

Los futuros docentes en sus prácticas pedagógicas dentro de la escuela primaria (1950-1960)

Marcelo Hernández Santos¹

Universidad Pedagógica Nacional

RESUMEN



En el presente texto se discuten las rupturas y continuidades en las formas de diseñar e implementar los planes de clase que los estudiantes para maestros en las Escuelas Normales Rurales (ENR) trabajaron con los niños de la escuela primaria.

El hilo conductor de la argumentación es el análisis de los elementos existentes en cada formato de planeación del trabajo didáctico que se diseñaron en los años cincuenta y sesenta del siglo XX, específicamente los que se usaron durante las prácticas pedagógicas en las aulas de educación primaria en los inicios del Plan de Once de Años.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, Formación docente en las ENR, Formas de trabajo didáctico de 1950 a 1960.

.....
¹ maruniv321@gmail.com

ABSTRACT

In this text it is proposed to discuss the ruptures and continuities in the ways of designing and implementing class plans, that students for training teachers in the Escuela Normal Rural (ENR) worked with elementary school's children.

The common thread of the argumentation is the analysis of the existing elements in each format of planning of the didactic work that was designed in the fifties and sixties of the twentieth century, specifically those that were used during pedagogical practices in elementary school classrooms at the beginning of the Plan de Once Años.

113 Keywords: Pedagogical practices, Teacher training at Normales Rurales, Forms of didactic work from 1950 to 1960.

INTRODUCCIÓN

En las instituciones formadoras de docentes de México las prácticas pedagógicas han sido el centro de la formación de los futuros maestros. A lo largo de la historia han sido constantes, aunque su recurrencia ha sido variada siempre han estado ahí para que el futuro docente reconozca progresivamente las labores básicas de la docencia, sobre todo en la educación primaria. En la década de los cincuenta los estudiantes de las ENR iniciaban en los primeros años con observación de la práctica docente, después se hacían prácticas ordinarias (por una semana) y en los últimos semestres de la carrera, para demostrar su conocimiento en la conducción pedagógica de los grupos escolares, hacían prácticas intensivas (de dos a cuatro semanas).

Es innegable la función formativa que cumplieron las prácticas pedagógicas (ordinarias e intensivas) en los futuros docentes. A lo largo de este artículo pretendo dar respuesta a algunas interrogantes sobre el tópico de las prácticas. ¿Cómo

se preparaban los estudiantes para llevar a cabo sus prácticas pedagógicas? ¿Qué elementos se consideraban en los años cincuenta y sesenta para planear el trabajo didáctico en las escuelas primarias objeto de prácticas? ¿De qué manera se evaluaba el desempeño del aprendiz (practicante) para docente?

En el artículo se brindan elementos para comprender los enfoques educativos utilizados; las técnicas de enseñanza; procedimientos en el desarrollo de las clases; metodología científica; roles del profesor y del estudiante, así como las formas de evaluación o valoración de los conocimientos alcanzados por los niños.

Para analizar las formas de trabajo en el aula, se recuperaron los diferentes planes de clase utilizados por los estudiantes en el momento de idear y realizar sus prácticas pedagógicas intensivas en los años cincuenta y sesenta del siglo XX. Como se ha dicho, el tema es importante porque las prácticas pedagógicas fueron actividades preponderantes en las ENR debido a su impacto en la formación y adquisición del saber didáctico en los futuros docentes.

La metodología que se utilizó en la elaboración de este trabajo fue el método histórico, con el análisis de fuentes primarias y secundarias. Las fuentes de información se obtuvieron del Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural «Gral. Matías Ramos Santos» de San Marcos, Zacatecas (en adelante AHENRGMRS). El análisis de las fuentes primarias se hace a partir de las interpretaciones de las didácticas en boga (1950-1960): el neoconductismo y el constructivismo. Las conclusiones versan sobre las teorías pedagógicas y científicas utilizadas para planear el trabajo en el aula en la época en que se discutía la posibilidad de recuperar un profesor científico en su práctica docente; alejado del empirismo y la improvisación.

CONTRA EL VERBALISMO Y LOS MÉTODOS PASIVOS PARA APRENDER

En la década de 1950 las ENR tenían 28 años de existencia.² En 1945 el gobierno mexicano reformó su educación y eliminó de la Constitución la orientación socialista que databa desde 1934. Este acontecimiento tuvo un impacto en todo el sistema educativo mexicano. En forma particular, el profesorado tuvo una reorientación en su formación. Con la reforma educativa de mediados de los años cuarenta se le exigiría un trabajo en el aula alejado del empirismo y con apego a aun trabajo científico dentro del salón de clase. Más tarde, en la década de los cincuenta estuvo en boga el neoconductismo de Skinner (1904-1990) y por tanto la enseñanza se basaba en la idea de los estímulos externos o condicionamiento operante, como elemento estelar que concretaría eficazmente la enseñanza de los niños en las primarias mexicanas.

