comprende que se hable del agotamiento de los recursos para educación tanto en países desarrollados como en los países en desarrollo, cuando históricamente la diferencia entre países, en niveles de gasto educativo y las necesidades de los mismos, es y ha sido notable.

En esta situación, donde el Estado ha perdido la hegemonía, la educación no deja de tener una importancia política y social; nuevamente, se hace recaer en los sistemas educativos la tarea de potenciar los recursos humanos de cada nación y de empujar el desarrollo científico y tecnológico; sin embargo, se replantea con nuevas formas de organización y control, por lo que la escuela y el sistema educativo constituyen unos de los núcleos organizacionales de la modernidad. La idea de que la educación contribuye al desarrollo persiste, la búsqueda por definir y cuantificar los factores que determinan el desarrollo de los países ha vuelto a cobrar fuerza. Se replantea la tesis de que es necesario concentrar esfuerzos en la educación para avanzar hacia el desarrollo por la vía de la competitividad, poniendo énfasis en la demanda cualitativa de trabajo, se pone énfasis en la calidad educativa.

En México se presentó para la educación el Programa para la Modernización Educativa, en donde se planteó como objetivos lograr una mayor cobertura y calidad

de la educación, pero siempre dentro de los mismos esquemas de relaciones económicas, sociales, culturales, y por ende, educativas. De tal manera, que los discursos educativos oficiales, son racionalizaciones que se han erigido por encima de los hechos y se hacen superiores a ellos. Presentan discursos mitificados, que sustentando un contenido ideológico, se esconden en concepciones petrificadas de largas continuidades que solo aspiran a uniformar y controlar, dentro del mismo esquema de relaciones.

Las concepciones economicistas predominan en propuestas que si bien, son planteadas desde preocupaciones humanísticas, son limitadas y estériles, ya que reducen la problemática al aspecto psicológico, individualista e institucional de los procesos educativos, resultando insuficientes para afrontar la complejidad de la problemática educativa y transformarla. Las propuestas son inoperables y estériles, ya que su construcción se fundamenta en una racionalidad científica que no permite visualizar la educación en su complejidad, la cual al no ser recuperada y evidenciada, provoca que los discursos pedagógicos dominantes escondan un alto contenido ideológico.

Dicha postura ideológica, sostiene que el progreso tecnológico es factor fundamental para incrementar la productividad y sostener el crecimiento económico. Que dicho crecimiento depende de una mayor calidad de la mano de obra, pues constituye un elemento que eleva directamente a la productividad del factor trabajo y es una condición necesaria para aprovechar las innovaciones tecnológicas, aumentando de manera directa la productividad del factor capital. En ese sentido, la educación junto con otros elementos del bienestar individual como salud, niveles de nutrición; se considera como uno de los principales factores que incrementarán sustancialmente la calidad de la mano de obra por lo que contribuye determinante en el crecimiento, todo ello visto desde luego, a través de la óptica de la clase en el poder. Se visualiza la importancia de la vinculación de la educación con la productividad, tratándose de una educación que responda a las necesidades de una sociedad capitalista .

“La modernización educativa es inevitable y necesaria. La revolución en los conocimientos y la intensa competencia mundial impone hoy a las naciones realizar una seria reflexión y evaluación de sus sistemas educativos... adecuarse a las necesidades de la competencia”.⁹

A partir de la crisis económica de 1982, el Estado ha definido su política, asumiendo tesis neoliberales que en el plano económico, implican regresar al funcionamiento libre del mercado, evitando que el Estado intervenga en la economía, porque la distorsiona; en el plano educativo, se trata de restringir tanto el subsidio a la educación, como la permanencia en el sistema educativo de aquellos estudiantes que no obtienen buenas calificaciones; se trata de hacer más con menos y cuando es factible, incrementar el índice de recuperación económica de los gastos de la educación pública, argumentando la calidad de la educación.

Lo que se busca es disminuir los gastos del sector reduciendo grupos, turnos, maestros, plazas, escuelas y libros. Se trata de hacer más con menos, haciendo a un lado la cantidad y manteniendo la equidad y la calidad del producto escolar.

Por lo tanto, teniendo como eje central de la política educativa el elevar la calidad de la enseñanza, ésta se conceptualizó en el Programa para la Modernización Educativa, de la siguiente manera:

“proporcionar el conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos, y para que estén en condiciones de contribuir efectivamente a su propio progreso social y al desarrollo del país”.¹⁰

Una educación de calidad debe de establecer objetivos socialmente relevantes, lograr que estos sean alcanzados adecuadamente por todos los educandos,

⁹ SALINAS, de Gortari Carlos. Programa para la modernización educativa. SEP.

¹⁰ Idem.

ayudándoles diferencialmente y de la manera más económica posible.

Esta conceptualización reafirma el predominio de los fundamentos de la razón instrumental, acorde a un interés técnico para el control; lo cual se ejerce a través de mecanismos, como la planeación y la evaluación, en donde la primera deriva los objetivos y contenidos que en ningún momento proponen los involucrados en las prácticas educativas, mientras que la segunda, implica determinar el alcance de los objetivos y contenidos impuestos, midiendo la eficacia y eficiencia lograda. La calidad sigue implicando los planteamientos de la tecnología educativa, por lo que una característica sobresaliente de este proyecto educativo, sigue siendo la adopción de una neutralidad educativa.

Este discurso deja ver una visión instrumental tecnocrática. El uso de este término invita a averiguar cual es el sentido que se le asigna y buscar de donde proviene y que fundamenta. Para ello, es necesario reconocer, que esta expresión no tiene tradición en el lenguaje pedagógico. Los clásicos no abordan los problemas educativos desde ella.

Entonces, de donde puede provenir analizar sus problemas desde la perspectiva de la calidad. Tal expresión tiene un fuerte sesgo productivista, y por lo tanto, ideológico. Procede de otro lugar social en donde se requiere la calidad, esto es, la fábrica: calidad del producto. Por lo tanto calidad de la educación es una expresión que refleja el intento de abordar la escuela desde concepciones fabriles, y considerando los resultados de la misma como un producto. Se busca determinar si ésta cumple determinadas normas de calidad, como sucede en el sector productivo.

Esto coincide con la evidencia que permite mostrar cómo la pedagogía de este siglo es fundamentalmente una pedagogía inspirada en la administración científica del trabajo. Se podría afirmar que el discurso de la calidad de la educación es uno que específicamente responde a lo que podríamos denominar pedagogía industrial. Y es que al irse gestando la sociedad capitalista, la escuela adquiere nuevas funciones: preparar para el trabajo.

Por lo que el discurso pedagógico de la tendencia tradicional es reemplazado por terminologías nuevas que dan cuenta de un abordaje distinto de la problemática. Mientras la pedagogía tradicional parte del discurso de una concepción ética, y desde ahí plantea la finalidad de la educación como la preparación del hombre futuro, con las limitaciones políticas que esto implica, fundamentalmente por el idealismo que promueve en la visión del sujeto. La pedagogía industrial ha perdido esta visión ética, reemplazándola por una visión técnico-instrumental, que esta dirigida al control; aunque se le den matices humanistas a través de un constructivismo limitado a lo psicológico e individual de los sujetos que intervienen en los procesos educativos.

La pedagogía, bajo esta visión deriva hacia una teoría del currículum, de la evaluación, de los objetivos. La concepción pedagógica dominante, instituida por el Estado, buscará resolver en un momento histórico particular el problema educación-sociedad. Cuando la escuela adquiere la función de preparar para el trabajo productivo, dentro de una sociedad capitalista, la pedagogía industrial pretende resolver la articulación escuela-mercado. Esto explica las categorías conceptuales a las que recurre.

Desde esta línea de reflexión industrial, se inserta el discurso de la calidad de la educación, que desde conceptos fabriles valora los resultados de la escuela. Su visión fundamental es la incorporación del alumno al mercado ocupacional.

El discurso de la calidad de la educación tiene efectos ideológicos en el sistema educativo, que permitan justificar todo un conjunto de políticas que ha adoptado el Estado frente a la crisis económica. Esta expresión responde más a una cuestión ideológica, mediante la que la actual política educativa neoliberal se justifica a sí misma frente a la educación. A través de este término, se justifica la racionalización de recursos para la educación. Frente a la crisis económica, el discurso permite una drástica disminución, en términos constantes del presupuesto de la educación, reducción que no sólo afecta la expansión del sistema educativo, que no sólo recarga la tarea docente (hacer más con menos), sino que pesa directamente sobre los salarios de los trabajadores de la educación. Por otra parte, este cambio de concepto

implica un cambio en la explicación del fenómeno. Crea una imagen de que ha sido culpa individual del docente y del alumno, la disminución de los logros educativos. Se culpa a maestros y a alumnos de la mala situación de la educación. Ni la institución educativa, ni la organización política y social tienen algo que ver en este problema. El fracaso trata de ser analizado como una cuestión individual, alumnos que no reúnen requisitos académicos para estudiar, maestros que no cumplen programas. De aquí, que se proponga resolverlo a través de acciones individuales: cursos de estudio para los alumnos, cursos de formación para el docente. El problema se concibe como inherente al sujeto y no como un síntoma social.

Por lo que a partir de este diagnóstico, el Programa para la Modernización Educativa planteó revisar los contenidos, renovar los métodos, privilegiar la formación de maestros; articular los diversos niveles educativos y vincular los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología, con una clara priorización de la educación primaria y de acciones tales como: el cambio de planes y programas, la supuesta actualización magisterial y la descentralización.

De acuerdo con lo planteado por organismos internacionales como el Banco Mundial y la UNESCO, dicho programa da prioridad a la educación básica, instituyendo la educación obligatoria de nueve años. La intención es construir un capital humano con acceso a un bagaje básico de conocimientos y destrezas a fin de incrementar sus oportunidades para el trabajo productivo en la economía mundial.

“para desarrollar todas sus facultades, para vivir y trabajar en la dignidad, para participar plenamente del desarrollo, para mejorar la calidad de su existencia, para tomar decisiones claras y para continuar aprendiendo”.¹¹

Por lo tanto, se destaca la necesidad de desarrollar y reformar la educación básica, pero sobre todo en el ciclo de la enseñanza primaria, ya que se considera que la escuela primaria no es tan solo el fundamento del sistema educativo, sino la única

¹¹ UNESCO, UNICEF, BM.

que conocerán muchos mexicanos. En esta situación, la educación primaria se plantea como el centro prioritario de atención del supuesto modelo educativo, se busca universalizar el acceso a la educación primaria, incorporando a todos los niños y logrando su permanencia hasta la conclusión del ciclo.

“La universalidad de la primaria completa es una medida necesaria para cumplir con la justicia social que obliga a ofrecerla a todo mexicano y a reducir las disparidades de atención educativa entre regiones y grupos sociales.

Consecuentemente, hacerla el objetivo prioritario y alcanzarlo, modificarán al sistema en su conjunto. La primaria no se considera sólo un escalón que conduce hacia grados superiores, sino una etapa completa y suficiente que ofrecerá elementos para vivir mejor, para vincularse a la producción y para, si se desea, profundizar o ampliar lo ya aprendido, con el apoyo de los servicios existentes y la apertura de nuevas modalidades”.¹²

El hecho es que a pesar de la supuesta universalización de la educación primaria, la educación sigue teniendo un carácter selectivo discriminatorio y de poca eficiencia desde el punto de vista de la justicia social, pues opera más como un filtro, que como un instrumento de movilidad social y ocupacional. Se argumenta que podrán continuar sus estudios los que así lo deseen, pero definitivamente no todos tienen, ni tendrán las mismas posibilidades, dadas las diferentes condiciones económicas, sociales y culturales que existen. Entonces la educación sirve como filtro que estratifica a la población. Pero ¿por qué esa preocupación de que todos concluyan el nivel básico?, porque hay que lograr que toda la población tenga un nivel para la vida productiva (mano de obra calificada). Así la mayor cobertura se da en el nivel de primaria, siendo más difícil el acceso a los siguientes niveles de educación. La tendencia es que la población tenga un nivel de preparación que le permita integrarse a la vida productiva y en dado caso, se pretende que la mayoría aspire a una preparación técnica y no profesional.

¹²SALINAS de Gortari, Carlos. Programa para la Modernización Educativa. SEP. p. 27.

Se observa que la cobertura es un aspecto que no implica democratización; si la educación pública debe promover la distribución equitativa del patrimonio y de la riqueza cultural, mal puede hacerlo cuando no existen en la práctica igualdad de oportunidades.

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006, no hay una pretensión de generar una ruptura, sino de reforzar las acciones que permitan concretar el proyecto de educación neoliberal que fue impulsado en el sexenio anterior, por lo tanto, implica una continuidad de programa educativo anterior.

“Ninguna alusión a la “revolución educativa” ni a la pretensión de “reinventar” la educación de declaraciones anteriores. Equilibrio, pues, entre continuidad e innovación, definiciones largamente esperadas de la transición en educación; superación de las temidas embestidas de la derecha en el poder y de la tentación de rupturas violentas; aplauso al magisterio e invitación a participar¹³

De tal manera, que aunque en el discurso, se reitera el apoyo del gobierno a la gratuidad de la educación y a la universidad pública, en la práctica se está generando el apoyo en la conformación de un gran número de instituciones educativas privadas las cuales son organizadas bajo la visión de las empresas, lo cual inclina la balanza hacia su liberalización.

Para ello, se siguen conformando los mecanismos que le permitan al Estado no perder totalmente el control de la educación y seguir manteniendo la dirección aparente de la misma; en ese sentido, en el programa aunque se reafirma la disminución de la intervención estatal también se reafirma la importancia de la gestión escolar, invitando a una amplia participación; se pretende la consolidación del federalismo educativo; se reafirma la importancia de la evaluación argumentando la garantía de la calidad, por lo que se pretende concretar un Instituto Nacional de Evaluación de la Educación autónomo de la SEP; mientras que para la educación

¹³LATAPÍ, Sarre Pablo. En: Análisis del Plan y Programas de Estudio Vigentes de Educación Primaria. Programa de Cursos Estatales de Actualización 2002-2003. XII Etapa. p. 17.

superior además de plantear la evaluación y acreditación por organismos independientes, se pretende la búsqueda de financiamiento alternativo y la articulación de los currículos con la producción.

Aunado a este mecanismo de control, que es la evaluación, se sigue planteando la estandarización y uniformidad de la educación que se imparte en las instituciones escolares, a partir de los planes y programas de estudio, los cuales desde una concepción limitada –conjunto de contenidos- establecen los lineamientos bajo los cuales tienen que regirse las prácticas educativas. Es interesante notar como en el discurso se evade el concepto de currículum y como este programa no hace ninguna observación al planteamiento curricular derivado del Programa para la Modernización Educativa.

Estos lineamientos, como se puede observar dan continuidad al proyecto neoliberal de educación implementado en el sexenio anterior; con el argumento de elevar la calidad del sistema educativo se generan una serie de acciones que pretenden la consolidación de dicho proyecto. Argumentando una educación de calidad a todos, se plantea la nivelación del gasto por alumno en todos los estados y hacer obligatorio un año de enseñanza preescolar. Se sigue reafirmando una atención prioritaria al magisterio, para lo cual se plantea sin mucha precisión la reformulación de los programas y la actualización de los maestros en ejercicio. Se pone énfasis en la educación en valores y el impulso a las tecnologías informáticas. La reforma en la educación media superior implica conciliar las diferencias de sus modalidades mediante una matriz curricular común y aunque se afirma el apoyo a las universidades públicas se advierte que se estimulará la enseñanza privada.

1.2 Una visión tecnocrática en los discursos pedagógicos oficiales, producto de la modernización.

Hasta aquí, es claro que en este contexto, la escuela y el sistema educativo constituyen uno de los núcleos organizacionales de la modernidad. Las políticas y tendencias derivadas ante la crisis del Estado y los cambios de organización social, laboral y política de las sociedades, han afectado de manera directa la asignación, distribución y administración de los recursos para la educación. La reducción de presupuesto se interpreta como el fracaso del Estado para lograr que la educación se vincule de manera efectiva con el sistema productivo, permitiendo el desarrollo del país; por lo que esta panacea educativa ahora justifica los cambios que se están generando.

La propuesta oficial es el compromiso financiero de la sociedad con la educación; por lo que se orientan políticas dirigidas a la estabilidad y coherencia del financiamiento público y principalmente, a la diversificación de las fuentes de financiamiento, argumentando el fortalecimiento de la autonomía de las instituciones. En el fondo la principal pretensión es ejercer presión constante en las instituciones educativas, para que mejoren sus niveles de calidad y rendimiento con miras a mejorar las condiciones en que solicitan y obtienen recursos.

Por lo tanto, la cuestión aquí, es la relevancia que adquiere generar mecanismos de control, ante la pérdida de hegemonía del Estado. Uno de ellos, es la evaluación, a través de sistemas que una vez institucionalizados cobren legitimidad y pocas veces se cuestionen: se es eficiente en función de quién o para qué, lo que puede ser eficiente desde el punto de vista económico no necesariamente lo es desde una perspectiva social.

Por otra parte, el énfasis en mejorar la gestión y la administración de las instituciones, con un modelo de gestión colegiado que desplace a la gestión autocrática y burocrática, es una manera de generar un mecanismo más de control para mejorar la rendición de cuentas, asegurando una mejor utilización de los

recursos.

El modelo educativo actual, con la justificación de la crisis del Estado lo que pretende es lanzar al mercado la educación, introduciendo con mayor énfasis el concepto de eficiencia, importando conceptos de los modelos de producción: calidad; implementando la lógica con la que funcionan los negocios, para evaluar la eficiencia educativa. La tendencia es liberalizar la educación, lanzar a la competencia a todas las instituciones educativas, las más fuertes van a sobrevivir. Por lo tanto, lo que el posmodernismo está impulsando es una privatización de la educación a la cual sólo tendrán acceso aquellos que ideológica y materialmente estén comprometidos con los fines de la industrialización y tengan los recursos para pagar los altísimos costos que implica la capacitación.

En este contexto, la escuela pública se desvaloriza y se enaltece la escuela privada, por lo cual, es impresionante observar el gran número de instituciones particulares que se abren, la educación se ha convertido en un negocio; el Estado, por su parte, tardará mucho tiempo en convencer a lo que queda de la escuela pública sobre la necesidad de pagar la educación que reciben los individuos en sus instituciones. Sin embargo, el problema de los vicios no puede ser atribuido sólo al Estado o sólo a los docentes de la escuela pública. La problemática es más compleja, y ésta no se resolverá privatizando toda la educación.

En esta fase actual de la modernidad, el Estado ha pasado de amortiguador de las necesidades del mercado, a creador de condiciones propicias para el mercado y dejar en manos de éste las decisiones que en otro tiempo le pertenecieron, ya que se evidencia el debilitamiento de la estructura organizacional (sindicatos y burocracia). La educación cada vez en mayor medida se entrega al control de intereses particulares, al libre mercado, pronunciándose como negocio y como proceso de formación de obreros calificados para la producción. Con esto se ha extraviado el proyecto político de construcción social que por siempre se había gestado en el sistema educativo. La propuesta es un Estado mínimo que deje paso a la sociedad y a la iniciativa privada para asegurar eficiencia y productividad, es la concepción dominante. Pareciera

asumir que en la sociedad los diversos grupos están en iguales condiciones y posiciones para hacerse cargo de las funciones que libera el Estado. No obstante, si bien la burocracia ha generado problemas, la reducción del Estado a su mínima expresión no constituye por sí solo la garantía para lograr la competitividad y el desarrollo. Se cree en la existencia de un mercado de la educación, donde ésta puede ser producida, vendida, comprada y consumida como tantos otros productos.

El problema de la educación es visto desde una visión reduccionista y fragmentada, no se analiza la parte social y política de la educación, sólo se retoma la parte psicológica, individual e institucional, pues se considera desde una falsa neutralidad que aquí está la solución. Sin embargo, no se valora el impacto de la privatización y se asume como algo válido y sin cuestionamientos, con el argumento ideológico del logro de la calidad, con la pretensión de limitar y reducir el impacto de las escuelas públicas, argumentando su ineficiencia y poca utilidad al sistema. De esta manera, se ha impulsado la descentralización, como un mecanismo para atomizar la organización magisterial sindical y favorecer la privatización, argumentando una mejora en los logros de aprendizaje de los alumnos. Se trata de una modernización impulsada desde arriba y desde el gobierno, con la carencia de alternativas para una modernización desde abajo y desde la sociedad civil.

Una modernización por vía autoritaria, implementada desde arriba, descargando el costo de la misma, fundamentalmente sobre los trabajadores. Esta es la vía que hasta ahora ha seguido el Estado mexicano, tanto en lo que se refiere a la economía en su conjunto, como a ámbitos particulares, como es el de la educación.

Ni la nueva tecnología, ni los nuevos requerimientos educativos, son fenómenos socialmente neutros. Su emergencia actual responde en primer lugar, a los esfuerzos del capital por reestructurar sus condiciones generales de reproducción afectadas por la crisis. Las iniciativas concretas tendientes a utilizar el nuevo instrumental y los nuevos conocimientos, no son para universalizar la liberación del hombre de la explotación, la miseria y el desempleo, sino para seguir enriqueciendo a unos a expensas del empobrecimiento de muchos. La modernización tecnológica y educativa

que recorre el mundo en ese sentido, es un proceso histórico que tiende a hacer recaer los costos del progreso sobre los trabajadores y las grandes masas de la población.

Sin embargo, hay que reconocer que aunque desde la visión del capital se traten de introducir transformaciones tecnológicas y educativas, subordinando todos los alcances de su aplicación a los intereses específicos de clase, esto no es lineal.

El control que ha tratado de ejercer el Estado, esta dado bajo la forma de dominación política e ideológica, es decir, la lógica que emplea para proyectar lo referente a la educación, está supeditado a intereses de clase; no obstante, el propio Estado mexicano adopta por necesidad una doble racionalidad, estimulando a la vez la conservación del actual sistema de dominación y la ruptura parcial con él. En este sentido, se puede dar cabida a discursos y prácticas que pueden contener potencialidades liberadoras muy grandes. Entonces la política educativa mantiene relativa autonomía respecto al proyecto político global que el Estado sustenta, logrando un margen para posibles acciones significativas de cambio.

Los procesos de modernización tecnológica, económica y cultural no constituyen lineamientos que producirán resultados prefigurados, pues constituyen un amplio campo de confrontación social. Los efectos de la modernización capitalista depende en mucho de la lucha social y política de los sectores populares, la cual puede contrarrestar los efectos negativos que han recaído en contra de las mayorías. Las potencialidades de cambio implican una posibilidad que se desprende de las relaciones sociales de fuerza.

De aquí que, dentro de los distintos campos de confrontación, la educación puede jugar un papel muy importante, debido a su contenido, como a su extensión; siendo uno de los factores que más poderosamente puede incidir sobre el resto de los planos de la realidad social.

Los sectores populares en México, deben luchar porque los cambios se

produzcan dentro de los marcos de un cambio social progresivo, favorable a la resolución de los problemas de las grandes mayorías. Para ello, debe apoyarse en la ampliación y mejoramiento del sistema educativo y en el desarrollo y control popular de la ciencia y la tecnología.

Las propuestas de reforma, las conceptualizaciones y proyectos no cobran formas idénticas en todos los países. Esto debido a la acción de los diferentes grupos sociales que intervienen en la puesta en marcha de esos proyectos de nivel nacional y por las características de su cultura política. Los intereses de los grupos políticos y de la clase gobernante, del magisterio, de los sindicatos, de los empresarios, de las organizaciones de padres de familia y otros, les imprimen una dinámica particular que no siempre desemboca en los resultados esperados.

Por lo tanto, las contradicciones que generan esos procesos y las relaciones centro-periferia, hacen que las tendencias de universalización no sean tan simplificadas. Habría que tomar en cuenta que las propuestas consideran poco la cultura y las tradiciones pedagógicas y culturales particulares de cada región o país y que no es posible reformar al margen de ellas. La imposición de proyectos no implica que éstos sean asimilados tal cual fueron planeados. El paso por las burocracias nacionales y la necesaria concertación entre diversos actores involucrados en ello, hacen que los proyectos sean distorsionados, modificados o simplemente no se cumplan.

En este contexto, es que México desde los años sesenta en los discursos educativos oficiales no se ha logrado superar la postura teórica y epistemológica basada en la racionalidad científica, impregnando predominantemente los discursos pedagógicos y con ellos las prácticas educativas de la educación primaria, no obstante, que en su discurso y en el planteamiento curricular deja ver posturas aparentemente críticas y reflexivas, dirigidas específicamente a una visión constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje (aprender a aprender, aprendizaje significativo).

Es desde esta postura y sus respectivos discursos, que no se ha logrado transformar las prácticas educativas, principalmente de la educación primaria y secundaria. Y el docente que es quien podría tener un papel importante para transformarlas, no tiene elementos que le permitan construir su propio discurso en una relación teoría-práctica. Su formación ha obedecido a esa visión pragmática de la educación, que impulsa el Estado, a esa racionalidad técnico-instrumental de los sesentas, basada en el positivismo.

El hecho es que desde esta racionalidad no se logrará construir un proyecto educativo que considere la problemática educativa y que permita su transformación. De entrada pretende normarlas, y hace elaboraciones aparentemente científicas a las que les adjudica una falsa neutralidad. Las acciones que generan son principalmente bajo una visión tecnocrática y constituye un interés por el control. Este tipo de saber y acción da origen a la reproducción de prácticas educativas tradicionalistas que se mezclan con este pretendido carácter instrumental.

En este caso la teoría es usada para dar fundamento y dirección a la práctica y legitimarla en cualquier situación, es decir, sin reconocer su contexto histórico y social. Por lo tanto, las relaciones entre los elementos que intervienen en las prácticas educativas (maestro, alumno, contenido) no son reconceptualizadas, se acepta su papel como algo natural.

No se reconoce que las relaciones que se dan en las prácticas educativas, son una construcción cultural, determinada históricamente, se aceptan como algo inmutable.

Dada esta situación, las elaboraciones que se hacen desde esta perspectiva tecnocrática, se reducen a tratar de establecer un control del ambiente educativo.

No se discierne entre lo natural y lo cultural. Mientras no se reconozca esta situación, la forma de abordar las prácticas educativas estará limitada, porque se queda en la ideología y el sentido común.

“el poder deformador de la ideología es tal que las distinciones entre lo cultural y lo natural no se disciernen con facilidad. La trampa de la ideología consiste en hacer que lo cultural, en principio, susceptible de cambio, parezca natural y, por lo tanto, imposible de cambiar. De este modo, las construcciones culturales se representan como leyes naturales “.¹⁴

La ideología consiste en un conjunto de ideas u opiniones que dominan el pensamiento de un grupo de personas, que tienen cierta fuerza para determinar la forma de ver el mundo de los miembros de un grupo. Por otra parte, esto no es una imposición consciente de las ideas de algunos sobre otros, sino que estas ideas saturan la consciencia de una sociedad a partir de lo vivido. Por lo que los significados y las prácticas que se desarrollan desde la ideología, implican una dominación inconsciente. La ideología satura nuestra consciencia de forma que se halla inmersa en todos nuestros significados y prácticas.

Al no cuestionar, ni cuestionarse las prácticas educativas y las relaciones que se establecen entre ellas como algo construido culturalmente se niegan las posibilidades de cambio, y sólo se plantea la intención de un control de aquello que se considera natural.

Así, las prácticas educativas están impregnadas por un pensamiento cotidiano que corresponde al sentido común de la realidad. No se da una reflexión, una crítica (lo que implicaría un conocimiento real del mundo, como construcción para transformarlo), sino que la realidad concreta la interiorizamos en el pensamiento, quedándonos en ideas falsas.

Si se quiere escapar de la ideología, entonces se tiene que hacer ciencia, pero desde la reflexión y la crítica, reconociendo la no neutralidad en la ciencia, y con más razón en lo referente a la educación, por estar social, cultural e históricamente determinada. Si se hace desde la ciencia informada por un interés técnico, la principal

¹⁴GRUNDY, Shirley. Producto o praxis del currículum. España. Morata. 1991. p. 155.

preocupación es el control de aquello que se considera natural, sin reconocer las relaciones de dependencia, ideológicamente fijadas y que pueden ser transformadas.

Por lo que no todas las formas de practicar ciencia logran una ruptura con la experiencia básica y una vigilancia permanente sobre el conocimiento.

“Las ideas construidas por la cultura siempre están abiertas a la discusión porque incluyen contradicciones”.¹⁵

Hay que reconocer que la teoría no es una construcción neutral de la realidad, debido a que el conocimiento científico existe en tanto es producido con toda una serie de limitaciones y posibilidades de los sujetos históricos, la objetividad del conocimiento está dada por el reconocimiento de la subjetividad que lo produce. En ese sentido, la objetividad del conocimiento supone un dilema filosófico e ideológico, ya que implica una concepción del mundo y la cultura, la relación entre el hombre y la realidad, por lo que el investigador, y particularmente el docente debería rectificar continuamente acerca de sus prácticas educativas y los discursos que la sustentan, sin embargo, como se verá más adelante, existe una aceptación incuestionable.

A esta visión de vigilancia permanente, se le contrapone un conocimiento social que funciona ideológicamente cuando oscurece el acercamiento al objeto real, bajo la consideración de neutralidad y validez irrefutable, como sucede en la perspectiva del interés técnico.

Cuando “la ciencia es considerada el único conocimiento válido porque se considera que otras formas de conocimiento, como es la ideología, tienen que ser desechados en su construcción. Tal supuesto fundamenta la idea del científico como sujeto puramente racional desprendido de sus aspectos irracionales”.¹⁶

¹⁵Idem.

¹⁶GARCIA, Hernández Mónica. “El problema de la relación entre conocimiento y educación en la delimitación del campo profesional del pedagogo”. En: El debate actual de la teoría pedagógica en México. México. ENEP Aragón, UNAM. 1989. p. 129.

De tal manera, que el interés o preocupación que tiene la ciencia con respecto a la realidad puede corresponder a un interés de control o a un interés emancipador o transformador.

“... la ciencia crítica está acompañada del interés emancipador del conocimiento en contraposición del interés de control que caracteriza a la ciencia positiva... la ciencia fundada en la racionalidad dominante favorece el mantenimiento de la burguesía como clase hegemónica. En el caso de una ciencia crítica basada en las relaciones más igualitarias posibles, adquiere un papel emancipador”.¹⁷

El supuesto del que se parte en este trabajo, es que el Estado pretende controlar la educación desarrollando discursos e implantando acciones políticas que no implican un análisis del fenómeno educativo, desde una perspectiva abierta, que permita reconstruir la problemática para avanzar hacia su comprensión real, esencial y derivar en proyectos reales. Su perspectiva, está limitada por la idea de mantener el consenso, y no por la de explicarse las contradicciones para producir cambios, la intención es el control.

Por lo tanto, los acercamientos a lo educativo han vislumbrado más un interés por el control, teniendo como referencia esta perspectiva técnica e instrumental.

Partiendo de este interés, el discurso educativo oficial muestra una racionalización de los procesos educativos, que se expresa en la extensión de un saber técnico, saber acerca de los medios para resolver las tareas del Estado educador. La racionalización en este ámbito social como en otros, asume la forma del cálculo y de la previsión, a través de prácticas como las de planeación y evaluación. Los procesos educativos requieren supuestamente este saber técnico, como saber útil; por lo que el Estado como un gran aparato burocrático, orienta los recursos hacia la producción de este saber, con la finalidad supuesta de maximizar los recursos y los productos del sistema educativo.

¹⁷Ibidem, p. 133.

Así pues, los discursos producidos han obedecido más a un criterio de eficiencia y control derivado de esta visión técnica, que a un criterio de verdad para transformar, con lo cual no se logra comprender la complejidad de la problemática educativa en las escuelas primarias.

Al tener sus bases en el esquema reduccionista de la racionalidad técnica e instrumentalista no se logra reconceptualizar, reconstruir el papel conservador de las prácticas educativas, dado que justifica la funcionalidad del sistema educativo, partiendo de una falsa neutralidad. Se considera que la sociedad tiende a reencontrar siempre un equilibrio dentro de una evolución gradual. Los conflictos y las desigualdades son efectos necesarios de la evolución social y deben superarse mediante la negociación. La meta es mantener sustancialmente el esquema vigente de distribución del poder y la estructura de clases, aceptando ajustes parciales y confiando en que gradualmente se logrará un orden social más justo y equitativo, para lo cual la educación juega un papel importante.

Los discursos giran alrededor de una tendencia desarrollista que pretende incrementar la productividad con base en el énfasis en las enseñanzas tecnológicas y científicas. En las políticas educativas y reformas pedagógicas de cada sexenio, éste ha sido el principal fundamento que relaciona la educación con la sociedad.

El problema se observa desde el desarrollo económico y social del país y de la contribución que la educación puede aportar a ese desarrollo. Explícita o implícitamente, las políticas de educación se han arraigado tradicionalmente en la teoría del capital humano. Se considera que la educación contribuye al desarrollo del país asegurando, al conjunto de la población, una mejor formación de base, es decir, mínimo un acceso a la educación primaria.

Para ello, el Estado hace un ofrecimiento central para legitimar su proyecto, el de la movilidad social, esto es, ascender de clase social y con ello mejorar las condiciones de vida de la población en virtud del papel adquirido por la escolarización, colocando a los individuos en condiciones más ventajosas para competir por los

mejores empleos. Sin embargo, se ha hecho cada vez más raquítica la esperanza de movilidad social vía educación, haciendo más evidente el desempleo de profesionistas, la continua devaluación de los niveles escolares que desprecia las licenciaturas e incluso las maestrías, y la creciente reducción de oferta de empleo.

El impulso de un proyecto neoliberal que se justifica anunciando la crisis del Estado, obliga a realizar ajustes y aunque se sigue apuntalando el discurso de la movilidad, se hace evidente que las acciones han estado encaminadas a reducir el excesivo crecimiento escolar en algunos niveles, dirigiendo los esfuerzos hacia el fortalecimiento de una formación técnica, a fin de incorporar a los sujetos a la vida productiva; sustituyendo así la idea de cantidad por calidad. Para legitimar el proyecto educativo y con ciertas adecuaciones, se sigue empleando el discurso de la movilidad social y de la distribución de ingresos orientado a la justicia, planteando que la educación debe expandirse, modernizarse y distribuirse con mayor igualdad, incorporando a los grupos actualmente marginados.

Sin embargo, a pesar del discurso que se planteó, cabe recalcar que históricamente la educación ha jugado un papel de estratificación de la población, pues las inmensas mayorías solo han podido y podrán aspirar si a acaso, a la educación básica dado que no existen las mismas oportunidades de acceso, partiendo de que no existen las mismas condiciones económicas, sociales y culturales para todos.

