

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
XOCHIMILCO**

TESIS

LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LAS ESCUELAS NORMALES

QUE PRESENTAN PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRAS EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN

ALEJANDRA DELGADO ROMERO
ELVIA RUIZ ESPARZA PEREZ

ASESOR: DR. HUGO ABOITES AGUILAR

MAYO, 2000

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO PRIMERO. LOS LABORATORIOS DE DOCENCIA Y SU PROPUESTA DE FORMACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN NORMAL.....	
1.1. Los Laboratorios de Docencia en la Educación Normal.....	17
1.2. Modelo Teórico de Docencia elaborado en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM. Bases Teóricas de los Laboratorios de Docencia.....	17
1.2.1. Consideraciones Teóricas sobre la Docencia.....	21
1.2.2. Un Modelo de Docencia.....	21
	24
CAPÍTULO SEGUNDO. METODOLOGÍA.....	
2.1. Objeto de Estudio.....	35
2.2. Hipótesis.....	37
2.3. Instrumentos de Investigación.....	37
2.3.1. Observación.....	38
2.3.2. Entrevista.....	38
2.3.3. Participación en el Primer Encuentro de Laboratorio de Docencia en la Escuela Nacional de Maestros (28 y 29 de junio de 1995).....	39
2.4. Niveles de Significancia: Validez de nuestro estudio.....	40
2.4.1. Validez Interna.....	47
2.4.2. Validez Externa.....	47
	49
CAPÍTULO TERCERO. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS EN EL TRABAJO DE CAMPO.....	
3.1. Modelos Teóricos de Gilles Ferry.....	51
3.2. La relación Teoría-Práctica en los procesos de formación. Ramiro Reyes Esparza.....	52
3.3. César Carrizales: La Subjetividad en la Práctica Docente.....	56
3.4. Categorías de Análisis.....	60
3.4.1. Modelo 1: Proceso Racional de Formación.....	65
3.4.2. Modelo 2: Proceso Empírico de Formación.....	67
3.4.3. Modelo 3: Proceso Dialéctico de Formación.....	68
	69

3.5. Clasificación y Análisis de la Información.....	71
3.5.1. Concepciones de los Maestros de Laboratorio de Docencia que consideramos se ubican en el Proceso Racional Formativo.....	71
3.5.2. Concepciones de los Maestros de Laboratorio de Docencia que consideramos se ubican en el Proceso Empírico de Formación.....	77
3.5.3. Concepciones de los Maestros de Laboratorio de Docencia que consideramos se ubican en el Proceso Dialéctico de Formación.....	84
3.6. Conclusiones del Estudio.....	90
CAPÍTULO CUARTO. PERSPECTIVA DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES A PARTIR DEL PLAN DE ESTUDIOS 1997.....	99
4.1. Plan de Estudios de 1997.....	101
4.2. Conclusiones.....	103
RESUMEN.....	111
ANEXO 1.....	114
ANEXO 2.....	120
ANEXO 3.....	121
OBRAS CONSULTADAS.....	122

INTRODUCCIÓN

La formación de maestros de educación básica a cargo de las Escuelas Normales ha sido un punto de notable interés en el contexto de la llamada Modernización Educativa. Esta preocupación se nota en las constantes reformas hechas a los Planes de Estudio de Educación Normal en las últimas dos décadas: del Plan de Estudios de 1975 al Plan 75 Reestructurado, de éste al Plan de 1984 de Licenciatura y recientemente al Plan de Estudios de 1997.

El Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, establece que las reformas curriculares en los Planes de formación profesional inicial del magisterio tienen como objetivo principal :

capacitar al maestro en el dominio de los contenidos básicos y orientarlo hacia el aprendizaje continuo e independiente y hacia una intensa observación práctica en el salón de clases¹

Las reformas a los Planes de Estudios de Educación Normal plantean modelos específicos para la formación de los futuros profesores de educación básica, sin embargo, estos cambios no sólo se traducen en la transformación de la currícula, sino también en la manera en que los formadores de docentes perciben y conceptualizan su misión.

Históricamente, las Escuelas Normales se han preocupado principalmente por dar a sus egresados los elementos técnicos que les permitan desarrollar sus procesos de enseñanza. En este contexto, los maestros formadores de docentes asumían que lo primordial era dotar a sus alumnos con el mayor número de técnicas y procedimientos didácticos que pudieran ayudarles a enfrentar cualquier situación que se les presentara en su quehacer educativo.

En 1984, con la Reforma para elevar a nivel Licenciatura la Educación Normal, aparecen los Laboratorios de Docencia que rompen con el patrón de

¹México, SEP. *Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica*. 1992, p.5.

formación técnico-didáctico establecido hasta entonces.

La modalidad llamada Laboratorio ocupó el lugar que anteriormente pertenecía a materias consideradas como fundamento de la formación de docentes: la Didáctica General, las Didácticas Específicas y la Técnica de la Enseñanza.

La Reforma de 1984, no significó una asimilación mecánica de la currícula por parte de los maestros formadores de docentes, sino que trajo consigo el surgimiento de múltiples reflexiones y discusiones sobre lo que tendría que abarcar el nuevo proceso formativo propuesto con cambios tan radicales como los Laboratorios de Docencia.

¿Cómo reconceptualizaron los profesores encargados del Laboratorio de Docencia los procesos formativos después de la ruptura que significó la desaparición de las Didácticas como eje fundamental de la Educación Normal?.

La investigación que desarrollamos en esta tesis se centra precisamente en analizar la manera en que los docentes del Laboratorio de Docencia de la Escuela Nacional de Maestros conceptualizaron los procesos formativos ante el cambio que se dio al suplir las cuestiones didáctico-técnicas por el modelo de formación distinto y desconocido que proponían los Laboratorios.

Nos interesa conocer los puntos de vista expresados por los maestros, ya que el aspecto subjetivo permite complementar el estudio de situaciones concretas y proporciona un acercamiento con las inquietudes, temores, propuestas y opiniones que manifiestan los actores en una situación de transformación.

Al entrar en 1984 el Laboratorio de Docencia en la escena de los Planes y Programas de Educación Normal, parece que el soporte que ofrecían las Didácticas se ve transgredido y se cuestiona si la innovación llamada "Laboratorio" da los elementos que un profesor requiere para desarrollar su práctica docente.

De manera general, el Plan de 1984 pretende construir una nueva concepción de la formación de maestros y del funcionamiento de las Escuelas

Normales. Trata de superar las concepciones predominantes de la Pedagogía en el Plan 1975 Reestructurado e incorporar los avances de las Ciencias de la Educación.

Esto se inicia desde la misma presentación curricular en la que se supera la programación por objetivos específicos y se introducen cursos como Diseño Curricular, Planeación Educativa y otros más a la par que desaparecen los tradicionales cursos de Pedagogía y Didáctica para dar paso al Laboratorio de Docencia.²

Las materias de Didáctica Especial, Didáctica General y Técnica de la Enseñanza representaban en el Plan de Estudios de 1975 Reestructurado la columna vertebral de la formación de los maestros de educación básica pues en ellas se pretendía enseñar todos los procedimientos necesarios para el control y el desarrollo del quehacer educativo. Con los Laboratorios de Docencia se busca superar la idea de dar "recetas" y se presenta un enfoque distinto que tiende más a la reflexión y análisis de los problemas educativos. (Para un panorama más amplio de la propuesta curricular de los Planes de Estudio 1975 Reestructurado y 1984 de Licenciatura en los espacios de Didácticas y Laboratorio de Docencia ver el anexo 1)

Respecto a los conceptos

Para analizar las opiniones expresadas por los maestros de Laboratorio de Docencia acerca de los procesos formativos que desarrollan, es pertinente explicar aquí la manera en que se utilizan los conceptos básicos, ya que de esta forma se evitarán posibles confusiones y además se irá conformando el contexto teórico en el que se desenvuelve la investigación.

La conceptualización que utilizamos en el trabajo, está centrada en los distintos procesos formativos que dicen desarrollar los docentes en los Laboratorios de Docencia y en los elementos que caracterizan dichos procesos.

Para estudiar los procesos formativos expresados por los maestros,

²REYES ESPARZA, R. "Los Cambios Curriculares en Educación Normal". *Cero en Conducta*. No. 16, Año 1987, p. 144.

dedicamos un capítulo de esta tesis a la construcción de los modelos teóricos requeridos para el análisis. Haremos a continuación algunas precisiones sobre los procesos formativos y sobre la relación teoría-práctica que los determina.

1. ¿Qué se entiende por proceso formativo?

Para entender qué es un proceso formativo, es necesario hacer primero algunas consideraciones sobre lo que es la formación.

Gilles Ferry define a la formación:

como un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura.³

Con base a esto, se puede afirmar que la formación es un trayecto de constante cambio en donde el individuo reflexiona sobre sus aptitudes y capacidades a fin de perfeccionarlas.

Ramiro Reyes siguiendo la misma línea trazada por Gilles Ferry establece dos momentos en la formación: la formación como producto y la formación como proceso.

a) La formación como producto.

Entender la formación como producto hace referencia a algo terminado, a un momento concluyente.

Ubicar la formación como unidad implica tratar de advertirla como una totalidad producto de la articulación de diversas partes componentes, las que se relacionan de manera dinámica influyéndose

³ FERRY, G. *El trayecto de la formación*. México: Paidós, 1990 . p. 52.

unas a otras.⁴

La formación como producto es un momento específico en el proceso formativo del individuo y a la vez un nuevo elemento para la subsecuente formación.

b) La formación como proceso.

La formación como producto se concatena para dar paso a la formación como proceso.

En términos de proceso la formación alude a los diferentes momentos por los que ha pasado el sujeto en formación, momentos que son vividos con mayor o menor conciencia, pero que permanecen como soporte para articulaciones posteriores abriendo o cerrando posibilidades de desarrollo.⁵

Así pues, no existe la formación como producto acabado, la formación siempre es un proceso que está presente a lo largo de la vida de un individuo.

En conclusión, por proceso formativo podemos entender el desarrollo del individuo a partir de la reflexión que hace sobre sí mismo asumiéndose como objeto y sujeto de conocimiento y de transformación.

2. Los procesos formativos en las Escuelas Normales.

Ramiro Reyes Esparza en su ponencia "La formación inicial del profesor de educación básica" escrita en mayo de 1991, plantea reflexiones en torno a la formación del estudiante normalista. En este documento, Reyes Esparza ubica a las Escuelas Normales como instituciones de carácter formativo previo al ejercicio profesional dentro del sistema escolarizado de formación. Este es determinado por el proyecto mismo de formación que sustenta el Plan de Estudios de la institución.

⁴ REYES ESPARZA, R. "La Formación Inicial del Profesor de Educación Básica." *Cero en Conducta*. Mayo 1993, Año 8, No. 33. p. 25

⁵ *Ibidem*.

En este sentido, hace la diferenciación entre una formación inicial y una formación permanente que promueven o limitan las Escuelas Normales.

La formación inicial es el momento en el cual el sujeto se inserta en el proceso formativo, determinado socialmente, por el cual asumirá un lugar profesional en la sociedad: es el momento de inicio de una formación que habrá de continuarse a lo largo de su actividad profesional y que habrá de incidir de una manera determinante en todo el resto de sus actividades, de sus posibilidades y de su manera de ser.⁶

La formación inicial de los maestros, es manejada frecuentemente como la que se da sólo en las Escuelas Normales, y en donde se termina la preparación para ser maestro. Sin embargo, el ingreso a las Escuelas Normales es únicamente el arranque para un proceso permanente de formación que se extiende durante toda la vida.

El discurso institucional marca el deber ser, establece un ideal de maestro.

...este deber ser puede jugar un papel formativo si en realidad la institución entera trata de lograr de manera genuina ese objetivo, estableciendo un ideal y un compromiso con ese ideal. Pero si, ese deber ser tiene un carácter exclusivamente discursivo, y es poco o nada lo que se hace para lograrlo, actúa como elemento mediatizador, diluyendo el ideal de formación y limitando el sentido de las actividades de la institución.⁷

El maestro formador de docentes es el encargado de orientar el proceso formativo, en el cual se desarrollarán sus alumnos, a partir de dos elementos básicos en la formación profesional: la formación teórica y la formación práctica. La manera en que estos dos componentes se relacionan determinará el proceso formativo que se desarrolle.

⁶*Ibidem.*

⁷ REYES ESPARZA, R. *Op. cit.* p. 30.

3. La teoría y la práctica en los procesos formativos.

La etapa formativa dentro de las Normales es muy importante por los procesos identificatorios que viven los estudiantes con los diferentes maestros de la institución y el establecimiento de diferentes maneras de relación con ellos. Estos procesos identificatorios serán un componente esencial del proceso formativo. A lo largo de esta etapa se desarrollan las formaciones académica y metodológica, que representan dos componentes fundamentales de la formación profesional, las que están cruzadas por la presencia de la formación teórica y la práctica, cada uno de los cuales tiene una gran complejidad, y más complejo aún resulta el proceso de articularlas adecuadamente. Las concepciones dominantes en la institución determinarán un tipo de formación para sus alumnos de acuerdo a la manera que se desarrolle cada uno de estos aspectos.⁸

Los elementos que dan sentido a los procesos formativos son la teoría y la práctica en donde la manera en que ambas se articulan conlleva a dar identidad a la formación que se desarrolla.

Dentro de los procesos formativos llevados al cabo al interior de las Escuelas Normales, se encuentran presentes las concepciones sobre la teoría y la práctica así como la sugerencia para vincularlas dentro del enfoque formativo de la institución, contemplados en los Planes y Programas y sintetizados por los profesores que dirigen la tarea de formación. Estos elementos se interrelacionan para orientar los procesos de formación.

La formación de un individuo se da a partir de la estructuración de aspectos teóricos y prácticos, sin embargo estos elementos no se desarrollan bajo una constante, ya que en gran medida dependen de la manera en que los conceptualiza la persona encargada de formar. El maestro que orienta un grupo de alumnos, trata de establecer el sentido de la relación teoría - práctica, y de esta manera puede preponderar a la teoría sobre la práctica o viceversa; puede buscar un equilibrio entre ambas, o incluso puede no tener una idea muy clara de lo que son la teoría y la práctica.

⁸*Ibidem.* p. 8

En nuestra investigación objeto de esta tesis, nos interesa analizar cómo son entendidos los procesos formativos a partir de las concepciones de teoría, práctica y la relación entre ambas, para determinar los distintos enfoques de la formación de maestros que se dieron en el contexto de la Reforma del Plan de Estudios de 1984 en la Educación Normal y que responden a una situación coyuntural que causó un estado de confusión por la modificación de espacios curriculares que se consideraban fundamentales en la formación de los profesores de Educación Primaria.

La estructura de nuestra investigación se ha organizado en los siguientes términos:

En el primer capítulo se expone un panorama general de los Laboratorios de Docencia, su origen y sus fundamentos teóricos, con lo cual se podrá entender la naturaleza de la agitación causada por la aparición de la modalidad de Laboratorio en las Escuelas Normales y la influencia que tuvo en la reconceptualización que los docentes hicieron de los procesos formativos.

El segundo capítulo presenta la metodología de la investigación. En él se señala de manera explícita el objetivo de esta tesis así como la hipótesis propuesta. Además se definen los niveles de significancia y se detallan los instrumentos que permitieron la recolección de los datos.

El análisis de la información obtenida en el estudio de campo así como las conclusiones del trabajo realizado conforman el tercer capítulo. Aquí se muestran los modelos teóricos que se construyeron para la clasificación de los distintos tipos de procesos de formación expresados por los maestros del Laboratorio de Docencia.

Finalmente, y ante la reciente reforma del Plan de Estudios de las Escuelas Normales en 1997, se realiza en el cuarto capítulo un breve análisis sobre la tendencia de los procesos de formación de docentes en la actualidad.

Para entender cómo se consolidó esta investigación presentaremos su itinerario, lo que va a permitir una comprensión sobre este proceso vivido.

4. Itinerario de una investigación: Búsqueda de una conceptualización adecuada.

Al querer entender lo que sucedía en los Laboratorios de Docencia de la Escuela Nacional de Maestros el desarrollo de la investigación se colocó en un constante movimiento, donde las posibles explicaciones dadas al fenómeno se fueron transformando conforme se avanzaba en la búsqueda de información y referentes.

El itinerario de la investigación está conformado por tres planteamientos que dan cuenta del proceso evolutivo vivido con esta investigación.

- Primer Planteamiento: En los últimos veinte años ¿Han existido cambios en la formación de los maestros de Educación Primaria?

Al ser sustituidas las Didáctica General y la Didáctica Especial y Práctica Docente por el Laboratorio de Docencia en 1984, el soporte que ofrecían se ve transgredido y se cuestiona si la innovación llamada "Laboratorio" ofrecerá los elementos que un profesor requiere para desarrollar su práctica docente.

Los comentarios de profesores y alumnos de la Escuela Nacional de Maestros, de esa época, sobre los Laboratorios de Docencia reflejaban algunas de las inquietudes que los actores de estos espacios de formación tenían y constituyeron un primer punto de partida.

Mucho de lo expuesto en estas primeras opiniones apuntaban a que el Laboratorio de Docencia no era más que un nuevo membrete para la misma práctica que se desarrollaba ya desde el anterior plan de estudios, así que el cambio sólo de nombre.

El maestro Carlos Cantú Lagunas (catedrático de la E.N.M.) elaboró un manuscrito en 1986 en donde considera al Laboratorio de Docencia en el rango de "Didáctica Actual", caracterizada principalmente por resaltar "el valor de la experiencia vivida por sobre el de la experiencia narrada, por ponderar el alcance y trascendencia de la participación en el logro de aprendizajes significativos y por

rescatar para el maestro el espacio profesional que le corresponde". Así pues, enfatiza el maestro Cantú, los Laboratorios de Docencia proponen una práctica que ya había estado presente en las Escuelas Normales "con la designación apropiada de Didáctica".

Ante esto surge la pregunta: ¿Hubo realmente un cambio? Si así fue ¿En qué consistió?.

Para resolver estas inquietudes se hizo necesario conocer en qué consistió el cambio entre el Plan de Estudios de 1975 Reestructurado y el Plan de Estudios 1984 de la Licenciatura en Educación Primaria y observar la naturaleza de la transformación entre lo que antes era Didáctica y actualmente es Laboratorio de Docencia.

Encontramos que, al menos en el terreno de los documentos, la Didáctica planteada en el Plan 1975 Reestructurado y el Laboratorio de Docencia del Plan 1984, son distintos tanto en sus planteamientos como en sus objetivos. ¿Por qué entonces, repetidamente, en una serie de entrevistas informales, docentes de la Escuela Nacional de Maestros consideran que no hubo tal cambio? ¿Cuál ha sido el cambio que ha provocado la introducción del Laboratorio de Docencia en la formación de docentes de Educación Básica?.

Estos cuestionamientos encuentran algunas respuestas en una serie de trabajos que tratan de explicar qué sucedía en el Laboratorio de Docencia en la formación de profesores, y qué factores determinaban su desarrollo específico en las Escuelas Normales.

Flores y Jiménez al realizar su tesis sobre las relaciones que se viven en una situación particular dentro del Laboratorio de Docencia IV en la Escuela Nacional de Maestros (1990), parten de un cuestionamiento inicial instaurado en el "deber ser", puesto que comparan y juzgan desde el modelo propuesto por la Didáctica Crítica, lo que hacían o dejaban de hacer maestros y alumnos en el espacio de Laboratorio de Docencia.

Este trabajo casi nos convence de que el maestro encargado del Laboratorio de Docencia es quien, por sus características personales, se convierte

en la causa de las desviaciones del Plan, y de su inadecuada instrumentación. Aunque esta explicación puede parecer un tanto pobre, tiene sus elementos convincentes: si el docente es tradicionalista, la práctica realizada en los Laboratorios será tradicional, conservadora y lo propuesto en los nuevos programas no se desarrollará, dando lugar sólo al cambio de nombre pero continuando con el mismo tipo de formación planteado anteriormente.

El planteamiento inicial de la investigación se orientaba a considerar que son los académicos (su experiencia, saber y formación) que imparten el Laboratorio, los que inciden directamente en la formación. De ahí que, si los maestros son los mismos en un plan y otro, no habrá cambios substanciales. La investigación parecía orientarse en esta dirección.

➤ Segundo Planteamiento: ¿Cómo surgen los Laboratorios de Docencia?.

En este punto, nuestro itinerario de investigación se vio cuestionado por un ensayo que obligó a repensar la naturaleza del argumento que se estaba planteando y a investigar aún más sobre el origen de los Laboratorios de Docencia. Este ensayo fue escrito en 1991 por los profesores Yolanda I. Hernández y Francisco J. Torres y se tituló: "Caracterización de los Laboratorios de Docencia en la Escuela Normal Superior de México". Su propósito fue analizar el surgimiento y la evolución del Laboratorio de Docencia en el Sistema Educativo Nacional, enfatiza la caracterización del Laboratorio de Docencia como un espacio para la investigación de la Docencia.

Fue importante para el desarrollo de la investigación, conocer la información contenida en ese trabajo, porque permitió entender al Laboratorio de Docencia como generado en el ámbito universitario. Esto no estaba explicitado en los fundamentos de los planes y programas de la Licenciatura de Educación Normal. La consideración de este origen fue importante para entender la naturaleza de estos espacios de formación docente y para determinar la repercusión de su inserción luego en el modelo normalista.

En el año de 1977 el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM se fusionaron y dieron lugar al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), el cual operó con base al nuevo

enfoque sobre docencia que había nacido con el documento de Arredondo Uribe y Wuest originando éste dos acciones conocidas como el "Subprograma A" que ofrecía cursos de apoyo a los maestros y el "Subprograma B" o Especialización para el Ejercicio de la Docencia, conformado éste por seis eventos de los cuales el último era el Laboratorio de Docencia.

La Universidad Pedagógica Nacional fue una de las instituciones que también adoptó al Laboratorio de Docencia en uno de sus programas de formación de maestros ya que éste es instrumentado en la especialización de "Planeación, Desarrollo y Evaluación de la Práctica Docente" que estaba dirigida principalmente a profesores que trabajaban en las Escuelas Normales de nivel preescolar y primaria.

Los Laboratorios de Docencia de esta especialización debían ser espacios en donde los participantes tenían que realizar proyectos de trabajo consistentes en una investigación que abordara problemáticas concretas de la práctica docente, a las cuales debían proponérseles vías de solución. Esto tenía como intención incorporar la práctica de la investigación a la formación de los docentes y ubicarlos en una dimensión diferentes en donde:

"se hiciera posible visualizarse y ejercerse como sujetos capaces de construir conocimientos a partir de sus prácticas y experiencias cotidianas, y no sólo vivir diariamente haciendo el papel de mediador o transmisor del currículo, sino incidiendo en él, construyéndolo y reconstruyéndolo constantemente."⁹

Todo esto orilló a tratar de encontrar la explicación del desarrollo de los Laboratorios a partir de otros factores y se enfocó al análisis de las concepciones de Docencia e Investigación que pudieran tener los maestros que trabajaban estos espacios en la Escuela Nacional de Maestros. Hasta este momento se consideró que en un Laboratorio de Docencia, lo fundamental sería la manera en que los maestros coordinadores conceptualizaban a la docencia, pues con base a este concepto se organizaría toda la actividad del Laboratorio (análisis, reflexión, proyectos, prácticas, etc.).

⁹HERNÁNDEZ y TORRES. *Caracterización de los Laboratorios de Docencia en la Escuela Normal Superior de México. p. 7.*

Con la revisión del documento "Notas para un Modelo de Docencia" escrito por Arredondo y Wuest consideramos el concepto de Docencia como esencial para analizar el carácter de los procesos formativos que se establecen en dichos Laboratorios.

