

La programación del docente como objeto de estudio para la historiografía de la educación. Análisis de la práctica docente en el currículo de los noventa

The teacher programming as object of study for the historiography of education. Analysis of the teaching practice in the curriculum of the nineties

Orquídea Gissel Rangel López

Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos,
México

Orquidea.rangell@uaem.edu.mx

Resumen

La programación del docente ha sido protagonista en procesos de reformas educativas actuales, generando múltiples problemáticas y estudios desde diversas perspectivas en la investigación educativa. Considerada una actividad desarrolladora del currículo; acción que debe corresponder al docente, por ser actor principal en el proceso del proyecto educativo; como etapa de evaluación docente, entre otras apreciaciones.

Ante la diversidad de problemáticas en torno a la programación del docente, el presente trabajo ha pretendido observarla como un objeto, para la creación de datos en la investigación educativa, que permitan su análisis sobre procesos educativos en momentos específicos de la historia nacional.

Llevando a cabo una investigación historiográfica, se tomaron ejemplares de programaciones elaboradas por profesores de primaria durante los años noventa, para analizar la práctica docente en el currículo de esa época. Utilizando el método hermenéutico en su desarrollo.

El contenido que se obtuvo de las programaciones analizadas, ha reflejado el desarrollo de la práctica docente en el currículo de la década de los noventa. Cabe aclarar que el presente trabajo es la presentación de un avance de la investigación, más no su versión final. Sin embargo la interacción que se ha tenido hasta el momento con las programaciones de los

docentes, ha permitido valorarlas como instrumentos informativos sobre la práctica escolar, considerando que para esta investigación ha tenido la misma utilidad de los materiales escolares (cuadernos, libros y manuales), con los que se han construido trabajos en la renovada historiografía de la educación.

Palabras Clave: Programación del docente, historiografía de la educación, currículo, práctica docente.

Abstract

The teacher programming has been the protagonist in processes of current educational reforms, generating multiple problems and studies from diverse perspectives in the educational research. Considered an action that must correspond to the teacher, because it is the principal actor in the process of the educational project; a curriculum development activity; a teaching evaluation stage, among other interpretation.

In view of the diversity of problems surrounding the teacher programming, the present work has sought to observe it as an object for the creation of data in the educational research that allows its analysis on educational processes in specific moments of the national history.

Carrying out a historiographic investigation, we took some examples of programs prepared by elementary teachers during the nineties, to analyze the teaching practice in the curriculum of that time. Using the hermeneutic method in its development.

The content that was obtained from the analyzed teacher programmings, has reflected the teaching practice in nineties decade. It should be clarified that this work is the presentation of a research advance, not its final version. However the interaction with teachers programmings has allowed to valued them as informative instruments, on school practice considering that for this research it has had the same use of school materials (notebooks, books and manuals), with which historiographical works have been built.

Keywords: programming, historiography of education, curriculum, teaching practice.

Fecha Recepción: Enero 2017

Fecha Aceptación: Junio 2017

Introducción

La renovación del campo de estudio de las ciencias, es una acción que va ocurriendo con la generación del conocimiento en cada estudio e investigación, surgiendo nuevas perspectivas, agudizando la identificación de problemáticas y desarrollándose entre los cambios sociales que van aconteciendo a lo largo de la historia. Se observa el caso en la historiografía de la educación, que de acuerdo a Tiana (2005) es a partir de la década de los setentas que expande su campo de estudio, teniendo una nueva apertura hacia los sujetos, objetos y fuentes que toma en la creación del conocimiento (Martínez, 2008).

Ha llamado la atención de los historiadores lo referente a la cultura escolar y las prácticas escolares, en su reconstrucción y comprensión, a partir de las fuentes producidas o utilizadas por los actores educativos, principalmente cuadernos, libros de texto y manuales escolares. Mostrando que a partir de dichos instrumentos se han logrado observar diversas categorías en el estudio de la educación, sobre escenarios correspondientes a contextos de distintas épocas¹.

Las investigaciones sobre los materiales escolares en la construcción de la historiografía de la educación, han sido producidas principalmente en España y Francia, alcanzando gran relevancia al lograr la fundación de museos sobre el patrimonio histórico educativo, así como la organización de congresos dedicados al tratamiento de ésta línea de conocimiento².

América Latina ha sido una región que también ha tornado el interés sobre dichos objetos de estudio, como muestra, el caso de Colombia, donde se ha creado un Centro Virtual de Memoria e Investigación Educativa³. En México este campo ha sido explorado, logrando

¹ “El análisis de la cultura material de las instituciones educativas constituye un campo historiográfico en auge. Asimismo, la creación de museos y sociedades interesadas por la conservación y el estudio del patrimonio educativo ha experimentado un crecimiento notable en las dos últimas décadas.” (Viñao, 2012)

² “...la creación de la Sociedad para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE) que celebró en octubre del 2008 en Huesca...” (Sanchidrián y Gallego, 2009, p.769.)