Para poder estar al día sobre estas tendencias se impartía la asignatura de Psicología Educativa y Didáctica, materias nuevas y relacionadas con la corriente pedagógica que se desarrollaba en los Estados Unidos de América, que en los años cincuenta, con el desarrollismo ideado por el presidente Truman, tuvo una gran influencia en México y América Latina. La Secretaría de Educación Pública (SEP) dotó de libros a las bibliotecas de las ENR para que pudieran acceder a este conocimiento de la psicología. La colección incluyó textos de Skin-

.....
² Se crearon desde 1922 en el estado de Hidalgo y Michoacán. Cinco años después se propagaron en todo el país llegando a haber 35. Fueron escuelas para formar como peritos agrícolas y como profesores rurales a los hijos de campesinos de México. Durante todo el siglo XX cambiaron de lugar y de nombre, desaparecían y renacían. Hasta que en 1969 se quedan solo quince. Para saber más sobre estas escuelas véase las siguientes obras: Sergio Ortiz Briano, *Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano*, Universidad Autónoma de Zacatecas, 2012. También puede consultarse a Marcelo Hernández Santos, *Tiempos de reforma: Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984*, Universidad Autónoma de Zacatecas / Zezen Baltza Editores, 2015.

ner con *Sociología de la educación*. También de psicología con Francisco Larroyo, *Psicología integrativa* y de Jesús Mostache Román, *Didáctica general*, Wheeler y Par Rins, *Fundamentos de la evolución mental*, E. Claparade, *Pedagogía experimental*, Geesil Arnold, *Psicología evolutiva* y Efraín Sánchez Hidalgo *Psicología educativa*, entre otros.

En teoría, se trataba de proveer a los estudiantes de conocimientos sobre la mentalidad, el comportamiento del niño y las formas de enseñanza existentes. Todos los textos debían ayudarles para planear de mejor manera las actividades de enseñanza que diseñaran para implementar con la niñez de la escuela primaria durante sus prácticas pedagógicas y después en su vida profesional. Para trabajar los contenidos de la escuela primaria accedieron a obras como *Metodología del lenguaje*. Los títulos de los libros indicaban la orientación teórica de la formación en los futuros profesores.³

La influencia de estas teorías logró que quienes estudiaban para maestros en las ENR experimentaran diversas formas de trabajo en el aula al momento de hacer sus prácticas en las escuelas primarias mexicanas. Entre 1945 y 1959 cambiaron los planes de estudio para formar maestros en México y esto tuvo una influencia notable en la forma de trabajar en el aula. Como ya se dijo, se trató de orientar la formación docente hacia el trabajo científico. Se necesitaba un maestro capaz de generar aprendizaje en los niños a partir de situaciones problemáticas

.....
 3 En la concepción del aprendizaje estaba presente lo que se consideraba en ese tiempo el desarrollo de la inteligencia. No retomaban la bibliografía que el plan de estudios había sugerido, como: *Didáctica* de Diego González, *Psicología educativa* de J. Crombach, *La escuela de la comunidad de orden*, *Teoría y técnica de la enseñanza en la escuela secundaria*, de Tomas Risk y *Psicología del aprendizaje y los problemas de enseñanza*, de Luis Herrera y Montes, entre otros. Es posible que tales libros no estuvieran en la biblioteca. Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural «Gral. Matías Ramos Santos» de San Marcos, Zacatecas (en adelante AHENRGMRS), «Calificaciones y exámenes de alumnos», fondo Escuela Normal Rural, sección Administración académica, subsección Alumnos, serie Registro de exámenes y calificaciones, caja 29, carpetas 153 y 154, año 1966.

de la realidad. No solo se trataría de que el profesor dominara las pedagogías en boga, sino que tuviera un sentido más profundo de las necesidades cognitivas de sus estudiantes.

