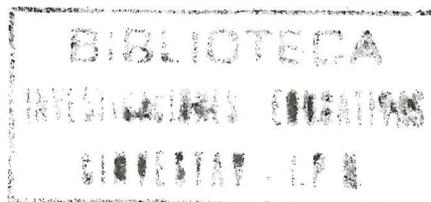


**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS  
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

**DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS**

**LA PRÁCTICA DOCENTE COMO REFERENTE FUNDAMENTAL DE  
LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, PLAN 94 DE LA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**TESIS**



Que presenta para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la  
Especialidad de Investigaciones Educativas

**ALMA DEA GLORIA CERDÁ MICHEL**  
Lic. en Pedagogía

Directora de Tesis  
**PH. D. JUDITH R. KALMAN LANDMAN**

**CINVESTAV I. P. N.  
SECCION DE INFORMACION  
Y DOCUMENTACION**

Abril, 1998

**Sólo su verdadero nombre hace  
reales a las cosas y a los seres.**

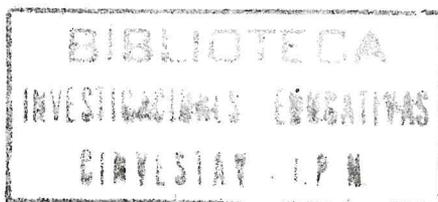
**La Emperatriz Infantil.**

**ÍNDICE:**

pág.

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO UNO. HERRAMIENTAS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1. <u>El discurso como momento reflexivo.</u>.....</b>	<b>13</b>
<b>1.2. <u>El concepto de práctica docente.</u>.....</b>	<b>23</b>
<b>1.3. <u>Práctica docente y currículum.</u> .....</b>	<b>34</b>
<b>1.4. <u>Metodología: recopilación y análisis de datos.</u>.....</b>	<b>38</b>
<b>1.4.1. El proceso de recopilación y análisis de datos.....</b>	<b>39</b>
<b>1.4.2. Criterios para el análisis de la información. ....</b>	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO DOS. LOS PROCESOS DE FORMACIÓN Y NIVELACIÓN DE MAESTROS EN SERVICIO EN LA UPN. ....</b>	<b>50</b>
<b>2.1. <u>Antecedentes de la Licenciatura en Educación, plan 94</u> .....</b>	<b>50</b>
<b>2.2. <u>Caracterización de la Licenciatura en Educación, plan 94</u> .....</b>	<b>59</b>
<b>2.3. <u>La práctica docente en la Licenciatura en Educación, plan 94</u> .....</b>	<b>65</b>
<b>CAPÍTULO TRES. LOS MAESTROS Y SUS CONDICIONES DE TRABAJO .....</b>	<b>77</b>
<b>3.1. <u>Comentarios generales sobre el desarrollo de los cursos</u> .....</b>	<b>79</b>
<b>3.1.1. Acerca del curso "Enfoques administrativos aplicados a la gestión escolar" .....</b>	<b>82</b>
<b>3.1.2. Acerca del curso "Contexto y valoración de la práctica docente" .....</b>	<b>83</b>

3.1.3. Sobre la metodología de los cursos y la inserción de los asesores en el proyecto de la LE'94 .....	85
3.2. <u>Los sujetos de la práctica: Nosotros los maestros</u> .....	96
3.3. <u>Las condiciones: un insalvable obstáculo</u> .....	112
<b>CAPÍTULO CUATRO. LA PRÁCTICA DOCENTE: PRESENCIA Y AUSENCIA EN LAS SESIONES DE ASESORÍA GRUPAL</b> .....	118
4.1. <u>La práctica: un gran ideal</u> .....	120
4.1.1. La acción generalizada: ausencia de lo operativo. ....	121
4.1.2. Normas, propósitos e ideales. ....	129
4.1.3. La acción a través de la palabra.....	135
4.2. <u>La teoría y la práctica.</u> .....	138
4.2.1. Una pregunta sin respuesta: ¿Cómo hacer? .....	139
4.2.2. La teoría como fuente de normativas o parámetro de la práctica .....	142
<b>REFLEXIONES FINALES</b> .....	149
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	155



## AGRADECIMIENTOS

Si pude hacer esta tesis fue, en gran medida, por el afectuoso apoyo que recibí de mis amigos y de otros que, no siéndolo me dieron muestras de su solidaridad y compañerismo. Doy las gracias a:

Los profesores-alumnos y asesores de la Universidad Pedagógica Nacional que, gentilmente, me permitieron entrar a la intimidad de sus aulas.

Judith Kalman por la asesoría, puntual y rigurosa pero también alentadora y cálida.

Rosa Nidia Buenfil por su sonrisa, sobre todo.

Guadalupe Chediak, que fue como un ángel: leyó mis borradores, toleró pacientemente mis lamentaciones y tomó en sus manos la labor de dejar presentable el escrito. Aprecio mucho que siempre quiso estar disponible.

Guadalupe Bonfil, en especial porque colaboró estrechamente conmigo en la elaboración del segundo capítulo.

Alonso Ramírez, por sus comentarios críticos, su divertida ironía y su disposición para discutir conmigo.

Xóchitl Moreno, que me dio condiciones para hacer el trabajo.

Montserrat Bartomeu, compañera en el camino literal y metafóricamente.

Isabel Escamilla que con "quisquilla" me hizo correcciones de estilo.

Virginia Casas y Pablo Vargas por su ayuda con la computadora.

Alicia Carvajal y mis compañeros de Educación Básica y de la LE'94 por su solidaridad en un momento difícil.

Marco Vinicio Oliva, que siempre está junto a mí.

Fátima, mi hermana, por su generosidad hace trece años y ahora. Sin su ayuda, imposible.

Mis hijas: Andrea y Narda, que llevaron el peso de lo cotidiano.

Ramón Cordero, por supuesto.

## INTRODUCCIÓN

En México, la formación de profesores de educación preescolar y primaria se realiza a través de las Escuelas Normales Básicas. Hasta 1984, la formación inicial de los profesores brindada por estas escuelas se ofrecía a estudiantes egresados de las escuelas secundarias. A partir de esta fecha, la formación de los profesores se elevó a nivel licenciatura, por lo que se solicitó el bachillerato como requisito de ingreso.

La actualización y superación académica de los profesores en servicio ha sido atendida a través de los Centros de Actualización del Magisterio, fundamentalmente, aunque también las diversas Direcciones de Educación Básica de la SEP ofrecen algunas opciones en este sentido.

Dentro del ámbito de la formación y actualización de los profesores de educación básica, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) fue creada con la finalidad de ofrecerles diversas alternativas de superación académica. Una de las acciones más relevantes en este sentido ha sido la oferta de las licenciaturas de nivelación para los profesores en servicio con normal postsecundaria. Estas licenciaturas se plantean con dos ideas centrales: Por una parte, ofrecer una alternativa estructurada, en la que los cursos no se ofrezcan de manera aislada, sino que se interrelacionen de distintas formas para el logro de un propósito predeterminado. Por otra parte, se considera que el objeto sobre el cual se debe realizar el análisis y reflexión en los cursos es la práctica docente: se parte de la idea de que la práctica docente es el referente

fundamental de los procesos formativos dirigidos a los profesores en servicio y de que el análisis sistemático de la misma es un elemento que impacta sensiblemente en su posible transformación.

Estos planteamientos han cristalizado en los diversos planes de estudio dirigidos a los maestros en servicio formulados en la UPN. Desde 1979 a la fecha, se han implementado cuatro planes de estudio. Aunque estas propuestas curriculares plantean distintas maneras de abordar la formación, mantienen algunas características esenciales, como son:

- a) plantear la transformación de la práctica docente como el propósito final, lo cual conduce a
- b) ofrecer un conjunto de elementos teórico-metodológicos que permitan el análisis de la práctica docente, que es considerada como el eje de la formación,
- c) establecer diversos sistemas de enseñanza no escolarizados,
- d) elaborar paquetes didácticos que permitan al estudiante el estudio independiente, y
- e) proponer un sistema de asesorías -individuales y grupales- para los estudiantes, a nivel nacional, a través de las unidades UPN ubicadas en todo el territorio del país.

Si bien la importancia del análisis de la práctica docente se ha hecho patente en los diversos planteamientos curriculares elaborados hasta la fecha, no ha

habido un proceso sistemático de investigación y evaluación de su impacto ni de los procesos formativos que se realizan en la propia Universidad. Es claro que la selección de contenidos y la propuesta de actividades que se plasma tanto en los diversos planes de estudios como en los materiales didácticos constituye sólo una propuesta cuya puesta en marcha implica un conjunto de factores que rebasan los planteamientos del diseño y que es necesario valorar. Aunque existe toda una red informal de comunicación entre los diseñadores y los asesores de las unidades UPN, lo cierto es que poco se sabe de la forma en que asesores y profesores-alumnos<sup>1</sup> reflexionan, cuestionan y analizan la práctica docente, de la pertinencia y adecuación de las actividades propuestas en los paquetes didácticos para lograr dicho propósito, de las diversas formas en que los asesores hacen uso de los mismos, así como de la metodología con que efectúan las asesorías.

El presente trabajo pretende realizar una aproximación inicial a esta problemática. La cuestión consiste en determinar de qué manera se analiza la práctica docente en el momento de la interacción entre asesores y estudiantes de la Licenciatura en Educación<sup>2</sup>. Para realizar el análisis, se considera necesario tener en cuenta los siguientes aspectos y su interrelación:

---

<sup>1</sup> Las licenciaturas dirigidas a los profesores en servicio se operan en modalidades no escolarizadas. Se considera que la función básica de los docentes de las mismas es la realización de asesorías más que la impartición de clases. Por eso se les denomina asesores y no docentes a los responsables de la conducción de los cursos. En general, en la modalidad semiescolarizada se trabaja a partir de una sesión de asesoría grupal por semana, de una hora y media de duración por cada curso. Además, los profesores-alumnos pueden solicitar asesorías individuales. Se denomina profesores-alumnos a los maestros en servicio que están inscritos y cursan la Licenciatura en Educación en la UPN.

<sup>2</sup> La Licenciatura en Educación es la más reciente de las licenciaturas ofrecidas por la UPN a los profesores en servicio. Es un producto del proceso de reestructuración de dos de las licenciaturas anteriores (Licenciatura en Educación Básica, plan 1979 y Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, plan 1985), mismas que se encuentran en proceso de liquidación.

- . ¿De qué forma hacen referencia a su práctica docente los profesores-alumnos?
- . ¿Cuáles son los elementos presentes y cuáles los ausentes en dichas referencias a la práctica docente?
- . ¿Cómo hacen referencia a la práctica docente los asesores?
- . ¿Qué reacciones se suscitan en los asesores y en los estudiantes cuando se hace referencia a la práctica docente?
- . ¿Qué relaciones se establecen entre teoría y práctica?

Mi interés en esta problemática surge del trabajo que he desempeñado desde mi ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional, hace diez años. Desde entonces mi actividad prioritaria ha sido el diseño curricular y la elaboración de paquetes didácticos para las licenciaturas dirigidas a los profesores en servicio. En un inicio participé en el Area Terminal del plan 85, luego en el Area Terminal del plan 90 y, por último en todo el proceso de elaboración de paquetes didácticos para el plan 94.

Esta labor de diseño de materiales didácticos se realiza a partir de un conjunto de conocimientos y suposiciones por parte de los diseñadores, tanto en lo que respecta a la práctica docente de los profesores de educación básica como en relación con la operación de las licenciaturas. Hace tiempo que me ha preocupado el tipo de actividades que a través de los materiales se solicita que

realicen los profesores-alumnos, y su vinculación con los procesos que ellos realizan en el aula.

Por ejemplo, se les pide que procedan como sujetos actuantes en sus aulas, en situaciones determinadas, que sean tomadores de decisiones, y que a la vez sean vigilantes de dicho actuar, que analicen a la distancia su actuación, que sistematicen su experiencia, la vinculen con planteamientos de carácter teórico y a partir de los resultados de esto generen nuevas propuestas de acción. Este tipo de procesos son muy complejos, y considero que es conveniente analizar hasta qué punto los materiales y los procesos de asesoría proporcionan los elementos necesarios para llevarlos a cabo, así como hasta qué punto los asesores de las unidades comparten los planteamientos del diseño curricular y cuentan con la formación necesaria para favorecer el logro de sus propósitos a través de las asesorías.

La realización de este proyecto surgió como una posibilidad de acercamiento a esta problemática, y con la idea de que los aportes que se logren, por modestos que sean, tengan repercusión en nuestro propio trabajo profesional.

El escrito se ha organizado de la siguiente manera. Se elaboraron cuatro capítulos:

En el primero se explicitan los fundamentos teóricos y metodológicos con base en los que se realizó el trabajo. En el primer apartado se hacen algunas precisiones en relación con los conceptos de discurso y sujeto en tanto fueron una referencia primordial para la delimitación del objeto de estudio. En el segundo establece una conceptualización de práctica docente y se definen las

categorías con base en las que este concepto será analizado en el presente estudio. En el tercero, se señala la relación entre práctica docente y currículum y la importancia de este concepto para los fines del trabajo. Finalmente, en el cuarto apartado se explicitan los principios metodológicos que orientaron la investigación y se describe el proceso de la misma.

En el segundo capítulo se plantea una panorámica general de las licenciaturas de nivelación para profesores en servicio que la UPN ha ofrecido desde su creación; se caracteriza la Licenciatura en Educación y se hacen algunos señalamientos en cuanto a la idea de práctica docente que en ésta se maneja.

En el tercer capítulo se analiza la visión que los profesores-alumnos expresan en las sesiones de asesoría grupal, acerca de su postura como maestros de educación preescolar o primaria y de sus condiciones de trabajo. En el primer apartado de este capítulo se hace una descripción general de las condiciones en que se desarrollaron los cursos observados. En el segundo, se analizan las diversas formas en que los profesores-alumnos hablan de sí mismos, así como las formas en que, en su discurso, marcan sus diferencias y vínculos con otros grupos importantes en el desempeño de su práctica docente. El tercer subcapítulo se refiere a las percepciones que los profesores-alumnos tienen en relación con las condiciones en que desempeñan su labor.

En el cuarto capítulo se analiza cómo tanto profesores-alumnos como asesores hacen referencia a la práctica docente y cómo relacionan estas referencias con la teoría. En el primer apartado se analiza cómo en el discurso de los maestros existe una presencia de la práctica a partir de ideales y normativas y una

ausencia de las circunstancias particulares en que se realizan las acciones, así como de la participación del hablante en las mismas.

Finalmente, se hacen algunas reflexiones en torno a las formas en que la práctica docente de los profesores-alumnos se analiza durante la trayectoria de éstos por la Licenciatura en Educación, Plan 94 (LE'94).

## **CAPÍTULO UNO. HERRAMIENTAS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS**

La delimitación del problema y la determinación del enfoque metodológico utilizado en la investigación han tenido como referente fundamental los conceptos de discurso, sujeto, práctica docente y currículum. En los siguientes apartados se aborda su conceptualización y su importancia para la construcción del objeto de estudio.

### **1.1 El discurso como momento reflexivo.**

El concepto de discurso es relevante para los fines del presente estudio ya que el referente empírico fundamental del mismo está constituido por las intervenciones verbales de los profesores-alumnos y asesores en el momento de su interacción.

En un sentido amplio puede afirmarse que toda construcción social es, en sí misma, discurso en tanto involucra significación. De este modo, la producción discursiva puede tener un soporte tanto lingüístico como extralingüístico, y es realizada en momentos y situaciones históricas particulares, que pueden ser denominados como contingentes. El discurso, desde esta perspectiva es considerado como:

"... significación inherente a toda organización social"  
(Buenfil, 1994, 8).

Asimismo, toda construcción social es generadora de discurso en tanto implica la necesidad de la comunicación.

Ahora bien, hablar de discurso es hablar necesariamente de sujetos. Discurso y sujeto forman dos nodos de un mismo círculo: los discursos crean sujetos; pero, a su vez, éstos generan discursos:

El sujeto no tiene, como referente empírico, otra materialidad que la del lenguaje, la de las proposiciones que él emite, las que podría llegar a emitir. Su ser es inabordable fuera de este orden del discurso. Fuera del discurso que lo propone y lo impone como sujeto de la enunciación nada podría saberse sobre él. El referente sujeto se particulariza por ser el único referente que habla y sólo por su práctica discursiva podemos llegar a distinguirlo del resto de los objetos ... el sujeto es sujeto/discurso porque es, en todo, un efecto de prácticas discursivas (Bráunstein, 1984, 92).

Podría afirmarse que en este proceso el círculo que se crea "no es redondo" en tanto que sujetos y discursos se crean continuamente, pero discontinuamente. El círculo no es redondo<sup>1</sup> porque no se cierra. El engranaje en que se articulan sujetos y discursos no embona a la perfección, no hay obliteración posible en tanto:

a) el discurso no apela al sujeto en su totalidad, sino a ciertos rasgos de éste en los que puede identificarse con la propuesta discursiva, y

---

<sup>1</sup> Esta frase es el eje de la película "Antes de la lluvia". La estructura de la historia en esta cinta impide encontrar cuál es el momento del inicio, cómo se concatenan los sucesos y cuál es el momento del fin. Existen huecos, sobreposiciones, significaciones diversas de los protagonistas que impiden determinar la secuencia cronológica de los acontecimientos y cerrar el círculo.

b) los sujetos carecen de completud, en tanto desde su constitución inicial están signados por una falta primordial, falta que es requisito y marca de su inserción al registro de lo simbólico, al lenguaje<sup>2</sup>.

El sujeto es, por tanto

lo que un significante representa para otro significante ". Es, pues, en esa cadena de significantes, esa red simbólica, en la que el sujeto emerge, deteniéndose en una significación y mostrando la estructura del sujeto en la discontinuidad (...) con lo Real ... (Cantón, 1997, 73.74).

Fundado por su inserción en el registro de lo Simbólico, en la red significativa, el sujeto genera un conjunto de significaciones imaginarias que buscan "dar cuenta de lo indecible" (Cantón, 1997, 73-74), de lo Real. Esta escisión fúndante del sujeto implica necesariamente, una toma de distancia del sujeto respecto de sí mismo: "Sujeto no es más que el nombre de esta distancia interior ... el nombre de este lugar vacío desde el que la sustancia se percibe a sí misma como algo ajeno" (Zizek, 1992, 18).

La distancia del sujeto en relación con su inmediatez<sup>3</sup> es también lo que permite al sujeto la construcción de los procesos identificatorios, del orden de lo imaginario.

---

<sup>2</sup>Lacan en su *Estadio del Espejo* analiza el proceso de constitución del sujeto. En este trabajo se detalla cómo el sujeto sólo puede constituirse a partir de la relación con el Otro (lo simbólico, cuya manifestación es el lenguaje) y los otros (a través de procesos identificatorios en que se pone en juego lo imaginario). El sujeto sólo puede acceder al lenguaje cuando es negado en cuanto sujeto y es nombrado (el nombre representa al sujeto en su ausencia) y esta negación instituye la falta primordial que por un lado, permite que el sujeto entre en la cadena de significaciones y por otro, lo incluye en el circuito del deseo (en tanto el deseo es producto de la falta, y empuja al sujeto a una interminable búsqueda de una completud inalcanzable pues está perdida desde el origen).

En estos procesos los sujetos producen significaciones, esto es, fijaciones de sentido de los significantes, en los que se ponen en juego los procesos de metáfora y metonimia <sup>4</sup>.

Las identidades no se establecen de manera fija y definitiva, sino que son móviles, dinámicas. Se conforman y modifican a través de procesos de identificación diversos y, por tanto, contingentes. Al respecto, el planteamiento de René Gallisot (1987) resulta significativo. Este autor, a partir del estudio de la identidad de los inmigrantes en la Lorena francesa, propone que, si bien la identidad constituye un esfuerzo de síntesis y unificación por parte del yo, existe una multiplicidad de referentes en la constitución de la misma, ya que la identidad siempre está referida a la relación: la identidad se constituye en relación con el otro y con los otros:

La identidad individual remite, desde luego, a identificaciones colectivas y, por reciprocidad a adscripciones y adhesiones ... La identidad, cuya "variancia" no puede ser abolida, surge de un proceso social que es también el campo de conflicto de las relaciones interétnicas (Gallisot, 1987).

El concepto de variancia se refiere a la "modulación" interna que los individuos hacen de los múltiples referentes (desde el ámbito de las relaciones personales hasta las más abstractas y lejanas referencias comunitarias, como la religión o la nación) en el complejo proceso de la integración de su identidad. Esta

---

<sup>3</sup> El loco, dice Lacan, es aquél que no toma esta distancia con respecto a sí mismo: el rey que se cree rey, que no se da cuenta de que si es rey lo es por los otros y por el Otro, por el conjunto de relaciones en función de las cuales él es rey. La referencia esta tomada de Valentina Cantón (1997).

<sup>4</sup> La metáfora crea un "plus" de sentido (el ébano de sus cabellos). La metonimia, por el contrario, toma la parte por el todo ("pedir la mano", por pedir a la novia).

variancia resalta el peso del proceso de identificación, su constante movimiento, al enfatizar que se manifiesta incluso al cambiar el interlocutor.

Estas ideas son sugerentes para la reflexión en relación con el caso de los profesores-alumnos de la LE'94, debido a la doble condición enunciada y anunciada ya en la forma en que se les nombra dentro del currículum. Son profesores de educación preescolar o primaria y alumnos de la Licenciatura. Los discursos que generan dentro de su proceso curricular están inevitablemente marcados por esta situación. La institución les demanda, a partir de lo simbólico de la propuesta curricular, una transformación de su práctica docente. Ellos se instituyen en relación con esta demanda como sujetos transformadores de la educación. Los discursos que generan, de algún modo, contribuyen al sostenimiento de este imaginario que circula a lo largo de toda la Licenciatura. Los discursos que generan sobre su quehacer como maestros están signados por el lugar desde el cual son generados: el de alumnos.

Otro aspecto de interés en cuanto a los procesos identificatorios es su relación con el discurso. En el discurso aparecen siempre, según Žižek (1992) un conjunto de significantes "flotantes", que no tienen un significado que haya sido ya fijado: las significaciones de estos elementos discursivos se deslizan, se desplazan. En el discurso aparecen también puntos nodales constituidos por algún significante a partir del cual, retroactivamente, se da significación a los "flotantes", otorgándoles momentáneamente un punto fijo. Estos movimientos abren espacios para la identificación de los sujetos (feministas-de izquierda, demócratas-cristianos, negros-neoyorkinos, profesores-alumnos, etc.). Los significantes flotantes implican, asimismo, cierta opacidad tanto del sujeto como

del lenguaje en tanto no están fijados a un significado, sino que permiten diversas significaciones (el equívoco, el chiste, el albur, son algunos ejemplos).

Desde esta perspectiva, es necesario considerar que en la trayectoria curricular de los profesores-alumnos de la Licenciatura en Educación confluyen numerosos discursos. En un plano se encuentran los documentos normativos de distinto orden que regulan el proceso: el plan de estudios, el reglamento de titulación, el reglamento para estudiantes, etc. En otro plano pueden ubicarse los discursos escritos que se generan en la interacción alrededor de los contenidos curriculares, con intervención de los asesores: los escritos generados por los estudiantes (exámenes, trabajos finales, tareas, etc.) y los discursos verbales producidos en las sesiones de asesoría grupal y en las asesorías individuales. Por último, los discursos generados de manera informal entre los diversos sujetos (en los pasillos, en los momentos de descanso, en los encuentros casuales, etc.). Este conjunto de discursos generados desde distintos lugares, por diversos sujetos y con diferentes propósitos constituyen, por decirlo de algún modo, el campo en que se ponen en juego los procesos de identificación de los profesores-alumnos en su paso por la UPN.