Es aquí donde surge un replanteamiento del problema de investigación con cuestiones como: ¿Cómo se interpretaron los planteamientos del CISE en el ámbito normalista? ¿Qué procesos formativos se desarrollan en los Laboratorios de Docencia de la Escuela Nacional de Maestros? ¿Qué elementos caracterizan el desarrollo de los procesos formativos? ¿La conceptualización coincide con la que se tiene originalmente en el CISE?

- Tercer Planteamiento: ¿Cómo se conciben los procesos formativos en los Laboratorios de Docencia de la Escuela Nacional de Maestros?

Este planteamiento nos llevó a indagar sobre algunas consideraciones sobre lo que es la formación retomando escritos de Gilles Ferry y de Ramiro Reyes Esparza, que dieron pauta para que la investigación se centrará en los procesos formativos previos al ejercicio profesional de los normalistas en los Laboratorios de Docencia a partir de la concepción de la teoría y de la práctica y la vinculación entre ambas por parte de los docentes encargados de instrumentar los programas en estos espacios curriculares en la Escuela Nacional de Maestros.

De esta manera, damos cuerpo a la presente investigación.

CAPÍTULO PRIMERO

LOS LABORATORIOS DE DOCENCIA Y SU PROPUESTA DE FORMACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN NORMAL.

En el presente capítulo se describe el surgimiento de los Laboratorios de Docencia dentro de los Planes de Estudio de las Escuelas Normales, así como también los aspectos teóricos que dieron el sustento a este espacio de formación.

1.1. LOS LABORATORIOS DE DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN NORMAL.

El ensayo escrito en el Departamento de Psicología de la Escuela Normal Superior de México en junio de 1991 por los profesores Yolanda Irma Hernández Rabiela y Francisco Julián Torres Hernández titulado: "Caracterización de los Laboratorios de Docencia en la Escuela Normal Superior de México", recoge las aportaciones que realizaron un grupo de ponentes con el propósito de analizar el surgimiento y la evolución del Laboratorio de Docencia en el Sistema Educativo Nacional.

Ese ensayo contiene tres elementos importantes:

a) El surgimiento de los Laboratorios de Docencia en el Centro de Didáctica y en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM. Centro que tuvo gran influencia en la formación de maestros universitarios.

b) La forma en que opera el Laboratorio de Docencia en la Universidad Pedagógica Nacional.

c) Las orientaciones que ha dado la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio para la instrumentalización del Laboratorio de Docencia en las Normales de especialización, primaria y preescolar.

El ensayo enfatiza la caracterización del Laboratorio de Docencia como un espacio para la investigación de la docencia (análisis y reflexión de la docencia

y sus problemas). Este es el fundamento y razón de ser de esta modalidad didáctica.

Este trabajo rastrea el origen de los Laboratorios de Docencia dentro del ámbito universitario, ya que esto no se encontraba explicitado en los fundamentos de los planes y programas de la Licenciatura de Educación Normal, y sin duda es importante para entender la naturaleza de estos espacios de formación docente y para determinar la repercusión de su introducción posterior en el modelo normalista.

Según lo expuesto por el maestro Víctor Cabello Bonilla en una de las ponencias incluidas en el ensayo de Hernández y Torres, los Laboratorios de Docencia aparecen en un momento histórico en donde la Educación Superior únicamente requería docentes capacitados instrumentalmente y adiestrados para llevar al cabo procesos educativos que dieran rendimientos de eficiencia y eficacia. De acuerdo con esta ponencia la idea fundamental del Laboratorio de Docencia resulta de la crítica a la Tecnología Educativa que predominaba en la formación de docentes, en la planeación y en las prácticas educativas de nuestro país.

En el Centro de Didáctica de la UNAM se hacen serios cuestionamientos a la corriente de la Tecnología Educativa, y como fruto de un trabajo colectivo de varios años se elabora un documento preliminar denominado "Notas para un modelo de Docencia" escrito por Martiniano Arredondo, Martha Uribe y Teresa Wuest.

En el año de 1977 el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM se fusionaron y dieron lugar al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), el cual operó con base al nuevo enfoque que sobre docencia había nacido con el documento de Arredondo, Uribe y Wuest, originando dos acciones conocidas como el "Subprograma A" que ofrecía cursos de apoyo a los maestros, el "Subprograma B" o "Especialización para el Ejercicio de la Docencia", conformado éste por seis eventos de los cuales el último es el Laboratorio de Docencia.

En el Subprograma B los Laboratorios de Docencia son concebidos como espacios ubicados al final de la formación, porque es en ellos donde los participantes organizarán la información y realizarán procesos de síntesis con relación a las temáticas acordadas a lo largo del programa y a la complejidad específica de la docencia.¹⁰

El CISE (Centro de Investigación y Servicios Educativos) trabajó intensamente esta propuesta de formación docente no sólo con los maestros de la UNAM, sino que también abrió sus puertas a los maestros de diferentes instituciones de nivel medio superior para darles a conocer el programa.

En el año de 1989 el Subprograma B fue objeto de una reestructuración y para 1991 el nuevo programa denominado "Formación Integral para el Ejercicio de la Docencia :

ya no contemplaba a los Laboratorios de Docencia. "La misma institución que en México introduce esta modalidad didáctica en un proyecto de formación docente es quien lo elimina de él¹¹.

Al ser reestructurado el Plan de Estudios de las Escuelas Normales se tomó como base el modelo del CISE y su teorización sobre la docencia se plasma en un proyecto para la formación de docentes que hace una transpolación mecánica y acrítica sin tomar en cuenta la situación específica de las Escuelas Normales, y así, en el Plan de Estudios encontramos también Cursos, Seminarios, Talleres y Laboratorios de Docencia. Estos últimos ocupan cinco espacios semestrales.

La Universidad Pedagógica Nacional fue una de las instituciones que también adoptó al Laboratorio de Docencia en uno de sus programas de formación de maestros. Éste aparece instrumentado en la especialización de "Planeación, Desarrollo y Evaluación de la Práctica Docente" que estaba dirigida

¹⁰DIAZ BARRIGA, A. *Ponencia sobre la Formación de Docentes en la Educación Superior*. México:ENM 1991.Citado en HERNÁNDEZ y TORRES, p.6

¹¹HERNÁNDEZ RABIELA, Y. I. y F. J. TORRES HERNÁNDEZ. *Caracterización de los Laboratorios de Docencia en la Escuela Normal Superior de México*. México: ENSM, 1991. p.4

principalmente a profesores que trabajaban en las Escuelas Normales de nivel preescolar y primaria.

A este propósito, Fernández y Torres destacan la ponencia de la maestra Citlali Aguilar de la UPN, quien señala lo siguiente:

Al ser implementados los Laboratorios de Docencia en una especialización de esta universidad (UPN), se optó por circunscribirlos dentro de una postura en la que dicha modalidad didáctica es concebida como un espacio que debía tener por objeto de estudio y reflexión a la práctica docente y al hecho educativo como producto de múltiples determinaciones como la social, la histórica, la psicológica, la pedagógica, la cultural, la personal, etc.; de esta forma, se debe entender que el hecho educativo y la práctica docente, no sólo se refieren a la Didáctica, y no sólo ocurren en el aula, ni se reducen a la mera aplicación de determinados métodos didácticos, sino que son algo más rico y multideterminado, que hay que investigar, analizar, reflexionar, construir y reconstruir¹²

Con base a lo expuesto por la maestra Citlali Aguilar, los Laboratorios de Docencia de la especialización de Planeación, Desarrollo y Evaluación de la Práctica Docente, debían ser espacios en donde los participantes tenían que realizar proyectos de trabajo consistentes en una investigación que abordara problemáticas concretas de la práctica docente, a las cuales debían proponérseles vías de solución. Esto tenía como intención incorporar la práctica de la investigación a la formación de los docentes y ubicarlos en una dimensión diferente en donde:

...se hiciera posible visualizarse y ejercerse como sujetos capaces de construir conocimientos a partir de sus prácticas y experiencias cotidianas, y no sólo el vivir diariamente haciendo el papel de mediador o transmisor del currículo, sino incidiendo en él, construyéndolo y reconstruyéndolo constantemente.¹³

La importancia de la Especialización en Planeación, Desarrollo y Evaluación de la Práctica Docente, para los maestros que la cursaron, consistió

¹²*Ibidem.* p.6

¹³Citado en HERNÁNDEZ RABIELA, Y. I. y F. J. HERNÁNDEZ. *Op. cit.* p.7.

básicamente, en que con ella, muchos de los participantes lograron una reubicación de su concepto de docencia. Se les aclararon las dimensiones reales de su tarea y la necesidad de la teorización y la investigación alrededor del quehacer educativo.

Según Hernández y Torres, los Laboratorios de Docencia al ser instrumentados en las Escuelas Normales pierden su esencia ya que la nueva modalidad es:

ajena a la tradición de estas escuelas que por muchos años operaron con un proyecto de formación docente a partir de dotar a los futuros maestros de un conjunto de instrumentos pedagógicos a través de los cursos de Didáctica Especial. Esto hace que los Laboratorios se operen por inercia y se sigan manejando como cursos de Didáctica Especial y General. Pero, por otro lado, la aparición del Laboratorio de Docencia en el mapa curricular ha motivado a los catedráticos normalistas a una búsqueda seria y comprometida que logre dar significatividad al trabajo en estos espacios de reflexión.¹⁴

El trabajo de Hernández y Torres sugiere la revisión de algunas investigaciones que en torno a la docencia se han realizado en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM (CISE), para entender el modelo teórico de docencia que impulsó el surgimiento de modalidades didácticas tales como el Laboratorio de Docencia.

1.2. MODELO TEÓRICO DE DOCENCIA ELABORADO EN EL CENTRO DE INVESTIGACIONES Y SERVICIOS EDUCATIVOS DE LA UNAM. BASES TEÓRICAS DE LOS LABORATORIOS DE DOCENCIA.

1.2.1 CONSIDERACIONES TEÓRICAS SOBRE LA DOCENCIA

En textos generados dentro del CISE, principalmente por Martiniano Arredondo, se considera que tradicionalmente en México la formación pedagógica para la docencia ha estado a cargo de las Escuelas Normales, recayendo el peso

¹⁴ HERNÁNDEZ RABIELA, Y. I. y F. J. HERNÁNDEZ. *Op. cit.* p. 10

de ésta en el terreno de la Didáctica, es decir, que generalmente se ha concebido a la formación para la docencia bajo una perspectiva formalista e instrumentalista: como un conjunto de técnicas apropiadas para la enseñanza.

No obstante los años de experiencia de las Normales como formadoras de docentes, dentro de ellas no han existido esfuerzos concretos para lograr una teorización acerca de los elementos clave de su razón de ser: La Docencia y sus procesos de formación.

Por otro lado, en el terreno universitario, la formación para la docencia es una práctica reciente en nuestro país, ya que hasta la década de los setenta, esta actividad era exclusiva de las Normales.¹⁵

Resulta de gran importancia llamar la atención sobre los primeros esfuerzos por conformar programas de formación docente en las instituciones universitarias, puesto que es ahí donde surgen los intentos iniciales por teorizar a la docencia, tomarla en su total dimensión y partir de ella para conformar los programas de formación y actualización de profesores.

Antes de los años setenta, los profesores que trabajaban en el nivel superior, se negaban el acercamiento a los saberes didácticos ya sea porque consideraban absurdos sus planteamientos idealistas sobre el deber ser de la educación, o bien porque se despreciaba a la didáctica como un saber de segunda categoría y de carácter instrumental más apropiado para quien trabaja con niños¹⁶.

De ésta manera, se hacen esfuerzos por enfatizar la situación, y en instituciones como el Centro de Didáctica de la UNAM, se comienza a analizar el verdadero transfondo del quehacer docente, viendo más allá de la dimensión instrumentalista y de la Tecnología Educativa que se había tornado ya en una moda en esa época.

Así pues, surge como producto de una revisión interna del Centro de

¹⁵ARREDONDO, G. M., M. URIBE ORTEGA y T. WUEST SILVA. "Notas para un Modelo de Docencia." *Revista Perfiles Educativos*. CISE-UNAM. 1997, No. 3. p. 4.

¹⁶ ARREDONDO, G. M. *Formación Pedagógica de Profesores Universitarios: Teoría y Experiencias en México*. México:UNAM-ANUIES, 1989. p.7

Didáctica de la UNAM el documento "Notas para un modelo de Docencia", que se constituye como:

[U]n trabajo pionero en la teorización de la docencia, ya que si bien existen algunas teorizaciones sobre la educación y sobre el aprendizaje, es escaso el número de trabajos que han pretendido considerar la docencia como objeto de conocimiento y, a partir de esta definición efectuar una reflexión sobre la misma.

Este trabajo pionero es fruto de una labor colectiva gestada durante varios años en el Centro de Didáctica (posteriormente CISE) bajo la conducción intelectual de Martiniano Arredondo.¹⁷

Frente a los reduccionismos que tienden a ver a la docencia como un problema técnico y que por lo tanto formulan propuestas de formación de profesores a partir de sólo dotarlos de un conjunto de instrumentos pedagógicos, este trabajo postula que la docencia es un fenómeno social, multifacético, que requiere ser diseccionado analíticamente para su comprensión, por lo que los programas de formación de docentes que surjan de dicha concepción deberán partir del hecho de que más que proporcionar al maestro 'una receta' que niega la realidad histórica en la que se mueve, deberán buscar propiciar un espacio de formación desde el cual el docente pueda comprender y explicar los aspectos de la docencia que afectan su propia experiencia, y que articulado con un acercamiento conceptual, le permita gestar las alternativas instrumentales a partir de las cuales se enfrente a lo cotidiano.¹⁸

El término docencia tiene un carácter teórico, de interacción y de operatividad. La docencia se profesionaliza como propuesta teórica para la formación de recursos humanos universitarios y para atender al crecimiento de las instituciones de educación superior. Se enfatiza el carácter de docencia e investigación como una de las principales tareas académicas en las funciones universitarias, así mismo se abren programas para la especialización de la docencia en rangos de posgrado.

¹⁷ *Ibidem.* p. 8

¹⁸ *Ibidem.* pp.73-74.

De esta manera, la docencia toma nuevos matices en su construcción, plasmando sus postulados en un modelo de docencia que tiene tres versiones: En 1975 y 1976 como mimeógrafo, en 1977 como una descripción esquemática en los cuadernos del Centro de Didáctica y en 1979 como "Notas para un modelo de docencia" en la revista "Perfiles Educativos" del CISE-UNAM.

Al interior del CISE se llevó un proceso crítico de este marco de referencia teniendo como resultado un enfoque que tiende a fortalecer la concepción integrada de investigación-docencia en un análisis de la práctica educativa vista como práctica social y a emprender procesos para su transformación.¹⁹

A continuación presentaremos un resumen de lo planteado en el documento "Notas para un Modelo de Docencia", ya que los aspectos teóricos que señala el texto son fundamentales para entender la naturaleza de los procesos formativos de docentes planteados en los Laboratorios de Docencia.

1.2.2. UN MODELO DE DOCENCIA.

A) DEFINICIÓN DE DOCENCIA.

En este modelo teórico, la docencia se contempla como:

...un proceso de toma de decisiones, generación, instrumentación y verificación de hipótesis, que se ejercen sobre las variables concurrentes en una situación educativa, para propiciar aprendizajes significativos; es una actividad susceptible de ser sistematizada y de ser realizada conforme a criterios científicos, como una actividad -objeto y práctica- de investigación.²⁰

La investigación se encuentra inmersa en la docencia dentro de un proceso situacional de enseñanza y de formación en la medida en que se especifica el propósito mismo de la enseñanza como parte de una hipótesis a ratificar o rectificar. De esta manera se retroalimenta el proceso enseñanza-aprendizaje en la búsqueda

¹⁹EUSSE ZULUAGA, O., H. MURILLO PACHECO y M. URIBE ORTEGA. "Programa de Formación de Profesores del CISE y sus Lineamientos Teóricos-Methodológicos." *Revista Perfiles Educativos*. CISE-UNAM. 1980, No.8. p.28

²⁰ARREDONDO, G. M. "Notas para un Modelo de Docencia". *Op. cit.* p.26

aprendizaje en la búsqueda de significatividad de los temas abordados entre los sujetos involucrados; los cuales, en el marco interpretativo del docente, se regenera y amplía en torno a su desempeño como tal.

Es así como la práctica-investigación de la docencia es un espacio de formación, rebasando el campo de acción instrumental-didáctico del sujeto dentro de dimensiones de enseñanza-aprendizaje en términos de significatividad dentro de una interacción de sujetos, haciendo posible, en cada situación nuevos procesos de formación a través de la investigación.

B) DIMENSIONES DE LA DOCENCIA

Arredondo Martiniano al hablar de la docencia como situacional, hace inclusión de sus dimensiones de manera indisoluble dentro de una estrecha vinculación y dinámica:

El concepto de docencia implica el de enseñanza y hace referencia a situaciones educativas en las que se realiza un proceso de enseñanza-aprendizaje; en la que se efectúa un proceso de interacción entre profesores y estudiantes; en las que existe un nivel de institucionalidad con finalidades explícitas; en las que finalmente, la acción educativa es estructurada y organizada a través de una tecnología, para la consecución de los resultados buscados.²¹

A partir de esta concepción, podemos ubicar las dimensiones de la docencia de la siguiente manera:

1. Al propiciar una situación de enseñanza-aprendizaje, se están estableciendo ciertas metas de este proceso, se está abordando la dimensión de intencionalidad que plantea la necesidad de promover una base común mínima de intención para hacer posible la consecución de resultados comunes en el grupo.
2. En este proceso al darse una comunicación constante y dinámica se inserta a

²¹ *ibidem.* p.6.

la docencia en la dimensión de interacción en donde la interrelación con el grupo es al mismo tiempo medio y fuente de experiencias para el sujeto. Es precisamente a través de y por sus experiencias que la persona aprende y se desarrolla como tal.

3. Dicho proceso no puede estar aislado del marco social, político y económico del que se deriva estando así dentro de una dimensión circunstancial. Se puede decir que la docencia es un medio -sistema- de una sociedad dada, para su conservación y su eventual transformación.
4. Finalmente, en el proceso se incluye la dimensión instrumental ya que la docencia es una actividad que, para lograr sus propósitos, requiere ser instrumentada en forma coherente y sistemática con el máximo posible de eficiencia y eficacia.

Es en este sentido que la magnitud de acción y reflexión del docente se amplía y se involucra como parte de la dinámica social.

C) LA INVESTIGACION EN LA DOCENCIA

En este apartado surgen algunas preguntas: ¿Debe ser el docente un investigador? ¿Hasta qué punto debe el docente dominar la metodología de investigación?.

Al respecto, Ruth Mercado en su artículo "Formar para la docencia: Reto de la Educación Normal" señala:

En ese sentido, subrayaría que una es la formación que se requiere para ser docente y otra la que se necesita para ser investigador o para ejercer cualquier otra profesión. Son trabajos distintos.

En la línea que promueve la formación de maestros-investigadores, una idea importante es que ser maestro debe implicar el análisis de la propia práctica para mejorarla y que algún nivel de investigación es inherente al trabajo del educador. Nadie negaría la pertinencia de potenciar esa relación del sujeto con su práctica, pero eso no

necesariamente conduce a la formación para realizar investigación.

Como oficios distintos, la investigación y la docencia se realizan en diferentes condiciones y ambas se concretan en tareas específicas distinta. Por lo tanto, la preparación profesional y las condiciones materiales centrales para que uno y otro trabajo se realicen tienen que ser diferenciados.²²

Es cierto que resulta muy difícil formar un docente que al mismo tiempo sea investigador, sin embargo, los esfuerzos para mejorar la formación docente no tienen por qué orientarse precisamente a la creación de un "super hombre" capaz de dominar tanto el campo de la docencia como el terreno de la investigación. Si lo que se pretende es buscar una formación para la docencia, entonces lo fundamental aquí sería partir de una reconceptualización del quehacer docente y de ahí determinar en qué medida la investigación puede coadyuvar al desarrollo adecuado del profesional de la docencia. Así pues no se trata de formar un individuo experto en dos actividades diferenciadas (docencia e investigación), sino más bien un docente que pueda en un momento dado utilizar los fundamentos de la investigación en general y los productos de la investigación educativa en particular, para el beneficio de su propio desempeño.

Dentro de las reflexiones sobre el modelo teórico de docencia desarrollado por los investigadores del CISE-UNAM, se le asigna un espacio determinante a las funciones y tareas de la docencia por medio de las cuales se desarrolla y operativiza el trabajo docente y se establece el grado de interacción del mismo con la investigación.

D) LAS FUNCIONES Y LAS TAREAS DE LA DOCENCIA.

Analizando los aspectos que se han mencionado en torno a la docencia se puede considerar ésta:

como una actividad susceptible de ser sistematizada y de ser realizada conforme a

²² MERCADO, R. "Formación para la Docencia: Reto de la Educación Normal". *Universidad Futura*. México: UAM. Invierno 1994, Vol 6, No.16. p.31.

criterios científicos, como una actividad -objeto y práctica- de investigación.²³

De esta manera al entender a la docencia como propiciadora de aprendizajes significativos, ésta puede expresarse a través de funciones y tareas que tipifican el nivel de investigación utilizado en el quehacer docente.

Las funciones de la docencia se refieren a los aspectos básicos de carácter dinámico y operativo, que apuntan a la finalidad de la misma y que corresponden a instancias procesales que constituyen a la docencia como un todo estructurado. Dentro de las funciones de la docencia se deben mencionar las siguientes:

- Generación de hipótesis
- Instrumentación de hipótesis.
- Verificación de hipótesis

Expliquemos a continuación (tomando como base los postulados del documento "Notas para un Modelo de Docencia" del CISE) en qué consiste cada una de estas funciones y la manera en que se reflejan en el proceso docente:

a) Generación de hipótesis: Se refiere al establecimiento de resultados previsibles a partir del conocimiento y análisis de las variables (por ejemplo las características y rasgos del entorno social, de las instituciones educativas, de los estudiantes, de los métodos, etc.) que intervienen en la docencia.

b) Instrumentación de hipótesis: Hace referencia a la selección y utilización de estrategias y procedimientos didácticos, de métodos, técnicas y recursos que resulten adecuados a las condiciones concretas de la docencia.

c) Verificación de hipótesis: Hace referencia a la confrontación de los resultados efectivamente logrados en el proceso de docencia con las hipótesis iniciales o sucesivas así como a la indagación de las causas o factores que han determinado tales resultados.

²³ARREDONDO, G. M., M. URIBE ORTEGA y T. WUEST SILVA. *Op. cit.* p.24

Las funciones descritas requieren, para su desarrollo, la orientación de un conjunto de actividades más objetivas y concretas; dichas acciones son las llamadas Tareas de la Docencia.

Las Tareas de la Docencia se refieren a la interacción profesores-alumnos en una situación educativa específica y se encuentran agrupadas en tres dimensiones: 1) tareas previas a la interacción educativa, 2) tareas propias de la interacción educativa y 3) tareas posteriores a la interacción educativa.

Es importante señalar que si bien las funciones de la docencia implican esas tareas, no hay una correspondencia lineal entre ellas. Cada una de las funciones se encuentra presente en los tres tipos de tareas.

Dentro de las tareas de la docencia que pueden realizarse en el ámbito educativo tenemos las siguientes:

*Tareas previas a la interacción educativa.

-Determinación de las características del contexto inmediato y mediato, así como de las características de la institución en donde se ejercerá la docencia.

-Determinación en lo posible de las características personales de los sujetos intervinientes en la probable situación de la docencia.

-Especificación de las características de los aprendizajes que pretende la institución educativa a través del currículo, tanto en los programas como en los planes de estudio.

-Establecimiento de las hipótesis posibles a partir del análisis y las correlaciones de los elementos anteriormente señalados.

*Tareas propias de la interacción educativa.

-Realización de un diagnóstico inicial para determinar las características de los estudiantes y del grupo escolar y verificar las hipótesis previas al respecto.