Y es que la preocupación central más que la igualdad de oportunidades, ha sido preparar a la población para integrarse a la vida productiva. La educación adquiere un papel relevante en el desarrollo del país; por un lado, se piensa que fomentará los valores que hagan posible el desarrollo económico y la convivencia armoniosa, y por otro, que aportará los recursos humanos calificados requeridos por la producción, generando fuentes de trabajo y contribuyendo a la innovación tecnológica, la modernización de la economía y el aumento de la productividad. Sin embargo, el Estado en su discurso sigue ofreciendo una movilidad social dirigida a una supuesta igualdad, cuando lo que más le importa es obtener mano de obra calificada.

"Corresponderá al sector educativo hacer posible que los mexicanos cuenten con la calificación y la formación requeridas para desempeñar un trabajo productivo y remunerador...

El aumento de la economía reclamará, además relacionar mejor la educación con la productividad y con la organización social para la producción. Nuevos modelos de comportamiento en la relación entre trabajo, producción y distribución de bienes requerirán procesos educativos flexibles y específicos".¹⁸

Se observa que los discursos educativos oficiales no han cambiado mucho desde hace tiempo, aunque aparezcan en ellos algunas ideas aparentemente críticas. Esto no quiere decir, que todos sean exactamente iguales, pero si mantienen una perspectiva similar en cuanto a la relación de la educación con la sociedad, es decir, consideran a la educación de suma importancia en el desarrollo del país.

No importa el nombre que se de a cada proyecto educativo propuesto, todos ellos mezclan y retoman ideas que no resultan nuevas, y que giran en torno a una visión que pone la educación al servicio del desarrollo del país, desde la productividad.

¹⁸ Idem.

1.3 La política de renovación curricular en el nivel primaria en el contexto del Programa de Modernización Educativa.

En este apartado se tratará de profundizar en el análisis del enfoque curricular en el que se fundamenta el Programa de Modernización Educativa, en particular el de la educación primaria, debido a que es el que actualmente se encuentra vigente.

Para empezar, es importante mencionar que este programa planteó como uno de sus objetivos una renovación curricular, impulsada en el discurso del entonces presidente Carlos Salinas de Gortari, con el argumento de que era una necesidad derivada de la baja eficiencia terminal, de la desvinculación entre niveles y modalidades educativas y de la disparidad entre planes de estudio y prácticas pedagógicas.

Pero además, también se reconoce que este objetivo tiene su origen en la tendencia que se está dando en los sistemas educativos de varias naciones y por sugerencias de organismos internacionales avocados a la educación.

“preocupación de los sistemas educativos de varias naciones y de los organismos internacionales avocados a la educación... España, Dinamarca, Gran Bretaña, Francia, Japón, Portugal, Ecuador, entre otros países, han iniciado o están llevando a cabo cambios importantes en los contenidos educativos. La UNESCO, por ejemplo, ha publicado varios textos en torno a los contenidos educativos”.¹⁹

Para fundamentar o justificar esta propuesta, se organizó una Consulta Nacional para la Modernización de la Educación donde obviamente los resultados apoyaron el lineamiento del ejecutivo.

“La mayoría de los ponentes puso de relieve la necesidad de modificar o

¹⁹ CONALTE. Hacia un nuevo modelo educativo. 1991. p. 14.

renovar los contenidos educativos, muchos de ellos obsoletos, inadecuados o excesivos, sobre todo en la educación básica –referida en este contexto a los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Además se insistió en que dicha revisión de contenidos tomara muy en cuenta la articulación pedagógica de los niveles educativos, así como las diferencias de carácter regional. También se pidió que se revisara el diseño por asignaturas y por áreas”.²⁰

Esto de entrada presenta una postura teórica curricular, que parte de una conceptualización del curriculum en la que se da prioridad a los contenidos de la educación y a la metodología empleada en el proceso enseñanza-aprendizaje, la cual se basa en un constructivismo psicogenético.

“La característica distintiva de la educación primaria debe ser la calidad. Para alcanzarla vamos a revisar los contenidos teóricos y prácticos que se ofrecen en el sistema... cambios en los métodos de enseñanza para que conformen efectivamente una atmósfera de aprendizaje”.²¹

Y aunque no se maneja el término currículo en el discurso, pues se reconoce las complicaciones conceptuales que tiene, es un hecho que este término queda limitado a una visión técnica del mismo. En este sentido, la teoría curricular es una serie de postulados técnicos a partir de los cuales se definen planes y programas de estudio.

“Teoría curricular es un conjunto de postulados psicopedagógicos de carácter pragmático que ofrece técnicas para definir planes y programas de estudio en concordancia con esos postulados.

Plan de estudios: es el conjunto seleccionado y organizado de los propósitos y de las materias de enseñanza, que posteriormente se agrupan en ciclos, niveles, grados o años; es decir, en periodos escolares...

Programas de estudio: también llamados programas de aprendizaje, son

²⁰ Ibidem. p. 34.

²¹ SALINAS de Gortari, Carlos. Programa para la Modernización Educativa. SEP. p. vi. vii.

documentos donde se concreta y se norma el desarrollo de cada una de las materias (matemáticas, español, historia...) o de las áreas (ciencias naturales, ciencias sociales, tecnológica, artística) que integran el plan de estudios. Un programa de estudio orienta la actividad tanto del maestro como del alumno, sobre todo en cuanto hace explícita:

- La secuencia, el orden y el alcance de los aprendizajes.
- La intención de los aprendizajes, es decir, qué se espera que aprendan los alumnos y para qué.
- Los lineamientos didácticos, es decir, la forma de proceder del maestro para que el aprendizaje se realice.
- Las actividades sugeridas para promover o afirmar los aprendizajes.
- Los lineamientos para verificar que el aprendizaje efectivamente se llevó a cabo (evaluación), así como los criterios y requisitos para acreditar ese aprendizaje²².

Como se puede observar, en estos conceptos se deja ver un carácter normativo del currículum que se expresa en procesos de planeación y evaluación que son vistos como elementos que permitirán un eficiente y adecuado funcionamiento del sistema educativo. El mito sobre el que se asienta esta planeación y evaluación es el de la neutralidad y objetividad del sistema educativo y, por consiguiente, de la escolarización. Todo esto se expresa en una serie de acciones que intentan sustentar esta creencia: la realización de un supuesto proceso objetivo de evaluación (calificación); de la organización formal de la escolarización, especialmente la considerada como obligatoria (primaria y secundaria), en la que todos los alumnos tienen las mismas exigencias, los mismos derechos y obligaciones, y además, supuestamente tienen las mismas oportunidades, pues quien trabaje más y sea inteligente tendrá éxito.

Sin embargo, los proyectos curriculares, los contenidos de la enseñanza, los materiales didácticos, los modelos organizativos de las escuelas, las conductas del

²² CONALTE. Hacia un nuevo modelo educativo. 1991. p. 20-21, 36.

alumnado y del profesorado; no es algo que podamos contemplar como cuestiones técnicas y neutrales, al margen de las ideologías y de lo que sucede en otras dimensiones de la sociedad, tales como la economía, la cultura y la política.

No obstante, la perspectiva que prevalece en el discurso oficial es ésta, la que consiste en un interés técnico e instrumentalista, que se caracteriza por su ahistoricismo, su reduccionismo de los problemas educativos y por no reconocer su falsa neutralidad. Desde esta perspectiva, el currículum no es más que una serie de procedimientos técnicos, que aseguran que se logre el aprendizaje, ahora fundamentándose en la teoría psicológica del constructivismo.

“aprendizajes implica entenderlos como un proceso activo y personal de adquisición de valores, métodos y lenguajes. Mediante estos aprendizajes –que deben tener siempre sentido y significación para el alumno-, el educando construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas relacionales, estableciendo de este modo redes que explican y enriquecen su comprensión del mundo, potencian su crecimiento personal y con él, su aportación a la sociedad concreta en la que vive.

Esta visión del aprendizaje se sitúa en el terreno de lo experiencial –directo o vicario- donde el aprendizaje significativo, la memorización comprensiva y la funcionalidad del aprendido, son tres aspectos esenciales de un mismo proceso”.²³

Como puede observarse, este concepto es retomado prácticamente como una copia de los textos que abordan el aprendizaje desde un enfoque constructivista.

“Diversos autores han postulado que es mediante la realización de aprendizajes significativos que el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal. De esta manera, los tres aspectos clave que debe favorecer el

²³ CONALTE. Hacia un nuevo modelo educativo. 1991. p. 28.

proceso instruccional serán el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido".²⁴

Esta concepción es justificada en el discurso oficial a partir de la necesidad de superar las prácticas educativas que ponen énfasis en la transmisión de los contenidos como algo estático en las que se sobrecarga a los alumnos de ellos a través de la memorización.

Entonces se plantea al constructivismo como la alternativa idónea que permitirá al docente replantear los procesos de enseñanza-aprendizaje, partiendo del conocimiento de los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje y los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.

Pero se olvida que el sistema educativo y, por lo tanto, las instituciones escolares son una construcción social e histórica, al igual que las prácticas educativas que ahí se gestan. Por lo que las relaciones entre los elementos que intervienen en dichas prácticas (maestro, alumno, contenido...) no son reconceptualizadas, se acepta su papel como algo natural.

Los grupos sociales y gobiernos inclinados por esta visión tecnocrática han favorecido la creación y recreación de un discurso científico e ideológico que no logra reconceptualizar a los elementos que intervienen en las prácticas educativas, para lograr una ruptura con las características que hasta la actualidad presentan. A la hora de proponer y razonar sus propuestas educativas, se observa en ellas un marco teórico y conceptual que nunca llega a alterar de forma sustancial el mantenimiento de las prácticas educativas cotidianas.

Aunque aparentemente critiquen las prácticas educativas tradicionalistas, no

²⁴ DÍAZ, Barriga Arceo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. 1998. p. 16.

logran constituir una propuesta viable que rompa con éstas. Posiblemente porque la racionalidad que ha imperado ha obedecido más a un criterio de eficiencia y control que a un criterio de verdad para transformar. Desprendiéndose de aquí, un currículum que va a ser considerado desde un punto de vista técnico, como un instrumento que permita controlar el ambiente educativo.

La principal incongruencia de este discurso para lograr transformaciones reales en las prácticas educativas, radica en la postura epistemológica y científica en la que se basa y que más que nada va ligada a lograr la funcionalidad del sistema escolar, tal cual existe y se organiza. Por lo tanto, el discurso pedagógico generado con su carácter normativo y técnico-instrumental (y que se fundamenta en la actualidad en el constructivismo) lo único que pretende es plantear nuevas directrices al docente para reorganizar la metodología empleada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que se trata de cambiar para no cambiar nada.

Si se quieren cambios reales y profundos se requiere una comprensión de la problemática de las prácticas educativas desde una visión abierta que realmente permita reconstruirlas, en su complejidad y así poder derivar propuestas viables. El constructivismo no tiene esta visión, de hecho es una propuesta limitada por un enfoque psicologista que solo plantea opciones para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo como base el conocimiento en el desarrollo de los procesos cognitivos, todo ello sin cambiar las condiciones reales en las que funciona y se organiza el sistema escolar. Es por esto, que el mismo constructivismo entra en contradicción con el esquema burocrático y controlado que prevalece en el sistema, pues su pleno desarrollo exigiría un replanteamiento de éste.

Así pues, la propuesta de cambiar contenidos y métodos como lo plantea el Programa para la Modernización Educativa no ha sido suficiente, porque su perspectiva se mueve sobre todo en el terreno de la normatividad, la intención y preocupación antes que todo es establecer un control del ambiente educativo. La lógica que se siguió es la de reformar el currículum oficial, a partir de acciones fragmentadas que no implicaron un análisis profundo y completo de la problemática de

las prácticas educativas en las aulas. Por ejemplo, el proceso se inició con el ajuste de los contenidos, posponiendo para una fase posterior (1992), a cargo de un equipo diferente, la elaboración de nuevos libros. Cómo es posible elaborar y experimentar en primaria un programa sin proponer simultáneamente los materiales y las prácticas que los sustentan en el aula. Esto quiere decir, que solo se abordó el currículum formal en un nivel que no permite cambiar el currículum real, el cual se refiere a las situaciones que se viven en las prácticas escolares cotidianas.

En esta situación, la formulación de los contenidos es realizada por cuerpos técnicos de la SEP, y aunque en esta ocasión se introdujo la noción de una aparente participación de la sociedad con el fin de justificar su planteamiento curricular, a final de cuentas a quien le correspondió definir es al cuerpo técnico.

“Se elabora una oferta educativa para responder a la necesidad de cambio de contenidos educativos. Esta elaboración realizada por cuerpos técnicos de la SEP con la participación amplia de maestros es servicio, supervisores, funcionarios y especialistas, se concreta en:

-Una propuesta de planes y programas basados en un modelo pedagógico extraído de los planteamientos del PME;

-La evaluación de congruencia entre los contenidos y el modelo pedagógico propuesto;

-La puesta en marcha de una prueba de la operación del modelo.

El CONALTE recibe la propuesta del modelo, los planes y programas de estudio correspondientes, los resultados de las evaluaciones y realiza una consulta técnica al respecto; reformula el modelo pedagógico tras acuciosa revisión, análisis y adecuación de la propuesta”.²⁵

La lógica que se sigue, es la de impulsar los proyectos desde arriba, buscando después una supuesta concreción, por lo que, dichos proyectos se convierten en una imposición. Su propuesta es derivar el discurso pedagógico del Estado hacia las

²⁵ CONALTE. Hacia un nuevo modelo educativo. 1991. p. 14.

prácticas educativas concretas y para ello desarrolla mecanismos como la planeación y la evaluación, bajo una visión técnica y de control.

Desde esta lógica, el Programa para la Modernización Educativa coloca el énfasis en la gestión escolar, como una forma para lograr cambios en las prácticas educativas, es decir, visualiza el problema como una cuestión de compromiso individual de los que participan en los procesos educativos. Por ello, la propuesta gira en torno a la revisión de los contenidos, a la renovación de los métodos y al privilegio en la formación de maestros con una clara priorización de la educación primaria y de acciones tales como: el cambio de planes y programas, y la supuesta actualización magisterial.

“La modernización y sus efectos reordenadores han de ser un cambio cualitativo que se emprenda de inmediato, aunque sus últimas consecuencias cobrarán vida plena a medida que vaya concretándose el compromiso de la sociedad que los asume y los confronta con la vida cotidiana en particular, y el de los maestros de todos los niveles educativos”.²⁶

Y aunque se hizo tanta alusión a la participación de padres de familia, maestros, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, centros de investigación, universidades, instituciones privadas, diversos sectores sociales; la realidad es que la gran mayoría de los que participan en las prácticas educativas concretas quedaron excluidos.

Entonces se presenta una división del trabajo entre los planeadores y los ejecutores, los que participan en las prácticas educativas carecen del control final y autónomo del diseño curricular y pedagógico. Bajo la idea de una normatividad indispensable e inevitable, se imponen discursos que contienen determinadas concepciones de hombre, escuela, educación, maestro, alumno; que en ningún momento corresponde establecer a los involucrados en los procesos.

²⁶ SALINAS de Gortari, Carlos. Programa para la Modernización Educativa. SEP.

De tal manera, que se espera que el discurso ideológico-pedagógico definido por técnicos especialistas, sea asumido por los docentes quienes solo tendrían que aplicarlo.

“la operación de seleccionar, organizar y ordenar los contenidos representa una larga tarea que, además del trabajo técnico especializado, ha de ser concluida por cada maestro en la preparación inmediata de su ejercicio profesional, al poner en marcha el proceso de apoyo al aprendizaje dentro de una situación escolar concreta, con un tiempo y en un espacio determinados”.²⁷

Es importante recalcar que los fundamentos ideológicos y políticos que implican el planteamiento curricular no son cuestionados, se aceptan como válidos e irrevocables, sobre los cuales se debe sentar sus bases.

“por modelo pedagógico debe entenderse el conjunto de elementos interactuantes de tipo estructural e instrumental que son asumidos para planear, diseñar y desarrollar planes y programas de estudio”.²⁸

Se reduce la complejidad del currículum a una cuestión técnica que consiste en el establecimiento de contenidos y metodología en las aulas con base en fines predeterminados e impuestos.

“Se denominan fines de educación aquellas realidades o situaciones que se intentan alcanzar al término del proceso educativo completo. Dichos fines, que posteriormente serán explicitados, aparecen lejanos y con frecuencia como impuestos; sin embargo, es tarea de la planeación acercarlos en el tiempo haciéndolos presentes en cada actividad educativa”.²⁹

Este concepto está manifestando nuevamente este aspecto que históricamente

²⁷ CONALTE. Hacia un nuevo modelo educativo. 1991. p. 20

²⁸ Ibidem. p. 22

²⁹ Ibidem. p. 19

ha definido a las propuestas curriculares oficiales en la perspectiva técnica: considerar que para lograr los cambios sustanciales que tanto pregona, basta con establecer y difundir un determinado discurso ideológico y técnico-pedagógico.

“Sin ser el eje central de la modernización educativa ni tal vez su aspecto más relevante, no obstante el cambio de contenidos reviste importancia capital ya que de él se desprenden numerosas acciones que repercuten directamente sobre otros elementos del hecho educativo, como es el caso de los métodos de enseñanza, las relaciones entre los diversos actores: maestros, alumnos, padres de familia, sociedad; la elaboración y uso de los libros de texto y otros materiales de apoyo, la función de la escuela en la sociedad y la misma visión del mundo que fomenta la sociedad a través de la escuela”.³⁰

No obstante, esto no es tan simple, en la cotidianidad no se da esta relación determinista con el mundo de la práctica. El principal problema, de esta perspectiva del interés técnico del currículum, radica en su concepción impositiva, que hace suponer determinadas relaciones de poder en el medio de aprendizaje.

Bajo esta lógica, a partir del Programa de Modernización Educativa se ha tratado de imponer un nuevo marco teórico-conceptual fundamentado en la concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención educativa, la cual utilizando diversas aproximaciones psicológicas solo implica replantear las cuestiones didácticas del proceso enseñanza-aprendizaje, en su versión instrumentalista: cómo hacer mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje en el plano cognoscitivo. Los planteamientos desde este enfoque, van dirigidos al logro de la madurez cognitiva de los sujetos:

“El desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano intelectual y en su intersección con los aprendizaje escolares.

La identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y

³⁰ Ibidem. p. 13

motivaciones de los alumnos en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje.

El replanteamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los sujetos aprendan a aprender sobre contenidos significativos.

El reconocimiento de la existencia de diversos tipos de modalidades de aprendizaje escolar, dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales.

La búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociadas al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognoscitivas.

La importancia de promover la interacción entre el docente y sus alumnos, así como entre los alumnos mismos, a través del manejo del grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.

La revalorización del papel del docente, no sólo en sus funciones de transmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino como mediador del mismo, enfatizando el papel de la ayuda pedagógica que presta reguladamente al alumno".³¹

No obstante, en la práctica al docente le cuesta trabajo hacer suyos estos parámetros; en primer lugar, porque él no los construyó y muchas veces los desconoce, en segundo lugar, porque este discurso psicologista se adopta sin tener en cuenta que existe una construcción histórica de las prácticas educativas cotidianas, que están siendo determinadas por distintas dimensiones que se entretajan para conformar su complejidad. Algunas de estas dimensiones, que considero sumamente determinantes para la transformación de las prácticas educativas son las condiciones administrativas y burocráticas que han caracterizado a la educación primaria y la visión técnica que ha prevalecido en la formación docente, convirtiéndolo solo en un ejecutor del proceso enseñanza-aprendizaje.

En este punto es importante resaltar que el constructivismo no reconoce la

³¹ DIAZ, Barriga Arceo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. 1998. p. 14.

conformación histórica de las prácticas educativas, las cuales han estado caracterizadas por las tradiciones, la ideología y el sentido común de los docentes. No rescata el contexto real, cotidiano y complejo de las prácticas educativas, por lo que es un discurso que al entrar en contradicción con la realidad, se vuelve estéril.

Abordar las prácticas educativas implicaría reconocerlas como un conjunto de relaciones y prácticas históricamente institucionalizadas, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo. Lo que conforma finalmente a dicho proceso es una trama bastante compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de una planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los elementos en torno a los cuales se organiza la enseñanza.

Hay que reconocer que la escuela históricamente ha construido una experiencia escolar cotidiana que comunica una serie de interpretaciones de la realidad y de orientaciones valorativas y normativas que son elementos del sentido común y de la ideología dominante, y que en conjunto atraviesan y rebasan los contenidos académicos. Romper con esta cotidianeidad es difícil, si se quiere partir de una propuesta curricular que sigue respondiendo a una perspectiva técnica-instrumental, aunque se agreguen fundamentos constructivistas para redefinir el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, para lograr transformaciones el docente tendría que construir su propio marco teórico-conceptual en relación con sus prácticas cotidianas, abriendo posibilidades reales y conscientes. Esto implicaría cambiar la percepción de sí mismo ante su realidad educativa, es decir, pasar de un ejecutor a un investigador de sus prácticas educativas en toda su complejidad. Sin embargo, es interesante observar cómo el docente de educación primaria está formado desde esta visión técnica-instrumentalista. La percepción ideológica que ha construido el docente de educación primaria, históricamente corresponde a esta visión técnica de la educación, en la que espera se le diga la receta de cómo hacer en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Vislumbra la problemática educativa desde el sentido común, como una cuestión técnica. En esta situación, el constructivismo psicogenético, se adopta en el proyecto educativo para dar una aparente respuesta a esta necesidad que es construida desde una falsa percepción del docente.

El docente asume acriticamente esta perspectiva técnica del currículum, que lo lleva a conceptualizarlo como un instrumento que le permite supuestamente llevar a cabo de la mejor manera las prácticas educativas, dado que en él se plasman las ideas acerca de lo que se debe lograr, sin ningún cuestionamiento; su diseño contiene todas aquellas ideas, enunciados o principios teóricos que desde una falsa neutralidad, pretenden determinar el mundo de la práctica, por lo que al docente le corresponde solamente su ejecución.

Y aunque algunos conceptos pedagógicos pretenden ser innovadores y aparentemente transformadores, a final de cuentas prevalecen esos aspectos que son coherentes con una perspectiva técnica del currículum, el cual es impuesto, sin permitir que sea construido por los involucrados directamente en las prácticas educativas en una relación teoría-práctica.

Así pues, el discurso de los planeadores se constituye en un proyecto impuesto dado que no es una propuesta de quien vive a diario las problemáticas de una educación memorística, autoritaria, fragmentada, enciclopédica. No existe un compromiso con algo que aparte de desconocer se convierte en una prueba más del autoritarismo que ha prevalecido de parte del gobierno hacia la sociedad civil. La lógica que se emplea es la de la imposición, es un proyecto impulsado desde arriba, con la carencia de alternativas reales para lograr la pretendida modernización.

CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN DOCENTE Y SU PRÁCTICA EN EL PROYECTO DE MODERNIZACIÓN EDUCATIVA.

Una vez definido que el contexto en el que se inserta la educación primaria corresponde al impulso de un proyecto económico, político e ideológico basado en el neoliberalismo; y que el discurso pedagógico oficial para las escuelas de este nivel es acorde a esta tendencia que se ha generado a nivel internacional.

Que basándose en una racionalidad técnica e instrumentalista se han elaborado discursos pedagógicos oficiales, implicando un esquema reduccionista de los procesos educativos, de aquí su impotencia para trascender en las prácticas educativas concretas y cotidianas; las cuales históricamente han estado determinadas por una serie de tradiciones y rituales que han limitado su desarrollo.

Bajo este contexto, es importante rescatar la potencialidad para generar cambios en las escuelas de educación primaria, a partir del trabajo de los docentes. Considerar como una opción las alternativas que puedan generar los involucrados en las prácticas educativas concretas.

Para ello, se analiza en primer lugar, la propuesta curricular de educación primaria en relación con las prácticas docentes que impulsa, dado que proyecta ciertas relaciones entre docente, alumno y conocimiento. El actual discurso pedagógico para las escuelas primarias, impulsado a partir del Programa de Modernización Educativa, al responder a una postura técnica-instrumental del currículum; reduce la problemática educativa a una cuestión de la metodología didáctica. De aquí que la propuesta curricular generada, de prioridad a este aspecto fundamentándose en el enfoque constructivista del aprendizaje, el cual principalmente, se basa en el conocimiento de los procesos cognitivos que se generan en el sujeto al apropiarse de cierta información. De tal manera, que las relaciones entre docente, alumno y conocimiento se siguen planteando bajo los mismos esquemas.

Teniendo como referencia este contexto, es importante abordar cómo se proyecta al docente en este espacio complejo de la educación primaria a partir de su formación; dado que históricamente su papel en la conformación de las prácticas educativas ha sido fundamental. Por lo que, en un segundo momento, se aborda la formación de los docentes de educación primaria que se ha impulsado en el proyecto de modernización educativa, que en el caso de estas instituciones se inició en 1984 cuando se elevó las escuelas normales al nivel de licenciatura. Por lo tanto, partiendo de las propuestas curriculares impuestas analizar su impacto en las prácticas educativas concretas y cotidianas de las normales, y los resultados reales de un discurso dirigido a una formación docente desde la investigación.

En un tercer momento, se pretende rescatar el análisis del papel que adquiere el docente a partir de esta formación en las escuelas normales, en relación con las prácticas docentes concretas y cotidianas que genera en la educación primaria. Para ello, es importante considerar los esquemas de administración y organización burocrática que han caracterizado a estas instituciones. Por un lado, el sistema escolar de educación primaria lleva reproduciendo ciertos rituales que definen a la práctica educativa con una perspectiva tradicionalista del currículum; por otro, existen ciertas prácticas burocráticas y de control acordes con una perspectiva tecnocrática del currículum, que el mismo sistema exige cumplir al docente.

Por lo tanto, se requiere que el docente aborde el currículum de educación primaria en su complejidad, es decir, considerando que es una construcción política, social, cultural y cotidiana. No obstante, asumiendo un papel de ejecutor técnico su práctica la limita a un planteamiento curricular de educación primaria impuesto, en cuyo discurso maneja una visión constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje; que además en las prácticas educativas cotidianas no se cristaliza, por que no se establecen las condiciones para ello.

2.1 Definición de la práctica docente en las escuelas primarias a partir del currículum formal.

El currículum se deriva en planes y programas preestablecidos por planeadores que no tienen relación directa con las prácticas educativas, de tal manera, que sus elaboraciones existen antes y aparte de las experiencias de aprendizaje que constituyen la escolaridad del niño, y de esta forma se convierten en prescripciones que se expresan en un concepto de alumno, del proceso de enseñanza-aprendizaje, de escuela, de docente, así como en un conjunto de objetivos, una serie de contenidos, de actividades que el docente debe de asumir y tratar de interiorizar porque eso es lo que debe de seguir y tratar de lograr.

“Se ha procurado dar a los programas de estudio una organización sencilla y compacta. En cada caso se exponen en primer lugar los propósitos formativos de la asignatura y los rasgos del enfoque pedagógico utilizado, para enunciar después los contenidos de aprendizaje que corresponden a cada grado”.³²

Y aunque en el discurso aparentemente hablan de una flexibilidad, para que el docente manifieste su creatividad propositiva esto solo se limita al contexto del proceso enseñanza-aprendizaje. En las prácticas concretas constantemente se le está induciendo para que cumpla con ciertos resultados, a través de varios mecanismos de control, tales como: la supervisión de su planeación por parte del director y otras autoridades, la imposición de exámenes generalmente elaborados por otras instancias y que supuestamente están acordes a lo que debe ya haber sido cubierto de los planes y programas, entre otros. En esta situación, la mayoría de los docentes asumen el diseño curricular sin hacer cuestionamientos acerca de él, bajo la consideración de que a ellos les corresponde llevarlo a cabo.

No obstante, las prácticas de los docentes implican una variedad de connotaciones. No existe una determinación total del diseño curricular en las prácticas

³²SEP. Plan y programas de estudio 1993. p.17.

educativas concretas.

Por otra parte, no se considera que en la práctica real y cotidiana, existen condiciones administrativas y burocráticas que entran en contradicción con esta perspectiva constructivista del aprendizaje, convirtiéndolo en un discurso estéril. En las prácticas cotidianas el docente se ve inmerso en una experiencia escolar en la que subyacen formas de transmitir el conocimiento, la organización misma de las actividades de enseñanza y las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar; las cuales han sido construidas históricamente y forman parte de los rituales y usos que han caracterizado las prácticas educativas de educación primaria en México, y que los docentes asumen acríticamente aunque con ciertas resistencias.

Por ejemplo, el aprendizaje en la práctica cotidiana esta aún lejos de la concepción constructivista adoptada en el discurso pedagógico oficial.

“aprendizajes implica entenderlos como un proceso activo y personal de adquisición de valores, métodos y lenguajes. Mediante estos aprendizajes –que deben tener siempre sentido y significación para el alumno-, el educando construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas relacionales, estableciendo de este modo redes que explican y enriquecen su comprensión del mundo, potencian su crecimiento personal y con él, su aportación a la sociedad concreta en la que vive.

Esta visión del aprendizaje se sitúa en el terreno de lo experiencial –directo o vicario- donde el aprendizaje significativo, la memorización comprensiva y la funcionalidad del aprendido, son tres aspectos esenciales de un mismo proceso”.³³

Y es que el docente, desde esta propuesta del aprendizaje, implica que siga ejerciendo la autoridad y el poder en el aula, en cuanto que él tiene que definir la ayuda pedagógica que proporcionará a los alumnos para orientar y guiar su actividad

³³ CONALTE. Hacia un nuevo modelo educativo. 1991. p. 28.

mental constructiva, lo cual, sigue siendo congruente con una perspectiva curricular orientada al control. Esta perspectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje no supera los mecanismos de planeación escolar utilizados desde hace mucho tiempo y que han estado caracterizados por una visión instrumentalista de eficientizar los procesos educativos (ver concepto de plan de estudios y programas de estudios sustentado en documento "Hacia un nuevo modelo educativo" y que fue citado anteriormente; así como el uso cotidiano que hacen los docentes de la carta descriptiva). Por lo tanto, no hay un cambio en los esquemas conceptuales que se utilizan en la planeación curricular. De hecho, se puede decir con lo que hasta ahora se ha planteado, que el constructivismo psicogenético no exige un replanteamiento total de la teoría curricular, entendida de acuerdo a Sacristán como la síntesis de una serie de posiciones filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas y de valores sociales. El constructivismo psicogenético solo aborda el aspecto metodológico del proceso enseñanza-aprendizaje. De tal manera, que la perspectiva del currículo que sigue prevaleciendo en este contexto es la de la tecnología, burocracia y eficientismo (Sacristán).

En esta situación, no se rescata la complejidad de la práctica educativa, como un proceso construido histórica y socialmente; se sobrevalora el aspecto psicológico del alumno en su dimensión cognoscitiva.

"La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva".³⁴

En el actual proyecto pedagógico oficial se acude a esta perspectiva que centra

³⁴ DÍAZ, Barriga Arceo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. 1998. p.p.15-16.

su atención en el desarrollo del aspecto cognoscitivo de los alumnos, tratando de romper con la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales; en donde "la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender). (Coll, 1998, p. 133). Es decir, que desarrolle estrategias para que el aprendiz incorpore el nuevo material a lo que ya conoce, haciéndolo significativo y fácil de recordar o utilizar.

"Se debe promover el paso de contenidos informativos que suscitan aprendizajes fundamentalmente memorísticos...

En el medio educativo mexicano no es novedosa la tendencia a acentuar el proceso de aprendizaje y no el de enseñanza y considerar que el papel del maestro estriba más en poner al alumno en situación de aprendizaje que en ser él mismo un enseñante.

... aplicación de procedimientos de enseñanza-aprendizaje que refuercen los valores de la educación mexicana; que estimulen la imaginación, el examen colectivo y el trabajo personal; y que se enfoquen congruentemente a la solución de problemas concretos mediante el uso del método y el manejo preciso de la información...

... método que promueva el aprender a aprender, entendido como un proceso vivencial que conlleva el aprender a ser y aprender a hacer".³⁵

Desde este enfoque, el constructivismo pone el acento en el desarrollo de estrategias cognitivas por parte del alumno que le permitan manipular, explorar y descubrir la información. Descubrir o inventar no en un sentido literal, pues se considera que el conocimiento está ya elaborado y definido en buena parte. Por lo tanto, el sujeto se considera activo en tanto que, reconstruye en un plano personal y cognitivo los saberes preexistentes de su grupo cultural acercándose a una comprensión de su significado, transformándolo y estructurándolo en el plano intelectual.

³⁵ SALINAS, de Gortari Carlos. Programa para la Modernización Educativa. SEP. p. p. 20-21.

“Podemos decir que la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento”.³⁶

En este sentido, el proceso de enseñanza debe plantearse con prácticas contextualizadas a partir de la vida real del alumno, de lo cotidiano y significativo para él, en términos cognitivos. De tal manera que la construcción de esquemas de conocimiento por parte del alumno, puede verse afectada si el docente no considera en su intervención pedagógica la planeación de actividades en las que el manejo de la información sea más activo, organizado de lo más general a lo más específico, interrelacionado y útil.

“La información desconocida y poco relacionada con conocimientos que ya se poseen o demasiado abstracta, es más vulnerable al olvido que la información familiar, vinculada a conocimientos previos o aplicable a situaciones de la vida cotidiana.

La incapacidad para recordar contenidos académicos previamente aprendidos o para aplicarlos se relaciona a cuestiones como:

Es información aprendida mucho tiempo atrás.

Es información poco empleada o poco útil.

Es información aprendida de manera inconexa.

Es información aprendida repetitivamente.

Es información discordante con el nivel de desarrollo intelectual y con las habilidades que posee el sujeto.

Es información que posee, pero el sujeto no la entiende ni puede explicarla.

³⁶ DÍAZ, Barriga Arceo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. 1998. p. 17.

El alumno no hace el esfuerzo cognitivo necesario para recuperarla o comprenderla".³⁷

En este punto, es importante mencionar que la propuesta constructivista plantea la necesidad de desarrollar una madurez intelectual que implique un aprendizaje significativo en cuanto que posibilite una reestructuración autónoma y activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva.

Por lo tanto, es necesario plantear la intervención pedagógica del docente considerando el desarrollo cognitivo de los alumnos, pero también, la organización lógica de los contenidos y su traspolación a situaciones reales que vive el alumno.

Con estas aportaciones el constructivismo pretende incidir en el desarrollo cognitivo de los alumnos, al encaminarlos a una comprensión significativa de los contenidos, dado que las prácticas educativas cotidianas se han caracterizado por un aprendizaje memorístico, repetitivo y descontextualizado.