Con el fin de ubicar la generación de discursos por parte de los profesores-alumnos en la Licenciatura en Educación, es pertinente hacer algunas reflexiones en torno a: la peculiaridad de su "ser sujetos" de la LE'94 y las condiciones en que se desarrollan los cursos en la modalidad semiescolarizada.

Los maestros de educación preescolar y primaria que asisten a la UPN realizan su labor en escuelas diversas, en el transcurso de la semana, pero en las

sesiones de asesoría realizadas generalmente los sábados, la práctica -que podríamos llamar "en sí"- no está presente. Esta situación atraviesa todo el proceso curricular, desde el diseño hasta la implementación, ya que implica el planteamiento y realización de un conjunto de estrategias que permitan "traer" la práctica del profesor al proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza en la UPN.

A este respecto cabe señalar el hecho de que debido a esta forma de operar, es sólo a partir del relato que los maestros hacen de su quehacer que la práctica puede ser traída al salón de la UPN, a la sesión de asesoría. Este relato puede ser oral o escrito <sup>5</sup>. Lo que importa resaltar aquí es que la única forma en que esta "práctica" -objeto de reflexión, análisis y transformación en la LE'94- forme parte del proceso de formación-actualización intencionada a que se someten los profesores que cursan la licenciatura, es a través del discurso. La práctica es algo de lo que se habla, algo de lo cual se escribe<sup>6</sup>, algo que queda plasmado en discurso: "... la palabra ... es ya una presencia hecha de ausencia" (Lacan 1979, 95).

Estos relatos constituyen un esfuerzo para el maestro en distintos sentidos:

En primer lugar está el hecho de que el maestro narra su quehacer a partir de la exigencia del curso en cuestión. Cada curso hace un recorte temático desde el cual frecuentemente se solicita que el maestro diga qué hace en la práctica,

---

<sup>5</sup> El presente trabajo se centra en el estudio de los discursos cuyo soporte es oral, y que son generados durante las sesiones de asesoría grupal.

<sup>6</sup> Cabe precisar que además de ser tema de discusión oral, la narración, reflexión y análisis de la práctica docente puede darse también a través de los escritos generados por los estudiantes, en los exámenes, en los ensayos que presentan al finalizar las asignaturas, en los proyectos que elaboran, en fin, de maneras diversas.

esto puede hacerse de distintas formas, como son el relato de las actividades de un día, la descripción de alguna actividad particular, la caracterización de los alumnos a su cargo, entre otras. El maestro tiene que intentar dar respuesta a esta exigencia curricular, a través de las distintas versiones que elabora sobre su práctica docente, el maestro trata de satisfacer las demandas de los distintos cursos. Este aspecto es importante en cuanto tiene efecto en el discurso de los profesores, que no se da de manera espontánea, sino en respuesta a una demanda que se le hace a través de otro discurso.

En segundo lugar, cabe señalar que estos textos generados por los maestros constituyen reconstrucciones posibles de lo sucedido, de la secuencia en que ocurrieron los hechos, de los detalles, etc.

En tercer lugar, la narración impone una ordenación, una organización, una jerarquización de lo ocurrido que se realiza desde el presente, desde la posición actual del sujeto a partir de la que otorga cierta significación tanto a lo ocurrido como al relato mismo. La doble condición de los profesores-alumnos (como maestros de educación preescolar o primaria y alumnos en la UPN) contribuye a que este proceso adquiera mayor visibilidad, ya que su producción discursiva alrededor de su práctica se encuentra continuamente atravesada por la demanda institucional, que solicita reiteradamente que "el profesor resignifique su práctica", con lo cual se instituye un proceso en el que se busca la producción de significaciones diversas de los sucesos de la práctica en función de los distintos referentes ofrecidos:

el yo que manifiesta el agente locutivo es el resultado de las funciones sociales e interpersonales que ha ejecutado en el pasado, y se manifiesta a sí mismo, de un modo socialmente identificable en la función que ejecuta en el contexto de la enunciación (Lyons 1981, 240).

Todo lo previamente señalado tiene como consecuencia que "la práctica docente" objeto de análisis en el proceso curricular de la LE'94, aparece como texto cuya forma tiene huellas de las condiciones en que fue producido, las posibilidades de expresión y organización del relato por parte del profesor y su reconstrucción de los sucesos, en los que de manera tanto consciente como inconsciente se hace una selección, una jerarquización, de lo narrado a partir de su presente inserción como sujetos alumnos. Dicho de otra manera: la "práctica docente" objeto de estudio en la LE'94 se construye a partir de una interpretación posible de los hechos que se plasma en el discurso. Discurso que constituye una construcción que se realiza dentro un contexto específico, que es el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Licenciatura en Educación.

El estudio y análisis de la "práctica docente" en el currículum de la LE'94 es posible solamente a partir de una toma de distancia del sujeto narrador en relación con su actuar cotidiano en el aula, momento en que el sujeto está inmerso en la cotidianidad, en las exigencias de la práctica, en la acción, en las relaciones con los otros sujetos, con la institución escolar, etc. El profesor debe hacer una observación de su actuar a la manera del espectador que mira una película y narra lo observado. Debe verse a sí mismo y a su actuar, como si fuera otro, a fin de producir una distancia que permita la construcción de conocimiento:

Para poseer conocimientos que rebasaran lo inmediato (se) .. debería prescindir, justamente de esa actividad [práctica] ... Sólo al separarnos del flujo de la experiencia, la presión, la resistencia, la dureza, la gravedad, etc., se convierten en objetos de conocimiento (Szilasi 1969, 95).

La toma de distancia del momento práctico y la construcción de diversas versiones de éste con base en distintos referentes permite la generación de cierto "conocimiento" sobre la práctica:

el trabajo del pensamiento puede convertirse en un momento (relativamente) autónomo. Pero sólo relativamente, en cuanto que el objetivo último sigue siendo la actividad [práctica]; sin embargo, es un momento autónomo, porque en el seno del proceso en su conjunto se requiere una *actitud teórica*. En tales casos *el proceso de pensamiento puede alejarse de la praxis en el espacio y en el tiempo* (Szilasi 1969, 95).

En el acto de conocer importa el conocimiento en sí, más allá de los fines prácticos, y el conocimiento en sí tendría un carácter teórico. En este sentido, la distancia con el momento práctico, condición de las actividades curriculares que llevan a cabo los alumnos en la licenciatura no sería una limitante.

Con base en el conjunto de planteamientos previos, es posible afirmar que el discurso sobre la práctica docente producido por los profesores-alumnos y asesores en el proceso curricular de la LE'94 se convierte en una mediación entre lo que ocurre en el aula -de la Universidad Pedagógica- y lo que ocurre nuevamente en la escuela preescolar y primaria y en su aulas.

La posible "transformación de la práctica (in situ)" propósito de la licenciatura en su conjunto, se desarrollaría -si así sucede- fuera de los márgenes de acción de los asesores y diseñadores del currículum, nuevamente en lo cotidiano de la

acción de los profesores, y el único acceso posible a esta transformación se daría a través del discurso de los profesores: de los escritos que producen para las distintas asignaturas, de los cambios que reportan en sus diarios, de los comentarios que hacen en las sesiones de asesoría.

Dicho de otro modo, el momento de análisis que permite la LE'94 y que se puede denominar "teórico" posibilitaría resignificaciones diversas de los maestros con respecto a su práctica, en tanto las teorías iluminan distintos ángulos de ésta:

... la teoría transforma la práctica al informar y transformar las maneras en que la práctica se experimenta y entiende. (Carr, W. y S. Kemmis 1988, 128).

Este trabajo se orienta al estudio de ciertos aspectos relativos al proceso de "informar y transformar las maneras en que la práctica se entiende".

## **1.2. El concepto de práctica docente.**

La definición de práctica docente es primordial para el presente trabajo, pues es a partir de ésta, que se delimita lo que será motivo de análisis en los discursos de los profesores-alumnos y asesores.

El concepto de práctica docente es relativamente reciente en la bibliografía relativa a la educación. Se le puede rastrear en un conjunto de investigaciones alrededor de la vida cotidiana en la escuela (Rockwell, 1985; Rockwell y

Mercado, 1986; Mercado, 1991), así como en algunas propuestas de formación de maestros y desarrollo curricular (Stenhouse, 1987; Sacristán, 1988; Porlán, 1987, entre otros).

Este concepto ha sido un punto de anclaje de las investigaciones mencionadas. Se ha planteado que la práctica docente no se limita a la interacción maestro-alumnos, o a las actividades del aula, que abarca todas las actividades que los maestros realizan dentro del espacio y del tiempo escolares, etc. En el plan de estudios de la LE'94 se le extiende incluso a las actividades de gestión realizadas por los profesores y directores de las escuelas. Así, es posible observar que es un concepto cuyos límites no están precisos, cuya definición no es única, y cuyos márgenes se amplían o restringen de acuerdo a las diversas posturas de los autores.

Una caracterización que ha servido como referente para los fines de este trabajo es la de Citlali Aguilar (1985), para quien el concepto de práctica docente, se entiende como "un proceso en el que los profesores cotidianamente construyen su trabajo a partir de la interrelación con otros sujetos del ámbito escolar, con sus condiciones laborales y en contextos particulares. De esta manera, las diversas formas que la práctica docente puede adquirir son el producto de las diversas interacciones que los sujetos realizan, y en las que tanto la institución escolar como los propios sujetos se modifican" (Aguilar, 1985).

Esta conceptualización da pie a algunas consideraciones. Son tres las cuestiones que considero más relevantes en función de los propósitos del

presente trabajo: los enfoques en que se fundamenta, el concepto de docencia y el concepto de práctica.

a) En cuanto a los enfoques que adopta, en esta caracterización se resaltan algunos aspectos, como son: el carácter procesual y cotidiano de la práctica; y los factores que tienen influencia sobre este proceso. El foco de atención se coloca en la interacción y se señalan dos factores decisivos (condiciones y contexto) de las formas que la práctica docente pueda adquirir. Podría considerarse que esta conceptualización se ancla en algunas corrientes antropológicas y sociológicas como el interaccionismo simbólico, por el énfasis en la importancia de la interacción; y el materialismo histórico, por la importancia que otorga a las condiciones y al contexto (la estructura y la historia sociales).

b) En cuanto a la delimitación de "lo docente", puede apreciarse una preocupación por evitar una reducción de la práctica de los maestros a las tareas vinculadas directamente con la enseñanza; y se apunta a la diversidad de acciones que pueden ser abarcadas dentro del ámbito de dicha práctica.

Sin embargo, la definición de práctica docente es de tal amplitud que pierde el objeto (lo particular de la docencia) pues toda práctica, docente o no, se realiza en ciertas condiciones y en determinado contexto, involucra interacciones con los otros e implica procesos que se realizan en el ámbito de lo cotidiano. Se encuentran ausentes las acciones que definirían el hacer docente y que lo diferenciarían de otras prácticas también realizadas dentro del espacio escolar. La única orientación al respecto es el sujeto que realiza la práctica: el profesor. De acuerdo con esta caracterización, todo lo que el profesor hace dentro del

espacio y el tiempo escolares, por definición, es práctica docente. Es decir, se realiza una inversión y, en lugar de señalar qué acciones, funciones, propósitos, normas, etc. constituyen la práctica docente a diferencia de otras prácticas (no docentes) la práctica es definida en función del sujeto.

Para esclarecer el concepto de práctica recurrí, en un primer momento, a los planteamientos de los autores materialistas, como Adolfo Sánchez Vázquez (1973 y 1983), Karel Kosík (1963), Luis Villoro (1982) y Wilhelm Szilasi (1969). Desde esta perspectiva, que retoma la Tesis I sobre Feuerbach (de Marx), la práctica es la actividad objetiva, material que se realiza de manera intencional sobre un objeto natural o social con la finalidad de transformarlo, esto es, en la praxis confluyen la objetividad y la subjetividad. Esta concepción distingue la idea de práctica de la de actividad. Sánchez Vázquez afirma que la praxis es:

...la actividad material del hombre que transforma el mundo natural y social para hacer de él un mundo humano (1973, 13).

Y Luis Villoro señala que la práctica

... no es toda actividad humana, sino la que está dirigida por fines (por querer) conscientes. Se refiere sólo a la actividad intencional y no a actos instintivos o inconscientes. En segundo lugar, se aplica a las acciones objetivas, esto es, a las que se manifiestan en comportamientos observables por cualquiera ... Sería equivalente al de acción intencional objetiva (1982, 251).

De acuerdo con estas posturas, toda práctica implica actividad, pero no toda actividad es práctica. En primer lugar, una actividad, para ser práctica, debe tener un componente intencional, lo cual excluye las acciones realizadas de

manera instintiva como los reflejos (parpadear ante una luz intensa, brincar por un sobresalto, etc.). En segundo lugar, para ser considerada práctica, la actividad debe tener un efecto en el mundo material o social, por lo que el pensamiento, la reflexión, la teorización, etc., si bien son actividades no constituyen, por sí mismas, prácticas<sup>7</sup>.

Así, se resaltan dos criterios para que una actividad sea considerada como práctica (praxis):

a) que sea objetiva, pues "se ejerce sobre una realidad independiente de la conciencia individual ... mediante un proceso, medios o instrumentos objetivos ... y dando lugar a un producto o resultado objetivo" (Sánchez Vázquez, 1973, 1983); y

b) que sea intencional, esto es, que se lleve a cabo con un propósito, a partir de un proyecto, el cual necesariamente es un proyecto de transformación - en tanto parte de confrontar un estado actual con un estado ideal- que orienta la práctica: "la actividad no es práctica si falta el momento subjetivo, teórico, representado por el lado consciente de esta actividad" (Sánchez Vázquez, 1983).

La praxis implica necesariamente la conciencia. La práctica no puede realizarse sin cierta conciencia de los fines que la orientan, y sin cierto conocimiento del objeto que se pretende transformar y de las formas a través

---

<sup>7</sup> Dentro del marxismo se sostuvo un debate en torno a esta postura, ya que Althusser sostenía que sí es posible una práctica teórica, en tanto que otros autores (como Sánchez Vázquez y Villoro) plantean que la teoría, en tanto interpretación del mundo, no es práctica, sino que sólo constituye un momento de la práctica (praxis).

de las cuales esta transformación será posible. Dicho de otro modo, la práctica involucra no sólo lo que se hace, sino lo que se piensa de lo que se hace. Street (1993, 12) concibe a la práctica (*literacy practice*), como un concepto amplio y abstracto que se refiere tanto al comportamiento como a la conceptualización sobre el mismo.

A su vez, el ejercicio de la práctica, genera en el sujeto una conciencia sobre la práctica, una interpretación de la misma y de la propia participación en ésta. Productos de esta actividad consciente son ciertos conocimientos, representaciones, ideas; en fin, las concepciones que los sujetos realizadores de las prácticas forman en relación con lo que hacen, cómo lo hacen, cómo debe hacerse y el sentido de sus acciones. Así, es posible distinguir dos tipos de conciencia en relación con la actividad práctica: una que es producto del ejercicio mismo y otra que es producto de la reflexión sobre dicha práctica y la conciencia generada en ella.

Según Adolfo Sánchez Vázquez (1973), este proceso que involucra la actividad práctica, la actividad teórica o consciente y nuevamente la actividad práctica es lo que se denomina *praxis*. La conciencia que se desarrolla en la práctica misma es la "conciencia práctica u ordinaria", que se caracteriza por una "actitud natural", en la que la práctica es vista como un dato que no requiere explicación. La "conciencia de la práctica", a diferencia de la "conciencia práctica", aunque vinculada con ella, es la conciencia de ésta, en la que el sujeto se sabe consciente de su acción y de su interpretación de la misma. De acuerdo con el nivel de conciencia que predomina en la *praxis*, puede haber *praxis* reiterativas (rutinarias) y *praxis* creadoras, reflexivas.

En términos generales, la transformación que se pretende lograr dentro de la perspectiva materialista es una transformación de las estructuras sociales, a través de la praxis revolucionaria.

En relación con el objeto de estudio del presente trabajo, el nivel de generalidad del planteamiento de Sánchez Vázquez trajo consigo la necesidad de precisar la noción de práctica en relación con el ámbito de lo educativo.

Respecto a lo anterior, el planteamiento de Wersch (1985) sobre los conceptos de actividad, acción y operación, resulta esclarecedor. Para este autor, la acción se compone de dos niveles: las intenciones (el qué debe hacerse) y las operaciones (el cómo):

Una acción orientada hacia un objetivo generalizable se materializa en un contexto espaciotemporal real a través de operaciones (1985, 215).

Un nivel más general, que incluye a las acciones, es el de la actividad. Las actividades se vinculan con motivos. Leontiev (citado por Wersch) plantea tres grandes actividades humanas: el trabajo, cuyo motivo es la productividad; la educación formal, cuyo motivo es el aprendizaje; y el juego. Estas tres actividades, dan lugar a acciones orientadas por objetivos. El tercer nivel es más específico y consiste en las operaciones. De esta manera, al nivel general de la actividad corresponderían los motivos, al de la acción el qué hacer, y a la operación el cómo hacer de acuerdo a las circunstancias objetivas o condiciones.

Para los fines de este trabajo estas categorías han sido especialmente relevantes, ya que permiten delinear los aspectos a analizar en la práctica docente en los discursos de los profesores. Si se concibe a la práctica docente como praxis y se tiene en cuenta que dicha praxis se realiza dentro de la educación formal, que su motivo es el aprendizaje y que este motivo da lugar a una serie de acciones dirigidas por objetivos, es posible delinear un conjunto de aspectos o elementos que involucra la práctica docente:

a) El sujeto de la acción (con sus condiciones culturales, políticas, sociales, etc.; así como con sus condiciones subjetivas, su "mundo interno", la "conciencia" de su práctica, etc.).

b) Las condiciones o circunstancias, tanto subjetivas como objetivas en que se realiza la acción.

c) La acción realizada. El qué se hace, que implica dos niveles:

La intención u objetivo: el para qué.

Las operaciones: el cómo se hace.

Los postulados (provenientes del materialismo) explicitados en las páginas previas, permitieron realizar una primera aproximación en cuanto a la definición de los elementos que sería necesario tener en cuenta. Se partió de considerar que la práctica docente incluye: los sujetos y sus condiciones subjetivas, las acciones, con su componente intencional y su componente operativo y las condiciones objetivas.

Con respecto a esta posición; sin embargo, es necesario hacer algunas puntualizaciones, de acuerdo a los fines del presente trabajo.

Si bien la postura de Sánchez Vázquez en relación con la praxis me parece fundamental y particularmente me fue de gran utilidad en la delimitación del objeto de estudio, es conveniente hacer algunas precisiones en cuanto a las limitaciones que encuentro en ella.

En primer lugar, con respecto al concepto de práctica como acción material, objetiva que tiene efectos sociales, implica una reducción ya que los procesos interpretativos (las concepciones, las ideas, los prejuicios) que serían subjetivos y no materiales son acciones que también tienen efectos sociales<sup>8</sup>. Contrariamente a esta postura considero que las teorías involucran prácticas (para su elaboración) y pueden tener efectos sociales (Carr y Kemmis, 1988) al modificar las formas en que se "interpretan y entienden" las prácticas<sup>9</sup>.

En segundo lugar, la noción de intención consciente es útil para distinguir la práctica de las acciones reflejas o instintivas que los seres humanos realizan. La práctica lo es porque es social, porque las prácticas tienen efectos en lo social; porque los hombres al llevarlas a cabo buscan fines sociales; en fin, porque al realizarla, humanizan el mundo. Al hablar de intención consciente,

---

<sup>8</sup> Los estudios de Julius Fast (1988) y Hall (1983) sobre las dificultades que se generan en lo cotidiano ocasionadas por interpretaciones inadecuadas ilustran cómo las significaciones que los sujetos construyen tienen impacto en las decisiones que toman, en las acciones que realizan, en sus relaciones con otros y, por ende en lo social.

<sup>9</sup> Althusser (1978) plantea que: "La práctica teórica cae bajo la definición general de práctica. Trabaja sobre una materia (representaciones, conceptos, hechos) que le es proporcionada por otras prácticas ..." (p.137). Más adelante precisa: "La teoría es una práctica específica que se ejerce sobre un objeto propio y desemboca en un *producto* propio: un *conocimiento*" (p.142).

Sánchez Vázquez resalta este carácter social de la práctica, posición que considero relevante y que comparto.

Esta noción tiene en su base un concepto de sujeto como sujeto de la conciencia, en el que se considera que es posible que éstos desarrollen o adquieran de manera progresiva mayores niveles de conciencia. Es preciso señalar que el concepto de conciencia que se maneja se refiere, fundamentalmente, a una conciencia social de clase, cuya formación en el proletariado es necesaria para que la revolución pueda darse<sup>10</sup>; aunque también alude a la conciencia que los sujetos desarrollan con respecto a otras prácticas (Sánchez Vázquez señala que, la praxis por excelencia es el trabajo)<sup>11</sup>.

La idea de conciencia previamente planteada, supone una idea de sujeto pleno con la que no concuerdo, y que se opone a lo previamente expuesto (apartado 1.1). Es por ello que en este trabajo se propone la idea de práctica como "acción con sentido", con sentidos posibles contruidos por los sujetos y en cuya construcción se pone en juego tanto lo consciente como lo inconsciente.

En cuanto al concepto de transformación, ésta para el materialismo consiste, fundamentalmente, en la transformación de la estructura social<sup>12</sup>, a través de la

---

<sup>10</sup> El mismo término (conciencia) es empleado en otros enfoques con otras acepciones. En un inicio, el psicoanálisis planteaba que la conciencia forma parte del sistema percepción-conciencia, por oposición al Inconsciente.. La conciencia dentro de este planteamiento sería tanto una función como un "lugar" dentro del aparato psíquico. Lacan utiliza el modelo de la Banda de Moebius para proponer un cambio en esta conceptualización. Según este modelo (el ocho) no es posible encontrar una línea divisoria entre lo consciente y lo inconsciente

<sup>11</sup> Considero que este es el sentido con que se alude al término conciencia en el plan de estudios de la LE'94 cuando se plantea como un propósito que el maestro desarrolle una conciencia de su quehacer.

<sup>12</sup> Si bien es difícil precisar cuál es el sentido con que se emplea el término en el plan de estudios de la LE'94, considero que su utilización tiene sedimentos de la postura materialista planteada previamente,

praxis revolucionaria. Esta acepción no tiene cabida en el presente trabajo, en el que se consideran procesos de transformación más sutiles, que pueden darse no sólo a través de "acción objetiva material", sino también por la interpretación, en la que se construyen significaciones diversas, que constituyen ya cambios.

Debido a los planteamientos anteriores, cabe precisar que en este trabajo se estima que:

a) En toda práctica los sujetos ponen en juego tanto lo consciente como lo inconsciente, por lo que se parte de la noción de práctica como "acción con sentido"<sup>13</sup>.

b) Las acciones constituyen en sí mismas significaciones. Si se retoman las categorías de Wersch (actividad-acción-operación), que aluden a distintos niveles de generalidad de la acción, es preciso tener en cuenta que en estos tres niveles se producen significaciones. Actos, imágenes, ideas ... no son planos independientes, se entrecruzan, y son atravesados por la red significativa.

c) Hay acciones que se realizan a través del discurso. El discurso es acción.

---

en tanto se busca una transformación social a través de la acción consciente de los profesores en el ejercicio de su práctica.

<sup>13</sup> Esta participación de lo consciente y lo inconsciente en las prácticas educativas que llevan a cabo los profesores ha sido abordada en los numerosos estudios sobre el currículum oculto, que muestran cómo los aprendizajes escolares rebasan con mucho los objetivos que se proponen, tanto en los documentos curriculares, como los propios maestros.

d) Las interpretaciones, las teorías, las posiciones ideológicas implican prácticas y pueden tener efectos sociales diversos.