-Presentación y aclaración de los objetivos de aprendizaje establecidos tanto en los programas como por el profesor.

-Promoción de la interacción del grupo y de las condiciones psicosociales adecuadas para el aprendizaje.

-Verificación con el grupo, en forma permanente de los resultados y del proceso de docencia.

*Tareas posteriores a la interacción educativa.

-Evaluación de la coherencia interna del proceso de docencia y de los resultados obtenidos, haciendo una confrontación con las hipótesis planteadas al respecto.

-Evaluación de la coherencia de los resultados del proceso de docencia conforme a criterios externos como las necesidades y requerimientos sociales.

-Evaluar las tareas de docencia en cuanto a su eficiencia y eficacia.

-Tomar decisiones con base a la información generada por la evaluación.

Las Tareas de Docencia constituyen una propuesta de carácter operativo, que se fundamentan y resultan de los planteamientos teóricos esbozados anteriormente.

Al plantear el ejercicio docente en términos de funciones y tareas que se ejercen sobre las variables que intervienen en la docencia, se posibilita la concepción de la docencia no sólo como actividad susceptible de ser realizada en forma sistemática y con criterios científicos, sino también como actividad que puede ser ella misma objeto de estudio y de investigación por parte de los profesores.

La información sobre el origen de los Laboratorios de Docencia en el ámbito universitario y sobre el modelo teórico de la docencia como base para el

análisis en estos espacios de formación, resulta determinante para concluir lo siguiente:

Los Laboratorios de Docencia fueron diseñados para promover procesos muy específicos de formación de docentes, en donde se trata de superar una visión meramente instrumentalista para arribar al análisis y reflexión sobre la práctica docente.

La modalidad didáctica del Laboratorio de Docencia en sus orígenes dentro del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, surge como un apoyo de formación orientado a los maestros en servicio, los cuales no sólo necesitan adquirir y actualizar sus recursos didácticos e instrumentales, sino también contar con espacios que les den la posibilidad de autoanalizar su práctica y de lograr una síntesis teórica que les permita reflexionar sobre su trabajo, detectar problemas particulares y buscar soluciones en la medida de sus posibilidades.

Esta idea de los Laboratorios de Docencia se altera cuando es adoptada en la reforma de los Planes y Programas de Educación Normal en 1984, ya que el terreno de la formación de docentes en las Escuelas Normales es distinto al de las Universidades: En las instituciones normalistas podemos hablar de una formación inicial²⁴ dirigida a sujetos que aún no desarrollan una práctica docente real y por lo tanto los Laboratorios de Docencia no podrán centrarse en una reflexión del proceso docente desarrollado por los participantes de dicho espacio.

Ante esta situación -en las Escuelas Normales- los Laboratorios de Docencia son ubicados de manera forzada en los lugares que antes ocupaban las Didácticas, dando lugar a una grave incongruencia pues una modalidad creada

²⁴ La formación inicial es definida por el profesor Ramiro Reyes Esparza como un proceso previo que implica la adquisición de un conjunto de saberes y habilidades que se consideran fundamentales para el desarrollo de una actividad profesional y, su expresión más evidente es el Plan de la carrera o currículo.

En el caso de las Escuelas Normales, la formación inicial se realiza al margen de la actividad docente, ya que los normalistas aprenden a ser maestros sin ejercer la profesión. El conjunto de situaciones que se realizan tiene un carácter artificial, ya que se pretende preparar a unos sujetos para actuar en una realidad determinada, la escuela, sin estar inmerso en ella.

para la reflexión teórica de la docencia (Laboratorio), se ocupa de la formación en aspectos técnicos, prácticos e instrumentales que no le corresponden.

Así pues, se puede afirmar que los procesos formativos de docentes en las Universidades y en las Normales son diferentes, cada uno con sus características y necesidades propias: en el campo universitario se realizan acciones de formación dirigidas a docentes que ya se encuentran frente al grupo y por lo tanto los Laboratorios de Docencia pretenden cumplir la función de ser un espacio de reflexión teórica sobre una práctica docente actual. Por otro lado en las Normales los Laboratorios de Docencia se conciben como espacios de formación inicial donde los alumnos a pesar de que no realizan una práctica docente en ese momento pueden adquirir técnicas didácticas y elementos para planear sus prácticas de ensayo docente e incluso la posibilidad de reflexionar sobre problemas del proceso enseñanza-aprendizaje, aunque no participe aún en él.

El tipo de formación de docentes en las Escuelas Normales es lo que ha determinado que el desarrollo de los Laboratorios de Docencia adquieran un sentido distinto al de su propósito inicial. Por eso, el estudio de los procesos formativos y los elementos que los caracterizan dentro de la Educación Normal resultan de interés para entender la utilidad de los Laboratorios para los futuros docentes de Educación Primaria.

Es en este aspecto que se centra el presente estudio sobre el análisis de la concepción que tienen los profesores de los Laboratorios de Docencia de la Escuela Nacional de Maestros acerca de los procesos formativos dentro de estos espacios curriculares. Es un enfoque que permite explicar el fenómeno a partir de aspectos relacionados con el ínter e intrasubjetividad de los actores que encarnan las diversas relaciones sociales establecidas dentro del Sistema de Educación Normal, ya que como señala Golffman cuando un individuo habla de sí mismo, de la forma en que concibe su mundo y se orienta en éste, contempla toda su situación social; en la interacción del individuo con el contexto social, éste le provee de gran parte de la información que nutre su forma de pensar.

Muchas veces se ha considerado que el estudio de opiniones subjetivas no arroja datos confiables para la explicación de los fenómenos sociales, sin embargo, la subjetividad juega al igual que los fenómenos económicos, políticos,

curriculares, etc., un papel fundamental en la práctica social cotidiana que ha sido instituida en la formación de maestros.

Sobre esto, la maestra Rosa María Zúñiga Rodríguez apunta lo siguiente:

El orden fenoménico específico de la formación magisterial, rebasa el de la estricta racionalidad para llegar a tocar los aspectos irracionales de la subjetividad de quienes participan en ella, porque los actores que la llevan al cabo son sujetos psíquicos. De esta manera la trama pedagógica que se establece en la relación docente, aparece cruzada por determinantes sociales, institucionales, grupales e individuales, cuyo abordaje requiere de paradigmas de conocimiento que rebasen el racionalismo clásico y la lógica funcional ²⁵.

Si bien, los procesos formativos, pueden estudiarse desde diversas perspectivas, es importante también hacerlo desde sus aspectos de imaginarios sociales, mismos que han definido este deber ser de la formación docente altamente irracional que parece responder a las representaciones imaginarias, fantasías y deseos que la sociedad, los estudiantes y los propios maestros normalistas tienen y proyectan sobre la profesión docente.

Los procesos formativos planteados en la Reforma de 1984 para la Licenciatura en Educación Primaria son específicos al proponer una formación del docente en términos del análisis de su propia práctica.

Con espacios como el Laboratorio de Docencia, el nuevo enfoque del cambio curricular pretende enriquecer la mera formación técnica que sugería el plan 1975 en las Didácticas y establece una relación de la teoría y la práctica diferente.

Los cambios propuestos en el Plan 1984 han sido interpretados e instrumentados por los docentes de las Escuelas Normales de una manera

²⁵ZÚÑIGA RODRÍGUEZ, R. M. "El Imaginario Normalista." *Cero en Conducta*. Mayo 1993, Año 8, No. 33. p.42

singular a partir de tres circunstancias básicas que determinaron la reconstrucción de sus conceptos sobre los procesos formativos:

1. La arraigada tradición de las Escuelas Normales en una formación didáctico-técnica.
2. La desaparición repentina de los espacios de Didáctica que daban el soporte a los procesos formativos de los profesores de educación básica.
3. La participación de los docentes, que por años se encargaron de los espacios de Didáctica en las Normales, sería la que con la reforma del 84 desarrollaría la modalidad de los Laboratorios de Docencia.

La interpretación que los docentes normalistas hacen sobre los cambios curriculares y su reflejo en la concepción de los procesos formativos es lo que interesa en la presente investigación para tratar de entender a partir de la subjetividad de los maestros la manera en que se han desarrollado los lineamientos del Plan 1984 en los espacios de Laboratorio de Docencia.

En el siguiente capítulo se planteará con precisión este objetivo de la investigación así como la metodología desarrollada para la obtención de la información y el proceso seguido en el análisis de los datos.

CAPÍTULO SEGUNDO

METODOLOGÍA

El eje principal de la investigación es conocer la concepción que los profesores de Laboratorio de Docencia de la Escuela Nacional de Maestros tienen acerca de los procesos formativos desarrollados en estos espacios curriculares. Esto implicó trabajar una metodología que retomara algunos aspectos empíricos (sin ser positivista), dado que se abordan aspectos fenomenológicos en los docentes, los cuales son retomados en la hipótesis principalmente; aunque hay que señalar que lo metodológico se aplicó desde un referente etnográfico, estando en constante diálogo con lo hermenéutico, ya que la interpretación fue un concepto primordial para trabajar las entrevistas y la observación.

En este mismo sentido, nos interesa puntualizar que el sujeto es entendido desde un proceso de formación dinámica, es decir, de construcción y reconstrucción de su realidad.

Los elementos que caracterizan los distintos procesos formativos pensamos se encuentran en la manera en que los maestros conciben el vínculo entre la teoría y la práctica dentro de la formación.

¿Por qué este interés en conocer la concepción de los profesores de Laboratorio de Docencia en torno a los procesos de formación y a los elementos que los caracterizan?. Debemos puntualizar aquí como base para la explicación del sustento metodológico del trabajo lo siguiente:

En primer lugar, y ante el interés de entender lo que sucedía con los Laboratorios de Docencia en las Escuelas Normales a partir del cambio curricular de 1984, se determinó que los Laboratorios no estaban diseñados para responder

a las necesidades de formación que se les imponía en las Normales, ya que de origen estos espacios de formación se crearon para el trabajo con profesores que ya se encontraban desarrollando la docencia.

Con esto surge la pregunta ¿Qué tipos de procesos formativos se desarrollan en los Laboratorios de Docencia de las Escuelas Normales como consecuencia de este cambio curricular?

Es decir, nos preocupa conocer el significado que para los maestros de los Laboratorios en las Escuelas Normales tiene un proceso formativo y cómo estos sujetos dicen desarrollar los elementos que en él intervienen para tener un punto de partida que permita determinar hasta qué grado los Laboratorios de Docencia tienen un significado en la formación inicial de los profesores de educación primaria.

La presente investigación, como estudio de caso, ubica los procesos formativos configurados a partir de los docentes de Laboratorio de Docencia en la Escuela Nacional de Maestros, espacios caracterizados curricularmente como los de mayor importancia por ser el punto de convergencia de las demás líneas de formación del Licenciado en Educación Primaria.

Al ser la subjetividad de los profesores de Laboratorio de Docencia el punto de interés para comprender los procesos formativos llevados al cabo con el establecimiento de los Planes de Estudio de 1984, se parte de las concepciones que sobre teoría y práctica poseen los docentes para darle cierta directriz a los procesos formativos que desarrollan; de esta manera podemos tener elementos de análisis para conocer la profundidad del cambio en la formación de los alumnos de la Escuela Nacional de Maestros a partir de las concepciones de una muestra significativa de los profesores de Laboratorio de Docencia, que tuvieron a su cargo esta materia durante el ciclo escolar 1994-1995.

La naturaleza misma de la investigación hace posible obtener información a partir de instrumentos de contacto directo y personal como son la observación y principalmente la entrevista. Esto dará la pauta para identificar distintos tipos de teorización introyectada en los profesores de Laboratorio de Docencia en combinación con el Plan de Estudios y de la institución en general. Información que permitirá conocer a la Escuela Nacional de Maestros desde sus bases, desde la cultura gestada por sus actores y, de esta manera, tener mayores elementos para guiar y promover el desarrollo de la institución misma.

2.1. OBJETO DE ESTUDIO.

La conceptualización que tienen los docentes de Laboratorio de Docencia en la Escuela Nacional de Maestros sobre los procesos formativos y sobre el vínculo teoría y práctica que caracteriza dichos procesos.

2.2. HIPÓTESIS.

La hipótesis construida es de constatación ya que presenta un enunciado que trata de establecer la presencia o ausencia de un fenómeno o de una propiedad del fenómeno; que en este caso es el de la formación.

La hipótesis planteada queda de la siguiente manera:

Las concepciones que expresan los docentes de Laboratorio de Docencia en la Escuela Nacional de Maestros sobre la relación teoría - práctica en los procesos formativos, se pueden clasificar en tres diferentes modelos de formación:

RACIONAL	EMPÍRICO	DIALÉCTICO
La formación se basa en la aplicación de la teoría a la práctica.	El punto focal de la formación es la práctica.	La formación se da a partir de la reflexión sobre la práctica docente y la teoría.

2.3. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.

Los instrumentos de investigación utilizados para recabar la información requerida en este trabajo fueron básicamente la observación, la entrevista y la participación en el Encuentro de Laboratorio de Docencia organizado por la Escuela Nacional de Maestros en 1995.

2.3.1. OBSERVACIÓN.

Para formular el guión de entrevista que se aplicaría a los docentes de Laboratorio de Docencia, se consideró adecuado tener primero un acercamiento al trabajo de los docentes dentro de las aulas. Inicialmente se pretendió realizar una observación a cinco maestros por grado, de segundo a cuarto grado de la carrera (por ser en estos niveles donde se trabaja en los Laboratorios de Docencia), seleccionados de acuerdo con un procedimiento al azar, sin embargo, no fue fácil obtener los permisos para llevar al cabo dicha actividad, y después de muchos trámites, sólo se pudo trabajar con docentes que accedieron voluntariamente a la observación, siendo dos por grado (seis en total).

Las observaciones fueron de una duración promedio de dos horas y en la mayoría de ellas se vio la manera general en que se desarrolla el proceso de una clase en el Laboratorio de Docencia.

Con esta observación se pretendía principalmente conocer la estructura general de las actividades desarrolladas en los espacios de los Laboratorios, para que partiendo de ahí se pudieran formular de una manera más concreta las preguntas que conformarían el guión de la entrevista.

2.3.2. ENTREVISTA.

Debido a que se pretendía conocer la concepción que tenían los maestros de Laboratorio de Docencia sobre los procesos formativos y sobre la relación entre teoría y práctica, se consideró a la entrevista como el instrumento más adecuado para obtener información de esta naturaleza.

La entrevista es considerada como un procedimiento secundario en la investigación científica ya que generalmente se refiere a la indagación de casos aislados o singulares, sin embargo, dentro de la metodología etnográfica se constituye como un instrumento de alto valor para conocer la opinión de los sujetos representativos de un universo mayor.

Otras razones que propiciaron la selección de la entrevista dirigida como el principal instrumento para la recolección de los datos fueron las siguientes:

- 1.- Permite ampliar la información.
- 2.- Contextualiza las respuestas.
- 3.- Permite el análisis de casos particulares en una visión panorámica de la situación.
- 4.- Permite mayor observación participante.

Con los datos obtenidos a través de las observaciones, se elaboró un primer guión de entrevista con preguntas en torno a la trayectoria de formación del entrevistado, el desarrollo del trabajo en el Laboratorio de Docencia, la concepción de práctica, la concepción de teoría, la concepción del vínculo teoría-práctica, etc.

Este primer guión de entrevista se aplicó a los seis maestros que habían sido observados, para realizar una prueba piloto que permitiera dar confiabilidad al instrumento y reestructurarlo de ser necesario.

Después de la prueba piloto se detectaron algunos problemas de falta de claridad o ambigüedad en algunas preguntas por lo que se reformó el guión, que quedó conformado de 10 preguntas en torno a la formación académica del entrevistado, trabajo en el Laboratorio de Docencia, concepciones de teoría y práctica, estrategias para el desarrollo de los aspectos teóricos y prácticos, etc.(Ver anexo 2).

La entrevista con su guión ya reestructurado se aplicó a una muestra seleccionada al azar equivalente a un 50% del total de los maestros que impartieron el Laboratorio de Docencia durante el ciclo escolar 94-95 (22 de un total de 43 maestros). En este periodo de aplicación, dos maestros no accedieron a contestar el instrumento argumentando razones de tiempo e incluso incapacidad para proporcionar información fidedigna ya que según ellos mismos estaban encargados circunstancialmente del Laboratorio siendo especialistas en otras áreas.

2.3.3 PARTICIPACIÓN EN EL PRIMER ENCUENTRO DE LABORATORIO DE DOCENCIA EN LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS (28 Y 29 DE JUNIO DE 1995).

En forma paralela a la recolección de datos de campo en la Escuela Nacional de Maestros, las autoras participamos en el "Primer Encuentro de Laboratorio de Docencia" organizado por maestros de la misma institución, con el objetivo de reunir a todos los docentes encargados de estos espacios y reflexionar sobre la evolución de los Laboratorios de Docencia a once años de su inserción en el Plan de Estudios de Educación Normal. Esto se llevó a cabo en Junio de 1995.

Aunque el Encuentro estaba dirigido sólo a los docentes de Laboratorio de Docencia, fue posible realizar una observación participante en algunas de las mesas de trabajo. Este Encuentro fue muy importante para la investigación puesto que permitió contrastar la información que se iba obteniendo en las entrevistas con lo que expresaban los maestros participantes en el Encuentro.

En este Primer Encuentro también se contó con la presencia de algunos maestros de la Escuela Normal de Veracruz "Enrique C. Rébsamen", ya que de un tiempo a la fecha la Escuela Nacional de Maestros ha tenido contacto e intercambio con esta importante institución formadora de docentes.

Si bien la asistencia al Primer Encuentro de Laboratorio de Docencia no se había contemplado como una manera de obtener datos para la investigación, este suceso imprevisto permitió obtener información relevante que complementó el panorama de las entrevistas que se estaban aplicando.

Del Encuentro podemos resumir que tenía como punto de partida una conferencia plenaria cuyo objeto era dar a conocer una visión general del estado actual de los Laboratorios de Docencia en los diversos niveles dentro de la Escuela Nacional de Maestros. Luego, los participantes se organizarían en mesas de trabajo para discutir y reflexionar sobre algunos temas ejes previamente establecidos. Finalmente se elaborarían conclusiones y propuestas que se darían a conocer en la plenaria final.

Se procuró que las mesas estuvieran integradas por docentes de diferentes grados (aproximadamente 10 integrantes por mesa) y que éstas contaran por lo menos con dos maestros de Veracruz que pudieran enriquecer el análisis con su experiencia. Nosotras fuimos asignadas a diferentes mesas, por lo que pudimos estar en contacto con dos tipos de trabajo analítico que denominaremos Experiencia A y Experiencia B.

EXPERIENCIA A.

En esta mesa de trabajo no se discutió específicamente a partir de los ejes que se le habían establecido. Se trató primero de definir el Laboratorio de Docencia y posteriormente se buscó analizar los principales obstáculos con los que se ha topado el desarrollo de estos espacios. Finalmente se llegó a propuestas sobre cómo mejorar la actual situación.

Los Laboratorios de Docencia fueron definidos en esta mesa como "espacios de reflexión en donde se analiza la práctica docente y se pueden formular nuevas alternativas didácticas para el trabajo en los grupos de educación primaria". La mayoría de los maestros participantes estuvieron de acuerdo con el concepto y hubo abundantes comentarios en torno a las implicaciones de los Laboratorios en el Plan de Estudios, en la institución, en la forma de trabajo, etc.

Dentro de estos comentarios resaltan los siguientes:

- Los Laboratorios de Docencia propiciaron la desaparición de la Didáctica que tan necesaria era para la formación de los futuros docentes. Ahora no queda claro dónde se dotará a los alumnos normalistas de los instrumentos que requieren para enseñar.
- Los proyectos de práctica docente planteados por los Laboratorios son fundamentales y deben superar el nivel de guión didáctico, pero esto es difícil de

lograr porque los alumnos no tienen los elementos para desarrollar una investigación y porque además es casi imposible detectar problemas reales en un grupo que como practicantes no les pertenece.

- La interdisciplinariedad es fundamental en el desarrollo de los Laboratorios de Docencia. Sin embargo, existen múltiples factores que impiden que pueda desarrollarse en una institución como la Escuela Nacional de Maestros dado el número tan grande de grupos y maestros, la incompatibilidad de horarios, la existencia de grupos antagónicos ideológica y laboralmente, etc. Aquí se hicieron comentarios de la experiencia veracruzana, en donde, a pesar de contar con muy pocos grupos y maestros, aún así la interdisciplinariedad era difícil de lograr.

- Tal vez la preparación de los maestros para afrontar los nuevos programas es un factor determinante para asumirlos adecuadamente.

Los maestros de Veracruz comentaron que ellos habían organizado una experiencia dentro del Laboratorio de Docencia, tratando de rescatar lo planteado en los programas, trabajando en conjunto con el área de Investigación Educativa y centrando las acciones en la elaboración de proyectos de práctica docente con verdaderos fundamentos en el desarrollo de la investigación y la problematización. Comentaron que a pesar de los esfuerzos y de lo interesante del intento, los obstáculos eran múltiples y que estaban a punto de abandonar la empresa. Dentro de los problemas que más enfatizaron en este caso tenemos los siguientes:

- Indefinición en lo que corresponde al campo de formación en las diversas asignaturas del área pedagógica de Educación Normal, ocasionando lagunas que aunque no le corresponde se quieren llenar en el Laboratorio de Docencia.

- Falta de comunicación entre los Laboratorios de Docencia y Área de Investigación Educativa.

- Obstáculos en las escuelas primarias donde se dan las prácticas ya que los docentes titulares quieren que los alumnos normalistas sólo trabajen secuencias didácticas y no se introduzcan en otros asuntos. Falta de cooperación y exigencia para cubrir un número preestablecido de prácticas.

Después de varias horas de comentar en torno a diferentes aspectos y experiencias, se orientó la discusión sobre la formulación de propuestas que se darían en la reunión plenaria y de esta mesa en particular surgieron las siguientes:

- Se necesita mayor preparación y actualización de los docentes normalistas para entender los programas.
- Revisión de todos los programas del área pedagógica para delimitar qué es lo que le corresponde específicamente a Laboratorio de Docencia y qué a las otras asignaturas del mapa curricular y evitar así lagunas, confusiones y repetición de contenidos.
- Revisión y rescate de los proyectos de investigación planteados por los Laboratorios de Docencia.
- Reestructuración de los aspectos didácticos y metodológicos para dotar a los alumnos de los instrumentos que requieren para desarrollar sus prácticas y el posterior trabajo profesional.

EXPERIENCIA B.

En esta mesa se siguió de manera sistemática el listado de preguntas que guiarían la discusión porque así lo sugirió una de las coordinadoras del Encuentro. Los ejes de reflexión propuestos partían del esbozo de las experiencias vividas dentro de los Laboratorios de Docencia por los profesores a cargo, se enfatizaban las deficiencias, se analizaban las implementaciones y las

propuestas de solución a los problemas detectados.

Los maestros de Veracruz ubicados en esta mesa, expresaron las diferencias organizativas de su institución entre las cuales vale la pena mencionar las siguientes:

- Ellos tienen bien delimitados los espacios de Contenidos de Aprendizaje y de Laboratorio de Docencia los cuales son atendidos por diferentes profesores (en la E.N.M. el maestro de Laboratorio de Docencia también se encarga de la materia de Contenidos de Aprendizaje y tal parece que ambas materias se complementan).
- Tienen muy pocos grupos de licenciatura.
- Tienen como antecedentes de las prácticas una semana de observación participante en la escuela primaria para tener una visión general de la situación. Las prácticas son orientadas hacia la tarea de estimular el pensamiento científico, crítico y creativo del niño.

Con la reflexión sobre cada una de las preguntas se concluyó en cuáles eran los aciertos y problemas dentro de los Laboratorios, resaltando los problemas de comunicación con los maestros del resto de los espacios curriculares de cada semestre (interdisciplinariedad) y la deficiencia del trabajo de la Academia como tal.