En los años cincuenta, Jaime Torres Bodet, Secretario de Educación en el país en ese periodo, se adelantaba un poco a la época y afirmaba que el maestro, debía ser «ante todo un hombre y no un compendio confuso de fórmulas pedagógicas [...] educar al hombre no significa que lleguen hasta él los datos más depurados de la tradición y la cultura, sino despertar en él [...] creación [...] originalidad [...] que la vida se reconozca, cual es la vida: como problema eterno, invención constante».⁴ Como se puede apreciar, el tipo de profesor al que se aspiraba Torres Bodet no tenía que ver con la enseñanza puramente técnica, sino con el desarrollo de la creatividad. Estos adjetivos fueron ambiciosos dado que en la época gozaban aún de prestigio los métodos de aprendizaje basados en la transmisión del saber. En las ENR, al ser la institución que preparaba al futuro magisterio, se trataba de orientar la formación hacia estos conceptos que Jaime Torres Bodet pretendía inculcar.

El plan de estudios que incluía la formación integral en el futuro docente, pretendía integrar en el bagaje intelectual una porción amplia de cultura general y conocimientos profesionales. Por lo que tocaba a los profesores rurales, creyeron que una preparación deficiente e incompleta sería dañina para la población rural: infundiría en las masas «espíritu de fracaso y honda incredulidad social».⁵ Las ENR se encargaron de formar profesores para que trabajaran en el medio rural, por tanto era importante que también allí se desarrollara de una mejor manera el trabajo docente, además de que debía adaptarse a los cambios pedagógicos que implicó el Plan de Expansión y Me-

4 Secretaría de Educación Pública, *Obra educativa del sexenio, 1958-1964*, 1964, p. 26.

5 Secretaría de Educación Pública, *Obra educativa*, p. 28.

joramiento Múltiple (Plan de Once Años) ideado para atender la educación primaria mexicana a partir de 1959.

Las directrices generales de las reformas educativas rara vez llegan a sus destinatarios sin sufrir modificaciones semánticas. De esta forma, la idea de tener un docente con cultura general amplia y dominio didáctico de las asignaturas no se dio rápidamente. Entre 1950 y 1960 todavía no penetraban del todo en los futuros docentes y sus mentores las ideas de Jaime Torres Bodet: problematizar y crear. En las escuelas normales los alumnos aprendían a ser profesores todavía en forma tradicional: con base en clases modelo expuestas por el director de la escuela o el profesor de Técnica de la Enseñanza, materia en donde se veían los temas de la didáctica y los procedimientos en el aula. También mediante las prácticas docentes en la escuela anexa; observaciones y, adicionalmente, en un periodo de dos semanas de prácticas docentes intensivas al año en alguna comunidad rural o urbana. En este escrito retomó estas últimas.

118

EL LABORATORIO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INTENSIVAS EN LOS CINCUENTA

Las prácticas pedagógicas en las ENR representaron la oportunidad de que los futuros docentes pudieran aprender la docencia, su futura profesión. Antes de llegar a las prácticas intensivas se necesitaba llevar a cabo una serie de pasos. Primero se preparaba el material didáctico: recortes, libros, objetos, cantos y bailables, después se definía el procedimiento y el método. Al terminar las prácticas pedagógicas el director de la escuela en donde se realizaban las prácticas, informaba a la normal sobre el desempeño del practicante.

La idea de plantear un saber profesional en los futuros docentes no surgió en 1960, con las reformas para consolidar el carácter profesional de la carrera de profesor en las ENR, esto se inició desde 1945. Se sabe que desde ese año se venía plan-

teando un seguimiento puntual de las prácticas pedagógicas de los estudiantes en las ENR. Así por ejemplo, se puede citar el testimonio que el profesor Manuel Rangel Martínez, director de la escuela primaria de Bimbaletes, Zacatecas, en México, brindó sobre la labor de Pedro Hernández Gutiérrez, alumno/practicante de la ENR de San Marcos, Zacatecas.

El director dijo que el estudiante/practicante había realizado sus prácticas en el cuarto grado de primaria, con un conocimiento de «carácter técnico satisfactorios», y que pese a su juventud «siempre acató el programa de estudios». ⁶ Esta última parte es importante, porque los profesores y directores de las escuelas primarias en donde realizaban las prácticas cumplieron una labor de tutoría, al grado de evaluar su desempeño y de estar atentos a que el estudiante entendiera los procedimientos esenciales para ejercer la docencia, como el dominio del programa de estudios de la escuela primaria.

En 1945, para saber si el estudiante había tenido un desempeño adecuado, se le evaluaban dos parámetros: por un lado, los planes de clases, inspeccionados a partir de una hoja de control de prácticas cuyo propósito era verificar si el practicante se ajustaba al programa. Por el otro, estaba la labor social del novel profesor, misma que tenían que informar a partir de la realización de los programas culturales, la obra material y la organización de fiestas cívicas.⁷ La idea de la creación y la invención, sencillamente no eran elementos a considerar para valorar la capacidad de un aprendiz de profesor.