Estos planteamientos sirvieron como guía para el análisis de las referencias que tanto profesores-alumnos como asesores realizan en cuanto a la práctica docente de los primeros en las sesiones de asesoría grupal.

### **1.3. Práctica docente y currículum.**

En tanto la práctica docente se lleva a cabo dentro de la educación formal, y por ende, dentro de un marco institucional, su referencia fundamental es el currículum:

El currículum acaba en una práctica pedagógica ... Siendo la condensación o expresión de la función social y cultural de la institución escolar, es lógico que a su vez impregne todo tipo de práctica escolar. El currículum es cruce de prácticas diferentes y se convierte en configurador, a su vez, de todo lo que podemos denominar como práctica pedagógica en las aulas y en los centros (Sacristán, 1988, 30).

El currículum escolar se construye de manera cotidiana en las aulas, proceso en el que los profesores y los alumnos son los sujetos primordiales. Los planes de estudios son sólo documentos, propuestas de propósitos, contenidos y formas de enseñanza y aunque constituyen un referente siempre presente de las acciones de profesores y alumnos, éstas no son reflejo de aquéllos. En la vida de la escuela influyen de manera diferenciada numerosos factores que abarcan desde las grandes cuestiones económicas y sociales hasta los

pequeños sucesos cotidianos, las interrelaciones, las historias particulares. El estudio de lo cotidiano en la escuela permite acceder a dichos procesos que, de modo invisible pero persistente moldean y forman a los sujetos que conforman el ámbito escolar.

El estudio de este tipo de procesos ha sido realizado desde lo que podría denominarse antropología de la educación. Desde esta perspectiva, que en México cobró especial relevancia a partir de la década de los setentas (véanse los trabajos de Rockwell (1985, 1995); Mercado (1989, 1991); Paradise (1979), entre otros) se ha generado un conjunto de trabajos que analizan distintos aspectos de la vida escolar desde la escuela misma. Dentro de este enfoque se han realizado numerosos estudios de corte cualitativo que en un inicio se centraron en el estudio de la escuela primaria mexicana, y posteriormente se extendieron a otros niveles de enseñanza como el nivel preescolar (Robles, 1988; Bárcena, 1988); y el superior (Camarena, 1991; Reynaga, 1996).

Considero que del mismo modo en que los maestros y los niños en las aulas se constituyen cotidianamente como sujetos en la interacción y construyen el currículum de la escuela básica, los asesores y los profesores-alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional construyen su propio currículum a través de los procesos que ocurren en las Unidades UPN. Un momento fundamental de esta construcción es la asesoría grupal, pues es ahí donde se producen interpretaciones diversas del currículum a partir de: la discusión de los textos, su confrontación con los relatos que los profesores hacen de su práctica; y donde los asesores orientan, delimitan, vinculan, enfatizan, etc. De tal forma que la asesoría grupal constituye un momento privilegiado de interacción y discusión en el que confluyen los estudiantes como grupo y los asesores.

El concepto de currículum es relevante para el presente trabajo en dos sentidos:

A) En primer lugar en relación al propósito de este estudio, que consiste en analizar cómo los profesores-alumnos y asesores hacen referencia a la práctica docente de los primeros en las intervenciones verbales que realizan en las sesiones de asesoría grupal. El referente fundamental de dichas interacciones está constituido por el currículum de la Licenciatura en Educación, plan 94; pero, asimismo, estas intervenciones constituyen formas en que los sujetos involucrados crean este currículum, al darle concreción y ciertos sentidos particulares. Por ello, el presente trabajo puede ser considerado como un estudio sobre el currículum.

Un enfoque adecuado para acercarse a la problemática curricular es el holístico propuesto por Frederick Erickson (1982). Este autor propone que es necesario rebasar la perspectiva que ha predominado en la antropología educativa, tendiente al análisis de los aspectos latentes u ocultos del currículum. En un análisis de los registros etnográficos elaborados por él mismo, Erickson se percata de cómo en éstos él enfatiza la estructura de la participación, los mecanismos de control por parte del maestro, la conducta no verbal y los patrones del habla infantil mientras el contenido de la enseñanza permanece ausente. Plantea que en los procesos curriculares se ponen en juego tanto aspectos conscientes como inconscientes, explícitos como implícitos, y que ha habido un descuido en el estudio de los factores explícitos y ordinarios, cotidianos que tienen influencia en los aprendizajes. Según este autor, si bien en la interacción del aula se ponen en juego los roles y el status así como la

estructura social de participación, también se encuentran: a) el contenido con su forma de organización, la información involucrada y la secuenciación, y b) el entorno de la materia, las orientaciones sobre estrategias y etapas de las tareas y los materiales físicos a través de los que dichas tareas se manifiestan y terminan. Por lo anterior, Erickson propone que en la investigación sobre el currículum deben considerarse tanto la estructura social como la estructura del contenido; tanto las interacciones entre profesores y alumnos como la interacción de éstos con los materiales didácticos; tanto la secuenciación del contenido como la estructura de la participación.

Con base en esta perspectiva, el presente estudio busca una aproximación que, si bien centrada en un objeto: el discurso oral de profesores-alumnos y asesores sobre la práctica docente de los primeros, considere asimismo cómo éste se produce en determinado entorno social y de aprendizaje, el uso de los materiales y la interacción entre el asesor y los estudiantes. En fin, se pretende un acercamiento que tenga en cuenta el conjunto de los factores que participan en la construcción cotidiana del currículum de la LE'94.

B) En segundo lugar en cuanto a que el referente del currículum de la LE'94 son los currículos de la escuela preescolar y la escuela primaria, pues es en relación con éstos que los profesores-alumnos realizan su quehacer docente.

En este trabajo el énfasis se ha puesto en la forma en que se analiza la práctica docente de los maestros de educación básica en las sesiones de asesoría grupal. Cabe precisar que también podría analizarse la práctica docente de los propios asesores de la UPN, en tanto la asesoría puede concebirse como una forma particular de docencia. Esta práctica no es objeto específico de análisis

del presente estudio; sin embargo, se consideran aquellos aspectos de la práctica de los asesores que parecen tener influencia en la forma en que se analiza la práctica docente de los profesores-alumnos (qué intervenciones de éstos son retomadas por el asesor, cuáles enfatiza, cuáles ignora o cuestiona, etc.)

#### **1.4. Metodología: Recopilación y análisis de datos.**

La idea de que los sujetos involucrados en las prácticas son agentes activos que al actuar generan procesos y crean productos, y de esta manera se crean a sí mismos, trae consigo la necesidad de acercarse al nivel de lo cotidiano, a los "pequeños mundos" (Heller, 1970) en que los sujetos se desenvuelven, pues es en este ámbito que los hombres establecen relaciones tanto con la naturaleza como con los otros hombres.

El estudio se realizó a partir de un enfoque cualitativo, en tanto este tipo de enfoque permite un acercamiento a los procesos cotidianos, en una escala local, en los que la participación de los sujetos cobra especial importancia en tanto productores y productos de dichos procesos. Este enfoque enfatiza la importancia del análisis de los significados que dichos sujetos otorgan a los sucesos, a las acciones, a las condiciones, a su propia práctica.

Una vía de acceso privilegiada a las concepciones de los sujetos, a las significaciones que construyen, es a través de los discursos que emiten, entendiendo el discurso como producción de sentido. En este caso, adquieren

especial relevancia y son objeto de análisis los discursos que tanto profesores-alumnos como asesores emiten en las sesiones de asesoría grupal (el presente trabajo se limita al estudio del discurso oral que los profesores emiten en las sesiones de asesoría grupal).

Es por ello que se consideró que una alternativa viable para encontrar respuestas al problema planteado consistía en la realización de un conjunto de observaciones de los procesos de asesoría grupal. Dichas sesiones de observación fueron grabadas en un elevado porcentaje.

#### **1.4.1. El proceso de recopilación y análisis de datos.**

Las observaciones se realizaron a lo largo del semestre 96-I (febrero a julio de 1996) en una Unidad UPN del Distrito Federal. Se llevaron a cabo durante las 18 sesiones sabatinas correspondientes, en dos asignaturas de la LE'94: "Enfoques administrativos de la gestión escolar" y "Contexto y valoración de la práctica docente".

Durante las sesiones de observación se tomaron notas de campo a partir de las que, posteriormente, se elaboraron los registros ampliados. En las sesiones se trataba de registrar todos los sucesos que ocurrían (incluso las interrupciones, los ruidos del exterior, etc.) pero se ponía especial atención en el registro de: las actividades realizadas (revisión de textos, discusión en equipos, elaboración de escritos, etc.); las ideas centrales expuestas por los participantes; las reacciones (en especial las verbales) de profesores-alumnos y asesores ante

las intervenciones; y las características de las intervenciones del asesor, el momento en que se hacían, la modalidad que adoptaban, etc. El registro de estos sucesos se complementó con la grabación de un elevado porcentaje de sesiones, lo cual permitió la reconstrucción casi literal de numerosas participaciones tanto de los asesores como de los profesores-alumnos.

Las transcripciones de estas grabaciones se realizaron utilizando la siguiente simbología:

- "texto". Entrecomillado cuando se transcribe de manera literal lo expresado por el hablante.
- .... Puntos suspensivos para señalar pausas en el discurso.
- ( ) Para indicar que hay texto que no es comprensible y no se transcribe.
- { } Para hacer anotaciones sobre entonaciones o aclaraciones sobre el contexto de la intervención.
- (...) Indica que hay texto no transcripto.
- /texto/ Reconstrucción no textual del discurso, a partir de las notas de campo.

Estas transcripciones ubicadas en el contexto general presentado por los registros fueron de gran utilidad pues orientaron la búsqueda de los sentidos en que se analiza la práctica docente en las sesiones de asesoría observadas.

Al realizar la selección de las intervenciones objeto del análisis, éstas fueron numeradas y clasificadas a fin de facilitar su manejo. Para ello se utilizaron los siguientes códigos: una cifra, diagonal, una letra mayúscula, punto, otra letra mayúscula, punto, una cifra, punto y otra cifra, por ejemplo: 58/G.R.13.2 ó 4/C.V.6.7. La primera cifra corresponde a un orden progresivo de fragmentos seleccionados, el fragmento 58 o el 4. Las letras corresponden a la asignatura, G.R. se refiere a "Enfoques administrativos aplicados a la gestión escolar" y C.V. a "Contexto y valoración de la práctica docente". Así, 4/C.V. indica que es la intervención número 4 seleccionada en la asignatura "Contexto y valoración ....". La siguiente cifra indica el número del registro en que se encuentra ubicado, por ejemplo el registro 13 ó el 6. La última cifra indica la página dentro del registro en la que se localiza. Cuando el fragmento seleccionado corresponde a la intervención de alguno de los asesores, en lugar de la cifra inicial se usa la letra A (por ejemplo, A/G.R.13.2).

#### **1.4.2. Criterios para el análisis de la información.**

El lenguaje es social y se encuentra estrechamente vinculado con la organización y los procesos sociales, es por ello que a partir del estudio de las producciones discursivas de los sujetos es posible acercarse tanto a sus concepciones del mundo como a su actuar:

lo lingüístico constituye una ventana a lo social en tanto la conducta lingüística está inextricablemente conectada (...) (al) significado social" (Farr 1991, 15)<sup>14</sup>.

Esta idea constituye, en un nivel general, el fundamento del presente trabajo tanto en cuanto a la delimitación del objeto de estudio como en cuanto a los criterios para la selección y el análisis de la evidencia lingüística. Aceves Lozano resalta la importancia del estudio de narraciones como reconstrucción de las prácticas de los hablantes:

Recolectar las versiones que nos transmiten los narradores da cuenta del proceso de la representación que ellos construyen, tanto de sus ideas y creencias, como de sus prácticas personales y sociales; pero es obvio que no recabamos muestras de verdad empírica en el sentido de reconstruir hechos o experiencias tal cual son o se supone que fueron en realidad (1994, 44).

Así, las narraciones constituyen una forma de "asomarse" a las prácticas de los sujetos y al significado que le otorgan a las mismas. Para la selección y análisis de dichas narraciones se partió del concepto de narrativa y de algunos planteamientos de la Pragmática, que serán explicitados a continuación.

Según Deborah Schiffrin (1987) -quien retoma ideas de Labov y Walesky- las narrativas pueden identificarse porque constan de cinco partes:

1) una síntesis que prefacia el punto o tópico,

---

<sup>14</sup>Esta autora ha realizado diversos estudios acerca de factores sociales y culturales de grupos hispanohablantes a partir del análisis de "oral folk texts", como chistes, historias y argumentaciones (la traducción es mía).

- 2) una orientación que provee el "background" descriptivo sobre quién, dónde y cuándo ocurrió la historia,
- 3) la historia contada en orden temporal,
- 4) un código que cierra la historia y que permite moverse del mundo de la historia pasada al mundo conversacional actual,
- 5) una evaluación que muestra cómo el hablante usa la historia para abordar un tema.

La narrativa, de alguna manera, "crea" el acontecimiento (Cantón, 1997), produce un saber sobre el acontecimiento, ahí donde no lo había<sup>15</sup>. Los profesores-alumnos suelen narrar sucesos, acciones, incidentes, etc. en relación con su práctica en las sesiones de asesoría grupal. Estas narraciones por la selección, ordenación y jerarquización que implican, así como por la intencionalidad con que son relatadas en el "aquí y ahora" de la sesión grupal constituyen resignificaciones particulares de los acontecimientos, con lo cual los "crean" (Zizek, 1992).

Algunas de las intencionalidades con que se hacen dichas narraciones, son: ejemplificar lo planteado en las lecturas que realizan, contradecirlo, evadir el análisis de las mismas, etc. Esta situación puede ser analizada desde la perspectiva de la Pragmática en tanto ésta se orienta al estudio de los actos de habla y propone que las emisiones son acciones: se habla para producir un efecto, para hacer algo:

---

<sup>15</sup> Akira Kurosawa aborda esta creación del acontecimiento en su película *Rashomón*.

Las emisiones se usan en *contextos* de comunicación e interacción sociales, y tienen, por consiguiente, funciones específicas en tales contextos. Para entender esas funciones hay que tener en mente una propiedad muy fundamental de las emisiones: se usan para realizar *acciones* ... dar alguna información al oyente ... hacer una pregunta, pedir algo, prometer algo, amenazar a alguien o dar un consejo (Van Dijk 1983, 58).

La Pragmática tuvo su origen en Peirce y Wittgenstein, y es con base en ella que Austin elabora su teoría de los actos de habla. Este autor, cuyos trabajos se remontan a los años cincuenta, concibe a la lengua como una actividad y concentra sus esfuerzos en el estudio del lenguaje común. Austin busca establecer una clasificación de las posibles funciones de los mensajes, y analizar cómo algunas estructuras del lenguaje se vinculan de modo sistemático con la expresión de dichas funciones (Philips, 1988). A partir del análisis del problema que representaban los enunciados descriptivos y no descriptivos propuso que, si bien, los primeros pueden ser valorados en términos de su verdad o falsedad, los segundos sólo pueden valorarse en términos de "condiciones de felicidad", por el efecto que producen en el oyente. Con base en esto, Austin propone para los enunciados no descriptivos la denominación de "enunciados performativos", que se caracterizan porque cuando el hablante los emite no solamente dice algo, sino que hace algo, realiza una acción (arrepentirse, advertir, solicitar, etc.). Estos planteamientos condujeron a Austin a la elaboración de la teoría de los actos de habla, con base en los conceptos de "acto locutivo", "acto ilocutivo" y "acto perlocutivo". Austin afirma que cuando un hablante emite un enunciado performativo realiza estos tres tipos de acto. El primero (acto locutivo) consiste en "la emisión de los sonidos, organizados en palabras, con estructura sintáctica en condiciones

de expresar un sentido y una referencia" (Bertucelli 1996, 39). El segundo (acto ilocutivo) tiene el objetivo de señalar las intenciones del hablante al realizar la emisión. El tercero (acto perlocutivo) "expresa el efecto que el hablante consigue por medio del propio enunciado" (Bertucelli 1996, 39).

Posteriormente, Searle realizó un análisis de la teoría de Austin y propuso una clasificación distinta de los actos de habla. En diversas ocasiones, esta teoría ha sido sometida a críticas, en especial debido a su falta de sistematicidad. No obstante, tuvo gran importancia pues rompió con la idea de que únicamente el discurso escrito es digno de estudio, otorgándole al habla un lugar preeminente como objeto de análisis. Sus ideas fueron de gran importancia para la constitución de lo que hoy es la Pragmática.

Para los fines de este estudio estos postulados son relevantes, en primer lugar por la idea de que el habla es un acto, ya que los profesores-alumnos hacen relatos diversos en relación con su quehacer con una intencionalidad, los cuentan para algo: los maestros "actúan con palabras", invitan, exhortan, aconsejan, etc. En segundo lugar, por la importancia que brinda al estudio del habla cotidiana.

La selección de evidencia lingüística fue un proceso laborioso que implicó sucesivas lecturas de los registros paralelamente a la revisión bibliográfica, a fin de determinar criterios pertinentes.

Un referente fundamental para la selección de evidencia lingüística fue el de "expresiones referenciales". Estas, dentro de la Pragmática, son las expresiones a partir de las que los hablantes hacen referencias en relación a

personas, tiempo y espacio. Entre las principales expresiones referenciales se encuentran los pronombres (yo, nosotros, tú, mí, etc.), los adjetivos (mío, mi, nuestro, etc.) y los adverbios de lugar y tiempo. Esta noción, se vio complementada por la de "signo autorreferencial", que tomo prestada de Ramos Arizpe, quien habla de estos signos a fin de distinguir los relatos autobiográficos de las novelas y las biografías:

... el yo del escritor queda plasmado en la escritura como signo referencial de su propia existencia ... Existe una identificación entre el narrador y el héroe de la narración ... El discurso empleado será el narrativo, como corresponde a las acciones en movimiento. (1996, 216).

Con base en lo anterior, se seleccionaron los fragmentos discursivos en los que el hablante hace uso de signos autorreferenciales para introducir la narración de historias o la argumentación de puntos de vista en relación con la práctica docente. Estos signos autorreferenciales son frecuentemente pronombres personales como yo, nosotros, mí; pero pueden ser también adjetivos posesivos como mi o nuestro.

### **RECAPITULANDO:**

La práctica docente constituye una de las numerosas prácticas que confluyen en el currículum como elemento fundamental de la educación formal escolarizada. Desde una perspectiva materialista, se considera que la práctica docente es una forma de la praxis en tanto que implica acciones intencionales que tienen efectos en el mundo social. Más allá de esta perspectiva, puede

considerarse que en las prácticas que los docentes realizan en tanto que docentes, se ponen en juego ciertas intenciones conscientes, pero también deseos, temores, expectativas, etc. Estos aspectos conscientes e inconscientes participan en la constitución de los sentidos que los sujetos otorgan a sus prácticas. Sentidos que son diversos y que se construyen tanto durante el ejercicio de las mismas como a la distancia, a partir de procesos reflexivos. Estos sentidos pueden ser accesibles a través de los discursos que los sujetos producen sobre su quehacer.

Para los fines del presente estudio, se parte de los discursos orales que los sujetos generan sobre su práctica y se analizan con base en la articulación de dos dimensiones:

a) El acto de habla. Se considera que los discursos que los profesores-alumnos producen en las sesiones de asesoría grupal consisten en actos de habla, en tanto se realizan con alguna intencionalidad. A través de ellos los sujetos realizan determinadas acciones.

b) La narrativa. En los fragmentos discursivos seleccionados, los sujetos narran sucesos ocurridos en su práctica cotidiana en los que ellos tienen participación (como actores o espectadores, por ejemplo). Estas narraciones se producen dentro de ciertos contextos discursivos y constituyen actos de habla en el sentido previamente establecido.

La evidencia lingüística quedó constituida, en consecuencia, por aquellos fragmentos del discurso oral en los que profesores-alumnos y asesores hacen referencia a:

a) Las acciones (el qué y cómo se hace) realizadas por ellos mismos, por sus compañeros o por otros sujetos significativos del ámbito escolar, de modo que dichas acciones tienen cierta repercusión en la práctica docente.

b) Las condiciones objetivas (materiales y sociales) y subjetivas en que se realizan dichas acciones.

Por tanto, un primer referente empírico está constituido por los fragmentos del discurso oral en que los profesores se refieren a los procesos cotidianos ocurridos en el ámbito escolar en que ellos realizan su práctica docente, en relación con sus acciones y con las diversas concepciones que se forman sobre su quehacer; otro referente lo conforman los fragmentos del discurso de los asesores en los que hacen intervenciones en relación con la práctica docente de los profesores-alumnos o refieren experiencias de su propia práctica como profesores de educación primaria; por último, pero no menos importante, el contexto en que se produjeron estos discursos a partir de los registros ampliados.

En las narraciones, en tanto representaciones de los sujetos sobre sus prácticas, se hacen presentes -además de las acciones con las intenciones que los sujetos pueden reconocer en ellas y las condiciones que consideran significativas- los deseos y otros aspectos y procesos inconscientes. El análisis de estos aspectos rebasa el alcance del presente proyecto, tanto en cuanto a

sus propósitos como en cuanto a la metodología; no obstante, sí se enfocan algunos de ellos, como los procesos de identificación.

## CAPÍTULO DOS. LOS PROCESOS DE FORMACION Y NIVELACION DE MAESTROS EN SERVICIO EN LA UPN.

L'expérience de chaque un  
est la richesse de tous.

Gérard de Nerval.

En el capítulo anterior se plantearon algunas consideraciones de carácter teórico que permitieron la delimitación del objeto de estudio del presente trabajo. En tanto éste se refiere a los discursos que profesores-alumnos y asesores de la UPN elaboran en relación con la práctica docente de los primeros, es preciso referirse a las diversas propuestas curriculares que ha generado la UPN para la formación de maestros en servicio. Una breve reseña de estas propuestas permite ya apreciar cómo se han estructurado en función del concepto de "práctica docente" y la evolución que ha sufrido este concepto en los distintos planteamientos curriculares.

### 2.1. Antecedentes de la Licenciatura en Educación, Plan 94.

La UPN se crea como respuesta a una demanda del magisterio para tener oportunidades de superación académica y desarrollo profesional<sup>1</sup>. Inicialmente

---

<sup>1</sup> El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (S.N.T.E.) apoyó la candidatura de José López Portillo, con lo cual cobró gran fuerza política. Durante el periodo de la campaña electoral de éste, el sindicato realizó un esfuerzo para que se modificaran las directrices del gobierno, sobre todo en lo relativo al aspecto educativo. Una de las acciones principales en este sentido fue encauzar la demanda del magisterio en relación con la necesidad de una universidad que permitiera "consolidar las vías para la superación académica" de los maestros mediante el acceso a estudios de licenciatura y posgrado y logró el compromiso de López Portillo para su creación. Fueron dos los proyectos presentados, uno sustentado por el S.N.T.E. y otro por la S.E.P. Estos proyectos obedecían a enfoques distintos e implicaban diferentes

ofrece las licenciaturas en: Administración Educativa, Sociología de la Educación, Psicología Educativa y Pedagogía, Plan 79; las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria, Plan 75 estas últimas provenientes de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio y las maestrías de Administración Educativa y Planeación Educativa, Plan 79.

Las cuatro primeras licenciaturas mencionadas, si bien eran una oportunidad de estudio y de desarrollo profesional para los maestros, propiciaban el abandono de las aulas y se impartían únicamente en la Unidad Ajusco en forma escolarizada. Por esta razón se crea la Licenciatura en Educación Básica, Plan 1979 (conocida como LEB'79), con el fin de arraigar al maestro en su trabajo en el aula. Esta última se diseña a partir de la estructura curricular establecida para las cuatro primeras licenciaturas de la UPN, cuyo propósito es formar otro tipo de profesionales de la educación. Por ello, el plan de estudios de la LEB'79 quedó integrado por las mismas tres áreas: Formación Básica, Integración Vertical y Concentración Profesional.