“...la celebración en septiembre del 2017, en Macerata, del Primer Congreso Internacional centrado en los cuaderno escolares.” (ob. cit. p.770)

³ http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/

principalmente producción referente a los libros de texto, y conformando archivos sobre los materiales escolares por parte de algunos centros de investigación que pretenden desarrollar el conocimiento en torno a éstos, ya que hasta el momento es un área de gran potencialidad para su exploración.

Consultando el archivo histórico conformado en la Universidad Autónoma del estado de Morelos (UAEM), se hallaron cuadernos de alumnos y programaciones de profesores de una escuela primaria de la Ciudad de México, correspondientes a la década de los noventa. Pareció relevante comenzar un trabajo en torno a los documentos producidos por los profesores, ya que en lo personal existían experiencias que propiciaron el interés sobre la programación de los maestros. Desde la Reforma Integral de la Educación Básica en el 2011, cuando se implementaron nuevos componentes⁴ para la elaboración de la planeación didáctica de los profesores, se observaron algunos casos de confusión sobre la labor planificadora⁵. Así también, que durante el año 2015, la programación del profesor comenzó a ser objeto para la evaluación docente, como una etapa denominada planeación argumentada⁶, lo cual generó distintas problemáticas en el sector educativo.

Reflexionando dichas situaciones, surgió la perspectiva de correspondencia entre los acontecimientos educativos que se estaban gestando en lo presente, con el sistema económico actual, que ha venido propiciando transformaciones desde la década de los ochenta. Por lo tanto, las fuentes halladas en el archivo histórico de la UAEM, generaron gran interés por observar los procesos antecedentes a la actual situación del sistema educativo mexicano.

Al hacer la búsqueda sobre trabajos realizados en torno al objeto de estudio, se encontró que la programación del docente en la educación, ha propiciado el desarrollo de investigaciones en distintas perspectivas. Estudiando la relación que tiene con el cumplimiento del proyecto

⁴ Proyecto, campo formativo, competencia general, competencia específica, propósitos (cognitivo, valoral, curricular), contenidos, transversalidad, práctica social, secuencia didáctica, adecuaciones curriculares, recursos didácticos, productos.

⁵ En mi labor como docente de educación básica, me percate de ciertas circunstancias entre las que se generaba la programación del profesor. Por parte de los docentes, existía diversidad de percepciones en el desarrollo de su contenido; en cada uno de los planteles educativos existían peculiaridades sobre el carácter de su elaboración, en algunos era obligatoria con requisitos específicos, que debía ser entregada en una fecha establecida, mientras en otros su realización podía ser libre.

⁶ “La Planeación didáctica argumentada constituye la cuarta etapa del proceso de Evaluación del Desempeño docente, la cual tiene como propósito evaluar el análisis, organización, justificación, sustento y sentido de las estrategias didácticas que el docente elige para desarrollar su Planeación, así como la reflexión que realiza sobre lo que espera que aprendan los alumnos y la manera en que lo harán.” (SEP, 2015, p.7)

educativo, en el desarrollo congruente o incongruente de los contenidos de las reformas educativas, detectando en algunos casos ineficiencia en las prácticas para el desarrollo efectivo de los programas derivados de las políticas educativas⁷. Otras indagaciones identifican que la programación ha ido deteriorando su naturaleza pedagógica y didáctica, con la desprofesionalización del docente⁸. También se ha reconocido como problema, la percepción de carácter administrativo por parte de los docentes hacia dicha actividad⁹.

Se distingue además, que las programaciones de los docentes, en contraste a los otros materiales educativos, no han generado gran producción para la historiografía. Sin embargo, centrando la atención en éstas fuentes, se puede advertir que son instrumentos muy valiosos, donde puede recuperarse información variada, de gran potencial para ser analizada desde distintas representaciones, ya que se trata de instrumentos realizados por un actor educativo, considerado por distintos estudiosos como protagonista de los procesos escolares¹⁰.

Generalizando las producciones académicas que se han trabajado en torno al objeto de estudio de interés, se observa que la orientación que los profesores dan a su programación, aún persiste como problemática en la educación. Además dichos trabajos persiguen el entendimiento de los problemas identificados, estudiándolos a partir de sus causas inmediatas, sobre lo acontecido en el escenario del presente.

La propuesta que surge en este trabajo proyecta valorar la programación como un objeto de estudio que puede nutrir la construcción de conocimiento en el campo de la historiografía de la educación. Pretendiendo distinguir a través de su contenido, cómo es que las prácticas del profesor, están determinadas por procesos que comenzaron en contextos pasados, en función del proyecto nacional. Teniendo la intención de comprender desde los procesos educativos que han sido antecedente de los actuales, la orientación que el profesor ha dado a su programación, de acuerdo con los procesos que lo van conformando en su profesión y al momento político educativo que determina su labor.

⁷ Antúnez, 1999; Cáceres y Cáceres, 2015; Forero, Guerrero, López y Requíz, 2004; Jardón, 2009.