No obstante, no se puede negar que en la práctica cotidiana, desde siempre, tanto los maestros como los alumnos se han apropiado y han organizado los elementos transmitidos en la escuela a partir de esquemas y concepciones que ellos mismos poseen.

Por lo tanto, en las prácticas educativas cotidianas, siempre ha estado presente una estructuración lógica del conocimiento por parte del docente.

"Es difícil estudiar a partir de la evidencia de la interacción verbal espontánea, los procesos de razonamiento que se favorecen en la escuela, por que las formas de interacción verbal no determinan o reflejan necesariamente las formas de razonar o pensar.

³⁷ Ibidem. p. p. 26-27.

La comprensión de cualquier clase es un proceso activo; interpretar lo que el maestro transmite siempre implica procesos de razonamiento por parte de los alumnos. Los alumnos se entrenan, casi sin darse cuenta de ello, en utilizar conocimientos previos, en distinguir lo significativo en las diferencias o semejanzas señaladas por el maestro, en captar esquemas subyacentes de los elementos que se presentan y encadenan en la clase (textos, ejemplos, ilustraciones, ejercicios, etc.), evidentemente, tienen que construir relaciones, hacer inferencia, llegar a conclusiones propias".³⁸

La cuestión aquí, es analizar si el razonamiento generado en el alumno implica una reconstrucción de sus esquemas a partir de un procesamiento interno de la información, o implica más una mecanización memorística del mismo, quedando más destinado al olvido. Por lo que desde el constructivismo se buscará habilitar al alumno en el manejo y uso de información desde sus propias estrategias cognitivas desarrolladas.

Es así, como el actual proyecto educativo para la educación primaria fundamentó su modelo pedagógico, con base en los planteamientos conceptuales del constructivismo.

Tratando de dar un sentido aparentemente significativo a la educación, la conceptualiza a partir de las relaciones que el alumno establece con el mundo, con otros seres humanos y consigo mismo; bajo el planteamiento de que aprender consiste en adquirir formas y maneras de relacionarse con lo que constituye nuestra realidad.

Para ello, recurre a los conceptos de métodos, lenguajes y valores; como las herramientas que le permitirán al alumno acercarse a esas dimensiones de su realidad.

Al analizar estas concepciones se vislumbra la tendencia constructivista, en

³⁸ ROCKWELL, Elsie. "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En: La escuela, lugar del trabajo docente. p. 23.

cuanto que constituyen principalmente el desarrollo de esas estrategias cognitivas para acercarse al conocimiento o a la información.

“los métodos son medios que capacitan al ser humano para el manejo de pensamientos y objetos de una manera adecuada, ... aprendizaje de métodos, ... comprenderlos y usarlos como herramienta de comprensión para finalmente apropiárselos.

...da lugar a una gran flexibilidad pedagógica y desplaza la información memorística rutinaria; provee además a los alumnos de formas de pensar y de hábitos...

los lenguajes son herramientas de expresión y comunicación...Son también herramientas de pensamiento...Se distinguen por su estructura simbólica...”³⁹

Los valores desde su contenido ideológico definen los juicios y actitudes de los alumnos; mientras que los métodos y lenguajes pretenden proveer al alumno de las herramientas que le permitan un aprendizaje permanente.

“involucrar a los maestros, a los padres de familia y a los estudiantes en la aplicación de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje que refuercen los valores de la educación mexicana; que estimulen la imaginación, el examen colectivo y el trabajo personal; y que se enfoquen congruentemente a la solución de problemas concretos mediante el uso del método y manejo preciso de la información... métodos que han de asegurar una actividad de aprendizaje a lo largo de la vida, tener trascendencia social y propiciar, con el tiempo, la conformación colectiva de una atmósfera de aprendizaje”.⁴⁰

Por lo tanto, la metodología didáctica que implemente el docente, debe ir encaminada a promover los planteamientos del enfoque cognositivista del aprendizaje:

³⁹ CONALTE. Hacia un nuevo modelo educativo. 1991. p. 103.

⁴⁰ Ibidem. p. 109.

aprender a aprender. Supuestamente, su instrumentación implicará romper con la empleada hasta la fecha.

“es necesario acudir a métodos que promueva el aprender a aprender, entendido como un proceso vivencial que conlleva el aprender a ser y el aprender a hacer; y estos tres aprendizajes como una actitud permanente a lo largo de su vida”.⁴¹

Esta concepción de aprender a aprender se inclina hacia un planteamiento metodológico didáctico que permita al alumno desarrollar estrategias cognitivas para que en cualquier situación sea capaz de apropiarse de la información de una manera comprensiva.

Por lo que, el conocimiento (acabado) debe ser presentado de tal manera por el docente, que el alumno sea capaz de realizar un aprendizaje significativo, en el sentido de que la nueva información sea relacionada de manera no arbitraria y sustancial con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura de conocimientos o cognitiva.

Como puede observarse, el manejo del conocimiento que se pretende realice el alumno es en un sentido meramente cognitivo, por lo cual, al docente le corresponde presentárselo de una manera organizada a partir de ciertos principios:

- “1. El aprendizaje se facilita cuando los contenidos se le presentan al alumno organizados de manera conveniente y siguen una secuencia lógica-psicológica apropiada.
2. Es conveniente delimitar intencionalidades y contenidos de aprendizaje en una progresión continua que respete niveles de inclusividad, abstracción y generalidad. Esto implica determinar las relaciones de supra-ordinación-subordinación, antecedente-consecuente que guardan los núcleos de

⁴¹ Ibidem. p. 111.

información entre sí.

3. Los contenidos escolares deben presentarse en forma de sistemas conceptuales (esquemas de conocimiento) organizados, interrelacionados y jerarquizados, y no como datos aislados y sin orden.

4. La activación de los conocimientos y experiencias previos que posee el aprendiz en su estructura cognitiva, facilitará los procesos de aprendizaje significativo de nuevos materiales de estudio.

5. El establecimiento de puentes cognitivos (conceptos e ideas generales que permiten enlazar la estructura cognitiva con el material por aprender) pueden orientar al alumno a detectar las ideas fundamentales, a organizarlas e integrarlas significativamente.

6. Los contenidos aprendidos significativamente (por recepción o por descubrimiento) serán más estables, menos vulnerables al olvido y permitirán la transferencia de lo aprendido, sobre todo si se trata de conceptos generales integradores.

7. Dado que el alumno en su proceso de aprendizaje y mediante ciertos mecanismos autorregulatorios, puede llegar a controlar eficazmente el ritmo, secuencia y profundidad de sus conductas y procesos de estudio, una de las tareas principales del docente es estimular la motivación y participación activa del sujeto y aumentar la significatividad potencial de los materiales académicos".⁴²

De aquí, que no sea raro que el planteamiento curricular impuesto no haga un replanteamiento en la concepción de los conocimientos-contenidos, la cual parte de considerar al conocimiento como algo dado y acabado, al que el alumno se tiene que acercar desarrollando diversas estrategias cognitivas.

"La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el

⁴² DÍAZ, Barriga Arceo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. 1998. p. p. 27-28.

conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares”.⁴³

Por lo tanto, esta concepción del conocimiento reafirma el carácter impositivo de una propuesta curricular que no cambia los esquemas en que se organiza el sistema escolar. Sus elementos corresponden a una perspectiva técnica, instrumentalista y de control de las prácticas educativas, donde solo se propone replantear la metodología didáctica empleada por el docente, para lograr una apropiación comprensiva del conocimiento por parte del alumno.

“El vigente plan de estudios y los programas de asignatura que lo integran tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos para asegurar que los niños:

1º Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficiencia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

2º Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.

3º Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

4º Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del

⁴³ Ibidem. p. 16.

ejercicio físico y deportivo...”⁴⁴

Se plantea al alumno como producto de la implementación de un plan curricular, como alguien pasivo que espera recibir algo en la escuela, constituyendo enunciados o principios teóricos que se encuentran en una relación determinista con el mundo de la práctica. Se implementa mediante la habilidad del profesor, para producir el aprendizaje buscado en el alumno. Esto supone que el acto docente se orienta a un producto. Es muy corriente oír hablar de los productos de nuestro sistema educativo, aludiendo a los estudiantes que discurren por el sistema.

Esta perspectiva del interés técnico del currículum supone determinadas relaciones de poder en el medio de aprendizaje. En primer lugar, implica que el poder último se encuentra en quienes formulan los objetivos, y a través de los planes y programas se determina lo que debe suceder. Entonces, se pretende que el docente desde estos parámetros planee y dirija las actividades en el aula, con lo cual, como ya se mencionó anteriormente, se le trata de imponer un proyecto en el que no participó.

Para ello, el discurso hace un doble manejo ideológico. Por un lado, hace ver al docente como un agente con poder de decisión en la educación, cuando en realidad su poder se limita a la decisión sobre las experiencias de aprendizaje. Por otro, sigue planteando al docente como un agente con poder de control, que decide lo que tiene que suceder al interior del aula, fomentando con ello, los mismos esquemas de relación entre el docente y el alumno. Cómo puede el docente empezar a romper con el autoritarismo tan arraigado, el cual históricamente, ha sido adquirido y aceptado como parte de su identidad ; si se le sigue otorgando la autoridad para decidir lo que debe suceder dentro del salón de clase. El alumno desde este enfoque del currículum técnico, sigue quedando limitado totalmente del poder para determinar sus objetivos de aprendizaje, sus contenidos, con lo cual se refuerza su papel pasivo.

Cuando el diseño curricular está informado por la técnica, destaca el interés

⁴⁴SEP. Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica Primaria. p.13.

fundamental por el control del ambiente educativo. De esta manera, no se están reconstruyendo las relaciones en el aula, desde esta perspectiva curricular, se están reproduciendo aquellas que corresponden a las características tradicionalistas.

Aún cuando en el discurso oficial se plantee la importancia de superar las prácticas educativas que ponen énfasis en la transmisión de los contenidos como algo estático en las que sobrecarga a los alumnos de ellos a través de la memorización; que los contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje deben superar las características del tradicionalismo.

La propuesta curricular responde a una perspectiva técnica-instrumental, en donde al no reconceptualizar con fundamentos sólidos y transformadores al alumno, al docente, a los contenidos, al proceso de enseñanza-aprendizaje, a la planeación, a la evaluación; se siguen reproduciendo las mismas relaciones.

Y en esta situación el docente no ha sido capaz de cuestionar, reflexionar acerca de su práctica para dar alternativas. Desde su formación se visualiza como un ejecutor de las políticas educativas, que solo debe de saber aplicar técnicas. Enaltece la práctica en detrimento de la teoría y espera que se le diga como hacer en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, al determinarse los contenidos surgen las siguientes cuestiones: ¿Qué se seleccionó y pasó a formar parte del currículum? ¿Quién lo seleccionó? ¿Cómo se organizaron los contenidos seleccionados? ¿Qué efectos produjeron la forma de abordar esos contenidos?

En este aspecto, el docente y el alumno vuelven a quedar fuera del diseño curricular. Supuestamente se habla de una flexibilidad para el docente, sin embargo, lo que debe de enseñar y su organización están ya decididos. Desde esta perspectiva, el conocimiento es una construcción acabada y neutral que se debe aprender desarrollando estrategias cognitivas encaminadas a su comprensión.

"El maestro establecerá con flexibilidad la utilización diaria del tiempo, para lograr la articulación, equilibrio y continuidad en el tratamiento de los contenidos, pero deberá cuidar que durante la semana se respeten las prioridades establecidas".⁴⁵

Ahora bien, la propuesta específica, sin un argumento consistente, implicó un movimiento de contenidos. Dicho movimiento consistió en un cambio en la organización de los contenidos: del enfoque de áreas se pasó al de asignaturas. La explicación que se da, es que el enfoque de áreas de aprendizaje no presentaba una adecuada integración de las distintas disciplinas que lo conformaban, bajo la consideración de que muchos contenidos se diluían.

Sin embargo, en la propuesta de educación primaria, sólo se dividieron las ciencias sociales (historia, geografía y educación cívica) considerando los últimos cuatro grados. Se cuestionó el enfoque por áreas porque supuestamente no logró articular las disciplinas y principalmente porque muchos contenidos se perdían. En esta ocasión la política educativa para la educación primaria estuvo orientada básicamente a la preocupación por rescatar supuestamente el conocimiento de la historia.

"La sociedad demanda que cada niño mexicano domine con su educación básica los tres lenguajes del pensamiento: el de la palabra, el de los números y el de la historia. Queremos que domine su idioma, que sepa leer y escribir correctamente el castellano, que conozca y sepa usar las matemáticas, puerta indiscutible para las ciencias y reconozca en su historia, la vida social y cultural de la humanidad y de su nación."⁴⁶

De aquí, que el año escolar 1992-1993 fue declarado oficialmente Año para el estudio de la historia de México. El entonces secretario de educación, Ernesto Zedillo,

⁴⁵SEP. Plan y programas de estudio 1993. p. 14.

⁴⁶SALINAS, de Gortari Carlos. Presentación de los libros de texto de historia de México, Los Pinos, México. 4 de agosto de 1992.

declaró en su momento que en los últimos veinte años se generaron problemas que afectaron gravemente la educación básica, siendo un reflejo el escaso conocimiento que se tiene de la geografía e historia nacionales, pues en el examen de ciencias sociales aplicado a niños de primaria en mayo de 1990, la calificación promedio fue de 4.88.

"no conocen las principales instituciones del país ni su funcionamiento, no saben ordenar cronológicamente las etapas de la historia nacional, saben poco de la historia de México y saben poco acerca de la Constitución".⁴⁷

Tal vez el argumento más esgrimido para justificar el retorno a las asignaturas es que antes los estudiantes sí sabían historia, geografía y civismo, saberes supuestamente perdidos con la organización curricular por áreas. Lo cierto es que se carece de una evaluación real que permita comparar los aprendizajes logrados en la enseñanza por asignaturas y por áreas. La propuesta curricular es construida en abstracto, con un discurso impositivo y ahistórico que no reconoce el carácter histórico y social de las prácticas educativas cotidianas, las cuales están múltiplemente determinadas por diversos factores: administrativos, burocráticos, políticos, ideológicos, etc.

Pero entonces, por qué esta preocupación por rescatar principalmente la historia. En un acercamiento a los libros de texto, podemos percatarnos de que tienen una serie de contradicciones, errores y omisiones, además de algunas explicaciones absurdas y nuevas versiones de hechos relevantes sucedidos básicamente en los últimos doscientos años.

Por ejemplo, entre los libros de cuarto y sexto grado no se ponen de acuerdo en la extensión de Mesoamérica, en el de cuarto grado termina en Centroamérica en tanto que en el de sexto en la región Inca del Perú. En el libro de cuarto año se entremezclan civilizaciones que existieron con más de mil años de diferencia en su

⁴⁷GUEVARA, Niebla Gilberto "México: ¿un país de reprobados?". En: Nexos, México, No 162. Junio de 1991. p. p. 38-39.

ubicación temporal dando a entender que los totonacas vivieron en la misma época que los mexicas.

A partir de la caída de Iturbide encontramos algunas de las nuevas definiciones; ahora, los conservadores o centralistas de la época de 1824 ya no son monarquistas sino simplemente un grupo que defendía la tradición y el orden. Una definición ejemplar del texto de cuarto grado es la que se hace de la Guerra de los Pasteles, pues estalló, según para cobrarse las deudas de un pastelero francés, y duró varios meses.

En cuanto a la pérdida del territorio nacional, la anexión de Texas a los Estados Unidos ahora se presenta como la independencia de un Estado y Santa Anna no entregó el territorio sino que reprimió a los separatistas y de paso como héroe fue capturado. La época de Díaz tiene una nueva definición: simple y llanamente fue una época en la que Don Porfirio obtuvo la paz y la estabilidad... supo negociar y conciliar los intereses de grupos opuestos. Fue tolerante con la Iglesia. Resulta entonces que la dictadura fue altamente benéfica para México pues además se lograron atraer inversiones extranjeras (tal como ahora) y se logró impulsar el desarrollo económico.

Las elecciones presidenciales de la Revolución a la fecha y el partido de Estado también tienen una gran explicación, el texto es muy explícito, el antecedente del PRI, el PNR nació en 1929 y su principal objetivo fue poner de acuerdo a los revolucionarios sobre quien debía gobernar, explicación que implícitamente justifica por qué no se toma su parecer al pueblo. Los dos textos dan una magnífica panorámica de la historia del PRI pues para estos libros el surgimiento y desarrollo de los demás partidos políticos no se da sino hasta los años ochenta.

La crisis económica también es explicable sin lesionar a los gobernantes del país pues el gobierno de Echeverría se endeudó porque, a raíz de que autorizó aumentos salariales y mayor inversión en todos los órdenes, el gobierno gastó más de lo que tenía y tuvo que pedir prestado. Resulta entonces que estamos en crisis porque se han autorizado aumentos salariales y se ha invertido en la infraestructura del país.

El movimiento del 68 también es mencionado, no se señala a los culpables de la masacre, sólo se indica que fueron actos de un hombre preocupado por la imagen de México en los Juegos Olímpicos.

La insurgencia cívica de 1988 queda resumida en tres párrafos en los que sólo se menciona un nombre, el de Carlos Salinas. Sus oponentes en unas reñidas elecciones ni siquiera son mencionados. Es aquí donde se menciona a un partido de oposición explicando que lo quedaba del antiguo Partido Comunista se disolvió para sumarse al Partido de la Revolución Democrática, de los demás partidos ni siquiera su origen se señala.

El modelo económico de nuestro país es mencionado aquí como el resultado de los cambios ocurridos en el mundo en los años noventa, además el Estado se preocupa por dar a conocer sus grandes logros: el Tratado de Libre Comercio, el abatimiento de la inflación y su máximo logro, el amplio gasto del gobierno dedicado al pueblo mediante el PRONASOL.

Esta es sólo una muestra de la visión parcial y falta de objetividad mostrada en el manejo del conocimiento, el cual, se presenta como una verdad neutral y acabada.

Por lo tanto, se observa un manejo ideológico y político del contenido, que se caracteriza por un oscurecimiento de la reflexión, la crítica y la verdad.

“en este paisaje nacional de reacomodo y movimientos sociales, de salvaje imposición de una modernidad apoyada en el malestar social general, surge hoy, como en primer intento pensado y ejecutado desde el poder, el proyecto de crear, desde el libro de texto gratuito, una nueva versión de la historia que justifique la recién formada idea de organización social que se nos impone”.⁴⁸

En este sentido, se vuelve a vislumbrar el carácter rector y normativo del Estado

⁴⁸MENDEZ, Luis y coautores. "Historia y Poder". En: Análisis de disyuntiva. p. 60

hacia el sistema educativo nacional. La decisión vertical, autoritaria, con que los nuevos libros de texto se editan, cambiando la forma de leer la historia nacional. Una historia creadora de un conocimiento esquemático que construye visiones falsas e incoherentes de la realidad social. Una historia donde el sujeto protagónico deja de ser el pueblo, para dejarle su sitio al gobierno, a las instituciones, al Estado; una historia con marcada tendencia a enfatizar la importancia de los procesos de apertura económica; una historia, selectiva que ignora o diluye acontecimientos políticos y sociales de importancia; una historia, que en su parte actual (1982-1992), se utiliza como instrumento de control político al difundir, propagandísticamente, valores sociales que pretenden articular una nueva identidad nacional. Una historia que trata de crear un nuevo mito: el de la modernidad.

“al margen de errores historiográficos, estilos, esquemas teóricos o corrientes pedagógicas, existe la necesidad política-ideológica del régimen que se construye, de generar un nuevo discurso histórico que justifique al Estado Liberal-Social, a su proyecto nacional y a sus alianzas sociales; no se trata entonces de corregir, el problema es político; y como todo problema político, hará depender su solución de la correlación de fuerzas establecida entre los actores sociales involucrados”.⁴⁹

Con respecto al área de ciencias naturales, se enaltece el conocimiento científico basado en la observación y la experimentación. Supuestamente, el niño debe adquirir destrezas científicas, y para ello, se le debe colocar frente a los problemas que debe explicar a través de la experimentación y comprobación.

“El hábito de formular explicaciones y predicciones deberá estimularse desde un momento temprano, asociado a la idea de que la validez de ambas depende de que sean probadas mediante procedimientos adecuados, que utilizarán los resultados de la observación y la experimentación. La introducción de las actividades experimentales deberá cuidar que los niños adquieran la noción de

⁴⁹ibidem. p. 64.

variable y de la necesidad de su control, en experimentos que se puedan realizar en una sola clase (cambios de temperatura y de estado, por ejemplo) o bien a lo largo de períodos más prolongados (crecimiento de plantas en condiciones distintas de intensidad de luz, y de riego, por ejemplo). Es importante que en estas actividades los niños se den cuenta de que los resultados obtenidos están sujetos a diferentes interpretaciones".⁵⁰

Con esto se crea la idea de que la única manera de hacer ciencia, es desde esta perspectiva empírica, dado que se niega en otras áreas (ciencias sociales) la posibilidad de cuestionar, reflexionar.

Pero aunque la pretensión de que el niño observe y experimente no es nueva, en las prácticas cotidianas se ha observado que el docente deja de lado esta visión y las pocas veces que lo llega a poner en práctica, es para comprobar un conocimiento considerado acabado. Y es que el docente muestra una ausencia de elementos teóricos y epistemológicos, que le permitan replantear su relación con los conocimientos. Su formación se reduce a la de un transmisor de un cúmulo de conocimientos que considera verdaderos y acabados. Posiblemente, por ello otorga casi una nula importancia a la investigación, y no es capaz de poner al alumno en otras situaciones de aprendizaje, que no sean memorizar los contenidos del libro.

De acuerdo a la evolución del niño, y fundamentándose en el enfoque constructivista, en los grados de primero y segundo es donde se plantea la necesidad de relacionar al niño con su entorno, con lo concreto, en lo que se refiere a las asignaturas de historia, geografía y ciencias naturales. Sin embargo, en los siguientes grados, los libros son un cúmulo de contenidos desarrollados de manera aparentemente lógica, que en la práctica real y cotidiana el alumno tiende a memorizar de forma descontextualizada con su realidad económica, política, social, familiar. Es decir, no se aborda el conocimiento en un sentido que le permita al alumno reconocer la realidad compleja en la que vive, dado el manejo abstracto, aislado y fragmentado (los conocimientos se abordan por disciplinas) que el docente impone, aún cuando

⁵⁰SEP. Plan y programas de estudio. p. 73.

acuda a las recomendaciones constructivistas para su organización.

Nuevamente los conocimientos se le presentan en una forma distante y ajena a la realidad concreta que vive y percibe, pues no le permiten ascender a la comprensión de su entorno. Pero una comprensión que no se limite al aspecto cognitivo; sino una comprensión que le permita al alumno realmente construir su conocimiento a partir de su contexto histórico, social, político, económico. Los contenidos se le ofrecen como verdades absolutas y acabadas que sólo le queda memorizar, ya sea mecánicamente o en el mejor de los casos apoyándose en los planteamientos constructivistas, de manera comprensiva en un sentido cognitivo; lo cual la gran mayoría de la veces no es muy común, dado que las condiciones reales en las que se desarrollan las prácticas educativas limitan esta posibilidad, por lo que los maestros acuden generalmente a las copias, a los cuestionarios y a los ejercicios repetitivos que permitan mecanizar el conocimiento.

Con tal situación, lo que se puede observar en la práctica educativa cotidiana es que el proceso de adquisición de conocimientos se gesta fundamentalmente en formas mecánicas, basadas en la memorización por reiteración. Esto hace que la acción se torne en una tarea tediosa, aburrida, sin mayor sentido que aprender momentáneamente para acreditar exámenes y así obtener certificados.

Una educación alejada del mundo de significación del educando, que muy difícilmente generan procesos de comprensión y menos de reflexión generada hacia su entorno; de esta manera el aprendizaje y su retención son reducidos y efímeros.

Cómo se puede hablar de relevancia de contenidos cuando desde una redefinición arbitraria y centralizada se generalizan para todos, lo cual está reforzado con algunos mecanismos como el libro de texto y los procesos de evaluación que más bien son de calificación.

Aunque se hable de una flexibilidad, que el docente debe de retomar, considerando las situaciones particulares, el hecho es que el libro de texto es el

portador de determinados conocimientos; el libro de texto que en muchos casos es, el único libro que conocen los alumnos de las escuelas primarias. Cómo hablar de un sujeto reflexivo, participativo, cuando la mayoría de ellos no tiene el acceso a la diversidad cultural.

Esto es una muestra más de las contradicciones que plantea la propuesta curricular con respecto al logro de alumnos participativos, creativos y reflexivos en el sentido amplio de la palabra. En realidad, los planteamientos que constituyen la propuesta curricular no son coherentes con esta perspectiva del sujeto, el concepto que se maneja en el discurso pedagógico oficial, solo está encaminado a lograr sujetos activos en el sentido cognitivo, lo cual además es inoperante si consideramos las condiciones reales y cotidianas en las que se inserta este enfoque, las cuales están generando una contradicción que hace irrelevante y estéril a esta propuesta, pues sigue reproduciendo los mismos esquemas de organización de las prácticas educativas cotidianas de las escuelas primarias.

“Uno de los propósitos centrales del plan y los programas de estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón, se ha procurado que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión”.⁵¹

Pero la principal incoherencia, es que se parta de que los conocimientos estipulados en los libros de texto son una construcción acabada y verdadera. Desde esta consideración, resulta difícil que el docente y los alumnos replanteen en esencia su relación con los contenidos, pues el docente tiene la visión de que a él solo le corresponde plantear actividades mediante las cuales el alumno acceda al conocimiento universal. Por lo tanto, la definición de los contenidos y libros de texto vislumbran una visión del saber en cuanto conjunto de reglas y procedimientos o verdades incuestionables, lo cual siempre va a ser una limitante para desarrollar

⁵¹SEP. Plan y programas de estudio. 1993. p. 13.

procesos de aprendizaje verdaderamente reflexivos, analíticos, críticos. Por lo tanto, la relación que se refuerza entre el docente y el alumno respecto con el conocimiento es pasiva.

No existe la visión de que el conocimiento es construido de manera social o que nuestras construcciones tengan antecedentes históricos y temporales; el conocimiento se convierte en saber universalizado y ahistórico. Desde aquí, se está frustrando gran parte de la potencial riqueza de la comprensión de su realidad (no en el sentido meramente cognitivo) que podrían alcanzar los estudiantes. El contenido se convierte en un listado de conocimientos que el alumno debe adquirir en contraposición con una propuesta que implicaría la construcción contextualizada del conocimiento.

Dado que el saber se considera como verdades incuestionables, estas se le imponen al alumno, por lo que el autoritarismo, de alguna forma sigue vigente. El maestro es quien posee ese conocimiento, y no obstante, los métodos y técnicas pedagógicas que se busquen para su comprensión cognitiva, estos se constituyen en formas de "transmisión de cultura".

Esta conceptualización del conocimiento, limita la metodología pedagógica, dado que al considerar una falsa universalidad, ahistoricidad y neutralidad del conocimiento se coarta la construcción del mismo por parte de los que intervienen en las prácticas educativas. Tal parece que los procesos de investigación se llevan a cabo en espacios ajenos a los estudiantes y docentes, y en las aulas la metodología pedagógica queda reducida al arte de comunicar y transmitir de manera comprensiva las conquistas intelectuales que otros han hecho. Por lo tanto, el propósito de la educación no ha sido formar futuros sujetos críticos, reflexivos e investigadores, sino sujetos que desarrollen estrategias cognitivas que les permitan acceder de manera comprensiva a la información que se les presente.

Así pues, en el discurso pedagógico dominante generado en el Programa de Modernización Educativa, aunque se proponen los conceptos de alumno participativo, crítico, reflexivo y del maestro como guía, proveedor de experiencias de aprendizaje

significativas; esto es desde el enfoque de un constructivismo que coloca el acento en los procesos cognitivos de los sujetos, el cual es coherente con una teoría curricular que en esencia está encaminada a una perspectiva técnica e instrumentalista de eficientizar las prácticas educativas. Por lo que, desde el discurso, no se puede esperar que en las aulas de la escuela primaria pública mexicana se logre superar las formas más primitivas del tradicionalismo: verbalismo y autoritarismo. Tratando de tecnificar las prácticas educativas cotidianas estas se siguen constituyendo sobre los paradigmas de orden y autoridad. El orden es reflejado en el método y en la organización del tiempo, espacio y la actividad. La autoridad es personificada en el maestro, dueño del conocimiento y del método, el modelo intelectual y moral; el maestro es el transmisor del conocimiento.

El discurso pedagógico oficial no plantea una propuesta que reconstruya la relación de los elementos que intervienen en las prácticas educativas (alumno, docente, conocimiento). Queda establecida una metodología didáctica, ahora fundamentada en el constructivismo, en la que se concibe al alumno como un sujeto activo cognitivamente, que tiene que procesar de manera comprensiva el conocimiento acabado que el docente le presenta, a partir de una planeación, organización y evaluación sistemática de las actividades al interior del aula.

Supuestamente se pretende iniciar al alumno en los procesos de reflexión e investigación, a partir de una metodología determinada por los requisitos positivistas de objetividad y resultados. Pero en nuestro contexto, existen toda una serie de situaciones que eliminan las posibilidades de sujetos investigadores, aún desde esta perspectiva.

Los recursos con los que cuenta el alumno son insuficientes, tanto en su entorno familiar como en el escolar. La gran mayoría, en sus hogares no pueden tener el impulso y el apoyo para lograr el acceso a libros, computadora y todos aquellos recursos que le permitan al niño irse formando intelectualmente. Los padres no pueden brindarles a sus hijos los recursos que necesitan, y tampoco les pueden iniciar en una formación intelectual que implique el hábito de la lectura, de la reflexión, el análisis, los

cuestionamientos, dado que la gran mayoría limita la formación de sus hijos al espacio escolar, mientras que en casa, la televisión es la que se encarga de ejercer una influencia notable en los niños.

En el entorno escolar, prácticamente no se dan experiencias que induzcan al alumno a la investigación. Y es que el docente aunque debería ser un investigador con una propuesta metodológica, su formación se reduce a la de un transmisor de un cúmulo de conocimientos. La mayoría de los docentes en este nivel educativo, muestra un escaso manejo de los fundamentos de una propuesta metodológica. Adolecen de los elementos teóricos y metodológicos que les permitan replantear su propia relación con el conocimiento, y principalmente, de aquellos que le permitan analizar y reflexionar acerca de sus prácticas para tratar de reconstruirlas y transformarlas.

En las prácticas educativas cotidianas los procesos de enseñanza-aprendizaje se limitan a una transmisión de conocimientos, habilidades y valores; los cuales se consideran verdades incuestionables. En esta situación la relación entre el transmisor de conocimientos y el receptor, se establece de manera autoritaria. Y el papel del transmisor de conocimientos se reduce a la de un técnico que debe mejorar sus destrezas para lograr una eficiencia en dicha transmisión, la cual debe ir ligada a un acceso comprensivo de la información.

El alumno no tiene contacto directo con el objeto, es a través del maestro como logra acercarse no al objeto, sino al conocimiento, que se da como acabado, provocando una actitud pasiva con respecto a éste; no construye conocimientos nuevos, ni se le considera capaz de hacerlo.

Por lo tanto, mientras siga imperando la visión técnica e intrumentalista en la propuesta educativa de las escuelas primarias, se estará limitando la metodología pedagógica. Al partir de un cúmulo de conocimientos acabados, la relación que se establece entre el docente y el alumno con el contenido, queda reducida a la transmisión de ese cúmulo de conocimientos, y una concepción sobre la construcción

real del mismo en la que el alumno acceda a una construcción que le permita explicar su realidad, en todos los sentidos, queda anulada.

De tal manera, que el supuesto del que se parte en este trabajo es que el interés técnico es compatible con las relaciones del tradicionalismo, ya que no rompe con ellas, sino que las tecnifica. Sólo se mezclan las prácticas tradicionalistas con elementos técnicos e instrumentalistas.

Hasta ahora, los elementos que se han analizado vislumbran la ausencia de un modelo curricular coherente con una propuesta encaminada a transformar las prácticas educativas tradicionalistas, porque es un discurso que no es elaborado rescatando la construcción histórica, social y cotidiana de las prácticas educativas. La propuesta curricular es elaborada por agentes que no participan directamente en las prácticas educativas, con lo cual el discurso se vuelve en un conjunto de disposiciones normativas que el docente como ejecutor debe de seguir.

Por otra parte, la estructura curricular impuesta no tiene fundamentos sólidos, el insuficiente argumento que se dio para hacer el cambio de áreas a asignaturas, es que los contenidos se diluían. Como ya se mencionó, esta acción fue más producto de un criterio ideológico y político, que de un acercamiento a la comprensión de la problemática educativa. Pero desde la visión técnica e instrumentalista, estos aspectos ideológicos y políticos no son reconocidos. Se fundamentó superficialmente diciendo que con esta propuesta se lograría evitar la fragmentación y las rupturas en el tratamiento de los temas, pues se observaba que los alumnos tenían muchas deficiencias en el manejo de estos conocimientos.

“establecer continuidad y sistematización en la formación dentro de cada línea disciplinaria”.⁵²

Lo que resultó fue un aumento de contenidos para memorizar, pues es una

⁵²SEP. Plan y programas de estudio. p. 16.

propuesta que no trasciende en las prácticas educativas cotidianas, aún cuando se hace explícito el interés por querer eliminar el aprendizaje memorístico.

"inconveniente guiarse por una concepción de la enseñanza que privilegia los datos, las fechas y los nombres, como fue habitual hace algunas décadas, con lo que se promueve casi inevitablemente el aprendizaje memorístico".⁵³

Es importante mencionar, que al analizar los libros de texto de historia y geografía, se observa que en los primeros grados, estas asignaturas se encuentran integradas en un sólo libro y que la noción es hacer partir al niño de su entorno, de lo concreto (primero, segundo y tercero en su primera parte); la lógica es avanzar de lo más cercano, concreto y avanzado, hacia lo más lejano y general (abstracto). Sin embargo, pasando esta etapa, los conocimientos históricos y geográficos se vuelven completamente abstractos. Este planteamiento, está fundamentado en el enfoque constructivista del aprendizaje, el cual plantea que la organización de los contenidos debe obedecer a esta lógica que va de lo concreto a lo abstracto.

"El aprendizaje por recepción, en sus formas más complejas y verbales, surge en etapas avanzadas del desarrollo intelectual del sujeto y se constituye en un indicador de madurez cognitiva. En la primera infancia y en la edad preescolar, la adquisición de conceptos y proposiciones se realiza prioritariamente por descubrimiento, mediante un procesamiento inductivo de la experiencia empírica y concreta".⁵⁴

Sin embargo, en la práctica el docente no lo ve así. Considerando la estructura escolar cotidiana de la primaria, la cual, está limitada por tiempos, espacios, esquemas de organización, costumbres y rituales; el docente se ve inmerso en una cotidianeidad que le impone ciertas prácticas que limitan el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentado en una metodología constructivista.