Las áreas de formación básica e integración vertical son comunes a todas las licenciaturas. La primera aborda las corrientes del pensamiento occidental, el desarrollo histórico de la sociedad mexicana y el manejo del lenguaje matemático y de la lengua escrita. La segunda enfoca el sistema educativo y su problemática, fundamentalmente. En el Área de Concentración Profesional se manejan los contenidos específicos de la carrera en cuestión. Así, en la

---

consecuencias políticas. En el proceso de negociación generado alrededor de la posible implementación de cualquiera de ellos fue arduo y ninguno logró imponerse en su totalidad. La Universidad Pedagógica Nacional fue creada mediante el Acuerdo Presidencial del 25 de agosto de 1978. La lucha de poderes que tuvo lugar durante dicho proceso continúa presente en la vida de la Universidad (cfr. Pescador, 1985).

Licenciatura en Educación Básica, es en el Área de Concentración Profesional donde se abordan los contenidos vinculados directamente con el quehacer del maestro.

Dado que los destinatarios de la licenciatura en educación básica son profesores con una formación profesional específica<sup>2</sup>, con experiencia docente previa y con grupo escolar a su cargo durante el tiempo en que realizan sus estudios de licenciatura, por lo que han trabajado como maestros en uno o varios contextos sociales específicos, los diseñadores curriculares consideraron preciso reconocer que los estudiantes poseen un conjunto de saberes provenientes de su práctica, y fijaron como uno de los propósitos de esta licenciatura en el Área de Concentración Profesional, la transformación de dicha práctica. Se parte del supuesto de que el conocimiento y la reflexión sobre la propia práctica docente posibilitan la modificación de actitudes que redundará en un reconocimiento crítico del quehacer para en su caso modificarlo conscientemente.

Cada una de las asignaturas que conforman esta Área ofrece un mínimo de referentes teóricos de distintas disciplinas con el fin de propiciar el análisis y la reflexión sobre aspectos diversos de la práctica docente.

---

<sup>2</sup>El perfil de ingreso de la licenciatura incluye a: profesores con estudios de normal básica (postsecundaria) con y sin título; y profesores que ingresaron al servicio sin estudios específicos, y que ya en servicio se formaron en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, con y sin título. Esta población es muy heterogénea en su formación inicial debido a las modificaciones sufridas por los diversos planes de estudio. Los profesores con muchos años de servicio, recibieron un tipo de formación y poseen una amplia experiencia en la práctica de la docencia, los jóvenes recién egresados tienen una formación inicial distinta y su experiencia en la docencia es corta. (cfr. Pescador, 1985).

A partir de 1984, año en que la Escuela Normal Básica modificó su plan de estudios para elevarlo a nivel licenciatura, la LEB'79 se convirtió en una "licenciatura de nivelación", esto quiere decir que quienes la cursaran obtendrían el nivel de licenciatura. Las licenciaturas subsiguientes ofrecidas por la UPN han sido todas, licenciaturas de nivelación.

Inicialmente este plan se llevó a cabo en la Unidad Ajusco con un sistema escolarizado. Casi simultáneamente se crea el sistema de educación a distancia, con el propósito de atender a todos los maestros en servicio y se opera esta licenciatura a través de él en 74 Unidades UPN en todo el país.

Una idea fundamental del sistema de educación a distancia, en la LEB'79, es favorecer el autodidactismo, entendido como la posibilidad del estudiante de lograr mayor autonomía en el proceso de apropiación de conocimiento a partir de la propuesta curricular.

Para que este sistema operara, el diseño de la licenciatura incluyó la producción de un paquete didáctico que el estudiante (el profesor de educación preescolar y primaria) pudiera manejar de manera individual e independiente. De este modo, para cada asignatura del plan de estudios se elaboraron:

- a) un volumen en que se explicitaba la estructura del curso, los objetivos de cada una de las unidades de estudio, las actividades que se solicitaba al estudiante y las lecturas básicas;
- b) "cuadernillos de evaluación formativa" para cada curso, en los cuales se proponían algunos criterios y elementos para que el estudiante valorara su avance en relación con los objetivos de las unidades de estudio, y
- c) un "Documento de apoyo para el asesor" en el que se analizaba la estructura del curso, sus propósitos y los propósitos particulares de cada actividad, así como el sentido tanto de los contenidos como de las actividades dentro de la formación del estudiante.

Con este modelo se pretendía que los estudiantes avanzaran a su propio ritmo, realizaran el estudio en forma individual exclusivamente si así lo requerían, o conformaran círculos de estudio. Tenían acceso a una asesoría que podía darse de manera personal, por vía telefónica o por carta, de acuerdo con las diversas necesidades de los estudiantes. La acreditación de cada curso se realizaba por medio de un examen de opción múltiple que se aplicaba a nivel nacional, cuando el estudiante se sentía preparado y demostraba haber desarrollado las actividades propuestas en los volúmenes y en el cuadernillo de evaluación formativa se presentaba en el periodo de exámenes inmediato.

Los principios que sustentan esta licenciatura marcaron una pauta para el trabajo que hasta la fecha se realiza en la UPN en cuanto a la nivelación de profesores en servicio. En este sentido cabe resaltar tres aspectos: la importancia de centrar el proceso formativo en la práctica docente de los estudiantes, la tendencia hacia un estudio cada vez más autónomo y la asesoría como el elemento básico para la interlocución.

Asimismo, las formas para diseñar las propuestas curriculares y formar o actualizar a los asesores se generaron en este momento, esto es: el diseño es realizado por un equipo central, se elaboran paquetes didácticos para cada curso y se realizan actividades de "inmersión curricular" con los asesores<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> El proceso para el diseño e implantación de los otros planes de estudio mencionados ha sido similar. En la Unidad Ajusco se constituye un equipo central encargado del diseño del plan de estudios y de los materiales de estudio. En algunos casos a este equipo se han integrado profesores o personas con experiencia en distintos ámbitos como son la educación especial o la educación indígena. Cuando la propuesta y los materiales de estudio están concluidos se difunden a través de las llamadas "Reuniones Regionales". A estas reuniones asisten los diseñadores de los cursos y hacen una presentación de los mismos a los asesores provenientes de distintas unidades UPN que serán los encargados de brindar la asesoría a los estudiantes (en ocasiones, los asesores asistentes transmiten a su vez, a sus compañeros de trabajo en las unidades UPN, los temas abordados en las Reuniones Regionales). Para la realización de

Inicialmente hubo una amplia inscripción a esta licenciatura; sin embargo, se dio también abandono debido entre otras causas, a la dificultad que representó para los profesores, el enfrentarse con el enfoque y los contenidos de las asignaturas del Área de Formación Básica. Estas asignaturas abordaban conocimientos generales, que pretendían incidir en la cultura general del maestro e incluían: matemáticas, historia de las ideas, sociología, etc. Contenidos que no parecían cobrar sentido para los profesores, no se vinculaban de manera directa con su quehacer cotidiano y exigían una disciplina de estudio a la que los profesores no podían responder, ya que en ocasiones se trataba de maestros que no habían tenido acceso a estudios sistemáticos durante años. Además, la experiencia escolarizada tanto de los asesores como de los estudiantes provocó que en los hechos la asesoría cobrara un sentido distinto al propuesto, llegándose en algunos casos a plantearse sesiones periódicas obligatorias de trabajo para los estudiantes inscritos en un determinado periodo en las que el asesor no jugaba este papel y se convertía en un expositor, lo cual restringía la riqueza del análisis y reflexión.

Dado que se identificó que la mayoría de los maestros que lograban ingresar al Área de Concentración Profesional continuaban sus estudios, presumiblemente, debido a que había una mayor vinculación de los contenidos

---

estas reuniones se divide al país en regiones (entre 3 y 6) y se elige una unidad que funciona como sede a la que acuden los asesores de la región.

En el caso del diseño de la LE'94 se convocó a un equipo inicial que elaboró la propuesta curricular. Posteriormente, para el diseño y elaboración de los materiales de estudio de las asignaturas se integró un equipo de 42 personas, de las cuales 21 pertenecían a la Unidad Ajusco y las otras 21 a diversas unidades de todo el país. La forma de organización para la difusión fue similar a las anteriores, sólo que se incorporó una fase de consulta previa a la elaboración de los materiales, esto es, se diseñó un programa del curso que se enviaba a las unidades para que los asesores lo conocieran, lo discutieran y enviaran sus observaciones y sugerencias al grupo diseñador. Con estas observaciones se procedió a la corrección de los programas y a la elaboración de los materiales.

de esta Área con su quehacer, se consideró necesaria una modificación en la estructura del plan de estudios. Una encuesta de opinión sobre la LEB'79 aplicada a los estudiantes, ofreció elementos para dicha modificación y dio origen al diseño de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria, Plan 85.

Para el diseño de estas licenciaturas, se hizo una propuesta inicial en la Unidad Ajusco que fue difundida en algunas unidades a fin de obtener opiniones de los asesores. El equipo de diseño fue conformado por personal de Ajusco y por asesores de las unidades UPN, que diseñaron tanto el plan de estudios como los cursos de los tres primeros semestres y los materiales didácticos correspondientes. Posteriormente, debido a problemas presupuestales, el equipo se redujo y quedó integrado únicamente por personal de Ajusco.

El plan de estudios quedó estructurado en dos áreas: el Área Básica, que abarca los cinco primeros semestres de la licenciatura y el Área Terminal que dura tres semestres. La primera proporciona elementos teórico-metodológicos de diversas disciplinas a fin de reflexionar y analizar la práctica docente. El Área Terminal tiene el propósito de que los estudiantes elaboren propuestas pedagógicas teóricamente consistentes y que planteen soluciones didácticas a problemas significativos de su práctica en relación con contenidos curriculares del nivel educativo en que laboran. En este plan de estudios la práctica docente constituye el elemento fundamental de todos los cursos, en tanto objeto de estudio y en cuanto objeto a transformar.

Para este plan de estudios se propone una modalidad semiescolarizada, que "... integra el valor de la relación maestro-alumno, las posibilidades que da la

discusión en grupo y el estudio personal" (UPN, 1994a, 39). En esta modalidad los estudiantes podían inscribirse a cuatro cursos por semestre y debían asistir a una sesión grupal semanal conducida por el asesor, para cada asignatura. Además, cada cuatro semanas, se reúnen los estudiantes con los asesores de las cuatro asignaturas del semestre, en un "taller integrador" cuyo propósito es favorecer que se establezcan relaciones entre los contenidos estudiados y las problemáticas específicas seleccionadas por los estudiantes.

El paquete didáctico para los cursos de esta licenciatura estaba conformado por la Guía del Estudiante y una Antología. En este plan la acreditación de los cursos se realizaba con la combinación de la evaluación del asesor y la evaluación institucional a partir de un instrumento. Posteriormente, la evaluación fue realizada totalmente por el asesor.

En 1990 se diseñó la Licenciatura en Educación para el Medio Indígena (LEPEPMI'90). El plan de estudios tiene una estructura similar a la del plan 85, e introduce contenidos antropológico-lingüísticos pertinentes en relación con la práctica de la educación bilingüe-intercultural.

Por último, se diseña la Licenciatura en Educación, Plan 1994 con la intención de actualizar los contenidos y de permitir más flexibilidad en el manejo de los tiempos y en la selección de los cursos a los profesores.

Para concluir cabe señalar que en todos los casos se ha considerado a la práctica docente como el eje estructurador del currículum y la transformación de la misma como un propósito fundamental<sup>4</sup>. A modo de recapitulación de lo anterior, se presenta el siguiente cuadro de concentración en el que se establece una comparación entre las distintas propuestas curriculares, en algunos de sus principales aspectos.

**CUADRO 1. LAS LICENCIATURAS DE NIVELACION DE LA UPN.**

	DESTINATARIO	OBJETIVOS	PAQUETES DIDÁCTICOS	MODALIDAD	EVALUACIÓN
LEB'79	Maestros normalistas en servicio	Reconceptualizar la práctica docente	Volumen Cuaderno de Evaluación Formativa Cuaderno del Asesor Cuaderno de evaluación sumaria	A distancia	Instrumentos estandarizados a nivel nacional
LEP Y LEP'85	Maestros normalistas en servicio	Reconceptualizar y transformar la práctica docente	Guía de Trabajo Antología	Semiescolarizada	Promedio de la evaluación del asesor y la evaluación sumaria.
LEP Y LEPMI '90	Maestros normalistas y bachilleres habilitados en servicio	Reconceptualizar y transformar la práctica docente	Guía de Trabajo Antología Básica y Complementaria	Semiescolarizada	El asesor establece criterios
LE'94	Maestros normalistas y bachilleres habilitados en servicio	Transformar la práctica docente a través de la innovación.	Guía de Estudiante, Guía del asesor, Antología Básica y Antología Complementaria	A Distancia semiescolarizada Intensiva	El asesor establece criterios

Fuente: Planes de estudio de las Licenciaturas en: Educación Básica, Plan 1979; Educación Preescolar y Primaria, Plan 1985; Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990 y Educación, Plan 1994.

<sup>4</sup> A manera de ejemplo tomé un fragmento del plan 85: "La práctica docente se considera la base de las licenciaturas: durante todo el proceso se rescata como realidad global, se identifican los elementos que la conforman, se explica a la luz de diversos factores del contexto que la determinan; se trata de comprenderla como producto histórico, de conceptualizarla como práctica educativa, como práctica social y como generadora de propuestas pedagógicas" (UPN, 1985, 11).

## **2.2. Caracterización de la Licenciatura en Educación, Plan 94.**

El propósito general de la Licenciatura en Educación consiste en: "transformar la práctica docente de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso hacia la innovación educativa y concretándola en un ámbito particular de acción" (UPN, 1994a, 16).

A partir de este propósito es claro que, como ya se mencionó, la práctica docente constituye el punto central a partir del cual se estructura el plan de estudios, es "el objeto de estudio de la licenciatura, con la finalidad de que el educador analice y valore su experiencia con el apoyo de elementos teórico metodológicos, para transformar sus prácticas y actuar de manera consecuente en la escuela pública" (UPN, 1994a, 17). Se plantea que en la práctica docente intervienen de manera principal tres elementos: los sujetos, los contenidos educativos y el contexto. Estos elementos son abordados desde distintas perspectivas en los distintos cursos.

Aunque el acento en la práctica docente es similar al de las propuestas anteriores, en la LE'94 hay un cambio en el enfoque, que consiste en la introducción de la idea de innovación como un componente esencial de la misma. En las otras propuestas se consideraba que a partir de la reflexión y análisis de la práctica docente se generaría una actitud crítica del docente en relación con su actuación que le permitiría transformar o no conscientemente ciertos aspectos de su práctica. Sin embargo las vías de esta transformación quedaban totalmente en manos de los sujetos. En la LE'94 se considera que la

innovación es una vía fundamental para la transformación de la práctica, como se afirma en el plan de estudios:

"El Plan de estudios estará basado en la innovación educativa, entendida como una transformación del proceso educativo que se sustenta en la valoración y recuperación de la tradición pedagógica, en la indagación de alternativas y en el cambio y la creatividad permanentes".

El plan de estudios se estructura en dos grandes áreas: el Área Común y el Área Específica. La primera se conforma, a su vez, por tres líneas de formación y un "eje metodológico". Las líneas son la Psicopedagógica, la de Ámbitos de la Práctica Docente y la Socioeducativa. El eje metodológico está constituido por un conjunto de cursos seriados que abarcan los ocho niveles de la licenciatura<sup>5</sup>.

Las asignaturas del Área Común proporcionan información de carácter teórico-metodológico en relación con los elementos y dimensiones de la práctica docente. El Área Común pretende "ofrecer aspectos de la cultura pedagógica nacional ... constituye la base de formación para propiciar el análisis, reflexión y transformación de la práctica docente" (UPN, 1994a, 22). El Área Específica "se refiere a las situaciones educativas que los profesores-alumnos desarrollan en sus centros de trabajo; por ello proporciona los elementos necesarios para que de acuerdo con el contexto donde se ubican y la función que desempeñan

---

<sup>5</sup> Se usa el término niveles para evitar que se consideren periodos determinados para cursar las diferentes asignaturas del plan de estudios. Esto debido a que la duración de los cursos es variable de acuerdo con la modalidad de estudio por la que se opte. En la modalidad semiescolarizada los cursos tienen una duración de un semestre; en la modalidad a distancia la duración es establecida por cada estudiante, según su propio ritmo; en la modalidad intensiva cada curso tiene una duración de cuatro semanas con un periodo previo de trabajo individual.

desarrollen sus actividades de manera profesional; en estos términos, el área específica ofrece cursos diferenciales para cada una de estas funciones" (UPN, 1994a, 26). Esta Área se conforma por tres líneas: la de Educación Preescolar, la de Educación Primaria y la de Gestión Escolar (actualmente se está diseñando una cuarta línea denominada "Integración Educativa", cuyo propósito es abordar la temática de la educación especial).

En esta propuesta, las asignaturas del Área Común son obligatorias y deben ser cursadas por todos los estudiantes.

El Área Específica ofrece, en cambio, numerosas opciones para que cada estudiante conforme su propio currículum en función de intereses y necesidades profesionales particulares. En este caso, se deben cursar 12 asignaturas, que pueden seleccionarse entre la totalidad de los cursos que integran el Área Específica.

A diferencia de las licenciaturas anteriores, que se dirigían únicamente a los profesores de educación preescolar y primaria en funciones; en esta licenciatura el perfil de ingreso es más amplio e incluye a bachilleres habilitados como profesores de educación preescolar y primaria, a través de cursos de capacitación impartidos por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio; directores, supervisores y jefes de sector. Esto es, la población atendida es muy heterogénea. Sin embargo, a pesar de la diversidad de los usuarios de la licenciatura, la mayor parte de ellos se encuentran desarrollando actividades docentes en aulas de preescolar o primaria. Un pequeño porcentaje labora como director o supervisor.

Un factor de importancia en cuanto a la población atendida es que pretende abarcar a todos los profesores de educación preescolar y primaria del país que no tengan título de licenciatura. Esto trae consigo el hecho de que la población se encuentra dispersa en todo el territorio nacional, y abarca tanto a profesores que laboran en las ciudades como a profesores de escuelas rurales y unitarias. Esta dispersión acarrea dos problemas a los que se pretende dar salida en el proceso curricular: a) para algunos profesores la asistencia a las asesorías se convierte en una odisea por el tiempo y el esfuerzo que tienen que invertir en su transporte, y b) en la mayor parte de los lugares de residencia de los profesores no se cuenta con acceso a libros de texto, revistas, bibliotecas, etc. Esta situación determina en gran medida el tipo de materiales que se elaboran y las modalidades de estudio que se proponen.

Con la finalidad de proporcionar distintas alternativas a las necesidades de los profesores en relación con sus condiciones (laborales y familiares) y sus lugares de residencia y a partir de la experiencia generada en la UPN en las licenciaturas anteriores, la LE'94 se ofrece en tres modalidades: la modalidad a distancia, la modalidad semiescolarizada y la modalidad intensiva.

En la primera el estudiante realiza sus estudios de manera individual y tiene la posibilidad de solicitar asesoría cuando lo requiera. Al inscribirse a la asignatura se le asigna un asesor el cual, en función de la propuesta curricular, establece de común acuerdo con el estudiante los productos que este último debe elaborar y los propósitos que debe alcanzar para dar el curso por acreditado.

En la modalidad intensiva se establece un periodo de estudio individual previo al periodo intensivo. En el primero, el estudiante deberá realizar ciertas lecturas, llevar a cabo algunas actividades y elaborar algunos productos escritos con base en los cuales se llevará a cabo el periodo intensivo.

La modalidad semiescolarizada funciona de la misma forma que en el plan 85, esto es, con un equilibrio entre el estudio individual y la asesoría grupal; además, los estudiantes pueden acudir a asesorías individuales cuando lo determinen.

Cabe señalar que en la propuesta curricular se establece que cada estudiante puede cursar cada asignatura en una modalidad distinta, de acuerdo a sus necesidades y posibilidades de estudio. Así, por ejemplo, es posible llevar una materia en la modalidad a distancia, otras dos en semiescolarizado y una en periodo intensivo.

En lo que respecta al proceso de titulación, la LE'94 establece que como trabajo final, además de la tesis, es posible desarrollar distintos tipos de proyectos, como son:

a) el proyecto de intervención pedagógica, enfocado al proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares de preescolar o primaria;

b) el proyecto pedagógico de acción docente, que puede abarcar problemas vinculados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no centrados en éste, como lo son la participación de los padres de familia, la disciplina, etc.; y

c) el proyecto de gestión escolar, referido a los aspectos de administración en las escuelas que tienen impacto en la práctica docente.

En estas tres opciones el profesor debe definir un problema, analizarlo con base en los referentes teóricos, plantear una propuesta de solución, aplicarla, evaluarla y presentar un informe final. Para el logro de esto se plantea el Eje Metodológico como el lugar en que se promoverá la integración de los contenidos estudiados en los otros cursos del plan de estudios, y se ofrecerán elementos de investigación que propiciarán que los profesores reflexionen sobre su práctica. Se espera que esta integración y reflexión se plasmarán en los proyectos que los estudiantes llevarán a cabo en el eje metodológico. Se supone que esto propiciará que los procesos de titulación sean más ágiles que en los planes de estudios anteriores.

Para cada asignatura se elaboraron cuatro materiales de estudio: la guía del estudiante, la antología básica, la antología complementaria y la guía del asesor. Estos materiales se diseñan con la idea de que los estudiantes dispongan de la totalidad de los textos requeridos para el logro de los propósitos de los cursos, así como que cuenten con una guía para el desarrollo de las actividades.

Sería posible afirmar que la LE'94 supera a los planes de estudio anteriores por la flexibilidad que ofrece a los profesores-alumnos para conformar su propio currículum, y por la apertura de las posibilidades para cursar las distintas asignaturas (en la modalidad a distancia, semiescolarizada e intensiva) y por el hecho de abordar algunos campos de desarrollo posible para los profesores

que no habían sido contemplados previamente, como la gestión escolar y la integración educativa.

### **2.3. La práctica docente en la Licenciatura en Educación, Plan 1994.**

El plan de estudios de la LE'94 parte del principio de que la práctica docente, en tanto práctica social, rebasa el dominio de lo técnico en el sentido de que la labor docente no consiste en la aplicación de ciertas teorías o de principios derivados de planteamientos curriculares, lo cual implicaría que la formación consistiera en la adquisición de un conjunto de técnicas adecuadas para la enseñanza. Desde la perspectiva de la LE'94, no se trata de que los maestros realicen una acción técnicamente correcta en tanto que en la práctica social las consecuencias de la acción no son estrictamente predecibles (Pérez Gómez, 1988). Se trata de que, a partir del conocimiento de las circunstancias se llegue a una acción adecuada, cuya característica central es la de ser estratégica, esto es, consiste en acciones adecuadas en función de ciertas coyunturas y cuyas consecuencias son fundamentalmente políticas en el sentido de que repercuten socialmente.

La concepción de práctica como acción sobre los otros, en la que es posible el control de sus consecuencias, y que requiere del maestro el dominio de un conjunto de técnicas, fue predominante en los setentas con el auge de la tecnología educativa. Desde esta perspectiva, el maestro debía ser un técnico, alguien que a partir del manejo de la tecnología fuese capaz de controlar la

situación de enseñanza y la conducta terminal de los estudiantes a partir de la aplicación adecuada de los programas diseñados por expertos.