⁸ Sacristán, 1998; Mcgin y Warwick, 2006; Martínez, 1998; Rodríguez y Vera, 2007; Díaz, 1999; Díaz e Inclán, 2001; Dueñas, 2013.

⁹ Navarro y Téllez, 2013; Reyes, González y Laredes, 2015; Romero, Gallardo, González, Salazar y Zamora, 2010; Martínez, 2013.

¹⁰ García, Loredó y Carranza, 2008; Díaz, 2009; Dueñas, Reyna y Delgado, 2013.

De manera particular, este trabajo pretende indagar de qué manera puede estudiarse la programación elaborada por docentes de una escuela primaria en los noventa, para comprender su profesión durante los procesos educativos de la década, específicamente para analizar a través de estos, la práctica docente en el currículo de época y mostrar que dichos objetos tienen utilidad como fuente primaria historiográfica.

El objeto de estudio.

Los ejemplares de la programación del docente que se han tomado como objeto de estudio para el presente trabajo, fueron elaborados durante el ciclo escolar 1999-2000, por los profesores de una escuela primaria localizada en la delegación Tlalpan de la ciudad de México.

La programación del docente es entendida por distintos teóricos de la educación, como la planeación para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje del currículum (Sacristán, 1989 y Salinas, 1994). Destacando la definición establecida por Hernández en 1999, quien incorpora los elementos más sobresalientes de las principales percepciones sobre la programación del docente, describiéndola como "... técnica pedagógica que...sirviera para concretar y ayudar a llevar a la práctica un determinado currículum..." (pág.1).

Percibida también como programa del docente, que "Se construye a la luz... del plan de estudios y el de los grupos académicos de docentes...fundamentalmente a partir del propio maestro, de su experiencia profesional y de las condiciones particulares en que trabaja..." (Díaz, 2009, pág.73)¹¹. Interesa la última concepción, en la forma de observar la dependencia que el docente tiene para la construcción de su documento programador, no solo en función al currículo oficial, sino a todo lo que influye en el proceso de enseñanza aprendizaje de este, así como de aquello que va determinando el contexto laboral del docente.

Las referencias antes mencionadas permiten valorar los documentos que son objeto de estudio de este trabajo, como instrumentos donde se plasmó en la forma en que se desarrolló la práctica docente, correspondiente al currículo de la época.

¹¹ "El docente y los programas escolares: lo institucional y lo didáctico"

Entendiendo el currículo a partir de la representación de Marsh y Strafford (1984) quienes lo conciben en un enfoque no solo conceptual sino práctico, donde se da la vinculación de la teoría de los planes y las experiencias de la vida real. En su naturaleza de construcción cultural, entre los vínculos de las prácticas educativas, que se desenvuelven de acuerdo con la organización social, correspondiente a la realidad histórica del escenario donde se encuentra la escuela que lo desarrolla (Grundy, 1987)¹².

Por consiguiente, se considera a la programación del docente como parte de las prácticas escolares¹³. Al observarla en esta perspectiva, se comprende como una de las acciones realizadas en la escuela, resultado de las situaciones generadas en las relaciones entre los sujetos, su materialidad y las funciones gestoras dentro del escenario escolar. Tomando la práctica docente como categoría de análisis¹⁴, pensándola como el ejercicio de la profesión en la gestión de sus acciones, las cuales están determinadas por diversos factores¹⁵ (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999).

¹² “El currículo no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas.” (Grundy, 1987, pág. 19-20)

“El currículum de las escuelas de una sociedad constituye una parte integrante de su cultura”. (ibid., 21)

“Para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, han de considerarse tanto en cuanto un conjunto de circunstancias históricas, como en calidad de reflejo de un determinado medio social.”(ibid.)

“Hablar del currículum constituye otra manera de hablar de las prácticas educativas de determinadas instituciones... pensar en el currículum es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones.”(ibid.)

“Para hacer algo más que conjeturas aleatorias sobre el currículum de cualquier institución, necesitamos conocer, no la naturaleza del currículum per se sino más bien el contexto de la institución.”(ibid., 22)

¹³ “Las prácticas se producen en las relaciones que los sujetos establecen con el mundo en su materialidad, se revelan en los usos dados, al conjunto de objetos culturales, con los cuales conviven en las diferentes situaciones de poder”. (Gonçalves, 2007)

... “Ésta íntima y estricta relación entre el universo de la escritura y de la escuela, realza el lugar significativo que los objetos y productos del escribir, poseen en el conjunto de las prácticas escolares y administrativas. Y es así que proliferan en el ámbito escolar, los registros de una economía escrituaria. Son resultados de las relaciones pedagógicas... residuos de acciones gestoras... efectos de construcción de saberes sobre el alumno, el profesor y el pedagogo... derivaciones de acciones de sujetos de la escuela... Tomados en su materialidad, esos objetos no solamente favorecen la percepción de los contenidos enseñados, si no que sobre todo suscitan el entendimiento del conjunto de quehaceres activados en el interior de la escuela...” (ibid.)

