

# La concepción pedagógica como categoría de análisis para el proceso de formación de maestros de las escuelas rurales\*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXI, núm. 2, pp. 9-58

Lesvia Rosas\*\*

## RESUMEN

El estudio de la concepción pedagógica de los maestros permite mirar el proceso de formación desde una perspectiva que recoge la experiencia del sujeto y abre la posibilidad de analizar los ámbitos del sistema educativo que se relacionan con la formación desde una visión integral, descubriendo sus contradicciones y sus límites. En este trabajo se demuestra el peso que tienen en la formación de los maestros aspectos como la concepción misma de la educación, la función docente, el papel de la escuela y la práctica educativa, determinando la concepción que ellos acuñan de su función y afectando de manera directa su forma de actuar en el salón de clases. La concepción pedagógica de los maestros tiene un contenido y una estructura dinámica que es necesario entender y conocer para entablar con ellos el diálogo profundo y fructífero sobre la educación, que tanta falta hace en nuestro país.

## ABSTRACT

Teachers education has been studied from different angles. In this work it is approached from a category called the "pedagogical conception" of the teachers. From this category it is possible to gather the person's experience, but at the same time it opens the opportunity of analyzing with an integral vision the scope of the educational system which is related to the formative educational process, with its contradictions and limits. This work demonstrates how such aspects as educational concepts, teachers role, school work and educational practice have an enormous impact on the teacher formative process, determining the teachers conception of their own role, as well as their classroom performance. The study shows that the pedagogical conception of the teachers has a dynamic content and structure that is necessary to know and understand if we want to start with them a profound and fruitful dialog about education, which is so much needed at present in our country.

\* Quiero agradecer a los maestros de las comunidades Santillán, El Sauz, La Tortuga y Barrio de la Magdalena del municipio de Tequisquiapan, en el estado de Querétaro, por la disposición y el entusiasmo que demostraron durante el tiempo que duró esta investigación.

\*\* Investigadora titular del Centro de Estudios Educativos, e-mail: [dasha49@tutopia.com](mailto:dasha49@tutopia.com)

## INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta el proceso de construcción de la categoría “concepción pedagógica” como explicativa del proceso de formación de los maestros, llevado a cabo mediante una investigación realizada con un grupo de maestros rurales.<sup>1</sup> A continuación se presenta una “mirada sobre la mirada” que dio lugar a la construcción de la categoría.<sup>2</sup>

¿Cómo y por dónde pensar la problemática de la formación de maestros, para explorar vertientes que aporten nuevos elementos a la discusión y despejen el horizonte del conocimiento? ¿Cómo explicarse y entender todo lo que está detrás de la práctica educativa de un maestro en un momento dado? A pesar de que la docencia es uno de los campos más estudiados dentro del sistema educativo, es de los menos conocidos a profundidad.

Desde luego el primer momento, imprescindible en este trabajo, fue asomarse a la realidad y buscar en ella indicios de la problemática por estudiar. En este caso, el dato acerca de la realidad fue aportado por estudios que han dado cuenta de las circunstancias de la educación en las escuelas rurales y de la problemática que enfrentan sus maestros. Puesto que la investigación se realizó entre 1994 y 1999, las referencias a ambas situaciones provienen de estudios

---

<sup>1</sup> La investigación a la que se hace referencia se llamó: “El proceso de formación de los maestros de escuelas primarias rurales. La construcción de su concepción pedagógica” (Rosas, 1999). Se trabajó con un grupo de maestros de escuelas rurales del municipio de Tequisquiapan, Qro. En su mayoría, los maestros realizaron sus estudios bajo el plan vigente en 1978, por lo que contaban con más de 15 años de una rica experiencia recuperable.

<sup>2</sup> Un ejercicio como éste implica casi siempre empezar de nuevo. Pretender develar el proceso de investigación y no sólo difundir sus resultados nos sitúa, como dice Galindo, en una reflexión sobre la metodología: “... es más complejo y profundo... más diverso, intenso, estético, lúdico” (1998: 10). En general, cuando se trata de investigaciones de corte cualitativo, como es el caso, se recomienda documentar el proceso de comprensión por el que pasan los investigadores. Berthely (2000: 38), por ejemplo, al dirigirse a los etnógrafos educativos hace hincapié en su deber de hacer explícito el necesario proceso de autocomprensión que experimentaron al hacer su investigación. Así también lo hace Erickson (1986: 119-161) cuando dice que la investigación que se ocupa de los significados que las personas dan a la vida social, requiere del investigador tanto la continua reflexión como la explicitación de ésta.

e investigaciones realizadas durante las décadas de los ochenta y noventa del siglo pasado, y que aportaron los datos que se consignan a continuación:<sup>3</sup>

En relación con la vida escolar:

- Algunos estudios hablan de una “desprofesionalización” del maestro en estas escuelas. Con esta expresión se alude a un proceso de pérdida de responsabilidad, al establecimiento de rutinas de trabajo empobrecidas, y al desarrollo de actitudes poco favorables a la educación de los niños. Sin embargo, cabe la duda de que se trate en realidad de una pérdida de la profesionalidad o una manifestación de que ésta nunca se tuvo, lo que nos obliga a preguntarnos sobre la formación de los maestros en las escuelas Normales.
- Se reporta la falta de una “oferta adecuada de capacitación”. En los años en los que se realizaron los estudios, los profesores de estas escuelas tenían muy poco o ningún acceso a cursos con valor escalafonario, o a algún otro tipo de formación. Surge la pregunta sobre la relación entre este hecho y la supuesta “desprofesionalización” que se da en el transcurso del trabajo escolar.
- La falta de preparación profesional para enfrentar los retos de enseñar a los niños que asisten a las escuelas rurales. Éste es un hecho histórico que se puede constatar desde fines del siglo XIX y durante todo el XX y que sólo se vio levemente interrumpido por el auge de la Escuela Rural Mexicana; cuando este proyecto terminó, el maestro preparado específicamente para trabajar en las escuelas rurales desapareció paulatinamente a partir de la década de los cuarenta. La homogeneización en la formación de los maestros no favoreció a los niños de este medio.

---

<sup>3</sup> Entre otros, los trabajos consultados son: estudios de tipo etnográfico, como los de Aguilar (1987), Mercado (1981), Rockwell (1982), Sandoval (s/f); estudios explicativos de algunos problemas educativos: Muñoz y Lavín (1988); documentos que analizan el funcionamiento del sistema: Prawda (1985); investigaciones históricas sobre el magisterio: Galván (1991, 1996); estudios exploratorios sobre las condiciones de vida y trabajo de los maestros: Farrés y Noriega (1993); proyectos de investigación-acción: Lavín (1992); estudios comparativos sobre el trabajo en las escuelas: Schmelkes (1993); estudios que analizan la dinámica magisterial: Street (1994).

- En cuanto al trabajo en el aula, las investigaciones analizadas reportan que las actitudes de los maestros son determinantes en el triunfo o fracaso escolar de los niños. En el caso de las escuelas rurales, donde se manifiesta con mayor fuerza el rezago de los niños que finalmente quedan fuera del sistema, se ha demostrado que, más que las condiciones de pobreza, son las condiciones del trabajo escolar las que no les son propicias, y esto depende en gran parte de las actitudes de los maestros.
- La corroboración del hecho anterior se ve claramente en los casos contrarios. También existen investigaciones que dan cuenta de que, cuando las actitudes de los maestros son diferentes, aun en las condiciones de trabajo más adversas los niños logran concretar su aprendizaje y terminar la escuela primaria con el éxito que ésta supone.

Estos dos últimos datos destacan la importancia de la actitud del maestro y nos llevan a preguntarnos por qué se dan estas diferencias en la actuación de docentes que trabajan en condiciones semejantes. Los estudios que hablan de este hecho simplemente lo dejan registrado sin analizarlo, o tratan de explicarlo atribuyéndolo a lo que se ha llamado la “mística” de algunos maestros. Pero la respuesta, evidentemente, no puede quedarse ahí; es necesario indagar la razón de fondo de estas situaciones.

Esta aparente paradoja reforzó la tesis de este trabajo. Los maestros, como sujetos del proceso educativo, son quienes pueden hacer la diferencia entre una educación con resultados positivos y una con resultados negativos. Pero esto no depende sólo de ellos. Considerarlo así nos encierra en un círculo vicioso, pues nos remite a excepciones como las mencionadas en los estudios y eso no resuelve los problemas. El éxito del proceso educativo depende de los múltiples aspectos que intervienen en él y que rodean el trabajo personal del maestro.

Otros datos de importancia recuperados en los estudios son los siguientes:

- En las escuelas existe una diversificación de las actividades que deben realizar los maestros en detrimento de su función pedagógica.

- El trabajo pedagógico se ha desvalorizado al considerársele una actividad más, y no una función central, entre las muchas que realizan en la escuela.
- Una situación sobresaliente se observa en las condiciones de vida y de trabajo de los profesores en estas escuelas. Éstas llegan a formar un círculo entre su pobreza personal, la de la zona y las condiciones en las que deben realizar su trabajo. A ello se añade la necesidad de buscar recursos extras, mediante otros trabajos.
- El paso por las escuelas del medio rural se aceptaba, hasta ese entonces, como un castigo. Los maestros obedecían “órdenes”, esperando estar en esas escuelas sólo algunos años para luego trasladarse a otras más cercanas a los medios urbanos.
- Los maestros que se hallan en comunidades donde las condiciones de vida son de marginalidad y abandono, viven y trabajan en las mismas condiciones.<sup>4</sup>
- El aislamiento y la soledad parecen ser una característica del trabajo docente,<sup>5</sup> y se acentúa en las escuelas rurales, sobre todo las que trabajan en la modalidad de multigrado. Estas escuelas, por lo general, no cuentan ni siquiera con el organismo mínimo de participación que es el Consejo Técnico.
- Los maestros de las escuelas rurales son acusados, con frecuencia, de un gran ausentismo. Las condiciones de trabajo propician que tengan que salir de sus comunidades para realizar trámites relacionados con su condición laboral, asistir a reuniones regionales, atender tareas sindicales, o simplemente conseguir su alimento. En realidad, es el propio sistema el que provoca esta situación.
- Lo mismo sucede con la permanencia de los maestros en esas escuelas. Los que llegan a ellas no tienen pensado permanecer más de dos años en la comunidad y, por lo tanto, hay una alta movilidad entre ellos.

---

<sup>4</sup> Esta problemática no es actual, sino histórica. Véanse los trabajos de Galván, 1991 y 1996.

<sup>5</sup> Como se verá más adelante, estas condiciones de aislamiento y soledad no tienen por qué ser intrínsecas al trabajo docente. Son el resultado del enfoque con que el sistema concibe la función del maestro. Éste permea la formación que se les imparte y las condiciones en las que trabajan. Si la formación de los docentes se abordara desde otros puntos de vista, su trabajo podría ser muy diferente.

Todos estos aspectos que rodean la función docente cobran especial relevancia al cuestionarnos sobre la relación que guardan con el proceso de formación de los maestros.

## **I. ANTECEDENTES**

### **A. La formación de los maestros vista desde la investigación participativa**

La expresión “concepción pedagógica” se acuñó en la búsqueda de la comprensión de lo que un maestro entiende por “ser maestro” y por qué lo considera así. La pregunta se originó en las investigaciones que se resumen a continuación.

Hacia finales de los ochenta y principios de los noventa del siglo que terminó, se realizó una serie de experiencias de investigación participativa. En ellas se pretendía poner al alcance de los maestros de las escuelas de educación básica un instrumento que les permitiera analizar su práctica docente y detectar, por sí mismos, los problemas u obstáculos que les impedían realizar su trabajo de manera más satisfactoria, así como los logros y aprendizajes que éste les había permitido acumular. Se trataba, en esencia, de un instrumento para el análisis y la superación de su práctica educativa. Estas experiencias se realizaron en forma de talleres, con maestros de muy diversas escuelas y niveles educativos.<sup>6</sup>

Durante las repetidas ocasiones en las que se interactuó con los maestros que ponían en práctica el instrumento, se obtuvo información sobre aspectos tan importantes como la percepción que tienen de sí mismos, la problemática que enfrentan, las relaciones que establecen con sus alumnos, con sus colegas, con las autoridades educativas, etcétera.

De estas experiencias cabe destacar que, en cuanto a la percepción que tienen de sí mismos, se detectó en general una baja autoestima y un sentimiento de falta de aprecio social por su trabajo.

---

<sup>6</sup> Los proyectos a los que se hace referencia se realizaron en el Centro de Estudios Educativos en 1989-1994, con maestros en ejercicio de diferentes tipos de escuelas y niveles educativos. Véanse Fierro, Rosas, Fortoul, 1995 y Fortoul y Rosas, 1993.