A diferencia de esta postura, algunos autores (Stenhouse, 1987; Sacristán, 1988; Carr y Kemmis, 1988; Elliot, 1990) promulgan que los maestros no son meros técnicos en tanto que su labor no se orienta a los objetos, sino a las personas, y se da en un ámbito fundamentalmente social en el que es imposible un control absoluto de los sucesos. Desde esta perspectiva, los maestros son sujetos que toman decisiones no técnicas, sino prácticas a partir de conocimientos provenientes de distintas fuentes, como lo son las teorías psicológicas, su experiencia previa, el sentido común, el conocimiento del contexto en que actúan y de las circunstancias en que realizan su trabajo. De ahí que su práctica no se rija por el principio de la técnica, sino por el de la "phronesis", que consiste en una "disposición moral a obrar correcta y justificadamente" (Carr y Kemmis, 1988). A diferencia del planteamiento técnico, en el que los principios que guían la acción tienden a no variar, independientemente de las circunstancias de la aplicación, en la phronesis, que es la disposición característica de la praxis, el sujeto se modifica en tanto realiza la práctica, y a partir de ésta, se modifican los principios que la orientan:

El particular debe por sí sólo extraer de la exigencia general *qué y cómo es válido en la situación concreta*. Para emitir un juicio es necesario el "sentido moral", que el intelectualizante Aristóteles denominó frónesis (sabiduría). (Heller, 1970, 138).

En la LE'94, estas concepciones se hacen presentes especialmente a partir de los planteamientos de la investigación-acción, que enfatizan el hecho de que los maestros no son aplicadores de programas sino sujetos actuantes, con

capacidad de decisión. Se trataría entonces de que a partir de la investigación sobre su práctica los profesores adquirieran no únicamente los conocimientos teóricos, contextuales y experienciales idóneos para el ejercicio de su profesión, sino la conciencia de la importancia de su acción y de las decisiones "estratégicas" que tomen.

Por una parte, estos lineamientos se concretan en el diseño del "eje metodológico". Este eje se compone por un conjunto secuenciado de cursos que recorre todo el plan de estudios de manera vertical desde el primer hasta el octavo nivel. En este eje se ofrecen al profesor-alumno ciertos elementos de carácter metodológico que se supone le permitirán el desarrollo de un proyecto de investigación sobre su propia práctica que tendrá no sólo fines de titulación, sino que será una especie de modelo de la investigación que se espera que él desarrolle en su práctica cotidiana. Se propone que el eje metodológico se relacione con los demás cursos que constituyen el plan de estudios en función de los contenidos que éstos aportan a los procesos de investigación propiciados en el eje. Este ofrece, por tanto, la posibilidad de articulación de los contenidos temáticos de todo el plan de estudios, y de la vinculación directa de éstos con la práctica del profesor.

Por otra parte, los planteamientos anteriores se hacen patentes en los lineamientos para la elaboración de los materiales de estudio, en los que, para cada unidad temática se debe incluir una "actividad previa" cuyo propósito es que el profesor rescate aquéllos elementos de su práctica que son pertinentes a la temática; un conjunto de "actividades de desarrollo" necesarias para el logro de los propósitos de la unidad y una "actividad final" en la que se integren

los planteamientos del profesor en la actividad previa con los productos de las actividades de desarrollo.

Es frecuente que en los materiales de estudio se solicite al estudiante la descripción de alguna situación de enseñanza, el análisis de registros de observación de aula, la elaboración de "diarios del profesor", y otros tipos de escritos en los que se pide al maestro que describa diversas situaciones o condiciones en relación con su práctica, las analice en función de los planteamientos de los textos, elabore propuestas, etc. Esto se hace con la intención de que la práctica docente sea el referente fundamental de las actividades que se realizan tanto de manera individual como grupal.

A manera de ejemplo cito algunas actividades propuestas en la Guía del Estudiante del curso "Enfoques administrativos aplicados a la gestión escolar":

- "Elabore un escrito donde describa lo siguiente: ... Las tareas realizadas por: el director, la secretaria, un docente y usted mismo. Entreviste a quien corresponda y cerciórese que se están reportando actividades reales ..." (UPN, 1995, 7).
- "Diseñe una propuesta de intervención gestiva que favorezca el mejoramiento del servicio educativo en su escuela en el corto y mediano plazo". (UPN, 1995, 20)
- "Realice una revisión detallada del tipo de organización que es su centro de trabajo a partir de presentar el estado que guardan los siguientes indicadores:
  - a) La participación de los miembros del colectivo escolar en decisiones concernientes a la elaboración de todas las políticas de gestión. Discuta las categorías unipersonal y colegiadas más aquéllas que usted proponga
  - b) El manejo que hacen los integrantes del colectivo escolar de la información, puede utilizar los indicadores abierto-cerrado, discrecional de acuerdo a la norma y formal-informal, además de los que usted considere necesarios.
  - c) Valoración y consideración del contexto en el que se ubica su escuela al momento de tomar decisiones de gestión.

- d) El consenso acerca de la forma de vincular lo académico con lo administrativo y lo político.
- e) OPCIONAL. El consenso generado alrededor de la "visión" de una escuela en "transformación".
- f) Factores que posibilitan el desarrollo de la institución.
- g) Factores limitantes del desarrollo institucional. (UPN, 1995, 24).

Así, la transformación de la práctica docente que se pretende lograr a partir del currículum de la LE'94 es un proceso complejo que se desarrolla en diversos momentos:

En un primer tiempo, que correspondería al diseño del plan de estudios, se ponen en juego, por una parte, las concepciones que los diseñadores tienen alrededor de la práctica docente. Estas concepciones -integradas por ideas, conceptos, valoraciones, imágenes, recuerdos- se justifican en los productos de investigaciones, en la experiencia de aquéllos que en un momento de su vida fueron maestros de grupo (y que forman parte del grupo diseñador) y en los recuerdos personales en relación con el propio proceso de escolarización.

Por otra parte, está un conjunto de principios acerca de lo que es el buen hacer docente derivados, entre otras cosas, de diversas teorías tanto sociales como psicológicas. Estos principios suelen contrastarse con las concepciones sobre práctica docente. Entre estos principios no escritos, pero que circulan en las discusiones, se encuentran: el maestro debe propiciar que los niños formulen hipótesis sobre los fenómenos naturales, debe aprovechar los aportes de los niños en el momento para generar situaciones de aprendizaje, debe evitar el aprendizaje memorístico de contenidos, debe evitar ser autoritario, debe aprovechar el juego como elemento para propiciar el aprendizaje, etc. Estos

principios se derivan, por ejemplo, de los planteamientos de la teoría cognoscitivista y de la idea del aprendizaje operatorio. Al ser contrastados con ciertas ideas sobre la actuación de los docentes en la práctica (los profesores no escuchan a sus alumnos, los profesores no aprovechan la experiencia de los niños o la niegan, etc.) generan el espacio en que debe operarse la transformación. Esto no se da de manera mecánica, sino que implica un complejo proceso de negociación entre las concepciones y posturas de los diseñadores, cuyo producto se plasma en el diseño curricular y en la propuesta de contenidos y actividades de los paquetes didácticos.

En un segundo momento, con la implantación del plan de estudios, los asesores desde sus propias concepciones sobre la práctica docente resignifican la propuesta curricular y llevan a cabo modificaciones (recortan, jerarquizan de manera diferencial, seleccionan, etc.) en lo planteado en los materiales de estudio durante el proceso de la asesoría; esto es, en la interacción con los profesores.

Todo este proceso tiene por objeto incidir en las concepciones que los profesores tienen en relación con su propio quehacer que, a su vez, se ponen en juego en las sesiones de asesoría tanto individual como grupal.

Es decir, el propósito de transformación de la práctica docente, desde el planteamiento de la Licenciatura en Educación, pasa inevitablemente por la modificación de las concepciones de los maestros y se apuesta a que esta modificación tendrá impacto en la práctica.

Otro aspecto que es necesario señalar en relación con este propósito es que, desde la perspectiva de los formadores de maestros, no se considera que la experiencia producto de la práctica por sí sola sea suficiente o proporcione los elementos necesarios para que los profesores puedan reflexionar sobre su hacer y transformarlo de manera intencional y consciente. Si así fuera se confiaría totalmente en el valor de la experiencia y de los saberes generados por ella. Pero se considera que la experiencia no es suficiente.

Para tratar de responder a la cuestión de qué es lo que falta en la experiencia y qué es lo que aportaría la licenciatura, se puede recurrir a los planteamientos de algunos autores con respecto a la experiencia, la práctica, el saber y la teoría. Cuando se habla de que el maestro tiene experiencia se habla de que en el proceso práctico ha desarrollado un conjunto de estrategias de acción pero también un conjunto de ideas sobre su hacer, así como ciertas valoraciones y sentimientos en relación con dicha práctica que lo involucran como sujeto de manera integral en su relación con el mundo. Esta experiencia generada por la práctica implica el dominio de un conjunto de saberes que posibilitan la intervención en lo práctico. Szilazi (1969) distingue estos saberes del conocimiento generado por las teorías. El ejemplo típico de esta distinción es la del campesino experimentado que sabe cuando hay que sembrar, sabe cuando hay que cosechar, etc. todo lo cual le permite actuar correctamente, pero no conoce la composición de los suelos, ni los procesos químicos a través de los cuales se elaboran los fertilizantes, etc. Alrededor de esto, importa la idea de la existencia de dos tipos de conciencia, la conciencia ordinaria (Sánchez Vázquez, 1973) que es la conciencia ligada a la práctica de manera directa e inmediata, para la cual la práctica se reduce a lo que es útil, y que se orienta a la solución de problemas. Para este tipo de conciencia todo aquello

que no repercuta en la práctica de modo inmediato es inútil y, por tanto, no valioso. El conocimiento generado en esta práctica y directamente vinculado con él es el sentido común (Bachelard, 1978). El conocimiento teórico, en contraste, no tiene fines utilitarios, es construido con una intencionalidad distinta de la inmediata resolución de problemas y suele implicar una ruptura (Bachelard, 1978), un cuestionamiento o, por lo menos, una puesta en suspenso del conocimiento de sentido común. Los conocimientos teóricos, permiten enfocar la práctica desde diversos ángulos, comprenderla de maneras diversas y de este modo la transforman al tiempo que se transforma la propia teoría. A partir de lo anterior, se podría plantear que la licenciatura ofrece a los profesores la posibilidad de acceder a un momento teórico, que posibilitará la construcción de sentidos distintos de los maestros en relación con su práctica<sup>6</sup>.

Según Agnes Heller (1970) el saber no cotidiano puede plasmarse en la vida cotidiana y tener influencia en la conducta de los particulares al cambiar "la actitud hacia la vida". Heller afirma que "el encuentro de una objetivación genérica para-sí introducida en el saber cotidiano es (o puede ser) ... un acto súbito de conocimiento. Las cogniciones de la ciencia (de la ciencia social), de la filosofía y del arte (su contenido), obtenidas ya preformadas de las diversas esferas y luego articuladas pueden ... influir en el proceso de la experiencia cotidiana". Esto es, los conocimientos producto de la ciencia, de la filosofía y del arte al articularse con el saber cotidiano abren la posibilidad de cambios en la actitud y en la experiencia cotidianas.

---

<sup>6</sup> Si se consideran los conceptos de Sánchez Vázquez, cabría preguntarse de qué modo opera la teoría en el sujeto para favorecer la adquisición de esta conciencia no ordinaria de la acción y si esta modalidad de conciencia puede operar en el momento de la práctica.

Así, se podría concluir que la selección, estructuración y presentación del plan de estudios realizado por los diseñadores y operado por los asesores tiene el propósito de poner al profesor-alumno en contacto con ciertas nociones, procedentes de diversas teorías psicológicas, sociológicas, pedagógicas, etc., que se considera podrían servir para fomentar ciertas actividades cognitivas y reflexivas con el fin de llegar al cambio de la acción.

Siguiendo esta línea de pensamiento, el currículum ofrecería un conjunto de conocimientos que al proporcionar explicaciones diversas sobre algunos elementos y relaciones presentes en la práctica docente contribuirían al enriquecimiento de las ideas que los maestros se hacen sobre su quehacer, lo cual sería un elemento favorecedor de la transformación de la práctica.

Sin embargo, el conocimiento en sí puede no bastar para que la transformación se dé -así como el conocimiento de la obra completa de Freud no bastaría para que se produjeran cambios en las relaciones personales de un sujeto ni en su forma de estar en el mundo, aunque permita cierta comprensión de ello- la posibilidad de cambio es mucho más compleja, lo que se requiere del maestro va mucho más allá del conocimiento de determinadas teorías. De ahí el énfasis en la reflexión sobre el propio actuar, que tiene como referente un conjunto de conocimientos, pero que cuyo foco es el propio sujeto. Este proceso de autorreflexión conllevaría, entre otras cosas, tanto una disposición a la autocrítica, como un interés en el cambio que conduciría a una mayor conciencia del propio actuar y tendría una cualidad emancipadora (similar al proceso del psicoanálisis). Ser maestro sería, por tanto, estar involucrado de manera consciente como persona en la labor docente.

Con base en los planteamientos previos y en el perfil de egreso<sup>7</sup>, es posible observar cómo en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación se hace presente un mecanismo señalado por Zizek (1992) que consiste en que la realización de un acto presupone un acto previo, de acuerdo con el cual se considera a la realidad como "algo que está objetivamente dado" en el que es posible la intervención del sujeto, de modo que la realidad aparece también como resultado de la acción. Así, la "práctica docente", que es un concepto, se convierte en una entidad "objetiva" en la que es posible que el sujeto realice transformaciones. Por este "acto formal" se constituye tanto el campo de acción del docente (en el que el docente aparece como responsable de su práctica y, en cierta medida, de las consecuencias sociales de dicha práctica) y, a la vez, el campo de intervención de la propia licenciatura (favorecer el cambio de la práctica docente).

---

<sup>7</sup> "Perfil de Egreso.

El egresado de la Licenciatura en Educación:

- Poseerá una conciencia social comprometida con los valores coontenidos en el Artículo 3o. constitucional.
- Será un promotor de la identidad nacional con la incorporación de contenidos regionales como elementos de cohesión en el marco del nuevo orden mundial.
- Modificará los elementos que conforman su práctica docente para darle identidad y especificidad a su labor profesional.
- Podrá responder en forma crítica y propositiva a las nuevas alternativas y propuestas educativas, acordes a los retos que se le presenten.
- Será un profesional en la docencia que transforme e innove su práctica docente con base en las características socioculturales y necesidades e intereses de los alumnos en el nivel donde se desempeña.
- Habrá incorporado una serie de conocimientos, habilidades, destrezas y valores para mejorar su calidad como docente.
- Desarrollará un sentido crítico y autocrítico de las diversas prácticas educativas para incorporar y/o diseñar propuestas innovadoras.
- Contará con elementos socio-históricos que le permitan comprender e influir en la transformación del contexto regional y nacional donde realice su práctica docente.
- Poseerá elementos teórico-metodológicos para interrelacionar la práctica docente que conlleva la investigación educativa.
- Tendrá un amplio conocimiento de cultura pedagógica en relación con la Escuela Pública, los sujetos involucrados, los contextos en los que se desenvuelve y de los contenidos educativos, para mejorar la calidad de la práctica docente.
- Será capaz de realizar trabajo colegiado en el ámbito de su competencia para influir y modificar condiciones institucionales y de organización académica.
- Manifestará habilidades y actitudes que posibiliten su desarrollo como profesional en constante actualización." (UPN, 1994b, 20-21).

Si bien en el plan de estudios se señala que la práctica docente

incluye la interacción entre el alumno, los contenidos escolares, el profesor y el entorno en que se encuentran (UPN, 1994a, 13)

este ámbito no tiene un lugar preponderante como referente para delimitar lo docente, y el perfil de egreso es de tal amplitud que en relación con el concepto de práctica docente de la LE'94, se pueden hacer observaciones similares a las ya realizadas en el capítulo anterior (apartado 1.1).

#### **RECAPITULANDO:**

Son cuatro los supuestos esenciales en que se funda la licenciatura en educación, en los que es posible encontrar rastros de los planteamientos teóricos planteados en el capítulo anterior:

- 1) la práctica docente es susceptible de mejoramiento,
- 2) el conocimiento y la postura (valores y actitudes) que se asume frente a la práctica son dos elementos que favorecen la transformación de la práctica ;
- 3) la reflexión sobre la propia práctica y el análisis de la misma a partir de la teoría son dos vías adecuadas de acceso al conocimiento y al cambio de actitud; y

4) la transformación dada a partir de estos elementos será favorable, se provocará alguna mejora en los procesos aúlicos de la educación preescolar y primaria.

### **CAPÍTULO 3. LOS MAESTROS Y SUS CONDICIONES DE TRABAJO.**

Como se señaló en el Capítulo Uno, el presente trabajo se realizó a partir de la observación, en una Unidad UPN, durante el semestre 96-1 (febrero-julio), de las sesiones de asesoría grupal llevadas a cabo en dos asignaturas de la LE'94: "Enfoques administrativos aplicados a la gestión escolar", perteneciente a la Línea de Gestión Escolar del Area Específica y "Contexto y valoración de la práctica docente", del Eje Metodológico. Dichas sesiones de asesoría grupal fueron grabadas y transcritas. A partir de estas transcripciones se hizo la selección de evidencia lingüística, con los criterios señalados en el Capítulo Uno.

En este Capítulo se realiza un análisis de los fragmentos discursivos seleccionados con base en las categorías establecidas previamente. De acuerdo con éstas, en la práctica los sujetos realizan acciones intencionales a través de ciertos procedimientos u operaciones, de acuerdo a las circunstancias y condiciones en que la acción se lleva a cabo. En este capítulo se analizan, en los discursos producidos por los profesores-alumnos en las sesiones de asesoría grupal, las formas en que ellos se refieren a sí mismos y cuáles son las formas en que perciben y se relacionan con las condiciones en que desempeñan su labor. El análisis de las formas en que los profesores-alumnos se refieren a las acciones, se presenta posteriormente. La organización del capítulo es la siguiente:

En un primer apartado se expone, de manera general, el desarrollo de los cursos observados, con la finalidad de ofrecer un contexto necesario para comprensión de las condiciones de producción de los discursos.

En el segundo se analizan algunas formas en que los maestros realizan procesos de identificación a través de los discursos que generan:

- a) cómo los maestros se definen a sí mismos como maestros, cómo se identifican como gremio y cómo buscan la cohesión,
- b) cómo se diferencian de otros grupos significativos en su práctica, como los directores, los padres de familia y los alumnos,
- c) cómo utilizan ciertas formas gramaticales a fin de crear distancia o proximidad con los otros,
- d) qué elementos ponen en juego en relación con los procesos de producción de identidad.

En el tercer apartado se analiza la concepción que los maestros tienen de sus condiciones de trabajo, cómo perciben la determinación de éstas sobre su práctica y su posible acción ante ellas.

### **3.1. Comentarios generales sobre el desarrollo de los cursos.**

A continuación se exponen algunas condiciones generales en las que se desarrollaron los dos cursos observados, y se resaltan algunos aspectos que se consideran relevantes, como son:

- a) el perfil de los asesores, su situación laboral y su relación con el proyecto de la LE'94;
- b) algunos datos en relación con los alumnos, como su formación previa y el nivel educativo en que laboran, y
- c) la forma en que los cursos fueron conducidos por los asesores, su estilo de trabajo, cómo conducían las sesiones de asesoría, qué materiales didácticos usaron y cómo evaluaron.

Se presentan dos subapartados, correspondientes a cada uno de los cursos observados, con la finalidad de señalar claramente las diferencias entre éstos en relación con tales aspectos.

En los cuadros 2 y 3 se establece una comparación entre los dos cursos analizados, a partir de algunos elementos que considero relevantes en relación con los asesores, y las características de los alumnos.

**CUADRO 2. CARACTERISTICAS DE LOS ALUMNOS**

CURSO	ENFOQUES		CONTEXTO	
SEXO	MASCULINO	16	MASCULINO	8
	FEMENINO	15	FEMENINO	31
EDAD (años)	20-25	1	20-25	11
	26-30	5	26-30	7
	31-34	14	31-34	16
	35-40	7	35-40	3
	41-50	2	41-50	1
	51-60	2	51-60	0
	más de 60	0	más de 60	1
NIVEL EN QUE LABORAN	PREESCOLAR	2	PREESCOLAR	14
	PRIMARIA	27	PRIMARIA	22
	SECUNDARIA	1	SECUNDARIA	1
	OTRO	1	OTRO	2
CARGO QUE OCUPAN	MTRO. CON GRUPO	16	MTRO. CON GRUPO	33
	MTRO. CON CARGO ADMVO.	9	MTRO. CON CARGO ADMVO.	0
	DIRECTOR	4	DIRECTOR	2
	SUPERVISOR	0	SUPERVISOR	2
	OTRO	2	OTRO	3
AÑOS DE ANTIGÜEDAD	NO REGISTRADO	27	NO REGISTRADO	23
	1 A 5	2	1 A 5	13
	1 A 1	2	6 A 15	3
ESTUDIOS PREVIOS A LA LE'94	BACHILLERATO	7	BACHILLERATO	20
	NORMAL	21	NORMAL	15
	LICENCIATURA	2	LICENCIATURA	2
	OTRO	1	OTRO	2
TOTAL DE INSCRITOS	31		39	

Fuente: Formatos de inscripción de los alumnos.

En cuanto a las características de los estudiantes, puede apreciarse que se distribuyen de manera distinta en los dos cursos, sobresalen las diferencias entre los dos cursos en algunos aspectos:

a) La proporción de normalistas en relación con el total de alumnos del grupo es mucho mayor en "Enfoques" que en "Contexto": En el primero los normalistas constituyen el 67.7% del total del grupo en tanto que en "Contexto" los bachilleres forman el 51% de su grupo.

b) En cuanto al nivel en que se desempeñan, ocurre algo similar, ya que en "Enfoques" se concentran quienes laboran en primaria, que forman el 87% del grupo; en preescolar sólo se encuentra el 6.8%. La distribución entre estos dos niveles educativos en el curso de "Contexto" es más equitativa: 36% laboran en preescolar y 58% en primaria.

c) La distribución por sexo entre los dos cursos es desigual. Mientras que en "Enfoques" casi hay un 50% de varones y un 50% de mujeres, en "Contexto" domina el sexo femenino: 79.5% de mujeres y 20.5% de varones.

De lo anterior se desprende que en "Enfoques" predominan los normalistas que laboran primordialmente en primaria, en tanto que en "Contexto" se encuentran tanto bachilleres como normalistas, que laboran en preescolar y primaria con una predominancia del sexo femenino. En los dos cursos la población se encuentra, mayoritariamente, en un rango de edad que no rebasa los 40 años.

**CUADRO 3. LOS ASESORES, LOS MATERIALES Y LA EVALUACION**

	CONTEXTO	ENFOQUES
Características del Asesor	Maestra normalista, Especialización en pedagogía de la Escuela Normal Superior y en Teoría Educativa en la UPN; pasante de maestría	Maestro normalista, pasante de maestría .
Materiales usados	Guía del estudiante, Antología Básica y Antología Complementaria.	Antología Básica
Evaluación	Trabajos parciales elaborados por los alumnos y su integración en un trabajo final.	Dos ensayos.

Fuente: Registros ampliados y entrevistas con los asesores.

### **3.1.1. Acerca del curso "Enfoques administrativos aplicados a la gestión escolar".**

El semestre constó de 19 sesiones de asesoría grupal que se distribuyeron así: La primera sesión tuvo una duración de media hora y fue destinada a la presentación del curso. Las siguientes 16 constituyeron el periodo dedicado propiamente al desarrollo del programa, la sesión 18 se suspendió para que los estudiantes terminaran sus trabajos de fin de curso y la última fue sólo para la entrega de éstos.

El asesor había ya conducido el curso "La gestión como quehacer escolar" (perteneciente a la misma línea del plan de estudios) en este grupo durante el semestre anterior.