Canclini (2003) menciona que las prácticas no son puras, sino que son el resultado de una mezcla de factores que hacen actuar al sujeto en una forma cultural creada que va reflejando su identidad social.

¹⁴ García, Loredo y Carranza (2008) distinguen entre práctica docente y práctica educativa, entendiendo que la primera es una acción particular, mientras que la segunda es un conjunto que engloba todas las tareas docentes. por ello proponen a la programación del docente y su pensamiento didáctico como una práctica docente y dimensión de las prácticas escolares, las cuales en su conjunto se determinan entre sí.

Método

La investigación se llevó a cabo en un estudio cualitativo, de corte histórico. Desarrollando su análisis a partir de tres pasos: heurística, crítica e interpretación¹⁶. Se partió del objetivo general y la hipótesis del trabajo, donde se ha establecido la correspondencia entre los aspectos que se quieren observar: la práctica programadora del docente y el currículo.

La conformación del contexto histórico ha sido importante para el análisis ya que de acuerdo a la propuesta de Sanchidrian y Gallego (2009), debe existir una perspectiva histórica del objeto de estudio, para poder analizarlo. Así mismo, Vaughan (2002) destaca como las fuentes secundarias en el contexto, ayudarán a la interpretación de las fuentes primarias.

La generación de datos se realizó mediante fichas de contenido,¹⁷ para los avances programáticos y la entrevista realizada como parte del contexto.¹⁸ Respondiendo a información relacionada con la categoría de práctica escolar y sus dimensiones: personal¹⁹,

¹⁶ La heurística, la crítica y la interpretación no pueden darse la una sin la otra y dependen de la pregunta histórica (Droysen, 1983).

La heurística es la búsqueda de las fuentes, pero también consiste en realizar la propuesta para utilizar dichas fuentes, en la puesta del trabajo, que llevará a responder la pregunta de investigación histórica. Así como la interpretación consiste en determinar si las fuentes seleccionadas son adecuadas para el estudio histórico, ésta necesita de la interpretación de fuentes primarias y secundarias al objeto de estudio para determinar si las primeras pueden comprenderse en mayor grado con las segundas. Por ello, al llegar a la interpretación, se toman en cuenta no solo las fuentes primarias, sino aquellas que ayudan a comprenderlas en su contexto original (Romo, 2008).

¹⁷ "Desde la visión cualitativa el análisis de contenido sigue siendo una manera de análisis de cualquier forma de comunicación humana..." (Álvarez & Jurgenson, 2003)

"El discurso histórico, comporta una racionalidad analítico-explicativa" (Escolano, 1997 p.58).

¹⁸ Kvale (1996) menciona que la entrevista en la investigación cualitativa tiene el propósito de conocer el mundo del objeto de la investigación, interpretando las descripciones de los fenómenos, a partir de los significados que manifiesta el entrevistado en sus testimonios.

¹⁹ "...Es importante mirar la propia historia personal, la experiencia profesional, la vida cotidiana y el trabajo, las razones que motivaron su elección vocacional, su motivación y satisfacción actual, sus sentimientos de éxito y fracaso, su proyección profesional hacia el futuro." (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, en Cárdenas, 2011, p.20-21).

institucional²⁰, social²¹, valoral²² y didáctica²³, propuestas en correspondencia a las preguntas y los objetivos de esta investigación.

Generalidades sobre la construcción de datos:

En la búsqueda de las fuentes primarias, se obtuvieron siete encuadernados dos de los cuales pertenecían a la misma profesora y grupo, el resto eran de distintos profesores. El conjunto de programaciones está conformado por aquellos que correspondían a 6°A, 6°C, 5°A, 5°B, 4°C, 2°D, 2°A y el del grupo del Servicio Escolarizado Acelerado de Educación Primaria 9-14 (S.E.A.P. 9-14).

Institucionalmente se puede observar que existía un consenso entre el grupo de los profesores para la elaboración de su formato planificador, ya que son muy parecidos en sus características generales, habiendo diferencias mínimas entre la mayoría. De tamaño oficio, con hojas fotocopiadas de un modelo para el registro de la programación. Los pertenecientes a 6°C, 4°C y 2°A tienen el mismo formato, mientras que 6°A, 5°A y 5°B tienen un diseño diferente al del grupo anterior pero igual entre ellos; la profesora de 2°D presenta un esquema único, al igual que el grupo S.E.A.P. 9-14.

Además en la dimensión institucional, se percibe cómo los formatos de los profesores contienen encabezados para el desarrollo de contenidos curriculares. También es observable que la directora de la escuela revisaba la presentación de las programaciones de cada profesor

²⁰ “²⁰ La reflexión sobre esta dimensión enfatiza las características institucionales que influyen en las prácticas, a saber: las normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades; los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan en el gremio; las costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva y condiciones laborales, normativas laborales y provenientes del sistema más amplio y que penetran en la cultura escolar. (ibid.)