⁵³ibidem. p. 89

⁵⁴ DÍAZ, Barriga Arceo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México.1998. p. p.19-20

Entonces esta realidad que rebasa al docente, le impone limitaciones para desarrollar su práctica desde este enfoque. Para el docente, los contenidos se convierten en una sobrecarga de información que difícilmente podrán plantear desde un enfoque constructivista del aprendizaje.

“El autodidactismo, propuesto con tanta frecuencia como objeto educativo, de hecho tiene límites reales en cualquier contexto en que el individuo no cuente con un apoyo social a la tarea de aprender, apoyo que puede incluir desde el material que permite experimentar diversos fenómenos de la realidad, hasta la posibilidad de tener un interlocutor conocedor”.⁵⁵

La situación es que, en el discurso pedagógico se hace explícito el interés por superar los aprendizajes mecánicos y memorísticos, pero no da una propuesta viable, acorde a las condiciones cotidianas que se viven en las escuelas primarias. Entonces, es aquí donde se deja la responsabilidad al docente, argumentando que se le está dando libertad para plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, a pesar de que se habla de libertad, el currículum está orientado básicamente hacia el control. De aquí que surjan diversos mecanismos que de alguna manera están coartando dicha libertad. Aunque el docente no se percata de ello, pues considera que su papel es llevar a cabo lo que le plantea el discurso educativo oficial.

Así pues, el docente acepta unos libros de texto con unos contenidos no elegidos por él, que visualiza como verdaderos; y como ya se mencionó, en el caso de historia, con un contenido recortado y adulterado. Acepta la imposición de exámenes que no implican un proceso de evaluación, sino de calificación. Acepta elaborar una planeación y utilizar unos materiales de los cuales no entiende plenamente su lógica, porque no los elaboró él. Acepta ser el controlador de los procesos que se dan dentro del aula. En síntesis, acepta toda una serie de imposiciones ideológicas que reproduce constantemente.

⁵⁵ ROCKWELL, Elsie. “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”. En: La escuela, lugar del trabajo docente. p. 24.

Es necesario que el docente sea capaz de construir su propia alternativa, desarrollando un marco teórico-conceptual en una relación de teoría-práctica.

Para ello, es importante generar el análisis y la reflexión en torno a nuestras propias experiencias educativas, como una forma de romper con el sentido común, buscando explicación al desarrollo de nuestros procesos cognitivos, y en general, de nuestros procesos educativos; de los cuales obviamente en su momento se elaboran ciertas percepciones, que hay que tratar de desentrañar desde un punto de vista más documentado; reconociendo que las prácticas educativas cotidianas para cualquier estudiante implican ciertas connotaciones sociales, culturales e ideológicas encubiertas.

El punto de la comodidad del alumno es importante recalcarlo, dado que las prácticas educativas cotidianas se han encargado de hacer percibir al alumno que es más fácil situarse en la posición de receptor, donde el aprendizaje implica entender lo que el maestro explica; y para ello se requiere recibir un contenido bien estructurado por el docente, de tal manera, que le resulte entendible o comprensible en cierto nivel.

De tal manera, que para el alumno un buen docente es aquel que estructura el conocimiento acabado de manera comprensible para él; por lo que el alumno percibe el aprendizaje como la posibilidad de rememorar lo explicado por el docente o la posibilidad de aplicar los procedimientos adecuados en la resolución de problemas, aún cuando esto se realice de manera mecánica. Dado que las prácticas educativas permanentemente se han caracterizado por esta visión del aprendizaje, al alumno le resulta sumamente complicado cuando se le coloca en situaciones diferentes de aprendizaje, en las que él se haga responsable de su propio proceso. En las prácticas cotidianas no es común que se le solicite la estructuración autónoma del conocimiento, dichas prácticas han fomentado más esta pasividad y cambiarla le es difícil.

“El alumno ha internalizado tan efectivamente en sí mismo la institucionalidad (la familia, la escuela y la sociedad en general se encargan de ofrecer las situaciones para ello), que le resulta más cómodo y se siente más seguro

viviendo en la disciplina, el sometimiento, la dependencia, haciendo lo que se espera de él..."⁵⁶

La realidad es que las prácticas educativas en los niveles de primaria, generalmente se caracterizan por procesos que anulan la comprensión autónoma del conocimiento por parte del alumno, es decir, casi siempre es el docente el que se encarga de hacer la estructuración del contenido para que al alumno le sea más fácil entenderla o comprenderla.

Pero, aún bajo estos esquemas, no se puede negar, que el alumno realiza ciertas elaboraciones cognitivas para captar el mensaje, por lo que en cierto sentido implica una comprensión, implica la elaboración de ciertas abstracciones por parte del alumno. El punto es entonces, reconocer que existen ciertos niveles de comprensión. El primero de ellos, se estaría refiriendo a éste, en el que el alumno se apropia de un contenido ya digerido y organizado por el docente, por decirlo de alguna manera.

El alumno que logra captar los mensajes estructurados por el maestro, es el que logra dar las respuestas acertadas en los exámenes, considerando de esta manera, el logro del aprendizaje. No obstante, este aprendizaje no necesariamente implica un conocimiento significativo, por dos situaciones principalmente: no se relaciona el conocimiento con hechos concretos, más bien se trabaja a partir de abstracciones conceptuales, que además no todos los alumnos están en posibilidad de elaborar dadas sus experiencias escolares, familiares, económicas, culturales a las que han tenido acceso, y que generalmente presentan ciertas limitaciones. Y aunado a lo anterior, la esquematización que realiza el docente del conocimiento puede estar implicando mecanizaciones abstractas y sin sentido para el alumno.

De tal manera, que analizar los procesos cognitivos desarrollados por los alumnos, dada la concepción que se tenga de la comprensión del conocimiento y en particular, de la construcción del conocimiento cotidiano, escolar y científico deriva en

⁵⁶ PEREZ, Juárez Esther. "Problema general de la didáctica". En: Fundamentación de la didáctica. Ediciones Gernika. 1986. p. 96.

diferentes versiones del constructivismo. Considero que la concepción constructivista del aprendizaje sostenida en los proyectos educativos oficiales, es aquella que limita la comprensión, al desarrollo autónomo de esquemas cognitivos por parte del alumno en relación con el conocimiento. La preocupación principal radica en la superación de esas formas mecanizadas de aprendizaje, donde lo significativo desde esta perspectiva radica en que el alumno sea capaz de desarrollar las estrategias cognitivas que le permitan apropiarse de manera autónoma del conocimiento científico y acabado.

Para ello, sitúa en primer lugar la necesidad de colocar al alumno en situaciones concretas para acceder a esta comprensión, dado que de acuerdo a los aportes de Piaget, en los primeros años de la infancia el niño aprende a partir de situaciones concretas. No obstante, posteriormente sitúa a un alumno del que se pretende logre la madurez intelectual, en la medida en que logre realizar el manejo de abstracciones conceptuales de manera autónoma, desarrollando sus propias estrategias cognitivas. De tal manera, que el conocimiento es una abstracción de la realidad estática a la que el alumno debe de acceder por iniciativa propia, a través del uso de estrategias cognitivas que le permitan apropiarse de manera autónoma de ese conocimiento científico.

Esta perspectiva presenta un doble obstáculo. En primer lugar, sigue considerando el conocimiento como algo acabado y abstracto al que el alumno debe tener acceso; en segundo lugar, no logra superar la disociación teoría-práctica, al situar la madurez cognitiva como una aprehensión abstracta del conocimiento.

Por otra parte, aunque lo rescatable de esta perspectiva es la participación que otorga al alumno, para generar sus propias estrategias cognitivas que le permitan acceder al conocimiento; no considera que en las prácticas educativas cotidianas el docente adolece de los elementos teórico-conceptuales y metodológicos que le permitan concretar esta alternativa. Los docentes están acostumbrados a tratar de presentar la información con una estructuración adecuada que permita a los alumnos asegurar la apropiación de un conocimiento ya digerido y organizado por el docente y

no por el alumno.

Bajo esta lógica imperante, aunque el docente reconoce la importancia del conocimiento significativo propuesto por el constructivismo, considerando necesario diseñar las formas que posibiliten al alumno acceder al conocimiento a partir de problemas concretos, que le permitan vincular el conocimiento con sus vivencias, tal vez, resulte fácil considerar esta posibilidad en los primeros niveles de educación primaria (primero y segundo). No obstante, el conocimiento que se plantea para los siguientes niveles, no le es fácil visualizarlo bajo esta perspectiva, porque de entrada el constructivismo justifica la importancia de un manejo del conocimiento de manera abstracta, pues la madurez cognitiva del alumno se refleja en estas elaboraciones cognitivas que no requieren propiamente lo concreto.

Por lo tanto, aunque el docente asumiendo el discurso constructivista considera que en los niveles subsecuentes debe plantear los mecanismos que le permitan al alumno acceder a diversas estrategias cognitivas que le permitan la realización de abstracciones conceptuales, en las prácticas educativas cotidianas no se logran establecer de manera permanente este tipo de estrategias que le permitan al alumno apropiarse del conocimiento de manera autónoma. Las prácticas educativas cotidianas se caracterizan por las exigencias que plantea una organización escolar burocrática, que presiona para responder a ciertos requerimientos que se miden a partir de la adquisición de conocimientos (exámenes) y de la participación constante en procesos de competencia que el sistema instituye; de tal manera que el docente, ante la angustia de cumplir con el programa, cae en las mismas formas mecánicas y transmisoras cotidianas que han caracterizado a la escuela.

En esta situación el docente se ve incapacitado para plantear prácticas educativas encaminadas a que el alumno se apropie de manera autónoma de un conocimiento que debe estructurar cognitivamente, como lo plantea el constructivismo oficial. El currículum al seguir respondiendo a una versión escolástica del conocimiento, en la que no se reconceptualizan las relaciones entre conocimiento escolar, cotidiano y científico, alumno y docente; éste último se ve limitado en la

práctica para replantear los procesos educativos en la escuela primaria, aún desde esta perspectiva constructivista.

“La experiencia escolar ha mostrado muy vivamente a profesores y alumnos qué es la enseñanza y qué el aprendizaje...

profesores y alumnos han estado sujetos a largos procesos de socialización en los cuales juegan un papel definitivo las instituciones...

su acercamiento a los grupos de alumnos está condicionado por concepciones docentes intuitivas derivadas del sentido común”.⁵⁷

En este punto, es importante considerar que el constructivismo que pone el acento en los procesos cognitivos a final de cuentas también implica la evocación de contenidos; aunque intente romper con la mecanización abstracta y sin sentido, no quiere decir, que implique procesos de construcción real de conocimiento por parte de los alumnos; los procesos educativos generados desde esta perspectiva se basan en la evocación abstracta del conocimiento científico que es acabado y universalmente válido. Desde mi punto de vista, una alternativa real para la construcción de conocimiento en las escuelas primarias, requiere considerar la reconceptualización del conocimiento escolar en relación con el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico.

Una alternativa a la perspectiva constructivista del aprendizaje sostenida en el discurso pedagógico oficial, requiere conceptualizar la construcción de conocimiento, como un proceso que implica la aproximación a la realidad para obtener de ella una lectura progresivamente más verdadera que resulta de la práctica social acción-reflexión. Implicaría no hacer una disociación entre la teoría y la práctica, implicaría lo concreto de manera permanente.

“El aprendizaje es un proceso en espiral, las explicaciones, los cambios conseguidos son la base a partir de la cual se lograrán otros nuevos, más

⁵⁷ PEREZ, Juarez Esther. “Problema general de la didáctica”. En: Fundamentación de la didáctica. Ediciones Gernika. 1986. p. p. 76-77.

complejos y profundos, y tiene que ser visto no sólo en su dimensión individual sino fundamentalmente en lo social...

El aprendizaje es concebido por nosotros como un proceso de esclarecimiento, de elaboración de verdades que se produce entre los hombres y lo individual y que en sentido estricto queda subordinado a lo social...

El conocimiento adquirido se convierte de este modo en instrumento de indagación y actuación sobre la realidad, ya que no se trata de una información acabada que obstaculiza los procesos de aprendizaje, sino de un saber que se enriquece, que se construye a partir de las contradicciones y de los conflictos, con un sentido social".⁵⁸

Por lo tanto, es importante vislumbrar que aunque el constructivismo psicogenético plantea la construcción del conocimiento en un sentido cognitivo, donde el alumno accede al conocimiento con sus propios recursos o estrategias; este conocimiento sigue resultando poco significativo, en la medida que no permite la vinculación teoría-práctica. Las experiencias indican que también este conocimiento está destinado al olvido, dado que implica la evocación de un conocimiento, aunque para ello se hallan planteado otras estrategias de aprendizaje, en la que el alumno es planteado como alguien activo cognitivamente hablando.

El aprendizaje significativo, requiere ir más allá de este desarrollo cognitivo por parte de los alumnos, requiere la vinculación de este conocimiento con la realidad concreta y vivida por los que intervienen en los procesos.

De tal manera, que es importante considerar que no existe una sola versión constructivista; es importante considerar que existen diversas posiciones para conceptualizar la comprensión del conocimiento por parte del alumno, lo cual implica a su vez, conceptualizar de determinada forma la posibilidad de construcción del conocimiento, considerando una determinada relación entre el conocimiento escolar, cotidiano y científico. Por lo cual, se requiere vislumbrar que en la práctica pueden existir varios

⁵⁸ PEREZ, Juarez Esther. "Problema general de la didáctica". En: Fundamentación de la didáctica. Ediciones Gernika. 1986. p. p. 85-88.

niveles de comprensión y de construcción del conocimiento. El que más ha caracterizado a la educación primaria, es el que está implicando una elaboración cognitiva mecanizada, repetitiva y sin sentido; otro, es el que está siendo impulsado en el discurso curricular oficial, y que implica el uso autónomo de la información, aunque también sin significado real para el alumno; y por último, el que implica la comprensión de la realidad concreta en una relación teoría-práctica.

2.2 Análisis del currículum formal normalista y su relación con las prácticas educativas cotidianas de formación docente.

Hasta aquí, queda claro que la propuesta curricular de educación primaria, está fincada en una perspectiva tecnocrática de abordar lo educativo, y corresponde a una visión psicologista fundamentada en el constructivismo, cuyo interés es replantear la metodología didáctica implementada por el docente.

Por lo tanto, habría que analizar de igual manera, cuales son los resultados en la formación de docentes investigadores que la escuela normalista planteó a partir de la reforma de 1984; la cual en su discurso estableció como uno de sus objetivos fundamentales, avanzar en la formación científica de docentes, de investigadores que se involucren en la reflexión teórica y el análisis crítico de su realidad, participando en proyectos colectivos inscritos en el marco de la solidaridad y la colaboración. Consecuentemente, la capacitación y actualización del magisterio, y su sólida formación como docente-investigador, se convirtieron en algunos de los pilares para solucionar los problemas educativos.

“El profesor de educación primaria con nivel de licenciatura es un profesionalista que ejerce la docencia, cuya función social es promover el proceso educativo con amplio sentido científico, crítico, creativo y dinámico para lograr una formación integral en el educando”.⁵⁹

⁵⁹Plan de estudios de la Escuela Nacional de Maestros.

No obstante, hablar de una formación y una práctica científica crítica no depende solamente de un discurso normativo que se cristalice en determinados planes y programas de estudio.

Y es que hay que considerar, que la formación docente al entrar en la lógica de modernización, la formación intelectual crítica no va a ser un elemento que se recupere por la lógica actual en la institución, dado que los defensores de la modernidad tienen como bandera la obsesión pedagógica por prescribir en qué pensar, qué decir; en indicar cuál es el saber legítimo, silenciando por lo tanto, otro tipo de saberes que no se encuentran en su lógica. Desde una administración tecnocrática y burocrática se tiende a modelizar, simular, uniformar, decidir, convocar y despersonalizar.

Tanto la educación básica como la normal, están dirigidas a lograr su funcionalidad con el sistema productivo. Se considera que la educación tiene un papel fundamental para lograr el desarrollo, de aquí que se pretenda darle direccionalidad a partir de los discursos educativos oficiales.

En el caso de la Escuela Rural Mexicana, se intentaba en las normales formar docentes que atendieran u orientaran a la población sobre la forma de satisfacer sus necesidades más vitales.

Por lo tanto, el ideal era formar apóstoles de la educación, que dieran todo a cambio de poco en pro de la nación, y sus actividades se encaminaran hacia la producción, a la socialización y la legitimación de la clase social llamada Estado.

En otro momento, el llamado "modelo socialista" buscaba formar docentes que lograran movilizar al trabajador o a la población, se pretendía que los docentes fueran líderes sociales, que fueran gestores, presentadores de un conocimiento científico y que lograran a la vez analizar la teoría y la práctica en su quehacer docente. Esto se presenta como algo obvio, puesto que el único acuerdo para defender el embate de las clases y grupos poseedores de capital, era precisamente el trabajador.

El hecho es que el maestro del cardenismo se enfrentó a un proceso de manifestaciones contradictorias: representó el enlace entre las masas y el Estado y por lo mismo la corporeidad de la política oficial; representó también a la educación socialista, al cambio, a la nueva filosofía y la reforma que violenta el sistema tradicional. Sin embargo, al final las fuerzas internas y externas que pretendían un país capitalista dependiente acabaron por imponerse.

Es en los años cuarenta durante el Modelo de la Unidad Nacional, cuando se formarían docentes con una idea más romántica en su función, "la escuela del amor", que limitaría el campo de acción del docente, al olvidarse del proceso histórico que lo llevó a ser un líder social.

En la década de los setenta, en el contexto de la modernización se da un impacto de la tecnología educativa. Esta va a determinar en gran medida la formación de los docentes, eliminando la meditación sociohistórica; hay ausencia de reflexión sobre los fines de la institución, y la referencia disciplinaria acentúa las funciones de control del proceso instruccional. Por lo que bajo esta perspectiva, se privilegia la utilización de temáticas e instrumentos que permitan al docente el control eficiente y eficaz del proceso enseñanza-aprendizaje.

Supuestamente lo que se buscaba era modificar una práctica que caracterizaban como tradicionalista. Sin embargo, ésta en realidad no transforma dichas prácticas sino que las tecnifica, poniendo el acento en la sistematización de la enseñanza. Se tiene que la tecnología educativa promueve una imagen del docente como un agente pasivo, ya que, entre otros aspectos, no critica los fines educativos; su labor es de ejecución, de técnico frente al trabajo de los especialistas; su acción consiste en aplicar los supuestos de la teoría del aprendizaje, cualquiera que ésta sea.

Así pues, el Plan de Estudios de Educación Normal Básica de 1975 reestructurado, refleja la introducción de esta perspectiva técnica y de control, a través de las asignaturas Tecnología educativa I y II (ver anexo 1). Es esta racionalidad que caracteriza a la modernidad la que se ha venido impulsando desde entonces,

generando propuestas curriculares que reflejarán de manera más precisa y clara esta perspectiva.

No obstante, cabe mencionar que estas asignaturas solo implicaron un agregado al plan de estudios. Los contenidos planteados siguieron respondiendo a la lógica de una formación docente de educación primaria que implicaba la adquisición de cultura general, lo cual era acorde, a la intención de formar simultáneamente bachilleres y profesores: Matemáticas I, II, III, IV, V, VI; Español I, II, III, IV, V, VI; Ciencias naturales I, II, III, IV, V, VI; Ciencias sociales I, II, III, IV, V, VI; Educación artística I, II, III, IV, V, VI; Educación física I, II, III, IV, V, VI; Educación tecnológica I, II, III, IV, V, VI.

Y a pesar de que algunos señalan que esta corriente basada en la tecnología educativa, declina a finales de la década de los setenta, la realidad es que en la actualidad se conservan sus aspectos generales, que se resumen en un interés por la sistematización o tecnificación de la enseñanza.

Esto debido a que el actual contexto responde, a un proyecto de modernización orientado hacia el neoliberalismo, en el cual se considera que mientras mayor sea el nivel del capital humano en la sociedad, la productividad marginal de la mano de obra se incrementa; siendo la característica sobresaliente el control y la dirección.

De tal manera que si hablan de un sujeto investigador es con una perspectiva eficientista. Y por lógica esta orientación lleva a enaltecer las temáticas con clara inclinación instrumentalista, para eficientizar las prácticas educativas.

Pero de donde proviene dicha racionalización. Hay que mencionar que tiene sus antecedentes en la crisis mundial que se vivió en la década de los sesenta y principios de los ochenta, la cual fue acompañada por un ritmo acelerado de los cambios sufridos en los ámbitos científico tecnológico, político y social; estas condiciones parece ser que marcaron el agotamiento de todos los modelos económicos. En este contexto es donde se produce la emergencia de un nuevo paradigma para la modernidad,

destinado a refuncionalizar el capitalismo de carácter global y a crear un nuevo orden económico mundial.

El nuevo paradigma de modernización impone en nuestros días una racionalidad científico-técnica, basada en criterios de industrialización internacional, de eficiencia y competitividad, cuyas leyes son las del libre mercado y de la inversión privada. Esta racionalidad científico-técnica pretende permear todos los espacios de la vida social.

Frente a esta racionalidad, el mundo se ha rendido, hoy los países se preparan para insertarse dentro de una nueva distribución internacional del trabajo, condición ineludible; para ello, es la modificación de sus políticas económicas, de tal manera que puedan incorporarse a las normas internacionales, implicando transformaciones radicales en los hábitos o formas de vida de su sociedad.

La tarea que hoy se plantean las naciones es la construcción de una sociedad tecnológica, que encuentre su base de legitimación en el conocimiento mismo. Esto induce a pensar la tecnología como la utilización de los conocimientos y la información con el objetivo de obtener beneficios económicos tangibles, lo cual se traduce en desarrollo para las naciones. Esta misma idea en un futuro de largo plazo significa que las tecnologías serán cada vez más intensivas en conocimientos y menos en costos de inversión, el futuro de las nuevas generaciones estará inevitablemente articulado con sus saberes, las sociedades que logren generar conocimientos científicos significativos serán finalmente las que detenten el poder. Renunciar al acceso a los conocimientos, constituirá una acción de sometimiento y dependencia. Se piensa que las vías más importantes hacia el conocimiento, son la investigación y la educación, por lo que el desarrollo de la ciencia deberá tomar en cuenta de manera prioritaria estos dos elementos.

Por lo tanto, la cuestión educativa tiene su marco de referencia en el contexto de la globalización y de la modernidad. La globalización de la sociedad, está basada en los conocimientos, y en esta situación, las tareas de las instituciones educativas se

sujetan a las determinaciones políticas y económicas que impone el Estado y el gran capital.

Todas las naciones que plantean procesos de modernización, han emprendido una carrera educativa, la generalidad vive en la actualidad dentro de una dinámica que apunta hacia la reestructuración de sus sistemas de educación, se considera que dicho sistema es la palanca que permitirá el acceso a la modernidad.

México es uno de los países que pretenden construirse un lugar importante en la modernidad. El Estado mexicano ya no quiere ser más el eje principal de la actividad económica de la nación, luego de varias décadas de crecimiento hacia adentro, actualmente la industrialización internacional, las leyes del libre mercado y los criterios de eficiencia y competitividad, así como el desarrollo basado en la inversión privada.

Pero la modernidad es ante todo un discurso ideológico, que se ha gestado en el seno de las grandes potencias. Y como todo discurso ideológico tiene un poder persuasivo, que vence por convencimiento, se presenta como racional, eficientista, pragmático, indispensable, útil e insustituible, pero incapaz de detonar en el pensamiento una explosión de ideas creativas que tiendan a negarlo y superarlo, procura la uniformidad y bloquea lo divergente.

Este discurso, se propone instaurar un tipo de relaciones disciplinarias para el trabajo, en que además de fructificar la capacidad productiva física, se propone explotar simultáneamente las capacidades mentales, creativas del individuo; ese el gran salto al que aspira para el futuro mediano, que la capacidad de inventiva se convierta en fuente de riqueza.

De ahí, que la educación sea considerada como factor estratégico, fundamental para la disciplina en el trabajo y en el pensamiento tecnológico. Esta nueva ética, a simple vista, pudiera parecer pertinente, pero el problema es el uso corporativo y de sumisión a un poder, que no necesariamente despertará la totalidad de las

potencialidades humanas, sino únicamente aquellas que sean útiles al sistema.

En esta situación, son las grandes potencias las que llevan la iniciativa e imprimen una dinámica modernizante, y vistiéndose de neoliberalismo, de reconversión, de reestructuración y otras tantas vestimentas, todas convergen en la misma finalidad : la racionalización de múltiples procesos y prácticas sociales, ya sean económicas, políticas y culturales con objetivos eficientistas. Es la racionalidad occidental que inunda al orbe e interactúa habitualmente en forma conflictiva, con otras tantas racionalidades. No obstante, las presiones son hacia la estandarización, la homogeneización y la uniformidad, asignando funciones especializadas a determinados países en la división internacional del trabajo, ante la decisión y poder impositivo de las potencias industriales.

“De esa homogeneidad, disfrazada de heterogeneidad, surgen problemas como: fallas de identidad, confusión de horizontes, parálisis de la imaginación creadora, pérdida de utopías, atomización de las memorias locales, obsolescencia de tradiciones, entrecruzamiento de múltiples lógicas y un estado de confusión generalizada que provoca pobreza de alternativas. Se ve un sólo futuro, un sólo discurso ideológico modernizante, que bloquea la visión de opciones, excluye al pensamiento crítico, lo aprisiona y lo hace caer en dogmatismos, en la inercia mental; inhibe cualquier audacia intelectual, agobia la imaginación y la inventiva y, en general, todo aquello que se refiera a la innovación de las relaciones sociales. Si bien, el dogmatismo y las actitudes inerciales son en el fondo una forma de resistencia pasiva y de defensa frente a las presiones externas, es nociva también para el individuo y el grupo, porque no construye salidas”.⁶⁰

En este contexto, siendo la racionalidad científico-técnica la que impera, los problemas educativos de la educación básica y normal son vistos desde ella, y desde ella van a ser elaborados los proyectos referentes a estos niveles. Pero se tiene que

⁶⁰LIZARRAGA, Bernal Alonso. “Modernización educativa y formación”. Intrínquis. p. 7.

esta racionalidad resulta incapaz de analizar dichos problemas desde una postura que permita reconstruirlos para llegar a transformaciones reales, en primer lugar, porque se basa en una falsa neutralidad que esconde las cuestiones ideológicas, y en segundo, lugar, relacionado con lo primero, porque el interés que existe es el de controlar más que de transformar. Los discursos oficiales en su interés de dar direccionalidad han seguido la lógica de la imposición.

Por eso el Estado trata de hacer patente su hegemonía al refuncionalizar, reorientar o normar de acuerdo a su proyecto (actualización, reforma, reestructuración, modernización de la educación, etc.) justificando su actitud ante la sociedad por medio de un discurso que habla de beneficio hacia la patria o nación.

Sin embargo, queda claro que lo que se busca es lograr la funcionalidad de la educación, por lo que el papel del docente estará dirigido a lograr la eficiencia y calidad en los trabajos que realice, teniendo como último fin resolver las necesidades de los sectores productivos.

Respondiendo a estas condiciones sociales, culturales, económicas y políticas; el 22 de marzo de 1984 a través de un Acuerdo Presidencial se estableció el nivel de licenciatura en las normales generando la reforma del plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria. (Ver anexo 2)

En este contexto, considero que la reforma del plan de estudios, más que nada fue un efecto obligado por el establecimiento del nivel de licenciatura en estas instituciones. Por lo que, el argumento de un docente investigador, planteado en el discurso curricular, haya funcionado más como un discurso ideológico, para legitimar las exigencias de este cambio de nivel: mayor tiempo para prepararse como docente de educación primaria.

La reforma al plan de estudios resultó ser una acción arbitraria, producto de una decisión política que fue impuesta, sin tener construido ningún fundamento teórico y metodológico para llevar a cabo una propuesta curricular coherente con la formación

de un docente investigador.

Por lo tanto, es obvio que desde el discurso oficial se siguiera visualizando la problemática educativa como una cuestión técnica y de control, aunque lo combinaran con el discurso de un sujeto investigador. Y dado que esta racionalidad técnica es la que ha permeado históricamente el discurso pedagógico dominante, al integrar el concepto de un docente investigador sin una construcción curricular que lo fundamentara, resultó ser un opción que tuvo que irse elaborando en la práctica; con el consecuente problema de una falta de definición, de una confusión y de resistencias por parte de los docentes de las escuelas normalistas.

Es evidente que la puesta en marcha de este plan se realizó de manera burocrática y antidemocrática, sin incorporar a la comunidad normalista del país a la discusión respecto al tipo de necesidades que tendría que resolver la reforma de la educación normal. El resultado fue un plan de estudios ajeno a los maestros directamente responsables de su aplicación, situación que se agravó a lo largo de los años debido al predominio de medidas administrativas y a la omisión de una discusión a fondo respecto al maestro que se pretende formar, así como a los cambios que se requieren en las normales o a las necesidades de sus trabajadores académicos.

La falta de comprensión, e incluso la falta de interés, de amplios sectores del personal académico con respecto a la propuesta del Plan 84, se expresó en diversas manifestaciones. Desde intentos muy importantes, pero dispersos, por tratar de responder a las exigencias del nuevo plan, aunque sin tener claro cuáles son éstos; hasta la demanda de cambiar el plan de estudios y regresar a uno como el plan 75 reestructurado.

La realidad es que este Plan 84 siguió respondiendo al mismo enfoque curricular, basado en la técnica y el instrumentalismo. Al revisarlo se observa que las asignaturas planteadas dan prioridad a esa parte formativa de los docentes que está dirigida a la adquisición de conocimientos y habilidades que le permitan el control del ambiente educativo. Colocan énfasis en los aspectos psicológicos, de metodología

didáctica, de planeación y administración: Psicología evolutiva I y II, Psicología educativa I, Psicología del aprendizaje, Psicología social, Organización científica del grupo escolar, Tecnología educativa I y II, Computación y tecnología educativa, Introducción al laboratorio de docencia, Laboratorio de docencia I, II, III, IV, V, Planeación educativa, Seminario de administración educativa, Seminario de administración escolar de educación primaria. (Ver anexo 2).

Al final se convirtió en un plan sobrecargado de contenidos fragmentados, que los alumnos no podían articular en una perspectiva que implicara la comprensión de la problemática educativa en toda su complejidad, con poca claridad para el desarrollo de la investigación. Además, de acuerdo a las asignaturas mencionadas, se puede vislumbrar que no se logra superar el enfoque técnico del currículum, pues el plan curricular presenta asignaturas que tienden a colocar el énfasis en los aspectos técnicos y metodológicos de las prácticas educativas, con una visión reduccionista de la problemática educativa, que implica principalmente los aspectos psicológicos.

Desde el discurso oficial se reconocen algunos problemas de este Plan de Estudios, obviamente desde la perspectiva que implica el eficiente control de las prácticas educativas concretas:

"Puede afirmarse que no se resolvió adecuadamente la forma de aprendizaje de la teoría y su relación con el ejercicio de la profesión y que no se estableció con suficiente claridad el tipo de conocimiento de la investigación educativa que era más relevante para los alumnos y que éstos podían realmente adquirir, de acuerdo con su formación previa. Una conclusión general sobre el plan de 1984 es que, al proponer un número excesivo de objetivos formativos, todos ellos de realización compleja, se debilitó el cumplimiento de la función central y distintiva de las escuelas normales: formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela.

Estos problemas se expresaron en los siguientes rasgos del plan 1984:

a) El número excesivo de asignaturas por semestre, que fragmentó la atención del estudiante y presentó dificultades para la articulación de las diversas

asignaturas en una cultura profesional coherente.

b) Un énfasis excesivo en el estudio de disciplinas teóricas, cuyos programas se organizaron como revisión general de conceptos, teorías e historia de la disciplina, sin énfasis en los aspectos más relevantes para la comprensión de los procesos escolares.

c) Una atención limitada al estudio del currículum de la educación primaria y a los conocimientos científicos y pedagógicos necesarios para su enseñanza, en especial de las asignaturas de carácter básico.

d) Una escasa familiarización con el trabajo real del maestro y con las condiciones de funcionamiento de las escuelas en diversos medios sociales y culturales. En este sentido, existía una escasa vinculación entre los contenidos de las asignaturas pedagógicas y didácticas, y su aplicación en el desempeño del maestro. La línea pedagógica, donde se concentró la formación para la enseñanza, tenía como propósito integrar los conocimientos teóricos con la práctica y desarrollar la investigación. Sin embargo, gran parte de sus contenidos se orientaron al estudio y manejo de técnicas de observación asociadas sobre todo con la investigación-acción, lo que implicó que el estudiante se acercara a la escuela no como un maestro en formación, sino como un futuro investigador y obtuviera pocos elementos para la docencia".⁶¹

Como se puede observar, implícitamente el concepto de formación docente de este planteamiento conlleva al dominio de los contenidos y la metodología didáctica que se requiere para su desarrollo en el salón de clase. La formación como un investigador no es la prioridad, de hecho se observa una visión limitada de la investigación, bajo la consideración de que ésta no permitió la adquisición de los elementos metodológicos que se requieren para el desarrollo de la práctica docente.

Como mencioné anteriormente, considero que el discurso de un docente investigador en el Plan 84, sirvió más para legitimar la acción política de elevar a licenciatura la educación normal. Dada la ausencia de una teorización curricular que

⁶¹ SEP. Plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria 1997. p.p 16-17.

fundamentara este cambio, se adoptaron discursos pedagógicos de manera arbitraria, dirigidos aparentemente al logro de esta formación; sin embargo, romper con una racionalidad técnica que de manera ideológica ha imperado en los docentes normalistas y en los docentes en formación, constituyendo parte del sentido común, resulta difícil.

Más aún, cuando no existe una formación de los docentes normalistas en el ámbito de la investigación, vislumbrando la falta de elementos teórico, conceptuales y metodológicos, que les permitiera colocar a la investigación como un eje articulador en los procesos de formación de los docentes de educación primaria; quienes desde esta perspectiva tendrían que haberse acercado a la comprensión de las prácticas educativas de las escuelas primarias, en una relación teoría y práctica, permitiendo de esta manera la construcción de alternativas por parte de los mismos docentes en formación. No obstante, esta falta de formación en la investigación, originó como respuesta la adopción de enfoques de investigación etnográfica principalmente. Y si a esto se le agrega, el predominio de contenidos psicologistas en el plan de estudios, esto nos da elementos para considerar una visión reduccionista de la problemática educativa dentro de este planteamiento curricular.