Así mismo, la experiencia permitió llegar a conclusiones importantes sobre las posibilidades de lograr un cambio en las actitudes de los maestros y en su práctica profesional. Una de las más importantes —ante la generalizada opinión de que son resistentes al cambio— fue: primero, no se puede hablar de los maestros como si fueran un solo bloque homogéneo y, segundo, la resistencia no existe *per se*. Lo que ha prevalecido durante décadas es un “antidiálogo” entre autoridades y maestros y, en consecuencia, un desconocimiento, por parte de los primeros, acerca de lo que los segundos piensan, tanto de sí mismos como de su trabajo. El antidiálogo se presenta no sólo entre autoridades educativas y maestros, sino entre estos últimos y todos aquellos que tratan de enseñarles algo sin escucharlos primero.

El ejercicio en los talleres, paciente y dialógico por naturaleza, permitió conocer un universo sumamente heterogéneo. Entre un grupo de maestros que aparentemente compartía una problemática, destacaba cada uno de ellos con una historia personal y una percepción de su trabajo que lo hacía ser diferente de los demás.

Sin embargo, aunque el ejercicio del análisis proporcionaba una gran riqueza de datos sobre lo que los maestros percibían en su práctica docente, frente al propósito de proyectarla hacia el futuro como una práctica educativa renovada, dejaba sin análisis el proceso pasado mediante el cual se había construido ese maestro que ahora se manifestaba y que era el resultado de muchos años de experiencias y trabajo.

No obstante, uno de los aprendizajes más significativos de los talleres fue precisamente la constatación de que la profesión docente se va enriqueciendo y se va modificando con una gran cantidad de experiencias, sobre todo en el aula, y que son muchas las personas que influyen en su forma de ser. Así, lo que un maestro es o hace en un momento dado no puede ser visto, ni mucho menos entendido o juzgado, si no se dialoga amplia y profundamente con él.

Al escuchar las anécdotas y las experiencias que narraban los maestros, así como los análisis que hacían de su propio trabajo, se evidenciaba que cada uno de ellos hablaba y actuaba desde una concepción particular de lo que significa ser maestro y que para poder dialogar con ellos es necesario entender esa concepción.

Todo esto se pone en evidencia con mayor fuerza cuando se mira hacia el futuro. Una vez hecho el análisis de la práctica educativa, una

vez reconocidas las fuerzas y las debilidades propias, una vez que se cuenta con la intención de cambiar, surgen las preguntas: ¿cambiar qué?, ¿hacia dónde?, ¿desde dónde?, ¿cómo? Y en ese momento se manifiestan con mayor fuerza la historia y la personalidad de cada uno.

Algunas de las conclusiones del taller de investigación son:

- Cada maestro tiene una concepción personal de su función como docente. En ésta se inscribe su horizonte significativo como tal.
- Desde su horizonte significativo, los maestros otorgan un sentido especial a conceptos e ideas que aparentemente son de uso común en el campo de la educación. Para entenderlos como maestros es necesario entender esos significados.
- En la historia de cada maestro existe un sinnúmero de experiencias que, incorporadas a su quehacer cotidiano, han contribuido a formarlo como tal. Así, la “forma de ser” de un maestro está estrechamente relacionada con aspectos que van más allá de su preparación en la Normal.
- Los maestros van acumulando un conjunto de aprendizajes que de alguna manera integran a su práctica educativa. Qué aprendizajes son éstos y cómo los van integrando a su trabajo cotidiano son preguntas que no se formulan y que incluso el propio maestro no tiene oportunidad de plantearse a sí mismo, por lo cual todo lo que podría derivarse de ellas queda encerrado en el misterio de la práctica diaria.
- Los maestros tienen una explicación para su forma de “ser”. Para que un maestro cambie su forma de “ser” es necesario que ésta sea plenamente entendida y analizada por él mismo y por quienes pretendan enseñarle cómo cambiar.

A partir de lo anterior, la pregunta central de la investigación fue: ¿cómo se construye la concepción que cada maestro tiene de su “ser docente”?

## II. EL PROCESO METODOLÓGICO

El campo de la formación de maestros puede abordarse desde diferentes visiones: institucional, social o personal. Visto desde lo institucional, los referentes son los planes de formación, actualización, capacitación, etc., propuestos por las autoridades educativas; des-



de lo social, el análisis del impacto de su labor y las expectativas sociales sobre su papel; desde lo personal, el acercamiento a los propios maestros para entender el significado que dan a su función y a la formación que les ha permitido llegar a ser lo que son. Por los antecedentes de este trabajo, la investigación no podía situarse sino en el plano de lo personal y, por tanto, debía poner en el centro a los maestros y a su práctica educativa. Una vez tomada esta decisión, la construcción de la categoría buscada requería un método que permitiera un libre acercamiento a los hechos y a los maestros, para escuchar de viva voz el proceso que dio lugar a la construcción de su concepción pedagógica.

Se trató de rescatar sus voces de manera que los maestros no se redujeran al rol de informantes, sino que desempeñaran un papel activo en la investigación aportando datos, pero al mismo tiempo reflexionando, aprendiendo y obteniendo un beneficio de su participación en ella. Por tanto, se combinaron principios y estrategias de las investigaciones interpretativas y de la investigación participativa.

Al centrar la investigación en el sujeto maestro y en su práctica educativa, podría pensarse que se reduce el campo interpretativo de la misma, puesto que la mirada se sitúa en el plano de lo pedagógico, pero no fue así. Mirar el proceso formativo de los maestros desde lo pedagógico abrió una posibilidad muy interesante para observar los aspectos institucionales, políticos y sociales que intervienen en su formación desde una perspectiva diferente: la de sus manifestaciones en el trabajo diario. En las conversaciones sostenidas con ellos, en sus respuestas a las preguntas, en las preguntas que ellos nos formularon, en las observaciones hechas a sus clases, se revelaron los marcos y las condicionantes sociales y políticas del quehacer docente. En la recuperación de su proceso de formación se hizo presente la estructura del sistema educativo, con sus límites y contradicciones. Al profundizar en el análisis se incorporaron al campo de la formación de maestros espacios que por lo general no se consideran como tales, como la propia escuela, y se avanzó hasta el contraste entre los diferentes discursos en torno a la formación y acción de los maestros.

Sin embargo, una investigación que busca explicaciones no puede situarse sólo en el hecho que se observa ni en el significado presente de ese hecho. Es necesario enmarcarlo en el contexto amplio

en el que se produce y entenderlo a la luz de la historia de la que proviene. Por ello, aunque no se trataba de una investigación histórica, se dedicó tiempo a entender el proceso histórico en la formación de maestros de primaria en México, sobre todo para desentrañar la racionalidad con la que han sido formados y que ha dado como resultado los maestros con los que se cuenta actualmente.

### **A. La investigación interpretativa**

Las investigaciones interpretativas hacen hincapié en el significado humano de la vida social. La tarea del investigador consiste en la elucidación y exposición de ese significado (Erickson, 1986: 119). Los hombres son considerados como seres cuyas acciones tienen un sentido. El compromiso del investigador es entender los fenómenos sociales desde la perspectiva del individuo; es decir, cómo la gente define e interpreta el mundo (Beijaard, 1990: 246-247).

Cuando se trabaja con este enfoque de investigación, se parte del supuesto de que las personas tienen la posibilidad de construir su realidad y, por tanto, de significar de manera particular el mundo del que forman parte (Berthely, 2000: 22-42). En el caso de los maestros, los antecedentes de esta investigación dejaron ver precisamente que existe, por parte de cada maestro, una significación muy particular de su espacio como educador y justamente esa significación es la que se trata de explicar.

Por otra parte, se reconoce que la realidad es producto de la construcción social, de la experiencia compartida y la interacción cara a cara, que son las que van construyendo las normas existenciales y los principios de comportamiento que vamos interiorizando en los espacios de socialización familiar e institucionales (*ibid.*). Así, en el proceso educativo las interacciones sociales entre los diferentes actores van construyendo las normas con las que se vive dentro de las instituciones educativas. Los maestros, como actores de ese proceso, juegan un papel muy importante en esa construcción.

Con estas premisas, mediante la investigación interpretativa se recuperó el proceso de formación de los maestros en forma individual. Los instrumentos utilizados fueron la observación en el aula y la entrevista a profundidad.

## **B. La investigación participativa**

La investigación participativa tiene como propósito promover que un grupo de sujetos sociales, mediante un proceso de indagación introspectiva común, alcance un mayor entendimiento de la racionalidad y la justicia de su propia práctica, así como del entorno en el que éstas se desarrollan y, en consecuencia, pueda mejorarlas (Kemmis, 1988: 9).

En este caso, el enfoque de la investigación participativa permitió que se estableciera un vínculo mucho más cercano con los maestros, en el sentido de lograr un compromiso para llegar a un mayor entendimiento del proceso que los llevó a ser los maestros que son ahora.

Con tal fin se trabajó en un taller efectuado en dos momentos. El primero proporcionó el espacio para la recuperación de las primeras etapas del proceso de formación mediante relatos biográficos. El segundo se dedicó a la reflexión sobre problemas específicos del trabajo en el aula. Esta reflexión, además de responder a inquietudes importantes de los maestros, proporcionó datos que apoyaron la verificación de la información obtenida mediante las entrevistas. Así se dieron los puntos de encuentro y complementación de los dos enfoques de investigación empleados.

## **C. El análisis de las entrevistas**

El análisis de las entrevistas se realizó mediante el método comparativo de Glaser y Strauss (1980: 1-43). Se trata de un método hermenéutico cuyo propósito es generar teoría a partir de los datos proporcionados por los sujetos de la investigación. Esta teoría se conoce con el nombre de “teoría fundamentada” (*grounded theory*).

Su método se diferencia de los lógico-deductivos en que hace menos énfasis en la corroboración de una teoría, y mucho más en el descubrimiento de categorías, conceptos e hipótesis relevantes al área que se investiga. En ese sentido es que se propone “generar teoría” sobre el problema investigado. Se trata de una teoría “que se ajusta” al área en la que se trabaja, lo que significa que las categorías sean aplicables a los datos e indicadas por ellos. Es una teoría relevante para el problema estudiado y debe poder explicarlo. De ahí que las categorías deban surgir de los datos, pues se trata de generar una

explicación a partir de los hechos, no de verificarlos. Es una postura fenomenológica en la que las hipótesis y conceptos no sólo provienen de los datos, sino que fueron sistemáticamente trabajados en el transcurso de la investigación.

El análisis comparativo hace énfasis en la teoría como proceso; es decir, en la teoría en desarrollo, y no en un producto acabado y perfecto. Esto es congruente con la realidad de la interacción social y su contexto estructural. Por tanto, el resultado se presenta en forma de una discusión teórica abierta a futuras ampliaciones. Por la misma razón, los autores de este método sugieren que, al principio, lo mejor es no recurrir a otras teorías para explicar el fenómeno observado, aunque el investigador puede manejar algunos conceptos previos sobre el problema que deben explicitarse. Las semejanzas y convergencias con otras teorías pueden establecerse después de construido el cuerpo analítico de categorías.

Este método une el análisis y la codificación. El investigador reúne datos, los codifica y analiza, para decidir qué otros necesita y dónde encontrarlos, a fin de elaborar la teoría que está emergiendo de ellos. Los datos se codifican sólo lo suficiente para generar o sugerir teoría. La recolección, el análisis y la codificación de los datos constituye la operación básica. La generación de la teoría como proceso requiere que se realicen los tres pasos en forma paralela.

Se trata, en suma, de un método que permite al investigador construir categorías y conceptos de forma sistemática, a partir de los datos y de su teoría previa sobre el problema estudiado. Así, se construye una explicación del problema investigado en un nivel de abstracción que abre la discusión del mismo ante otras situaciones y teorías.

Recurrir al método comparativo en el caso de esta investigación permitió hacer un análisis profundo, más allá de lo aparentemente dicho por los maestros. Fue importante complementar y contrastar la información obtenida mediante los relatos biográficos, con la de las entrevistas y con las observaciones en el aula. El encontrar el sentido de las acciones y las palabras de los maestros permitió construir relaciones significativas que, muchas veces, ellos mismos no logran descubrir en su cotidianidad.

De este modo, se construyeron los elementos constitutivos de la concepción pedagógica de los maestros, y los conceptos básicos para

la elaboración de una teoría sobre la formación docente, que está en una muy cercana relación con la práctica educativa de los profesores.

La categoría así construida contiene elementos analíticos y sensitivos, cuyo propósito es que, al ser vistos por los involucrados o por otras personas en circunstancias semejantes, puedan ser apreciados desde su experiencia.

Así mismo, esta categoría pretende representar un puente entre el pensamiento teórico de los investigadores y el pensamiento práctico de los maestros, de tal forma que ambos la entiendan.