Se definió el Laboratorio de Docencia como un espacio de convergencia para el rescate de un eje rector que oriente el proceso de formación a partir del marco de referencia de los participantes.

Respecto del sustento teórico metodológico de los Laboratorios se comentó que éste quedaba latente por la multiplicidad de documentos que se

abordan, pues lo mejor se va rescatando dentro de un aprendizaje grupal, en una investigación acción, hacia la ruptura del autoritarismo.

La organización de la planeación de las prácticas docentes (proyectos didácticos) se da bajo criterios de la Didáctica Crítica y de la Pedagogía Operatoria, estructurando el marco teórico de los proyectos, con elementos tales como:

- Criterios teórico-metodológicos (sistematización, correlación, globalización, etc.) en los Laboratorios II y III.
- Aspectos psicopedagógicos: aspectos pedagógicos (estrategias metodológicas y procesos de organización) y aspectos cognitivos (contenidos de las áreas a trabajar) en los Laboratorios IV y V.

Se consideró a la investigación como inmersa en la práctica, porque en las actividades docentes mismas se va dando la investigación.

Se ubicó la formación del docente de educación primaria como un proceso de construcción personal, social y colectivo bajo una perspectiva orientadora hacia un pensamiento científico, crítico y creativo.

Se comentó sobre el rescate de los Laboratorios como espacios prácticos para poder tener un espacio protagónico de "ir y equivocarse" en donde los futuros maestros deberá problematizar y llevar al cabo la acción-reflexión-acción.

De manera general, se propuso:

- Crear un centro de investigación psicopedagógica.

- Promover el trabajo colegiado interinstitucional e intrainstitucional.
- Promover las reuniones académicas como sesiones propositivas de actividades a abordar en los Laboratorios.
- Generar una relación más estrecha entre la Dirección de Normales y la Dirección de Primarias para otorgar a los alumnos normalistas, en el octavo semestre, el papel ya de docencia por las mañanas y asistir en vespertino a trabajar en los seminarios para confrontar sus experiencias.

La información obtenida durante la participación en el Primer Encuentro de Laboratorio de Docencia, fue relevante pues reflejó un panorama muy parecido a lo observado en las clases de Laboratorio y a los datos arrojados hasta ese momento por las entrevistas. Las respuestas de los maestros entrevistados, sus comentarios durante el Encuentro y la observación de su práctica docente dentro de los Laboratorios presentaban un alto nivel de concordancia.

2.4 NIVELES DE SIGNIFICANCIA: LA VALIDEZ DE NUESTRO ESTUDIO.

Otro de los aspectos que consideramos importante destacar en este momento es el que se refiere a los esfuerzos que realizamos para asegurar grados mínimos de validez de nuestro estudio y conclusiones.

2.4.1. VALIDEZ INTERNA.

En términos de validez interna:

a) Tamaño de la muestra.

Durante el ciclo escolar 94-95, 43 maestros impartieron el Laboratorio

de Docencia en la E.N.M., de este total se tomó una muestra del 50% (22 profesores). Esta muestra se considera representativa con base en los siguientes criterios:

- Los profesores se eligieron al azar, con una posibilidad igual de ser seleccionados en la muestra.
- Se procuró que la selección al azar se realizara por grados y no de manera general, de tal forma que se contara con sujetos que representaran la visión en cada uno de los momentos de la carrera en los que se encuentra presente el Laboratorio de Docencia, por lo que hubo aproximadamente 6 maestros por grado.
- El número de maestros seleccionados fue un mínimo tal que permitiera entrevistarlos a todos en el tiempo disponible.

b) Tipo de Muestra.

Los sujetos que conformaron la muestra se seleccionaron bajo un procedimiento al azar a fin de evitar, en la medida de lo posible, subjetividades como las siguientes: juzgar a los maestros como buenos y malos, la influencia de comentarios que indicaban la indisposición de algunos maestros para la entrevista y la interferencia de la Academia de Pedagogía de la E.N.M. para establecer bajo sus propios criterios el tamaño y los integrantes de la muestra.

c) Prueba Piloto.

Antes de realizar las entrevistas definitivas, el guión de preguntas se sometió a una prueba en la que se aplicó el cuestionario a los 6 maestros con los que se trabajó en la etapa de observación.

El objeto de ésta prueba fue detectar los posibles problemas que se

presentaran en la entrevista definitiva y de esta manera prever las soluciones más viables.

d) Cruce de variables.

La participación en el Primer Encuentro de Laboratorio de Docencia de la Escuela Nacional de Maestros nos permitió contrastar la información que se iba obteniendo en las entrevistas con lo que expresaban los maestros participantes en el Encuentro. Obteniendo diferentes referentes que permitieron ampliar la concepción del fenómeno abordado.

Con base a estos elementos se puede afirmar que existe un nivel de validez interna en la investigación.

2.4.2. VALIDEZ EXTERNA.

Por lo que se refiere a la validez externa del estudio la justificación se centra en la importancia de la E.N.M. como una de las principales directrices de la Educación Normal. Es una institución sumamente representativa de la propuesta histórica de formación de maestros.

Históricamente, la Escuela Nacional de Maestros, ha ocupado desde su creación (1887) un lugar preferente en lo que al normalismo se refiere, junto con la Escuela Normal de Jalapa Veracruz (1886) sentaron las bases para la estructuración del resto de las Escuelas Normales en los diferentes Estados de la República Mexicana.

La Escuela Nacional de Maestros, llamada inicialmente Escuela Normal para Profesores, se inauguró el 24 de febrero de 1887 en la Cd. de México y el gobierno federal:

le transfirió la facultad de autorizar el ejercicio de la docencia y le concedió a sus egresados preferencia en la contratación para el servicio de las Escuelas Nacionales, Federales y Municipales.²⁶

La E.N.M. surgió en consecuencia de la Reforma Pedagógica como uno de los medios institucionales del proyecto de centralizar y unificar la enseñanza. Su objetivo reside en ser un ejemplo para las demás instituciones de enseñanza del país y el semillero de un grupo de maestros homogéneo que difundiera en toda la República la visión central de la Reforma Pedagógica e institucional de la instrucción primaria.

Si bien la E.N.M. no cumplió todas las expectativas de sus fundadores y ha presentado diversas épocas de decadencia y auge, siempre se ha considerado una institución hegemónica sobresaliendo así del resto de las normales ya que, por ejemplo, sus egresados son distribuidos por toda la República Mexicana, es la mejor equipada y, por localizarse en el Distrito Federal, es tomada como un prototipo de institución.

El cambio curricular de 1984 fue implementado en todas las Normales de la República Mexicana en igualdad de circunstancias. Bajo el régimen de la descentralización educativa establecido en 1994, las Normales dependen de la administración y organización que se genere en su entidad federativa correspondiente, sin embargo, los vínculos con la S.E.P. continúan dentro de un intercambio de información o generación de reformas educativas.

Estos elementos permiten dar significatividad externa a los resultados de esta investigación para el caso particular de cada una de las Normales en educación primaria como marco de referencia de investigaciones similares.

²⁶ ARNAUT, A. *Historia de una Profesión: Maestros de Educación Primaria en México, 1887-1993*. México: CIDE, 1996. p.8.

CAPÍTULO TERCERO

ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS EN EL TRABAJO DE CAMPO.

En este capítulo se analizarán las entrevistas que se realizaron a los profesores de la Escuela Nacional de Maestros. Como el objetivo de la investigación es conocer la concepción de los docentes de Laboratorio de Docencia de esta institución sobre los procesos formativos y sobre el vínculo teoría y práctica que los caracterizan, se apoyó el análisis básicamente en tres autores: Gilles Ferry ("El trayecto de la formación"), Ramiro Reyes Esparza ("La formación inicial del profesor de educación básica" y "La preocupación por la práctica") y César Carrizales (tesis de maestría titulada "La experiencia docente").

Por su interés en estudiar el trayecto de la formación de los formadores de docentes Gilles Ferry es un autor importante para entender la repercusión que tienen las prácticas docentes dentro del aula. Además, el autor establece modelos teóricos acerca de los diferentes rumbos que puede adoptar el proceso formativo de un futuro profesor.

Por su parte las ponencias de Ramiro Reyes Esparza establecen que la teoría, la práctica y la relación entre ellas son elementos capaces de determinar un tipo de proceso formativo.

Finalmente la teoría de César Carrizales en cuanto a la alienación de la experiencia docente pretende explicar la estructura y funcionamiento de la experiencia y al mismo tiempo encontrar en la conciencia de los profesores tanto el modelo hegemónico (empírico) como su estructura productora al nivel subjetivo.

Los trabajos de estos autores constituyen la base para la construcción del marco interpretativo y conceptual que servirán en el análisis y la clasificación de la información obtenida en el trabajo de campo.

Los modelos establecidos por Gilles Ferry nos dan la pauta para determinar tres procesos de formación diferentes de acuerdo a sus fines y alcances; Ramiro Reyes nos aporta un análisis de los procesos formativos a partir del significado y del papel tan particular que juega la teoría y la práctica dentro de éstos, lo cual es de utilidad para establecer los elementos que caracterizarán la clasificación de las concepciones en uno u otro proceso; y César Carrizales nos proporciona los marcos de referencia para interpretar las concepciones que en torno a la teoría y a la práctica expresan los docentes a partir de su experiencia en sus procesos de cambio.

3.1. MODELOS TEÓRICOS DE GILLES FERRY.

Los modelos teóricos establecidos por Gilles Ferry para clasificar los procesos formativos de los docentes sugieren tres maneras distintas en que se puede presentar la formación de los maestros. Esta división se hace a partir de las características que deben tener los aprendizajes de un sujeto que se prepara para ser educador.

En nuestro estudio retomamos el marco teórico de Ferry para construir tres modelos que nos permiten ubicar las maneras en que los docentes formadores de maestros pueden concebir los procesos formativos, no sólo a partir de la naturaleza de los aprendizajes propuestos para la formación, sino también desde la función que los profesores asignan a la práctica y a la teoría en cada tipo de proceso.

Para organizar sus categorías, Gilles Ferry analiza primero algunos de los discursos que se han realizado en torno a los modelos de formación de enseñantes.

Para empezar plantea el desacuerdo que existe entre diversos escritos

relacionados con el aspecto pedagógico de la formación de enseñantes que se contraponen en dos modelos: el tradicional y el de innovación. Ejemplo de estas afirmaciones son:

* La propuesta de Jack Beillerot que opone dos modelos de formación de enseñantes. El primero, que él llama "racionalista", concibe la formación como "una adquisición científica de alto nivel, por un lado en las disciplinas que se enseñan y por el otro en psicopedagogía". El segundo, que él llama "situacional" no niega los aspectos presentes en el modelo precedente pero pone énfasis en la relación pedagógica, la comunicación y la institución.

*La dicotomía de Georges Belbenoit al distinguir dos modelos de formación: uno inspirado en una pedagogía del conocimiento y el otro en una pedagogía del pleno desarrollo.

*El instrumento de análisis de Marcel Lesne hace referencia al proceso de socialización de los individuos y manifiesta tres modelos del trabajo pedagógico para la formación de adultos: el tipo transmitivo con orientación normativa, el tipo incitativo con orientación personal y el tipo apropiativo centrado en la inserción social. Marcel Lesne aborda mayores elementos en cuanto al funcionamiento operativo del acto educativo.

Basándose un poco en Lesne, Gilles Ferry propone modelos teóricos que categoricen no la meta de la formación, ni sus objetivos, ni la estructura del dispositivo, ni la naturaleza de los contenidos, sino el tipo de proceso, su dinámica y su modo de eficiencia. Por lo tanto, él distingue:

- Un modelo centrado en las adquisiciones
- Un modelo centrado en el proceso
- Un modelo de formación centrado en el análisis.

Gilles Ferry basa sus modelos en el establecimiento de que aquel que desee llegar a ser enseñante, se le pueden proponer tres discursos diferentes:

1.- Podemos decirle más o menos esto:

Primero debe adquirir los conocimientos y los modos de razonamiento propio de la o las disciplinas que usted tendrá que enseñar. Usted debe reorganizar desde la perspectiva de su transmisión e iniciarse en la didáctica. Pero su capacidad debe ser doble: Es necesario que adquiera los conocimientos sobre el desarrollo del niño y del adolescente, la psicología de los adultos, los procesos de aprendizaje sobre los métodos de evaluación, sobre el funcionamiento del grupo, sobre la institución escolar, etc. La lista de las nociones juzgadas como indispensables, no deja de alargarse... pero el estudio no es suficiente. Tendrá que adquirir también un saber-hacer, habilidades adquiridas a través de adiestramientos sistemáticos en el transcurso de sesiones de simulación, en cursos donde usted dará lecciones bajo supervisión, y después, poco a poco, como responsable. Es así como logrará obtener viáticos gracias a los cuales podrá abordar el oficio de enseñante con seguridad. Como usted podrá comprobar en el transcurso de su práctica tendrá lagunas en su conocimiento y por lo tanto será necesario completar su formación inicial con actividades de reciclaje o de perfeccionamiento.²⁷

2.- O podemos decirles esto otro:

Lo importante para que se pueda preparar en el oficio de enseñante es realizar experiencias, de cualquier naturaleza, que lo enfrenten con diversas realidades y que permitan probar sus capacidades. Este es el principio de toda formación profesional. Es ilusorio pensar que usted pueda almacenar todos los conocimientos o desarrollar todas las habilidades necesarias. Formarse es aprender a movilizarse, a utilizar todos los recursos para resolver un problema, poner en práctica un proyecto, abordar situaciones imprevistas, cooperar con los otros.

²⁷FERRY, G. *El Trayecto de la Formación*. México: Paidós, 1990 p. 68

Lo que realmente forma es una actividad que se cumple en función de una meta, sorteando las dificultades que surjan en el camino. Se pueden considerar ciertas experiencias "vitales", aventuras, y también experiencias intelectuales de investigación, de creación, a través de las cuales usted adquirirá una mayor madurez personal, intelectual y social. No es posible anticipar los problemas específicos que se presentarán en la práctica docente. Lo importante es ser apto para afrontarlos.²⁸

3.- Podemos aún decirle otra cosa más:

Aunque es verdad que no existe una conducta tipo que sirva para todo, que ninguna clase se asemeja a otra, que la reacción de los alumnos es imprevisible, lo esencial es la presencia frente a situaciones siempre singulares y estar atento a lo que surge. Las técnicas y los métodos no brindan gran auxilio, ya que de lo que se trata es de ajustarse a cada caso. Por lo anterior, lo que debe desarrollar en usted es la capacidad de observar y analizar situaciones por todos los medios posibles: estudios de caso, análisis de experiencias, observaciones de clase, reuniones pedagógicas, simulaciones, juegos de rol, etc. Ciertamente, usted tendrá que adquirir conocimientos, métodos, técnicas y seguramente deberá realizar diversas experiencias; pero aprender a hacer alguna cosa sólo será formativo cuando sea el medio para comprender, la ocasión para la toma de conciencia, la incitación a decifrar e interpretar todos los signos. Su posición bivalente de formador en formación le ayudará.²⁹

Para cada uno de los discursos anteriores Gilles Ferry propone un modelo teórico:

1.- MODELO CENTRADO EN LAS ADQUISICIONES:

Este primer modelo se caracteriza porque reduce la noción de formación a la de aprendizaje en su acepción más estricta. El proceso de formación se organiza en función de los resultados constatables y evaluables, cuya obtención pretende garantizar un nivel definido de competencia en términos de conocimientos, de comportamientos, de sus actuaciones o habilidades. La lógica interna de la formación es la de una didáctica racional, con sus progresiones, sus adiestramientos sistemáticos

²⁸Ibidem. p. 68.

²⁹Ibidem. p.69

y sus controles en cada etapa. Se ajusta a una lógica interna, que plantea la formación como preparatoria a la actividad profesional (o para la introducción de nuevas prácticas), es decir, anterior a ella y que se ajusta a requisitos presupuestos.³⁰

2.- MODELO CENTRADO EN EL PROCESO: En este modelo:

lo importante sería vivir las experiencias sociales e intelectuales, individual o colectivamente, dentro del campo profesional o totalmente fuera de él, con sus grandes placeres y sufrimientos, sus esfuerzos y fatigas, sus inconveniencias o sus descubrimientos. También se tiene la idea de que un enseñante no es un distribuidor de conocimientos o una terminal de ordenador, que su acción pedagógica en la esfera misma de la instrucción, y aún más allá de ésta, supone madurez, capacidad de hacer frente a situaciones complejas, a responder a demandas o a preguntas imprevistas. El acento recae sobre el desarrollo de la personalidad.³¹

3.- MODELO CENTRADO EN EL ANÁLISIS:

Por el contrario, el modelo centrado en el análisis se funda en lo imprevisible y lo no dominable. Postula que aquel que se forma emprende y prosigue a todo lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa y que consiste en un trabajo de "desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad", como refiere Lesne. El análisis de estas situaciones bajo sus diferentes aspectos para comprender sus exigencias, tomar conciencia de sus fallos y deseos, concebir a partir de ello un proyecto de acción adaptado a su contexto y a sus propias posibilidades, implica indisolublemente tanto invertir su práctica y formarse, como buscar las mejores alternativas para estar en forma. Saber analizar es estar dispuesto a determinar los aprendizajes que se deben realizar en tal o cual momento. No es exactamente "aprender a aprender", es aprender a decidir que es lo que conviene enseñar³²

3.2. LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN. RAMIRO REYES ESPARZA.

³⁰ *Ibídem.* p.70.

³¹ *Ibídem.* p.73

³² *Ibídem.* p. 74.

Los trabajos realizados por Ramiro Reyes Esparza toman como objeto de estudio la formación de maestros dentro de las Escuelas Normales. Enfatiza los procesos formativos vividos a partir de la concepción y vinculación de la teoría y práctica que se establezca. De acuerdo a esto, se manifestarán procesos formativos con relación a un fin técnico-práctico o teórico-analítico, procesos que se encuentran explícitos en los Planes de Estudio 1975 Reestructurado y 1984 respectivamente.

Las ponencias que retomamos de este autor nos dan elementos bajo los cuales podremos caracterizar las concepciones de los procesos formativos presentes en los profesores de Laboratorio de Docencia de la E.N.M. a partir de la vinculación específica que entre la teoría y la práctica se manifieste.

En su ponencia "La preocupación por la práctica", el maestro Ramiro Reyes Esparza, expone el significado y el papel tan particular que juegan la teoría y la práctica en los procesos formativos de las Escuelas Normales.

En primer lugar, es importante establecer aquí que el significado de práctica es muy específico en el ámbito normalista. Las prácticas son definidas en este contexto como la serie de actividades de ensayo que los alumnos realizan durante los distintos semestres de la carrera de profesor de educación primaria. Ir de práctica consiste en asistir a una escuela primaria y ensayar o instrumentar lo que el alumno normalista ha planeado en sus proyectos didácticos para un grupo determinado de niños.

Las prácticas en las Escuelas Normales generalmente tienen dos modalidades: Las prácticas periódicas y la práctica intensa.

Las prácticas periódicas las realizan los alumnos una vez por semana y pueden abarcar una jornada escolar completa (de 8:00 a 12:30 hrs.) o media jornada (de 8:00 a 10:30 hrs.) dependiendo del semestre en el que se encuentra el

practicante, siendo gradual su participación como docente frente a grupo, conforme avanza su formación al interior de la institución.

El período de práctica intensa consiste en asistir a practicar en una escuela primaria durante toda una semana. Los períodos de práctica intensa pueden ser uno o dos en cada semestre de la carrera (uno en los semestres 4º, 5º y 6º y dos en los semestres 7º y 8º). La práctica intensa se realiza generalmente al término de cada semestre.

Reyes Esparza hace una reflexión del significado que tradicionalmente se ha dado a las prácticas en las Escuelas Normales y con base a ello analiza la manera en que es entendida y utilizada la teoría en la formación de los futuros docentes de educación primaria. Además establece que el cambio curricular entre el Plan de Estudios 1975 Reestructurado y el Plan 1984 de Licenciatura pone en evidencia diferentes tipos de procesos de formación a partir de las distintas concepciones en la relación teoría-práctica que maneja.

Mientras que para muchos profesores las prácticas ponen en evidencia, pese a sus buenas intenciones su falta de elementos para el manejo del Plan 84, lo que los mueve a tratar de actualizarse individual y colectivamente, otros han seguido haciendo lo mismo que hacían anteriormente sólo que cambiándole el nombre. En ambos casos, las <<prácticas>> han marcado situaciones límite en las posibilidades de cambio en las Normales en tanto que establece la demarcación entre un modelo de formación basado en criterios instrumentales y otro que pretende desarrollar uno sustentado en propuestas que intentan integrar la teoría y la práctica en la formación docente.³³

La contradicción que prevalece en el comentario anterior, es la presencia de dos procesos de formación de docentes distintos en los Planes de Estudio 1975 Reestructurado, y el Plan de 1984 de Licenciatura.

Por un lado, en el Plan 1975 Reestructurado se pretende formar un profesor técnico

³³REYES ESPARZA, R. "La Preocupación por la Práctica." *Cero en Conducta*. Mayo 1993, Año 8, No.33. p.25

y práctico de la educación para el cual la práctica es el espacio privilegiado y casi exclusivo de formación ante la ausencia de una formación teórica, y del otro lado en el Plan 1984 de Licenciatura prevalece un esfuerzo por integrar ambos planes de la formación con el propósito de procurar la formación de un profesional de la docencia con mayores recursos.³⁴

Históricamente la formación de los profesores de educación básica se ha definido como una profesión práctica, vinculada directamente con un saber hacer, con el saber enseñar. Por eso, los aspectos prácticos e instrumentales adquieren un valor significativo y hay un cierto menosprecio hacia la formación teórica.

Esta situación se expresa también en una confusión muy arraigada en el medio magisterial, que considera que la práctica es la aplicación de la teoría. Por ello resulta muy importante pasar a precisar cuál es la relación entre la teoría y la práctica con el objeto de buscar otro marco de referencia para la comprensión del problema.³⁵

Si se habla de teoría se hace referencia a un nivel de categorías, de comprensión abstracta de la realidad, y no de mera descripción. El nivel teórico no se instrumenta en la realidad, sino que más bien sirve para comprender y explicar la realidad que se vive. La práctica no es la aplicación instrumental de la teoría.

La formación teórica del docente implica no sólo el conocimiento de las diversas teorías que existen en el ámbito de la educación, lo que más bien sería la información teórica, sino principalmente la posibilidad de aplicar alguna o algunas de las teorías en la interpretación de la realidad educativa para que con base a ello se pueda orientar su actividad en el medio. La filiación a una u otra teoría determina la manera de concebir la realidad, permite la construcción de una u otra realidad en la que actúa el sujeto. Esta filiación debe ser consciente ya que implica no sólo sustentar una teoría, sino que implica también el debate con las otras posturas teóricas, lo que permite consolidar o modificar las posiciones sustentadas. En general se observa que los profesores no discriminan las posturas teóricas y que la mayoría de ellos no tienen una definición teórica personal.

³⁴ *Ibídem.* p.26.

³⁵ *Ibídem.* p.28

El predominio de las concepciones didácticas sobre la docencia ha generado una concepción equivocada de la relación entre teoría y práctica, pues lo que tradicionalmente se entiende en las Normales como "teoría", no son otra cosa que los niveles metodológicos y técnicos, los cuales sí tienen una aplicación más o menos directa pues actúan en un nivel más cercano al operativo. Así para muchos maestros todo tipo de conocimiento es teoría y su aplicación es la práctica. El conocimiento de un método y su técnica sobre la lectura es considerado como la teoría y su aplicación en el salón de clases es la práctica. Como se puede apreciar la relación en este caso si es de aplicabilidad, pero esto es debido a que ese conocimiento no es teórico.³⁶

De esta forma, la manera en que el formador de docentes conciba a la teoría y a la práctica así como la relación entre ambas determinará el tipo de proceso formativo que desarrolle con sus alumnos.