Resulta entonces, que la propuesta curricular normalista generada en este contexto y bajo este proyecto político y económico no va a estar dirigida realmente a lograr docentes investigadores "críticos". Surge como un discurso, que no tuvo un impacto real en la transformación de las prácticas educativas concretas de las escuelas normalistas, derivando a su vez un nulo impacto en las prácticas educativas de educación primaria.

La experiencia de dicho plan muestra, que sus propuestas se estrellaron en gran medida contra las prácticas dominantes dentro de las normales y que la posibilidad de incidir más profundamente fue mínima, ya que la propuesta fue reinterpretada desde una concepción tradicionalista, fenómeno que no puede ser explicado solamente por la imposición y la antidemocracia, sino que nos habla de un determinado tipo de escuela normal y de la práctica docente que predomina en ella, la

cual se convierte en un obstáculo importante para el cambio.

Los aspectos discursivos del Plan 84, que hablan de un sujeto investigador, fueron absorbidos por la práctica tradicional dentro de las normales, la cual corresponde a una concepción igualmente tradicional respecto a la formación de los maestros. Esta concepción construida histórica, cultural e ideológicamente parte de la existencia de una forma determinada de ser maestro y de que la preparación que reciben los normalistas tiene como propósito que adquieran esa forma. Forma estereotipada que descansa en la pedagogía del deber ser; que pone el énfasis en los aspectos prácticos de la profesión (método didáctico), recelando y menospreciando la teoría; que ofrece al alumno la vivencia de un determinado tipo de relación maestro-alumno, del poder del maestro y la forma de ejercerlo.

En esta situación, dado que los planteamientos no son una construcción de los involucrados en las prácticas educativas, los docentes normalistas siguen leyendo la nueva propuesta curricular desde la perspectiva de formación que han construido a partir de sus prácticas educativas concretas y cotidianas. Y si esta perspectiva ha sido la del pragmatismo, es muy difícil que estos den una orientación distinta a asignaturas como: planeación y evaluación educativa, organización científica del grupo escolar, diseño curricular, administración educativa, administración escolar de educación primaria, laboratorio de docencia I, II, III, IV y V; abordadas generalmente desde una visión técnica.

No obstante, que este primer ejercicio realizado para acercarse a esta opción de docente investigador presentó muchos obstáculos; considero que es necesario no anular esta alternativa y continuar en su búsqueda, replanteando a la investigación como el eje articulador que permita tanto a los docentes normalistas como a los docentes en formación, una articulación teórica que implique acercarse a las problemáticas educativas concretas en su complejidad generando su comprensión; esta relación dialéctica entre teoría y práctica es lo que permitirá a su vez la construcción de alternativas viables.

Esta formación del docente desde la investigación, permitirá a los docentes normalistas y a los de educación primaria apropiarse de una propuesta curricular de la que sean partícipes en su construcción o reconstrucción. Para ello, es importante partir de la comprensión de la problemática real y cotidiana que se vive en las prácticas educativas normalistas y de educación primaria, de tal manera, que teniendo como fundamento este conocimiento se deriven propuestas viables que impliquen una transformación de las mismas.

Esto no sucedió con el plan 84, el cual solo constituyó un discurso normativo, que mezcló elementos aparentemente críticos, con respecto al concepto de formación de los maestros y el funcionamiento de las escuelas normales. Por lo que, no incidió en las prácticas educativas concretas, sus planteamientos fueron ajenos a los docentes y alumnos, funcionando más como un discurso ideológico que legitimó el cambio de nivel.

El actual Plan de Estudios para la Licenciatura de Educación Primaria 1997, es una reformulación que pone énfasis en los aspectos metodológicos y técnicos didácticos, que desde la lógica dominante, el Plan 84 aparentemente olvidó. El discurso curricular oficial rectifica el rumbo y es por esto que genera el plan de estudios 1997, acentuando esta perspectiva técnica y de control, lo cual implica a su vez, esta racionalidad limitada con la que se aborda la problemática educativa. (Ver anexo 3).

El punto de partida es una elaboración abstracta que da origen a los demás lineamientos de la propuesta curricular, los cuales son desarrollados por instancias técnico-burocráticas del sistema. En este sentido, la propuesta curricular no es resultado de la explicación de la problemática de la educación normalista, ni es elaborada por los directamente involucrados en los procesos educativos de las escuelas normales. Se fundamenta en una necesidad construida de manera ideológica como respuesta a un proyecto económico, político y social impulsado por el Estado. En esta situación, los cuerpos técnicos que no están en contacto con las prácticas educativas concretas y cotidianas, plantean un discurso curricular normativo, que se

basa en una racionalidad técnica y de control.

“el punto de partida del currículum es la definición del perfil del profesional de la educación que se aspira a formar; y el punto de llegada la selección y la organización, en un mapa curricular, de los contenidos, las actividades y las experiencias formativas que con mayor probabilidad permitirán lograr los rasgos del perfil deseable”.⁶²

El actual plan 1997 rectifica el rumbo hacia una propuesta que aborda los procesos educativos desde una racionalidad técnica e instrumentalista, lo cual es acorde al proyecto neoliberal impulsado. Por lo que, el perfil de docente de educación primaria diseñado para este plan de estudios, se orienta hacia esta perspectiva. El replanteamiento del perfil implica la eliminación de la investigación como un elemento prioritario en la formación de los docentes de educación primaria.

“Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela”.⁶³

Como se puede observar, se anula en la definición del perfil la visión de un docente investigador. La cuestión es, hacia dónde se encamina entonces el concepto de formación impulsado en esta propuesta curricular, y más aún si este planteamiento logra superar la visión imaginaria que el docente de educación normalista y de educación primaria han desarrollado históricamente: ejecutores técnicos de las propuestas curriculares oficiales.

Este último punto es relevante, para identificar el sentido que encierra la

⁶² SEP. Plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria 1997. p. 29.

⁶³ Ibidem. p. 31.

propuesta curricular: dar continuidad o transformar. La primera opción, corresponde a un docente al que de antemano se le limita su acción a partir de una serie de parámetros que debe aplicar en la práctica, y que tienen que ser aceptados sin ningún cuestionamiento, como un discurso neutral y objetivo que debe ser asumido porque implica un bien para la sociedad. La segunda opción correspondería a un docente analítico, crítico e investigador que reflexiona críticamente desde una relación teoría y práctica.

En el plan de estudios podemos vislumbrar claramente la primera opción, el de dar continuidad. En primer lugar, justifica la normatividad y el control a partir de un argumento ideológico que presenta a la educación como un instrumento benéfico para la sociedad; en segundo lugar, coloca la formación docente en función de las finalidades y los contenidos impuestos para la educación primaria.

“La educación básica en México, de acuerdo con lo que establecen el Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación, es nacional tanto porque contribuye a la formación de la identidad de los mexicanos, como porque es un medio para promover la igualdad de oportunidades a través del acceso de todos los niños del país al dominio de los códigos culturales y las competencias fundamentales que le permitan una participación plena en la vida social.

La formación de los profesores, en virtud del papel fundamental que éstos desempeñan en la educación de niños y adolescentes, debe corresponder a las finalidades y contenidos que la legislación educativa le asigna a la educación básica. Los principios que fundamentan el sistema educativo nacional parten de la idea de que existe un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que todos los niños mexicanos deben adquirir y desarrollar, independientemente de la identidad, región, condición social, religión, género o cultura étnica a la que pertenezcan”.⁶⁴

Volviendo al perfil, es importante especificar a qué se refieren cada uno de sus

⁶⁴ SEP. Plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria 1997. p. 38.

elementos. En primer lugar, las habilidades intelectuales específicas se refieren a aquellas que le permiten apropiarse de la información de manera comprensiva relacionándolo con su entorno. No obstante, esta relación no implica cuestionar lo establecido en el discurso curricular, sino comprenderlo para adaptarlo a la práctica. En ningún momento plantea la necesidad de desarrollar un marco teórico, conceptual y metodológico de investigación, para acercarse a la comprensión de sus prácticas educativas y plantear nuevas alternativas; los planteamientos se dirigen al aspecto metodológico didáctico.

“a) Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.

b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos...

d) Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa...”⁶⁵

En segundo lugar, el dominio de los contenidos de enseñanza, como su nombre lo plantea se refiere al dominio detallado de los conocimientos de cada asignatura, desde una perspectiva acabada del conocimiento. En esta situación, lo que le corresponde al docente es aplicar los enfoques metodológicos didácticos que además también, ya están determinados. Solo que para ello, se le requiere el conocimiento de los procesos cognitivos que desarrolla el alumno, lo cual es acorde con la postura constructivista del aprendizaje adoptada en el planteamiento curricular de educación primaria.

⁶⁵ Ibidem. p. 32.

- "a) Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria.
- b) Tiene dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio.
- c) Reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignaturas de educación primaria y es capaz de articular contenidos de asignaturas distintas de cada grado escolar, así como de relacionar los aprendizajes del grado que atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica.
- d) Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos".⁶⁶

En lo que se refiere a competencias didácticas, no es otra cosa que el diseño, organización y aplicación de estrategias y actividades, considerando las características de sus alumnos. La identidad profesional y ética hace referencia al contenido ideológico que promueve el sistema educativo mexicano y que se visualizan como aquellos valores que el docente debe asumir en su formación y que a su vez, debe promover con sus alumnos. Por último, la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela, coloca al docente como un sujeto que debe adaptarse a las condiciones de la comunidad, participando en su organización y dirección.

Como se puede observar, la concepción de formación docente de educación primaria que se plantea en la propuesta curricular, está dirigida hacia el desarrollo de habilidades didácticas que le permitan organizar y dirigir las prácticas educativas, dando cumplimiento a lo estipulado.

Por otra parte, el plan de estudios hace referencia a algunos criterios y orientaciones con la intención de precisar aún más, hacia donde debe enfocarse la

⁶⁶ Idem.

formación de los docentes de educación primaria.

En primer lugar, se reafirma la formación de los docentes hacia las cuestiones de metodología didáctica, bajo un enfoque constructivista del aprendizaje. La relación entre contenidos y formas de enseñanza es fundamental en esta propuesta curricular para la formación docente. En esta situación se pone énfasis en el conocimiento de los procesos cognitivos de los niños como un elemento necesario que le permitirá al futuro docente replantear constantemente dicha metodología; en función de estos procesos cognitivos desarrollados por sus alumnos; sin perder de vista los propósitos y contenidos estipulados en el plan de estudios para educación primaria.

“conocimiento firme de los contenidos fundamentales de la educación primaria, así como el dominio de las habilidades, los métodos y los recursos adecuados para favorecer el aprendizaje en los niños. El conocimiento de los contenidos y el dominio de las formas de su enseñanza se vinculan estrechamente en los programas de estudio, evitando la separación entre la disciplina y su didáctica...
...sus alumnos están envueltos en un proceso de desarrollo de las capacidades cognoscitivas y tienen por vez primera contacto sistemático con objetos de conocimiento que no han formado parte de sus experiencias cotidianas. Por esta razón, es conveniente que al estudiar cualquier campo disciplinario que forma parte de la educación básica, el estudiante normalista tenga presente los procesos y modelos mentales, así como las respuestas afectivas de los niños cuando aprenden y le dan sentido a los contenidos educativos incluidos en el currículum. Ésa es la base para formar lo que podría llamarse mentalidad didáctica, capaz de considerar de manera integrada la naturaleza de un tema de conocimiento y los procedimientos y recursos que son más convenientes para lograr que dicho tema adquiera sentido para los niños...
...estrategias de aprendizaje que se adaptan a la naturaleza de los temas y que están influidas por los estilos cognitivos, la sensibilidad y las experiencias previas de los niños”.⁶⁷

⁶⁷ SEP. Plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria 1997. p. p. 40-41.

Por lo tanto, se puede concluir que la formación docente en este caso, implica la adquisición de los elementos teórico conceptuales del constructivismo, aunque en el discurso oficial se le denomine mentalidad didáctica.

Otro aspecto que se menciona y que reafirma el planteamiento anterior, es el hecho de considerar la práctica de los docentes en formación, no para observar las prácticas educativas de las escuelas primarias como un objeto de estudio del cual hay que construir su explicación o comprensión en toda su complejidad. Sino para acercarse al uso de estrategias didácticas en el aula.

“los futuros profesores aprenderán a seleccionar y adaptar estrategias de enseñanza, formas de relación y estilos de trabajo congruentes con los propósitos de la educación primaria”.⁶⁸

En el planteamiento curricular se hace referencia al aprendizaje de la teorías pedagógicas, sociológicas y psicológicas con un sentido práctico, es decir, siempre y cuando permita a los docentes en formación utilizarla para analizar su realidad, contrastando y valorando estos enfoques teóricos para aplicarlos a sus prácticas. Como se puede observar, este planteamiento implica una abstracción descontextualizada de estas teorías, es decir, se anula en su análisis el contexto histórico y social de su elaboración. Esta visión refleja la intención reduccionista para abordar los procesos educativos, no reconociendo sus determinaciones económicas, políticas, sociales, culturales e ideológicas.

“El estudio de elementos centrales de las teorías pedagógicas, sociológicas y psicológicas tiene un gran significado educativo, que sólo puede cumplirse si los estudiantes comprenden realmente el sentido de una elaboración teórica y la utilizan para analizar la realidad, si pueden contrastar y valorar enfoques teóricos opuestos o divergentes y si el aprendizaje estimula su capacidad para actuar creativamente como educadores...”

⁶⁸ Ibidem. p. 43

...vincular las elaboraciones teóricas con el análisis y al comprensión de situaciones educativas reales, así como la generación de necesidades de explicación que deben extraerse de las experiencias prácticas".⁶⁹

No obstante, cabe señalar, que en el plan de estudios son casi nulas las asignaturas que abordan estos contenidos, tal vez, por la falta de relevancia práctica que pueden implicar. Se contemplan estos contenidos en la asignatura Temas selectos de pedagogía I, II, III.

Por último, se señala el fomento de los intereses, los hábitos y las habilidades que propician la investigación científica, no obstante, esto lo refieren como una parte implícita de la formación, que por estar planteada en el discurso se va a cumplir. El planteamiento es realizado en abstracto, sin considerar realmente contenidos que permitan al docente en formación el desarrollo de un enfoque metodológico de investigación. Por lo tanto, el señalamiento se hace más como parte de una actitud que debe tener o asumir el docente, la cual correspondería aparentemente a una actitud crítica y reflexiva. Sin embargo, en el plan de estudios no se sientan las bases para tal desarrollo, de hecho ni siquiera se hace referencia a alguna asignatura relacionada con la investigación. De tal manera, que se puede concluir que la investigación queda anulada como parte de la formación de los docentes de educación primaria, es imposible pensar en un sujeto que se desarrolle desde la investigación sin que el plan de estudios lo considere. Tal parece que la intención es, que sepa que existe la investigación desde diversas perspectivas, pero de nada le sirve saberlo si no existen las condiciones para que los sujetos desarrollen esa actitud crítica y reflexiva integrándolos en procesos reales de investigación. (Ver anexo 3).

"fomentar el interés de los estudiantes por la investigación científica, introducirlos en las distintas nociones y prácticas que caracterizan el pensamiento científico, lograr que sean usuarios analíticos y críticos de los productos de la investigación y habituarlos a que en sus estudios, durante su

⁶⁹ SEP. Plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria 1997. p. 43.

trabajo y en su formación continua, apliquen los criterios e instrumentos de la indagación científica...

... alentar la observación orientada por preguntas precisas y bien formuladas, la capacidad de buscar, contrastar y validar información pertinente a un tema, la habilidad de registrar y describir experiencias y para idear situaciones con propósitos experimentales sencillos, así como para elaborar explicaciones de procesos sociales y educativos que puedan ser confrontados con la realidad...

... sepan que hay criterios y normas del proceder científico universalmente válidos, pero igualmente que comprendan que no hay un método científico único, formado por etapas indispensables y con una secuencia que no puede variar. Será muy positivo que los estudiantes asuman que la creatividad metodológica es parte esencial del avance científico".⁷⁰

La conclusión es, que la formación docente proyectada en el actual Plan de Estudios para la Licenciatura de Educación Primaria no implica un docente investigador, sino un docente técnico.

En esta propuesta curricular este hecho queda aún más definido, al adoptar un enfoque constructivista del aprendizaje, el cual implica reducir la problemática de las prácticas educativas concretas de educación primaria a una cuestión de metodología didáctica. De tal manera, que en la actualidad se está impulsando una formación docente centrada en la adquisición de los fundamentos constructivistas.

"El constructivismo docente:

Los gobiernos hacen esfuerzos para enfrentar los desafíos de la época contemporánea, especialmente en el ámbito educativo. A principios de los años 90, los expertos reunidos en Jomtien propusieron una nueva reforma educativa que no sólo daría una nueva batalla frontal contra el tradicionalismo imperante en las escuelas, sino que también se proponía crear las condiciones para desarrollar una escuela que enfrentara las cambiantes condiciones sociales. El

⁷⁰ Ibidem. p. 45.

punto nodal que habría que atacar radicaba, desde luego, en la enseñanza. Ello implicaba el esfuerzo más ambicioso por terminar con el viejo modelo normalista de formación, puesto que en el nuevo modelo educativo el educando se convertía en el protagonista, el aprendizaje debía tener prioridad sobre la enseñanza.

En el modelo tradicional se asume que el profesor sabe más que el alumno y que, por tanto, el propósito de la educación consistiría en la transferencia de conocimientos de uno a otro. El proceso concluiría cuando el alumno supiera más que el maestro; desde ese momento deja de serlo, para comenzar a practicar lo aprendido o para olvidarlo...

Lo que se espera del maestro contemporáneo es que sea un profesional capaz de disponer una serie de situaciones en las que el estudiante, a través de las distintas etapas de su desarrollo, vaya encontrando una secuencia de nuevos datos y pueda fácilmente relacionarlos con experiencias anteriores. El profesor debe ser un participante activo en esas situaciones, interpretando los datos de tal forma que el encuentro produzca el efecto deseado, evaluando los resultados e incorporando las conclusiones de esa evaluación a la planificación de encuentros subsecuentes. Tal es el sentido del perfil de los egresados de los programas de estudio más recientes para la educación normal. En este caso se insiste más en las competencias profesionales que en el perfil ontológico, y lo ético aparece en el contexto de conductas racionales de convivencia, más que de cualidades esenciales, como en el caso de los tradicionales maestros normalistas".⁷¹

Este enfoque adoptado para la formación de los docentes de educación primaria, se visualiza al revisar las asignaturas del plan de estudios normalista, en el que se puede observar la preocupación por asegurar el manejo de los contenidos con una determinada metodología didáctica, la cual está fundamentada en este enfoque constructivista del aprendizaje: Matemáticas y su enseñanza I y II, Español y su enseñanza I y II, Ciencias naturales y su enseñanza I y II, Geografía y su enseñanza I

⁷¹ GOMEZ, Torres Julio Cesar. "Los maestros en la época técnica". En: Educación 2001. México. Mayo 2001. p. 36.

y II, Historia y su enseñanza I y II.

De esta manera, es muy probable que la tendencia en las prácticas educativas normalistas concretas, se sigan caracterizando por una formación pragmática, en contradicción con un docente investigador crítico, reflexivo y transformador. Aún más, cuando la propuesta curricular normalista, en una visión psicologista de las prácticas educativas se fundamenta en el constructivismo.

Por lo tanto, no se está planteando una propuesta curricular que rompa con la concepción tradicional dominante en las escuelas normales, que las hace portadoras del deber ser y saber educativo. La formación sigue siendo limitada a la adquisición de un conjunto de saberes y habilidades que se consideran fundamentales para el desarrollo de la actividad docente.

La mínima alusión que se hace a la formación de sujetos críticos, reflexivos e investigadores, es sólo en un discurso ideológico; ya que el curriculum real y formal siguen expresando una visión técnica e instrumental, en la que se concibe al profesor como el ejecutor de diseños curriculares; perspectiva que se comenzó a desarrollar por la década de los sesenta a partir del auge de la tecnología educativa, y que ahora toma una forma más definida, apoyándose en el constructivismo. No obstante, este enfoque del aprendizaje no logra ser una alternativa real ante la transmisión de conocimientos.

Desde el nacimiento del sistema normalista se puede visualizar esta debilidad congénita: no se piensa ligado a instituciones de investigación, a la producción de conocimiento, sino a la mera transmisión. Ello implica una serie de conocimientos prácticos o pragmáticos que se reducen generalmente a la aplicación de técnicas y métodos. Esta es la diferencia que Aurora Elizondo encuentra entre el discurso normalista y el discurso universitario.

La mayor parte de la historia de las escuelas normales se ha desarrollado bajo el signo de una pedagogía normativa, centrada en los modelos institucionales

dominantes, a los que ha tratado de fundamentar y dar coherencia, dejando de lado las intenciones explicativas, que le hubieran permitido desarrollar nuevas maneras de concebir la realidad educativa. La preocupación de este tipo de pedagogía ha sido formar a los profesores capaces de aplicar las reformas educativas oficiales, las que se han considerando acriticamente como las verdades pedagógicas del momento.

Esta visión instrumental de las normales, que las ha colocado al servicio de las reformas de la educación básica, ha limitado cada vez más sus posibilidades como productoras de conocimientos, para convertirlas en repetidoras de las fundamentaciones de las reformas oficiales.

El signo de las normales ha sido y es, entonces, el de la transmisión, el de la repetición, lo que se comprueba empíricamente con la casi nula producción teórica de estas instituciones y el predominio absoluto de las actividades de docencia.

Por lo tanto, la investigación educativa, supuestamente es parte de las funciones institucionales de la educación normal, pero la ausencia de una tradición, unida a las dificultades propias para realizarla, ha dado lugar a una circunstancia en la que la mayoría de las veces, se trata más de una simulación en cuanto a su ejercicio y sus productos.

“Al ubicarse la educación normal al nivel superior, se acentúa la necesidad de sistematizar y ampliar la investigación educativa como una de sus funciones sustantivas. Lo reciente de esta situación ha ocasionado que no se cuente con una política definida de investigación educativa y de programas coherentes en este campo, lo que se traduce en esfuerzos con alto grado de dispersión que no confluyen en propuestas de solución integral a los problemas, por otra parte, el énfasis en la investigación se ha puesto en la sistematización y análisis de información que sirven para tomar decisiones respecto a técnicas y materiales educativos, mientras que la investigación en el ámbito de la educación normal

resulta limitada con relación a las necesidades del sistema educativo".⁷²

Así pues, uno de los aspectos que ha sido más cuestionado con el establecimiento de la licenciatura, es la relación de las escuelas normales con el saber y el conocimiento. Tradicionalmente las escuelas normales han tenido una relación con un saber discursivo en relación a la educación, que en algunos casos ha asumido los rasgos de una aparente erudicción. Este saber se ha caracterizado además por privilegiar los aspectos prácticos de la docencia, como herencia de las experiencias de formación de los propios profesores de las normales, lo que ha provocado un permanente rechazo a los aspectos teóricos de la formación, los que aparecen como adorno innecesario en la formación del futuro profesor.

Este tipo de saber práctico alude a la concepción dominante en el magisterio, que percibe al maestro como el práctico de la educación. "El maestro se hace en la práctica", es una idea muy difundida en esta concepción, que descalifica la necesidad de una formación teórica rigurosa para poner énfasis en la experiencia del docente. Por lo tanto, en esta concepción no tiene cabida la preocupación por realizar investigación educativa, pues vive el maestro como el que sabe enseñar, mientras que el saber lo producen otros. El maestro es vivido como el intermediario entre los que producen el conocimiento y los alumnos que aparecen como destinatarios.

Por lo que, el conocimiento científico ha estado y está muy alejado de las normales, tanto en lo que se refiere a la producción del mismo como a su difusión, ya que el conocimiento aparece como algo acabado, cosificado, listo para aprenderse y transmitirse, cuando que el conocimiento científico esta sujeto al debate y permanente revisión. El normalismo ha preferido desarrollarse en un ambiente de certezas, de saberes legitimados, incuestionables, que se encarnan en el saber del maestro, que, colocado en el lugar del supuesto saber transmite su sabiduría a los alumnos.

Esta relación con el saber, ha sido determinante para comprender el tipo de

⁷² SALINAS de Gortari, Carlos. Programa para la Modernización Educativa. SEP. p. 66.

maestros que se forman en las normales, para asumir su menosprecio por la teoría y su endiosamiento con la práctica, aunque finalmente resulte que tampoco en este aspecto han tenido una buena formación.

Por lo mismo, cambiar la relación de las normales con el conocimiento implicaría la posibilidad de hacer de ellas instituciones en las que arribe el conocimiento científico, lo que permitiría formar actitudes científicas entre los futuros maestros, y en sus alumnos. Sin embargo, la desvinculación de la escuela básica y la ciencia tiene su origen entre otras cosas, en la falta de formación científica de los maestros formados en las normales. Aquí predomina el saber de tipo narrativo, que es un saber tradicional que provoca que este tipo de escuelas aparezcan en clara contradicción con el concepto de un docente investigador, que desde la tendencia modernizadora, busca la eficiencia y una mayor productividad.

La pedagogía tradicional con su discurso normativo limita las posibilidades de acercamiento del docente a su actividad cotidiana, al encasillarlo en un deber ser que se impone a la realidad, y si no funciona peor para la realidad. Situación que provoca la cosificación del docente y su práctica, resultado de la incapacidad de comprender lo que ocurre ante sus ojos al supeditar su actividad a la aplicación de un método determinado. Esta situación es la que ha predominado en la realización de las prácticas de los normalistas.

La opción es que la práctica se pueda apoyar en las elaboraciones teóricas en tanto que le permitan una mejor comprensión de la realidad, pero sin esperar de ellas la prescripción de un quehacer determinado.

El profesor requiere de una sólida formación teórica para poder entender mejor la complejidad de la realidad educativa, con lo cual podrá construir una percepción científica de esa realidad. La teoría determina el tipo de realidad que asumimos y jerarquiza los problemas, proporcionándonos un nivel de explicación sobre los mismos. Es a partir de ahí que la práctica avanza con autonomía y construye sus propios problemas y procura sus propias alternativas.

Estas posturas utilitaristas o pragmáticas no sólo se oponen al desarrollo teórico, sino que finalmente se convierten en un obstáculo para la misma práctica.

La teoría problematiza la práctica en tanto que amplía sus perspectivas de análisis y coloca al sujeto en mejor situación para enfrentar las diversas necesidades, tanto objetivas como subjetivas, que caracterizan su mundo. Pero al pretender supeditar la teoría a los dictados de la práctica, no sólo se afecta a la teoría sino que la propia práctica pierde la posibilidad de enfrentar la realidad, en tanto que ésta tiende pronto a cosificarse, provocando prácticas repetitivas.

Uno de los argumentos más socorridos para justificar la importancia que se asigna a las prácticas en las normales, es que permiten al alumno enfrentarse a la realidad, familiarizarse con el tipo de trabajo que habrá de realizar posteriormente. Sin embargo, la forma de abordarlas propicia una visión parcial de dicha realidad docente y una formación también parcializada, ya que no implica una formación que incida de manera significativa en la constitución del futuro maestro.

Al fortalecerse la racionalidad instrumental, no se da cabida a una reflexión fundamentada teórica y metodológicamente desde una perspectiva que permita comprender las prácticas educativas concretas, para así derivar propuestas viables de transformación. En la situación actual este es uno de los aspectos que puede contribuir de manera más significativa a modificar la acción de sectores de profesores, en particular en la educación normal. Esto implica establecer un nuevo tipo de relación entre teoría y práctica, lo que en las actuales circunstancias tendría que pasar por la revaloración de la teoría y la superación del pragmatismo. Asumiendo una postura crítica que posibilitará una nueva manera de pensar la formación docente.

Lo que está en juego no es la realización de mejores prácticas, sino la manera en que se entiende el proceso de formación, para desde ahí dar sentido a todas las actividades.

La demanda del restablecimiento de la didáctica desde las técnicas y métodos,

refleja el predominio de una concepción sobre la formación del docente, la cual tiene implicaciones muy limitadas. Por lo que el debate avanzará muy poco si se centra en estos aspectos. Lo que se requiere es llevar la discusión al plano de la formación, en donde con claros elementos teóricos y metodológicos se analice, se critique y se reflexione. Se trata de descentrar la discusión de lo inmediato, no resolviéndolo por la vía instrumental, como ha ocurrido con la mayoría de los problemas que se presentan en las escuelas normales.

La formación no genera el análisis de las prácticas educativas, desde un marco teórico y metodológico crítico. Y habría que preguntarnos si en realidad le conviene al sistema, que el magisterio desarrolle una postura de este tipo, frente a su práctica, pues lo más seguro es que atentaría contra la estabilidad del sistema vigente.

Hacer realidad el discurso oficial, sobre un sujeto crítico, reflexivo y analítico; implicaría romper con una tradición de silencio, individualismo y obediencia fomentados por años, abrir espacios para el análisis crítico del qué enseñar, para qué, en beneficio de quienes, y lograr rupturas teórico-metodológicas y prácticas en el quehacer cotidiano del maestro.

"Significa, también, conformar una conciencia colectiva y gremial que permita construir un discurso y una práctica consecuentes con los siguientes planteamientos:

-El hombre es un ser humano que enfrenta cotidianamente una realidad que puede transformar, y en ese proceso transformarse a sí mismo.

-La realidad es un proceso histórico que se construye con la participación e interacción de las relaciones sociales y materiales establecidas entre los hombres.

-La educación es un acto político que contribuye a formar a ese hombre transformador y creador".⁷³

⁷³Toledo Hermosillo, María Eugenia. "La reforma a la educación normal y la participación magisterial". En: Cero en Conducta, No. 8. México. Educación y Cambio A.C. 1987. p.11.

Desde esta perspectiva es necesario que el profesor se inserte en los espacios recuperando su experiencia, discutiéndola colectivamente, analizándola teóricamente y planteando acciones concretas para avanzar hacia una práctica científica crítica.

Contrariamente a esto, en los discursos oficiales cuando se habla de una investigación es desde criterios de eficiencia y productividad. Sin embargo, la investigación con criterios eficientistas y utilitaristas tiene alcances muy limitados, en tanto que parte de preguntarse el para qué sirve tal o cual aspecto de la formación, y descansa en imágenes estereotipadas de lo que es un maestro y como formarlo, siendo que el problema que se tiene es mucho más amplio y complejo, pues se requiere saber qué es un maestro en las prácticas cotidianas, cómo se forma y desde ahí pensar las innumerables maneras de ser maestro y las diversas maneras de formarse como tal.

Pero entonces qué es la formación. De acuerdo a lo que se vive en las escuelas normales, esta implica una ausencia de espacios que propicien la reflexión. Su actividad está determinada por el interés de aprender a cumplir con un conjunto de disposiciones, para lo cual emplea técnicas y métodos, bajo mecanismos de planeación y evaluación, que sirven de control.

La preparación de la práctica, aparece como una situación de trámite en la que lo importante son los aspectos formales que se condensan en las guías y en el material didáctico. Este tipo de criterios burocráticos matan la iniciativa y el espíritu de cambio del normalista, pues aprende que son más importantes que la propia acción educativa. Aprende que el formulario bien llenado es más importante que el conocimiento, que puede entretener a los niños aunque no aprendan mucho. La planeación y la evaluación desde esta perspectiva, no pueden sustituir a la reflexión ni a la preparación académica del maestro. Estas situaciones ponen de manifiesto la necesidad de que las prácticas dejen de ser formales, para pasar a ser realmente formativas.

Qué implicaría la formación. Retomando a Lhotellier, se puede decir que "es la

capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo".⁷⁴

Así pues, el docente actúa en lo cotidiano y en este actuar recupera lo inmediato, lo útil, lo espontáneo. Sin embargo, es necesario que el docente reflexione y conozca su práctica para recuperar lo objetivo y lo subjetivo en una praxis más articuladora y que, por lo tanto sea el propio docente quien cuestione y explique su cotidianeidad.

El problema es que el docente se encuentra inserto en unas relaciones de poder; en donde interioriza una serie de valores, unas relaciones jerárquicas institucionales, un discurso curricular. Y todo ello es pensado por la mayoría como un proceso natural, de aquí que no sea objeto de su reflexión.

Por esto, si se quiere analizar la práctica educativa para transformarla, no hay que hacerlo desde una concepción pragmática de ésta, sino desde una visión histórico-social, que caracterice a las prácticas como un proceso histórico.

"se requiere considerar la práctica docente pensando lo cotidiano y lo histórico-social; esto permite conceptualizar la formación docente como un proceso dialéctico, donde lo aparente y lo esencial, lo inmediato y lo mediato, lo subjetivo y lo objetivo, explican las contradicciones que existen en las prácticas docentes cotidianas".⁷⁵

Sin embargo, la tendencia generalizada en la formación ha sido y es, considerar la práctica educativa en general, desligada del contexto en la que se realiza y operando más sobre el deber ser que sobre sus condiciones reales de existencia, sobre la base de los modelos a seguir que sobre una realidad que se trata de transformar. De aquí, que se introduzcan asignaturas en el plan de estudios, donde se

⁷⁴LHOTELLIER, A. Citado en: Para una teoría de la formación. Bernard Honoré. p.20.

⁷⁵AYALA, Lara Laura. "Enfoques reduccionistas de la práctica docente". En: Pedagogía, No. 3. México. UPN. 1986, p. 223.

le establece el marco normativo sobre el cual debe basar su práctica.

La formación del docente requiere reconocer las relaciones entre la teoría y la práctica como sustento del hacer cotidiano del maestro; ser capaz de reflexionar, analizar y cuestionar sus prácticas con claros fundamentos teóricos-metodológicos que le permitan replantear, reconceptualizar y proponer nuevas alternativas transformadoras. Así pues, su formación no solo debe basarse en criterios instrumentales orientada a desarrollar cuestiones técnico-didácticas, que solo lo lleven a reproducir una propuesta curricular para la educación primaria técnico-instrumental.

El docente requiere construir su propia alternativa didáctica, en donde reconceptualice el proceso enseñanza-aprendizaje; la formación considerada como un proceso de autorreflexión y autoconstrucción en una relación teoría-práctica.

La práctica educativa en educación primaria y específicamente la docente, no puede reducirse a la transmisión del conocimiento en sí sobre una materia específica, sin llegar a un enfrentamiento directo con la realidad contextual e impidiendo por tanto la reflexión sobre el contenido mismo de la enseñanza.

Al abordar las temáticas referentes a las asignaturas que como maestro de educación primaria supuestamente le competen, no debe hacerlo desde una visión del conocimiento acabado.