### III. LAS PRENOCIONES

Las investigaciones que, como ésta, buscan entender significados, conceden gran importancia a la explicitación de las nociones previas de quien investiga. Una de las razones es que, en el trabajo de interpretación, se fusionan los horizontes de los protagonistas, lo cual establece líneas de articulación del caso con el contexto mayor. Todo esto obliga a que el intérprete explicita tanto su postura ante el problema, como los intereses que lo guiaron durante su investigación.

Por otra parte, la explicitación de las prenociones puede considerarse como un momento hermenéutico dentro de la investigación, de anticipación, mediante el cual se expresa la intención emancipadora de quien está elucidando el problema en cuestión.<sup>7</sup>

En este caso, las nociones previas sobre el problema apuntaban a ciertas rupturas epistemológicas con el discurso dominante sobre la formación de los maestros. Estas nociones, que se presentan a

---

<sup>7</sup> Adorno destacó la importancia del momento hermenéutico de la anticipación: "Si se priva a las ciencias sociales y humanas del momento hermenéutico de la anticipación, sin anticipar un modelo de sociedad, que exprese el ansia emancipadora, racional, de búsqueda del mundo social bueno del hombre, no hay posibilidad de escapar del anillo mágico de la repetición de lo dado, ni de dar cuenta del todo social que enmarca y da sentido a los hechos sociales concretos" (Adorno, citado por Mardones y Ursúa, 1988: 28-29). También Berthely señala que: "La interpretación como fusión de horizontes conduce necesariamente a que el sujeto se reconozca como portador de verdades socialmente compartidas y legítimas, lo cual articula el estudio en casos específicos con el contexto general en que se insertan, y a que la postura política del intérprete sea explícita, así como a que este último tenga interés en establecer los límites del discurso hegemónico y en liberar los discursos antihegemónicos producidos por los sectores subalternos de la sociedad" (2000: 41).

continuación, permitieron ampliar los límites de la investigación y moverse en márgenes más amplios de interpretación.

## **A. La formación de los maestros como proceso**

Al inicio de la investigación se tenía claro, por los antecedentes mencionados, que la formación de los maestros no puede concebirse como un asunto que empieza y termina en la escuela Normal. Lejos de ello, la formación de un maestro es un proceso en el que cada uno se va encontrando a sí mismo como tal y va construyendo una concepción de lo que para él o ella significa ser maestro. Así, la formación de maestros se consideró como el proceso mediante el cual llegan a construir su “concepción pedagógica”.

Visto así, se trata de un proceso que puede tener un principio y un final diferente para cada maestro. Un proceso que siendo individual es al mismo tiempo colectivo y siendo personal es simultáneamente social.

Contrario al concepto vigente de formación, centrado en los conocimientos que se imparten, lo que importa en éste es el sujeto que se forma, sus percepciones, sus interacciones con el conocimiento, las reflexiones, las respuestas, las esperanzas que dicho conocimiento despierta en él; así también la apropiación y la transformación que el sujeto haga de ese conocimiento, proceso en el cual se vive la confrontación del conocimiento con las expectativas y las experiencias vividas por el sujeto.<sup>8</sup>

Este concepto, una vez compartido con los profesores, permitió que cada uno de ellos se sintiera con la libertad de señalar el principio y el fin de su formación en momentos significativos para ellos y no en los que marca el sistema. Como personas y como maestros en for-

---

<sup>8</sup> Situar la formación como un proceso personal proviene, a su vez, de un concepto de formación centrado en el sujeto. La formación es uno de los conceptos centrales y más antiguos de las Ciencias Humanas, porque trata del devenir del ser; tiene que ver con el desarrollo espiritual y racional del ser humano (Gadamer, 1996). Sin embargo, por lo general, se llama formación a un acto de consumo, en el que se adquiere una educación ofertada por una escuela, y se considera formado aquel que ha cumplido con los requisitos de la misma; se podría decir que se trata de una formación centrada en la oferta educativa. Pero una formación centrada en la persona está atenta a las motivaciones, expectativas, aptitudes y reacciones de la persona y al momento en el que ella puede dar cuenta de lo que ha recibido y puede devolverlo a la sociedad convertido

mación, se les consideró inmersos en un proceso de vida lleno de ricas experiencias que de alguna manera integraban a sí mismos.<sup>9</sup> Esta manera de concebir al maestro y su formación hizo posible encontrar, en el proceso de cada uno, elementos constitutivos de su concepción pedagógica, que de otra manera no se hubieran detectado.

## **B. La práctica educativa como un espacio de encuentro, diálogo y reflexión**

El concepto de la formación como proceso no puede entenderse sino en el marco de otros tantos conceptos alternativos acerca de la educación y la práctica educativa.<sup>10</sup>

Algunos de estos conceptos se encuentran en la pedagogía de Paulo Freire, en la propuesta de la teoría crítica de la educación de W. Carr y en aportaciones al concepto de práctica educativa como las de Kemmis y Schön.

La teoría pedagógica de Freire está fundada en una antropología que considera que el ser humano se gesta como tal en su propia historia, de la que necesariamente se torna sujeto y objeto (1993: 93).

En esta visión, el proceso educativo equivale a la posibilidad de que quienes participan en él se comprendan a sí mismos como sujetos

en su propia palabra, enriquecido con sus propias ideas, revalorado dentro de sus experiencias. Es, como dice Honore, "ese paso para el hombre, de lo absoluto y lo cerrado donde se muere, a lo relativo y abierto donde se recrea, en una experiencia donde la angustia engendra la esperanza, mientras que en el horizonte se descubre la infinita profundidad de los posibles" (1980: 40).

<sup>9</sup> Como dice Paulo Freire, "nadie nace hecho, nos vamos haciendo poco a poco, en las prácticas sociales de las que tomamos parte (1993: 98).

<sup>10</sup> Al hablar de conceptos alternativos me refiero a aquellos que han surgido como un cuestionamiento al enfoque técnico, instrumentalista de la educación, que ha imperado en nuestro país desde hace por lo menos medio siglo. En este enfoque, el papel del profesor se coloca en el último eslabón de la cadena de las tareas consideradas como técnicas dentro del proceso educativo. La práctica educativa se concibe como un espacio dado, previsible, en el que sólo hay que aplicar determinadas técnicas didácticas para lograr que se trabaje. La perspectiva técnica hace una separación entre la teoría y la práctica, ignora la presencia y la acción del maestro y considera el trabajo del aula sólo como una práctica instrumental. La definición del papel del maestro, así como su formación, se consideran sólo como uno de los pasos a cubrir en la elaboración de los planes de estudio (Rosas, 1999: 64ss.).

actuales, constructores de y contruidos por el proceso educativo. Al mismo tiempo, la práctica social de la educación permite que quienes participan vayan creciendo en su formación como personas. En el caso particular de los maestros, su participación en diferentes prácticas educativas (incluyendo entre éstas no sólo su trabajo, sino también sus estudios y todas las experiencias y relaciones que rodean la función docente) constituye el espacio en el que se van formando.

Freire considera la práctica educativa como un proceso gnoseológico, y los actos de enseñar y aprender como dimensiones de ese proceso. Así, los sujetos implicados en el proceso educativo son sujetos dialógicos, mediados por la construcción del conocimiento. El método de trabajo es el diálogo pedagógico, al que define de la siguiente manera:

No convierte al educador y educandos en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos. Gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. Implica un respeto fundamental de los sujetos involucrados en él, que el autoritarismo rompe o impide. No hay diálogo ni en el autoritarismo ni en el espontaneísmo. Funda el acto de enseñar y se sella en el de aprender y ambos sólo se vuelven verdaderamente posibles cuando el pensamiento crítico, inquieto de los maestros, no frena la capacidad de los educandos de pensar críticamente también (1993: 112).

Concebido así, el espacio cotidiano de la práctica educativa no puede estar predefinido; se va construyendo en el encuentro entre los educadores y los educandos. Así mismo, el profesor no puede ser una persona pasiva, abandonada a la rutina que deshumaniza, sino consciente de su estancia en el mundo como un ser histórico, social, cultural, reflexivo, y como tal interactúa dentro del proceso educativo.

Si se admite que el maestro es ese ser, no tendría por qué causar extrañeza el caso de aquellos que se distinguen porque logran hacer de su práctica educativa un espacio diferente y que sus alumnos aprendan, a pesar de las limitaciones. Por el contrario, causa extrañeza el de los miles de maestros que no logran hacerlo o ni siquiera se preocupan por ello. Es en estos casos en los que es necesario preguntarse, con urgencia, en qué parte del camino perdieron la posibilidad de seguir formándose como maestros y como personas.



Por su parte, Wilfred Carr, al construir su teoría crítica de la educación, retoma el concepto aristotélico de *praxis* para referirse a la práctica educativa como un espacio que promueve la autonomía racional de los individuos y las formas democráticas de la vida social. Si se acepta esta manera de ver la práctica educativa, entonces se tiene que reconocer también como un espacio que requiere deliberación, reflexión y discernimiento para analizar y recrear, no sólo la misma práctica, sino también los principios que la guían.<sup>11</sup>

A la luz de estos conceptos se puede ver cómo los maestros, frente a su práctica educativa, toman decisiones sustentadas en la comprensión que tienen de ella y se guían por sus propias teorías. El interés de la investigación fue entender esa comprensión y esas teorías.

Stephen Kemmis,<sup>12</sup> siguiendo esta línea de pensamiento, se refiere a la práctica educativa como un espacio construido por quienes participan en él y esa construcción adquiere su importancia y significado, por lo menos en cuatro sentidos:

- En un sentido personal, con la intención que imprime el maestro, ya que cada una de las acciones que realiza llevan un propósito.
- En un sentido social, porque las acciones que realiza el maestro son interpretadas por los demás participantes en el proceso (alumnos, compañeros de trabajo, autoridades, padres de familia), quienes le asignan también un significado y actúan de acuerdo con él.
- Históricamente, tanto por la historia inmediata de las relaciones establecidas entre los sujetos participantes, como por la historia de los sujetos y por una serie de tradiciones (ideales educativos) que la van estructurando a lo largo del tiempo.
- Como una micropolítica, manifestada en el tipo de relación pedagógica que se establece entre los sujetos. Esa relación está, hasta cierto punto, determinada por factores sociales más amplios, pero que a su vez pueden ser impactados por los resultados de la práctica educativa.

---

<sup>11</sup> En el concepto aristotélico de *praxis*, la acción de hacer-realizar se refiere a la consecución de un fin ético, realización que lleva en sí misma el acto de discernir (Carr, 1990: 95-96).

<sup>12</sup> Stephen Kemmis, "Introducción", en *Hacia una ciencia crítica de la educación* (*ibid.*: 16).

Todos estos acercamientos al hecho educativo proporcionan una visión de la práctica docente completamente distinta de la que se deriva de un enfoque técnico de la educación.<sup>13</sup> La práctica educativa considerada como un espacio que se construye personal, social e históricamente, no puede predeterminarse y contiene, como dice Schön (1983), zonas indeterminadas, de incertidumbre, singularidad y conflicto de valores, que exigen del docente actitudes y respuestas analíticas, reflexivas y creativas.

La noción de práctica educativa, que apela a un tipo de docente reflexivo y analítico, fue la que sustentó el taller de reflexión en la investigación. Al compartir con los profesores una forma distinta de acercarse a su trabajo cotidiano, se abrió la posibilidad de un diálogo con personas que se consideraron responsables de su trabajo y que se dispusieron a recuperar su proceso de formación.

#### **IV. LOS HALLAZGOS**

Como ya se mencionó, el hecho de haber situado a los maestros en el centro de la investigación y de haber abordado el problema de la formación a partir de la práctica educativa, aportó información sumamente rica acerca de aspectos del sistema educativo que, si bien en esencia están relacionados con la formación de los maestros, pocas veces son considerados como tales. El espacio de este artículo no permite presentar estos hallazgos con todos sus detalles, por lo que se exponen sólo los que son esenciales para entender la estructura y el contenido de la concepción pedagógica de los maestros.<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Los planteamientos alternativos han cuestionado el concepto instrumentalista de la práctica educativa y con base en los resultados de ya 20 o más años de investigación, han develado el carácter complejo de la práctica docente y la necesidad de formar a un docente responsable, creativo, analítico y reflexivo. Existe una amplia literatura que da cuenta de estos avances, entre la que se encuentra: Kemmis, 1988; Pérez Gómez, 1988; Villa, 1988; Ferry, 1990; Porlán, 1992; Zeichner, 1995; Fierro, Rosas, Fortoul, 1995 y 1999. En México es especialmente notable la obra de Ramiro Reyes, quien estaba en búsqueda de una teoría de formación para los maestros de educación básica y que contribuyó con sus trabajos al análisis de la formación que se impartía hasta la década de los ochenta en las escuelas Normales de nuestro país.