²¹ “...reflexión sobre el sentido del quehacer docente, en el momento histórico en que vive y desde su entorno de desempeño.... sobre las propias expectativas y las que recaen en la figura del maestro, junto con las presiones desde el sistema y las familias”. (ibid)

²² “ La práctica docente no es neutra, inevitablemente conlleva un conjunto de valores. Cada profesor, en su práctica educativa, manifiesta (de modo implícito o explícito) sus valores personales, creencias, actitudes y juicios. En definitiva, el maestro va mostrando sus visiones de mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa” (ibid)

²³ “...al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento”. (ibid).

semana a semana, realizando observaciones sobre el reporte del uso de materiales proporcionados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), considerando así que la programación también era un requerimiento por parte de la dirección escolar.

En la dimensión personal, se identifica que la mayoría de los profesores decidieron incorporar para el trabajo con su grupo, materiales no oficiales como guías de actividades de editoriales comerciales, tomándolas como apoyo, también para establecer sus contenidos semanales cuando no tenían a la mano los avances programáticos proporcionados en el paquete de materiales didácticos de la SEP.

Desde la dimensión social se distinguen los programas que se desarrollaban en la institución como el Servicio Escolarizado Acelerado de Educación Primaria (S.E.A.P. 9-14) y Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), este último surgido también de las reformas llevadas a cabo a la educación en 1993.

Al respecto de la dimensión didáctica, se percibe en la generalidad de las programaciones la propuesta de acciones constructivistas para el desempeño de la enseñanza aprendizaje, notando la incorporación de las actividades propuestas en los ficheros didácticos, los cuales presentaban prácticas, experimentos, y experiencias más significativas para el aprendizaje del alumno. Además del reporte de actividades extracurriculares como excursiones. Declaraban también para la puesta en marcha de las actividades, producción y exposición de la comprensión de los alumnos.

En la dimensión valoral se reportó que no se observa significativamente una propuesta específica del profesor sobre el desarrollo de su programación, ya que la mayoría de sus contenidos, son una reproducción de lo marcado por el programa escolar y los libros de texto. Notándose falta de apropiación entre el formato de programación y las ideas de los profesores.

La práctica docente en el currículo de los noventa:

El término práctica según la real académica española, proviene del latín *practicus* que significa activo, que actúa. En este trabajo se ha entendido, como aquello realizado, lo llevado a cabo, que genera experiencias en la realidad y no se queda en teoría. Por ello, cuando se

menciona la expresión práctica docente, se pretende reconstruir lo que ocurrió durante la experimentación del trabajo del profesor en el sistema educativo de una época, aquello que no podemos observar desde los documentos oficiales, sino desde aquellos que se produjeron en lo escolar. Sin embargo para comprender lo practicado, se debe tener un conocimiento de sus supuestos.

El contexto educativo de la década de los noventas presenta un escenario de gran interés, ya que es durante este periodo cuando las ideas del progreso y la modernización de la educación que venían proyectándose desde los setentas y aquellos principios que se pretendían desarrollar para una transformación social por medio del sector educativo, comienzan a concretarse con la puesta en marcha de reformas educativas que tomaron iniciativa en el sexenio de Salinas de Gortari.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), se firmó el 18 de mayo de 1992. El sistema educativo mexicano experimentó grandes transformaciones con el desarrollo de los principios del ANMEB: descentralización, renovación de contenidos y re significación de la figura docente. Dichas premisas generaron acciones que fueron conformando el currículo de la época e influyendo en su desarrollo.

En 1994 se elaboró el paquete articulado de materiales didácticos para apoyar el trabajo docente. Se crearon para usar en el desarrollo de los contenidos y para la actualización y capacitación de los profesores, repartiendo planes y programas de estudio,²⁴ avances programáticos,²⁵ libros para el maestro, y ficheros de actividades didácticas, con sugerencias para la enseñanza, de los temas estipulados en el programa (SEP, 2011).

El uso del paquete de materiales didácticos, es un rasgo institucional que se ha observado en los formatos de las programaciones de los profesores, en la columna “materiales”, donde debían reportar el uso de algunos libros pertenecientes al paquete didáctico, como los ficheros en la columna “fichas”, los avances programáticos, los libros del maestro, los programas y planes de estudio en la columna referencias.”

²⁴ Se reportan como un material difundido totalmente a los docentes en función de instrumento para la consulta permanente.

²⁵ “...constituyen una herramienta flexible para la planeación de la enseñanza y contienen sugerencias para organizar el uso de los diversos instrumentos con que el maestro cuenta (libros de texto, fichero de actividades, etcétera) para enseñar un tema particular.” (SEP, 2001: 49)

La directora realizaba observaciones a los profesores en la revisión de sus programaciones cuando no reportaban las fichas didácticas que utilizarían en el desarrollo de su clase. Ante ello, cabe interpretar que dicho contenido había sido considerado dentro de la programación como una sugerencia por parte de la dirección escolar, quien fungía como promotor del uso de los materiales oficiales en la práctica del profesor.