La labor científica dentro del aula y el acatamiento del plan de estudios fueron los elementos que se evaluaban para saber el desempeño del estudiante/practicante con los niños de la primaria. El alumno de la escuela normal también realizaba la-

.....
 6 AHENRGMRS, «Control de prácticas», fondo Escuela Normal Rural, sección Administración académica, subsección Alumnos, serie Informes de prácticas pedagógicas, carpeta 68, año 1949.

7 Doc. Cit.

bor fuera del salón de clases, en la idea de proyectar socialmente a la escuela. Ambos factores jugaron un papel crucial para el ambiente de enseñanza en las primarias mexicanas. Aunque quizá la primera es la que ocupó mayor parte en los debates en torno al trabajo de enseñanza con los niños.

En 1958, mediante Seminarios Pedagógicos llevados a cabo en las ENR, se debatieron los componentes del trabajo científico en el aula: el procedimiento y el método. Los temas permitieron especificar que existían diversos procedimientos para desarrollar el trabajo con los niños. Los profesores podían proceder verbalmente, intuitivamente y activamente. El último era una posibilidad, ya que en los años cincuenta aún se tenía muy arraigada la idea de la disciplina escolar y el orden en las clases, aunque se reconocía el «carácter dinámico del educando» y la necesidad de tenerlo en «constante actividad», todavía no era hegemónica esa visión y la indisciplina era penada, algunas veces, con los castigos corporales, pese a que en esta época se reconocía que su abuso tendría afectaciones «tanto en lo físico como en lo psíquico».⁸

En cuanto al método, se podía optar por su forma «dialogada, interrogativa y discursiva».⁹ Las tres formas coexistieron en las aulas mexicanas. Se podría decir que en las clases se trataron de impulsar los procedimientos activos y el método interrogativo, sin lograrlo del todo. Privó, tanto en los formadores de maestros y sus estudiantes, como los maestros de la primaria, la idea del verbalismo (métodos discursivos), quizá fue el enemigo que no se pudo vencer durante todo el siglo XX pese a las nuevas metodologías en boga.

120

.....
8 AHENRGMRS, «Seminario Pedagógico en las Bodas de plata de la ENR de San Marcos, Zacatecas», fondo Escuela Normal Rural, sección Administración académica, serie Planes y programas de trabajo, caja 4, año 1958.

9 Doc. Cit.

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN 1960

Desde que México se planteó la idea de ingresar al desarrollo y la industrialización en 1950, fue inevitable que la educación sufriera una transformación emparejada al desarrollo técnico y científico del trabajo en el aula, que venían realizando los profesores en la escuela primaria. En 1960 no desaparece esta línea de formación docente. Antes bien, se pretendía consolidar en este periodo, dado que desde 1959 se reformó la escuela primaria mediante el Plan de Once Años, ideado por Jaime Torres Bodet, en su segundo mandato en la SEP.

Celerino Cano, presidente del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), órgano encargado de diseñar las reformas curriculares, sostenía la idea del profesor científico. Afirmaba que resultaba «indispensable una base más sólida de la preparación científica del maestro».¹⁰ Las características de esta formación en el normalista distarían de una formación teórica y poco práctica, para ello se hizo el diseño de talleres y laboratorios pedagógicos, así como la observación y práctica docente.¹¹

La aspiración de los miembros del CONALTE era que el profesor generara en el niño la inquietud de la investigación y enriquecimiento de experiencias. En 1960 Jaime Torres Bodet recurría al mismo discurso de 1945 y a su bagaje adquirido en la UNESCO, cuando fue secretario general en 1948. En los diferentes discursos que pronunció ante los maestros, afirmó que aspiraban a dar al pueblo «una educación más firme, más

.....
 10 Celerino Cano, «La enseñanza normal en la reforma educativa», en Secretaría de Educación Pública, *Plan de estudios y programas de educación normal urbana aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación*, Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), 1964, p. 10.

11 Retomaban esta idea de la ciencia para diferenciarse del enciclopedismo del siglo XIX. La ciencia en los años de la posguerra era conceptualizada «como una fuente de mejoras de la vida diaria». Thomas S. Popkewitz. *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid, Editorial Morata, S.L., 2000, p. 156.

práctica y más activa; un alma más vigorosa [que] dé al educando mayor confianza en su propio esfuerzo, mayor gusto por el trabajo y [...] sentido de responsabilidad nacional».¹² Se conjugaban en sus concepciones las ideas pedagógicas centradas en la visión de educación individual, el empirismo y el constructivismo, así como la concepción de la enseñanza como una empresa política: educar para la ciudadanía y la democracia.