Si partimos de esta afirmación, ¿Cómo podemos analizar las concepciones subjetivas de los docentes sobre la relación teoría - práctica en los procesos formativos?

3.3. CÉSAR CARRIZALES: LA SUBJETIVIDAD EN LA PRÁCTICA DOCENTE.

Los planteamientos de César Carrizales presentan una propuesta para entender el trabajo docente y la relación teoría-práctica a partir del análisis de la subjetividad del maestro, de su conciencia, afectos, creencias, seguridades, inseguridades, etc.

Carrizales siguiendo a Tenti afirma que las ciencias de la educación necesitan construir una teoría de la práctica docente que incorpore tanto los elementos subjetivos como los objetivos de la acción, para evitar parcialidades que impidan asumir la tarea de la transformación en el quehacer educativo.

³⁶ *Ibidem.* p. 29

La experiencia docente es analizada por Carrizales desde tres tendencias o conceptos pertinentes a la dominación subjetiva: Alienación, hegemonía y esencia.

*ALIENACION: Ya que en la experiencia radica un modelo de docente impensable, o sea su marco interpretativo, y en él se expresa la dominación social generando una interpretación fenoménica que sustituye el posible conocimiento de lo real.

*HEGEMONÍA: Por ser una experiencia docente de carácter transindividual que contiene imágenes producidas y aceptadas socialmente.

*ESENCIAL: Por su carácter orientador de las prácticas y por su presencia como tendencia en la experiencia transindividual del docente.³⁷

César Carrizales concibe a la experiencia como una forma común del pensar y la difiere del comportamiento que lo define como una forma normal del hacer.

El docente asume el modelo hegemónico o dominante sin que se le pueda calificar de fiel reflejo del mismo. El modelo hegemónico incluye tanto a la caracterización bien valorada como a la rechazada.

Los valores (pautas del hacer y del pensar) al expresarse en normas (delimitaciones concretas del pensar y del hacer) proporcionan un marco conceptual valorativo a la experiencia, a su vez, ese marco implica un sistema lógico con el cual se percibe; ambos contribuyen con su especificidad y en la unidad a la percepción e interpretación, en este sentido con productos de lo cognoscitivo.

³⁷ CARRIZALES RETAMOZA, C. R. *La Experiencia Docente*. México: IPN, 1985. p. 56

Algunas características de la lógica de la experiencia son:

- a) Se percibe mediante una selección moral-dogmática (esto es bueno, esto es malo)
- b) La simplicidad -mito, dogma, utopía- sustituye a la complejidad.
- c) Es ahistórica, es decir, se eterniza al presente (esto siempre ha existido)
- d) Se tiende a pensar lo hegemónico como lo común, por ende lo normal.

Según Carrizales, el marco valorativo implica un esquema lógico. El docente sustituye el saber académico con su experiencia, en ésta dominan tipologías, las cuales a su vez representan comportamientos idealizados por su experiencia.

La experiencia docente es muy valorada, generalmente es aceptado que ante más experiencia más capacidad para conocer a los estudiantes.

Aunque Carrizales determina que "comportamiento" y "experiencia" son dos aspectos diferentes, también señala que es común confundirlos:

El docente percibe al comportamiento como experiencia, pues parte del supuesto que entre el comportamiento y la experiencia existe identidad, por ello al comportamiento lo interpreta como demostración de la experiencia y a la experiencia la reduce a la memoria de los comportamientos pasados. Entre la experiencia y el comportamiento no hay identidad. La experiencia es más rebelde, compleja y contradictoria; el comportamiento por su parte oculta, revela, fragmenta y distorsiona lo que la experiencia vive.³⁸

³⁸*Ibidem.* p. 59

El profesor experimenta y se comporta desde el poder. No es él un ser que decida su experiencia socialmente hegemónica. Su experiencia no es una producción individual y autónoma, es una forma de dominación sociocultural.

Para el docente el valor de su experiencia es grande. Su veracidad se demuestra cotidianamente. A su experiencia la califica de infalible y verídica, piensa que cuando comete un error es porque no se basó en ella.

César Carrizales sostiene que el docente se comporta con su experiencia, experimenta a los otros comportamientos y al suyo propio, así mismo el estudiante también se comporta con su experiencia, experimenta al comportamiento de los otros y al suyo propio. Ambos la utilizan para orientar sus acciones.

La experiencia interpreta a lo simple con certeza y seguridad; considera verídico a lo simple, por tal razón la práctica docente cuando se sustenta en la experiencia simple adopta la certeza, pues ésta le garantiza la seguridad.

La experiencia simple tiende a estereotipar a los individuos, construye modelos hegemónicos sencillos y precisos. El problema de lo simple radica en la manera de ver la realidad.³⁹

Carrizales al analizar la alienación de la experiencia docente aborda el concepto del cambio de la práctica docente y puntualiza que dicho concepto tiene diversos usos: podemos hablar de un cambio para conservar o de un cambio para transformar. Los cambios se pueden pensar desde la perspectiva de la alienación, cuando lo que se busca es conservar al poder, sobre todo al poder existente en la subjetividad que es impensable; el poder tolera los cambios cuando no atentan contra él y los combate cuando implican su propia transformación. Así un verdadero cambio debe orientarse hacia la subjetividad, localizar en ella al poder, es decir, pensar lo impensable.

³⁹ *Ibidem.* p. 70

La concepción que Carrizales utiliza para su análisis de la experiencia docente, está centrada en dos categorías: dialéctica y alienación.

La dialéctica considerada en todos sus aspectos, es quebrantamiento de toda estabilización aparente en la realidad y en el conocimiento. Es una lucha contra la estabilidad artificial tanto en lo real como en lo conceptual (pensar lo impensable)

La alienación, por otro lado, se refiere a la dominación. Para Carrizales, la alienación de la subjetividad tiende a eliminar lo singular y a estereotipar modelos y estructuras interpretativas; es precisamente la experiencia alienada quien tiende a petrificar las maneras de interpretar los proyectos y los mismos comportamientos.

Partiendo del análisis de la experiencia docente alienada, Carrizales considera al mito como una deformación cuyo poder está en la fe, la fe en el mito implica la tranquilidad y la seguridad intelectual, pues la fe en el mito elimina toda duda; de ahí que el mito sea infalible para quien lo profesa.

Ver la realidad de manera deformada implica desenvolverse en ella con comportamientos que aunque existen se caracterizan por su falsedad.

César Carrizales considera que las teorías educativas son ricas en mitos, ya que muchas veces se sustentan en el seudoconocimiento del hombre concreto y buscan formar hombres que armonicen la teoría (mitos) con la práctica, de ahí que tanto les preocupe a las teorías educativas hacer coincidir la teoría y la práctica, pues en esa coincidencia radica su valor social.

Los mitos se manifiestan en comportamientos. Si bien el mito del hombre nuevo produce prácticas pedagógicas que tienen por sustento al objetivo

milagroso, esas prácticas paradójicamente atan al ser a circunstancias opresivas profundamente alejadas del mito del hombre nuevo; de ahí que la unidad objetivo-hombre nuevo - con la práctica sea tan utópica.

Las teorías tienen en común su imposibilidad de realizarse. Este tipo de utopías es uno de los contenidos de la alienación, radica en la experiencia y tiene como función sustituir al conocimiento de lo real por lo fantástico, pero lo fantástico no es percibido por el creyente de la utopía, ya que para él es una verdad y un deseo posible de realizar.

La aspiración por la unidad de la teoría con la práctica es un mito; ya que la teoría que debe ser el instrumento para analizar y transformar dialécticamente la práctica, se convierte en una teoría alienada que encuentra su razón de ser en su aplicación a la práctica.

3.4. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.

Con base en todo lo anterior es posible construir categorías de análisis para el estudio de la conceptualización que los docentes del Laboratorio de Docencia de la Escuela Nacional de Maestros tienen sobre los procesos formativos y sobre el vínculo teoría y práctica que caracteriza dichos procesos.

Estas categorías servirán en concreto para clasificar y analizar la información que se contiene en las entrevistas.

En resumen:

- Gilles Ferry enfatiza el tipo de proceso formativo, su dinámica y su eficiencia.
- Ramiro Reyes Esparza, estudia los procesos formativos vividos a partir de la concepción y vinculación de la teoría y la práctica que se establezca.

- César Carrizales analiza la relación teoría y práctica dentro de la subjetividad del maestro.

Es decir, las categorías de análisis construidas en esta investigación responden a tres posibles dinámicas que los procesos formativos de los docentes puede adoptar con base a la concepción y manejo que en ellos se haga de la teoría y la práctica.

- 1.- Al docente en formación se le puede dar a entender que la teoría es básicamente información sobre técnicas, métodos, procesos didácticos, conductas, etc.; que debe aplicar a su práctica. La teoría es algo que se instrumenta en la práctica.
- 2.- Por otro lado, al futuro docente se le puede decir que la teoría es un nivel sumamente abstracto que no es de utilidad para una profesión meramente práctica como lo es el magisterio. La experiencia le dará al docente los elementos necesarios para su buen desarrollo, y las teorías se quedan en el papel y en los libros; la verdadera formación se logra en el trabajo al salir de las escuelas normales y la teoría es útil como información para preparar los temas que se van a enseñar.
- 3.- Finalmente, el alumno normalista puede ser orientado para entender que la teoría es de gran importancia, no para ser aplicada o instrumentada en la práctica, sino como el medio para interpretar y analizar su muy particular realidad educativa con todos los aspectos que la determinan. La teoría y la práctica mantienen una relación de ir y venir permanente ya que el análisis de la práctica es el motor de la formación teórica y la teoría a su vez es el medio para el análisis de la práctica, en términos de un mayor campo teórico que no depende estrictamente de la práctica.

Para cada uno de estos argumentos, hemos construido los siguientes

modelos de análisis que caracterizan los procesos de formación de docentes a partir de la concepción de la teoría y la práctica que en ellos se desarrolle:

MODELO 1: Procesos Racionales de Formación.

MODELO 2: Procesos Empíricos de Formación.

MODELO 3: Procesos Dialécticos de Formación.

3.4.1. MODELO 1: PROCESO RACIONAL DE FORMACIÓN.

La formación del docente pretende la aplicación de la teoría a la práctica. Se busca una teoría instrumental.

El proceso racional formativo tiene su fundamento en la aplicación de métodos y técnicas de aprendizaje en la acción de enseñar. La preocupación es por una didáctica estricta en el binomio contenido de aprendizaje - enseñanza, reflejado en conductas observables y verificables. En esto reside su éxito.

El rubro teórico de este proceso formativo es cubierto por todos aquellos contenidos de aprendizaje, los métodos y técnicas que permitan su enseñanza, los procesos evolutivos y las nociones psicológicas que den cuenta de los sujetos a quienes está enfocada la labor del profesor.

El aspecto práctico es el que se lleva al cabo una vez que se utilizan los métodos de enseñanza para transmitir los contenidos de aprendizaje.

La relación entre la teoría y la práctica es casual, de aplicación y constatación inmediata.

El proceso racional formativo se desarrolla a partir de la constante puesta en marcha de la teoría, en la adquisición de la habilidad técnico-didáctica adecuada al grado escolar correspondiente.

CUADRO 1: PROCESO RACIONAL FORMATIVO

TEORÍA	PRÁCTICA	RELACIÓN TEORÍA PRÁCTICA	DOCENTE
Entendida como metodología didáctica que se instrumentará en la práctica	Es llevar al cabo las metodologías didácticas en la enseñanza.	La relación teoría y práctica está en la instrumentación didáctica (seudoteoría) en la enseñanza (práctica).	Se pretende la formación de un docente preocupado por adquirir formas de enseñar.

3.4.2. MODELO 2: PROCESO EMPÍRICO DE FORMACIÓN.

En este modelo el proceso formativo pone su punto focal en la práctica.

La formación se da a partir de la experiencia y la práctica. Se aprende a ser docente con los años de práctica y la teoría general es considerada tan abstracta que se queda en los libros.

En un proceso empírico de formación, la práctica (experiencia) enfrenta al docente a situaciones "reales" y por medio de un proceso de ensayo y error se buscarán los elementos necesarios para resolver cualquier problema (se recurre a los docentes de mayor experiencia o se experimenta).

En la medida que un profesor tiene más práctica y más años de experiencia, su habilidad para la docencia es mayor por que su formación dependerá básicamente de sus acciones empíricas.

De acuerdo con esto, en la educación normalista, el desarrollo de las prácticas tiene un papel protagónico para el futuro docente, ya que le dan la oportunidad de ensayar y aprender de sus errores, así como también de aprender

de maestros que ya tienen experiencia en el trabajo de las escuelas primarias.

El campo teórico queda reducido aquí a conocimiento abstracto e informativo que sólo se estudia en la formación inicial (escuela normal) como parte de lo indicado en los programas; y que se toma en cuenta en el trabajo profesional sólo en términos de información para desarrollar los contenidos de aprendizaje.

Las teorías educativas no tienen mayor importancia en el trabajo profesional porque no se pueden aplicar a la práctica, son conocimientos que no ayudan a resolver problemas concretos, así que la teoría queda reducida a información útil para dar un tema.

CUADRO 2: PROCESO EMPÍRICO FORMATIVO.

TEORÍA	PRÁCTICA	RELACIÓN TEORÍA - PRÁCTICA	DOCENTE
Información de cultura general que sirve para preparar los temas y contenidos de aprendizaje.	Es el ensayo-error sobre formas de enseñanza, lo que permite adquirir mayor experiencia y habilidad docente. Es la principal fuente de la formación.	La teoría queda aislada de la práctica. Lo significativo radica en la práctica misma. Sólo se recurre a la teoría conforme a las necesidades de información de contenidos para enseñar en la práctica.	El docente se forma como tal en la experiencia profesional cotidiana. Se es buen docente con el tiempo y la práctica.

3.4.3. MODELO 3: PROCESO DIALÉCTICO DE FORMACIÓN

Según esta concepción, el proceso formativo se desarrolla a partir de una actitud reflexiva y analítica de la situación educativa y de la práctica docente

que se efectúa en un momento específico.

Se presenta una dinámica dialéctica porque el análisis de la práctica docente implica una formación teórica amplia que permite a su vez un análisis profundo de la situación educativa (es un ir y venir entre teoría y práctica).

La práctica es un medio de formación teórica en la medida en que es reflexionada por el sujeto que la lleva al cabo. Esta reflexión implica un análisis sobre la docencia y por lo tanto de sí mismo como docente.

Es importante señalar que el proceso reflexivo no recae únicamente en el "buen hacer" dentro del aula, sino también en consideraciones más amplias, como aspectos sociales, institucionales, políticos, económicos, históricos, etc. Y es a partir del análisis de dichas circunstancias que será posible fundamentar teóricamente la práctica docente.

Por otro lado, la teoría se retoma no para ser instrumentada en la práctica, sino como medio de análisis y transformación de la práctica misma. En este sentido, el docente no sólo cubre el aspecto metodológico en su actuar, sino también un referente teórico que le permita la interpretación de la realidad educativa y su constante evolución.

Es en este contexto que se puede hablar de un proceso de investigación en donde el objeto de estudio es la práctica docente y las situaciones educativas.

En un proceso dialéctico de formación el sujeto se forma como docente a partir del análisis de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa, en una estructuración y reestructuración del conocimiento de la realidad y de la práctica docente que realiza.

CUADRO 3: PROCESO DIALÉCTICO DE FORMACIÓN

TEORÍA	PRÁCTICA	RELACIÓN TEORÍA - PRÁCTICA	DOCENTE
Es el medio para el análisis de la situación educativa y la práctica docente.	Es la situación educativa que permite llevar a efecto un proceso de reflexión, análisis y crítica para su eventual transformación.	Es una dinámica dialéctica ya que el análisis de la situación educativa implica una formación teórica amplia, a su vez permite un análisis profundo de la situación educativa y no sólo de la cuestión metodológica de enseñanza.	Un sujeto en continua formación, inmerso en un proceso de investigación que tiene por objeto de estudio su propia práctica docente.

3.5. CLASIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Una vez construidas las categorías de análisis se procedió a clasificar las entrevistas y a ubicar las concepciones que en torno a los procesos formativos expresaron los docentes de Laboratorio de Docencia.

Para distinguir una concepción de otra en lo manifestado por los entrevistados se analizaron las respuestas referentes a teoría, práctica, relación teoría - práctica y docente; localizando así las características que las sitúan en alguna de las categorías propuestas.

3.5.1. CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS DE LABORATORIO DE DOCENCIA QUE CONSIDERAMOS SE UBICAN EN EL PROCESO RACIONAL DE FORMACIÓN.

SOBRE TEORÍA: Considerada como las metodologías que se instrumentarán

en la práctica.

"Son las características infantiles de los sujetos con las que los alumnos normalistas van a trabajar, la metodología general, cuáles son los procesos de enseñanza aprendizaje, la inducción, la deducción o el enfoque ecléctico, y se los maneja con sus procedimientos, algunas técnicas y a partir de ahí empezamos a entrar a la elaboración de secuencias didácticas fundamentalmente... si los carga uno de lecturas no se puede trabajar lo práctico y en todas las materias tienen otras lecturas y no les da tiempo." (Entrevista 21)

"El alumno [maestro en formación] tiene que aprender diversas metodologías para proyectar sus conocimientos y pueda tener la tranquilidad de que en el propósito, el objetivo, la meta que él persigue en cuanto a educar a los alumnos que encomienda la nación en el grado que le corresponda salga airoso." (Entrevista 13).

"Que el alumno [maestro en formación] aprenda a planear sus clases, a pensar en lo que va a enseñar, cómo va a enseñarlo y con qué va a enseñarlo." (Entrevista 17)

"El Laboratorio de Docencia es un universo más grande en el cual tú vas a dar didácticas específicas; esto trae como beneficio que amplíes más el conocimiento del trabajo docente, de la praxis con la teoría. El marco referencial es el contenido básico que el maestro debe tener para después estructurar el contenido de acuerdo a las necesidades del alumno." (Entrevista 6)

"La etapa teórica la realizamos previa a la práctica, revisando las metodologías que se consideran más adecuadas para desarrollar los contenidos de la práctica y después al terminar el período de las prácticas reflexionamos sobre el funcionamiento de las metodologías aplicadas. La información teórica debe corresponder siempre con la metodología." (Entrevista 1)

"Una buena fundamentación teórica implica el soporte a través de una metodología específica, en donde el alumno normalista pueda resolver los problemas que se le presentan en las prácticas a través de aplicar correctamente las técnicas propuestas en el espacio teórico previo." (Entrevista 19)

"El marco teórico lo conformamos con las explicaciones sobre el tipo de organización con la que se desarrollará el contenido, es decir si se va a usar sistematización, correlación o globalización para enseñar un contenido determinado en la práctica." (Entrevista 8)

SOBRE PRÁCTICA. *Instrumentación de las metodologías de enseñanza para el aprendizaje.*

"Los proyectos didácticos son un proceso de formación previa para desempeñarse en el grupo. Yo les digo a los muchachos: su guía debe de quedar de tal manera que si ustedes no llegan a practicar yo tome esa guía y pueda hacer el trabajo." (Entrevista 21)

"Se abordan las materias para atender a su didáctica en lo general y en lo particular; analizando los valores personales que debe tener el alumno en su dicción y llevarlo al cabo en las prácticas de campo."
(Entrevista 13)

"En el espacio de análisis crítico, la evaluación y la autoevaluación de la práctica, les pregunto por qué hacen algo que en el proyecto no estaba." (Entrevista 17)

"Las clases las hago tipo taller. Realizamos un trabajo en el cual ellos reflexionan en cuanto la labor docente y sobre todo lo que se hace en el salón se aplica en la escuela primaria." (Entrevista 6)

"No se trata de que los alumnos normalistas vayan a sus prácticas para aprender de sus errores, se necesita que vayan bien preparados dominando sus metodologías y sabiendo lo que van a hacer para evitar en la medida de lo posible frustraciones en esos primeros acercamientos con la práctica profesional."
(Entrevista 1)

"Insisto mucho que mis alumnos apliquen en sus prácticas los instrumentos que aprendemos en el Laboratorio de Docencia. La función de la práctica es que los futuros docentes utilicen las herramientas metodológicas que se les han dado teóricamente en el Laboratorio de Docencia evitando así

improvisaciones y fracasos." (Entrevista 19)

"La práctica es la oportunidad para ver como opera la parte teórica desarrollada en los proyectos didácticos, ahí me doy cuenta si los alumnos desarrollan los procesos que establecieron en su organización, si llevan el material que mencionaron en sus planes y si realizan las actividades propuestas. Es por eso que en una práctica evalúo el desarrollo de la metodología apropiada, la coordinación del grupo, el uso adecuado del material, etc." (Entrevista 8)

CON RELACIÓN AL VÍNCULO TEORIA-PRÁCTICA: *Aplicar en la práctica las metodologías didácticas.*

"El trabajo se organiza con la idea de que se les den algunos elementos teóricos para que después sea posible iniciar la práctica."(Entrevista 21).

"Lo que enseñamos en teoría no está en constante práctica, las prácticas son las que llamamos ordinarias e intensas; es de un porcentaje así como el 2% y la teoría son del 98%, no puede ser. Se requiere de un porcentaje más equilibrado. En cuanto a la teoría, teoría, teoría, siga siendo ese porcentaje tan exacerbado, la práctica tan mínima no vamos a tener un resultado de calidad. Se requiere aumentar la práctica, la conducción."(Entrevista 13)

"Los propios alumnos consideran que debería hacerse más práctico, que debería haber más trabajo en las

escuelas primarias, como que la teoría no les satisface plenamente y consideran que debe haber más práctica, más horas de práctica."(Entrevista 17)

"Los jóvenes tienen que investigar las características biopsicosociales de sus alumnos teóricamente, luego se van a sus escuelas a verlas prácticamente, van a confrontar lo teórico con lo práctico, luego van a adecuar un proyecto didáctico que vaya encaminado a las necesidades de sus alumnos con lo que trabajarán las prácticas ordinarias y las prácticas intensas. Después buscarán los elementos teóricos que fortalecerán su marco de referencia para sus prácticas." (Entrevista 6)

"El Laboratorio de Docencia implica la experimentación y el conocimiento de nuevos métodos y técnicas que podrán ser aplicadas a la práctica docente. Esto es novedoso porque al alumno normalista se le presentan todo un panorama de técnicas que podrá experimentar para aplicarlas con éxito en su trabajo profesional." (Entrevista 1)

"En la formación de maestros es importante evitar caer en situaciones abstractas, se requiere dotar a los alumnos normalistas de los instrumentos concretos que puedan ser aplicados exitosamente en las realidades profesionales, por lo tanto, el Laboratorio de Docencia debe ser el lugar donde los futuros docentes aprendan a experimentar las técnicas aprendidas en las otras materias de la carrera."

(Entrevista 19)

SOBRE EL TIPO DE DOCENTE QUE SE PRETENDE FORMAR: *Un individuo preocupado por adquirir formas de enseñar.*

"Un sujeto comprometido, con la capacidad de organización." (Entrevista 21)

"Que el alumno tenga la capacidad de reflexión para que desarrolle una práctica docente de calidad a través de su creatividad e imaginación." (Entrevista 13)

"Un sujeto responsable de ser maestro." (Entrevista 17)

"Me interesa formar un docente comprometido con su actualización permanente y que busque siempre la aplicación de lo más nuevo de las metodologías en su trabajo diario." (Entrevista 19)

"Un docente sin temor a experimentar las nuevas metodologías, que respete a sus alumnos, que les dé libertad y que los deje ser." (Entrevista 8)

3.5.2. CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS DE LABORATORIO DE DOCENCIA QUE CONSIDERAMOS SE UBICAN EN EL PROCESO EMPÍRICO DE FORMACIÓN.