En el momento de realizar las observaciones, el asesor trabajaba doce horas para la UPN. Además de la asesoría de este curso participaba en otros proyectos vinculados con la gestión escolar. Su formación inicial fue en la Escuela Normal y se encontraba a punto de finalizar sus estudios de maestría.

En cuanto a la inserción del asesor en el proyecto de la LE'94, cabe señalar que fue con cierta molestia de su parte debido a los procesos a través de los cuales se dieron a conocer los planes de estudio y los materiales (información obtenida en una entrevista). El asesor no había asistido a la Reunión Regional en la que se hizo la presentación de los cursos y, al inicio del semestre, desconocía el paquete didáctico de la asignatura.

Para el desarrollo del curso se basó en las lecturas de la Antología Básica. La actividad central del curso consistió en la discusión de los textos propuestos. La evaluación se realizó a partir de dos trabajos presentados por los alumnos, el primero al finalizar la primera unidad, referida a la calidad en la educación, y el segundo al finalizar el semestre.

### **3.1.2. Acerca del curso "Contexto y valoración de la práctica docente".**

Las 19 sesiones del semestre se distribuyeron así: la primera, igual que en el otro curso, tuvo una duración de media hora y se dedicó a la presentación del curso, las 16 sesiones siguientes se dedicaron propiamente al tratamiento de los contenidos, en la penúltima sesión se hizo una evaluación del desarrollo del curso y en la última se entregaron los trabajos finales.

La asesora del curso labora en la UPN por tiempo completo. Además de desempeñarse como asesora en la LE'94, participa en un proyecto cuyo propósito es la creación de "colectivos escolares" que realicen investigación desde la escuela. La asesora fue diseñadora del curso que imparte.

Al inicio se presentaron dificultades debido a que la asesora esperaba que los estudiantes, en los cursos previos del Eje Metodológico, hubieran realizado algunos trabajos con base en los cuales ella iba comenzar con las actividades de este curso, especialmente la delimitación de una "problemática generadora

de su práctica docente”<sup>1</sup>. Los estudiantes provenían de distintos grupos y habían cursado la asignatura del semestre anterior con distintos asesores, por lo que su grado de avance en relación con la delimitación del problema era muy diversa. La asesora optó por realizar de manera paralela las actividades propias del curso que tenía asignado y la delimitación del problema en los casos en que los estudiantes aún no lo tenían.

El curso se realizó de acuerdo con la propuesta de la Guía del Estudiante, que la asesora siguió con gran fidelidad. En este caso, el curso se organizó a partir de las producciones escritas que generaron los propios estudiantes. Cada sesión la asesora indicaba qué actividad de la Guía del Estudiante había que realizar y el producto era discutido en la siguiente; también promovió la lectura de los materiales propuestos tanto en la Antología Básica como en la Antología Complementaria.

En ocasiones las actividades o lecturas que se dejaban para realizar en casa y que serían el punto de partida de las actividades grupales, no se llevaban a cabo, por lo que la asesora modificaba su programación. Una forma recurrente con la que daba solución a esto era asignar un tiempo de la sesión para la realización de la actividad que no se había hecho durante la semana (como la lectura o la elaboración de algún escrito, esquema o cuadro). La evaluación se realizó con base en las producciones parciales de los estudiantes a lo largo del semestre y su integración en un trabajo final.

---

<sup>1</sup> Esta “problemática” consiste en la detección de un campo conflictivo de la práctica docente. Se propone que a partir de los elementos del contexto, de la teoría y de la práctica que se desarrollarán en este curso, los estudiantes llegarán a la delimitación de un problema.

### 3.1.3. Sobre la metodología de los cursos y la inserción de los asesores en el proyecto de la LE'94.

Los asesores conducían las asesorías grupales de distinta manera. A continuación se presentan algunas de las diferencias detectadas.

En el curso "Enfoques" el asesor, normalmente, después de hacer una introducción al texto y marcar los aspectos que considera de importancia, invita a los profesores-alumnos a participar, éstos realizan con relativa facilidad sus intervenciones, que suelen ser comentarios alrededor de las lecturas. Un ejemplo de esto es el siguiente:

El asesor entra al salón, en el que ya se encuentran algunos estudiantes [poco a poco los que van llegando se incorporan], y da comienzo a la sesión. Se escucha ruido, el asesor levanta la voz:

Asesor: "Este, este material, cuando yo lo conocí me impactó mucho, no porque comparta la idea del autor, no, sino ... ni porque comparta esta idea de modelo económico (...) sin embargo creo que apunta cosas interesantes y, entre ... una de las cosas que apunta es este ... el considerar la importancia de trabajar sobre el conocimiento de los sujetos que van a formar parte de la vida económica de las naciones ..."

Ala1 (interrumpe): "(...) un análisis del porcentaje que se ha dedicado en ese país económicamente a la educación ¿no? podría (...) mucho en relación con (...) la educación hacia nada más una élite social hacia donde va a estar un determinado sector controlando, quieras o no, a otro sector de la población, y a ellos (...) las mejores escuelas, mayores oportunidades, mayor cobertura de trabajo".

Asesor: "(...) yo no sabría si podemos decir que ese grupo controlaría al otro, más bien como que es una tendencia a la consolidación de un grupo exclusivo, sectores exclusivos ¿no? que se manejan en un circuito de producción diferente a ... las de otros sectores pero que dadas las características de su producción, lo que sucede es que entran grandes cantidades de capital, manejan la

cultura de otra manera ¿no? atienden a un espacio productivo específico que que permite las ganancias pero, al mismo tiempo que se van desa... desatendiendo de los otros, o sea, les ... les vale lo que pase con los otros sectores sociales ¿no? Entonces hay una tendencia ... ahora lo curioso, desde mi punto de vista, e interesante es que de alguna manera en este proceso Estados Unidos, según comenta Rollin Kent y también Reich, este como lo comenta (...) esto ya sucede en Estados Unidos (...) ¿no? pero hay una tendencia entonces a este ... a desprenderse de los otros grupos sociales y yo creo que esta es una de las partes interesantes de de este de ..."

Ala2. "... aparte de (...) como nacionalidad, ciudadanía, este ... que los valores son diferentes, las cuestiones valorativas que le dan a estas concepciones ¿no?"

Asesor. "(...) Ahora, yo quisiera que en función de este texto pudiéramos extender comentarios, apuntar comentarios sobre cuáles son las problemáticas ( ) ¿no? la la sesión anterior fue como que una presentación del tema de acuerdo a que suponía yo que algunos no habían leído, pero la dinámica sería como el semestre anterior de ... de ... comentar, de apuntar ideas, podría ( ) qué tiene que ver este análisis que se hace sobre el desarrollo de las naciones y la problemática de la educación con lo que está pasando en México, con nuestras necesidades educativas eehh, y bueno, finalmente señalar el problema de la gestión ¿no? yo creo que podríamos cerrar considerando el problema de la gestión, como que en este primer nivel estaríamos así como que en una cuestión muy amplia ¿por qué la educación? ¿por qué es importante? ¿qué tipo de educación? ... Sí..." [una alumna levanta la mano y el asesor le da la palabra]

Ala3. "Yo pienso que ahora surge por el problema de ver la educación desde afuera, no desde afuera sino tratar de analizarla a partir de los sujetos que (...) el alumno, el maestro y este los contenidos, porque anteriormente este (...) una capsulita enmedio de un (...) todo todo lo que nos rodeaba hablaba de nosotros, pero los que estábamos dentro no analizábamos lo que estaba sucediendo (...) y ahora eso es lo que se pretende, tan es así que ya el director y el supervisor ya tienen más ingerencia o tratan de tener más ingerencia dentro de lo que hace la escuela".

Asesor. "Lo que no entiendo es cómo desde afuera, ahora hay que verlo o ... ¿cómo?"

Ala3. "No, no o sea que ahora de lo que se trata es de ver la problemática desde adentro, desde adentro de la

escuela, no como antes que ... todo lo que te rodeaba este iba hacia la escuela, ahora se trata de que sea la escuela, o sea desde adentro ... este ... ya la escuela ... o sea, desde adentro .... analizar desde adentro la escuela para que salga a la comunidad, para que salga hacia las autoridades para que la problemática salga hacia ... y antes no, antes lo que pasara dentro de la escuela no importaba pues (..)"

Asesor. "Fíjense que el texto también me parecía interesante porque como que señala así en forma muy precisa tipo de empleos, tipo de sectores a los que se debe atender ... no nos quedamos así en el rollo así muy general de ... tenemos que preparar a los jóvenes para el futuro y para que (...) la sociedad ¿no? [una alumna dice "no", el asesor continúa] ahí menciona cosas, menciona sujetos, los analistas simbólicos están metidos en el rollo de la producción por ejemplo, tanto de cine como también los que son los sujetos que hacen actividades gerenciales incorporando los ingenieros y, a los este ... vendedores, cómo les llama ... espectadores (...) de oportunidades específicas ¿no? para poder lograr la venta ... habla de de este ... pues sí, de diferentes sectores ... se me hacía más concreto el texto en términos de qué es lo que está pasando en la producción, cuáles son una serie de sujetos que están trabajando con conocimiento ¿no? y en ese sentido el mirar hacia afuera yo creo que sería pensar si la escuela está funcionando para una sociedad que está cambiando en términos de producción de otro tipo de cosas ¿no? yo creo que ese es un punto muy importante que debemos de tomar en cuenta a la mejor .. por ejemplo ..." [una alumna interrumpe, no se entiende qué dice, el asesor continúa]

Asesor. "Por ejemplo, siempre me ha parecido una constante que el rollo, el rollo de los maestros hay una constante que dice, bueno lo que estamos haciendo es preparar mano de obra este ... barata ¿no? porque eso es lo que se necesita ... yo creo que no es tan así ..." (G.R.2.1-3)

En este fragmento se observa cómo el asesor resalta algunos aspectos que le parecen relevantes de la lectura realizada y, a partir de éstos, propone algunas ideas y preguntas para orientar la participación de los estudiantes. Asimismo,

los invita a participar y señala cómo espera que se desarrollen las sesiones a partir de la referencia a la forma de trabajo del semestre anterior. El asesor presupone<sup>2</sup> que los estudiantes conocen ya su forma de trabajo y que la mención de ésta es ya una orientación sobre la forma en que pretende que se realicen las participaciones de los alumnos.

Una peculiaridad que tuvo este curso en lo relativo a la forma de trabajo, es que el asesor, al iniciar el semestre, sugirió a los estudiantes que llevaran un "cuaderno". La propuesta consistía en formar equipos de dos o tres personas. En estos equipos, los estudiantes escribirían cartas en un cuaderno dirigidas a alguno de los compañeros de su equipo; en esas cartas se describirían situaciones ocurridas en sus escuelas, durante el transcurso de la semana y algunas reflexiones al respecto. El compañero recibía la carta y debía responder haciendo algún comentario sobre lo narrado y agregando una carta a su vez. De tiempo en tiempo estos cuadernos eran entregados al asesor, quien anotaba algún comentario.

Esta actividad se planteó como opcional y no tendría repercusión en la evaluación. No hubo mucha respuesta por parte de los estudiantes, sólo se

---

<sup>2</sup> En Pragmática se establecen dos tipos de presuposición: la presuposición semántica y la presuposición pragmática. En los dos casos la presuposición funciona por el modelo de implicación o implicación, que parte del principio de que en una conversación no se proporciona toda la información, sino que se implica. En la presuposición semántica es en la frase donde se hace la presuposición. Bertucelli propone el siguiente ejemplo: "Rafael ha dejado de publicar sus poesías", en la que se implica que: Rafael escribe poesías y que Rafael antes ha publicado poesías. En la presuposición pragmática la implicación no se encuentra en las frases, sino que los hablantes presuponen: "... la presuposición pragmática es una relación entre hablante, contexto y enunciado. No son las frases las que presuponen, sino los hablantes ... En la formulación de Stalnaker (1974), las presuposiciones pragmáticas coinciden con los conocimientos de fondo del hablante y el interlocutor en el momento de la interacción ..." (Bertucelli, M. 1996, p.230)

formaron dos o tres parejas dispuestas a realizarla, y no todas fueron constantes a lo largo del semestre.<sup>3</sup>

En el curso "Contexto" regularmente la asesora les solicitaba a los profesores-alumnos que compartieran sus escritos, sus tareas, con el grupo. Esto generaba un clima de gran tensión y la participación se daba con dificultad: se hacían largos silencios seguidos de reiteradas invitaciones a la participación por parte de la asesora, sólo hacia el final del semestre esta tensión disminuyó. Cuando algún profesor se animaba a leer su escrito, los comentarios de sus compañeros al mismo eran escasos y otorgados con dificultad. Para ilustrar esta situación, a continuación transcribo fragmentos de un registro.

La asesora inicia preguntando a los estudiantes /¿traen la tarea? [consistente en la actividad de desarrollo 3 de la Guía del Estudiante<sup>4</sup>] recuerden que los trabajos no se reciben fuera de tiempo/

Al 1.- /no ha llenado el cuadro porque aún no tiene la problemática/.

Asesora.- "La contextualización es sobre el lugar donde están trabajando (...) cómo es tu contexto social, político, económico, etcétera (..) los elementos que ya hemos visto

<sup>3</sup> Esta iniciativa que resulta interesante como un esfuerzo del asesor para analizar la práctica, no tuvo impacto en las sesiones de asesoría grupal.

<sup>4</sup> UPN (1995). Contexto y valoración de la práctica docente. Guía del Estudiante, p.10-11. Se transcribe un fragmento de la misma.

"Actividad de desarrollo 3

Revise los trabajos elaborados en los cursos:

- ANALISIS DE LA PRACTICA DOCENTE PROPIA
- GRUPO ESCOLAR
- INSTITUCION ESCOLAR
- ESCUELA, COMUNIDAD Y CULTURA
- FORMACION DOCENTE, ESCUELA PUBLICA Y PROYECTOS EDUCATIVOS
- PROFESIONALIZACION DOCENTE Y ESCUELA PUBLICA
- HISTORIA REGIONAL, FORMACION DOCENTE Y EDUCACION BASICA

Encuentre los elementos del contexto desarrollados en estos trabajos y concéntralos en el siguiente cuadro: ..."

A continuación se incluye un cuadro con cuatro columnas (para lo social, lo económico, lo político y lo cultural) y una sección para señalar las "repercusiones en la problemática docente" de estos elementos del contexto.

aquí (...) simultáneamente tienen que ir pensando sobre qué problemas tienen en su práctica que puedan abordar en su propuesta, pero para no atrasarnos tienen que ir pensando también cuáles son esos elementos del contexto que están, que están presentes en mi práctica .. aunque no tengan clara la problemática sí tienen conocimiento del contexto donde trabajan, esa es la actividad".

Al 2.- Lee su trabajo. /las características sociales de la colonia, son bajas, el nivel cultural es bajo aunque se ha reducido el analfabetismo, las condiciones económicas son de nivel bajo, porque es gente con ingresos reducidos. En cuanto a lo político, cada manzana cuenta con un jefe al que le dan a conocer los problemas que afectan a la comunidad, cada mes se reúnen los jefes de manzana y van a la delegación/

Asesora.- "Bien, qué opinan del trabajo del maestro" /¿cuáles son sus comentarios?/

Al 3.- /sólo se centró en la comunidad/ "Yo había pensado en relación a mi trabajo otros aspectos"(los enuncia). "Debería tomar otros aspectos además del de la comunidad".

Asesora.- "Qué otro comentario".  
[silencio]

Asesora.- "Yo creo que algunas afirmaciones tendrían que reforzarse con datos". /lo cultural, el maestro dice que es bajo, habría que ver qué es bajo/ "hay que cuestionar más puntualmente cada aspecto y hacer una descripción más detallada". /falta centrarse en la escuela y en el grupo, pero su trabajo fue un avance, está centrado en el conocimiento que tiene [el profesor-alumno] /además de esto tomen elementos que les han proporcionado los otros cursos [dirigiéndose al grupo en general]. /¿quién más lee su trabajo?/

Al 4.- La problemática es "Cómo lograr que los docentes se integren a los grupos de aprendizaje". [Lee un escrito] /no trabaja frente a grupo, sino que da cursos para maestros lo que escribió no le satisface/.

Asesora.- "¿qué opinan?"  
[silencio]

Asesora.- /es importante que participen, no se trata de lo que dice el asesor, es un trabajo del grupo/

Al 3.- "Su contexto es de su trabajo, como no está en un grupo (...) habla de los problemas de las comunidades (...) no lo pudo adaptar a una práctica docente".

Asesora.- "¿Están de acuerdo?"

Al 4.- "Yo pienso que sí está en la práctica docente porque está en la formación docente. ¿de qué manera puede intentar conciliar los intereses?"

Asesora.- "No entiendo la pregunta".

Al 3.- /el problema es otro, cómo conciliar las políticas con los intereses de los profesores/

Al 4.- "Mira, lo que pasa es que en este sentido haz de cuenta que nosotros nos dan ya un curso ya elaborado (...)"

Asesora.- "Yo creo que una de las características de la problemática es que como producto de la reflexión se modifique (...) ¿cómo hacer para que se interesen? ¿estamos ciertos cuando decimos que no les interesa? (...) "Lo que estás describiendo del contexto está bien ubicado (...) habría que ser más puntual".

Al 5.- "Yo entendí quizá de otra manera lo de la Guía del Estudiante, más que describir los elementos era anotarlos ... en cuanto a lo de [Al 4] yo le daría más peso a lo político y a lo legal".

Asesora.- "No sé si no se entendió el ejercicio o no hay elementos. Mi expectativa era que me dijeran: del curso del niño (...) yo ya tengo tales elementos (...) como un inventario (...) ustedes están ya sobre la descripción del contexto (...) no obstante la tarea no fue eso".

Al 5.- [Lee su trabajo] /lo resumí de lo que tenía de dos materias/

Asesora.- "¿qué opinan los demás, por qué creen ustedes que no hicieron la tarea como venía ahí?"

Al 6.- /sí es necesario rescatar lo de los otros trabajos, en la Guía no se especificaba lo que había que hacer, el cuadro está para llenarlo con la problemática/

Asesora.- "¿No lo especificaba la guía?"

Al 6.- "Me refiero al cuadro, que está más enfocado a nuestra problemática".

Asesora.- "¿alguien tiene otra idea?"

Al 6.- "Yo no tengo mis trabajos, se me hizo más fácil hacerlo así".

Al 3.- "No contamos con los trabajos (...) a lo mejor no tienen sus trabajos (...) yo recuerdo que uno de mis primeros trabajos en el primer semestre /era un diario de campo, anotar todo lo de un día de trabajo/también me ayuda".

Al 4.- "El hecho de que no nos hubieran comentado que había que guardar los trabajos es un problema, pero hay que tomarlo de la formación que va quedando".

Al 6.- "En el curso introductorio al plan venía la tira de materias.(...) nos hace falta tiempo o un hábito de estudio (...)" /lo que se buscan son justificaciones/ "Estamos viendo el contexto"

Al 5.- "Yo tampoco tengo todos los trabajos. En *Escuela, comunidad y cultura*, se retomaron todos los aspectos (..) yo ahí lo enfoqué con eso (..)".

Asesora.- "Es importante que reflexionen por qué no lo hicimos para atacar las causas (...) yo sé que en "El maestro y su práctica" es hasta reiterativo: guarde, saque fotocopias (...) hay un problema que es de los asesores, de no devolver los trabajos, pero de ustedes es falta de cuidado ... falta lectura cuidadosa para hacer las actividades como se piden (...) tenemos que subsanar esta deficiencia (...)

) quienes no tengan sus trabajos tienen que iniciar una fase de descripción (...) lo que habría que hacer es revisar lo que ya hicieron (..) hay que ver el texto que quedó para hoy y ver de qué manera sirve para lo que había que hacer para hoy". (C.V./4.1-4)

En este registro es posible observar algunas situaciones que se presentaron con cierta regularidad en el curso: las actividades a realizar en casa no se llevaban a cabo de la manera en que lo esperaba la asesora; los comentarios de los miembros del grupo a los escritos de sus compañeros eran escasos y, regularmente, la asesora era quien finalmente hacía dichos comentarios.

El clima<sup>5</sup> en que se desarrollaron los dos cursos fue muy distinto. Considero que un factor de gran importancia en esto fue el nivel de compromiso exigido

---

<sup>5</sup> Los fragmentos de registro transcritos previamente tiene la finalidad de ejemplificar, de dar una idea al lector acerca del clima y de la forma de trabajo que prevaleció en el desarrollo de los dos cursos . Los

por los asesores. En el primer caso, no había gran trascendencia de los comentarios verbales, a lo sumo desacuerdos por parte de los compañeros, alguna burla o una precisión por parte del asesor. En el segundo caso, al exponer sus escritos, los profesores-alumnos debían arriesgarse más, las críticas tanto por parte de la asesora como por parte de sus compañeros podían ser fuertes y la repercusión era, regularmente, la corrección o reelaboración total del escrito.

Encuentro también cierta dinámica relativamente estable presente en las sesiones, en lo que respecta a las participaciones verbales de los profesores-alumnos. En el curso "Enfoques" normalmente las intervenciones se daban en cierta secuencia: el asesor invitaba a hacer sus comentarios, los profesores levantaban la mano y el asesor daba la palabra. Esta dinámica conducía al hecho de que cada profesor dirigía su discurso al asesor y no al grupo (como si se establecieran pequeños diálogos asesor/profesor-alumno) lo cual conduce a pensar que cada alumno hacía su participación en relación con el texto (si había sido leído) y con la introducción realizada por el asesor, las participaciones verbales de los compañeros solían pasar desapercibidas. En raras ocasiones se realizaron verdaderos debates, confrontaciones, discusión de puntos de vista entre los profesores-alumnos. En el curso "Contexto" las participaciones se hacían en relación con los escritos que leían los compañeros, con gran dificultad, como ya se mencionó. Generalmente no eran refutados por los propios compañeros, era la asesora quien sancionaba los comentarios al expresar su acuerdo o desacuerdo con los mismos, por lo que también en este caso la postura de la asesora tenía un lugar privilegiado.

---

comentarios que se hacen acerca de estos aspectos se desprenden de un análisis del conjunto de los registros de los dos cursos.

En lo que respecta a la estructura de las sesiones, encuentro ciertas similitudes:

- a) Siempre el asesor iniciaba la sesión con indicaciones sobre las actividades a realizar en la misma;
- b) Posteriormente había un periodo de discusión y comentarios -que podían hacerse con el grupo en su conjunto o en equipos-;
- c) Un momento de cierre en el que el asesor marcaba lo que consideraba importante en relación con lo discutido.

A pesar de las diferencias en el manejo de los materiales y del grupo en las sesiones grupales, observé que en los dos casos lo planeado en el curso tuvo una función reguladora de las actividades del aula. En el caso de "Contexto" esto era evidente, como ya se mencionó; en el caso de "Enfoques" esta regulación se dio a partir de las lecturas de la Antología Básica, aunque el asesor realizó una modificación al programa e incluso propuso algunas lecturas para el estudio del tema "La calidad de la educación", en términos generales siguió la secuencia de lecturas establecida y llegó a señalar en alguna sesión que son "contenidos curriculares", con lo que indicaba su idea de respetarlos.

Observé cierto apresuramiento por parte de los asesores, en "Contexto", prisa porque los profesores-alumnos realizaran las tareas solicitadas y se arribara a los productos esperados en ciertos tiempos; en "Enfoques" prisa por cumplir con la totalidad de las lecturas. Considero que en los dos casos hubo gran

preocupación por parte de los asesores por cubrir los contenidos (teóricos o metodológicos) señalados en los programas, los cuales adquirieron un papel preponderante en el desarrollo de los cursos. Esta preocupación condujo al apresuramiento, lo cual limitó la profundidad del análisis realizado en las sesiones grupales.