<sup>14</sup> Aunque los maestros que participaron eran todos egresados de planes de estudio anteriores al de 1984, los resultados obtenidos son importantes para entender aspectos esenciales de la formación de maestros de educación primaria en nuestro país y para pensar en el problema, más allá de los límites temporales entre los que fue realizada la investigación.

## A. El proceso de formación

En primer lugar, se confirmó la noción de formación como proceso y se encontró que en éste se distinguen espacios formativos fuera del sistema educativo o informales y espacios que se encuentran dentro de él, o formales. Entre los primeros están la familia, la escuela primaria que cada uno cursó y las relaciones informales entre colegas. Entre los segundos se distinguieron tres ámbitos muy importantes: la escuela Normal, la escuela primaria (como lugar de trabajo) y los cursos que se ofrecen a los maestros en ejercicio. De estos tres, el sistema sólo considera como formativa la escuela Normal; la escuela primaria no está concebida como espacio de formación docente, pero de hecho lo es, ya que los maestros reportaron que es el lugar donde obtienen sus mayores aprendizajes. Los cursos de capacitación y actualización no son percibidos como formativos ni por los maestros ni por el sistema ya que, como su nombre lo indica, operan bajo el supuesto de que la formación concluyó en algún momento anterior y sólo resta ponerlos al corriente de los cambios curriculares de la escuela primaria. No obstante, puesto que se trata de un espacio que está directamente relacionado con lo que sería el desarrollo profesional<sup>15</sup> de los maestros y en el cual el sistema invierte mucho tiempo y recursos, es interesante escuchar lo que tienen que decir al respecto. Los tres ámbitos operan con una gran discontinuidad, debido a que no se toman como componentes de una concepción integral de formación.

Entre los espacios formales e informales de formación hay una gran ruptura. Las imágenes, los aprendizajes y los saberes que se construyen fuera del sistema son ignorados por él. El sistema se limita a entregar información, sin tomar en cuenta el proceso de vida de los maestros, antes y después de su paso por la escuela Normal.

---

<sup>15</sup> Cabe destacar que en el sistema mexicano se hace distinción entre la formación normalista, a la que se denomina inicial desde el plan de 1984, y los cursos que se imparten a los maestros en ejercicio, denominados de actualización, capacitación, nivelación, posgrado, etc. Pero el concepto de desarrollo profesional no ha sido introducido al sistema. En este trabajo utilizamos la expresión desarrollo profesional para referirnos a la etapa de los maestros en ejercicio.

## B. El enfoque de la formación

En la base de todo el aparato que se mueve alrededor de la formación de maestros se encuentra el enfoque con el que se les concibe dentro del sistema, el cual es altamente determinante de lo que sucede tanto con su formación como con su actuación en el proceso educativo. A este respecto, lo que se encontró fue lo siguiente:

La formación que reciben los maestros se ha orientado, en algunos periodos de su historia, por una racionalidad práctica, pero en su expresión más limitante manifestada en la formación llamada "tradicional". Sin embargo, en gran parte se ha orientado por una racionalidad técnica, congruente tanto con la forma en la que se concibe la educación como con la función que se asigna al maestro dentro del sistema educativo, considerada como técnico/pedagógica. Como resultado de esas orientaciones, la formación de maestros ha oscilado entre modelos llamados "tradicionales" y "científicos".<sup>16</sup>

Los modelos tradicionales limitan seriamente al maestro, ya que lo preparan para realizar una tarea puramente instrumental, práctica. No propician en ellos el desarrollo de un pensamiento crítico que les permita actuar con base en el análisis de las situaciones con las que se encuentran, recuperando y reconstruyendo el saber que construyen sobre la práctica. Esto afecta de manera especial a los maestros que trabajan en las escuelas rurales, pues se encuentran ante situaciones educativas no previstas y a las que no pueden responder con la calidad debida.

Una característica del enfoque de la racionalidad técnica es que establece una separación entre la educación normalista, considerada como absoluta y suficiente, y la práctica educativa. Esta última se entiende como el campo de aplicación de lo aprendido en la Normal. Por la misma razón, el apoyo que se ofrece a los maestros en servicio se reduce nuevamente a refuerzos de tipo técnico, esto es, a

---

<sup>16</sup> Estas conclusiones surgieron de una revisión histórica sobre las tendencias en la formación de los maestros en nuestro país en el siglo XX y de una contrastación de éstas con las tendencias que se han estudiado internacionalmente, entre las que destacan los dos extremos que son la racionalidad técnica y la racionalidad práctica. También fue importante, para esta contrastación, la revisión de la obra del maestro Ramiro Reyes.

técnicas de enseñanza aplicables al trabajo del maestro, sin estimar su experiencia ni el saber que construye sobre ella. Esta situación es particularmente crítica para los maestros de las escuelas rurales, pues ellos tienen menor acceso a los programas de capacitación o actualización y aun, teniéndolo, sus experiencias de trabajo rara vez son tomadas en cuenta en los cursos que se les imparten.

### C. El papel de los imaginarios

En contraste con esa orientación técnica que permea el sistema educativo<sup>17</sup> se mueven, en el nivel del imaginario social, algunos conceptos acerca del maestro. Es interesante analizar cada uno de éstos y ver cómo de alguna manera están presentes en el proceso de formación.

Entre esos imaginarios está la figura del maestro como “formador”<sup>18</sup> de personas o de ciudadanos y junto a ella permanece la del

---

<sup>17</sup> A partir de 1984 se han realizado dos cambios de planes de estudio de la Normal. En el primero se confirió a la profesión el estatus de educación superior, lo que pudo haber introducido un enfoque distinto de formación; de hecho, una de las características de este plan fue que introdujo una fuerte relación entre investigación y docencia. Éste fue sustituido por otro diferente, que se puso en marcha en el ciclo escolar 1997-1998 y con él se cambió nuevamente el enfoque, centrándolo en la enseñanza.

<sup>18</sup> Como ejemplo de los antecedentes de este imaginario podemos recordar las palabras del secretario de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda, con motivo de la creación de la Escuela Normal de Profesores de Educación Primaria de la Ciudad de México en 1882: “Desde el año de 1867 se ha venido sintiendo, cada vez más, la necesidad de crear esa personalidad respetable que se llama el maestro de escuela, poniéndola en condiciones de desempeñar su elevada misión, que constituye, sin duda alguna, el verdadero sacerdocio del progreso moderno” (Díaz González *et al.*, 1986: 114). También, en el discurso de inauguración de la Escuela Nacional de Maestros, el maestro Lauro Aguirre menciona que el cometido de esta escuela es “formar al maestro nuevo, que formará a su vez al hombre nuevo, a la humanidad nueva” y a continuación enlista las cualidades de esa nueva humanidad: “Una humanidad donde imperen los hombres que saben y no los ígnaros que intrigan, una humanidad donde el bien domine al mal, donde la verdad no ocupe lugar secundario al lado de la mentira, donde la política criminal se cambie por el bien a todos, donde dominen las leyes de la razón y de la ciencia y no los exaltados instintos primitivos, donde se acabe esta opresión de los ricos sobre los pobres, de los poderosos sobre los humildes, donde todos tengan algo de qué vivir y no se ofrezcan a los ojos asombrados los cuadros dolorosos de niños que mueren de hambre y de frío a las puertas de palacios suntuosos, una humanidad donde el patriotismo no acabe con el amor al hombre, una humanidad donde se alcen como deidades la paz, la verdad y la justicia bajo el arco triunfal de las manos que se estrechan” (SEP, 1987: 149-150).

maestro rural de la posrevolución.<sup>19</sup> Estos imaginarios sobreestiman la función del maestro y juegan un papel importante, puesto que depositan en él algunas de las cargas que corresponden a la sociedad en su conjunto, o a otras instancias políticas, culturales y sociales, pero que al ser depositadas en él, le son demandadas.

Con esos dos imaginarios, la figura del maestro se envuelve en un halo de servicio y de entrega total al trabajo; en algunas ocasiones ese halo actúa como una sobredemanda para ellos, pero también los ayuda a protegerse cuando son criticados por sus deficiencias.

En contraposición con estas imágenes, en 1984 aparece la del profesionalista. Se supone que este maestro ya no es el héroe dispuesto a sacrificarse por la educación, sino alguien capaz de realizar un trabajo sobre la base de la toma de decisiones debidamente informadas y que contribuye al desarrollo científico del campo de la docencia.

Las tres imágenes anteriores (la del maestro formador, la del maestro científico y la del maestro heroico) contrastan con la del maestro que realiza una función técnico/pedagógica, la que todavía sirve de base a la operación del sistema.

Las condiciones de operación del sistema también se derivan de la racionalidad técnica ya mencionada; son altamente jerarquizadas, individualizadas y competitivas; rompen con todas las reglas que podrían hacer posible la autonomía, la participación y la capacidad de gestión necesarias para que el profesor fuera realmente un profesionalista.

Así, uniendo todos los elementos anteriores vemos cómo el proceso de formación del maestro se ve afectado, en primer lugar, por el enfoque técnico con el que se concibe su función, enfoque que entra en contradicción con los imaginarios que lo consideran como el formador de personas por excelencia o como un profesionalista. La racionalidad técnica no lo prepara en ninguno de los dos sentidos. Sin embargo, estos imaginarios le confieren un estatus social que no siempre le es favorable, porque cuando no lo llena su imagen se deteriora.

---

<sup>19</sup> Todavía en la época en que los maestros que participaron en esta investigación llegaron a sus comunidades, la mayor parte de ellos fue recibida con la expectativa de que iban a resolver problemas de índole comunitario, problemas que rebasaban la tarea escolar que ellos pensaban que deberían realizar. Es el imaginario del maestro que lleva luz a las comunidades y va a ayudarlos a progresar (véase Ramírez, 1987: 171).

## **D. La concepción pedagógica de los maestros**

Se confirmó que a lo largo del proceso por el cual se forma un maestro, efectivamente va construyendo una concepción sobre su función y ésta tiene una estructura y un contenido en los que se integran todos los elementos mencionados, además de los que tienen que ver con la vida de cada uno.

La concepción pedagógica que cada maestro construye se expresa en su práctica educativa, a la que ellos dan el nombre de “forma de trabajo” y, aunque no se limita exclusivamente al aula, sí encuentra en ella su manifestación más clara. El nombre “forma de trabajo” es ilustrativo de una concepción pedagógica basada en las “formas”, en los “cómo”. No obstante, esa forma de trabajo es sumamente compleja y en ella se expresa la actitud con la que cada maestro asume su función.

En la construcción de su concepción pedagógica, los maestros integran lo que consideran las experiencias y los aprendizajes más significativos a lo largo de su trayectoria profesional, al paso por diferentes escuelas y comunidades.

Es importante destacar que la forma de trabajo de cada maestro constituye un logro personal y así es apreciada conscientemente por ellos. En cambio, la concepción pedagógica que está detrás de esa forma de trabajo no está presente con el mismo grado de conciencia en todos y a muchos se les dificulta explicitarla. Esto se debe a que esa construcción se ha realizado de forma espontánea y sin sistematicidad.

Puesto que se construye en el tiempo y en el espacio sobre la experiencia vivida en la escuela Normal, en el aula, en la escuela y en otros lugares informales, la concepción pedagógica es dinámica, no siempre es la misma; “va resultando” de un conjunto de movimientos afectivos, intelectuales, anímicos que viven los maestros. Sin embargo, aparentemente es estática, por eso con frecuencia son acusados de presentar una fuerte resistencia al cambio. Lo que sucede es que por las características del proceso de construcción de la concepción pedagógica, los cambios se producen sólo cuando cada maestro o maestra reconoce que se encuentra ante una situación problemática que le dificulta trabajar con los niños, o llega a la convicción de que ha alcanzado una mayor comprensión de su función, de que ha encontrado una nueva forma de enseñar; también

cuando algo le ha hecho cuestionar su enseñanza y pensar la educación de otra manera.

Los cambios que un maestro introduce pueden ser de forma, cuando valora que alguna actividad va a facilitar el aprendizaje de los niños, o bien de fondo, cuando alguna búsqueda personal lo lleva a cuestionar los principios sobre los que actúa o cuando alguna circunstancia en la cotidianidad del aula toca su concepción pedagógica. Pero, en cualquiera de los casos, es la decisión del maestro la que conduce a un cambio. Si un estímulo externo del tipo de un curso, una modificación en el currículo oficial o un nuevo material educativo coincide con el momento del cuestionamiento personal, se puede producir un cambio significativo, pero esto no siempre es así.

La concepción pedagógica tal como se ha definido contiene forzosamente una dimensión personal; sin embargo, esto no significa que su construcción deba ser un proceso individual y solitario como ha sido hasta ahora. Por el carácter eminentemente social de la profesión, la construcción de la concepción también debería contener una dimensión colectiva consciente, surgida de la *praxis* educativa de los maestros, desde la cual fueran capaces de dialogar con la sociedad. Así construida, esa concepción pedagógica podría resultar distinta de los imaginarios sociales u oficiales que hoy permean la función docente, pero estaría en posibilidades de dialogar con ellos, en vez de simplemente padecer su influencia.