SOBRE TEORÍA: *Como la información general para argumentar temas y contenidos de aprendizaje.*

" Considero que el Laboratorio de Docencia carece de un sustento teórico-metodológico, es decir, de estrategias metodológicas que deben sustentar el trabajo docente y por ello, me he dado a la tarea de reforzar los contenidos del programa con cuestiones como didáctica de las matemáticas, conducción educativa de primer año, etc. " (Entrevista 4)

"Proporcionar alternativas, sustentos teóricos que permitan enriquecer tu práctica. Proporciono algunas lecturas que considero son importantes, abordamos textos desde...Paulo Freire, para que ellos vayan entendiendo cuál es el papel del educador. A partir de eso empiezan a trabajar los contenidos, la planeación y los elementos básicos de la Didáctica." (Entrevista 15)

"Para la formación de los nuevos maestros hemos buscado el material teórico que en la práctica opera bien, textos sobre juegos, didáctica de las matemáticas, manejo de regletas coussinet, etc., porque es importante que el futuro maestro aprenda y domine lo que va a enseñar, ya que es una ilusión que el alumno lea textos muy elaborados de algún autor de los que están de moda cuando no sabe restar, sumar, multiplicar o leer adecuadamente. Entonces el marco teórico de los proyectos es un ejercicio mínimo para recordar lo que el docente debe manejar y enseñar a los niños." (Entrevista 10)

"El marco teórico es la información para el practicante, pero no una información científica sino con un lenguaje sencillo dirigido a los niños." (Entrevista 12)

"Para mí es fundamental la temática que se va a enseñar. El alumno normalista debe dominar al 100% los temas que va a enseñar. Antes que una metodología, antes que un material didáctico, lo fundamental es la temática." (Entrevista 11)

"Busco que mis alumnos vayan bien sustentados en cuanto a contenidos y técnicas para que su práctica esté bien fundamentada." (Entrevista 9)

"El aspecto teórico se refiere básicamente al conocimiento de los procesos que los niños siguen para adquirir un aprendizaje, esto permite a los docentes en formación elaborar instrumentos para enseñar un contenido, dichos instrumentos deberán ser validados a partir de su experimentación en la práctica, por lo tanto el valor de los aspectos teóricos está en la medida en que se vivencian." (Entrevista 14)

SOBRE PRÁCTICA: Es la principal fuente de la formación.

"La práctica es fundamental para desarrollar ese proceso de acción-reflexión-acción, primeramente yo siento que nos faltan tiempos. Yo creo que en el octavo semestre debería ser un semestre continuo de prácticas en donde el alumno normalista se incorpore

como adjunto a una escuela primaria para llevar la batuta total." (Entrevista 4)

"Tratar de que se den cuenta en las escuelas de práctica de todas las actividades que realiza el maestro, tratar de que sea vivencial, que sienta la experiencia del trabajo diario e ir corrigiendo los errores a partir de ahí. La práctica es primordial." (Entrevista 15)

"La práctica docente es fundamental para que los alumnos aprendan y conformen sus futuras maneras de enseñar.

Generalmente los aspectos didácticos los explico yo porque requieren experiencia, cuando ya llegamos a los métodos vamos a las primarias y primero yo doy demostraciones para que mis alumnos las observen." (Entrevista 10)

"Me interesa que los alumnos que formo para ser docentes me describan con detalle en sus planes de clase el proceso que van a desarrollar en su práctica, la descripción del proceso es lo más importante así como su puesta en práctica. Me gusta dar a los alumnos demostraciones con grupos de primaria para que conozcan más concretamente cómo se aplican algunas técnicas." (Entrevista 12)

"Busco que mis alumnos desarrollen una práctica que responda verdaderamente a una realidad educativa,

donde cuente fundamentalmente la experiencia con el medio que le rodea." (Entrevista 11)

"Considero que el eje central de formación en las escuelas normales es la práctica docente y en torno a ella se desarrollan todos los demás aspectos." (Entrevista 5)

"Considero que las prácticas son fundamentales para la formación de maestros, son los aspectos más formativos ya que en ellas reciben la sapiencia de la experiencia propia y de la experiencia de los maestros que ya están trabajando con grupo, los futuros maestros aprenden de sus propios errores y aciertos." (Entrevista 9)

"La práctica es fundamental porque es la base de la formación de un maestro. De hecho las experiencias durante las prácticas en las escuelas normales les dan a los futuros docentes la oportunidad de enfrentarse a un grupo y el éxito o fracaso que tengan en estas prácticas previas de alguna manera determinará el tipo de práctica que desarrollen en su profesión." (Entrevista 2)

"La práctica es fundamental en la formación docente, ya que gracias a ella el alumno que se forma como maestro va experimentando y encontrando sus propios errores para corregirlos. Por lo tanto trato de que mis alumnos evolucionen a partir de sus experiencias,

trato de llevarlos a ese razonamiento a partir de un laboratorio práctico, que lo vivencien." (Entrevista 14)

CON RELACIÓN AL VÍNCULO TEORÍA-PRÁCTICA: *Lo importante está en la práctica misma, se recurre a la teoría conforme a las necesidades de enseñanza.*

"Se trata de partir de un proceso de acción-reflexión-acción, no es solamente qué di, sino por qué los di, para qué le di y si fue útil y significativo para mis alumnos." (Entrevista 4)

"A través de la planeación se da una estructura a los contenidos, cómo los voy a trabajar, y realizarlo en la escuela primaria, lo que vas viendo en clase teóricamente lo vas aplicando para tu apertura, tu desarrollo, tu culminación a partir de la experiencia." (Entrevista 15)

"El Laboratorio de Docencia es el espacio donde los muchachos se inician en la experiencia práctica y a partir de ella se va dando una vinculación con la teoría." (Entrevista 10)

"El enfoque manejado por el Laboratorio de Docencia trata de romper con la mera formación didáctica y busca que el alumno que se forma como docente actúe y analice su práctica para aprender a ser maestro." (Entrevista 12)

"Para mí lo que es importante es que el alumno comprenda la estructura de lo que es la temática y la

dinámica de la realidad en la que se desarrolla para que a partir de ello pueda formarse como maestro. Conocer muy bien los contenidos de enseñanza y a partir de sus experiencias previas pueda desarrollar su trabajo." (Entrevista 11)

"Los Laboratorios de Docencia tienen una fase teórica y una fase práctica, la parte teórica se presenta al elaborar los proyectos didácticos y la fase práctica es cuando se culmina el trabajo en las escuelas de práctica. Claro que los muchachos con su inexperiencia y poca preparación en el quehacer docente no son capaces de elaborar solos los proyectos didácticos y el maestro de Laboratorio es el que proporciona las líneas y pautas a seguir." (Entrevista5)

"Yo veo muy positivo el espacio de Laboratorio de Docencia como un constante hacer, como un constante experimentar, como un constante operar y en ese operar está la transformación. La connotación que el Laboratorio de Docencia tiene de experimental fue el avance más importante." (Entrevista 9)

SOBRE EL TIPO DE DOCENTE QUE SE PRETENDE FORMAR: *Un buen docente a través del tiempo y la práctica.*

"Un sujeto comprometido con ser maestro" (Entrevista 15)

"Un docente con una formación científica para que

domine lo que enseña, una gente con la capacidad de expresar en la práctica habilidades y destrezas, porque un teórico puro a mi no me convence. Un maestro capaz de participar con su experiencia en la formulación de planes y programas." (Entrevista 10)

"Un profesional de la educación, un maestro operativo, comprometido con su acción, que no sólo sea crítico y analítico, sino que actúe y genere propuestas concretas en su trabajo." (Entrevista 9)

3.5.3. CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS DE LABORATORIO DE DOCENCIA QUE CONSIDERAMOS SE UBICAN EN EL PROCESO DIALÉCTICO DE FORMACIÓN.

SOBRE TEORÍA: Como medio de análisis de la situación educativa y la práctica docente.

" Son muchos los estudios teóricos sobre docencia que han impactado mi trabajo como formador de docentes, por ejemplo Bachelard con "El espíritu científico", Braunstein, los documentos de Raúl Rojas Soriano, el hecho de seguir su vida su trayectoria dentro de los libros como teórico; otro que para mí fue importante es el trabajo de Ausubel referente a la psicología del aprendizaje significativo con esto empecé a buscar a Vigotski, Brunner, Bandura, Gagné, Piaget o sea la línea psicológica, entonces a partir de un grupo de maestros empezamos a reunirnos a la hora del café a platicar nuestras

experiencias y comentarios, a intercambiar lecturas, los niveles de reflexión y construcción fueron cambiando. Otros documentos son los de César Cool, Isabel Solé, Ma. Teresa Mauri, Juan Luis Hidalgo Guzmán." (Entrevista 16)

"Lo que es el problema a investigar, los llamamos problemas a investigar, cualquiera de los contenidos del programa de educación primaria, no un problema anexo o adentro del marco de, sino dentro del mismo programa, partimos de ese problema y entonces se marcan objetivos, hipótesis y demás, así como si fuera una investigación, pero no una investigación positivista, sino más bien de tipo participativo." (Entrevista 18)

"Trato de que en el Laboratorio de Docencia partamos de una corriente teórica para que los alumnos cuenten con elementos que les permitan reflexionar sobre los distintos aspectos del proceso enseñanza - aprendizaje." (Entrevista 3)

"Realizamos ejercicios de reflexión teórica en donde los muchachos analizan elementos y problemáticas del objeto de estudio que es la docencia a partir de distintos modelos teóricos, esto con fin de que los futuros docentes aprendan a analizar su propia práctica y a buscar alternativas bien fundamentadas" (Entrevista 7)

"El aspecto teórico es fundamental para analizar la

práctica y para crear y autoevaluar la labor docente propia, por eso trato de estudiar con mis alumnos elementos de didáctica crítica, constructivismo, pedagogía operatoria, psicogénesis, psicoanálisis, etc. que nos dará las herramientas necesarias para nuestra autogestión como docentes." (Entrevista 20)

SOBRE PRÁCTICA: *Como situación educativa que permite un análisis de la práctica y su eventual transformación.*

"A un niño se le deben proporcionar varios referentes lo que le va a permitir tener una plataforma infinita para relacionar dentro de su estructura mental, entonces si el maestro capta ese detalle va a tener que buscar cómo tratar de cubrir esas grandes lagunas antes que empezar con la lecto-escritura porque eso le permitirá tener más elementos para el aprendizaje. Ello te abre un panorama y ahí la responsabilidad se repiensa, porque tal parece que toda la responsabilidad cae en nosotros, si esto está mal, los maestros tenemos la culpa y no es cierto porque además nosotros somos seres entrecruzados por una situación económica, política, social y cultural, además de una coyuntura histórica; entonces las interpretaciones son distintas además de que cada uno de nosotros tenemos nuestras barreras, creencias, tabúes, ritos, prejuicios, miedos, etc. y eso es lo que tiene como producto diferentes lecturas." (Entrevista 16)

"Hay que sustentar qué es la práctica, que resultados

tuvo, porqué y en los resultados en donde se marcaría la dificultad y ese ir y venir." (Entrevista 18)

"El espacio de Laboratorio de Docencia no debe ser un espacio práctico, debe ser un espacio de reflexión teórica sobre el fenómeno de la docencia, las prácticas que realizan los alumnos son parte de lo establecido en los programas pero la esencia del Laboratorio está en analizar y reflexionar el trabajo docente a la luz de modelos teóricos para encontrar soluciones a problemas y así evolucionar." (Entrevista 7)

"Lo innovador en el Laboratorio de Docencia es la reflexión de lo ejecutado y lo planeado, por lo tanto, el proceso en el Laboratorio implica tener momentos de evaluación individual a través de la autoevaluación y de la evaluación grupal. La práctica ya no implica una mera aplicación, sino un análisis y una reflexión constante del proceso docente a partir de modelos teóricos." (Entrevista 20)

CON RELACIÓN AL VÍNCULO TEORÍA-PRÁCTICA: *Visto como una dinámica dialéctica.*

"La clave de todo no se trata del docente investigador, sino del niño investigador, porque si nosotros desde primaria formamos al niño investigador nada más complementaríamos su trabajo de docencia. Nadie puede llamarse docente si no es investigador de su propio trabajo. Para que una persona permanezca con la mente fresca necesita plantearse problemas todos

los días y con el análisis de la educación tenemos porque está multicontextualizada. En la estructura interna de la escuela primaria, el estudiante normalista lleva una propuesta teórica, se plantea y se interrelaciona pero se tiene que regresar a la Normal para replantear el por qué y entonces necesitamos ir y venir constantemente y replantear esas supuestas estrategias que llevamos, entonces en cada salón van a ser distintas. Se debe tomar todo en cuenta, lo que acabamos de mencionar son los puntos previos para poder construir. Yo considero que los chicos deben cuestionar constantemente su práctica docente. " (Entrevista 16)

"Todas aquellas situaciones que tienen que ver con la cuestión de docencia, desde la cuestión instrumental, los programas, los propósitos, los objetivos y demás hasta la circunstancial que vendría conformada por la historia personal de cada individuo, tanto la personal como la social y todo esto enmarcado con lo instrumental y la interacción que se da entre los instrumentos que intervienen." (Entrevista 18)

"Los alumnos que se forman como docentes en las normales no están en contacto con una actividad docente, lo que no permite que reflexionemos sobre problemas reales, sin embargo planteamos problemas que pueden aparecer en una determinada situación y hacemos ejercicios de análisis a partir de algunas corrientes teóricas." (Entrevista 3)

"El Laboratorio de Docencia es un espacio donde se puedan estar vinculando la teoría con la práctica en un ciclo constante, no se pretende que el alumno solo aprenda a aplicar sino que se cuestione para que pueda construir sus propias metodologías y alternativas a partir de un minucioso análisis teórico."
(Entrevista 7)

"Es fundamental que el futuro docente aprenda a investigar para reflexionar acerca de su práctica, para reflexionar en torno a las propuestas pedagógicas y metodológicas, de tal manera que empiece a construir la conciencia de que la relación teoría-práctica es sumamente intrínseca y no debemos separar. Si nosotros como formadores de docentes no trabajamos con los jóvenes desde la investigación en el Laboratorio de Docencia entonces corremos el peligro de que los docentes en formación no lleguen al análisis y a la reflexión del trabajo que están realizando." (Entrevista 20)

SOBRE EL TIPO DE DOCENTE QUE SE PRETENDE FORMAR: *Como un sujeto que investiga y cuestiona su propia práctica docente.*

"Yo creo que tu vida va teniendo diferentes intereses, desde buscar los porqués y las verdades. Yo les digo a los muchachos que necesitan vivir el conflicto, porque si tu sabes que tuviste conflicto reconoces cuáles son tus carencias y cuáles son tus virtudes, en ese momento estás preparada para iniciar cualquier cosa que se te ponga enfrente, y es lo más difícil, yo lo

he manejado esto como la autoconciencia, necesitas estar autoconciente de qué es lo que quieres en todos los aspectos." (Entrevista 16)

"Sujeto y objeto de la docencia dentro de una práctica social realista." (Entrevista 3)

"Individuo con gusto por la docencia cuyo verdadero reto comienza al cuestionar y al analizar su propia práctica." (Entrevista 3)

"Con los nuevos programas de Laboratorio de Docencia pretendemos formar un docente que no sólo busque recetas de cocina o se limite a aplicar programas, sino un maestro que busque alternativas válidas para que pueda construir sus propias metodologías." (Entrevista 7)

"Un docente capaz de tener conciencia de su formación individual, capaz de conocerse y cuestionarse a sí mismo, de preguntarse el por qué y para qué hace determinada actividad educativa. Un docente que utilice sus herramientas teóricas y de investigación para reconocerse desde su esencia individual pero también desde su posibilidad y potencialidad social." (Entrevista 20)

3.6. RESULTADOS Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO.

La clasificación de la información obtenida en la investigación de campo (entrevistas) nos permite llegar a las siguientes conclusiones:

1.- Como se preveía en la hipótesis, las concepciones de los maestros entrevistados se ubicaron en las categorías establecidas para el estudio. Si bien se clasificaron las entrevistas en una categoría u otra, esto no quiere decir que lo expresado por los maestros de Laboratorio de Docencia encuadre puramente en un modelo, ya que varios casos muestran elementos de transición, sin embargo, se observaron las tendencias dominantes y con base a ello fueron analizados.

Por ejemplo, en la entrevista número ocho el docente expresa su claro interés porque los alumnos en formación reivindiquen su práctica hacia la reflexión y el análisis, pero, al hablar sobre el trabajo en los Laboratorios de Docencia concluye que son espacios que permiten la experimentación de todas las metodologías y que son la oportunidad para ver cómo opera la parte teórica desarrollada en los proyectos didácticos. Esto último es lo que permite su ubicación en un proceso racional formativo y no en el dialéctico formativo.

Otro caso similar sería la entrevista número cuatro, en donde el maestro establece que la reflexión del quehacer educativo es lo primordial, pero durante el resto de la conversación hace énfasis en la acción y en la experiencia, resaltando así la importancia de la práctica por sobre la teoría, quedando por lo tanto ubicado dentro del proceso empírico formativo.

2.- Fueron predominantes las entrevistas que se ubicaron dentro del modelo empírico formativo (9 de 21).

Este comportamiento nos permite afirmar que la mayoría de los conceptos sobre formación rescatados en esta investigación tienden a dar prioridad al valor de la práctica y la experiencia minimizando la importancia de la teoría.

El dominio de concepciones empírico formativas según las cuales la

práctica dará los elementos necesarios para ser docente y en donde el sustento teórico ni siquiera se expresa en el conocimiento de metodologías didácticas refleja el conflicto en que muchos maestros cayeron con la aparición de los Laboratorios de Docencia en la currícula de las Escuelas Normales.

El conflicto del que hablamos comienza cuando los Laboratorios de Docencia, con una propuesta formativa distinta ocupan los espacios de las Didácticas (sustento tradicional normalista) en el nuevo plan de estudios y muchos maestros formadores de docentes se sienten desprotegidos y confundidos.

Los docentes de las Normales que se encargaron de los Laboratorios de Docencia y que antes enseñaban metodologías, ya no encontraban el lugar para el aspecto didáctico y consideraron que lo que les correspondía era únicamente vigilar el desarrollo de las prácticas docentes.

El desarrollo de las prácticas, actividad tan cotidiana y tan organizada en la vida de las Normales se ha visto complicado en los últimos años. Esta situación es producto del nuevo plan de estudios, que tiene un sustento teórico diferente al que tradicionalmente predominó en las Normales y que ha provocado una confrontación entre las diferentes maneras de concebir la formación docente.

Lo que subyace a esta contradicción es la presencia de concepciones distintas sobre lo que es un maestro y sobre el proceso de formación que debe desarrollarse antes del ejercicio de la docencia. Por una parte aparece el profesor como práctico de la educación, para quien la práctica es el espacio privilegiado y casi exclusivo de formación ante la ausencia de una formación teórica, por otro lado un esfuerzo por integrar ambos aspectos con el propósito de procurar la formación de un profesional de la docencia con mayores recursos.⁴⁰

Ante la aparición de los Laboratorios de Docencia en las Escuelas Normales, algunos maestros señalaron que utilizaban estos espacios como lo

⁴⁰REYES ESPARZA, R. "La Práctica Docente de los Normalistas." *Cero en Conducta*. Mayo 1993, Año 8, No.33. p.47.

hacían antes en las Didácticas procurando enseñar metodologías, sin embargo, como se observa en la categoría empírico formativa muchos docentes consideraron que los Laboratorios no se encargaban de cuestiones técnico instrumentales y por lo tanto ellos no asumirían esos contenidos:

"El primer impacto que tuve ante los Laboratorios de Docencia fue ¿De veras no tienen contenidos? Como que le quitaron a uno su materia de trabajo, entonces, ¿Ahora de dónde les voy a dar el sustento didáctico a mis alumnos? ¡Ya me quitaron todo! pero después me di cuenta que el Laboratorio de Docencia era donde se iba a fusionar y a poner en práctica todas las demás áreas de la carrera." (Entrevista 4)

Los maestros de Laboratorio cuyas concepciones de formación se ubicaron en la categoría Empírico Formativa señalan que su papel es cuidar el desarrollo de la práctica para que con el éxito de la misma los futuros docentes adquieran la experiencia que necesitan. De esta manera se sustituye el valor del análisis teórico y se prepondera a la práctica y a la experiencia:

"La importancia de las prácticas radica en que es un acercamiento con lo que va a ser la vida profesional de los futuros docentes, el que tenga un acercamiento, una visión y una experiencia más acorde con lo que va a ser su vida profesional. Yo les digo a mis alumnos que tienen muchas limitaciones, hay cosas que en este momento les podría yo perdonar como practicantes porque no es su grupo, no es lo mismo que ustedes vean a los niños cada ocho días, pero de alguna manera es lo que les da experiencia, es lo que les va a dar la oportunidad de enfrentarse al grupo ya de manera permanente, el éxito o fracaso que tengan en sus prácticas de alguna manera va a determinar el tipo de práctica que vayan a tener en su profesión." (Entrevista 2)

Las concepciones sobre formación clasificadas dentro de la situación empírico formativa, ponen el punto focal en la experiencia e incluso aseguran que

la verdadera formación comienza ya en el trabajo profesional.

El docente sustituye el saber académico con su experiencia.

Para el docente el valor de su experiencia es grande, su veracidad se demuestra cotidianamente. A su experiencia la califica de infalible y verídica, piensa que cuando comete un error es porque no se basó en ella.

La experiencia interpreta lo simple con certeza y seguridad; considera verídico a lo simple y por tal razón la práctica docente cuando se sustenta en la experiencia simple adopta la certeza, pues ésta garantiza la seguridad⁴¹

3.- Por otro lado, las concepciones establecidas dentro del proceso racional formativo (siete de veintiuno) muestran el énfasis en la formación metodológica ante las carencias que, según los docentes ubicados en esta categoría, tienen los espacios de Laboratorio de Docencia, y por lo tanto se deben rescatar los elementos didácticos que dan sustento al trabajo de los futuros docentes:

"El cambio está en las nuevas estrategias, en las nuevas metodologías que se proponen porque realmente es un cambio de nombre pero en el fondo tenemos que estar siendo más actualizados." (Entrevista 19)

"Ahora el Laboratorio de Docencia lo que pretende es la reflexión sobre lo que es la función docente, sobre lo que es el aprendizaje y la enseñanza y deja a un segundo término la instrumentación didáctica del aprendizaje." (Entrevista 1)

"Yo siempre he dicho que no fue más que la misma jeringa nada más con diferente aguja, antes nosotros lo manejábamos con diferentes nombres: Técnica de la Enseñanza, Ciencia de la Educación, Didáctica, pero la finalidad y el

⁴¹ CARRIZALEZ RETAMOZA, C.R. *Op. cit.* p.59.

objetivo es el mismo, la ventaja es que como Laboratorio se va a experimentar y a probar una teoría dada." (Entrevista 17)

"El Laboratorio de Docencia es un universo más grande en el cual tú vas a dar didácticas específicas, esto trae como beneficio que amplíes más el conocimiento de trabajo docente, de la práctica con la teoría." (Entrevista 6)

En el primer capítulo de esta investigación mencionamos la diferencia entre el Laboratorio de Docencia y las Didácticas a partir de la comparación de sus contenidos. Curricularmente son distintos, mientras que las Didácticas contemplan técnicas de enseñanza de las diferentes áreas de los contenidos de educación primaria, el Laboratorio de Docencia alude al análisis de la práctica educativa y de todos los factores que intervienen en ella invitando a un proceso de investigación de la práctica docente.