Transformar en el aula las relaciones de los alumnos con el conocimiento, requiere que él mismo como estudiante sea capaz de replantear la relación con su propio conocimiento.

Dejar de concebir al docente como el poseedor del deber ser y los procesos al interior del aula.

No obstaculizar la creación de un espacio en donde se pueda llevar a cabo la construcción de conocimiento.

“Las creencias que el maestro tiene sobre su misión redentora le hacen suponer que tiene el derecho de imponer su poder, su saber y sus deseos a quienes son sus alumnos y a exigir que éstos renuncien a los propios. Igualmente le impulsan a esperar que los alumnos lo confirmen en ellas, cosa a la que están dispuestos en virtud de sus propios fantasmas proyectados sobre la figura del maestro y la escena escolar; su historia previa, familiar y social, determina que consideren las relaciones de alienación instituidas en la escuela como las normales y deseables.

Por ello la creencia del maestro acerca de su misión mesiánica desplaza a la función simbólica, pues en lugar del conocimiento se instala en el grupo escolar un imaginario compartido que somete a maestros y a alumnos a sus fantasmas inconscientes.

Con ello el grupo pierde su función simbolizante y, en lugar de poner a prueba las demandas y certezas subjetivas del profesor y de los alumnos a fin de construir un significado simbólico, origina un nuevo mito, donde los significados individuales, arbitrarios e imaginarios rompen con la función simbolizadora y retroceden a la vinculación primaria, donde lo imaginario y lo presimbólico se impone como creencia, es decir, como certeza incuestionable encarnada esta vez por el docente y su discurso. Maestro y grupo se convierten así en una fantasía especular e imaginaria donde mutuamente se confirman en su necesidad de certeza absoluta y de aceptación total, sin diferencias, sin cuestionamientos, sin dudas”.⁷⁶

Cambiar la expectativa disciplinaria puesta en el profesor, ese imaginario social creado alrededor de él, esa función social de controlador y poseedor del saber. El maestro normalista requiere construir conocimientos no solo transmitirlos.

A casi dos décadas de haber sido formalizadas como instituciones de educación superior, las Escuelas Normales, requieren fomentar un proceso educativo con amplio sentido científico, crítico, creativo y dinámico; no solo formar técnicos bien informados,

⁷⁶ Ibidem. p. 27.

dotados de la más clara interpretación de las tesis filosóficas, políticas y sociales del estado mexicano, cuyo mensaje deben entregar a las nuevas generaciones.

Se requiere arribar a una propuesta que reconozca la complejidad de la formación y rescate las relaciones entre la teoría y la práctica como sustento del hacer cotidiano del maestro. Hay que considerar, que en el discurso el Programa para la Modernización Educativa lo plantea como propósito, hace falta concretarlo en las prácticas educativas cotidianas.

“La modernización requiere que la formación de profesionales de la educación atienda las necesidades sociales, regionales y locales; haga de la investigación un sustento del proceso enseñanza-aprendizaje; vincule la teoría con la práctica relacionando al estudiante con la comunidad; promueva en el futuro docente la capacidad crítica, y se oriente más a la resolución de problemas que a la acumulación de información”.⁷⁷

2.3 La práctica docente en un contexto burocrático que define el funcionamiento de la educación primaria.

Ante la consideración de que el discurso educativo oficial, se basa en una racionalidad instrumentalista de eficientizar la educación, no logra una ruptura en las estructuras educativas conformadas en el contexto capitalista.

De esta manera, las prácticas burocráticas y administrativas que desde entonces se han generado, han dado cause en la conformación de las instituciones escolares, y en particular, las escuelas normales y primarias.

Por tradición, la escuela reproduce prácticas que son y siguen siendo aceptadas por parte de los docentes como algo natural, que determinan el funcionamiento de las instituciones escolares.

⁷⁷ SALINAS de Gortari, Carlos. Programa para la Modernización Educativa. SEP. p. 70.

El currículum, entendido en una concepción más amplia, como una construcción cultural y social multicontextualizada; se ve determinado por dichas prácticas burocráticas y administrativas, que de manera tradicional han proporcionado parte de su encuadre, y que por lo tanto, influyen en la posibilidad de transformación de esas prácticas pedagógicas que continuamente son cuestionadas por su falta de relevancia y significado.

Algunas de estas prácticas que son consideradas de manera tradicional y sin ningún cuestionamiento son:

La organización de un sistema escolar diferenciado, del cual se determinan los niveles por los cuales ha de pasar el alumno para acreditar un determinado nivel de estudios.

La determinación de los requerimientos para otorgar los certificados que a su vez legitiman determinadas selecciones pedagógicas.

Un marco administrativo general, a través del cual se determinan varios aspectos del funcionamiento del sistema escolar. Valiéndose de una estructura jerárquica asegura su cumplimiento, y estableciendo las relaciones de control y autoridad que en sus niveles más específicos corresponden al sector, la supervisión y la dirección vigila que las prácticas educativas se organicen conforme al planteamiento curricular oficial.

Se puede hacer referencia a aquellas acciones de organización escolar que se relacionan con el desarrollo de los planes y programas: tiempos que son establecidos en un calendario escolar oficial; procesos de enseñanza-aprendizaje organizados a partir de grupos escolares de acuerdo a edades; asignaturas, contenidos y propósitos detallados en los planes y programas de estudio; planeación y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje regulados a través de dichos planes y programas.

Por otra parte, están todas aquellas acciones extracurriculares, que son

adicionales a lo planteado en los planes y programas: concursos, homenajes, eventos culturales y sociales, comisiones (puntualidad y asistencia, técnico-pedagógica, acción social, aseo, simulacros, periódico mural, comercialización y otras más, dependiendo de la organización de la escuela), excursiones, talleres de actualización docente, entre otras.

A partir de las relaciones de autoridad establecidas formalmente en el organigrama, se generan prácticas burocráticas que implican los reportes oportunos de los docentes a las instancias superiores, de estas acciones: estadísticas, planeación del proceso enseñanza-aprendizaje, organización y resultados de los talleres de actualización docente, organización y resultados de los concursos, listas de asistencia, plan anual de trabajo, presentación de periódicos murales mensuales, reportes de las comisiones escolares, evaluaciones.

“desde el Estado están claras las prioridades que se asignan a diferentes aspectos del trabajo de los docentes y se expresan objetivamente en toda una serie de mecanismos coercitivos, más o menos sutiles, practicados por vías administrativas y sindicales que tienen efectos sobre el trabajo de los maestros”.⁷⁸

Todas ellas forman parte de un ritual en las escuelas primarias, cuya intención última siempre es el control. Dicho ritual se cumple mínimamente bien en las escuelas públicas, debido a que generalmente no hay una exigencia, ni repercusión para los docentes que cumplen con un bajo nivel o a veces ni cumplen; mientras que en las escuelas privadas el nivel de exigencia de la dirección hacia los docentes es mucho mayor, ya que está en juego el prestigio de la empresa. Es importante mencionar que este ritual no tiene ninguna repercusión real en la transformación de las prácticas pedagógicas tanto en las escuelas públicas como en las privadas. La preocupación última es cumplir, pero dentro de los mismos esquemas organizacionales de la institución. En dado caso, la consecuencia más importante y negativa está en la alta

⁷⁸ ROCKWELL,, Elsie. “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”. En: La escuela, lugar del trabajo docente. p. 31.

disminución de tiempos reales para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de que estos requerimientos solo limitan, restringen, encuadran y encauzan con rigidez las prácticas educativas.

Con respecto a los tiempos es importante recalcar, que son insuficientes para abordar todos los contenidos impuestos por toda esta serie de actividades burocráticas, comunes tanto en las primarias públicas como en las privadas. Cabe señalar, que en las escuelas privadas el tiempo resulta aún más insuficiente, debido a la sobresaturación de contenidos, lo cual se ratifica con libros de texto adicionales que se suman a los de la SEP, implementando además una serie de actividades extracurriculares (danza, natación, inglés, computación, entre otras); todo esto en conjunto para justificar aparentemente un mejor servicio educativo (muchas veces presentan un servicio deficiente, empezando por la falta de personal calificado, contratan personal mínimamente preparado, debido a que les implica menos costos).

“La experiencia escolar implica determinados usos del tiempo y del espacio, que pautan las relaciones sociales. Se agrupan a los docentes y a los alumnos según determinados criterios: se establecen formas de participar y de comunicarse que regulan la interacción entre unos y otros”.⁷⁹

La planeación es otra práctica que forma parte de un ritual, el cual se desarrolla con tintes heredados de la tecnología educativa y que se concretan en el uso de la carta descriptiva, formato cuya aplicación se ha generalizado entre los docentes. Este instrumento es la base de la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrollan los docentes en las aulas de educación primaria. Al aplicarlo, la base para su organización está principalmente en los contenidos, los cuales están determinados en los planes, programas de estudio y los libros de texto.

Desde esta perspectiva los docentes aplican una serie de criterios que solo implican instrumentar los procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de la

⁷⁹ Ibidem. p. 13.

organización de actividades que se basan en una propuesta curricular oficial que define asignaturas, propósitos y contenidos; el docente planea teniendo como base esta imposición, sin llevar a cabo ningún cuestionamiento.

Por lo tanto, planear para el docente implica específicamente instrumentar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de actividades y los correspondientes recursos materiales. En la actualidad el discurso oficial introduce una nueva concepción para realizar esta instrumentalización: el constructivismo psicogenético, en la medida de que se centra en los procesos cognitivos de construcción del conocimiento.

Sin embargo, en la práctica esta alternativa para instrumentalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje ha resultado insuficiente para transformar las prácticas pedagógicas. Resulta que dichas prácticas se siguen conceptualizando de manera simplista desde una teoría curricular que no recupera la complejidad de las mismas. La propuesta curricular oficial se sigue fundamentando en una racionalidad técnica, observando la problemática educativa como una cuestión que implica la búsqueda de estrategias didácticas que al docente le toca instrumentar. Por lo tanto, las acciones de planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje se siguen fundamentando en el mismo esquema de racionalidad, teniendo como base los contenidos y propósitos de los planes y programas de estudio.

La transformación de las prácticas pedagógicas implicaría replantear la concepción del currículum, el cual es considerado principalmente como una suma de exigencias académicas que se concretan en listado de contenidos; en el que al mezclarse una preocupación psicologista y humanista da valor a los aspectos metodológicos de la enseñanza a través de actividades o experiencias planificadas de acuerdo a las necesidades del desarrollo personal de los individuos en los aspectos intelectuales, físicos, emocionales, sociales y valorales; y el cual finalmente, es acorde a una perspectiva tecnológica, burocrática y eficientista del currículum, en cuanto que es un modelo apoyado desde la burocracia quien lo organiza y lo controla.

Este último aspecto es el que mayormente lo define en la práctica, debido a que sienta las bases de una organización escolar inerte, en el que las relaciones tradicionales, burocráticas y administrativas resultan una limitante para transformar realmente las prácticas pedagógicas.

“nada parece detener la tendencia hacia la burocratización del trabajo del maestro de primaria. A partir del reconocimiento de que el trabajo real del maestro, tal como se da en las escuelas del país, rebasa en mucho la función de la enseñanza que le corresponde tradicional y oficialmente, sería importante establecer una posición al respecto. Para ello, es necesario analizar la gama de tareas que se le encomiendan, las disposiciones administrativas que complican la documentación y organización de su trabajo, las actividades cotidianas que sostienen de hecho la operación de las escuelas, el tiempo que le dedican a su propia formación y a la preparación de clases y finalmente, el trabajo de la enseñanza en sí”.⁸⁰

La fuerza de este esquema técnico-burocrático del currículum está en la debilidad crítica del mismo, ayudado por un desarme intelectual del profesorado. La perspectiva curricular alternativa requiere que el profesorado deje de considerar el currículum con algo construido neutral y científicamente, permitiendo la posibilidad de cuestionamiento o crítica.

Por lo que los criterios del profesor activo, de la independencia profesional, de la autonomía en el ejercicio de la profesión requiere superar los límites de una práctica altamente controlada por una burocracia administrativa. La profesionalidad del docente no debe consistir en una práctica normalizada que desemboque en la consecución de los objetivos propuestos, definidos con precisión en los planes y programas de estudio; no se trata de eficientizar la instrumentalización del proceso enseñanza-aprendizaje.

Cabe señalar, que esta instrumentalización a través de la planeación implica

⁸⁰ Ibidem. p. 31.

diferentes exigencias en las escuelas primarias públicas y privadas. En éstas últimas, existen mayores requerimientos al docente para buscar un mayor número de recursos para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje, dado que la dirección debe cuidar el prestigio de la empresa. Pero la realidad es, que los docentes tanto de las escuelas privadas como públicas, adolecen de los elementos que les permitan generar una propuesta curricular alternativa, y tal vez, es más difícil que lo haga un docente de escuela particular, dado que los esquemas de control que se establecen son más rígidos y exigidos para su cumplimiento. Dichos esquemas son acordes a una propuesta curricular que está basada en una pedagogía inspirada en la administración científica del trabajo.

En este contexto, desde la teoría curricular oficial, la evaluación adquiere mucha relevancia. En el actual proyecto educativo se justifica la importancia de la evaluación por ser un mecanismo que debe asegurar las normas de calidad, de tal manera, que esto justifica la disposición de aparatos vigilantes para garantizar su cumplimiento.

Sin embargo, la evaluación como parte de este control burocrático de las instancias administrativas, es un aspecto que tiene distintas connotaciones en la escuela pública y la privada. Para empezar, los parámetros de medición son flexibles y auto controlados en las escuelas privadas, es decir, en las escuelas primarias públicas la mayoría de las veces, no corresponde al docente elaborar los instrumentos de evaluación, lo que sí sucede en las escuelas privadas; por lo que no es raro encontrar mejores resultados en éstas últimas, pues habría que considerar que las escuelas privadas tienen que justificar la "calidad" del servicio que proporcionan.

Mínimamente tendrían que aplicarse los mismos parámetros de evaluación tanto en las públicas como en las privadas, para tener una aproximación real al rendimiento de los alumnos.

En este contexto, cabe señalar que generalmente los instrumentos de evaluación (exámenes) corresponden a una perspectiva limitada del currículum, en cuanto que miden el cúmulo de conocimientos adquiridos en una perspectiva que

refuerza los procesos mecánicos y memorísticos, difícilmente evalúan procesos de construcción del conocimiento.

Por lo que en esta situación respecto a la evaluación, más que mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, más que transformar las prácticas pedagógicas, lo que está generando es la consolidación del proyecto neoliberal, debido a que sirve como justificación para apoyar la educación privada como la mejor alternativa a las deficiencias educativas.

En zonas urbanas, donde históricamente la población busca y conforma mejores condiciones de vida, a diferencia de las zonas rurales; se observa la tendencia a generar y reforzar entre dicha población una visión negativa de la educación pública, por lo cual, la tendencia que se observa es el crecimiento de un gran número de instituciones privadas de diversa índole: preescolar, primarias, secundarias, preparatorias y hasta universidades.

La educación se está conformando en una empresa en la que existe una clara competencia por captar el mayor número de clientes. Y en este contexto, las escuelas privadas muestran una clara preocupación por mantener una buena imagen, por ello, no es raro que reporten resultados convenientes a esta imagen.

Con apoyo de los medios de comunicación, quienes en la actualidad se han constituido en un medio poderoso para influir en la perspectiva de la gente; la tendencia de la sociedad se está encaminando a fomentar la privatización de la educación, la población hace un esfuerzo por ingresar a sus hijos a instituciones particulares.

Contrariamente a las escuelas primarias privadas, las escuelas primarias públicas muestran una inercia y falta de preocupación ante las calificaciones reprobatorias que reportan continuamente y sin ningún reparo. Se acepta como un hecho que tiene distintas justificaciones: falta de apoyo de los padres, la falta de valores en la sociedad y en los niños, la mala conducta, la falta de recursos. A final de

cuentas acaba siendo un hecho ignorado.

Y la cuestión es que los profesores no han asumido las implicaciones que esto ha originado: falta de prestigio y desvalorización de la educación pública. Situación que ahora, peligrosamente se esta volviendo en su contra, pues sirve para argumentar la falta de calidad de las escuelas primarias públicas, resaltando su desprestigio y enarbolando el funcionamiento de las escuelas primarias privadas.

Estamos ante una falsa percepción de la transformación de las prácticas pedagógicas en todo el sistema de educación primaria. Dicha transformación implicaría replantear la concepción del currículum y dejar de considerarlo como los lineamientos que se plasman en los planes y programas de estudio, para conceptualizarlo como una construcción cultural y social que se debe revisar y analizar a la luz de todos los aspectos que lo están contextualizando y así poder derivar alternativas viables.

El discurso oficial lo recupera a nivel discursivo al señalar que el protagonista de la transformación educativa debe ser el maestro. Sin embargo, la centralidad reconocida en el discurso no se expresa en la participación en el momento de planear los cambios, sólo se les responsabiliza de la baja calidad educativa y se apela a su disposición para mejorarla.

La libertad que se le da al docente se refiere al control de los procesos de aprendizaje planteando las actividades didácticas a realizar en el aula. Esta perspectiva supone la división del trabajo entre los diseñadores y los ejecutores del mismo.

De aquí, la creciente importancia que se le da a la planeación en los raquíticos cursos de formación de profesores. Dicha planeación tiene que retomar propósitos, contenidos, libros de texto, en síntesis, todo el discurso curricular que fue determinado por personas ajenas a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y después de ello, plantear las actividades que considere pueden llevarlo al cumplimiento de lo

estipulado.

No obstante, no existen determinismos, en la práctica los docentes son los que hacen efectivo o no el discurso pedagógico oficial. Por lo que hasta cierto punto, se pueden construir espacios en los que los docentes replanteen el currículum.

Ahora bien, en el discurso se plantea romper con ciertas características del tradicionalismo como son los procesos memorísticos y mecánicos, por aquellos que impliquen la reflexión y la crítica. Pero por otro lado, la propuesta no oficial replantea las relaciones basadas en el autoritarismo, el poder, el control que tiene que ejercer el docente. Entonces se requiere que el docente abra la posibilidad de replantear dichas relaciones, a través de esa reflexión y crítica.

Es importante que el docente asuma que existe una contradicción entre lo que supuestamente se pretende lograr (sujetos críticos, reflexivos e investigadores) y la postura del diseño curricular, que corresponde a una visión técnica, instrumentalista y de control; que su acción no se debe limitar a tratar de implementar la propuesta curricular oficial.

Por otra parte, otro aspecto que requiere ser replanteado por los docentes de educación primaria es la evaluación, la cual no puede solo implicar la asignación de una calificación a partir de la aplicación de exámenes.

Por lo tanto, no podemos quedarnos con una visión del docente como técnico o gestor que sólo es portador de conocimiento y transmisor de una concepción del mundo.

El docente requiere dejar de lado el papel que se le ha asignado hasta ahora, tanto en las prácticas educativas normalistas cotidianas (currículum real normalista), como en la propuesta curricular de educación primaria. Ejercer una función transformadora, en donde a través de la reflexión, el análisis, la investigación se apropie de su realidad, logrando ser agente activo que proponga su futuro. Dejar de

ejercer una función conservadora que refuerce y legitime la perspectiva de control.

Es necesario crear los cimientos para que las prácticas cotidianas se caractericen por la investigación y no solo la técnica. Se requiere que la teoría deje de mantener una relación determinista con la práctica, sin tratar de prescribirlas y justificarlas; para reflexionarlas, cuestionarlas y transformarlas.

Los docentes pueden generar los espacios para replantear la propuesta curricular. A partir de un marco teórico-metodológico completo, coherente y articulado, plantear una propuesta de formación de docentes investigadores. Construir la posibilidad de romper con prácticas que han venido reproduciendo por mucho tiempo.

La formación en las normales debe permitir una comprensión de las prácticas educativas abordando las problemáticas a las que se enfrentarán estos futuros docentes cuando se inserten en el campo laboral.

Construir la práctica docente real como objeto de conocimiento, en una vinculación entre teoría y práctica, de tal manera que ésta no solo suponga la aplicación de la teoría. La posibilidad de romper la distancia entre la formación docente y la práctica real requiere de una reconceptualización y construcción de conocimiento acerca de ésta.

Para ello hay que considerar, que el trabajo del maestro se realiza dentro de un espacio social específico: la institución escolar. Se requiere generar la reflexión acerca de la relación entre la práctica del maestro y la escuela, que es su contexto cotidiano de trabajo. Esto permitirá superar esa carencia palpable en las instituciones de formación y de actualización docente, en las que se expresa una queja constante frente a la gran desvinculación entre los contenidos de formación y la realidad escolar que enfrentan los maestros al egresar.

Fomentar una formación teórica-metodológica que le permita problematizar, investigar y comprender las prácticas educativas concretas de educación primaria,

desde una perspectiva totalizadora, en sus dimensiones psicológica, pedagógica (didáctica), histórica y social; para transformarlas; lo cual estaría implicando la unión de la teoría y la práctica.

Esto que implica reconocer que, entre las propuestas de formación docente y la práctica de los maestros siempre media una realidad institucional preexistente, dinámica, compleja, que establece formas de relación social, concepciones educativas y jerarquizaciones específicas del trabajo docente.

Pero aunque las condiciones laborales del maestro pretenden ser definidas por el conjunto de reglamentaciones y leyes que rigen jurídica y administrativamente sus derechos y responsabilidades, plasmándose en ellas las concepciones oficiales respecto a lo que debe ser la labor educativa en determinado momento histórico; ese nivel normativo no puede regir totalmente lo que sucede en la realidad, pensada en el plano del hacer cotidiano.

El reconocimiento de todos los condicionantes reales del trabajo del maestro, del peso que tienen en la vida cotidiana escolar, son importantes si se pretenden cambios en la educación. Con el conocimiento de esos componentes de la vida escolar y de los límites y orientaciones que la propia institución le impone al trabajo del maestro, requiere construir su propia alternativa pedagógica.

Es indispensable conocer las determinaciones que se han ido construyendo en la dimensión cotidiana de la institución escolar y que definen de manera fundamental, el trabajo del maestro. Este conocimiento estaría implicando un interés esencialmente político, porque significaría avanzar en la ruptura de modelos conformados a partir de las concepciones oficiales en la educación que muchas veces, aunque no voluntariamente, se han adoptado acríticamente. Siendo así, como realmente se podrá hablar de un docente crítico, reflexivo y transformador.

Sin embargo, hay que reconocer que las presiones para ser un docente estándar son fuertes y cotidianas, el no ser como los demás implica una pelea diaria,

un abierto desafío a la cultura dominante en la escuela mexicana. Por lo que teniendo en consideración la lógica técnica del currículum que impera para abordar las prácticas educativas en educación primaria, y la formación pragmática del docente; habría que agregarse que las presiones que impone la cotidianeidad de la educación primaria son fuertes, ya que se ha caracterizado por una serie de ritos técnico-burocráticos que poco a poco la han ido impregnando; y la mayoría de los docentes los reproducen, ante la ausencia de una formación que le permita transformarlas.

Pero aún así pueden existir docentes que desarrollen un espacio de acción creativa en el terreno pedagógico, aún dentro del contexto institucional que se vive en la escuela pública mexicana.

Los maestros de primaria pública en México requieren cuestionar, reflexionar acerca de sus prácticas; tratar de ser innovadores actuando conscientemente para cambiar las prácticas pedagógicas en su salón de clase. Las resistencias son de tal magnitud, que sería prácticamente imposible cambiar sin darse cuenta. Los maestros que realizan transformaciones pedagógicas en su salón de clase deben confrontar la dura rutina, la burocratización, los usos y costumbres.

Los docentes que enfrentan las dificultades que significa romper con las leyes no escritas de la inercia y el conservadurismo en su práctica pedagógica tienen una perspectiva privilegiada de la vida escolar para poder entender como está construido el muro de contención conservador. Se asume en consecuencia que los mecanismos de control son más visibles cuando un actor social, en este caso el maestro, trata de escapar de ellos, que cuando no hay esfuerzo alguno por modificar las fronteras de dicho control.

Escapar del control organizacional implica, en esta perspectiva, el ejercicio de acción política que limite el control ejercido a través de la innovación pedagógica.

“Los maestros innovadores van más allá de las definiciones tradicionales donde su trabajo es descrito como el de una persona entrenada para “impartir

instrucción". Ellos no rehuyen una responsabilidad mas allá de la instrucción formalizada en el programa oficial. Más aún, ellos asumen esta responsabilidad aunque la escuela no les otorgue apoyo. Estos maestros innovadores no conciben su práctica como la sola transmisión de cantidades específicas de información y habilidades. Ellos parecen concebir su trabajo como el desarrollo de procesos de transformación en los niños.⁸¹

Y es que permanecer en cualquier escuela, durante cinco horas al día, constituye siempre una experiencia. La cuestión aquí, es en que consiste dicha experiencia; puede implicar prácticas basadas en un interés técnico dirigido hacia el control o podría implicar prácticas basadas en un interés de investigación crítica dirigida a la transformación. Siendo en este último caso, cuando se podría hablar plenamente de una formación.

Por lo tanto, si se quiere comprender el contenido de esta experiencia hay que abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo. Las políticas gubernamentales y las normas educativas inciden en el proceso, pero no lo determinan en su conjunto.

En esta situación, la norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada por un orden institucional existente y por diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela. La totalidad de la experiencia escolar está involucrada en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad escolar. El conjunto de las prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto del currículum real.

Los contenidos que la práctica cotidiana comunica a los maestros pueden complementar o contradecir las enseñanzas recibidas en la Normal, pero a la larga adquieren mayor peso que éstas.

⁸¹IMAZ Gispert, Carlos: ¿Cómo sobreviven los maestros innovadores en la escuela primaria pública mexicana?. En: PND..... No. 74.

Por lo que el currículum académico oficial no tiene otra manera de existir, de materializarse, que como parte integral de la compleja realidad cotidiana de la escuela; se integra a otro currículum, que si bien es oculto, es el más real desde la perspectiva de quienes participan en el proceso educativo.

Así pues, no se puede estudiar la realidad escolar a partir de parámetros normativos, sino más bien analizando y reconstruyendo la lógica propia del proceso desde una perspectiva histórica y social. En lugar de observar en qué medida el trabajo en la escuela se ajusta al paradigma oficial, hay que tratar de comprender la problemática real de las escuelas. En vez de medir y tratar de explicar la deficiencia en el rendimiento de los alumnos respecto al programa normativo es necesario reconstruir la problemática escolar cotidiana en su conjunto.

Formar grupos colegiados de docentes que asuman sus prácticas críticamente, con posibilidades de acercarse a ellas desde una perspectiva que las reflexione, las cuestiones, las analice; logrando así una formación permanente que implique una comprensión de su realidad.

Percatarse de que sus prácticas cotidianas se caracterizan por toda una serie de tradiciones técnico-burocráticas, en las que no se puede caer acriticamente.

Nada parece detener la tendencia hacia la burocratización del trabajo del maestro de primaria. Por lo tanto, es necesario considerar y analizar la gama de tareas que se le encomiendan, las disposiciones administrativas que complican la documentación y organización de su trabajo, las actividades cotidianas que sostienen de hecho la operación de las escuelas, el tiempo que le dedica a su propia formación y a la preparación de clases y finalmente, el trabajo de la enseñanza en sí. Lo cual, rebasa en mucho lo establecido oficialmente en los discursos normativos.

La manera en que la autoridad y el saber están definidas y reconocidos por los actores sociales del proceso educativo es un elemento que parece central en la comprensión de las dificultades que existen en el quehacer del docente. En el sistema

educativo mexicano, la autoridad del docente se sustenta en una cultura del saber que no reconoce el derecho y la inevitabilidad a equivocarse. En la escuela la respuesta correcta es más importante que el proceso de construcción de la respuesta misma. Repetir con oportunidad es más importante que entender.

Al docente no se le permite equivocarse (aunque se equivoque) y por lo tanto en ocasiones tienen que simular, pues sólo hay lugar para respuestas correctas. El maestro va a ser medido con base en las respuestas correctas que alcance a producir. Por lo tanto, las respuestas correctas se convierten en demostración superficial de pequeñas partes de su saber en lugar de desarrollo significativo de ideas. La autoridad e imagen del docente están relacionadas con esa medida.

Por otra parte, algunos actores en la escuela identifican el proceso de aprendizaje con el silencio y el orden. En esta perspectiva, un buen docente es reconocido por su capacidad de control sobre un grupo de niños. Este imperativo de control es una de las fuerzas que impulsa la integración de las relaciones entre los maestros y los estudiantes enfatizando las formas y no los contenidos.

Existe una proporción elevada de comentarios y correcciones que el docente dirige a los aspectos formales del trabajo escolar: referencia a la limpieza, letra, materiales y formato; insistencia en la ubicación correcta de elementos en esquemas, cuadros, o listas y en el uso de términos precisos.

“En el panorama cotidiano de la actividad escolar resulta común encontrar a los maestros realizando tareas tales como: vigilar la entrada de los niños, anotar a los retrasados, dar los toques del timbre o campana indicando la hora de formarse, dirigir la formación, dar los mismos toques al inicio o fin de recreo, vigilar y registrar la asistencia de los niños en el salón, y/o en la escuela, revisar y registrar el aseo de los niños y el de los salones, coordinar a los niños para asear la escuela, recoger y registrar el ahorro de los niños, asegurarlo en el salón y llevarlo al banco, atender la cooperativa o tienda escolar, recibir y revisar mercancía, llevar la contabilidad de las ventas, organizar y realizar las

diversas fiestas escolares y/o con la población, organizar rifas o kermesses, organizar y llevar a cabo funciones de teatro, cine, títeres, magos y payasos, etc., ensayar y repisar desfiles (16 de septiembre, 20 de noviembre, etc.), preparar grupos deportivos, preparar y participar en concursos en diversas instancias oficiales (escuela, zona, sector, región, estado), ensayar bailables, poemas, tablas gimnásticas, rondas, etc.

También es frecuente que los maestros deban participar en las campañas organizadas por la escuela o por diversas dependencias gubernamentales, efectuar el censo de población escolar, participar en el censo general de población [ya no a partir del de 1990], asistir a juntas con el director, con el supervisor o asambleas (generalmente obligatorias), en la delegación sindical, asistir a cursos obligatorios, llevar al día la documentación oficial de su grupo (registros de asistencia, estadísticas, boletas, etc.), idear, confeccionar e instalar el adorno del aula propia y participar en el de la escuela; en su caso cultivar el jardín; reparar bancas, pizarrones, mesas; ensayar la escolta; entrenar a la banda de guerra; hacer reuniones generales o individuales con los padres de familia, participar en la inscripción de los alumnos, entregar documentos a los alumnos entre otras cosas".⁸²

En esta situación, el trabajo del docente dentro de un proyecto de desarrollo curricular alternativo y transformador no puede inspirarse en un interés técnico.

Los docentes de educación primaria, cuyo conocimiento esté formado por un interés técnico percibirán el diseño curricular como un plan definido y utilizará sus habilidades para modificarlo, adaptarlo y aplicarlo en una situación diferente para producir unos resultados que se juzgan en relación con su eficiencia y eficacia.

Por otra parte, es importante considerar las condiciones laborales de varios maestros. Cuando el docente cuenta con dos plazas. Muchos tienen dos empleos pagados, de los cuales una gran parte son mujeres. Por otra parte, la dificultad de

⁸²HERNANDEZ, Aguilar Citali. El trabajo de los maestros: Una reconstrucción cotidiana. México. DIE-Cinvestau-IPN. 1991. Colección Tesis DIF. Núm. 5. p.p. 91-92.

muchos para transportarse adiciona una complicación más, especialmente cuando se trabaja doble turno pagado.

Un maestro que trabaja doble turno (8 horas pizarrón) tiene ocupadas (sin comer, sin ir al baño, sin estar con su familia y sin preparar su próxima clase) 12 horas del día. Desde esta perspectiva no es posible seguir soslayando el importante papel negativo que el cansancio físico y psíquico tiene en los maestros en cuanto a su disponibilidad a correr riesgos, preparar clase, realizar esfuerzos, utilizar su imaginación y trabajar con energía en su práctica docente diaria.

“Las tareas administrativo-burocráticas consumen horas completas del trabajo del maestro, incluyendo muchas no pagadas, y prácticamente todo el tiempo laboral del director de escuela o del supervisor de zona. Estas dos últimas figuras han visto negada cualquier función pedagógica y se les ha reducido a ocuparse del control de documentos y maestros...”⁸³

Pero no obstante, esta dura situación, pueden existir docentes que desarrollen y sostengan transformaciones importantes en su práctica pedagógica.

El hecho es que existe una capacidad de autonomía de los maestros para dar forma a su práctica en el salón de clase derivada de su sistema de creencias.

“el margen para movilizar recursos para cambiar la práctica en el salón de clase se incrementa en aquellos docentes que, por razones diferentes, abrazan creencias distintas acerca de los niños, el aprendizaje y qué debiera hacer la escuela”.⁸⁴

Por lo tanto, en la realización de un cambio pedagógico de los docentes pueden existir elementos ideológicos (creencias acerca de su práctica), pero más aún existen

⁸³ALBA, Martínez Oliva. El Acuerdo tan bien debe ir a la escuela. p. 23.

⁸⁴CUBAN. Citado en PND... p. 7.

porciones significativas de acción política, entendida ésta como una lucha por el poder y/o una lucha por limitarlos, resistirlo y escapar de él sin la cual el cambio pedagógico es inexplicable.

Y aunque, los docentes tienen que establecer relaciones con los otros actores e instancias que rodean al salón de clase de manera más cercana, como son: el supervisor, el director, sus colegas, los estudiantes, los padres de familia, el Consejo Técnico y el Sindicato; aún con todas estas relaciones se pueden establecer actividades racionalizadas y conflictivas de forma tal que les permita evadir la actual estructura de poder en la escuela y hacer uso de ella a la vez.

El docente puede construir dentro de la misma estructura autoritaria que existe porque no se tiene al controlador encima dentro del grupo. Si bien es cierto, que hay supervisiones se puede ir creando; existen mecanismos de control pero insuficientes, por lo que se tiene margen para actuar, para crear. Y no obstante, que los supervisores y los directores son los elementos centrales de la estructura de control corporativo hacia los docentes, siempre se dan espacios para actuar.

En esta situación, la figura del supervisor es claramente represora e intimidatoria, mientras que los directores constituyen el brazo más activo y directo de control institucional sobre los docentes. Sin embargo, la relación con el director generalmente no es muy conflictiva. Y es que la relación que trata de desarrollar es de camaradería, buscando aplicar su autoridad discrecionalmente.

Por lo tanto, siempre existe un espacio de discrecionalidad al interior del salón de clases. Es un hecho que no hay ningún control eficaz sobre el trabajo en el salón de clases. En las escuelas de educación primaria los docentes cuentan con un espacio que les puede permitir cierto control sobre la concepción, la organización y la conducción de su trabajo.