Estas prácticas que los asesores realizan en el transcurso de las sesiones de asesoría grupal (que forman parte de la "práctica docente" de los asesores) son en sí mismas significativas, lo que quiere decir que pueden ser vistas como un discurso que interpela a los profesores-alumnos.

Finalmente, y en otro orden de ideas, cabría considerar la forma en que los asesores se incorporaron al proyecto de la Licenciatura como un factor que impacta la manera en que éstos se vinculan con su labor dentro del proyecto, particularmente durante el desarrollo de los cursos: En tanto la asesora de "Contexto" deseaba probar si los planteamientos del curso podían llevarse a la práctica (en entrevista comenta "vamos a ver si es cierto"), el asesor de "Enfoques" se encuentra tan resistente a la aceptación del nuevo plan de estudios que ni siquiera trata de conseguir los materiales en su totalidad, y los que obtiene no son usados a lo largo del semestre (sólo utiliza la Antología Básica).

### **3.2. Los sujetos de la práctica: Nosotros los maestros**

**Hay en nosotros una cosa que no tiene nombre,  
esa cosa es lo que somos.<sup>6</sup>**

**La chica de las gafas oscuras.**

Quienes realizan la práctica docente son los maestros. En el ejercicio de dicha práctica se relacionan con otros sujetos relevantes del espacio escolar: los directores, los alumnos, los padres de familia y algunos funcionarios de la SEP. En sus intervenciones dentro de las sesiones de asesoría grupal, los profesores-alumnos hacen referencia a estos sujetos y a sus relaciones con ellos. También ponen en juego ciertos procedimientos por medio de los que buscan la cohesión como grupo y se diferencian de estos sectores. El análisis de las formas en que esto ocurre es el objeto de este apartado.

Con fines de análisis es preciso distinguir, dos tipos de sujetos:

- a) los hablantes, quienes en las sesiones de asesoría grupal hacen las narraciones, y
- b) los sujetos objeto de la narración.

En cuanto a los primeros, los hablantes o sujetos de la enunciación (Lyons, 1981), si se utiliza como criterio el lugar que dichos sujetos ocupan dentro de la

---

<sup>6</sup> El editor de la novela (de Saramago) agrega: "... tal vez el deseo más profundo del ser humano sea poder darse a sí mismo, un día, el nombre que le falta"

situación observada, es posible distinguir dos categorías: los asesores y los profesores-alumnos. El asesor es el conductor del curso, él es quien organiza, delimita, selecciona las lecturas, da la palabra, etc., en fin, es el asesor quien toma las decisiones fundamentales en torno al desarrollo de los cursos desde un lugar de autoridad soportado por la propia institución. Los profesores-alumnos constituyen un grupo, como alumnos del curso y como profesores de preescolar o primaria.

Con respecto a los segundos, los sujetos del enunciado (Lyons, 1981), son aquéllos que realizan las acciones relatadas. Las narraciones pueden referirse a acciones realizadas por diversos sujetos (maestros, directores, supervisores, etc.)

Puede considerarse que el sujeto principal de quien se habla en las sesiones de asesoría grupal es el maestro: de las 84 intervenciones seleccionadas (ver en el cuadro 4 el total de intervenciones seleccionadas), en 64 se hace referencia a los maestros, solamente 20 hacen referencia a otros personajes del ámbito escolar: los directores, los supervisores y los padres familia; sin embargo, cuando estos sujetos aparecen en el discurso es en relación con los maestros, en la mayor parte de los casos (ver cuadro 5).

**CUADRO 4. UNIVERSO DE INTERVENCIONES ANALIZADO**

INTERVENCIONES	ENFOQUES	CONTEXTO	TOTAL
Asesor	15	1	16
Profesor-alumno	56	12	68
<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>13</b>	<b>84</b>

Fuente: Registros ampliados.

**CUADRO 5. LOS PRINCIPALES SUJETOS DEL ENUNCIADO<sup>7</sup>**

SUJETOS DEL ENUNCIADO	ENFOQUES	CONTEXTO	TOTAL
Maestros	41	8	49
Directores	10	1	11
Supervisores	3	0	3
Padres de Familia	1	2	3
Otros	1	1	2
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>12</b>	<b>68</b>

Fuente: Registros ampliados.

<sup>7</sup> En las intervenciones seleccionadas, los profesores no narran acciones realizadas por sus alumnos. Cuando éstos aparecen es en relación con la acción de los maestros, como objeto de la misma: "hacer significativos los contenidos (para los alumnos), "llegamos y le decimos burro (al alumno)," etc. Posiblemente un factor involucrado en esto sean las temáticas de los cursos observados, en las que no se abordan aspectos vinculados directamente con los procesos de enseñanza-aprendizaje, la interacción en el aula u otros que se refieran de manera más específica a la relación de los maestros con los alumnos (cfr. apartado 4.1.2.).

Cuando los profesores hablan de su práctica, suelen iniciar sus alocuciones con referencias a los sujetos involucrados o al espacio escolar, principalmente, con frases como: "nosotros los maestros" o "en la escuela donde trabajaba había una directora que ...", "en mi edificio escolar ..." o "nosotros como maestros ...". De modo que en tales enunciados<sup>8</sup> aparecen signos autorreferenciales como pronombres personales o adjetivos posesivos en primera persona, como: yo, nosotros, a mí, mi directora, etc. El uso de estos signos es relevante como indicador de las cercanías y distancias en relación con los otros, que los profesores marcan en sus intervenciones.

El establecimiento de distancias y proximidades sociales es inherente a la organización social misma y tiene un carácter tanto prelingüístico como extralingüístico. En todas las sociedades existe este tipo de mecanismos, que involucran el manejo del tiempo y el espacio: la distribución de los muebles en las habitaciones, la tolerancia ante la impuntualidad, la cercanía física que puede permitirse entre los sexos, etc. (Hall, 1983). Asimismo, en distintas culturas se otorgan diversas significaciones a las miradas, a los contactos físicos, a la percepción de los olores propios del cuerpo<sup>9</sup>. El manejo adecuado de dichos códigos posibilita que la interacción social se desarrolle sin tropiezos. De forma lingüística también se establecen estas distancias y proximidades sociales, siendo las expresiones referenciales un elemento fundamental para ello.

---

<sup>8</sup> Este tipo de enunciados son denominados "enunciados subjetivos" por algunos autores, ya que es frecuente que en este tipo de intervenciones los hablantes no sólo describan acciones o situaciones, sino que expresen sus preocupaciones, creencias o actitudes. (cfr. Bráunstein, 1976).

<sup>9</sup> Lakoff y Johnson (1986) señalan cómo los sucesos cotidianos se perciben y estructuran en función de ciertos referentes conceptuales y cómo también en función de éstos se establecen relaciones con los demás. La "realidad cotidiana", desde esta perspectiva se define en relación con sistemas conceptuales, de manera tal que lo que se considera como "verdad" sólo lo es en relación con dichos sistemas: "El significado no es algo preciso, es cuestión de imaginación y de construcción de coherencia" (p.273).

Los referenciales forman parte de lo que en Pragmática se denomina deixis. La deixis implica que en la situación en que se realiza el acto de habla se emiten asimismo ciertos gestos. Los deícticos son los elementos lingüísticos que acompañan o sustituyen a dichos gestos (Lyons, 1981).

Las expresiones referenciales indican los lugares de los implicados en el acto comunicativo, constituyen signos con los que se codifica la distancia o proximidad física, emotiva (Lyons, 1981) y social (Lakoff, 1990) entre el hablante y el oyente. El adecuado uso de estos referenciales forma parte de las reglas de cortesía<sup>10</sup>.

En el caso de las sesiones de asesoría grupal, la forma a la que se recurre con mayor frecuencia para hablar de los maestros es a partir del sujeto "nosotros los maestros" seguido de un verbo en primera persona del plural o en infinitivo. El sujeto que habla se incluye a sí mismo dentro de un colectivo con el que comparte una identidad: con el conjunto de los maestros.

"Los maestros nos resistimos a que los padres participen porque seguimos con el paradigma anterior, de que la escuela es algo cerrado, pero la participación se da (....)"  
(2/G.R.1.5).

---

<sup>10</sup> Levinson (1983) plantea como existen términos que sólo pueden ser utilizados por determinados hablantes o sólo pueden ser atribuidos a determinados oyentes (un ejemplo de esto es el uso de la desinencia reverencial "tzin", en el náhuatl, aplicado a los señores: Huematzin, Moctezuma Xocoyotzin); Philips (1988) señala cómo, en ciertas culturas, existen términos o formas de hablar que están vedadas a las mujeres o sólo pueden ser utilizadas por ellas. Un elemento de gran importancia en diversas lenguas, entre ellas el español, es la utilización de tú/usted en diversas circunstancias, con lo cual se señala la jerarquía del hablante en relación con el oyente así como su proximidad afectiva (Levinson, 1983). Otro signo de las distinciones sociales es la utilización de un "habla refinada", que implica la utilización de ciertos términos más elevados, para referirse a los mismos objetos (por ejemplo, decir dama por mujer).

"(...) habemos compañeros que acostumbramos llegar tarde con relativa frecuencia y (...) bueno pues de alguna forma nosotros tenemos la responsabilidad de llegar temprano, de cumplir con un horario de trabajo y bueno, ahí la escuela podría organizarse para decirnos, este, llegaste tarde (...) hacer válidos los descuentos (...)" (25/G.R.4.8)

"Los maestros no hacemos bien las cosas desde la primera vez, cuando algo sale mal nos justificamos ... debemos tener conciencia, ver lo que está ocurriendo" (58/G.R.13.2)

En estas intervenciones, el hablante se ve a sí mismo como integrante o como miembro de una agrupación, de los maestros como grupo o como gremio, que comparte con éste una forma de actuar y presupone (supra. nota 1) que los otros actúan como él. Así, en la primer intervención citada, la profesora que la hace, afirma que ella se resiste a que los padres participen, pero esta resistencia no aparece como individual, anómica o infrecuente, sino que forma parte de una acción realizada de manera colectiva por los demás maestros. "Nosotros los maestros", hace referencia a la totalidad de los mismos, no sólo a sus compañeros de turno, o a los maestros de la escuela en que labora.

En otras ocasiones, el hablante establece un juego entre el "yo" y el "nosotros", toma una distancia respecto a los maestros, señala una posición personal, pero también se incluye a sí mismo como parte del grupo de los maestros:

"Nosotros como docentes estamos inmersos en las comunidades y que a veces no pertenecemos a la comunidad y tenemos que conocer el contexto de nuestra comunidad para poder influir en la gente para el cambio, o sea, yo siento que aún cuando somos individuos de afuera, yo así al menos me considero dentro de la comunidad en que trabajo, no es mi comunidad, pero me tengo que adentrar ¿no? (...) yo creo que sí debemos de ser, aún si somos personas de fuera influir en la gente para poder resolverles a lo mejor no todos los problemas que tengan, pero sí los que están cercanos a los alumnos"(3/C.V.2.2-3)

Los conceptos de identidad e identificación son útiles para el análisis de estos fragmentos. Edgar Sulca (1993) propone, retomando a Melucci, que la identidad social consiste en:

la autopercepción de un "nosotros" relativamente homogéneo en contraposición con los "otros", con base en atributos, marcas o rasgos distintivos subjetivamente seleccionados y valorizados, que a la vez funcionan como símbolos que delimitan el espacio de la "mismidad" identitaria ... según Melucci, se basa en tres nociones: a) La idea de permanencia en el tiempo y en el espacio. b) La percepción de la unidad que establece los límites o fronteras del espacio identitario, lo que permite distinguirla de los demás. c) La necesidad de reconocimiento recíproco, la capacidad de reconocerse y de ser reconocido, no existe identidad sin auto-reconocimiento y hetero-reconocimiento.

Los tres elementos propuestos por Melucci se encuentran presentes en las intervenciones presentadas. La permanencia en el tiempo se hace patente en el uso de los verbos en tiempo presente, que remite a cierta duración de la acción o situación narrada (pues no es una acción que se esté realizando en el momento en que se produce el acto de habla).

Cuando se dice "llegamos tarde" o "nos resistimos" o "no pertenecemos a la comunidad" se indica una duración en el tiempo de dichas acciones. También es posible detectar ciertos límites del "espacio identitario": los padres de familia no forman parte de los maestros (la resistencia de los maestros a la participación de los padres provoca la imagen de dos grupos en conflicto), la comunidad es exterior a los maestros como grupo, la escuela (que aparece como algo externo) puede aplicar sanciones a los maestros. Si se considera la intencionalidad del sujeto que realiza el acto de habla, es posible proponer que

el uso del "nosotros" por parte de los maestros evita la distancia entre el hablante y sus oyentes (los otros maestros), de modo tal que los incorpora en el discurso, los hace partícipes de lo que se afirma, invita a que ellos se sientan identificados con lo que se dice, a reconocer lo enunciado como parte de una práctica compartida y, por ende, a reconocer al hablante como integrante del grupo de los maestros<sup>11</sup>, o sea, se invita al autorreconocimiento. Esta forma de iniciar las aseveraciones o relatos permite, además, a los profesores exponer sus puntos de vista sin exponerse tanto a la crítica como cuando se hace uso del "yo", en cuyo caso es posible que los oyentes tomen distancia respecto del hablante, no se identifiquen con el mismo, no reconozcan tal acción o situación como compartida y emitan una crítica que puede ser dura. Considero esto en tanto que las intervenciones en las que se habla de los maestros como grupo, no son refutadas, matizadas ni criticadas por los oyentes.

La presencia de los maestros como grupo, de la que es un signo esta forma de referirse a sí mismos, se hace sentir en las sesiones de asesoría grupal. Esta presencia es tal que, aunque en el grupo de alumnos del curso "Enfoques" había seis directores de escuela, no es posible identificarlos por sus intervenciones. Cuando los directores intervienen lo hacen como maestros de

---

<sup>11</sup> Alrededor del concepto de identidad, de la identidad individual y de la identidad colectiva existe un debate. Algunos autores (Berger y Luckman, 1966, 235 citado por Loredana Sciolla) consideran que es inadecuado plantear que existe una identidad colectiva, que la identidad es un "atributo del sujeto individual". Otros autores (Gallisot, Pérez Agote, Melucci, Surca) analizan las relaciones entre la identidad individual y la colectiva. En esta discusión un elemento compartido y predominante es el concebir que existe una relación estrecha entre la conformación de la identidad individual y la identidad colectiva, con lo que éstas se constituyen reciprocamente. El individuo conforma su identidad en relación con ciertos colectivos "proyectándose en una utopía colectiva" (Pérez-Agote, 1986) y los colectivos establecen los límites que indican quiénes y bajo qué requisitos pueden pertenecer al colectivo (Melucci, 1982). De modo que la identidad es concebida como un sistema relacional, en el que los vínculos entre los individuos y los colectivos son tanto móviles como determinantes. Algunos autores (Cantón, 1997) proponen que lo individual y lo colectivo constituyen una unidad, que son en esencia lo mismo.

grupo<sup>12</sup>. En ningún caso un director afirma "yo como director ..." o hace referencia a acciones desarrolladas dentro de esta función. Puede pensarse que el hablar desde la posición de maestros indica que ellos se sienten maestros aunque en este momento ocupen el lugar de director, o bien, que prefieren ser reconocidos como parte del grupo de los maestros y no como "el otro", objeto de posibles críticas por parte de sus compañeros.

Las ideas de Pérez-Agote en relación con las manifestaciones de la identidad dan luz en relación con lo anterior:

Es la conciencia de los individuos lo que corporeiza el grupo, en principio, por el mero hecho de referirse recíprocamente a un "nosotros", de sentirse pertenecientes a un "nosotros", provocando la existencia de un "ellos" cuando se relacionan entre sí y de un "vosotros" cuando se relacionan con los otros.

En la base de la formación de un grupo, de un nosotros, hay una relación de inclusión-exclusión que es arbitraria, pues no se puede predecir su formación, ya que no es un rasgo en sí lo que la provoca, sino la significación socialmente establecida o emergente de cualquier rasgo puede producir su formación ... (Pérez-Agote, 1986).

Este autor señala que además de la producción del "nosotros" por parte de los sujetos del grupo, existen otras formas de objetivación de su identidad, como lo son el reconocimiento de los otros y una "sobreobjetivación" consistente en un reconocimiento desde lo político-administrativo, y señala cómo pueden producirse conflictos entre las identidades de diversos colectivos o al interior de la propia identidad del colectivo.

---

<sup>12</sup> El lugar que los estudiantes ocupan en las asesorías es precisamente ése, el de alumnos, el de asesorados. Sin embargo, en sus intervenciones hacen referencia a su labor como maestros (fuera de la UPN, en las escuelas de educación básica), y es precisamente a esta doble situación a la que alude el término profesor-alumno. Al afirmar que los directores intervienen como maestros de grupo me refiero a que no suelen aludir a su trabajo de directores en sus intervenciones, sino que relatan experiencias como profesores de grupo.

Cuando los profesores-alumnos aluden a sí mismos como grupo, con base en el uso del "nosotros" dan cuerpo a su grupo, hacen sentir su fuerza a quienes no pertenecen a él, crean el "ellos". Los directores del curso "Enfoques" prefirieron no enfrentarse con esta fuerza, optando por el silencio (evitando participar verbalmente en las sesiones) o por el anonimato (interviniendo como maestros de grupo).

En relación con lo anterior, se encuentra otra situación significativa: sólo en escasas ocasiones se hace uso de un pronombre en primera persona de singular "yo" para narrar alguna acción realizada por el propio hablante (12 intervenciones). A este respecto cabe hacer una consideración: es significativa la diferencia en proporción entre las intervenciones del curso "Contexto" en que esto ocurre y las intervenciones del curso "Enfoques". En el primero ocurre en el 50% (en 6 de 12) de los casos, en el segundo sólo en el 9%. Además, cabe resaltar que de estas 12 intervenciones en que el hablante narra una acción realizada por sí mismo, en 4 ocasiones la acción relatada es verbal ("yo decía", "yo le planteaba").

A continuación se muestran algunos ejemplos:

"La comunidad en ... en la que yo trabajo, carecemos de edificio escolar y como profesor pues, este, me uní, me le ofrecí al director para poder hacer el trámite de (..) la construcción pero, pero tengo apenas ... con este ya tengo dos años con él en la escuela, no no me lo permiten, no no quieren que yo participe en la obra (..)".  
(1/CV.2.2)

"(...) yo (..) sigo la línea tradicional ¿no?, yo hago enunciados de gramática y adjetivos y sustantivos (....) a lo mejor no tengo otra forma de ligarme, a lo mejor ya tengo mis estrategias y la forma de adecuarlas (..)"  
(67/G.R.14.13)

En relación con esta última intervención, se generó en el grupo una oleada de risas y de bromas, le decían "estás atrasada", "¡jórale!", "¡a ver si me enseñas español a mí!", situación que sólo se presentó en dos o tres ocasiones. Considero que en ello se pone de manifiesto cómo al iniciar con el "yo", como sujeto, la maestra en cuestión marcó cierta distancia con los maestros como grupo, ella relata su postura personal, sus compañeros permanecen como espectadores de su acción y desde ese lugar la observan y la juzgan, lo que no ocurre cuando se parte del "nosotros".

**CUADRO 6. YO, NOSOTROS. LOS SUJETOS GRAMATICALES EN LAS NARRATIVAS.**

<b>FORMA</b>	<b>ENFOQUES</b>	<b>CONTEXTO</b>	<b>TOTAL</b>
Nosotros + verbo en plural (describe acción)	21	3	27
Yo + relato de acción realizada por el hablante	5	6	11
Yo creo que nosotros + deber ser	5	2	7
Yo (espectador) + acción de los maestros (ellos)	7	1	8
Yo (espectador) + acción de otros (no maestros)	11	2	13
Otro sujeto + maestros como objeto.	6	0	6

Fuente: Registros ampliados.

Algunas formas menos frecuentes para aludir a los maestros pueden ser:

a) El hablante aparece como espectador de una acción realizada por los maestros. En estos casos, se dice "yo ví que", "yo observo que" y a continuación se narra un suceso en el que participan los maestros, que en este caso son "ellos". El hablante establece una distancia entre sí mismo y el conjunto de los maestros, aunque comparte con ellos el lugar de trabajo, el turno, etc.:

"(..) nosotros, acaba de venir una persona de proyectos académicos [se refiere al proyecto escolar] y nos acaba de traer toda la situación del proyecto y, bueno, yo trabajo en Iztapalapa y, (...) después llegan en la tarde y los compañeros (...) lo rechazan sin siquiera conocerlo y dicen "esta es una situación política, es una carta de trabajo adicional, nosotros no queremos saber nada (...)" (14/G.R.3.14)

En este caso el hablante establece una distancia con sus compañeros del turno vespertino y con la actitud de rechazo de "los compañeros".

En ocasiones puede haber alternancia entre el uso de verbos en tercera persona de plural y verbos en primera persona de singular. En este caso, se describe una situación en que el hablante queda incluido en el conjunto de los maestros, y se hace una aseveración en la que se expresa una creencia o un punto de vista en relación con dicha acción.

"(..) yo lo observo todos los días en los dos centros de trabajo donde estoy (...) algunos de mis compañeros dejan pasar y dejan pasar y dejan pasar y sólo se enfrentan aquéllos a quienes obligan a enfrentarse, pero dejan pasar y dejan pasar y dejan pasar (...) no nos enfrentamos, no buscamos los problemas, no buscamos resolverlos y nomás le damos (..) la vuelta" (41/G.R.10.7).

"(...) creemos que ante todo lo estamos haciendo todo bien, esta semana se hizo la evaluación de carrera magisterial, y es muy bonito que nosotros como maestros aceptemos que estamos en algo mal (...) yo creo que nos hace falta conciencia y aceptar que estamos en un momento dado equivocados y que no somos perfectos, debemos admitir nuestras fallas (...)" (65/G.R.14.4)

"(...) pues en ese sentido yo creo que, que sí se tienen que repensar mucha ... muchas veces aunque no sea marco que vamos a hacer nosotros ... nosotros en nuestro contexto, yo creo que tenemos que empezar a actuar y de ahí delimitarnos acciones concretas con compañeros que de alguna forma no han estado a la misma altura que nosotros y lo sabemos, pero evitar eso que el centro educativo donde nos encontramos no vamos a manejar ahorita la política gigante no lo vamos a cambiar, pero en nuestro centro educativo aclarar (..) para que los compañeros como se dice vulgarmente jalen parejo". (32/G.R.4,21-22)

En esta última intervención el hablante permite entrever la posición que como sujeto se plantea en relación a sus compañeros de trabajo, esto es, él se concibe a sí mismo en una relación de cierta superioridad -tal vez en cuanto a la cantidad o calidad de su trabajo- en relación con sus compañeros ("no han estado a la altura de nosotros"); presenta su posición en cuanto a la posibilidad de intervención ("aclarar para que los compañeros como se dice vulgarmente jalen parejo") y el ámbito en que concibe su posible intervención ("no vamos a manejar ahorita la política gigante" "en nuestro centro educativo").