En 1996, surgen los Talleres Generales de Actualización (TGA), pretendiendo generar espacios para que los profesores conocieran los nuevos materiales, realizaran en plenaria la planeación de sus actividades y expusieran las experiencias con los nuevos programas (Pineda, 2010).

Así mismo, surgieron publicaciones para los docentes del Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), que tenían como objetivo fortalecer la didáctica en los maestros. Contando además con el acervo de la Biblioteca para la Actualización del Maestro y la Biblioteca del Normalista, que contiene entre sus contenidos temas pedagógicos.

A pesar de los contenidos pertinentes de los materiales didácticos para la autoformación de los profesores, de los talleres de actualización docente y de los programas de capacitación, se percibe en el contenido de las programaciones carencia de propuestas pedagógicas del docente, falta de estructura y asertividad en la redacción de sus objetivos, en algunos casos falta de congruencia sobre los contenidos y las actividades propuestas, en cuanto al tiempo que debió destinárseles.

Además también se desarrollaban otros proyectos como el Servicio Escolarizado Acelerado Primaria 9-14 (SEAP 9-14), programa para atender a los alumnos que estuvieran en situación extra edad²⁶, apresurando los procesos de enseñanza aprendizaje para ubicar al alumno en el grado correspondiente durante un tiempo corto, involucrando a supervisores, directores profesores, padres de familia y alumnos²⁷ (SEP,2011).

²⁶ “El término extra edad se refiere a los menores que cursan o pretenden cursar un grado escolar de educación primaria, con dos o más grados de atraso respecto del que les correspondería, considerando que en México la edad de ingreso a la primaria es de seis años.”(SEP, 2011, p.7)

²⁷ “... la atención compensatoria a los alumnos en situación de extra edad involucra decisiones y acciones diversas por parte de diferentes agentes educativos –padres de familia, maestros, directores, asesores técnico-pedagógicos, supervisores, por mencionar algunos–. Para que las decisiones sean tomadas y las acciones llevadas a cabo, es imprescindible que el programa sea conocido por estos agentes y consideren que la extra

La programación del docente ha permitido generar datos sobre experiencias en la práctica del docente del programa S.E.A.P. 9-14, observando la cantidad de alumnos inscritos en esta modalidad, su edad, sexo, nivel y dirección, así como la labor que la profesora debía realizar dentro y fuera de la escuela en relación al seguimiento del caso de cada alumno, como entrevistas y visitas a los padres de familia en su residencia, reuniones en la escuela con los tutores de sus estudiantes, la elaboración de sus guiones didácticos, el registro de la asistencia del grupo. Además se distingue la existencia de una figura que supervisaba este programa, la coordinadora del S.E.A.P. 9-14, quien evalúa de forma positiva el trabajo didáctico de la profesora en una observación sobre el avance programático.

El programa Escuelas de Tiempo completo comenzó a implementarse durante el ciclo escolar 1999-2000. Como experimento social se amplía el horario de la jornada escolar de cuatro horas y media a 8 horas, para algunas primarias de la capital del país, mismas que comenzaron a ser observadas para su evaluación en contraste a escuelas de horario regular (Ávila y Torres, 2016). En la entrevista realizada a la profesora que fue directora de la escuela de donde provienen las programaciones docentes que son el objeto de estudio de esta investigación, se ha podido confirmar que dicho plantel escolar perteneció al grupo de escuelas que comenzaron con el programa de tiempo completo en el ciclo escolar 1999-2000, mismo periodo en el que se realizaron las programaciones. Mencionó que los docentes frente a grupo eran los mismos que se quedaban en el horario extendido.

El testimonio de la directora informó sobre la dinámica que se vivió en la escuela durante el ciclo escolar 1999-2000, único periodo en que ella se desempeñó en la dirección de esta primaria. También confirmó que los profesores de este plantel se encontraban participando en la carrera magisterial. Con respecto a las programaciones mencionó que eran un requisito

edad es un problema que requiere ser solucionado. Éste es el objetivo de difundirlo y sensibilizar a los agentes educativos involucrados: contar con su participación para atender pedagógicamente a los alumnos en situación de extra edad.” (Ibid, 37)

“Cuando se trata de los grupos especiales, por ejemplo en centros de recuperación, los padres de familia y los directores de las escuelas de origen son los agentes que tienen mayor peso para que el alumno sea atendido, pues implica un cambio de escuela que afecta a unos y otros. A los padres, porque tendrán que enviar a su hijo a otra escuela, en muchos casos más alejada que aquella en la que estaba inscrito; a los directores, porque la reducción de la matrícula de su plantel educativo puede orillarlos a cerrar grupos y perder maestros por este motivo.” (Ibid. p.38)

en su elaboración, por parte de la supervisión escolar, y que se manejaban dos, una para los contenidos del grado escolar y otra para las actividades del horario ampliado, por lo cual eran tema a tratar en los consejos técnicos. Explicó que ante la carga de trabajo que se aumentó en ese año escolar a los maestros de esta escuela, se destinó un tiempo de la jornada para la realización de las programaciones y el espacio de la sala de maestros en donde se contaba con materiales de apoyo para dicha actividad.