Sin embargo, cualquier propuesta que sea viable no debe dejar de considerar que en el sistema educativo mexicano la planeación, evaluación y control son

ejecutados por una poderosa burocracia con ninguna o casi ninguna participación de los docentes.

De tal manera, que los docentes innovadores deben construir ese espacio de acción que les permita resistir o ganar las posibles confrontaciones. Ese espacio que les permita transformar sus prácticas involucrando a los demás actores del proceso educativo, incluyendo a la autoridad escolar.

Por otra parte, hacer viable esta posibilidad de construcción requiere considerar las resistencias que los docentes presentan al cambio y la innovación; a asumir una actitud crítica y reflexiva de sus prácticas docentes.

Los esquemas laborales establecidos en el sistema de educación pública han fomentado un conformismo y una actitud cómoda en los docentes de educación primaria. El que dichos docentes cuenten con una plaza basificada ha generado cierta inercia y pasividad, ante la seguridad de una percepción económica; lo cual se complica aún más, cuando adquieren una doble plaza, pues la condición de permanecer tiempo completo en una escuela primaria es desgastante y absorbente, por lo que dicha pasividad y conformismo se ven reforzados.

Aunado a esto no existen las formas o mecanismos que impulsen de manera efectiva la formación permanente de los docentes, ni aquellas que les exijan de manera real y viable una mejora de sus prácticas educativas. Como ya se mencionó, de entrada la burocracia que funciona en el sistema de educación primaria es obsoleta e ineficiente para evaluar de manera efectiva tanto los procesos que se generan en las escuelas, como a los que participan en ellos (docentes, alumnos, directivos, supervisores).

La posibilidad existe, en cuanto que los procesos educativos nunca podrán ser determinados y controlados totalmente, por lo que la opción de generar estos espacios de reflexión y análisis está latente.

Es importante no dejar de considerar que el proyecto neoliberal impulsado por el Estado, ha buscado generar los mecanismos que le permitan controlar todos los procesos en los que participa la sociedad, desde una visión del libre mercado y la competencia. Por lo tanto, no es raro cómo el gobierno ha desintegrado gran parte de la estructura burocrática, con la finalidad de ir estableciendo los criterios mercantiles y empresariales para organizar los sectores económicos de la sociedad. Justifica su embate hacia las instituciones públicas, argumentando la baja "calidad" en sus servicios, derivada de una burocracia corrupta e ineficiente.

Por lo tanto, justifica los mecanismos que le permitan determinar la competencia, eficacia y eficiencia, en este caso de los docentes, para que con base en ello, se gratifique a quien logre una mayor competitividad. De tal manera, que se fomenta el credencialismo, la competencia y, sobre todo, el individualismo en el magisterio, respondiendo más que nada a una funcionalidad educativa y no a una transformación real de las prácticas educativas de educación primaria.

No obstante, la realidad ha mostrado su incapacidad para generar esos mecanismos que realmente le permitan valorar la competitividad alcanzada en los procesos educativos. Lejos de ser un instrumento efectivo de evaluación, la carrera magisterial se ha constituido en un bache que no permite alcanzar la "calidad" esperada del sistema educativo. Los docentes ahora son gratificados por pasar un examen, aunque esto no implique cambios reales en sus prácticas docentes.

"aumentará el peso de los grandes grupos económicos en las decisiones de la política educativa, privilegiando un elitismo basado en la competencia, a costa del carácter público y popular de la educación. Se presionará a privatizar segmentos del sistema escolar, cuya operación eficiente interesa más directamente a la iniciativa privada; se presionará a la evaluación en función de los resultados comprobables; a la productividad de los procesos educativos; y a la comparación con los estándares internacionales".⁸⁵

⁸⁵LATAPI, Pablo. Citado en: Cultura institucional, formación docente y evaluación curricular participativa: un enfoque teórico-metodológico. Antonio Carrillo Avelar. p. 9.

CAPITULO III

ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS PARA UNA PRÁCTICA EDUCATIVA TRANSFORMADORA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Este capítulo se centra en el desarrollo de tres dimensiones que considero sumamente importantes para lograr cambios reales en las prácticas educativas de educación primaria.

En primer lugar, la necesidad de una propuesta curricular en la Licenciatura de Educación Primaria, que parta de un nuevo concepto de formación docente de educación primaria, el cual le permita construir una nueva identidad en su práctica. Para ello es necesario comprender, que dicha identidad es producto de una construcción histórica, social e ideológica que ha hecho ver al docente de educación primaria como el transmisor del conocimiento acabado, el cual al poseer la verdad absoluta ha creado una función imaginaria basada en el control y la disciplina.

Por lo tanto, es importante rescatar la reflexión en torno a esta identidad la cual ha estado influenciada por una visión técnica de sí mismo, en donde su papel es ejecutar el discurso educativo oficial. Esto implica hacer efectiva una formación desde la investigación, que permita al docente construir su propio marco teórico-conceptual en una relación teoría-práctica, donde reconozca el carácter histórico, social, político e ideológico de la educación; y no limitarse a los procesos de enseñanza-aprendizaje, basándose en el enfoque constructivista psicogenético del aprendizaje, desde una perspectiva instrumentalista-didáctica.

Esta opción en donde la investigación se constituya en el eje articulador del planteamiento curricular normalista, estará implicando que la formación docente avance hacia la construcción de una alternativa pedagógica, que basada en la didáctica crítica se cristalice en una propuesta curricular que reconceptualice el conocimiento escolar en relación con el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico, para elaborar alternativas curriculares viables dirigidas a la construcción del conocimiento por parte del alumno en las escuelas primarias.

Es importante considerar la trascendencia que puede tener un docente formado en esta perspectiva de la investigación, en los esquemas administrativos y burocráticos que han caracterizado a la educación primaria y que han sido determinantes en la conformación de las prácticas educativas cotidianas. Un docente que tiene la posibilidad de construir la comprensión de su realidad educativa puede generar propuestas que incidan en nuevas formas de administración y organización escolar.

En un segundo momento, y como consecuencia de lo anterior, se plantea la necesidad de reconstruir las prácticas educativas de primaria a partir de un marco teórico-conceptual y metodológico que conlleve la comprensión de éstas en un proceso dialéctico que implique la praxis de los docentes, con posibilidades reales de transformación. Esto a su vez, estaría implicando el reconocimiento de las prácticas educativas de primaria en toda su complejidad, como una construcción histórica, social, política e ideológica que tiene que ser analizada si se quieren construir propuestas pedagógicas viables, que incidan realmente en la transformación de las mismas. De esta manera, se abre la posibilidad permanente de un docente constructor del currículum de educación primaria, quien desde una relación teoría- práctica, pueda generar una postura teórica curricular que le permita la reconstrucción de los elementos que intervienen en sus prácticas educativas.

Para ello, es importante establecer formas de organización que permitan este trabajo permanente de análisis y reflexión de las prácticas educativas generadas en las escuelas primarias. Una alternativa, es la organización de grupos de investigación, dirigidos a una evaluación efectiva y constante que permita construir la comprensión de la problemática educativa, generando alternativas viables.

Por último, se presenta un acercamiento a una ruptura crítica del currículum de la educación normalista y de la educación primaria. Es decir, se presenta como un requerimiento la reconceptualización de los elementos que intervienen en las prácticas educativas de estos niveles: docente, alumno y conocimiento. Se requiere bosquejar de manera concreta una propuesta curricular para la educación normalista y en

consecuencia para la educación primaria, basada en una perspectiva de la didáctica crítica y la investigación. Por lo tanto, este acercamiento requiere romper con la racionalidad tecnocrática que en el contexto de la modernización es impulsada, y que ha influido el planteamiento curricular de estos niveles, sin modificar los esquemas tradicionales en la relación docente-alumno-conocimiento.

3.1 Impulso a una propuesta curricular de formación docente, que lo integre en una perspectiva crítica de su práctica.

Ya se analizó que la formación del docente en el contexto de la modernización ha tendido al pragmatismo, y que su papel en las escuelas primarias, se inclina a la de un técnico o gestor. Las prácticas educativas para la formación de los docentes que se generan en las escuelas normales, históricamente se han caracterizado por los mismos esquemas que luego repiten en las aulas. Dichos esquemas colocan al docente como el transmisor de un conocimiento acabado, que los alumnos tienen que asumir como válido y universal; dotando al docente de un poder y una autoridad sobre los alumnos. Por lo tanto, se requiere abrir los espacios a la reflexión, a la crítica y al cuestionamiento, si realmente se quieren construir posibilidades de transformación, a través de un investigador capaz de apropiarse de su realidad.

“como generador de una actitud o espíritu crítico y analítico en los estudiantes, y como promotor del interés por la investigación en diferentes áreas del conocimiento científico”.⁸⁶

“formar un profesor reflexivo, cuestionante, indagador de su ambiente próximo y lejano; creativo social, política y culturalmente hablando; que pueda interpretar, apoyar, transformar y superar su práctica docente a través de la investigación de los fenómenos y procesos educativos que en ella se dan”.⁸⁷

En esta situación, es necesario cristalizar en la práctica una reconceptualización de la formación docente en las escuelas normales, ya que a pesar de que se elevó la formación normalista al grado de licenciatura, y de que en algún momento se planteó el perfil de un docente investigador, esto no ha tenido efectos reales en la concepción imaginaria que los docentes han desarrollado históricamente. En las prácticas educativas de formación docente se siguen vislumbrando experiencias y discursos inclinados a una formación instrumental-didáctica.

⁸⁶RUIZ del Castillo. Citado en Revista latinoamericana de estudios educativos. p.17.

⁸⁷BALDERAS. Citado en Revista latinoamericana de estudios educativos. p 17.

Como sea el Plan 84 abrió la posibilidad para replantear la formación de los docentes de educación primaria desde la investigación, bajo la consideración de que ésta tiene una importancia estratégica en la perspectiva de la construcción de un nuevo tipo de escuelas normales; en la medida que se consolide y desarrolle esta perspectiva, enriquecerá de una manera muy destacada las prácticas educativas de las normales, la cuestión es la falta de claridad para lograrlo.

Por ello resulta importante reflexionar en el hecho de que la investigación como parte de la formación de profesores en educación básica es un campo nuevo en nuestro país, que presenta posibilidades muy importantes para la formulación de objetos de estudio y de metodologías de investigación novedosas que contribuyan a desarrollar el conocimiento sobre la educación nacional.

Los docentes normalistas requieren reconceptualizar en la práctica la formación de los docentes de educación primaria, hacia el desarrollo de los elementos teórico-metodológicos que les permitan problematizar y reconceptualizar las relaciones de los elementos que intervienen en las prácticas educativas. Esta alternativa es posible, ya que históricamente se ha observado que en la cotidianeidad, las prácticas educativas de las normales y de las escuelas primarias implican un proceso complejo, el cual no puede ser determinado en su totalidad por un discurso normativo, siempre pueden generarse espacios para el debate y la reflexión.

Transformar los esquemas bajo los cuales se ha formado el docente de educación primaria, requiere que la investigación se constituya realmente en una estrategia metodológica para la formación de los docentes. Promoviendo un enfoque interdisciplinario que posibilite el análisis crítico de la práctica educativa y la adquisición de los niveles epistemológico-teórico-metodológico para estudiar lo educativo y producir nuevos conocimientos.

"Se prevee una formación (...) por medio de la cual el personal académico logra ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa, así como correlacionar dicha actividad con la investigación educativa, en tanto ambos son

procesos determinados y determinantes de relaciones sociales..."⁸⁸

Y es que la escuela es un espacio donde se presenta una lucha incesante de resistencia. Por lo que aunque se pretende caracterizar a las instituciones formadoras de docentes y a las de educación básica, no existe una determinación en su totalidad; las limita, más no las detiene. Al no existir determinaciones totales, se pueden dar espacios para reflexionar, cuestionar desde una visión crítica que permita la elaboración de alternativas encaminadas realmente a la transformación de las prácticas educativas.

Se hace necesario desafiar los procesos formativos de educación, para lo cual puede contribuir el pensamiento crítico. Pero hay que reconocer que existen una serie de obstáculos que se tienen que considerar.

Estos obstáculos se traducen en barreras ideológicas que el docente admite inconscientemente, dado que no ha sido capaz de cuestionarlos en sus implicaciones. No obstante, se abre la posibilidad de transformar cuando el docente es capaz de reflexionar. Pero para ello, se requiere en su formación de elementos teóricos y metodológicos que le permitan la reflexión, análisis e investigación de sus propias prácticas, y pueda ascender a la construcción de alternativas.

"lo específico de la formación es que se trata de un proyecto propio, asumido personalmente. El proceso se ha invertido; ya no es la escuela o el maestro quienes ofrecen el saber y marcan la trayectoria, (...) el que se forma es el que 'decide' y el que participa activamente del proceso".⁸⁹

De tal manera, que es importante reconocer que si bien, el docente de educación normalista y primaria es producto de ciertas tradiciones, también es iniciador de actos. Problematicar y cuestionar esas convicciones incuestionadas,

⁸⁸ MARIN y Uribe, Citados en: Sujetos de la educación y formación docente. México. 1996. p. 280.

⁸⁹ PASILLAS, Citado en: Sujetos de la educación y formación docente. México. 1996. p. 267

creencias, prejuicios, ideologías que han dado forma a la función imaginaria de estos docentes, implica un proceso de autorreflexión que abre la posibilidad de que los docentes de educación primaria cambien sus propios significados.

En este sentido el docente en formación requiere participar en prácticas educativas que le permitan hacerse consciente de sus propios condicionamientos, liberarse de determinadas ideas preconcebidas y de concepciones que considera suyas, pero que en realidad responden a un contexto condicionado por aspectos políticos, económicos, sociales, culturales e ideológicos.

“Constituir como objeto propio de la teoría del poder político en la vida cotidiana las facetas ocultas de la dominación. Aquellas disposiciones del tiempo y las cosas que a costa de parecernos normales ya no se disciernen y sin embargo, nos condicionan”.⁹⁰

Desde esta postura, el docente en formación requiere elaborar un discurso pedagógico crítico que supere las limitaciones del discurso tecnocrático de la educación y las influencias de la concepción postmoderna. Por lo tanto, el currículum oculto no ha de estar al servicio de los intereses de los grupos hegemónicos bajo el pretexto de que la educación es neutra; es un elemento más a debatir y a consensuar en un proceso de diálogo que permita la construcción de un proyecto común entre los participantes de los procesos educativos.

De esta manera la escuela se constituye en un espacio creativo, lleno de posibilidades para generar acciones de resistencia, conflicto y transformación; para ello, la formación docente requiere un proceso comunicativo a través del cual los sujetos elaboren sus propios significados y construyan colectivamente la realidad, en una relación teoría-práctica.

“La crítica de la ideología no es sólo un ejercicio teórico de evaluación de la

⁹⁰ RICO, Juan José. Política y vida cotidiana. Citado en: Cero en conducta No. 8. 1980. p.17

corrección de los significados conseguidos mediante procesos de reflexión. Como la ideología opera a través de las prácticas que constituyen nuestras relaciones vividas, así como a través de las ideas que informan nuestras acciones, la crítica de la ideología constituye una forma de mediación entre teoría y práctica”.⁹¹

Considerar esta perspectiva en la formación docente, no implica prescripciones, sino que la acción está informada por determinadas ideas teóricas, donde tanto la teoría como la práctica han de permanecer abiertas al cuestionamiento crítico. Por lo tanto, queda abierta permanentemente la posibilidad de construir o reconstruir reflexivamente las prácticas educativas, considerándolas como un objeto histórico y social.

“El sujeto no es producto del discurso, como argumentan los teóricos postmodernos; el sujeto cognoscente es un sujeto actuante a partir de la relación dialéctica entre pensamiento y acción, responsable de su propia voz. La construcción de significados individuales y la apropiación del conocimiento resultan de la interacción sujeto-sujeto y sujeto-objeto en un marco histórico y cultural dado; por esta razón, podemos decir que tanto el significado como el conocimiento son de naturaleza esencialmente social”.⁹²

La propuesta es afrontar la racionalidad tecnocrática que predomina en la cultura y en la formación docente; la cual se enfoca a enseñar a los docentes a utilizar modelos educativos o técnicas pedagógicas. En esta lógica el docente en formación se preocupa por el dominio y el perfeccionamiento en el uso de la metodología didáctica, fundamentada en la actualidad en el constructivismo psicogenético. Este afrontar implica que en su formación se genere el análisis, la reflexión y la crítica en torno a esos modelos y técnicas.

⁹¹ GRUNDY, Shirley. *Producto o praxis del currículum*. España. Morata. 1991. p. 156.

⁹² AYUSTE, Ana y coautores. *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Ed. Grao. España. 1994. p. 41

Por lo tanto, el currículum requiere ser visualizado por los docentes como una inversión social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes; como la concreción de las funciones de la escuela y la forma particular de enfocarla en un momento histórico y social determinado; como la forma de acceder al conocimiento, lo cual adquiere significado a través de las condiciones en que se realiza, convirtiéndose en una forma particular de ponerse en contacto con la cultura. De tal manera, que desde esta perspectiva la teoría curricular, requiere dejar de moverse en el ámbito normativo. La teorización sobre el currículum tiene que ocuparse de las condiciones de realización del mismo, de la reflexión sobre la acción educativa que se genera en las escuelas, pues es en la práctica donde concreta su valor. En esta situación, el docente de educación primaria se convierte en la principal alternativa para desarrollar esta teorización.

Para afrontar esta racionalidad dominante se requiere que el docente en su formación acuda a un cuestionamiento y una reflexión constante de su realidad; conformándose en un intelectual con posibilidades de transformación. En este sentido, la formación docente propuesta implica la posibilidad de una construcción permanente del currículum, entendido como un proyecto selectivo de cultura que se hace realidad dentro de unas determinadas condiciones políticas, administrativas e institucionales.

Por lo tanto, la teoría curricular antes que nada debe contribuir a la comprensión de los fenómenos que se producen en los sistemas de educación, proporcionando modelos de explicación de las prácticas educativas que se desenvuelven en un determinado contexto histórico, cultural, político e institucional. De tal manera, que el currículum se constituye en un puente entre la teoría y la acción, configurando las prácticas educativas generadas.

Desde esta perspectiva, el currículum se construye a través de la interacción entre el reflexionar y el actuar en un proceso dialéctico de reflexión-acción. No se puede separar su elaboración de las condiciones concretas. No se anula el planteamiento del currículum como proyecto cultural, sino incorporando la especificidad de la relación teoría-práctica, hay que analizar cómo se convierte en

cultura real.

La docencia en las escuelas normales no puede seguir siendo conceptualizada sólo como un espacio de reproducción de conocimientos previamente elaborados, es también en ciertas condiciones, un espacio de reflexión, de confrontación y de producción de nuevos conocimientos.

Históricamente se ha observado que la lógica de la imposición no ha funcionado tanto en las escuelas normalistas como en las de educación primaria, de aquí que las prácticas educativas generadas en estos espacios no sean un reflejo de lo establecido en el discurso oficial. Éstas implican una construcción histórica, cultural e ideológica propia, no determinada en su totalidad por los parámetros del discurso pedagógico oficial; por lo que adquieren una dinámica propia a partir de que los docentes de estos dos niveles las recrean en su concreción y cotidianeidad. Aquí, es donde considero se pueden abrir los espacios para conformar una nueva alternativa de formación docente, encaminada a la investigación desde una perspectiva que implique abordar las prácticas educativas concretas y cotidianas como un objeto de estudio determinado por el cruzamiento de diversas dimensiones de la realidad: económicas, políticas, sociales, culturales e ideológicas. Esto permitirá al docente acercarse a la comprensión de sus prácticas educativas y a la posibilidad de generar alternativas nuevas y transformadoras.

Los docentes de las escuelas normales como de las escuelas primarias, se convierten en la principal alternativa para construir esta comprensión de las prácticas educativas concretas y cotidianas a partir de una relación teoría y práctica; que les permita superar esas falsas percepciones que han construido ideológicamente en torno a los procesos educativos, en particular, la que corresponde a la visión técnica del docente.

En este contexto, aterrizar la propuesta de la investigación como eje articulador en las prácticas educativas de formación docente, dependerá en gran medida, del planteamiento curricular que elaboren los docentes normalistas con respecto a cada

una de las asignaturas establecidas en el Plan de Estudios 1997.

En este sentido, los siguientes planteamientos son algunas líneas de acción que se proponen para organizar esta alternativa, que tiene como base la propuesta curricular vigente:

I. La política educativa

a) Este es un aspecto que en el plan de formación de los docentes de educación primaria da fundamento. Partiendo de este hecho, es importante que los docentes normalistas organicen su abordaje desde una postura crítica, ubicando su análisis y reflexión a partir del contexto económico, político y social al que responde.

b) En este sentido, es importante rescatar el carácter histórico y social de la educación, de tal manera, que el docente en formación sea capaz de ubicar y construir conceptualmente estas connotaciones, a partir de un análisis crítico de los discursos educativos que le han tratado de dar dirección.

Asignaturas: Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano, Problemas y políticas de la educación básica, La educación en el desarrollo histórico de México I y II.

II. El conocimiento pedagógico y didáctico en relación con las prácticas educativas concretas.

a) En este punto es fundamental rescatar las asignaturas que están dirigidas a la observación y la práctica docente, en donde la propuesta es hacer de éstas, espacios en los que se genere la reflexión y el análisis de las prácticas educativas concretas.

b) Esto implica que el docente en formación organice sus prácticas docentes, considerándolas como la posibilidad de acercarse a la comprensión de las prácticas

educativas concretas. Por lo tanto, se hace necesario la elaboración de un proyecto de investigación que guíe este acercamiento.

Cualquier asignatura puede abordarse teniendo como base la investigación, de tal manera, que la metodología para organizar sus prácticas, requiere antes que nada, una metodología de investigación.

Se requiere que el docente en formación constituya de manera permanente, en cada asignatura un objeto de estudio, que tendrá que construir conceptualmente, teniendo como base una realidad educativa concreta, la cual hay que problematizar para ascender a su explicación.

c) En este sentido los conocimientos pedagógicos y didácticos requieren ser abordados desde una postura crítica que permita construir el conocimiento de esas prácticas educativas.

Esto de entrada implica no considerar la asignatura como el conjunto de teorías o conocimientos acabados que tienen que ser abordados de manera pasiva, a partir de una actividad de asimilación y comprensión conceptual, que luego implique su aplicación en la práctica docente concreta.

La organización de la asignatura desde esta perspectiva no gira en torno al conocimiento acabado, sino en torno a una realidad educativa concreta y actual de la cual hay que construir su explicación en una relación teoría-práctica; de tal manera que desemboque en una formulación y reformulación permanente del conocimiento.

d) Por lo tanto, esta alternativa abre la posibilidad de derivar en propuestas pedagógicas y didácticas, donde los docentes en formación tengan la alternativa permanente de construir el planteamiento curricular.

Es decir, no se trata solamente de asimilar comprensivamente los conceptos y metodologías planteadas desde la propuesta curricular oficial o por cualquier teoría

psicológica o didáctica. Se trata de que el docente en formación, con base en las prácticas educativas concretas en las escuelas primarias, reconstruya su problemática para elaborar su comprensión y explicación. Cada asignatura tendrá que constituirse en un espacio en el que se genere el análisis y la reflexión en torno a un objeto de estudio. De tal manera, que teniendo como base esta explicación genere su propias alternativas curriculares.

En esta situación la práctica docente puede constituirse en una acción reflexionada en donde el docente en formación puede transformar su práctica, dado que sus formulaciones tendrían como base el conocimiento y la comprensión de una realidad educativa concreta.

“... los objetos de transformación, o los problemas ejes, constituyen alternativas metodológicas en la construcción de los programas de estudio, desde una perspectiva crítica, pero en sí mismos son insuficientes si no están apoyados en la consideración histórico crítica del proceso de enseñanza aprendizaje y de la interrelación de los elementos que intervienen en ella.

... son simplemente concreciones de aspectos más amplios relacionados con la concepción de la docencia como proceso histórico; de la realidad misma, del proceso del conocimiento, del aprendizaje, como procesos dialécticos”.⁹³

Asignaturas: Escuela y contexto social, Iniciación al trabajo escolar, Observación y práctica docente I, II, III y IV, Trabajo docente I y II, Análisis del trabajo docente I y II, Temas selectos de pedagogía I, II, y III, Desarrollo infantil I y II, Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje, Gestión escolar.

III. El conocimiento (científico, escolar y cotidiano).

a) Considerando que el mapa curricular aborda como asignaturas las diversas áreas del conocimiento (español, matemáticas, ciencias naturales, geografía, historia)

⁹³ PANSZA, González Margarita. “Elaboración de programas”. En: Operatividad de la didáctica. Ediciones Gernika. 2003. p. p. 31-32.

en relación con su enseñanza, sería importante que el docente normalista hiciera efectiva la revisión epistemológica en la construcción de esos conocimientos.

“Es poco frecuente que en los cursos de formación de profesores, se incluyan trabajos relativos al análisis mismo de las disciplinas que se enseñan, pues éstas son tomadas como algo dado, cuya estructuración es estática. Pocas veces se considera el carácter de arbitrariedad cultural y control ideológico que implican las disciplinas.

El primer trabajo que al respecto se tienen que hacer es aclarar lo que se entiende por disciplina, sus límites, los posibles juegos de articulación interna de la misma y la factibilidad de la interrelación de varias disciplinas para abordar en forma interdisciplinaria el objeto de conocimiento.

...hemos insistido en la necesidad de considerar al conocimiento como un proceso de construcción permanente; esta concepción debe reflejarse en los programas, que no pueden ser concebidos como estáticos y permanentes”.⁹⁴

b) Por lo tanto, esta revisión implicaría analizar desde una postura crítica la organización del conocimiento planteada en el plan y los programas de estudio.

c) De tal manera, que la enseñanza planteada en cada una de estas asignaturas también implique una revisión crítica por parte de los docentes en formación.

Apoyados en una didáctica crítica, se postula trabajar con base en objetos de estudio, que desde la alternativa de los planes modulares se refieren como objetos de transformación. Esta opción, considero que no se contrapone con lo que hasta aquí se ha propuesto. El objeto de transformación que es el eje para organizar un módulo, se fundamenta en una concepción epistemológica, metodológica y pedagógica que implica la investigación permanente de la realidad, con la intención de generar a su vez, cambios o transformaciones.

⁹⁴ Ibidem. p. 24.

“El nivel epistemológico implica una concepción de la ciencia que enfatiza su carácter instrumental para la transformación de la realidad, que expresa una concepción interdisciplinaria de la ciencia y el conocimiento científico y considera la realidad como una totalidad concreta en la que todos los elementos están interconectados y en proceso.

El nivel metodológico alude al elemento o problema de la realidad sobre el cual el alumno va a realizar su práctica.

El nivel psicopedagógico es el elemento que asegura el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la situación modular”.⁹⁵

d) Desde esta alternativa el docente en formación podría estar en condiciones de hacer posible una propuesta pedagógica y didáctica que le permita articular de manera efectiva el conocimiento científico, el escolar y el cotidiano.

e) Por último, cabe señalar que esta opción estaría encaminada a hacer efectivo el conocimiento significativo para los alumnos de educación primaria.

Asignaturas: Español y su enseñanza I y II, Matemáticas y su enseñanza I y II, Ciencias naturales y su enseñanza I y II, Historia y su enseñanza I y II, Geografía y su enseñanza I y II.

IV La formación ética

a) Construir un proyecto de educación no puede dejar de lado la parte filosófica y ética de los procesos educativos. Este aspecto es importante rescatarlo, en cuanto que implica el sentido humano de la educación, como una alternativa de formación completa.

b) El docente en formación, al construir esta conceptualización de la educación, requiere considerar este aspecto que está inmerso en las prácticas educativas de

⁹⁵ Ibidem. p. 30.

educación primaria.

c) En este sentido requiere abordar desde una posición crítica los elementos de formación personal que están implícitos en toda relación educativa. La educación no puede limitarse a los conocimientos escolares o científicos, desde una visión más amplia, habría que cuestionarse la trascendencia que tienen los procesos educativos en el desarrollo afectivo y personal de los alumnos.

Asignaturas: Formación ética y cívica en la escuela primaria I y II.

3.2 Ruptura crítica en las prácticas docentes a partir de la reflexión curricular permanente en una relación teoría-práctica.

Generar cambios en las prácticas educativas de las escuelas primarias, requiere un docente activo, transformador y dialogante con el saber disciplinario y el de las ciencias sociales en su conjunto, en un relación dialéctica de teoría y práctica. Un docente, que al visualizar las prácticas educativas que genera, como un objeto de estudio permanente, no cierre las posibilidades de su construcción y reconstrucción dialéctica, en una relación teoría-práctica.

“formación teórica como un acto político en el que, recuperando la intelectualidad del sujeto, éste interprete un objeto de conocimiento de manera original y creativa; apropiación teórica desde la cual se trabajen en mayor rigor analítico las diversas expresiones teóricas, se distingan los fundamentos de un cuerpo nocional y se clarifique un discurso conceptual de otro; posibilidad en la cual el sujeto, recuperando su propia palabra, pueda distinguir el valor conceptual de una formulación teórica y de otra. Esto es, la búsqueda de un sujeto al cual no se le pueda imponer arbitrariamente un modelo teórico, sino que en el estudio del mismo haga una valoración epistemológica, política y técnica de la propuesta teórica que se le brinde”.⁹⁶

⁹⁶ DÍAZ, Barriga. Citado en: Sujetos de la educación y formación docente. México. 1996. p.p 264-265.

Las posibilidades de cambio se podrán construir cuando el currículum sea visualizado por los docentes como una inversión social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes; como la concreción de las funciones de la escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado; como la forma de acceder al conocimiento, lo cual adquiere significado a través de las condiciones en que se realiza, convirtiéndose en una forma particular de ponerse en contacto con la cultura. De tal manera, que la teorización sobre el currículum tiene que ocuparse de las condiciones de realización del mismo, de la reflexión sobre la acción educativa que se genera en las escuelas, pues es en la práctica donde concreta su valor. En estas condiciones, el docente de educación primaria se convierte en la principal alternativa para desarrollar esta teorización.

Desde el enfoque propuesto, el docente se constituye permanentemente en el principal agente de construcción del currículum de educación primaria. El currículum deja de considerarse una serie de disposiciones normativas dirigidas al logro de ciertos productos, con base en el deber ser establecido en los discursos pedagógicos oficiales. El currículum desde esta perspectiva implica una construcción elaborada a través de la interacción dinámica de la acción y la reflexión en la que el docente es el principal promotor permanente; ya que no puede llegar a ser considerado como algo acabado y definitivo, en tanto, que el currículum siempre será una construcción social y cultural que no puede ser visualizada de manera neutral.

“la ciencia no es una esfera especial del saber que escape de las contradicciones de la sociedad y de las determinaciones de base económica; tampoco la ideología es un simple error de conocimiento que pueda corregirse mediante el conocimiento verdadero o la crítica. La determinación social del saber científico no lo convierte en ideología, pero abre la posibilidad de la penetración ideológica”.⁹⁷

Conformar al docente como un investigador de sus prácticas educativas, implica

⁹⁷ LARRAIN. Citado en: Producto y praxis del currículum. España. 1991. p.154.

la posibilidad de generar alternativas reales de transformación. Un docente que en su formación adquiere los elementos epistemológicos, teóricos y metodológicos para acercarse a la explicación de su realidad, está en posibilidad de participar permanentemente en la teorización curricular, a partir de un proceso dialéctico que implique la relación teoría-práctica.

Esta formación implica un docente crítico, reflexivo, propositivo y transformador; que no asuma como válido un discurso pedagógico y curricular que él no construyó.

Por lo tanto, esta perspectiva implica una postura epistemológica basada en la construcción permanente del conocimiento, en una relación dialéctica de la teoría y la práctica. Desde esta perspectiva no hay verdades universales y válidas; menos en lo que se refiere a las cuestiones económicas, sociales, políticas y educativas. De tal manera, que se abre la posibilidad de construir permanentemente alternativas educativas fundamentadas en la comprensión de la realidad.

La formación permanente del docente se constituye en una posibilidad que requiere ser generada dentro de la escuela, donde los docentes construyan esos espacios, a partir de un trabajo colectivo. Dicha formación implica un actividad permanente de análisis y reflexión de las prácticas educativas, para generar propuestas curriculares viables, fundamentadas en una didáctica crítica.

De igual forma como se planteó en las prácticas educativas de formación normalista; la escuela de educación primaria requiere constituirse en un espacio para la construcción de conocimiento y no de transmisión cultural. Obviamente, que este planteamiento, requiere hacer consideraciones específicas, propias de la educación primaria, como son: las características de los niños de este nivel, las condiciones materiales y físicas con que cuentan, y en particular, las condiciones de organización y administración escolar impuestas y que se reflejan en determinados procesos de planeación y evaluación.

Es posible generar espacios en los que las prácticas educativas sean vistas de

manera reflexiva y crítica, ya que en la cotidianeidad de las escuelas primarias, no existe una determinación total del discurso oficial que pretende normarlas.

Esta opción abre la posibilidad de que el docente de educación primaria establezca nuevas formas de organización y administración escolar. Es una posibilidad que aunque está latente, los docentes no han construido; pero que se puede considerar a partir de equipos de docentes que desde la reflexión, el análisis y la crítica desarrollen propuestas viables que les permitan replantear las prácticas educativas cotidianas y concretas.

“... dirigir nuestros esfuerzos hacia el trabajo creativo, al análisis y la reflexión crítica, a la construcción de conocimientos más verdaderos, con múltiples relaciones, a la integración del conocimiento y por consiguiente a la investigación alrededor de problemas humanos, en suma a la superación efectiva de contradicciones y obstáculos del conocimiento”.⁹⁸

Se requiere la construcción de un proyecto pedagógico, como una construcción colectiva de los docentes de una institución, con la intención de generar la transformación de sus prácticas educativas concretas.

Los docentes de una escuela pueden organizarse y darse a la tarea de estructurar un proyecto común, que considere los cambios o transformaciones deseadas. De tal manera, que la metodología didáctica del docente cobre sentido al insertarse en un proyecto global.

Dicho proyecto global tendrá que implicar la autocapacitación de los docentes en la investigación. Con fundamentación en una didáctica crítica, los docentes en un trabajo en equipo tendrán que desarrollar la propuesta curricular viable, que realmente permita transformaciones en las prácticas educativas.

⁹⁸ PEREZ, Juárez Esther C. "Propuesta de una metodología en la perspectiva de la didáctica crítica". En: Operatividad de la didáctica. Ediciones Gernika. 2003. p. 46.