La mayoría de las reformas propuestas por el Estado en materia de formación y capacitación de maestros se enfocan en dos aspectos: por una parte, tratan de capacitarlos para el manejo de nuevos programas o libros de texto; por otra, tratan de enseñarles nuevos métodos de enseñanza, que por lo general hacen abstracción de las condiciones reales de trabajo en las escuelas.

En los dos casos, las reformas se refieren a la forma de trabajo de los maestros percibida desde fuera. Esas propuestas no llegan a tocar ni a cuestionar los elementos de su concepción pedagógica, por lo que logran muy poca atención por parte de los maestros. La aportación de este trabajo va en el sentido de reconocer los elementos y la dinámica que forman parte de la estructura de la concepción pedagógica de los maestros, para fincar en ellos las estrategias de formación e involucrar al profesor en los procesos de cambio cualitativo de la educación.



### *1. La estructura de la concepción pedagógica*

La construcción de la concepción pedagógica pasa por etapas y momentos históricamente significativos en la vida de cada maestro. Se puede iniciar antes de entrar a la Normal o a partir de los estudios normalistas, y se extiende más allá de ellos, durante la práctica profesional, hasta que los maestros consideran que han consolidado su práctica docente. Es un proceso personal, social e institucional.

En la construcción de la concepción pedagógica intervienen

- ♦ Dos elementos que la determinan:
  - una imagen del maestro,
  - la relación con el conocimiento profesional.
- ♦ Un conjunto de “movimientos” que la conforman:
  - de la enseñanza centrada en el maestro a la enseñanza centrada en el niño,
  - del compañerismo a la indiferencia o destructividad en la relación entre maestros,
  - del respeto y el consentimiento al enfrentamiento en la relación con los padres de familia,
  - de la responsabilidad personal a la exigencia institucional,
  - de la ilusión sin preparación, a la experiencia...¿sin ilusión?
- ♦ Una “forma propia de trabajo”, que es el espacio en el cual se manifiesta la concepción pedagógica.

#### a) Los elementos que determinan la concepción pedagógica

La imagen que cada maestro construye sobre el trabajo docente y la relación con el conocimiento profesional se consideran determinantes de la concepción pedagógica, ya que la referencia que hicieron a ello permite verlos como constantes en su proceso de formación.

Al referirse al primero utilizaron la palabra “vocación”, con lo cual querían decir que la conciencia de ser maestro significa ante todo trabajar con niños y querer hacerlo.

Al referirse al segundo mencionaron la inutilidad de la teoría para entender y dar solución a los problemas del aula.

La referencia que hacen a estos dos elementos les sirve eventualmente como justificante de sus acciones y a veces —sobre todo la vocación— como el único soporte para recuperar el ánimo de continuar en la docencia.

La imagen que cada maestro construye acerca de su papel marca desde el inicio lo que ellos llaman su “forma de trabajo”, en la que el elemento fundamental es la relación pedagógica que establecen con los niños. Aunque es difícil tipificarlos por la gran cantidad de diferencias sutiles que se pueden encontrar en su forma de trabajo, se puede decir que la imagen que construyen de sí mismos influye directamente en la decisión de poner o no en el centro de su trabajo a los niños.

La “relación con el conocimiento profesional” también determina la práctica educativa desde el inicio y se manifiesta en el tipo de desarrollo profesional de los maestros. Aquí podría decirse que dentro de la característica global que esta relación imprime a la práctica docente —el distanciamiento con respecto al conocimiento académico y la sobrevaloración del saber derivado de la práctica— existen diferencias entre los maestros. Éstas se encuentran en un rango que comienza con aquellos que se preocupan por comentar sus experiencias con algunos de sus compañeros para entender y superar la problemática de su práctica diaria, hasta los que sólo trabajan todos los días y quisieran que sus problemas fueran solucionados por otros.

### Una imagen del maestro

Esta imagen puede adquirir la forma de un ideal o de un deber ser. El ideal se construyó a partir de lo que los maestros caracterizaron como la vocación: el deseo de trabajar con los niños. El ideal es lo que se desea y por lo tanto siempre es positivo. Puede originarse en la familia, inspirado en familiares maestros o en la imagen que se tenía de la escuela y de los maestros. También puede originarse en la escuela primaria, por el cariño y la admiración que les inspiraron sus profesores o alguno de ellos, o en un deseo de servir. La presencia o ausencia de un ideal resultó ser un factor de gran incidencia en la concepción pedagógica, ya que marcó la primera caracterización al interior del grupo de los maestros.

El deber ser es lo que se aprende en la Normal, independientemente de que se desee o no ser maestro. Es un modelo de docencia en el que se encuentra profundamente implicado el imaginario construido por el sujeto político que dicta la normatividad educativa (el maestro como “formador” que algunos consideran como el imaginario normalista).

Los aspectos de la Normal que inciden con mayor fuerza en la construcción del deber ser son las prácticas docentes, las formas de enseñanza de los profesores, las asignaturas relacionadas con la didáctica, las experiencias de trabajo que les comentan sus profesores y los consejos que les dan.

Cuando se tiene un ideal, éste tiende a prevalecer sobre el deber ser. Se integran al primero los aspectos del segundo que se consideran pertinentes y se enriquece.

Ambos, el ideal y el deber ser, se confrontan al llegar a la práctica profesional con las imágenes sociales que lo esperan, que son diferentes en distintas comunidades, dependiendo del papel que se otorga a la escuela en cada comunidad. Entre esas imágenes están la del maestro rural de la posrevolución, la del maestro que enseña dentro de la escuela y la figura que ellos llaman “devaluada” del maestro que ya no cumple con lo que se espera de él en la sociedad.

De las imágenes sociales, una de las que causa mayor impacto en los maestros es la de la primera escuela, que en caso de ser rural y marginada está todavía arraigada en la del maestro rural de la posrevolución. Para los maestros con un ideal de servicio esta imagen refuerza ese ideal. Para aquellos con un deber ser centrado en la enseñanza suele constituir un fuerte cuestionamiento, al grado de tener que decidir si quieren o no permanecer en la profesión. Si deciden continuar, muchas veces recurren a imágenes familiares, escolares o sociales previas a la Normal para decidir cómo enseñar y qué tipo de maestro quieren o no ser.

El ideal siempre tiende a prevalecer, fortaleciéndose y enriqueciéndose con las diferentes experiencias vividas en las escuelas y comunidades. De ahí la gran importancia que tiene en la formación inicial de los maestros.

El deber ser puede ser cuestionado seriamente por la práctica y cambiar en aspectos medulares.

## La relación con el conocimiento profesional

Al llegar a la primera escuela se produjo una ruptura con el conocimiento especializado que recibieron los maestros en la escuela Normal, debido al encuentro con una realidad escolar no anticipada en los estudios normalistas. Los nuevos maestros se encontraron ante una variedad de situaciones que podían ir desde la construcción de escuelas, hasta la dirección de las mismas, además de enseñar a varios grados. Pero lo más impactante fue encontrarse con un grupo de niños cultural y socialmente diferentes de lo que se habían imaginado. Por lo tanto, el “deber ser”, el “modelo de docencia”, el *habitus* con el que egresaron de la Normal no se ajustaba a la realidad que encontraron. Esperaban hallar una escuela bien equipada y niños preparados para el trabajo escolar, que respondieran unánimemente a las tareas que se les encomendaran. Esperaban encontrarse con niños que sin más iban a trabajar al salón de clases.

Al no ser así se produjo un rechazo hacia la formación recibida, que obligó a los maestros a buscar en su memoria ideas o experiencias que les fueran más aprovechables o bien, a “echar mano de su creatividad” para sacar adelante la situación.

El rompimiento con el tipo de saber especializado que se les impartió en la Normal desató una actitud de desvalorización de lo que ellos consideran “teoría” y que son los conocimientos que no tienen aplicación directa a su trabajo en la escuela porque no explican lo que pasa, ni les ayudan a solucionar los problemas que se les presentan. Esta actitud, con diferencias que proceden de la imagen que cada maestro tiene de su función, permanece a lo largo de toda su trayectoria. Este rompimiento tiene, para los maestros, consecuencias que van más allá de desconocer el valor de la relación entre la teoría y la práctica. Además de que se convencen de que son dos ámbitos distintos y ajenos, no se ven a sí mismos como constructores de conocimiento sobre la educación. Eso limita su trabajo, porque los vuelve, en su mayoría, sólo consumidores de ideas. Por otra parte, en una formación que no alienta el diálogo con el conocimiento, se niega el derecho a equivocarse y a preguntar. Los maestros se suponen dotados de un conocimiento que no puede ser cuestionado y que no puede tener lagunas.

Como resultado (reforzado por las condiciones de trabajo) nos encontramos con una gran cantidad de maestros que no estudian, que se apoyan sólo en sus propias experiencias o en las de otros colegas y que esconden sus deficiencias.

En sustitución del conocimiento académico, construyen un saber que surge de la experiencia práctica y éste es el que cobra, paulatinamente, cierto grado de elaboración y se socializa entre ellos. Se someten a este proceso y a través de él ponen en práctica conceptos tan importantes como disciplina, evaluación, participación, aprendizaje, aun carentes de sistematización y de sustento. Así construido, este saber no proporciona respuestas a muchas preguntas y dudas. Las dudas imprimen inseguridad a su trabajo, pero reconocer que se duda es algo que no está en la cultura magisterial. Todo esto empobrece notablemente el trabajo y el desarrollo profesional de los maestros.

En el fondo del rompimiento con la formación recibida hay una crisis de identidad, pues se vieron obligados a dar un nuevo significado a su papel como maestros. Al salir de la Normal se sentían maestros; al llegar a su primera escuela sintieron que no eran maestros. La concepción que habían elaborado acerca de su papel se destruyó; entonces empezaron a reconstruirla o a construir una diferente.

La causa de esa crisis de identidad puede explicarse por la racionalidad técnica con la que fueron formados, según la cual ellos serían capaces de aplicar en la escuela los conocimientos adquiridos. Esta racionalidad ignora la complejidad de un salón de clases, en la que un grupo heterogéneo de niños presenta grandes desafíos a los maestros, tanto en términos de relaciones humanas como de aprendizaje. Ignora la complejidad de la cultura escolar, en la que están involucrados, de diferente manera según el tipo de escuela, otros maestros, los directivos, los padres de familia y las instancias que actúan en forma invisible, como el sindicato de maestros. También pasa por alto la cultura de la comunidad en la que se inserta la escuela y la historia particular de la relación con la escuela en cada comunidad.

b) Los movimientos que dan forma a la concepción pedagógica

Además de estos dos elementos existen otros que, a diferencia de los anteriores, no determinan la concepción pedagógica, sino que con

el paso del tiempo y las experiencias vividas en las diferentes escuelas se integran a la concepción pedagógica de los maestros e inciden en su forma de trabajo. De éstos, dos pueden considerarse centrales.

El primero es el que corresponde al conocimiento del niño y a la relación pedagógica que el maestro establece con él, y el segundo al grado de satisfacción o frustración que desarrollan los maestros sobre su profesión. Hay además otros tres que abarcan aspectos sociales e institucionales que guardan una estrecha relación con el trabajo del aula, como la relación con los padres de familia y con los compañeros docentes, así como los aprendizajes derivados de la cultura escolar en diferentes tipos de escuelas.

La importancia de estos cinco elementos, caracterizados aquí como “movimientos”, es que permiten reconocer y entender cómo en la práctica docente de los maestros intervienen relaciones y experiencias que trascienden la enseñanza en el aula. Al analizar de esta forma la concepción pedagógica se puede ver la incidencia de aspectos que por lo general se ignoran, se descuidan o se evitan al observar el trabajo del aula, como la relación profesional entre los maestros de una misma escuela o las consecuencias de una organización individualizada y jerarquizada del trabajo escolar.

Por otra parte, estos movimientos permiten entender cómo la construcción de la concepción pedagógica y, por ende la práctica educativa de los maestros, es un proceso dinámico, que puede cuestionarse, enriquecerse, cambiar, de acuerdo con la forma en que los aspectos implicados en cada “movimiento” se integran en su perspectiva.

### *Primer movimiento: entre la enseñanza centrada en el maestro y la enseñanza centrada en el niño*

Éste es el movimiento central y más importante en la formación de un maestro. El encuentro con el niño es una de las experiencias más fuertes de los maestros en su primera escuela rural.

Hay dos aspectos fundamentales en este movimiento:

- ♦ El descubrimiento del niño, que se produce paulatinamente, durante su paso por escuelas diferentes.