Consideremos que el espacio de Laboratorio de Docencia es un espacio de formación pedagógica lo que conlleva a sugerir la existencia de técnicas de enseñanza en otros espacios curriculares de la misma línea de formación, como por ejemplo, la materia de Contenidos de Aprendizaje de Educación Primaria, misma que es abordada por los profesores de Laboratorio de Docencia como el nivel teórico (metodologías) y el Laboratorio de Docencia como el nivel práctico (de instrumentación):

"Ahora tengo muy claro que Contenidos es la parte teórica y el Laboratorio es la parte práctica. Entonces lo que vemos en Contenidos como teoría vamos a llevarlo a la práctica en el Laboratorio." (Entrevista 19)

Al definir el Laboratorio de Docencia como el punto de integración teórico de todas las líneas de formación (psicológica, humanística, tecnológica) se abre el camino sobre el análisis teórico de la práctica docente. Sin embargo, los

maestros de Laboratorio de Docencia al aludir a su experiencia no encuentran los elementos de investigación necesarios para el estudio de la práctica docente, si lo concibe como indagación de contenidos, y si existe alguna posibilidad de investigación sólo es con relación a su instrumentación didáctica:

"Pienso que como dice el dicho: 'el que a dos amos atiende, con uno queda mal' entonces o se es investigador o se es docente." (Entrevista 21)

"El docente no puede, es investigador, que no lo plasme, que no lo instrumente, que no le dé un seguimiento, es diferente." (Entrevista 6)

Los profesores que se ubican en el proceso racional formativo están convencidos de la importancia de la metodología como el instrumento primordial para la práctica docente de los alumnos normalistas. En todo caso el Laboratorio de Docencia amplió el panorama metodológico e instrumental entendido como la teoría. El futuro maestro no tiene mayores elementos de investigación más que el mismo método de enseñanza, en este aspecto recibe la reflexión sobre la práctica docente. Los maestros tienen clara la función de la escuela Normal en el enseñar cómo enseñar.

4.-Los maestros que se establecieron en el proceso dialéctico formativo, y que fueron la minoría de la muestra estudiada (cinco de veintiuno), tienen mayores inquietudes de análisis, incluso cuestionan y modifican lo establecido tradicionalmente por las prácticas y dentro de los proyectos docentes.

"Básicamente se trabaja a partir de lo que se analiza en la junta de colegio y bien, con el encuadre del curso también participa tu punto de vista y en cómo conceptualizas tú el Laboratorio de Docencia, como maestro influye mucho y también el acuerdo con que se llegue con los muchachos. A partir de eso se estructura el programa de Laboratorio de Docencia." (Entrevista 20)

El trabajo teórico realizado por los docentes contextualizados en esta categoría muestra aspectos teóricos más profundos, todo un seguimiento y análisis del propio Laboratorio de Docencia y de su práctica como formadores de docentes:

"He realizado investigaciones en cuanto a formación de docentes, iniciando en 1984 cuando se da el cambio en la licenciatura en educación primaria, e introducen materias que nosotros no habíamos tenido en nuestro largo trayecto como formadores de docentes y entonces empiezan las interrogantes ¿Bueno, en primer lugar llegan tan pocos alumnos a la escuela y por qué llegan con tantas carencias? Hice entonces un perfil del alumno y sus características en 1986." (Entrevista 16)

Elementos que les permiten tener este tipo de concepciones es su inmersión en trabajos de investigación como tales. Se encuentran dentro de un proceso propio de formación y transformación docente. Incluyen dentro de la formación docente la instrumentación didáctica y amplían el concepto de docencia, al analizar los diferentes factores que influyen en una situación educativa dada. Cuestionan el papel del docente dentro del contexto del sujeto como ser, por lo que recurren a los conceptos de autoconciencia y autoevaluación.

"El hecho de poner tu verdad ante los demás y los demás opinen sobre esa verdad y que probablemente en ese momento después de haber dialogado y relacionado esa verdad, puede ser que se vaya más fortalecida o bien con dudas que te permitan seguir cuestionándote, pero mientras tu verdad la conserves para ti solo y no la pongas en tela de juicio no sirve de nada." (Entrevista 16)

"El Laboratorio de Docencia implica tener momentos de evaluación individual a través de ejercicios de autoevaluación y de evaluación grupal. La práctica ya no es una mera aplicación, sino un análisis y una reflexión constante del proceso docente realizado por uno mismo." (Entrevista 20)

Aludiendo a Carrizales, los profesores de Laboratorio de Docencia analizan y cuestionan no sólo el Laboratorio, sino el marco más amplio que los involucra, la educación.

La práctica docente al pensarse a sí misma desde la perspectiva de la totalidad ya se está transformando pues está entrando en contradicción su marco interpretativo (didáctica de la experiencia). No se trata de sustituir un valor por otro, ni un saber por otro, lo que sucede es que el marco interpretativo está siendo cuestionado por otros valores, todo esto en la misma experiencia del docente. De tal manera que las contradicciones en la experiencia representan el elemento transformador de su alienación.⁴²

5.- Finalmente, podemos concluir que las concepciones que sobre formación han expresado los maestros entrevistados no presentan una relación directa con aspectos como su antigüedad en la institución, su formación académica o su experiencia laboral ya que dentro de la clasificación en cada categoría hay individuos de diversas características. Todos los profesores son egresados de Escuelas Normales y con una formación en la Universidad Pedagógica Nacional.

⁴² *Ibidem.* p.62.

CAPÍTULO CUARTO

PERSPECTIVA DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES A PARTIR DEL PLAN DE ESTUDIOS 1997.

El estudio realizado en esta investigación nos permitió analizar las diferentes maneras en que los docentes de la Escuela Nacional de Maestros conceptualizan los procesos de formación. Esto nos remite a cuestionar sobre el impacto de los resultados y las alternativas de acción dentro del proceso de transición de la formación de docentes en las Escuelas Normales.

Las opiniones de los docentes entrevistados se ubican en dos grandes concepciones: 1) la que enfatiza un proceso empírico de formación y 2) la que enfatiza un proceso racional de formación.

Esto significa que quienes laboraban en el contexto del Plan de Estudios de 1984 respectivamente daban: 1) importancia a la práctica como eje fundamental de formación o 2) daban importancia a la metodología como instrumento básico de los maestros de educación primaria.

Si bien el Plan de Estudios de 1984 que eleva la Educación Normal al nivel de licenciatura pugnaba por una formación de docentes que superase la exclusividad de la metodología en aras de fomentar el análisis teórico del quehacer docente, es claro que dentro de las concepciones de formación manejadas por los maestros de Laboratorio de Docencia siguió presente la tradición arraigada en las Escuelas Normales de formar en y para la práctica dejando a un lado los aspectos que permiten una reflexión teórica de la docencia.

De igual manera, la permanencia de la tradición normalista, centrada en la formación técnica del quehacer pedagógico aún prevalece, no obstante que era uno de los propósitos que pretendía romper el Plan 1984 de la licenciatura, en aras de equilibrar

la formación teórico-práctica del docente.⁴³

Ante este panorama, los maestros formadores de docentes se preocupaban por la inexistencia de los sustentos didácticos que antaño prevalecían en la Educación Normal.

Estas inquietudes dieron pauta a una consulta nacional que reflejó la angustia en torno a la falta de los elementos metodológicos y prácticos dentro del plan 1984.

Dentro de los problemas expresados en la consulta nacional sobre el Plan 1984 de Educación Normal tenemos:

-Una atención limitada al estudio del currículo de la educación primaria y de los conocimientos pedagógicos necesarios para su enseñanza.

-Una escasa vinculación entre los contenidos de las asignaturas pedagógicas y didácticas y su aplicación en el desempeño del maestro⁴⁴

La consulta nacional sobre el plan 1984 dio origen a un nuevo Plan de Estudios para la licenciatura en educación primaria que será operativizado como: "Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales" por la SEP en el año de 1997 y puesto en marcha en el ciclo escolar 1997-1998 con los estudiantes inscritos en el primer grado y que se extenderá progresivamente a un grado cada ciclo escolar, hasta alcanzar su aplicación plena en el período 2000 -2001.

Ahora bien, si el Plan de Estudios de 1984 proponía una formación del docente que tendiera más a un desarrollo reflexivo y teórico del quehacer educativo, y la mayoría de los docentes encargados de llevar al cabo dicha

⁴³ México. SEP. *Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales*. México: SEP, 1997. p.3

⁴⁴ *Ibidem*. p. 47

formación continuaron concibiéndola como un proceso meramente práctico y metodológico, cabría preguntarse: ¿Qué procesos formativos sugiere el Plan de Estudios 1997 con relación al enlace teoría-práctica dentro del nivel superior en el que se encuentran ya las Escuelas Normales? ¿Cómo son conceptualizados los procesos formativos a partir del nuevo Plan?

Obviamente estas preguntas no podrán ser contestadas en este momento, sin embargo el estudio realizado nos permite hacer una proyección aproximada sobre las tendencias en la formación de maestros con el análisis del Plan de Estudios de 1997.

4.1. PLAN DE ESTUDIOS DE 1997.

La formulación del nuevo Plan parte de la convicción de que las Escuelas Normales deben seguir formando a los maestros de educación básica como lo han hecho en el pasado, pero respondiendo a las demandas cada vez mayores y más complejas que derivan de una educación suficiente para todos, de alta calidad formativa y que se distribuyan con equidad sus beneficios.

La reforma del Plan de Estudios se basa en la definición de un perfil de competencias deseables para el profesional de la educación que se aspira formar.

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

Los nuevos Planes y Programas de Educación Normal tendrán como objetivo, que al adquirir los conocimientos de tipo disciplinario, los estudiantes asocien con las necesidades, los procesos y las formas de aprendizaje de sus

futuros alumnos, con actividades didácticas específicas y con los recursos para la enseñanza.

En el nuevo Plan se otorga especial importancia a la observación y a la práctica educativa en las escuelas primarias, procurando el conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales del trabajo docente.

Según este Plan, el acercamiento gradual de los alumnos de la Normal al ambiente escolar mediante prácticas de tutoría les permitirá adquirir paulatinamente las destrezas y la confianza que sólo la práctica puede proporcionar y atenuará la sensación de desconcierto e impotencia que suele afectar a los nuevos maestros.

Por lo que se refiere al aspecto teórico, en el plan de 1997, se sugiere que el aprendizaje de la teoría se vincule con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas y por lo tanto se propone un programa más modesto en su alcance teórico que no pretenda revisar un campo temático muy amplio, pero que mediante una selección de temas fundamentales ofrezcan al alumno una experiencia intelectual genuina, una ocasión para la reflexión personal y oportunidades de contrastar la teoría con sus experiencias y de generar a partir de estas últimas, preguntas que les conduzcan a una exploración teórica fundada en un interés propio.

Resulta interesante aquí realizar una comparación entre planes de estudio de educación Normal, en donde se pueda apreciar los diferentes modelos de formación planteados para los futuros profesores. (Ver cuadro del anexo 3)

Con esta comparación se puede observar que el Plan de Estudios 1997 rescata los espacios de didáctica que habían sido olvidados en el Plan 1984, reforzando así el carácter práctico de las Escuelas Normales y circunscribiendo el

análisis teórico a la resolución de problemas inmediatos surgidos en la práctica. Si los maestros formadores de docentes siguen conceptualizando la formación desde aspectos empíricos y metodológicos se corre el riesgo de no lograr una transformación que permita el análisis de la práctica docente y de todos los factores que ésta implica.

En esta perspectiva, la tarea de formación de profesores debe intentar el abordaje de la docencia como una totalidad, a partir de las problemáticas de los profesores e intentar la teorización de la misma práctica docente para incidir en su transformación. No se trataría entonces de incluir en un currículo todos y cada uno de los campos de conocimiento, sino más bien basarse en ellos para seleccionar los aspectos pertinentes que permitan la reflexión teórica sobre la propia práctica de los profesores, y por consiguiente, el logro de aprendizajes como cambios efectivos de su persona y cambios efectivos en el proceso mismo de la docencia.

En la formación de profesores aparece entonces como prioritario el criterio de la praxis entendida como la conjugación dinámica de la acción y la reflexión de la teoría y la práctica.⁴⁵

En este sentido consideramos que para lograr una verdadera transformación en los procesos formativos de los docentes éstos deberán cuestionar la tradición de las Escuelas Normales e irse orientando a un proceso formativo dialéctico en donde se pueda transformar la función explicativa de la teoría que haga referencia a las formas de cómo pensar la realidad como proceso de una trascendencia fundamental en la ruptura con esquemas y representaciones ideologizadas que obstaculizan la viabilidad de un cambio profundo en las relaciones de los sujetos.

4.2. CONCLUSIONES

Este análisis del Plan de Estudios de 1997 nos permite enfatizar la

⁴⁵ TENORIO CABRERA, E, "Elementos para una conceptualización de la docencia". *Revista Perfiles Educativos*. CISE-UNAM. 1990, No.49. p. 20.

situación de la función ideologizadora alienante del docente como uno de los problemas básicos que impiden la transformación de los procesos de formación de las Escuelas Normales y a su vez plantear como alternativa el desarrollo del proceso dialéctico formativo que incida sobre las maneras del pensar docente.

A) FUNCIÓN IDEOLOGIZADORA ALIENANTE DEL DOCENTE.

La formación generada en los docentes dentro de las Escuelas Normales está revestida de características que tradicionalmente se han tornado como el deber ser de los docentes, a ello responde la capacitación técnico-instrumental del maestro de educación primaria. Aunado a esto la tarea social del maestro está enmarcada como el punto esencial que determina la calidad educativa del sistema dentro de un imaginario colectivo.

Lo que se perfila entonces como deseo soporte de formación docente, es el de contar con un maestro maravilloso, único capaz de cubrir las expectativas de omnipotencia y omnisapiencia puestas en el educador. Sólo un maestro así puede asumir el verdadero encargo: tomar bajo su responsabilidad el destino de quienes son sus alumnos.

La fantasía del docente maravilloso propicia que el maestro, personaje investido e imaginado con poderes y cualidades fantaseadas, produzca diversos efectos de alienación al obstaculizar con su práctica cotidiana los procesos de simbolización propios del conocimiento y del encuentro grupal.⁴⁶

Este deber ser ideologizado del maestro hace que la formación de los docentes sea alienada en un proceso cuyo objetivo sea detentar el poder a través del saber absoluto y de su manejo didáctico-metodológico. Esto da seguridad a su práctica docente.

Es necesario cuestionar esta función alienada del docente bajo las

⁴⁶ ZÚÑIGA RODRÍGUEZ, R. M. "Un Imaginario Alienante: La Formación de Maestros." *Cero en Conducta*. Mayo 1993, Año 8, No. 33-34. p.26.

capacidades reales del sujeto y el magisterio para acercarse a una formación de maestros más real, sin la fantasía del profesor que todo lo sabe y lo controla, del profesor ideologizado.

Por ello es necesario que el profesor se forme en procesos que favorezcan la capacidad simbólica y en experiencias grupales que le permita reflexionar sobre aquello que acontece a los sujetos cuando se encuentran en situaciones de grupo. El maestro deberá reconocerse incluido en la situación de encuentro grupal, pues a diferencia de la formación tradicional en la cual ha estudiado al grupo escolar como un objeto externo cuyo problema se sitúa en la manipulación de variables que aseguren la disciplina y el aprendizaje es necesario que reflexione y ponga nombre a lo que él experimenta en un grupo, cualquiera que éste sea.⁴⁷

La experiencia del docente es una experiencia alienada cuando es conceptualizada a partir del deber ser ideologizado del maestro.

La formación metodológica (racional) y la formación a partir de la experiencia (empírica) fortalece el actuar lógico del docente dentro de la norma social establecida (imaginario colectivo).

Lo lógico de nuestra experiencia (mitos, utopías, dogmas) adquiere su propia lógica en los seudocomportamientos los cuales son comportamientos percibidos como NORMALES. La normalidad para la experiencia alienada es la generalidad, por ejemplo, en la frase: 'todos lo hacen' es el 'todos' lo que hace "lógico" a lo ilógico, "razonable" a lo irrazonable; por eso los modelos del buen pensar resultan ineficaces para transformar la experiencia alienada, porque se objetivan en comportamientos ilógicamente lógicos, irrazonablemente razonables. El modelo lógico del buen pensar puede mostrar lo que la experiencia desea, qué mejor demostración lógica para la experiencia que el validarse con el modelo de la lógica formal.⁴⁸

B) EL PROCESO DIALÉCTICO FORMATIVO: UN ROMPIMIENTO CONCEPTUAL.

⁴⁷ *Ibídem* p.29.

⁴⁸ CARRIZALES RETAMOZA, C. R. *Op. cit.* p.39.

Los procesos formativos que se conceptualizan a partir de la función ideologizada del docente y de la lógica de formación normalista, se circunscriben en un estado alienante en el que se manejan valores que impiden la formación del docente en un contexto de totalidad concreta.

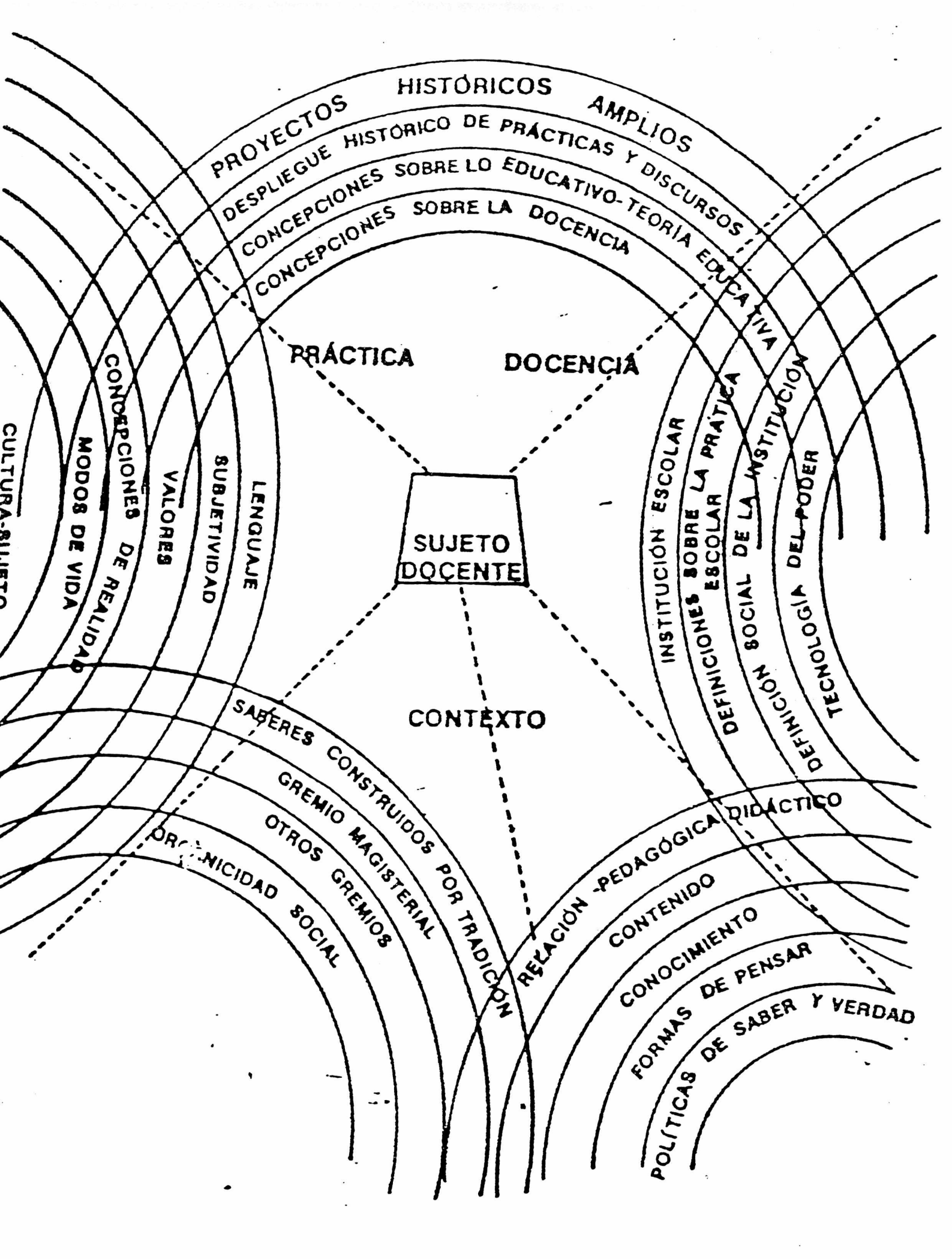
El concepto de totalidad al que hacemos referencia, establece una forma de comprender:

la articulación dinámica de procesos reales caracterizada por sus dimensiones, ritmos temporales y despliegues especiales y esta articulación puede concretarse en diferentes recortes del desarrollo histórico.⁴⁹

La formación a partir de la totalidad permite diversificar las opciones de análisis dentro de las diferentes interconexiones que están en juego en la determinación de los procesos de formación, y a su vez, implica el rompimiento con conceptos que sólo contemplan partes aisladas en la cotidianidad.

Patricia Medina Melgarejo en su artículo "Reflexiones epistemológicas en torno a la concepción de práctica docente" realiza el siguiente esquema:

⁴⁹ ZEMELMAN, H. *El uso crítico de la teoría en torno a las funciones analíticas de la realidad.* p.55



SUJETO
DOCENTE

CONTEXTO

PRÁCTICA

DOCENCIA

INSTITUCIÓN ESCOLAR

DEFINICIONES SOBRE LA PRÁCTICA ESCOLAR

DEFINICIÓN SOCIAL DE LA INSTITUCIÓN

TECNOLOGÍA DEL PODER

SABERES CONSTRUIDOS POR TRADICIÓN

GREMIO MAGISTERIAL
OTROS GREMIOS

ORGANICIDAD SOCIAL

RELACIÓN PEDAGÓGICA DIDÁCTICO

CONTENIDO

CONOCIMIENTO

FORMAS DE PENSAR

POLÍTICAS DE SABER Y VERDAD

PROYECTOS HISTÓRICOS AMPLIOS

DESPLIEGUE HISTÓRICO DE PRÁCTICAS Y DISCURSOS EDUCATIVOS

CONCEPCIONES SOBRE LO EDUCATIVO-TEORÍA EDUCATIVA

CONCEPCIONES SOBRE LA DOCENCIA

CONCEPCIONES DE REALIDAD

MODOS DE VIDA

VALORES

SUBJETIVIDAD

LENQUAJE

CULTURA-SUJETO

Este esquema permite ubicar al sujeto en formación dentro de los diferentes elementos que confluyen en su práctica docente como una realidad compleja e histórica en donde resulta importante la participación del sujeto y de sus subjetividades, así como la objetivación de sus prácticas y discursos insertados en distintos planos de la realidad. Esto constituye la esencia y el movimiento de la historia, es decir, un proceso dialéctico formativo.

No puede concebirse ninguna realidad histórica si prescindimos de la existencia y actividad de los sujetos sociales, los cuales a través de sus concepciones ideológicas (representaciones) traducidas en prácticas, influyen en la conformación de la dirección que va a tomar la realidad en su proceso de transformación(...), no se trata de reducir la realidad al conocimiento de los sujetos sociales o de sus prácticas, sino de rescatar la articulación sobre la dinámica de los sujetos y los procesos que no se vinculan directamente con las prácticas. Lo que decimos significa destacar los procesos que constituyen la realidad sobre los ya estructurados.⁵⁰

¿Cómo llegar a una concepción dialéctica de la formación que permita una posible transformación de la práctica docente? Para responder esta pregunta, César Carrizales y Patricia Medina Melgarejo proponen lo siguiente:

Carrizales establece que para transformar el marco interpretativo alienado se requiere de un cambio que transforme en su totalidad a la experiencia, no una acumulación del saber, ni la crítica para conservar, tampoco la apología para la adaptación.

Para aspirar a transformar la práctica docente (y los procesos formativos) es necesario concebirla como totalidad y lo que es fundamental, que el propio docente se conciba de esa manera. Pero es precisamente su marco interpretativo alienado quien le impide así comprenderse.