La consecuencia de esta formación se hizo visible mediante las prácticas pedagógicas que para 1960 seguían siendo la fuente de saber docente de los estudiantes en las ENR. En esta cuestión hubo cierta continuidad respecto a los cambios en la formación de maestros acaecidos desde 1945. Los alumnos seguían haciendo prácticas pedagógicas intensivas de dos semanas al año y salían a diversos lugares del estado y también a otras entidades. En esta época, dado la tendencia a la industrialización en México, no importaba que ya no se desarrollaran en áreas rurales.

En las planeaciones de los estudiantes se puede observar la manera en que hacían su trabajo en el aula, lo cual no tenía variantes respecto a las anteriores formas de practicar de los alumnos de los años cuarenta y cincuenta. Los estudiantes de profesional en la normal rural en 1963, siguieron con las «unidades de trabajo o pedagógicas»,¹³ las cuales consistían en generar una clase alrededor de un solo tema y de ahí desbordar todos los contenidos del programa. Generalmente trabajaban temas cívicos, como el natalicio de Benito Juárez. La unidad de trabajo y sus elementos seguían formando parte de un formato de plan de clase cuyo encabezado tenía las generales de la escuela

122

.....
 12 Jaime Torres Bodet, *Textos sobre educación*. Selección, introducción y notas de Pablo Latapí, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1994, pp. 432 y 446.

13 AHENRGMRS, «Sociedad de alumnos», fondo Escuela Normal Rural, sección Administración académica, subsección Alumnos, serie Informes de prácticas pedagógicas, carpeta 43, años 1962-1963.

y el grupo que se atendía y tales elementos eran indispensables para lograr tener una clase con los niños. Esta forma de planear el trabajo en el aula tuvo el visto bueno de la reforma en la escuela primaria; por los preceptos del Plan de Once Años.

El desarrollo de las actividades de las clases tenía sus propios momentos: iniciación, elaboración y la comprobación, estos elementos indicaban el momento de inicio de un tema, la ejecución de las actividades y la evaluación, es decir, la comprobación de que en verdad los conocimientos se habían adquirido por parte de los alumnos. Estos planes de clase hicieron visible el desempeño de los niños frente a un tema determinado.

En los años cincuenta y sesenta del siglo XX se implementó como metodología didáctica «La Unidad de Trabajo» o «Unidad Pedagógica». Bajo esta modalidad se diseñaban todas las actividades que podrían hacer las niñas y niños en la escuela primaria. Desde este formato se planeaban las clases para que el practicante pudiera desarrollar sus clases durante las prácticas intensivas. Esta unidad podía abarcar de una a dos semanas. Los elementos que debían considerarse eran los siguientes: 1. Título, 2. Metas en: conocimiento, habilidad, hábito, capacidad y actitud, 3. Actividades para realizarse en la unidad, dispositivos didácticos, 4. Organización de los alumnos, 5. Balance y evaluación de resultados, 6. Duración, 7. Indicaciones, y 8. Observaciones.¹⁴

Bajo este esquema se estructuraban los planes de clase que los practicantes debían llevar a las escuelas donde desarrollaban sus prácticas intensivas en el cuarto grado de normal (último año de la carrera). Se cuidó la progresividad en los saberes, por eso se iniciaba con metas y estaba el espacio para balance

123

.....
¹⁴ AHENRGMRS, «Documentación de prácticas intensivas del alumno Agustín Camargo Hurtado», fondo Escuela Normal Rural, sección Administración académica, subsección Alumnos, serie Informes de prácticas pedagógicas, año 1963.

y evaluación, en este caso todo lo medible. El formato debía permitir al practicante un procedimiento sistemático en su práctica docente. En el esquema de las Unidades Pedagógicas no debía haber espacio para la improvisación. ¿Qué tanto el estudiante/practicante pudo llevar a la práctica estos esquemas de trabajo?

En marzo de 1963 Agustín Camargo Hurtado, alumno de cuarto grado de la ENR de San Marcos, realizaba sus prácticas pedagógicas intensivas en un lugar poco común: la escuela primaria «Damián Carmona» del campo militar de Irapuato, Guanajuato. En ese lugar atendió el segundo grado.