- ♦ El cambio en la relación pedagógica que establecen los maestros con los niños, y que se manifiesta en la forma en la que los primeros entienden y practican la participación de los segundos en el salón de clases.

*El descubrimiento del niño.* Los maestros que inician su trabajo en las escuelas rurales marginadas pasan por un periodo en el que están más preocupados por sí mismos que por el trabajo, debido a las condiciones de aislamiento de las comunidades. Sin embargo, su primera experiencia y la más impactante es que descubren a los niños como personas que piensan, sienten, juegan, se enferman, trabajan y demandan mucho afecto de quienes los rodean; también descubren que piden ser escuchados, que aprenden a ritmos diferentes, que son creativos y pueden ser muy responsables. Descubren que como personas tienen una historia y viven en una situación determinada y todo esto se manifiesta en la escuela. Descubren que la enseñanza no puede realizarse al margen de ellos.

La concepción de entrada era que los niños debían trabajar en el salón de clases mientras los maestros enseñaban. Lo que aprendieron es que tenían que escucharlos y conocerlos, para poder trabajar junto con ellos y lograr que aprendieran, no que trabajaran.

Algunos maestros tuvieron la tentación, quizá inconsciente, de rechazar a los niños del medio rural por su situación de pobreza, siempre asociada con problemas de aprendizaje. Poco a poco desapareció ese peligro, aunque no todos los maestros lograron superarlo por completo. Otros se conmovieron con su situación. Otros trataron de enseñarles lo mejor posible. En un principio, los niños fueron percibidos por algunos maestros como un obstáculo para su trabajo. Algunos aprendieron a no culparlos por las carencias y fracasos del sistema y de la sociedad. Los niños provocaron un cuestionamiento sobre el papel que debían desempeñar como docentes.

La apreciación que los maestros tienen de los niños se manifiesta en algunos de los conceptos que van elaborando y llevando a la práctica, como el de disciplina y el de evaluación. También en la forma como se expresan de ellos: con carencias, defectos y problemas o imaginativos y creativos.

Conforme pasan por las distintas escuelas, los maestros tienen la posibilidad de conocer niños de diferentes medios socioeconómicos y culturales, y eso va enriqueciendo su concepción pedagógica al tiempo que les plantea nuevos retos e interrogantes.

En este encuentro cobra importancia lo que ellos llamaron la vocación, que aquí se ha considerado como la existencia de un ideal; lo que estos maestros tuvieron que descubrir es que la docencia es en esencia una relación entre personas, y afecta de manera muy importante la forma en la que se fueron relacionando con los niños. Por eso, ellos llamaron la atención sobre la necesidad de poner la relación pedagógica con los niños en el centro de la formación.

*Del niño pasivo al niño participativo.* Este movimiento se refiere a un cambio en la relación pedagógica que los maestros establecen con los niños, en función del lugar que, como personas, les otorgan en el salón de clases, y se refleja en la forma en la que entienden la participación del niño en la clase. Todos los maestros hablan en favor de la participación, pero la entienden y aplican de diferente manera.

Lo primero que aprenden es que los niños pueden hablar y moverse en el salón de clases. Lo segundo es que al permitir que el niño se exprese libremente se cumplen mejor sus metas de enseñanza. La forma de llevar a la práctica estos aprendizajes difiere mucho entre los maestros. Algunos sólo les permiten moverse y hablar, otros hacen la clase muy activa, otros se sienten satisfechos con que contesten sus preguntas, otros les permiten trabajar en equipos, y que se responsabilicen de algunos aspectos de la clase.

En este movimiento se puede captar el discurso de los maestros acerca de los niños: “que aprendan a expresarse”, “es importante escucharlos”, “tienen derecho a moverse”, “que se vuelvan analíticos y críticos”, “que respeten”, “que se disciplinen”... y cada una de estas expresiones se transforma, muchas veces irreflexivamente, en una relación pedagógica determinada.

Cuando se dan cambios en la relación pedagógica, éstos provienen de diferentes circunstancias; en algunos casos de maestros que se cuestionan profundamente acerca de su papel, en otros de maestros que están inquietos por su imagen y quieren cambiarla, en otros porque ven que los niños no aprenden y se preocupan, y en otros más por-



que es una demanda del actual plan de estudios y lo sienten como una obligación.

Cuando los maestros verdaderamente dan la palabra a los niños en el salón de clases, sobre todo si tienen más de 10 años de trabajo, se trata de un cambio profundo, por lo general producto de una reflexión seria.

En la relación pedagógica se manifiesta directamente la imagen que los maestros tienen de sí como docentes, así como la relación que establecen con el conocimiento. Los que se consideran poseedores de un conocimiento incuestionable y acabado no dan la palabra a los niños en el salón; para ellos la participación se limita a que los alumnos contesten sus preguntas. Mientras que aquellos que verdaderamente creen en la participación permiten que los niños pregunten, corrijan y se responsabilicen de ciertas actividades en la clase.

Conforme van conociendo a los niños y modifican su relación con ellos, cambia también su actitud hacia los padres de familia y esto a su vez redundará en un beneficio para los niños.

*Segundo movimiento: entre el respeto y la colaboración y la desvaloración y el enfrentamiento en la relación con los padres de familia*

La relación con los padres de familia, como adultos corresponsables de la educación de los niños, no se aprende en la Normal. Depende mucho de la relación que hayan establecido los maestros con los niños. Si éstos están en el centro de su práctica educativa, entonces buscan dialogar con los padres.

Otro aspecto que influye grandemente en la relación con los padres es el grado de satisfacción de los maestros sobre su trabajo. Mientras más alto es, mayores probabilidades hay de que busquen el diálogo con los padres.

La relación con los padres cambia gradualmente conforme los maestros avanzan por diferentes tipos de escuelas rurales; en las marginadas experimentan cercanía y un gran respeto y apoyo de los padres de familia, pero no hay condiciones para que establezcan con ellos un diálogo acerca de la educación de los niños. Luego, en escuelas completas y menos aisladas que las rurales, la relación va cam-

biando, en la mayoría de los casos, para tornarse tensa. A pesar de que podría haber condiciones para establecer el diálogo, éste sólo se logra excepcionalmente.

Actualmente, bajo la frase “nos llevamos bien”, puede esconderse un desprecio mutuo y un gran autoritarismo de algunos maestros para con los padres.

Los padres de familia o los familiares responsables de los niños se acercan, de un modo o de otro, a la escuela, por lo menos el día que los inscriben; a veces sólo para preguntar por los niños, otras para exigir que tal o cual maestro les enseñe. De la capacidad de comunicación de los maestros y el director depende el tipo de relación que se establece con ellos.

En la relación entre maestros y padres se pueden detectar diferencias como las siguientes:

- ♦ Corresponsabilidad, cuando los maestros logran poner en el centro de la relación a los niños.
- ♦ Apoyo a los padres, cuando los maestros se preocupan por enseñarles cómo apoyar a sus niños en su trabajo escolar.
- ♦ Dependencia de los padres, cuando los maestros dejan el éxito o el fracaso de los niños en manos de los padres.
- ♦ Hostilidad entre ambos, cuando los maestros tratan a los padres como niños, o se comunican con ellos sólo para quejarse de sus hijos. También hay hostilidad cuando los maestros se sienten vigilados por los padres.
- ♦ Autoritarismo, cuando los maestros se limitan a dar órdenes a los padres.
- ♦ Respeto. Es un concepto que los maestros manejan en forma muy particular. Se sienten respetados cuando hacen lo que quieren con los niños y se les apoya en todo lo que piden. No se sienten respetados cuando los padres los cuestionan o no hacen lo que el maestro les pide.
- ♦ Distanciamiento. Existen maestros que prefieren que los padres se concreten sólo a llevar a los niños a la escuela sin tratar de intervenir en el trabajo escolar.

Cada uno de estos tipos de relación corresponde, en la concepción pedagógica, a la manera en la que los maestros se conciben frente a los padres, y se refleja en su forma de trabajo con los niños. Mientras menos tensión existe entre padres y maestros, menos culpa por los fracasos escolares recae sobre los niños.

Aunque el tipo de relación que los maestros logren establecer con los padres se considera un asunto personal, hay en ello una fuerte carga institucional que tiene que ver con el papel de la escuela en cada comunidad y con el tipo de organización del trabajo escolar, que hace aparecer a los maestros como individuos aislados frente a los padres de familia. Esta carga institucional, por lo general, no es reconocida ni analizada por los maestros. Hay una sociología del trabajo escolar que no ha sido suficientemente explorada en torno a este problema.

### *Tercer movimiento: entre el compañerismo y la rivalidad en la relación entre maestros*

La relación entre los maestros que trabajan en una misma escuela es un aspecto ausente tanto en la formación normalista como en la cultura escolar; en ella, no se puede expresar el derecho a equivocarse, a tener dudas y no se fomenta el hábito del estudio para entender cada vez más el hecho educativo, ni se cuenta con la posibilidad de construir conocimiento acerca de la función docente; en una palabra, no hay condiciones para trabajar como profesionales en un proyecto común. De ahí que la relación entre los maestros, igual que con los niños y con los padres de familia, empiece a construirse ya en la práctica profesional y pase por una serie de cambios, producto de las circunstancias con las que se encuentre cada maestro al pasar por diferentes escuelas.

En las escuelas rurales marginadas las condiciones de trabajo propician la unión y el compañerismo. En algunas ocasiones los maestros llegan a establecer una dinámica en la que juntos se responsabilizan del trabajo escolar en su conjunto, e incluso llegan a establecer formas de colaboración entre varias escuelas.

Estas experiencias se van perdiendo, en gran parte, al pasar a escuelas de organización completa, hasta que los maestros acaban por trabajar en forma aislada en su salón de clases. Pueden participar

en las actividades escolares, siempre que en ellas no se trate del trabajo del aula. Cuando éste se toca, surgen las agresiones derivadas de una cultura escolar en la que la responsabilidad colectiva no es reconocida, aunque esté presente.

El aislamiento de los maestros se explica desde las condiciones de trabajo impuestas por el sistema, que ha burocratizado el trabajo educativo, ha propiciado el individualismo y la competitividad y hasta cierto grado el ausentismo de los maestros con las múltiples actividades que se realizan fuera de las escuelas. También obstaculiza las iniciativas cuando pretenden realizar un trabajo colectivo para mejorar su labor. La escuela ha llegado a ser una estructura de poder en la que cada maestro tiene que luchar por su supervivencia.

En forma semejante a lo que ocurre entre los docentes y los padres de familia, la relación entre los maestros es considerada como un asunto personal, sin prestar la debida atención a la fuerte carga institucional que también la condiciona.

La consecuencia de esta situación para la concepción pedagógica es la forma en la que el maestro concibe su trabajo en la escuela. Cuanto más se acepte como un ente aislado dentro del trabajo escolar, más limitada se verá su práctica educativa. Esto tiene graves consecuencias al principio del año escolar, cuando cada uno parece querer enjuiciar al maestro del grado anterior, a sabiendas de que también él o ella está siendo enjuiciada(o) por el o la maestra del grado superior. Todo esto imprime una gran tensión al trabajo en el salón de clases.

#### *Cuarto movimiento: entre la responsabilidad personal y la exigencia institucional*

En este movimiento se destaca la presencia de la escuela y su influencia en las decisiones que toman los maestros en relación con su función. Podría decirse que aquí se condensan los anteriores, ya que cada uno de ellos se desarrolla conforme los maestros transitan por diferentes escuelas. Destaca en éste la enorme diferencia que existe entre las escuelas rurales marginadas, que representan una gran oportunidad de aprendizaje para los maestros, y las menos rurales, que se asemejan más a las urbanas y parecen borrar experiencias anteriores.

Podría parecer extraño que, al abordar las condiciones institucionales de su trabajo, no aparezcan en forma explícita figuras como el sindicato, los directores o los supervisores. Sin embargo, aunque no sea así, en las expresiones de los maestros hay indicadores que aluden a lo limitante de la vida escolar no sólo en lo material, sino también, y sobre todo, en lo que toca a espacios de construcción colectiva de la práctica educativa. Lo que los maestros señalaron como ambiente competitivo y de crítica destructiva y que ellos interpretan como actitudes personales, puede tener su origen en agentes y agencias institucionales que actúan de manera invisible en la escuela. Lo que se refleja tanto en este movimiento como en los anteriores, que tratan de las relaciones interpersonales, es el efecto de agentes en la formación de los maestros y en su práctica educativa.

Mirar el proceso de los maestros desde la perspectiva de las experiencias que cada escuela les ofrece y de la forma en la que ellos las incorporan a su concepción pedagógica, permite destacar algunos elementos ya tratados en los movimientos anteriores y otros no considerados en ellos. Entre ellos están:

#### *Las grandes enseñanzas de la escuela rural*

- ◆ Que los maestros toman decisiones que involucran a los niños y que éstas influyen en el futuro del niño.
- ◆ Que requieren compartir ideales y valores acerca de la educación de los niños con los padres de familia y la comunidad.
- ◆ Que el trabajo de la escuela constituye una unidad y que los maestros pueden responsabilizarse de él.