La generalización de las características para el contenido a desarrollar en los avances programáticos, se explica como parte de un consenso realizado entre el grupo de docentes durante los consejos técnicos, según el testimonio de la directora de la escuela. Lo cual explica la falta de coherencia entre las columnas propuestas en el modelo de la programación y las ideas desarrolladas por los profesores; además de que era un requisito por parte de la supervisión y el hecho de ser observados ante su desempeño en el programa pilotado sobre la escuela de tiempo completo permite comprender la despersonalización que existía entre el docente y su programación.

Ella también informó que a la mitad del ciclo escolar tuvo que dejar la dirección de la escuela porque la requirieron para dirigir un internado. Este dato puede apreciarse en todos los avances programáticos, ya que se observa la revisión de la directora con su nombre como firma y el sello oficial, sin embargo algunas semanas muestran solo la rúbrica con la palabra dirección, hasta que aparece la firma de la directora con el nombre de otra profesora.

Al parecer la supervisión escolar requería como requisito las programaciones de los profesores, por ello la directora las revisaba semana a semana, y hasta destinaba un tiempo y espacio para su elaboración. Sin embargo se nota que la capacitación dada en los T.G.A. resultaba infructuosa para el desarrollo de las habilidades de programación, ya que en los formatos de las programaciones de los docentes no se observa un desarrollo gradual de los contenidos de las asignaturas, ni un desarrollo especial entre una disciplina y otra, además al parecer la directora tampoco recibía una capacitación especial para asesorar a los docentes al respecto. Esto podría deberse a las mismas razones que Ortiz (2010), expone en su trabajo sobre el T. G. A., cuando expresa el testimonio sobre los capacitadores de los talleres para maestros, quienes manifestaban haber sido enterados de su participación en ese rol con un par de días de anticipación mismos que la duración de su asesoría para su desempeño frente

a sus compañeros docentes. Además observó que los maestros presentaban cierto rechazo hacia los materiales que se les asignaban en esas reuniones, al haber sido producidos por personajes que no eran actores escolares, sino investigadores que no tenían experiencia docente.

La primaria de donde provinieron los documentos que fueron objeto de estudio de este trabajo, fue calificada en ciclos escolares posteriores como escuela de calidad. Parece que el periodo al que perteneció la producción de estos avances programáticos, fue un tiempo de novedades y vicisitudes para los profesores, ya que venían experimentando una serie de cambios desde la reforma de los programas y contenidos, con su participación en la carrera magisterial, además de que su trabajo aumentó con el programa escuelas de tiempo completo. Todo lo cual tuvo impacto en el docente ya que debió ajustar su tiempo fuera de la jornada escolar compartiéndolo entre la capacitación y tareas laborales como la programación de clase, y su vida personal. Experiencias que fueron conformando el currículo que debía desarrollar y determinaron en forma las acciones de su práctica.

Conclusiones

La práctica docente implica las tareas que se realizan en la profesión de un educador para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje (García, Loredó y Carranza, 2008). La lógica podría conducirnos a imaginar que su observación debe ser dentro del escenario escolar real, sin embargo la programación del docente al ser una de las actividades que el profesor realizó en su desempeño profesional, es también un instrumento que puede permitir recrear a partir de su contenido contrastado con fuentes secundarias del contexto, las formas en que el profesor se desempeñaba entre las circunstancias que rodearon el campo de su labor.

Bibliografía

Álvarez, J. & Jurgenson, G. (2003). "Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y metodología". México: Paídos Educador.

Antúnez, S., Del Carmen, L., Imbernon, F., Parcerisa, A. & Zabala, V. A. (1999). "*Del Proyecto Educativo a la Programación del Aula*. El que, el cuando y el como de los instrumentos de la planificación didáctica". España, Barcelona: GRAÓ.

Ávila, J. y Torrez, Z. (2006). "Evaluación de la educación primaria en el Distrito Federal con base en los estándares de eficacia y eficiencia de matemáticas educación física, en escuelas de tiempo completo y escuelas de tiempo oficial durante 1995-2000. Investigación administrativa, (97), 27-37. ISSN: 1870-6614

Canclini, N. (2003). "*Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*". São Paulo: EdUSP

Cáceres, C., & Cáseres, R. (2015). "Lecciones pedagógicas a partir de experiencias inclusivas basadas en diseño universal para el aprendizaje en Chile" en *Memoria del 5to Congreso Internacional de Investigación*. Buenos Aires, La Plata, Argentina: Universidad Nacional de la Plata.

Díaz, Á., & Inclán, E. (2001). "El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos" en *Revista Iberoamericana de educación*, 25, 17-41.