En sus planes de clase se puede ver la unidad pedagógica titulada «Benito Juárez» que llevó a cabo. El formato contempló los elementos requeridos en una Unidad de Trabajo o Pedagógica. Agregó en su formato de planeación elementos de identificación del aprendizaje a lograr, tales como el área, aspecto y tema. En el desarrollo de las actividades cuidó los momentos que el estudiante necesitaba para lograr los saberes: «iniciación, elaboración y comprobación». Estos tres últimos momentos eran la parte principal de la clase, por ejemplo, en la parte de la elaboración es donde se usaban los «dispositivos didácticos» (todos los recursos visuales y materiales para acceder al conocimiento) y en el apartado de la comprobación es donde se podía saber si la enseñanza había sido efectiva; si el niño había logrado el conocimiento, generalmente se llevaba a cabo por el método interrogativo.¹⁵

Al finaliza la unidad pedagógica el estudiante/practicante Agustín Camargo planeó una excursión considerando todos los elementos: «lugar, itinerario, transporte, alimentación, hora de salida, hora de regreso, disciplina y actividades».¹⁶ Esta actitud mostraba esa necesidad de implementar métodos cada

.....
15 Doc. Cit.

16 Doc. Cit.

vez más activos con los estudiantes, en este caso se trata de ponerlos en contacto con la naturaleza para entender las propiedades de las plantas.

En el desarrollo de esta clase llevada a cabo por el practicante, se contemplaban algunos elementos de las planeaciones que se hacían en la reforma anterior, en los años cincuenta, e indicaban la consolidación de un proceder científico en la enseñanza de los niños: había progresividad en el conocimiento, métodos activos y de interrogatorio, no solo de conferencias y había experimentación, como se pudo apreciar en el caso de la excursión.

Sin duda estos eran nuevos requerimientos para cumplir con la enseñanza y los grupos escolares y representaron cierta innovación con respecto a las formas de planear en la década del cuarenta y cincuenta del siglo XX. En 1960 se tiene una práctica docente más profesional, al contemplar las maneras de procesamiento de los contenidos por parte del niño, esto supone que se tiene la intención de formar a un maestro científico y con calidad en su trabajo.

Se puede decir que con la idea de demostrar que los alumnos lograban metas de enseñanza, la evaluación o recuperación de los saberes fue más nítida y se observaba cierta tendencia a descentrar el protagonismo del profesor en la relación pedagógica. Se pretendía llegar a la idea del constructivismo, a insertar en el centro de la actividad del aula al alumno. Los métodos menos pasivos y los procedimientos no verbalistas ahora se desterraban con el logro de las metas, con la evaluación de actitudes, conocimientos y capacidades de los alumnos. Con los elementos de las Unidades Pedagógicas implementadas se puede apreciar esta intención, desde luego, esta visión de aprendizaje activo y experimental no se acercaba a lo que fue la escuela activa de los años treinta, donde se le pretendió dar un protagonismo real al niño.

En las prácticas pedagógicas intensivas se siguió dando importancia a la labor social que realizaba el futuro docente, por ejemplo, se tenía que comprobar si el practicante había tenido una buena relación con los vecinos de la comunidad; si organizó actividades deportivas; elaboró el periódico mural y si organizó y llevó a cabo festivales socioculturales.¹⁷ En este último aspecto, los practicantes al finalizar sus dos semanas de prácticas pedagógicas intensivas, estaban obligados a presentar un «festival de clausura» con motivo de la culminación de sus prácticas y en agradecimiento con la comunidad y la misma primaria que los acogía.

Para mostrar un ejemplo de cómo se organizaban estos festivales, el 5 de abril de 1963 hicieron un festival todos los practicantes de la ENR de San Marcos que culminaron sus prácticas en Irapuato, Guanajuato. Hasta los años sesenta, este tipo de festivales seguían siendo una de las formas de sociabilización por antonomasia en los grandes y pequeños pueblos. Generalmente, los programas se integraban con poesías alusivas a los héroes de la patria, como Benito Juárez; bailes folclóricos representativos de algunos estados de México como Jalisco, Chiapas, Veracruz y Chihuahua; rondas; juegos organizados y números musicales. Los participantes, en su mayoría, eran los niños, pero los practicantes también tenían números específicos y en muchas ocasiones lograban cohesionarse con los profesores de las escuelas de prácticas y salían juntos al escenario para ejecutar algún número.¹⁸

A diferencia de lo que ocurrió años atrás cuando el director del plantel evaluaba a los practicantes, en la década de los sesenta los estudiantes eran evaluados por los profesores titulares a través de una «ficha de práctica pedagógica intensiva» en donde se calificaban tres aspectos: técnico (todo lo relacionado

.....
17 Doc. Cit.