Estos aspectos no son vistos por los maestros como enseñanzas, en el primer momento. El primero es vivido con una gran angustia; el segundo como un obstáculo para el trabajo y el tercero como una complicación que no imaginaban. Sin embargo, son la base sobre la cual empiezan a construir su concepción pedagógica.

#### *Las decisiones que se toman respecto del aprendizaje de los niños*

- ◆ Algunas de las más importantes tienen que ver con el contenido de la enseñanza que imparten. Expresiones como “lo míni-

mo”, “lo básico”, “lo que les va a servir en la vida”, “lo que les sirva para conseguir un trabajo”, “lo que van a necesitar, porque ya no van a seguir estudiando”, “prepararlos para que entren a la secundaria”, “lo que no pueden aprender en su casa porque no cuentan con los medios adecuados”, “lo que los ayude a ir más allá de donde están sus padres”... demuestran la variedad de criterios que aplican para enseñar a los niños y los objetivos que se fijan como maestros.

- ♦ La evaluación es un aspecto sobre el cual los maestros toman decisiones guiados sólo por sus intuiciones y que muchas veces los conducen a cometer errores que les duelen mucho. ¿Qué aspectos tomar en cuenta para evaluar a un niño? Cada maestro ha tomado una decisión al respecto, pero ésta es una de las grandes interrogantes en su trabajo.

Estas decisiones, que sin duda contienen una fuerte dosis de ética, son tomadas en el marco de la construcción espontaneísta del saber docente al que ya se hizo referencia y del aislamiento en el que trabajan los maestros. Por lo tanto, son decisiones no informadas que inciden en la vida futura de los niños, muchas veces predeterminándola.

### *Las implicaciones del cambio del multigrado a un solo grado*

- ♦ El trabajo en multigrado es algo que aprenden sobre la marcha en las primeras escuelas, a veces auxiliados por algún curso, pero por lo general guiados por los consejos de sus compañeros. Es una situación que no les permite poner la debida atención a los niños, sobre todo a los más pequeños, y que está estrechamente relacionada con las decisiones que toman sobre los contenidos a enseñar. Una práctica que bajo otras condiciones tal vez podría beneficiar a los niños, en la mayoría de las escuelas multigrado les resulta sumamente perjudicial.
- ♦ Al pasar a una escuela en la que ya trabajan con un solo grado, los maestros pueden poner mayor atención a los niños y al programa de enseñanza, pero no todos están ya dispuestos a hacerlo.
- ♦ En cualquiera de las dos situaciones, el mayor reto para los maestros se presenta cuando tienen que trabajar con el primer grado.

Ellos aprenden que los niños de primer grado requieren una atención especial, pero parece que en su formación normalista no se dio suficiente importancia a este grado.

### *La separación entre el trabajo pedagógico y el administrativo de la escuela*

- ♦ En relación con la forma en la que conciben el trabajo de la escuela, al pasar de las escuelas unitarias a las completas separan la parte administrativa de la parte pedagógica. En las escuelas completas la responsabilidad es del director y los maestros se limitan a enseñar a su grupo. Se pierde toda la experiencia de asumir el trabajo de la escuela como una unidad, como lo hacían en las comunidades rurales.
- ♦ Entre las figuras importantes de las escuelas completas está el director, que puede ser de gran ayuda para los maestros cuando se acerca a ellos con una actitud de educador y los ayuda a mejorar su trabajo en el salón de clases.

### *La actitud frente a los cambios en los programas y los libros de texto*

- ♦ Al iniciar su labor en las primeras escuelas, los maestros empiezan a construir lo que llaman su “forma de trabajo”. Entonces, cualquier modificación que proceda de otro lugar que no sea la práctica docente, se percibe como una amenaza contra lo que ha costado trabajo construir; de ahí que los cambios en los programas de enseñanza sean recibidos con resistencia. Conforme pasa el tiempo y algunos maestros se sienten más tranquilos y más seguros en su forma de trabajar, parecen estar más dispuestos a analizar esos cambios e incorporarlos poco a poco, siempre que lo consideren pertinente. Las modificaciones en los planes y programas de estudio nunca pueden ser incorporadas de manera inmediata al trabajo del maestro porque siempre, aunque sea mínimamente, implican un cambio, un acomodo en la forma de trabajo y se someten a una valoración que el maestro hace de ellos.

Lo que más destaca al observar el proceso de los maestros desde las posibilidades y experiencias que cada escuela les ofrece, es un

desarrollo profesional privado de un acompañamiento que recupere sus experiencias, su saber acumulado y ponga atención en los aspectos que limitan su trabajo. Se deja sentir así el peso de una normatividad congruente con la concepción técnica del papel del maestro, en la que se ignoran estos aspectos.

Como puede advertirse, la concepción pedagógica de los maestros se teje en un entramado, sumamente complejo, de elementos de diversa índole. Considerar esos elementos por separado, como se ha hecho hasta aquí, permite entender la trascendencia de cada uno de ellos para la educación que reciben los niños, pero en la realidad se combinan y se influyen unos a otros.

Falta considerar de qué manera influye cada uno de los elementos anteriores en el ánimo de los maestros para desarrollar su trabajo. Como cualquier profesión, una buena parte de su éxito depende del grado de satisfacción personal que se derive de su ejercicio. A este aspecto se refiere el siguiente movimiento, que fue puesto en evidencia en múltiples de sus expresiones.

*Quinto movimiento: entre la ilusión sin preparación, y la experiencia... ¿sin ilusión?*

El contacto con los maestros y las conversaciones sostenidas con ellos dejan a veces una sensación de derrota y de frustración. Tal parece que son pocos los maestros que se sienten contentos de serlo. Por lo general, las primeras conversaciones giran en torno a un sin fin de problemas y de quejas que abarcan desde los niños hasta el sistema educativo en su conjunto. Sin embargo, atendiendo sus palabras, se puede advertir que en su trabajo se encuentran continuamente con situaciones que pueden producirles tanto tensión, frustración, desencanto, como alegría y satisfacción. Por ser una profesión que se realiza entre personas, en la que se pueden presentar situaciones sumamente variadas e inesperadas, en la que se ponen en juego valores, en la que se toman decisiones de carácter ético que se basa en relaciones humanas, no puede estar exenta de producir sentimientos de éxito y de fracaso. Esto no significa que no sea importante poner atención a las circunstancias que los llevan a una u otra situación.



Hay una relación directa entre el grado de satisfacción por el trabajo realizado y la relación pedagógica que se establece con los niños, lo que a su vez se deriva del ideal de cada maestro. Cuando los niños ocupan el centro del trabajo, los problemas se encararan de una manera constructiva y los momentos de depresión se superan más rápidamente.

Al iniciar su trabajo profesional, los maestros se sienten por lo general con una gran ilusión. Ésta se va perdiendo en aquellos que nunca logran satisfacer algo de su vocación en él.

#### *Los aspectos de los cuales los maestros derivan satisfacción*

- ◆ El encuentro con los niños, sentir que les tienen confianza y cariño.
- ◆ Concluir alguna actividad o tarea propuesta con la certeza de que tanto ellos como los niños lograron lo que se proponían.
- ◆ Constatar que sus alumnos han aprendido.
- ◆ Saber, después de mucho tiempo, que sus alumnos han tenido éxito y han progresado.
- ◆ Sentirse reconocidos por sus alumnos cuando ya no lo son.
- ◆ Sentirse reconocidos por los padres de familia.

#### *Los aspectos que los hacen sentir deprimidos, tensos e insatisfechos*

- ◆ Las dificultades materiales de trabajo y la inseguridad que sienten en sus primeras escuelas.
- ◆ Las dudas que no pueden ser resueltas sobre aspectos importantes de su trabajo.
- ◆ Darse cuenta, de alguna forma, de que sus alumnos no aprenden.
- ◆ Las críticas destructivas entre maestros.
- ◆ La indiferencia o el menosprecio de los padres de familia.
- ◆ Saber, después de mucho tiempo, que sus alumnos han fracasado.

La búsqueda de la comunicación entre maestros, las iniciativas de trabajo en conjunto para entender y resolver los problemas de la docencia, son muestras de entusiasmo por el trabajo. La forma de enfrentar los problemas también es indicativa del ánimo o el desánimo.

El clima de trabajo escolar influye en el ánimo con el que los maestros realizan su trabajo. La figura del director es muy importante en este aspecto.

El grado de satisfacción que derivan de su trabajo es un gran soporte para mejorar. La frustración se manifiesta muchas veces en enfermedad.<sup>20</sup>

La ilusión o desilusión por el trabajo también se incorpora a la concepción pedagógica en diferentes formas: conformismo, rebeldía, creatividad, colaboración, etc., y desde luego afecta a los demás movimientos mencionados.

### *3. Una forma propia de trabajo*

La “forma propia de trabajo” es el nombre que los maestros dan a su práctica docente. Es indicativa de dos aspectos medulares en la concepción pedagógica. Primero, se trata de una necesidad; la docencia exige respuestas educativas coherentes con las situaciones en las que se trabaja. Segundo, constituye, en las palabras de una de las maestras, “la esencia de ser maestro”.

Lo anterior significa que en la forma propia de trabajo de cada maestro se encuentran condensadas e integradas la historia personal de cada uno y las opciones que han ido tomando en el camino, en su interacción con los ámbitos social e institucional en los que se inserta el proceso educativo. Por eso, la consideramos como el espacio en el que se manifiesta su concepción pedagógica.

Entender o tratar de entender la forma propia de trabajo de cada maestro es tomar en cuenta la compleja red de relaciones que se establece entre todos los elementos ya mencionados. En la forma propia de trabajo se encuentran implícitas las razones que cada uno esgrime para actuar de determinada manera con cada grupo de alumnos.

Generalmente se piensa que hay una gran resistencia por parte de los maestros para cambiar su forma de trabajo; se les considera rutinarios y rígidos. Si se piensa que ésta es producto de una construcción personal, con la que van “saliendo adelante” hasta cierto

---

<sup>20</sup> Existen países en los que han sido ampliamente estudiadas las enfermedades que llegan a padecer los maestros, como resultado de las tensiones vividas dentro del trabajo.

punto, se entiende la aparente resistencia al cambio. Sin embargo, los maestros sí introducen cambios en ella, que pueden ser de forma o de fondo.

Los cambios de forma se dan cuando se ven forzados a ello y agregan o modifican ciertas actividades sin cuestionar el concepto que está detrás, por lo cual pueden durar poco y se abandonan cuando surge algún problema en su aplicación. Los cambios de fondo se producen cuando ellos cuestionan seriamente sus convicciones más profundas acerca de la educación y/o cuando de alguna manera logran ver el proceso educativo de una manera diferente.

La forma de trabajo se empieza a construir a partir de las preguntas que la realidad les plantea. En el caso de las escuelas rurales, algunas de estas preguntas son:

- ◆ Cómo enseñar en multigrado.
- ◆ Cómo relacionarse con los padres de familia. Cómo se organiza el trabajo con ellos. Cómo se realiza una junta con ellos.
- ◆ Cómo se trabaja con los niños pequeños.
- ◆ Cómo enseñar a leer a los niños.
- ◆ Qué hacer cuando los niños no tienen ni tiempo ni condiciones para estudiar en su casa.
- ◆ Qué hacer con los niños que trabajan, con los que no comen, con los que no tienen agua para asearse, con los que llegan enfermos, con los que no tienen útiles escolares.
- ◆ Cómo se atiende al grupo en su conjunto y a los niños en lo individual.
- ◆ Cómo mantener la atención.
- ◆ Cómo evaluar.
- ◆ Cómo dirigir una escuela al mismo tiempo que ser maestro.
- ◆ Cómo ser maestro y al mismo tiempo construir aulas.

Éstas podrían parecer, a los ojos de quienes no son maestros, preocupaciones intrascendentes, pero no lo son. Reflejan que la esencia del ser docente está constituida por las relaciones entre las personas. En estas preocupaciones y preguntas se revela con toda su fuerza lo que en los términos de Puiggrós es la tarea esencial de la educación: la construcción de los sujetos (Puiggrós y Gómez, 1992). El conocimiento es el mediador en ese proceso.

Cuando se dan respuestas aisladas a cada una de las preguntas conforme se presentan y a otras que se presentan después durante su paso por diferentes escuelas, la forma de trabajo se va construyendo de manera aparentemente contingente y el saber práctico se va integrando a ella mediante ensayos, sin una reflexión seria que lo justifique. Esto es lo que algunos investigadores llaman espontaneísmo y otros pensamiento simple o pensamiento aprisionado del maestro.