Díaz, Á. (2009). "*Pensar la didáctica*". España: Amorrourto Editores.

Droysen, J. (1983). "*Histórica*. Lecciones sobre la enciclopedia y metodología de la historia." Garzón y Gutiérrez (tr). Barcelona: Alfa.

- Dueñas, S., Reyna, A. & Delgado, U. (2013). “La planeación estratégica, herramienta para la transformación en el nivel preescolar” en *Memorias. 1er Congreso Internacional de Transformación Educativa*. Estado de México, Ixtapan de la Sal: Consejo de Transformación Educativa .
- Jardón, H. (2009). “Planeación en la escuela primaria: un abordaje circunspectivo-prospectivo (reportaje final de investigación)” en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México: COMIE.
- Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L. (1999). “*Transformando la práctica docente*. Una propuesta basada en la investigación acción”. Estado de México, D.F.: Paídos.
- Forero, E., Guerrero, A., López, G. & Requiz, M. (2004). “El proyecto pedagógico de aula: una utopía, una posibilidad o una realidad” en *Revista Educere*, 5 (16), pp. 397-403.
- García, B.; Loredó, E. y Carranza, G. (enero, 2008). “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión” en *REDIE*, (10) Número especial, pp.1-15. ISSN 1607-4041. Disponible en <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200>
- Gonçalves, V. (2007). “Culturas escolares: entre la regulación y el cambio”. En *Revista Propuesta educativa*, (28), pp. 28-37 E-ISSN: 1995-7785
- Grundy, S. (1987). “*Producto o praxis del curriculum*”. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández, G. (1999). “En torno a la programación” en *Revista Aula abierta* (74), pp. 69-97.
- Kvale, S. (1996). “*Interviews*”. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Marsh, C. & Stafford, K. (1984). “*Curriculum: Australian practices and issues*”. Sydney: McGraw-Hill.
- McGinn, N. & Warwick, P. (2006). “La planeación educativa: ¿ciencia o política?” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXVI(1-2), pp. 153-182.
- Martínez, R. F. (1998). “La planeación y evaluación de la educación en México” en *Un siglo de educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Moctezuma, Lucía. (2008). Historiografía de la educación en México: balances y desafíos. Historia de la educación - anuario, 9 Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772008000100006&lng=es&tlng=es. ISSN 2313-9277
- Martínez, B. R. (2013). “Qué está pasando con la planeación educativa. El caso de la BENV” en *Memorias. 1er Congreso Internacional de Transformación Educativa*. Estado de México, Ixtapan de la Sal: Consejo de Transformación Educativa.
- Navarro, M. & Telles, M. (2013). “La planeación didáctica en la escuela primaria: una perspectiva desde los profesores” en *Estudios en México sobre los agentes educativos*. México: Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Ortiz, M. (2003). Carrera Magisterial. Un proyecto de desarrollo profesional. México: SEP.
- Pineda, D. (2010). Los Talleres Generales de Actualización (TGA), ¿Un instrumento que contribuye a la actualización de los docentes de educación básica en beneficio de la sociedad?. Recuperación de la experiencia docente. (Tesina Licenciatura en sociología de la educación) UPN.

- Rodríguez, C. & Vera, N. (2007). “Evaluación de la práctica docente en escuelas urbanas de educación primaria en Sonora” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (35), pp. 1129-1151.
- Romo, F. (2008). “*Escucho con mis ojos a los muertos: la odisea de la interpretación literaria*”. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Reyes, M., González, F. & Laredes, B. (2015). “La planeación de la enseñanza en la formación inicial: una perspectiva de los normalistas” en *Memorias del concurso Lasallista de investigación, desarrollo e investigación*, (2), pp. 63-67.
- Romero, S., Gallardo, M., González, B. , Salazar, G., & Zamora, G. (2010). “La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz”. en *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (10), pp. 2-62.
- Sacristán, J. & Pérez, A. (1989). “*La enseñanza: su teoría y su práctica*”. Madrid: AKAL
- Salinas, D. (1994). “*La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional?*”. Málaga, España: Aljibe.
- Sanchidrián, M. y Gallego M. (2009). “Los cuadernos escolares como fuente y tema de investigación en Historia de la Educación”, en XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñe / Coord. María Reyes Berruezo Albéniz, Susana Conejero López, Vol. 2, ISBN 978-84-9769-245-8, pág. 76.
- SEP (2001). “*El desarrollo de la educación. Informe nacional de México*”. México: SEP- Dirección General de Relaciones Internacionales.

SEP (2011). “Criterios y orientaciones para atender a los alumnos de educación básica en situación de extraedad.” México: SEP

Viñao, A. (2012). La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación. *Educação, 35(1)*, 7-17.

Vaughan, M. (2002). “La historia de la educación y las regiones en México: cómo leer los informes de los inspectores escolares”, en Alicia Civera, Carlos Escalante y Luz Elena Galván, *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense, 37-66.