18 Doc. Cit.

con su trabajo en el aula), social (todo lo hecho en la comunidad y la escuela) y material (mejorar el aspecto de la escuela), además del aspecto administrativo (lista de asistencia, gráficas, etc.). La ficha era firmada tanto por el maestro que «observó la clase», como por el «director» de la misma, quien daba el visto bueno.¹⁹

En el registro del cumplimiento de los aspectos de la ficha de práctica, se puede detectar el interés que había por revolucionar el papel del estudiante en la práctica docente. Así, en el aspecto técnico se consideraban varios aspectos: si el estudiante/practicante jugaba con los niños o usaba un lenguaje apropiado, si relacionó el conocimiento con situaciones reales o atendió «la enseñanza ocasional», si daba el protagonismo al niño y se encaminaba hacia una concepción de la enseñanza activa. Desde luego se siguió valorando el control de la «disciplina del grupo».²⁰

Esta idea de organizar el trabajo en el aula siguió por buena parte de la década de 1960. Por ejemplo, en las prácticas que realizó Epifanio Rodríguez Botello de tercero de profesional en octubre de 1967, se observa que utilizó un formato de planeación similar al de 1963. Destaca «aspecto, tema, actividades: de iniciación y elaboración, material didáctico y evaluación». De igual forma, la evaluación del practicante por parte del maestro titular era a partir de la *Guía para la evaluación de la práctica pedagógica*, en donde se destacaban las «cualidades personales».²¹

Se agregaron algunas cosas nuevas, pero eran eminentemente subjetivas; tenían que ver con el carácter y personalidad del aprendiz de profesor: estabilidad emocional, responsabili-

.....
19 Doc. Cit.

20 Doc. Cit.

21 AHENRGMRS, «Prácticas pedagógicas de Epifanio Rodríguez Botello», fondo Escuela Normal Rural, sección Administración académica, subsección Alumnos, serie Informes de prácticas pedagógicas, caja 2, carpeta 48, año 1967.

dad y otras que podrían ser más evidentes: aspecto personal y puntualidad. Se evaluaba, por supuesto, la «preparación profesional» en donde se incluía la preparación de las clases en cuanto a «técnica y didáctica, vocabulario» y hasta «vestuario correcto.» Finalmente se evaluaba la labor social que tenía que ver con obras materiales y de higiene dentro y fuera de la escuela.²²

Otro tema de interés y más preciso con el trabajo de los futuros maestros fue la interpretación y manejo de los programas de educación primaria vigentes. Se trata de entender algunas consideraciones generales relacionadas con la reforma en el nivel de enseñanza primaria como fundamentos de los programas en su aspecto filosófico, psicológico, pedagógico y social: estructura de los programas, las áreas del programa escolar y su desenvolvimiento humano, las líneas de desenvolvimiento y la dualidad enseñanza-aprendizaje, el papel del maestro frente a la acción educativa según el concepto moderno de la enseñanza y el aprendizaje.

La metodología implicó comprender a cabalidad el plan de estudios de la escuela primaria: conceptos de acción metódica, el principio didáctico de la sistematización, comprensión del principio de la correlación. Sobre todo este último, ya que se trató de planear en forma globalizada, partiendo de un tema general, para luego, a partir de él, trabajar todas las asignaturas. La bibliografía que se sugería era la siguiente: *Didáctica* de Diego González, *Psicología educativa* de J. Crombach, *La escuela de la comunidad de orden*, *Teoría y técnica de la enseñanza en la escuela secundaria* de Tomás Risch, *Psicología del aprendizaje y los problemas de enseñanza* de Luís Herrera y Montes.²³ Como se puede observar, en las ENR se preparó al nuevo profesor para que procediera científicamente en su trabajo. Tuvo en su

.....
22 Doc. Cit.

23 Doc. Cit.

bagaje conocimientos sobre psicología y didáctica, técnicas de enseñanza y el tratamiento de problemas en este ámbito.

Las unidades pedagógicas, la parte práctica del Plan de Once Años, vinieron a consolidar el procedimiento científico de la enseñanza en las primarias mexicanas. Se explicitaron los momentos de la clase que el profesor debía seguir al enseñar un tema determinado en el plan de estudios. El maestro debía estar al tanto del impacto que iba teniendo su trabajo con los niños. Se trataron de diseñar con más detenimiento y detalle las actividades que se realizaban. Se siguió cuidando el establecimiento de las diferencias entre las acciones de inicio; las de carácter práctico y las de evaluación o valoración de los saberes adquiridos. La problematización y la creación, serían las habilidades que más valor tuvieron en la formación de los futuros profesores, pero al parecer esto no se puede apreciar del todo en los planes de clase analizados, por lo que inferimos que ambos elementos fueron poco favorecidos en las escuelas normales.