Esta alternativa para reconstruir la propuesta curricular desde un enfoque crítico y transformador, requiere el trabajo conjunto de los docentes involucrados en los prácticas educativas de educación primaria; de tal manera, que las propuestas generadas estén integradas en un proyecto global y común, con mayores posibilidades de incidencia y viabilidad.

“Estamos convencidos que el trabajo aislado de un maestro se desarrolla en una triste perspectiva. Aunque sus iniciativas sean extraordinarias, no dejan de ser la visión limitada de un individuo. Dentro de nuestras escuelas necesitamos formar equipos de trabajo entre los maestros, para confrontar puntos de vista, enriquecer nuestras estrategias de enseñanza y orientar todos los esfuerzos en un proyecto común de formación del alumno, dentro del cual tengan sentido nuestras acciones docentes y nuestras técnicas de aprendizaje”.⁹⁹

Por lo tanto, la conformación de grupos colegiados al interior de las escuelas primarias es indispensable. Dichos grupos requieren funcionar enfocados a las cuestiones pedagógicas y didácticas, generando los tiempos y espacios necesarios. Para empezar se puede replantear la dinámica de las reuniones del consejo técnico, dado que muchas veces se enfocan a cuestiones administrativas.

Para ello se requiere la elaboración de un proyecto de trabajo que permita la organización de los docentes en torno a aspectos que sean fundamentales en la construcción de una propuesta curricular, los cuales requieren estar articulados para que no se conviertan en acciones aisladas y fragmentadas. Esto necesariamente implicará replantear las formas establecidas para desarrollar las prácticas educativas en las escuelas de educación primaria.

A continuación se describen algunas líneas de acción que pueden ser parte de este proyecto:

⁹⁹ PEREZ, Juárez Esther C. “Propuesta de una metodología en la perspectiva de la didáctica crítica”. En: Operatividad de la didáctica. Ediciones Gernika. 2003. p. 45.

- a) Revisión crítica del planteamiento curricular para cada grado.
- b) Conformación por parte de los docentes de una propuesta didáctica que se proyecte en una planeación y evaluación para el ciclo escolar, por grado; estableciendo líneas generales de organización.
- c) Confrontar las propuestas de trabajo desarrolladas por los docentes para cada uno de sus grupos, con el fin de enriquecerlas.
- d) Revisar críticamente las formas de organización y administración escolar, para elaborar alternativas.
- e) Trabajar en la conformación de un proyecto institucional que integre las acciones de todos los que intervienen en las prácticas educativas de la escuela primaria.
- f) Conformar un proyecto de evaluación que permita valorar los resultados de las acciones implementadas.

Estas solo constituyen algunos elementos que considero importantes para comenzar a organizar el trabajo colegiado en las escuelas primarias.

3.3 La formación docente requiere la reconceptualización de la relación docente-alumno-conocimiento.

Replantear la formación docente en las escuelas normalistas desde la investigación abre las posibilidades para construir propuestas pedagógicas alternativas que sean viables y que permitan de manera efectiva la transformación de las prácticas educativas en las escuelas primarias.

El docente que durante su formación construye la teoría a partir de problematizar su práctica concreta está en posibilidades de transformarla. De tal manera, que es vital que el docente elabore la reconceptualización de los elementos que intervienen en las prácticas educativas, principalmente docente, alumno y conocimiento.

El docente requiere estar en la posición de poder replantear estos elementos que intervienen en las prácticas educativas de educación primaria, desde una visión que permita generar cambios, contribuyendo efectivamente a un interés emancipatorio.

Constituye el elemento esencial para que a partir de su práctica genere los espacios en los que se rompa con los esquemas que tradicionalmente han caracterizado a la escuela normalista y por consiguiente a la escuela primaria.

Hacer realidad esta alternativa implicará cambiar las relaciones que tradicionalmente se han establecido entre docente-alumno-conocimiento. Es fundamental que el docente en formación de entrada rompa con los esquemas que ha construido en torno a la práctica docente. Esto requiere que el docente de las escuelas normalistas sea el primero en cuestionar su propia práctica y de establecer nuevas alternativas que abran la posibilidad para que el docente en formación genere el diálogo, la crítica, el cuestionamiento y el replanteamiento teórico-metodológico que tenga como eje articulador la investigación.

“A través del diálogo, el profesor-de-los-alumnos y los alumnos-del-profesor dejan de existir y surge una nueva expresión: profesor-alumno con alumno-profesor. El profesor deja de ser meramente quien-enseña, para pasar a ser alguien que es enseñado en el diálogo con los alumnos, quienes, a su vez, al tiempo que son enseñados, también enseñan”.¹⁰⁰

Los estudiantes no dependen de la capacidad de los profesores para planear y controlar las experiencias adecuadas para el aprendizaje. Al permitir participar a los alumnos en procesos de diálogo y reflexión en una relación teoría-práctica, los alumnos están en mejor posición para controlar la construcción de su aprendizaje.

En este sentido, se rompe con las relaciones que sitúan al alumno como un receptor del conocimiento acabado y al docente como un transmisor del mismo; aún

¹⁰⁰ FREIRE. Citado en: : Producto y praxis del currículo. España. 1991. p.169.

cuando los procesos organizados y controlados por éste, se fundamenten en una metodología didáctica que permita al alumno la comprensión cognitiva, entendida como la elaboración de esquemas mentales.

Por otra parte, en esta propuesta el contenido del curriculum está mediado por la realidad concreta en la vive el alumno. Esto quiere decir, que el contenido adquiere un significado real para el alumno, en cuanto éste le permita explicarse su propia realidad. Desgraciadamente las escuelas normalistas y primarias se han constituido en espacios ajenos a esta realidad, caracterizándose por procesos en los que se "aprenden" saberes abstractos, descontextualizados y fragmentados. Tal vez, aquí esta parte de la explicación, de por qué los alumnos tienden a olvidar un conocimiento que se constituye en algo inerte y sin significado real.

En este contexto, no es raro que los alumnos con mejores logros académicos, medidos a partir de términos cuantitativos (calificación), sean aquellos que mejor se adaptan al sistema, respondiendo de manera satisfactoria a los requerimientos que le plantea la escuela; sean aquellos que tienden a cumplir con los parámetros y reglas impuestas en la organización escolar; sean aquellos que "aprenden" a cumplir con los rituales. Estos alumnos son los que mejor se adaptan al manejo de un conocimiento inerte y ritual, que solo sirve para cumplir con las tareas escolares, aunque no les permita reflexionar y comprender su realidad económica, política, social y cultural actual.

Desde la perspectiva en la cual me sitúo, el aprendizaje implica una conceptualización más amplia, dirigida a la formación, como un proceso que permite a los alumnos ir construyendo un proyecto propio, a partir del reconocimiento de sí mismo y de la sociedad en todas sus dimensiones.

Es importante rescatar las aulas de educación normalista y educación primaria, como espacios en los que se puede dar la posibilidad de nuevas relaciones en las que los alumnos tienen poder de expresión, con la posibilidad de ir reconstruyendo las relaciones autoritarias, de las que generalmente abusa la autoridad representada en el

docente. Posiblemente desde esta perspectiva, se logre iniciar la formación de sujetos reflexivos, críticos, propositivos y transformadores.

Aunque desde el discurso educativo oficial, se llegan a plantear acciones en las que se trata de dar valor a la participación del alumno, estas son esporádicas y fragmentadas, por lo que, no constituyen en la práctica cotidiana nuevas formas de relación con los alumnos.

La educación normalista y la educación primaria se han caracterizado por la falta de relevancia y significado de sus contenidos para los alumnos. Este significado no puede estar supeditado solamente al desarrollo de procesos cognitivos, en una visión psicologista de la comprensión. Los contenidos no tienen significado dado que no les permiten a los alumnos acercarse a la comprensión de su realidad, en un sentido dialéctico de relación teoría-práctica. Considero que la propuesta alternativa, es aquella que permita hacer significativos los procesos que se dan al interior del aula, dado que se construyen a partir de la realidad social, económica, política y cultural de los alumnos.

Esto no quiere decir, que no se reconozca el desarrollo cognitivo del alumno; sin embargo, considero que las prácticas educativas de educación han menospreciado la posibilidad que tienen de irse formando como constructores de su propia realidad. De hecho, considero que esta falta de visión en propuestas como la del constructivismo, origina que no se halla visualizado la problemática del aprendizaje, en toda su dimensión, por el hecho de que se tiende a ubicarlo en un espacio aislado de la realidad vivida de manera cotidiana por el alumno. El conocimiento y el aprendizaje son una construcción que tiene un carácter social, sin embargo, la escuela normalista y la escuela primaria se han encargado de generar una falsa percepción de ellos: como adquisiciones descontextualizadas, que se elaboran en abstracto, sin una relación con la realidad vivida por los alumnos. De aquí su falta de significado.

Como se puede observar, la postura sostenida no se refiere a una comprensión en el sentido constructivista del aprendizaje. Mientras que desde el enfoque

constructivista la comprensión se refiere a que el sujeto es capaz de apropiarse de la información-conocimiento-contenidos que se consideran neutrales, válidos y universales a través de procesos cognitivos que le permiten seleccionar, organizar y reestructurar la información en nuevas representaciones mentales; la comprensión desde una propuesta alternativa, implica que los alumnos realmente construyan dicha comprensión a partir de que los conocimientos que genera le permiten explicarse la realidad concreta que vive.

La construcción del conocimiento implica una relación teoría y práctica, lo cual requiere dejar de considerar el conocimiento como una abstracción de la realidad que hay que adquirir, para reconocerlo como una construcción social; de tal manera, que el alumno debe situar el conocimiento en una relación con la práctica, entendida como la realidad concreta que percibe.

Por otra parte, la concreción a la que refiero, no es solo en un sentido psicologista que implique aquella etapa inicial de desarrollo del niño en la cual se le debe presentar los hechos de manera concreta; dicha concreción se refiere a que el conocimiento generado se construya en una relación significativa para el alumno, donde este conocimiento le permita explicarse su realidad actual.

La escuela es un espacio en el que se aprenden los conocimientos para enriquecer nuestro bagaje cultural, no para utilizarlos significativamente elevando mi conciencia de lo que sucede en mi entorno social, político, familiar, escolar.

Por lo tanto, se trata de generar prácticas docentes en las que se otorgue al alumno la posibilidad de construir el conocimiento no en un sentido meramente cognitivo, sino en una relación teoría-práctica que implique un alumno investigador.

Cabe preguntarse por qué no se ha logrado. Precisamente por que hay aspectos que confluyen en la conformación de las prácticas educativas en las escuelas primarias, y que hay que revalorar si se quieren establecer estrategias viables que permitan transformar dichas prácticas.

CONCLUSIONES

El proyecto económico, político e ideológico al que responde la propuesta pedagógica oficial de la educación normalista y de la educación primaria, se sustenta en el impulso del modelo neoliberal. En este contexto, la racionalidad tecnocrática es la que impera en los discursos pedagógicos oficiales para abordar las cuestiones educativas.

En esta situación, la formación del docente de educación primaria se inclina hacia un ejecutor de la propuesta curricular de educación primaria, que fundamentándose en un constructivismo reduccionista y psicogenético, no ha logrado construir la problemática educativa reconociendo el carácter histórico y social de las prácticas docentes del nivel primaria.

Históricamente, las prácticas educativas concretas y cotidianas de las escuelas primarias, han estado determinadas por una serie de tradiciones y rituales que han limitado su desarrollo, conformando a estas instituciones como un espacio regido por el sentido común.

Desde su conformación la escuela de educación primaria y por ende la de educación normalista, han estado dirigidas y controladas por el Estado, de tal manera, que el discurso educativo oficial que genera responde a su racionalidad y a su proyecto económico, político e ideológico. Con base en la racionalidad técnica e instrumentalista que ha caracterizado a la era moderna, elabora proyectos educativos con la intención aparente de hacerlos cristalizar en las prácticas educativas concretas, utilizando la lógica de la imposición. No obstante, los resultados obtenidos dejan ver que esta lógica no funciona; las prácticas educativas concretas y cotidianas que se generan en las escuelas primarias constituyen un campo muy complejo en el que interactúan diversos factores políticos, culturales e ideológicos; lo que le da una dinámica propia e independiente de los planteamientos oficiales, constituyendo a estas instituciones en un espacio de luchas y resistencias.

La realidad es que estos discursos pedagógicos oficiales, poco han hecho para modificar las prácticas educativas en las escuelas normalistas y primarias. Son un discurso que se genera en abstracto, cuya principal intención ha sido normar los procesos educativos. Por lo tanto, la teorización curricular que esto deriva, es la consecuencia de la separación entre la práctica del currículum y los esquemas de representación del mismo.

El vigente Programa de Modernización Educativa, no escapa a estos señalamientos, al contrario, reafirma esta tendencia dirigida a normar y controlar desde una racionalidad técnica los procesos educativos.

Con base en los mismos esquemas de organización y administración escolar, introduce el discurso psicológico del constructivismo, con la intención de fundamentar bajo este enfoque la metodología didáctica que debe ser aplicada en las aulas; la cual aparentemente producirá transformaciones en las prácticas educativas concretas. Por lo tanto, reduce la complejidad de las prácticas educativas a una cuestión de organización y control de actividades por parte del docente, en la que debe de considerar los preceptos psicologistas del constructivismo.

No obstante, es un discurso construido en abstracto, que es inerte, al no recuperar todas las determinaciones a las que están sujetas las prácticas educativas concretas y cotidianas.

Este planteamiento no hace más que mostrar que la racionalidad dominante implica un reduccionismo de la realidad educativa; que al ser un discurso abstracto e impositivo que en su construcción separa la práctica del currículum y los esquemas de representación del mismo no genera alternativas viables. Por lo tanto, es un discurso que preserva las mismas relaciones, la misma organización escolar, no replantea en esencia las prácticas por su interés de control y preservación. No constituye en esencia una teoría curricular alternativa y transformadora.

Aunque en el discurso, aparentemente esta perspectiva otorga al docente poder

de decisión para generar propuestas, estas se reducen a la metodología didáctica que implementa en el aula. Lograr cambios reales, implicaría la construcción de una teoría curricular en una relación teoría-práctica, en donde el docente se constituya en la principal alternativa para ello. Para ello, requiere trabajar en la construcción de una formación encaminada a obtener los elementos teórico-metodológicos que le permitan acceder a la comprensión de sus prácticas educativas, una formación desde la investigación y para la investigación.

Hacer efectiva una formación desde la investigación, implicará construir su propio marco teórico-conceptual en una relación teoría-práctica, donde reconozca el carácter histórico, social, político e ideológico de la educación.

Es un hecho real, que las prácticas administrativas y burocráticas generadas en las escuelas de educación primaria, producto de una racionalidad dominante enfocada hacia la técnica y el control; determinan en mucho las prácticas educativas generadas por los docentes.

No obstante, es posible generar espacios en los que las prácticas educativas sean vistas de manera reflexiva y crítica, ya que en la cotidianeidad de las escuelas primarias, no existe una determinación total del discurso oficial que pretende normarlas.

ANEXO 1

Plan de estudios de Educación Normal Básica (1975, reestructurado).

Primer semestre	Número de horas por semana
Matemáticas I	3
Español I	3
Ciencias Naturales I	3
Ciencias Sociales I	3
Educación Artística I	4
Educación Física I	2
Educación Tecnológica I	2
Psicología I	3
Filosofía I	3
Pedagogía General	4
Inglés	2
Total:	32

Segundo semestre	Número de horas por semana
Matemáticas II	3
Español II	3
Ciencias Naturales II	3
Ciencias Sociales II	3
Educación Artística II	4
Educación Física II	2
Educación Tecnológica II	2
Psicología II	3
Filosofía II	3
Didáctica General I	4
Inglés II	2
Total:	32

Tercer semestre	Número de horas por semana
Matemáticas III	3
Español III	3
Ciencias Naturales III	3
Ciencias Sociales III	3
Educación Artística III	4
Educación Física III	2
Educación Tecnológica III	2
Psicología III	3
Filosofía III	3
Didáctica General y Práctica Docente I	6
Total:	32

Cuarto semestre	Número de horas por semana
Matemáticas IV	3
Español IV	3
Ciencias Naturales IV	3
Ciencias Sociales IV	3
Educación Artística IV	4
Educación Física IV	2
Educación Tecnológica IV	2
Psicología IV	3
Filosofía IV	3
Didáctica Especial y Práctica Docente II	6
Total:	32

Quinto semestre	Número de horas por semana
Matemáticas V	3
Español V	3
Ciencias Naturales V	3
Ciencias Sociales V	3
Educación Artística V	4
Educación Física V	2
Educación Tecnológica V	2
Tecnología Educativa I	3
Historia de la Educación I	3
Didáctica Especial y Práctica Docente III	6
Total:	32

Sexto semestre	Número de horas por semana
Matemáticas VI	3
Español VI	3
Ciencias Naturales VI	3
Ciencias Sociales VI	3
Educación Artística VI	4
Educación Física VI	2
Educación Tecnológica VI	2
Tecnología Educativa II	3
Historia de la Educación II	3
Didáctica Especial y Práctica Docente IV	6
Total:	32

Séptimo semestre	Número de horas por semana
Didáctica Especial y Práctica Docente V	12
Seminario de análisis de programas libros del maestro y del alumno de educación primaria I	4
Seminario de elaboración del informe recepcional I	4
Seminario de administración y legislación educativa I	4
Seminario de problemas sociales y económicos de México I	4
Seminario de desarrollo de la comunidad I	4
Total:	32

Octavo semestre	Número de horas por semana
Didáctica Especial y Práctica Docente VI	12
Seminario de análisis de programas libros del maestro y del alumno de educación primaria II	4
Seminario de elaboración del informe recepcional II	4
Seminario de organización extraescolar I	4
Seminario de problemas sociales y económicos de México II	4
Seminario de desarrollo de la comunidad II	4
Total:	30

ANEXO 2

Benemérita Escuela Nacional de Maestros Licenciatura en Educación Primaria 1984

¿Qué es?

Es un profesionalista que ejerce la docencia cuya función social es promover el proceso educativo con amplio sentido científico, crítico, creativo y dinámico para lograr una formación integral en el educando.

¿Qué hace?

Ejerce la docencia

Promueve la formación integral del educando.

Promueve el proceso enseñanza-aprendizaje.

Evalúa el proceso educativo.

Estudia e investiga los problemas de la educación.

Organiza las actividades educativas en la escuela primaria.

Elabora material didáctico que le apoya en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Orienta la participación de los padres de familia y la de los alumnos de la comunidad.

Campo de trabajo

Sus actividades se desarrollan básicamente en escuelas primarias oficiales y/o particulares, tanto del medio urbano como el rural.

Perspectivas de trabajo

Son favorables por la demanda de profesores de educación primaria que tiene el país. Los egresados son contratados por el gobierno federal para atender las necesidades educativas del país.

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SEPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
SEMINARIO: DESARROLLO ECONÓMICO POLÍTICO Y SOCIAL DE MÉXICO I ANTECEDENTES	SEMINARIO: DESARROLLO POLÍTICO Y SOCIAL DE MÉXICO II (EPOCA ACTUAL)	PROBLEMAS ECONÓMICOS, POLÍTICOS Y SOCIALES DE MÉXICO I	PROBLEMAS ECONÓMICOS POLÍTICOS Y SOCIALES DE MÉXICO II	EL ESTADO MEXICANO Y EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	COMUNIDAD Y DESARROLLO	SEMINARIO: IDENTIDAD Y VALORES <u>NACIONALES</u> SEMINARIO: PROSPECTIVA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA
MATEMÁTICAS	ESTADÍSTICA	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA II	PLANEACIÓN EDUCATIVA	DISEÑO CURRICULAR	EVALUACIÓN EDUCATIVA	SEMINARIO: ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA
TEORÍA EDUCATIVA I (BASES EPISTEMOL.)	TEORÍA EDUCATIVA II (AXIOLOGÍA Y TELEOLOGÍA)	TECNOLOGÍA EDUCATIVA I	TECNOLOGÍA EDUCATIVA II	PSICOLOGÍA SOCIAL	ORGANIZACIÓN CIENTÍFICA DEL GRUPO ESCOLAR (PSICOLOGÍA EDUCATIVA II)	EMINARIO: PEDAGOGIA COMPARADA	SEMINARIO: APORTES DE LA EDUC. MEXICANA <u>ALA PEDAGOGÍA</u> SEMINARIO: MODELOS EDUCATIVOS CONTEMPORÁN.
ESPAÑOL I	ESPAÑOL II	PSICOLOGÍA EDUCATIVA I	PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE	LABORATORIO	LABORATORIO	LABORATORIO	LABORATORIO DE DOCENCIA V
PSICOLOGÍA EVOLUTIVA I	PSICOLOGÍA EVOLUTIVA II	INTRODUCCIÓN AL LABORATORIO DE DOCENCIA	LABORATORIO DE DOCENCIA I	DE DOCENCIA II	DE DOCENCIA III	DE DOCENCIA IV	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA V
OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA I	OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA II	LITERATURA INFANTIL	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA I	ONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA II	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA IV	SEMINARIO: ADMÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN <u>PRIMARIA</u> SEMINARIO RESPONSABILID. SOC. DEL LIC. EN EDUC. PRIMARIA
EDUCACIÓN PARA LA SALUD I	EDUCACIÓN PARA LA SALUD II (HIGIENE ESCOLAR)	EDUCACIÓN FÍSICA I	EDUCACIÓN FÍSICA II	COMPUTACIÓN Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA	DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA III	PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	SEMINARIO: ELABORACIÓN DE DOCUMENTO RECEPCIONAL
APRECIACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA I	APRECIACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA II	PRECIACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA III	CREATIVIDAD Y DESARROLLO CIENTÍFICO	EDUCACIÓN TECNOLÓGICA I	EDUCACIÓN TECNOLÓGICA II	DIFERENCIAL I	DIFERENCIAL II

TRONCO COMÚN: LÍNEA PSICOLÓGICA, LÍNEA SOCIAL, CURSOS INSTRUMENTALES, LÍNEA PEDAGÓGICA
 ÁREA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA

ANEXO 3
Licenciatura en Educación Primaria
mapa curricular
1997

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SEPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
BASES FILOSÓFICAS LEGALES Y ORGANIZAT. DEL SIST. EDUC. MEXICANO 4 HRS.	LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO HISTÓRICO DE MÉXICO I 4 HRS	LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO HISTÓRICO DE MÉXICO II 4 HRS.	TEMAS SELECTOS DE PEDAGOGÍA I 2 HRS.	TEMAS SELECTOS DE PEDAGOGÍA II 2 HRS.	TEMAS SELECTOS DE PEDAGOGÍA III 2 HRS.	TRABAJO DOCENTE I 28 HRS.	TRABAJO DOCENTE II 28 HRS.
PROBLEMAS Y POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 8 HRS.	MATEMÁTICAS Y SU ENSEÑANZA I 6 HRS.	MATEMÁTICAS Y SU ENSEÑANZA II 6 HRS.	CIENCIAS NATURALES Y SU ENSEÑANZA I 8 HRS.	CIENCIAS NATURALES Y SU ENSEÑANZA II 6 HRS.	ASIGNATURA REGIONAL II 6 HRS.	SEM. DE ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE I 4 HRS.	SEM. DE ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE II 4 HRS.
PROPÓSITOS Y CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA 4 HRS.	ESPAÑOL Y SU ENSEÑANZA I 8 HRS.	ESPAÑOL Y SU ENSEÑANZA II 8 HRS.	GEOGRAFÍA Y SU ENSEÑANZA I 4 HRS.	GEOGRAFÍA Y SU ENSEÑANZA II 4 HRS.	PLANEACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE 6 HRS.		
DESARROLLO INFANTIL I 6 HRS.	DESARROLLO INFANTIL II 6 HRS.	NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES 6 HRS.	HISTORIA Y SU ENSEÑANZA I 6 HRS.	HISTORIA Y SU ENSEÑANZA II <u>4 HRS.</u> EDUCACIÓN FÍSICA I 2 HRS.	GESTIÓN ESCOLAR 4 HRS.		
ESTRATEGIAS PARA EL ESTUDIO Y LA COMUNICACIÓN I 8 HRS.	ESTRATEGIAS PARA EL EST. Y LA COM. II 2 HRS.	EDUCACIÓN FÍSICA I 2 HRS.	EDUCACIÓN FÍSICA II 2 HRS.	EDUCACIÓN ARTÍSTICA II 2 HRS.	EDUCACIÓN ARTÍSTICA III 2 HRS.		
ESCUELA Y CONTEXTO SOCIAL 6 HRS.	INICIACIÓN AL TRABAJO ESCOLAR 6 HRS.	OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE I 6 HRS.	EDUCACIÓN ARTÍSTICA I 2 HRS.	FORMACIÓN ÉTICA Y CÍVICA EN LA ESCUELA PRIMARIA I 4 HRS.	FORMACIÓN ÉTICA Y CÍVICA EN LA ESCUELA PRIMARIA II 4 HRS.		
			ASIGNATURA REGIONAL I 4 HRS.	OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE III 8 HRS.	OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE IV 8 HRS.		
			OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE II 6 HRS.				

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, CITLALI. "La definición cotidiana del trabajo de los maestros". En: Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México. El caballito. 1985.
- ARISTE, PATRICIA Y COAUTORES. La identidad de una actividad: ser maestro. DIE. Centro de Investigación y de estudios avanzados del IPN. 1987.
- AYALA, LAURA. "Enfoques reduccionistas de la práctica docente". En: Pedagogía. Revista de UPN. México. 1986.
- AYUSTE, ANA Y COAUTORES. Planteamientos de la pedagogía crítica. España. Editorial Grao. 1998.
- BAZUA, FERNANDO Y COAUTORA. "La educación superior en el México de fin de siglo: cinco problemas y una política estratégica". En: Argumentos. México. UAM Xochimilco. 1991.
- BORDIEU, P. Y COAUTORES. El oficio del sociólogo. México. Siglo XXI. 1980.
- CONALTE. Hacia un nuevo modelo educativo. México. 1991.
- CONALTE. Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria. México. 1991.
- CUELI, JOSÉ Y COAUTORES. Valores y metas de la educación en México. México. SEP. Ediciones de la Jornada. 1990.
- DABAT, ALEJANDRO Y COAUTORES. Modernización educativa y alternativa democrática.
- DE ALBA, ALICIA. El currículum universitario. México. UNAM. 1997.
- DE ALBA, ALICIA. "Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicos y conceptuales en los discursos educativos". En: Posmodernidad y educación. México. UNAM: CESU. 1995.
- DE IBARROLA, MARÍA Y COAUTORES. "Los cambios actuales en educación básica en México". En: Universidad Futura. México. 1994.
- DE LA GARZA, TOLEDO ENRIQUE. El método del concreto-abstracto-concreto. En: Cuadernos teoría y sociedad. UAM I. México. 1983.
- DIAZ BARRIGA, ANGEL Y COAUTORES. "La formación de profesionales para la educación. Elementos para un replanteamiento". En: Cuadernos del CESU.

México. UNAM. 1988.

- DIAZ, BARRIGA FRIDA Y COAUTOR. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. McGraw-Hill. 1998.
- DUCOING, PATRICIA Y COAUTORES. Sujetos de la educación y formación docente. La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. 1996.
- ESTEVE, JOSÉ M. El malestar docente. Barcelona. Ed. Laia. 1987.
- EZPELETA, JUSTA. "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción. En: Cuadernos de Investigación Educativa. DIE. IPN.
- GARCÍA, HERNÁNDEZ MÓNICA. "El problema de la relación entre conocimiento y educación en la delimitación del campo profesional del pedagogo". En: El debate actual de la teoría pedagógica en México. ENEP Aragón. UNAM. 1989.
- GUEVARA, NIEBLA GILBERTO. "Las bases de la educación moderna". En: Valores y metas de la educación en México. Papeles de educación 1. Ediciones La Jornada. SEP. México. 1990.
- GUEVARA, NIEBLA GILBERTO. "México: ¿un país de reprobados?". En: Nexos, No. 162. 1991.
- GIMENO, SACRISTÁN. El currículum: una reflexión sobre la práctica. España. Morata. 1998.
- GÓMEZ, MARCELA. Formación de sujetos y alternativas pedagógicas: nuevas fronteras político culturales. En: El cotidiano. México. 1998.
- GOMEZ, TORRES JULIO. "Los maestros en le época técnica". En: Educación 2001. México. Mayo 2001.
- GRUNDY, SHIRLEY. Producto o praxis del currículum. España. Morata. 1991.
- HERNÁNDEZ, AGUILAR CITLALI. El trabajo de los maestros. Una reconstrucción cotidiana. México. DIE-Cinvestav-IPN. Colección Tesis DIF. No. 5. 1991.
- HONORÉ, BERNARD. Para una teoría de la formación. Editorial Narcea.
- HUERTA, ARTURO. La política neoliberal de estabilización económica en México. México. Ed. Diana.

- IMAZ GISPERT, CARLOS. "¿Cómo sobreviven los maestros (as) innovadores en la escuela primaria pública mexicana?". En: PND y Seguridad Social. México. 1996.
- KOSIK, KAREL. Dialéctica de lo concreto. México. Siglo XXI.
- LATAPÍ, PABLO Y COAUTORES. Educación y escuela. México. Nueva Imagen. 1991.
- LATAPÍ, PABLO. Política educativa y valores nacionales. México. Nueva Imagen. 1979.
- LATAPÍ, PABLO. "Programa Nacional de Educación 2001-2006 (I)". En: Análisis del Plan y Programas de Estudio Vigentes de Educación Primaria. Programa de Cursos Estatales de Actualización 2002-2003. XII Etapa.
- LIZÁRRAGA. BERNAL ALONSO. "Modernización educativa y formación. En: Intrínquis.
- LOYO, AURORA.. "México: País de educación básica". En: Educación 2001. México. 2001.
- MENDEZ, LUIS Y COAUTORES. "Historia y poder". En: Análisis de disyuntiva.
- MONSIVAIS, CARLOS. "El magisterio y la modernidad". En: De las aulas a las calles. México. 1990.
- MORAN OVIEDO, PORFIRIO. "Propuesta de elaboración de programas de estudio en la didáctica tradicional, tecnología educativa y didáctica crítica". En: Reflexiones en torno a la instrumentalización didáctica. México. UNAM. CISE. 1983.
- NORIEGA, MARGARITA. En los laberintos de la modernidad: Globalización y sistemas educativos. México. Universidad Pedagógica Nacional. 1996.
- ORNELAS, CARLOS. El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. México. Fondo de Cultura Económica. 1995.
- PANSZA, MARGARITA Y COAUTORES. Operatividad de la didáctica. Tomo 2. México. Gernika. 2003.
- PANSZA, MARGARITA Y COAUTORES. Fundamentación de la didáctica. Tomo 1. México. Gernika. 1986.
- PANSZA, MARGARITA. Pedagogía y currículo. México. Gernika. 1999.

- PEREZ, GOMEZ ÁNGEL. "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado". En: Perspectivas y problemas de la función docente. II Congreso Mundial Vasco Narcea, S.A de Ediciones. Madrid. 1988.
- PEREZ, JUÁREZ ESTHER. "Problema general de la didáctica". En: Fundamentación de la didáctica. Ediciones Gernika. 1986.
- PEREZ, JUÁREZ ESTHER. "Propuesta de una metodología en la perspectiva de la didáctica crítica". En: Operatividad de la didáctica. Ediciones Gernika. 2003.
- PERKINS, DAVID. La escuela inteligente. México. Editorial Gedisa. 2000.
- PESCADOR OSUNA Y COAUTORES. La modernización educativa. En: El cotidiano. México. 1992.
- PRADILLA, EMILIO. "Las teorías urbanas en la crisis actual". En: Sociológica. México. UAM Azcapotzalco. 1992.
- PUIGGROS, ADRIANA. Imperialismo y educación en América Latina. México. Nueva Imagen. 1989.
- PUIGGROS, ADRIANA. Imaginación y crisis en la educación latinoamericana. México. Alianza editorial mexicana.
- PUIGGROS, ADRIANA. Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina.
- QUIROZ, RAFAEL. El maestro y el saber especializado. DIE.
- RAMÍREZ, JUAN. Los alcances de la función educativa del Estado mexicano. México. UPN. 2000.
- REYES ESPARZA, RAMIRO Y COAUTORES. La modernización educativa. En: Cero en conducta. México. 1992.
- REYES, RAMIRO. "La formación de maestros". En: Cero en conducta. México. 1993.
- REYES, RAMIRO Y COAUTORES. "La enseñanza de las matemáticas". En: Cero en conducta. México. 1991.
- ROCKWELL, ELSIE. La modernización educativa. En: Universidad Futura. México. UAM Azcapotzalco. 1990.
- ROCKWELL, ELSIE Y COAUTORES. La escuela, lugar del trabajo docente.

DIE. Cinvestav. IPN.

- RODRIGO, MARÍA J. Y COAUTORES. La construcción del conocimiento escolar. España. Paidós. 1997.
- SALINAS, SAMUEL Y COAUTOR. Maestros y estado. Tomo I. México. Editorial Línea. 1984.
- SEP. Programa para la modernización educativa 1989-1994. México. 1989.
- SEP. Plan de estudios. Licenciatura en educación primaria. 1997.
- SEP. El consejo técnico consultivo como un encuentro e intercambio de experiencias. Programa estatal de cursos de actualización, capacitación y superación docente.
- SEP. Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano. México. 2000.
- SEP. Análisis del plan y programas de estudio de educación primaria vigentes. Programa estatal de cursos de actualización, capacitación y superación docente.
- SEP. Acuerdo Nacional. Para la modernización de la educación básica. 1992.
- SEP. Plan y programas de estudio: Primaria.
- SEP. Problemas y políticas de la educación básica. México. 2000.
- TADEU DA SILVA, TOMAZ. Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales. España. Publicaciones M.C.E.P. 2000.
- TENTI FANFANI, EMILIO. Alternativas teóricas para el análisis de la interacción maestro-alumno.
- TOLEDO HERMOSILLO, MARIA. "La reforma a la educación normal y la participación magisterial". En: Cero en Conducta. No. 8. México. 1987.
- UPN-SEP. El maestro y su práctica docente. Licenciatura en educación plan 1994.
- UPN-SEP. Introducción a la UPN y a la licenciatura en educación. Licenciatura en educación plan 1994.
- VALENZUELA, FEIJOO JOSÉ. Crítica del modelo neoliberal. México. Facultad de Economía. UNAM. 1991.
- VILLASEÑOR, García Guillermo. "La modernización de la educación superior".

En: La modernización de México. UAM. Xochimilco.

- ZEMELMAN MERINO, HUGO. Uso crítico de la teoría en torno de las funciones analíticas de la totalidad. México. Colegio de México, 1987.