El individualismo es el más reduccionista de los fragmentos. Es

⁵⁰ ZEMELMAN, H. *Razones para un Debate Epistemológico*. p. 45.

frecuente identificarse con la totalidad en el marco cognoscitivo, y al mismo tiempo valorar múltiples prácticas sociales de manera individualista; en este sentido la identificación cognoscitiva con la totalidad frecuentemente es una pose individualista.

La propuesta para lograr una concepción dialéctica de la formación docente implica los siguientes aspectos: uno, que el docente en formación interprete su cotidianidad intelectual desde la categoría de totalidad y no desde la fragmentación, dos, que la totalidad se comprenda no como saber más, sino como un valor y, tres, que la totalidad sea una concepción de la práctica docente. Así comprendida la totalidad en la práctica y en la formación docente, como valor y aspiración, es posible conceptualizar su transformación y proponer que la ideología alienada de la experiencia requiere transformarse en la dialéctica de la experiencia.

Por su parte, Medina Melgarejo propone un ejercicio epistemológico que cuestiona a cada momento más que el contenido de las teorías, sus lógicas internas de producción de conocimiento y, a su vez las formas de pensar la realidad, o sea, busca comprender y transformar la relación entre qué pensar de la realidad al cómo pensar la realidad.

El planteamiento es problematizar la concepción de la práctica docente, intentando romper con los elementos que tratan de definirla como contenido explicativo y llevarla a un plano de reflexión abierta.

El uso de esta concepción se considera como la definición de un espacio problematizador de la construcción de nuevos objetos de estudio a partir de la delimitación, como la posibilidad de reconocer la problemática para configurar objetos que requieran un tratamiento analítico de categorías particulares. De tal suerte que la concepción de práctica docente queda sujeta a un juicio epistemológico.

Cuestionar la potencialidad explicativa de la concepción de práctica docente implica el ejercicio de análisis a partir de los criterios epistemológicos de la normativa crítica que son: comprender la concepción de la realidad en movimiento, producto precisamente del actuar de los sujetos sociales en distintos niveles y momentos de los procesos históricos; igualmente, comprender la articulación de dichos procesos como los nexos y las interrelaciones de éstos, que posibilitan a su vez la concreción de realidades complejas pero en el interjuego de distintas determinaciones. De ahí que la articulación busque reconstruir la situación concreta desde la perspectiva que no obedece a las relaciones teórico-hipotéticas sino al de una unidad compleja.

Lo anterior implica entrar a un proceso complicado en torno a la formación de docentes y a un estudio teórico más profundo de la práctica educativa, sin embargo es un reto para las Escuelas Normales como instituciones de educación superior en donde su objetivo no deberá ser que el alumno asimile un discurso sobre lo más sofisticado del conocimiento, sino que le facilite el desarrollo de su potencial humano mediante una práctica de lo real, práctica transformadora del mundo y de sí mismo.

RESUMEN

Tradicionalmente la formación de los docentes de Educación Primaria tuvo como eje principal, la preparación metodológica a través de espacios curriculares tales como: Técnica de la Enseñanza y Didácticas Especiales y Generales.

En 1984, por decreto presidencial, se eleva la Educación Normal al grado de Licenciatura, y en los nuevos planes la Técnica y la Didáctica son reemplazadas por los llamados Laboratorios de Docencia.

¿Qué tipo de formación de docentes se proponía con este cambio?

La reforma de 1984 a los planes de estudio tuvo un impacto en la vida normalista, no sólo al provocar la drástica reducción de la matrícula, sino también al causar confusión entre los catedráticos que no tenían muy claro el objetivo de espacios curriculares como el Laboratorio de Docencia.

Los Laboratorios de Docencia fueron concebidos inicialmente en el CISE de la UNAM y tenían como objetivo constituirse en espacios donde los docentes ya en servicio organizaran la información y realizaran procesos de síntesis con relación a las temáticas acordadas a lo largo del programa y a la complejidad específica de la docencia. Sin embargo, al ser instrumentados en el ámbito normalista, perdieron su esencia pues no se dirigieron a docentes en servicio sino a alumnos en formación inicial y, además, fueron entendidos como espacios empíricos y rara vez de análisis de la práctica docente.

Los catedráticos de la Escuela Nacional de Maestros llegaron incluso a pensar que los Laboratorios de Docencia eran lo mismo que las Técnicas y las Didácticas pero con un nombre más rimbombante.

Ante esta situación, nos cuestionamos sobre la existencia de diversas maneras en cómo se forma un docente y cuáles serían los elementos que caracterizan dichos procesos de formación.

Para analizar esta problemática optamos por conocer las opiniones que al respecto tienen los docentes de Laboratorio de Docencia en la Escuela Nacional de Maestros y a partir de un estudio de corte etnográfico nos interesó la subjetividad como categoría principal en los procesos formativos.

Construimos una hipótesis de contrastación que expresa lo siguiente:

Las concepciones que expresan los docentes de Laboratorio de Docencia en la Escuela Nacional de Maestros sobre la relación teoría-práctica en los procesos formativos se pueden clasificar en tres diferentes modelos de formación: racional, empírico y dialéctico.

Los modelos de formación para el análisis de las concepciones expresadas por los docentes normalistas, fueron construidos a partir de lo planteado por Gilles Ferry, Ramiro Reyes Esparza y César Carrizales Retamoza, que en resumen plantan lo siguiente:

- Gilles Ferry enfatiza el tipo de proceso formativo, su dinámica y su eficiencia.
- Ramiro Reyes Esparza estudia los procesos formativos vividos a partir de la concepción y vinculación de la teoría y la práctica dentro de la subjetividad del maestro.
- César Carrizales analiza la relación teoría y práctica dentro de la subjetividad del maestro.

Se recolectaron las opiniones de los maestros a través de la entrevista

y la información obtenida se clasificó a partir de los tres modelos de formación mencionados (racional, empírico y dialéctico). Dicho comportamiento nos permitió encontrar resultados sobre la manera en que conceptualizan los procesos formativos los catedráticos de la Escuela Nacional de Maestros y concluir el por qué de los diferentes estilos de formación.

ANEXO 1

a) La Didáctica General (Plan 1975 Reestructurado)

Contenidos Programáticos de Didáctica General

* Didáctica General (segundo semestre. Curso único)

- Unidad I. Introducción al estudio de la Didáctica.
- Unidad II. Estructura y manejo de planes y programas.
- Unidad III. Planeación y realización didáctica.
- Unidad IV. Evaluación de los aprendizajes.

b) Didáctica Especial y Práctica Docente (Plan 1975 Reestructurado)

La estructura general de los cursos de Didáctica Especial y Práctica Docente, constaba básicamente de los siguientes aspectos:

- Análisis de los programas y libros de texto de las diferentes áreas y grados de educación primaria.
- Análisis del alcance y secuencia de los contenidos programáticos de las diferentes áreas de conocimiento impartidas en la educación primaria.
- Identificación de los elementos básicos en la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje en cada área de conocimiento para entender y analizar la metodología de cada aspecto y grado.
- Análisis y desarrollo de elementos de planeación didáctica.

-Manejo en la práctica docente de los recursos didácticos, instrumentos de evaluación y diferentes técnicas de conducción del grupo.

Los contenidos programáticos para estos espacios de formación fueron los siguientes:

***Didáctica Especial y Práctica Docente I (Tercer semestre)**

- Unidad I. Introducción al curso.
- Unidad II. Didáctica de la expresión oral y escrita.
- Unidad III. Didáctica de la lectura e iniciación a la literatura.
- Unidad IV. Didáctica de la aritmética y la lógica matemática

***Didáctica Especial y Práctica Docente II (Cuarto semestre)**

- Unidad I: Didáctica de la geometría.
- Unidad II. La enseñanza de las fracciones comunes.
- Unidad III. La didáctica de la lingüística.
- Unidad IV. La enseñanza de los aspectos de probabilidad y estadística.

***Didáctica Especial y Práctica Docente III (Quinto semestre)**

- Unidad I. Nociones introductorias a la didáctica especial de las ciencias naturales y de las ciencias sociales.
- Unidad II. Análisis de programas y libros de texto de ciencias naturales y ciencias sociales de tercero a sexto grado.
- Unidad III. Planeación Educativa.
- Unidad IV. Características biopsicosociales del educando y sus relaciones con la conducción del aprendizaje en las ciencias naturales y sociales.

***Didáctica Especial y Práctica Docente IV (Sexto semestre)**

- Unidad I. Conducción de una investigación de ciencias naturales en la escuela primaria .
- Unidad II. Conducción didáctica de una investigación social en la escuela primaria.
- Unidad III. Recapitulación de contenidos didácticos
- Unidad IV. Realización de la práctica docente.

***Didáctica Especial y Práctica Docente V (Séptimo semestre)**

- Unidad I. Maduración y aprendizaje en primero y segundo grados de la escuela primaria.
- Unidad II. Una metodología para el desarrollo del programa integrado de primero y segundo grados.
- Unidad III. La enseñanza de los diversos aspectos del español dentro de la metodología del programa integrado de primero y segundo grados.
- Unidad IV. La enseñanza de las matemáticas en el programa integrado de primero y segundo grados.

***Didáctica Especial y Práctica Docente VI (Octavo semestre)**

- Unidad I. La conducción de los ejercicios de educación física en los programas integrados de primero y segundo grados.
- Unidad II. La dirección del aprendizaje de educación artística y tecnológica en los programas integrados de primero y segundo grados.

c) Laboratorio de Docencia (Plan de 1984 de Licenciatura en Educación Primaria)

El siguiente cuadro da una visión general de la secuencia de contenidos

propuestos en los programas de aprendizaje respectivos:

ESPACIO CURRICULAR

CONTENIDOS GENERALES

Laboratorio de Docencia I
(Cuarto semestre)

-Analiza los objetivos generales de la educación primaria, las opciones pedagógicas vigentes, análisis situacional, fundamentación, instrumentación y operación de la práctica docente de educación primaria.

Laboratorio de Docencia II
(Quinto semestre)

-Analiza el tratamiento de problemas de docencia del tercer al sexto grado de la escuela primaria.

Laboratorio de Docencia III
(Sexto semestre)

-Orienta la organización de experiencias, conceptos y teorías, relacionadas con el propósito de desarrollar el pensamiento científico, crítico y creativo del niño de educación primaria.

Laboratorio de Docencia IV
(Séptimo semestre)

-Analiza críticamente los problemas que confronta la práctica docente en los primeros grados de la escuela primaria. Analiza el programa integrado de 1° y 2° grados haciendo énfasis en la lecto-escritura.

Laboratorio de Docencia V

-Concretiza, profundiza, reconstruye y propone el tratamiento de situaciones de docencia con el objeto de su-

perar los problemas de la práctica docente en la escuela primaria.

*FUENTE: Programa de Laboratorio de Docencia. SEP. Dirección General de Educación Normal. (E.N.M.)

Los objetivos del Laboratorio de Docencia establecidos en la Licenciatura de Educación Primaria son:

- Formar profesionales para ejercer la docencia en educación primaria propiciando la participación creativa, reflexiva, directa y dinámica de los alumnos.
- Preparar a los futuros docentes en la investigación y la experimentación educativas, para realizarlas en el campo en que ejercerán la docencia con una actitud dispuesta a las innovaciones pedagógicas.
- Favorecer el proceso de integración y desarrollo del nuevo educador, para que ejerza su profesión con honradez y responsabilidad.
- Fortalecer la vocación de los estudiantes, mediante su participación en un ambiente académico que favorezca el desarrollo de una conciencia social, sustentada en la práctica de la democracia y la solidaridad humana.
- Posibilitar al estudiante el desarrollo de actitudes reflexivas, críticas y creadoras, tanto como generador de cultura, cuanto como usuario de ella.
- Ofrecer una sólida formación profesional, con una profunda orientación humanística sustentada en la cultura, la ciencia y la tecnología, que trascienda a la práctica educativa.
- Promover en los estudiantes el interés por una constante superación personal y

profesional, en el marco de la educación permanente.

El Laboratorio de Docencia pretende que el egresado de la Licenciatura en Educación Primaria sea capaz de lo siguiente:

a) Analizar objetiva y críticamente la realidad educativa del país, las bases jurídicas del Sistema Educativo Nacional y sus estructuras organizativas y operativas, en especial las relativas a la educación primaria.

b) Hacer de la práctica educativa y de su tarea docente un ejercicio sistemático, basado en la investigación educativa y en las aportaciones de la ciencia y la tecnología que le faciliten:

-Conocer las características evolutivas, intereses, necesidades y entorno de los educandos, como elementos esenciales de su acción profesional.

-Interactuar positivamente con sus alumnos y demás miembros de la comunidad educativa.

-Promover aprendizajes de manera sistemática, creativa e innovadora.

-Analizar, experimentar y evaluar alternativas de solución para resolver los problemas específicos de su práctica docente.

-Participar responsablemente en la toma de decisiones en beneficio de la comunidad educativa de acuerdo con las disposiciones reglamentarias vigentes.

ANEXO 2

ENTREVISTA

- 1.- ¿Qué opinión tuvo usted del Laboratorio de Docencia cuando éste fue introducido en el Plan de Estudios de 1984 y qué alternativas de formación y actualización se le brindaron?
- 2.- ¿Qué opinión tiene usted del desarrollo del Laboratorio de Docencia a once años de su aparición en el Plan de Estudios de Educación Normal?
- 3.- ¿Qué diferencias fundamentales encuentra entre lo que antes era Didáctica y ahora es Laboratorio de Docencia?
- 4.- Aparte del Laboratorio de Docencia ¿Qué otros cursos ha impartido desde que ingresó a la Escuela Nacional de Maestros?
- 5.- ¿Qué opinión tiene usted de la fórmula docencia - investigación?
- 6.- Durante el trayecto de su formación y su estancia en la Escuela Nacional de Maestros ¿Ha realizado investigaciones sobre docencia, práctica docente y formación de docentes?
- 7.- ¿Cómo conceptualiza usted el proceso de formación docente?
- 8.- ¿Cómo definiría la formación docente en la Escuela Nacional de Maestros, de manera general?
- 9.- ¿Reformula para su trabajo el programa de Laboratorio de Docencia?
- 10.- ¿Cuál es la función de los proyectos de práctica y de las prácticas docentes que realizan los alumnos?

ANEXO 3

PLAN 1975 REESTRUCTURADO	PLAN 1984 DE LICENCIATURA	PLAN 1997 DE LICENCIATURA Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales
ESPACIO CURRICULAR	ESPACIO CURRICULAR	ESPACIO CURRICULAR
DIDÁCTICA (GENERAL, ESPECIAL) Y PRÁCTICA DOCENTE.	LABORATORIO DE DOCENCIA	DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS*, TRABAJO DOCENTE Y SEMINARIO DE ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE
OBJETIVO	OBJETIVO	OBJETIVO
Formación de un profesional con una sólida preparación pedagógica, dicha preparación consiste en un determinado bagaje teórico e instrumental para su puesta en marcha en la escuela primaria.	Formación de un sujeto capaz de analizar, evaluar y proponer estrategias para el desarrollo de la práctica docente. Facilitar la construcción teórico metodológica que aporte al futuro maestro los aspectos básicos para su trabajo docente.	Formar sujetos que respondan a un perfil de competencias que se engloban en: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética
PROCESO FORMATIVO	PROCESO FORMATIVO	PROCESO FORMATIVO
Consiste en dotar a los alumnos normalistas de los elementos didácticos y metodológicos para el desarrollo de su trabajo, primero en prácticas de ensayo y posteriormente como profesional de la educación	Consiste en que los participante de los Laboratorios de Docencia reflexionen sobre sus propias actitudes docente con la ayuda del grupo. Implica partir de una teoría de docencia para analizar las situaciones concretas en que están inmersos los integrantes de los Laboratorios	Consiste en que el individuo aprenda las metodologías específicas para la enseñanza de las diversas áreas de conocimiento de la educación primaria, con el propósito de ponerlas en práctica en condiciones y exigencias reales en prácticas de tutoría y después en el trabajo profesional.
ELEMENTOS DEL PROCESO FORMATIVO	ELEMENTOS DEL PROCESO FORMATIVO	ELEMENTOS DEL PROCESO FORMATIVO
TEORÍA: Información de las metodologías que se aplican en la práctica docente. PRÁCTICA: Ensayo y aplicación de las metodologías de enseñanza-aprendizaje en el trabajo frente al grupo.	TEORÍA: Referentes de análisis para la interpretación de la práctica docente. PRÁCTICA: Proceso de reestructuración teórica para analizar y resolver problemas y situaciones que se presentan en la práctica docente.	TEORÍA: Sugiere que el aprendizaje de la teoría se vincule con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de acciones didácticas, por lo tanto se proponen programas más modestos en su alcance teórico. PRÁCTICA: Se otorga especial importancia a la observación y a la práctica educativa en donde el acercamiento gradual de los alumnos normalistas al ambiente escolar les permitirá adquirir paulatinamente las destrezas y confianzas que sólo la práctica le puede proporcionar.

OBRAS CONSULTADAS

ACHILLI, E.L. *La Práctica Docente: Una Interpretación desde los Saberes del Maestro*. Argentina: Universidad Nacional del Rosario, 1987. Cuadernos de Formación Docente 1.

ALVARADO RODRÍGUEZ , M. E. "Propuesta Didáctica para la Formación Docente". *Revista Perfiles Educativos*. CISE-UNAM 1989, No. 43-44.

ANGELES PALACIOS , M. B. *La Formación Docente como Concepto Articulador y su Incidencia en el Aula*. México: ENEP-Aragón, 1987.

ARREDONDO, G. M. , M. URIBE ORTEGA y T. WUEST SILVA. "Notas para un Modelo de Docencia" . *Revista Perfiles Educativos*. CISE-UNAM 1977, No. 3.

___ . *Formación Pedagógica de Profesores Universitarios: Teoría y Experiencias*. México: UNAM-ANUIES, 1989.

ARNAUT, A. *Historia de una Profesión: Los Maestros de Educación Primaria en México 1887 -1994*. México: CIDE, 1996.

AYALA, R. , TENTI y FOLLARI. "Alienación y Cambio en la Práctica Docente". *Foro Universitario*. 1991, No. 48.

BARABTARLO, A. y M. THEESZ. "La Metodología Participativa en la Formación de Profesores". *Revista Perfiles Educativos*. CISE-UNAM 1977, No. 4.

BERNAL JUÁREZ, R. *Docencia Universitaria y Desarrollo Humano*. México: Alhambra, 1982.

CANTÚ LAGUNAS, C. *El Laboratorio de Docencia: Consideraciones sobre el Documento Normativo*. 1986, (Manuscrito).

CARRIZALES RETAMOZA, C. R. *La Experiencia Docente*. México: CINVESTAV-IPN, 1985.

DIETERICH, H. *Nueva Guía para la Investigación Científica*. México: Ariel, 1996.

DUCOING, P. *Formación de Docentes y Profesionales de la Educación*. Segundo Congreso de Investigación Educativa: La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectiva para los Noventa. México: SNTE, 1993. Estados de Conocimiento, Cuaderno 4.

ESPINOSA CHAVEZ, V. A. "Las Prácticas Pedagógicas: Una Experiencia Significativa". *Educativa: Revista de la SEC y BS*. Enero- Abril 1993, Año 2, No. 4.

EUSSE ZULUAGA, O. "Proceso de Construcción del Conocimiento y su Vinculación con la Formación Docente". *Revista Perfiles Educativos*. CISE-UNAM. 1994, No. 63.

_____. H. MURILLO PACHECO y M. URIBE ORTEGA. "Programa de Formación de Profesores del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos y sus Lineamientos Teórico- Metodológicos." *Revista Perfiles Educativos*. CISE-UNAM. 1980, No. 8.

FERRY, G. *El Trayecto de la Formación*. México: Paidós, 1990.

Formación de los Nuevos Maestros: Calidad de su Trabajo Docente y su Evaluación. Documento de Trabajo. Primer Congreso Nacional de Educación. México: SNTE, 1994.

Formación Docente. Modernización Educativa y Globalización. Simposio Internacional. México: SEP, 1995.

GLAZMAN, R. *La Docencia: Entre el Autoritarismo y la Igualdad.* México: El Caballito, 1986.

GRANJA CASTRO, J. "Formación de Maestros a partir de una Experiencia Institucional". *Revista de Pedagogía* . 1990, No. 14.

Hacia un Sistema Nacional de Formación y Actualización de Profesores. Sinaloa: SEP, 1994.

HERNÁNDEZ RABIELA, Y.I. y F.J. TORRES HERNÁNDEZ. *Caracterización de los Laboratorios de Docencia en la Escuela Normal Superior de México: Proyecto.* México: ENSM, 1991.

HIDALGO GUZMÁN, J.L. *La Formación de Maestros: Hacia un Movimiento por la Revaloración Social del Trabajo Docente.* Estado de México: Casa de Cultura del Maestro Mexicano, 1992.

Laboratorio de Docencia. Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Especial. México: SEP, 1986.

MEDINA MELGAREJO, P. " Reflexiones Epistemológicas en torno a la concepción de Práctica Docente". *Cuadernos de Pedagogía.* México: UPN, 1990.

MERCADO, R. "Formar para la Docencia: Reto de la Educación Normal". *Universidad Futura.* México: UAM. Invierno 1994, Vol. 6, No.16.

México. Secretaría de Educación Pública. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.* México: SEP, 1992.

____. *Plan de Estudios de Educación Normal 1975. Reestructurado*. México: SEP, 1975.

____. *Plan de Estudios de Educación Normal 1984*. México: SEP, 1984.

____. *Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales*. México: SEP, 1997.

MERANI, A. *Educación y Relaciones de Poder*. México: Grijalbo, 1980.

MORÁN, A. "Cambio y Resistencia en las Normales". *Palabra y Realidad del Magisterio*. Octubre - Diciembre 1997, No. 2.

ORIA RAZO, V. "Ni un Paso Atrás en la Elevación del Normalismo". *Revista Mexicana de Pedagogía*. Marzo - Abril 1997, Año 8, No. 34.

Paquete Didáctico para la Actualización del Personal Docente sobre el Curso de Laboratorio de Docencia. México: ENM, 1984.

QUIROZ, R. *Formación de Maestros e Investigación Educativa*. México: DIE-CINVESTAV-IPN, 1988.

REYES ESPARZA, R. "La Formación Inicial del Profesor de Educación Básica". *Cero en Conducta*. Mayo 1993, Año 8, No. 33.

____. "La Práctica Docente de los Normalistas." *Cero en Conducta*. Mayo 1993, Año 8, No. 33.

____. "La Preocupación por la Práctica". *Cero en Conducta*. Mayo 1993, Año 8, No. 33.

____. "Los Cambios Curriculares en la Educación Normal". *Cero en Conducta*. Diciembre 1987, Año 2, No. 16.

RODRÍGUEZ OUSSET, A. "Problemas, Desafíos y Mitos en la Formación Docente". *Revista Perfiles Educativos*. CISE-UNAM. 1994, No. 63.

TENORIO CABRERA, E. "Elementos para una Conceptualización de la Docencia". *Revista Perfiles Educativos*. CISE-UNAM. 1990, No. 49.

WITTROCK, M. *La Investigación de la Enseñanza, II*. México: Paidós, 1989.

ZEMELMAN, H. "El Uso Crítico de la Teoría en torno a las Funciones Analíticas de la Realidad." *Cuadernos de Pedagogía*. México: UPN. 1990.

____. *Horizontes de la Razón I y II*. México: COLMEX. 1985.

ZÚÑIGA RODRÍGUEZ, R. M. "El Imaginario Normalista". *Cero en Conducta*. Mayo 1993, Año 8, No. 33.

____. "Un Imaginario Alienante. La Formación de Maestros." *Cero en Conducta*. Mayo 1993, Año 8, No. 33-34.