129

CONSIDERACIONES FINALES

Entre 1950 y 1960 América Latina entró en el desarrollo a través de un plan ideado en el vecino país del norte. Este proyecto estadounidense para América Latina que pretendía la modernización y control de los países pobres, tuvo también una influencia creciente en la educación. En este periodo las ciencias de la conducta y la sociología fueron determinantes. De estos preceptos surge la idea de replantear el trabajo en las aulas cuya idea era trascender el empirismo y la espontaneidad y centrarse en el proceder científico del maestro, en su sistematicidad; en el método y el uso de dispositivos didácticos para generar y comprobar el logro del conocimiento en los educandos. Esto planteó la necesidad de revolucionar la enseñanza y adentrar a los alumnos de la escuela primaria mexicana en la creación

y la comprensión, más que en la repetición y la memorización; en la actividad constante en el salón de clases, más que en su pasividad y la disciplina. En suma, se trató, sobre todo en 1960, de desarrollar cognitivamente al niño y de preparar de profesionalmente al futuro docente.

Las reformas en la formación de profesores llevadas a cabo en 1945 y en 1960, plantearon una especie de círculo en la formación de los futuros maestros. De esta forma los formadores de formadores, los profesores de los estudiantes normalistas, debían influir en ellos para que a su vez intervinieran con los niños generándoles un aprendizaje autónomo, activo, progresivo, concreto y real. Tal y como se dijo en 1964: se propusieron «métodos más prácticos [...] que se tenga en cuenta el pleno desarrollo de la personalidad del niño y su conocimiento de las respectivas materias». ²⁴ La intención manifiesta era formar buenos maestros, para que a su vez se formaran buenos alumnos en las primarias y esto fructificara en tener mejores ciudadanos: «un hombre cabal», al que Torres Bodet definió como el ser integral, un ciudadano ejemplar.

En el tiempo que corre de 1945 a 1960, se observa una línea evolutiva con pocos altibajos, que siempre se planteó consolidar la idea de que el profesor debía proceder científicamente en su trabajo, sistematizando su quehacer y teniendo cuidado de equilibrar sus actividades del aula en relación con la teoría y la práctica. Se observa que en la formación que recibía el futuro profesor en las ENR había una combinación de didáctica naturalista; realismo social, método didáctico (rígido e inflexible interesante, práctico e integral).

La crítica más fuerte fue que el ejercicio intelectual que se realizaba tenía su base en el protagonismo de las asignaturas y del maestro, no del razonamiento del alumno, aunque siempre se pretendió poner en el centro a este último. Esta práctica do-

.....
²⁴ Celerino Cano, «La enseñanza normal», p. 16.

cente se sostuvo desde la transferencia y transmisión del conocimiento, no desde su construcción y creación, como el mismo Torres Bodet había planteado.

El mecanismo estuvo en boga entre 1950-1960. Aprendían y memorizaban conceptos y frases o bien comprendían el aprendizaje desde la estructura y la forma, no desde su descubrimiento. Desde esta visión, el alumno de la escuela primaria aprendía por redefinición o reintegración. Por su parte, los estudiantes para maestros en las ENR, seguían creyendo que aprendían copiando y escuchando al maestro. Los pedagogos clásicos: Comenio, Claparade, Carlota Buhler, Rousseau, Pestalozzi y Makarenko, John Lock, Ziller, Herbert Spencer, Dewey, Wolfgang Ratk, y Rafael Ramírez, en realidad nunca perdieron su vigencia.

131

FUENTES

Documentales

Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural «Gral. Matías Ramos Santos» de San Marcos, Zacatecas (AHENRGMRS).

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP).

Bibliográficas

CANO, Celerino, «La enseñanza normal en la reforma educativa», en Secretaría de Educación Pública, *Plan de estudios y programas de educación normal urbana aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación*, México, 1964.

HERNÁNDEZ SANTOS, Marcelo, *Tiempos de reforma: Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984*, Universidad Autónoma de Zacatecas / Zezen Baltza Editores, México, 2015.

ORTIZ BRIANO, Sergio, *Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento*

estudiantil en el normalismo rural mexicano. Universidad Autónoma de Zacatecas, México, 2012.

POPKEWITZ, Thomas S., *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid, Editorial Morata, S.L., 2000.

Secretaría de Educación Pública, *Obra educativa del sexenio, 1958-1964*, México, 1964.

TORRES BODET, Jaime, *Textos sobre educación*. Selección, introducción y notas de Pablo Latapí, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1994.