En realidad, la forma de proceder de los maestros no es contingente, sino el resultado de la concepción del docente como técnico y de todo lo que de ello se deriva, como una formación orientada técnicamente, un concepto de práctica docente como un espacio de trabajo de los niños y un concepto jerarquizante, burocratizante y competitivo del trabajo escolar.

Lo rescatable de la forma en la que proceden los maestros es que siempre parten de la práctica, de las dificultades o preguntas que surgen de ella y siempre vuelven a ella con sus nuevas ideas o aprendizajes. Lo que queda vacío es el espacio de reflexión que podría enriquecer estas respuestas.

## **V. CONCLUSIONES**

Investigar sobre la concepción pedagógica de los maestros implicó no sólo una recuperación cronológica de la historia de cada uno de los que integraron el taller, sino penetrar en las tramas y los procesos del hecho educativo, visto desde su propia experiencia. Si bien todos trabajan dentro del mismo sistema, que los ubica frente a una normatividad común, la respuesta de cada uno es necesariamente distinta. Esto se debe a que cada maestro va construyendo su propia práctica educativa, pese a controles y a medidas homogeneizantes. El hacer de un maestro nunca es totalmente pasivo ante la normatividad del sistema, del mismo modo que nunca serán iguales las acciones de dos maestros sujetos a la misma normatividad.

Además de recuperar la visión de ellos, la construcción de la categoría implicó abrir el análisis hacia los procesos históricos que intervienen en su generación. Una de las conclusiones importantes derivadas de esta indagación es la corroboración de que el tipo de maestro que el sistema ha formado, a partir de los años cuarenta

del siglo pasado, es aislado, individualista, controlado. Este maestro tiene una gran proclividad a la corrupción que el mismo sistema propicia a través de sus contradicciones.

La categoría concepción pedagógica permite centrarse en el maestro como sujeto y analizar su proceso. Aparentemente se trata de seguir un proceso personal, pero la riqueza de la concepción pedagógica así concebida es que permite hacer el análisis de los ámbitos por los que pasa un maestro en su proceso de formación. Así, se puede analizar tanto la escuela normal y su impacto en la formación del maestro, como todo el aparato destinado a su capacitación y actualización. Por otra parte, permite percibir de otra forma la vida de las escuelas y hacer un análisis holístico de la docencia a partir de la experiencia del maestro.

Así también permite ver que son múltiples los factores que inciden en la formación de maestros y analizar el peso de cada uno de ellos. Por ejemplo, de la familia, cuando en ésta ha habido maestros; el de las expectativas familiares, cuando la profesión de maestros se contempla como una posibilidad de aportar ingresos a la familia, o cuando la profesión se concebía como el canal de movilidad en el caso de las mujeres, a las cuales no se les permitía incursionar en otro tipo de espacios de trabajo, o se pensaba que la profesión de maestra era la más adecuada para una mujer hasta que se casara; el de la escuela Normal, que parece diluirse en cuanto se ingresa a la práctica; el de las propias expectativas de los maestros antes de ingresar a la carrera, y el peso de los aprendizajes cotidianos, de las percepciones, de las relaciones que se viven al interior de las escuelas y el de la presencia de éstas ante la sociedad.

La concepción pedagógica posibilita ver cómo la problemática del cambio en los maestros no atañe sólo a ellos, sino al sistema en su conjunto. Si un maestro cambia y todo lo demás permanece igual, lo más probable es que con el tiempo la estructura del sistema lo ahogue. Sin embargo, hay mucho que modificar para que las transformaciones sean realmente significativas.

Un primer cambio, muy importante, sería la coherencia entre el discurso y los hechos. Si realmente se desea que el maestro ocupe el prominente lugar que se le asigna en el discurso —que no sólo lo enaltece, sino que también lo compromete—, habría que modificar las es-

estructuras del sistema de tal forma que abriera espacios para un ejercicio autónomo y responsable de su profesión. Este cambio pasa por reconocer el papel del maestro en la construcción del sujeto pedagógico.

Derivado de lo anterior, el segundo sería la transformación del sistema de tal forma que dé cabida a la recuperación de la experiencia y las aportaciones de los maestros de una forma reflexionada y crítica, que poco a poco les permita tomar parte en la construcción del conocimiento educativo. El tercero, una revisión a fondo de los diferentes ámbitos en los que se da la formación de maestros, para ofrecerles un espacio continuo de desarrollo profesional. El cuarto, repensar el papel de la escuela, abriendo en ella espacios de participación consciente y eficaz como espacio de formación. El quinto, repensar el papel del maestro en la escuela. El sexto, reconocer la heterogeneidad de los maestros y atenderlos de acuerdo con la trayectoria que van recorriendo. El séptimo, permitir que ellos construyan su propio proyecto profesional.

La concepción pedagógica entendida como parte intrínseca de la formación de los maestros propone una forma distinta de concebirla, o añade un eje sobre el cual centrar la formación. De hecho propone rompimientos epistemológicos, incluso llega hasta la forma de concebir la educación. Concebir la formación como un proceso y no como un evento, permite preparar al docente para transitar por él, transformar las escuelas en potenciadoras de ese proceso y poner el énfasis en el desarrollo profesional y no en la capacitación y la actualización.

Si penetramos en el concepto freireano de diálogo pedagógico, podemos darnos cuenta de la enorme profundidad que encierra el acto de educar; no se reduce sólo a la transmisión del conocimiento, sino a una relación profundamente humana, de entendimiento mutuo. Este hecho se reveló nítidamente en la investigación. Los maestros expresaron que entender a los niños, conocerlos, establecer ante todo una relación afectiva y de mutuo respeto como seres humanos, abre el camino al conocimiento.

El campo de la docencia ha estado siempre dividido entre la teoría y la práctica. Entre la formación que se imparte a los maestros y la práctica de las escuelas hay una gran distancia. El concepto de concepción pedagógica permite abatir esa distancia.

El estudio de la concepción pedagógica, como se ha visto, posibilita diferenciar los elementos políticos, ideológicos y alienantes presentes en la percepción de los maestros en torno a su función. Esto puede verse claramente en los efectos que causan sobre su autoestima y por ende en su actuación; aspectos que, pese a ser institucionales, se perciben como personales. Como ejemplo están las relaciones interpersonales dentro de la escuela y la relación con los padres de familia.

La concepción pedagógica constituye un elemento indispensable para la construcción de una teoría de la formación de maestros.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**AGUILAR**, Citlali. "El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana", en *Cuadernos de Investigaciones Educativas*, México, DIE/IPN, en prensa, 164 pp.

**BEIJAARD**, D. *Teaching as Acting*, Vakgroep Agrarische Onderwijskunde Landbouwniversiteit, Wageningen, Nederland, 1990, 287 pp.

**BERTHELY** Busquets, María. *Conociendo nuestras escuelas*, México, Paidós, 2000, 131 pp.

**CARR**, Wilfred. *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Editorial Laertes, 1990, 160 pp.

**DÍAZ** González Iturbe, *et al.*, *La educación, el liberalismo, el positivismo y el auge del normalismo*, México, SEP, 1986, 164 pp.

**ERICKSON**, Frederick. "Qualitative Methods in Research on Teaching", en Wittrock Merlin C. (ed.), *Handbook of Research in Teaching*, Nueva York, Macmillan Publishing Company, 1986, 3a. ed., pp. 119-161.

**FARRÉS**, Pilar y Carmen Noriega. "Estudio exploratorio sobre el magisterio", Informe final de investigación, México, CEE, 1993.

**FERRY**, Giles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós Educador, 1990, 147 pp.

**FIERRO**, Cecilia; Lesvia Rosas y Bertha Fortoul. *Más allá del salón de clases*, México, CEE, 1995, 3a. ed., 181 pp.

\_\_\_\_\_. *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, México, Paidós, Colección Maestros y Enseñanza, 1999, 247 pp.

**FORTOUL** Bertha y Lesvia Rosas. "Reporte general de la cuarta etapa del proyecto: formación integral de maestros de educación básica en ejercicio", México, CEE, 1993, mimeo.

**FREIRE**, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI Editores, 1993, 226 pp.

**GADAMER**, Hans-Georg, *Verdad y Método I*, Barcelona, Sígueme, 1996.

**GALVÁN**, Luz Elena. *Soledad compartida. Una historia de maestros*, México, Ediciones de la Casa Chata, CIESAS, 1991, 28 pp.

**GALINDO** Cáceres, Jesús (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad*, México, Addison Wesley Longman, 1998.

\_\_\_\_\_. "Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XXVI, núm. 2, 1996, pp. 165-912.

**GLASER** Barney, G. y Anselm L. Strauss, *The Discovery of grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Nueva York, Aldine Publishing Company, 1980, 11a ed., 271 pp.

**HONORE**, Bernard. *Para una teoría de la formación*, Madrid, Narcea, 1980, 176 pp.

**KEMMIS**, Stephen. *El curriculum, más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 1988, 173 pp.

**LAVÍN**, Sonia. "Informe técnico final del proyecto Educación Rural Comunitaria", México, CEE, 1992, 173 pp.

**MARDONES**, J. M. y Ursúa. "Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica", México, Fontamara, S. A., 1988, 2a. ed., 260 pp.



**MERCADO**, Ruth. "El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria", Ponencia para la Segunda Conferencia para una Educación Democrática, México, ENS de México, 1981.

**MUÑOZ I.**, Carlos y Sonia Lavín. "Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en educación primaria", en C. Muñoz I. (ed.), *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria*, México, CEE/REDUC, 1988, pp. 121-188.

**PÉREZ** Gómez, Ángel. "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado", en Aurelio Villa (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid, Narcea, 1988, pp.128-138.

**PORLÁN**, Rafael *et al.* "Evaluación formativa de un proyecto institucional de formación permanente del profesorado. El programa de actualización científica y didáctica (modalidad A)", Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa, Sevilla, CIDE, 1992, mimeo.

**PRAWDA**, Juan. *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*, México, Grijalbo, 1985, 380 pp.

**PUIGGRÓS**, Adriana y Marcela Gómez (coords.). *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*, México, UNAM, 1992, 237 pp.

**RAMÍREZ**, Rafael. "Cómo es y qué hace un maestro rural", en Dulce Ma. Bravo Díaz y Rodrigo Valenzuela Silerio (antología temática), *Los grandes momentos del normalismo en México, 4, La Escuela Normal Rural*, México, DGCMPM, SEP, 1987, pp. 157-158.

**REYES**, Ramiro. "La formación de los maestros en la década de los cuarenta", en *Pedagogía*, vol. 5, núm. 16, México, UPN, 1988, pp. 47-58.

\_\_\_\_\_. "La formación inicial del profesor de educación básica", en *Cero en Conducta*, año 8, núms. 33-34, México, 1993a, pp. 4-14.

\_\_\_\_\_. "El aula como espacio de formación", en *Cero en Conducta*, año 8, núms. 33-34, México, 1993b, pp. 32-41.

\_\_\_\_\_. "La investigación y la formación en las escuelas normales", en *Cero en Conducta*, año 8, núms. 33-34, México, 1993c, pp. 72-81.

\_\_\_\_\_. "La práctica docente de los normalistas", en *Cero en Conducta*, México, año 8, núms. 33-34, 1993d, pp. 47-66.

\_\_\_\_\_. "La formación de maestros desde la postura teórica de Gastón Bachelard", en *Cero en Conducta*, México, año 8, núm. 35, 1993e, pp. 27-41.

**ROCKWELL**, Elsie. *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*, Cuadernos de Investigaciones Educativas, núm. 3, México, DIE, 1982, 72 pp.

**ROSAS**, Lesvia. "El proceso de formación de los maestros de las escuelas primarias rurales", Tesis de doctorado, 1999, mimeo.

**SANDOVAL** Flores, Etelvina. "Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos", Tesis de maestría, México, IPN-DIE-CINVESTAV, s/f.

**SCHMELKES** Sylvia *et al.* "Mejoramiento de la calidad de la educación primaria", México, CEE, 1992, mimeo.

**SEP**. *Los grandes momentos del normalismo en México*, Vol. 3, Juan Pichardo Paredes (Comp.), "La crisis del normalismo en la Revolución y el gobierno de Carranza. Fundación de la Escuela Nacional de Maestros", México, SEP-SECIC, 1987.

**SCHÖN**, Donald. *The reflective practitioner*, Nueva York, Basic Books, 1983.

**STREET**, Susan. "Magisterio chiapaneco: la democracia como un modo de vida", en *La Jornada Laboral*, México, 27 enero de 1994.

**VILLA**, Aurelio (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid, Narcea, II Congreso Mundial Vasco, 1988, 351 pp.

**ZEICHNER**, Kenneth M. *Understanding the Character and Quality of the Academic and Professional Components of Teacher Education*, Research Report 88-1, NCRTL Michigan State University, 1988, 31 pp.