Es interesante el uso alternado del yo y del nosotros. El "yo creo" suele utilizarse para plantear ciertos ideales en relación con la práctica que sostiene el hablante y que hace extensiva a los demás maestros: "yo creo que tenemos que empezar a actuar", o "yo creo que nos hace falta conciencia". El uso de este recurso seguido del nosotros invita a los oyentes a la participación o a hacerse partícipes de la postura del hablante ("delimitarnos acciones concretas (...) donde nos encontramos", "debemos admitir nuestras fallas).

b) Los maestros aparecen no como sujetos de la acción, sino como objetos de la misma (en cuatro ocasiones). Algún otro sujeto realiza una acción que recae sobre el hablante o sobre los maestros como grupo:

“(...) se le da más impulso a la educación técnica (..) se deja de lado el humanismo, se deja para un lado la situación humanista, pero a nosotros nos toca rescatarla (...) porque hay una tradición humanista en nuestra práctica docente, venida desde no sé dónde, tal vez desde ... desde Lázaro Cárdenas o más para allá (...)”  
(12/G.R.2.22)

En este fragmento, los maestros reciben o son objetos de una designación que viene dada: "a nosotros nos toca", no da lugar a una decisión personal, a una opción. A los maestros les corresponde, les ha sido asignada la tarea de "rescatar la tradición humanista". ¿De dónde proviene este mandato? Puede considerarse, retomando los planteamientos del primer capítulo, que esta demanda es una demanda simbólica que proviene de el Otro, en realidad el hablante no sabe de dónde proviene ("venida de no sé donde, tal vez desde (...)"). El origen de esta tradición humanista de los maestros se pierde, aunque el hablante intenta establecerlo (con Lázaro Cárdenas), no lo logra (está "más allá"). Así, el mandato proviene del exterior, no surge de los mismos maestros. Es el Otro quien demanda y a partir de esta demanda se otorga un sentido al trabajo de los maestros

Un caso semejante es el siguiente:

“El Acuerdo sale en 92 y estamos en 96, se ha mantenido en discurso (...) se está presuponiendo que quienes llevan la batuta son los maestros, sólo que nos lo dejamos ganar (...) no sé hasta qué punto le sacamos a que nos vean (..)”  
(1/G.R.1.4)

Aquí se hace referencia a la normativa establecida en el Acuerdo Nacional de Educación, que fue revisado por los profesores-alumnos para la sesión grupal correspondiente. El hablante plantea que en el Acuerdo se presupone que los maestros "llevan la batuta"; ahora bien, ¿quién es ese alguien que presupone, a quien se alude a partir del "se" (pronombre personal en tercera persona singular). No hay un alguien particular que realice tal acción, es el Otro quien lo hace, quien demanda, quien presupone que los maestros llevan la batuta. Sin embargo, a diferencia de la intervención anterior, aquí sí se plantea una respuesta de los maestros ante esta demanda: "le sacamos a que nos vean", "nos lo dejamos ganar". Según el punto de vista del hablante, los maestros no asumen el tomar la batuta.

En cuanto a los otros sujetos objeto de las intervenciones de los profesores-alumnos, se encuentran los directores (a los que se les dedican once intervenciones), los supervisores (tres), los padres de familia (tres), y dos funcionarios aparecen como interlocutores del hablante (supra cuadro 5). En estos casos, los maestros suelen aparecer como espectadores de las acciones de estos sujetos ("yo vi", "yo observé") o plantean ciertas normativas en cuanto a su actuación. En el caso de los padres de familia se plantea una oposición entre la visión que se les adjudica y los propósitos que el hablante se plantea para el quehacer del maestro.

Además de las formas lingüísticas analizadas existen otras formas discursivas con sentido (como los gestos, actos y objetos) a través de las cuales se pone en juego la identidad de los maestros, y que se vinculan más con ciertos significados sociales del ser maestro. El maestro como agente de cambio, su

papel de ayuda hacia el niño y hacia la comunidad, su referencia a los alumnos, etc. Algunos de estos referentes identitarios ya fueron mencionados en este apartado, pero se profundizará en ellos en el siguiente capítulo, ya que en numerosas ocasiones aparecen como ideales o normativas de la práctica docente.

En cuanto a las intervenciones de los asesores, en la mayor parte de las ocasiones aluden a la práctica desde afuera, principalmente a partir del uso del pronombre ustedes: "ustedes como maestros" o "cuando ustedes sean directores". Sin embargo, el asesor de "Enfoques" en dos ocasiones se incluye a sí mismo como parte de los maestros y relata una experiencia suya como maestro de grupo.

En síntesis, puede considerarse que los profesores-alumnos, suelen identificarse como grupo y producir procesos de identificación en las sesiones de asesoría con base en los discursos orales que emiten en las mismas. En estos discursos se ponen en juego elementos tanto lingüísticos como extralingüísticos. Entre los primeros resalta la utilización del "nosotros", en sus alocuciones. La presencia de este signo autorreferencial indica que el hablante: a) hará referencia a alguna experiencia significativa de su quehacer, o b) expresará alguna concepción personal sobre el mismo.

La utilización del "nosotros" proporciona a los profesores-alumnos un resguardo seguro que les posibilita la externalización de puntos de vista personales sobre su práctica docente. Además de este recurso lingüístico, aparecen en los discursos elementos identitarios extralingüísticos, procedentes de la experiencia de los profesores-alumnos como maestros, como son: las

referencias al espacio escolar (su campo de acción), el establecimiento del tipo de relaciones entre ellos y otros grupos vinculados a su ejercicio (que suelen aparecer como conflictivas, como es el caso de las relaciones con los directores y padres de familia), el lugar que ocupan dentro de la estructura escolar (las demandas provenientes de distintos sectores hacia su quehacer, la posibilidad de ser objeto de ciertas sanciones, su respuesta ante las exigencias de la institución), o los ideales que proponen para su quehacer.

A través de estos procesos, se construye una concepción del ser maestro que, de alguna manera articula y otorga sentido a los procesos de construcción de conocimiento que se llevan a cabo en las sesiones de asesoría grupal.

### **3.3. Las condiciones: un insalvable obstáculo.**

**¿Por qué hay diez maestros para un sólo niño?  
Porque estos diez maestros saben diez cosas distintas,  
y él necesita aprenderlas todas. Porque se necesitan.**

**José Saramago**

Las condiciones en que se lleva a cabo el trabajo, tienen una gran importancia para los sujetos que lo realizan. Los maestros perciben que las condiciones en que desarrollan su práctica constituyen un elemento esencial, que ejerce cierta regulación sobre sus posibilidades de acción.

En el caso del ámbito escolar, Rockwell y Mercado señalan que las condiciones del trabajo de los maestros están constituidas por "las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y el tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre maestros, padres y alumnos" (1985). En esta concepción se enfatiza el nivel microsocioal, en especial el ámbito escolar, en tanto que las condiciones más generales -como la estructura del sistema educativo nacional, la normatividad de la SEP, y aún las circunstancias económicas, políticas y sociales del país- que también tienen impacto en los procesos cotidianos que ocurren en las escuelas, no se enfocan con atención.

En los discursos de los maestros aparecen tanto condiciones particulares como condiciones de carácter general.

En las referencias<sup>13</sup> a las condiciones destaca de manera primordial lo laboral. La actividad de los maestros se encuentra fuertemente ligada a las exigencias de la institución escolar y este hecho aparece constantemente en el discurso de los profesores-alumnos. Pueden encontrarse dos niveles en lo que respecta a estas condiciones generales que la institución impone a la práctica de los profesores:

a) La normatividad oficial que la Secretaría de Educación Pública establece y que rige, de manera general, a la educación básica en el país. Esta normatividad oficial -plasmada en documentos diversos, como el Acuerdo Nacional de Educación o los planes y programas de educación primaria- contempla:

---

<sup>13</sup> La alusión a las condiciones en que los profesores-alumnos desarrollan su práctica se da de manera directa solamente en el 25% de las intervenciones analizadas, en general se tiende a suponerlas.

- la estructura administrativa de las escuelas preescolares y primarias y su vinculación con la Secretaría de Educación Pública;
- las disposiciones relativas a la contratación de los profesores, los ascensos, etc. (por ejemplo, las condiciones de jubilación o los requisitos para carrera magisterial).

- 

b) Las características de la escuela en que el profesor desempeña su labor:

- Los recursos materiales y humanos con que cuenta (su ubicación en la comunidad, el edificio escolar, las limitaciones presupuestales, etc.).
- Las características de los alumnos y padres de familia.
- Las relaciones que se establecen al interior (relación de los maestros con el director, de los maestros entre sí).

Eventualmente aparecen referencias más generales; en algunas ocasiones (y en relación con la temática del curso "Enfoques") se habló de "la nueva situación mundial", de la división internacional del trabajo, de la globalización, como cuestiones que también tienen influencia en la práctica docente.

Estas condiciones de trabajo de los profesores son apreciadas como "exigencias" que, desde distintos lugares, la sociedad hace a los profesores y suelen aparecer como imposiciones: son inadecuadas, irreales o insatisfactorias ("los maestros planteamos situaciones reales, lo que estamos

viviendo", "desconfío de que hagan caso", "los directores tienen buena intención, pero les piden tanto papeleo que no pueden"). En todo caso, las condiciones son percibidas como limitantes para la acción que los profesores desempeñan y para el logro de sus propósitos. Los profesores establecen un contrapunto entre sus propias posturas y dichas exigencias: el gobierno establece ciertos contenidos en los programas, pero los profesores deben buscar en ellos "elementos críticos"; el gobierno establece ciertas normas para la jubilación y los profesores debieran hacer propuestas alternativas; los padres de familia exigen que los profesores dejen tareas a los niños pero los maestros deben más bien, propiciar el aprendizaje; los directores buscan el poder, los profesores el bienestar de sus alumnos. En un marco más general, ante la tendencia al neoliberalismo, los profesores deben "rescatar la tradición humanista".

En otras ocasiones, las condiciones son percibidas como "lo dado", ante lo que poco pueden ellos hacer (como en el caso de los concursos de oratoria, del Himno Nacional, o la olimpiada escolar). En algunas intervenciones se ve al maestro desempeñando su función en dichas celebraciones, aunque personalmente no están convencidos de su importancia: "me tocó ser jurado en un concurso", (64/G.R.13.4) "lo de la olimpiada escolar, pura pérdida de tiempo" (4/G.R.2.5).

En una intervención se enfatiza cómo la respuesta bienintencionada de los maestros de una escuela (la donación de material escolar), ante las características de sus alumnos (la pobreza) es inadecuada, y produce un resultado indeseable (un incrementado descuido de los padres ante las necesidades de sus hijos y la exigencia de que los maestros las satisfagan)

(10/CV.R.6.4). En tres ocasiones se establecen comparaciones entre las condiciones materiales de las escuelas particulares y las públicas, de modo tal que las primeras aparecen como privilegiadas ("me dan el material que necesito", "al inicio del año escolar me preguntan: ¿qué material va a necesitar maestra?", "parecía escuela particular") y las segundas como llenas de carencias y disfunciones ("el director se opone a las visitas", "yo ví a mi autoridad gastarse el dinero en 20 cintas, folder, y eran tres mil pesotes", "en la escuela donde trabajo, carecemos de edificio escolar").

Se puede concluir que independientemente de los matices de las intervenciones, las condiciones son percibidas por los profesores de manera general como un obstáculo; ellos tienen la sensación de que su labor se desarrolla a pesar de sus condiciones, aún contra ellas, lo cual les exige un esfuerzo permanente para oponerse o bien para contener su desacuerdo.

### **RECAPITULANDO:**

En las sesiones de asesoría grupal se hacen patentes diversos procesos de identificación de los profesores-alumnos, en los que se articula el lugar de alumnos que juegan en la UPN con el de profesores de educación básica en el que se desempeñan fuera de la Universidad. En estos procesos se ponen en juego las imágenes -atravesadas por la demanda simbólica- en las que los maestros se reconocen y que los acercan como grupo (de alumnos, de profesores), distanciándose de otros grupos vinculados con su quehacer; pero también realizan distintos movimientos (como el uso de signos

autorreferenciales) a través de los que se aproximan o distancian de los otros miembros del grupo de los maestros. Se aprecia cómo el referente de la propuesta curricular se hace presente en su carácter normativo (al regular las temáticas estudiadas, la distribución del tiempo en las sesiones, etc.) y deja rastros en los discursos de los maestros (a partir del recorte de contenidos, por ejemplo, al descentrar el foco del proceso de enseñanza-aprendizaje, que es central para los profesores).

Los maestros, en las sesiones de asesoría grupal observadas, y en relación con los contenidos temáticos discutidos, se presentan a sí mismos como un grupo cuya labor se realiza en condiciones no favorables, tanto en lo que respecta a los aspectos laborales y materiales, como a los de relación con los otros grupos involucrados en su quehacer.

## CAPITULO CUATRO. LA PRACTICA DOCENTE: PRESENCIA Y AUSENCIA EN LAS SESIONES DE ASESORIA GRUPAL.

**Es con actos que preguntamos,  
también con actos respondemos.**

**José Saramago**

En el capítulo dos se hace una exposición de las diversas propuestas curriculares de la UPN para la atención a los maestros en servicio y se plantea cómo, en dichas propuestas, se plantea que la práctica docente es el referente fundamental de la formación. En el capítulo tres se analiza cómo los profesores-alumnos producen sentidos particulares en relación con su ser maestros a partir de los discursos que emiten en las sesiones de asesoría grupal. En este capítulo se analiza la forma en que los profesores-alumnos se refieren a las acciones que realizan en su práctica cotidiana. Para ello se parte de las categorías propuestas por Werscht (1988), quien propone que la acción tiene un componente intencional y un componente operativo que es la forma que adopta la acción de acuerdo a las circunstancias y condiciones en que se realiza; la operación implica, por tanto; a) el procedimiento y b) las herramientas o instrumentos empleados<sup>1</sup>.

A este respecto cabe hacer algunas consideraciones:

---

<sup>1</sup> Si bien en todas las prácticas se ponen en juego deseos inconscientes, y éstos operan en las intenciones conscientes que los sujetos verbalizan, en las decisiones que toman, en las acciones que emprenden, no son objeto de análisis en el presente trabajo.

En el capítulo uno se expuso cómo la narración crea el acontecimiento al darle un sentido a posteriori<sup>2</sup>, Lakoff (1986) plantea que las metáforas definen la realidad al “destacar y organizar de forma coherente ciertos aspectos de nuestra experiencia” (p. 199). De acuerdo con estos planteamientos, de lo que se trata en este capítulo no es de acercarse a la “realidad” de la acción de los profesores, a lo “acontecido realmente”, sino a las formas en que ellos reconstruyen -de manera contingente<sup>3</sup>- los sucesos y su actuación en ellos. El concepto de *metáfora* (Lakoff, 1990), cuya “esencia ... es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra” trae consigo el que a partir de una metáfora se destaquen algunos aspectos de la experiencia en tanto que otros permanecen ocultos (p.25 y ss.). La pregunta que se desprende, si se parte de este concepto es: ¿qué aspectos se destacan y cuáles permanecen ocultos cuando los profesores se refieren a las acciones que forman parte de su práctica docente?

Con base en estos planteamientos y a lo señalado en el apartado 1.1, de lo que se trata es de determinar qué acciones aparecen como significativas para los maestros, en qué sentidos y en vinculación con qué elementos; sin perder de vista las condiciones de producción de sus discursos: a través de ellos dan una respuesta posible a la interpelación que es el currículum de la LE'94 y realizan procesos de identificación.

En el primer apartado se analiza cómo la práctica aparece, fundamentalmente, a partir de los ideales que los maestros se hacen de su quehacer (en el ámbito

---

<sup>2</sup> Lacan (1979) propone que lo acontecido “realmente” sólo puede ser reconstruido *après coup*, por sus efectos.

<sup>3</sup> En un momento determinado, con ciertos referentes, en relación con otros particulares ... (cfr. apartados 1.1 y 3.1).

de lo intencional, desde las categorías de Wersch; aunque en estos ideales se entretejen también elementos inconscientes, como el deseo).

En el segundo se hacen algunas anotaciones alrededor de las vinculaciones que se establecen entre teoría y práctica en las sesiones de asesoría grupal.

#### **4.1. La práctica: un gran ideal.**

El análisis de las intervenciones de los profesores-alumnos y asesores en relación con la práctica docente condujo a la detección de dos constantes cuando se hace referencia a la práctica:

- a) el relato de acciones a partir de la "acción generalizada". Entiendo la acción generalizada como una acción que aparece en el discurso sin una referencia a: las circunstancias en que se realizó, los procedimientos por medio de los cuales se llevó a cabo y los instrumentos utilizados.
- b) la predominancia del aspecto intencional o ideal de la acción sobre el operativo, que prácticamente no aparece en el discurso de los profesores.

#### 4.1.1. La acción generalizada

En el capítulo anterior, en relación con las distintas formas en que aparece el sujeto de la práctica en las intervenciones de los profesores-alumnos, se hizo mención a las maneras en que se hace referencia a las acciones por parte de los profesores-alumnos: la forma primordial en que se narran acciones es la acción generalizada a partir del uso de la expresión autorreferencial "nosotros los maestros". Esta generalización de la acción se hace al utilizar dos formas lingüísticas en conjunción:

- a) El uso del "nosotros" de modo que se generaliza la acción en cuanto se extiende al conjunto de los maestros;
- b) el uso de un tiempo verbal en presente (como ya se indicó), a partir del cual se le otorga a la acción una duración en el tiempo independientemente de las circunstancias.

La acción relatada es generalizada, expresada como una práctica común, en cierto modo independientemente de las condiciones particulares en que cada profesor realiza su labor. Es posible que esto implique una presuposición por parte de los hablantes de una estructura general común (de la escuela, de la relación maestros-padres, del funcionamiento de los Consejos Técnicos, etc.) que funciona como marco general de las acciones relatadas:

la intersubjetividad lingüística es al mismo tiempo intersubjetividad de la experiencia del mundo y presupone un acuerdo a priori sobre su estructura. (Jensen, H. 1986)

El aspecto operativo según Wertsch (1988), como ya se mencionó, constituye el cómo se realiza la acción. Este autor propone tres niveles para el análisis de la actividad.

En el nivel más general se encuentra la *actividad*. Este nivel constituye un marco en que se desarrolla la práctica:

la noción de actividad se centra en contextos definidos socioculturalmente en los que tiene lugar el funcionamiento humano (...) Una de las características más importante de la actividad es que no se halla determinada ni especialmente circunscripta por el contexto físico o perceptivo en el que se desenvuelven los seres humanos. Es más, es una interpretación o creación sociocultural impuesta por los participantes en el contexto (p. 211)

El nivel de la actividad se rige por motivos. Werscht propone tres grandes ámbitos de la actividad humana: el trabajo, cuyo motivo es la producción; la educación formal, cuyo motivo es el aprendizaje; y el juego.

Más específica es la *acción* orientada por objetivos. Se distingue del nivel anterior porque una misma acción puede realizarse con objetivos distintos y en el marco de actividades distintas, como el juego, el trabajo o la educación. Asimismo, los mismos objetivos pueden dar lugar a acciones distintas.

El tercer nivel es la *operacionalización* de la acción, la realización de los objetivos puede implicar ciertas adecuaciones de acuerdo con circunstancias y condiciones particulares. Este nivel de análisis incluye los procedimientos y el uso de instrumentos. Werscht, desde una propuesta neovygotskyana plantea al lenguaje como un instrumento primordial, que media las acciones (p.211-212).

Algunos autores (Cole, citado por Kalman, 1997) incluyen dentro de las condiciones en que se realizan las acciones, el "mundo interno del sujeto". Este aspecto no es especialmente considerado en el presente análisis, se tiene noticia de él a partir de su expresión en algunas intervenciones, como la que se presenta más adelante (ver infra. intervención 52/G.R.12.4).

El análisis de las acciones implicaría, por tanto, su vinculación con las condiciones particulares en que se producen, los objetivos que se pretende alcanzar y su materialización de acuerdo con dichas condiciones. En contraste con ello, la predominancia de la acción generalizada en los discursos de los profesores-alumnos se apareja con la ausencia de las circunstancias particulares en que se realizan las acciones, con lo cual el nivel más particular de la acción, suele ser eludido. De un total de 68 intervenciones en las que los profesores-alumnos relatan acciones, sólo en seis (cuadro 4) se explicita lo operativo:

(...)nosotros estamos desarrollando el propio proceso, es el proceso de culturización manejado al alumno, prácticamente de forma individual (...) nos encerramos en nuestra burbuja que es el aula sin quererla compartir (...) tendríamos que robar o romper esa barrera (...)  
(66/G.R.14.8)

En esta intervención cabe preguntar si todos los maestros siempre se encierran en el aula, si no quieren compartirla, si no hay un solo caso en que esto no sea así, y cuáles son las circunstancias particulares (seguramente distintas en cada escuela) involucradas en dicha acción. La acción descrita por el hablante aparece como algo irrefutable ¿cómo obtiene él esa información? ¿de dónde procede? ¿de su propia experiencia, de la observación de sus compañeros, de la lectura?

Otro ejemplos de la ausencia de lo operativo son las intervenciones presentadas en el capítulo anterior, en las que aparece la acción en esta forma, la generalización: "nos resistimos", "llegamos tarde", "no hacemos bien las cosas", "nos lo dejamos ganar". En otras se encuentra: "seguimos ocupándonos en exámenes estandarizados", "les enseñamos que hay derechos humanos", "llegamos y empezamos a regañar al niño". En todas estas intervenciones se hace abstracción de las circunstancias en que se realiza tal acción.

El nivel de generalidad de las acciones señaladas por los profesores no permite que se tenga acceso a los procedimientos y circunstancias en que tales acciones son llevadas a cabo: ¿cómo es que los maestros se resisten? ¿cuáles son los actos realizados tanto por otros profesores como por sí mismo en los que se manifiesta o que el hablante interpreta como resistencia? ¿cuándo llega el maestro y regaña a los niños? ¿a quiénes y bajo qué circunstancias los maestros les dicen "burro" a sus alumnos? ¿cómo enseñan derechos humanos? ¿qué cosas no hacen "bien"? En todos estos casos, la pregunta queda sin respuesta. Ni los compañeros de los hablantes ni los asesores plantean este tipo de preguntas en las sesiones de asesoría grupal.

En cuanto a la descripción de circunstancias particulares, se encontró que ocurre en 18 ocasiones (de un total de 68 intervenciones de profesores-alumnos). Sin embargo, la explicitación de las circunstancias no implica necesariamente que se manifieste el aspecto operativo, ni que el sujeto narre una actuación realizada por sí mismo. Cuando se describen circunstancias

particulares se tiende a narrar la acción realizada por otro. En estos casos, el tiempo verbal no es el presente, sino el pretérito.

A continuación se presenta una intervención especialmente interesante. En ella se explicitan ciertas condiciones particulares de la escuela (no había maestros varones) y se detallan sucesos ocurridos (la llegada tarde, la pérdida del libro) y la actuación del hablante (reposición de los libros). Este fragmento ofrece múltiples posibilidades de análisis (la imagen del director que propone el hablante, "los factores extraescolares que pueden afectar la administración escolar", la intervención de los aspectos personales no ligados al rol que se juega en la escuela en el desempeño, las relaciones director-maestro). Me interesa resaltar en este caso el contexto en que ocurre y las reacciones que genera en el grupo.

El tema que se discutía en la sesión era "el conflicto en la organización". Se habían formado equipos para discutir el tema y era el momento de la presentación ante el grupo de las conclusiones de los equipos. Las intervenciones anteriores habían hecho mención al conflicto entre los directores y los profesores. Esta es una de las escasas ocasiones en que se relata una experiencia personal, aunque no es totalmente claro en qué consistió la actuación del hablante sí expresa un conjunto de situaciones vividas, su reacción ante ellas que da noticia de algunos aspectos de su mundo interno en el momento en que ocurrió el suceso narrado (el espanto) y su punto de vista frente a la labor del director, esto es, el ser un buen compañero, responsable de "sus" maestros. Esta intervención generó una fuerte reacción tanto entre los profesores-alumnos como por parte del asesor. En general se suscitó una gran cantidad de bromas y de risas, a lo largo de la intervención, lo interrumpieron

en varias ocasiones las risas de sus compañeros (a mí me pareció que lo trataban con cierta condescendencia, las burlas no eran agresivas, sino que expresaban cierta simpatía, una maestra le dice: ¡ay, Toño!).

Para contextualizar incluyo fragmentos de las intervenciones previas:

Al 1: Un elemento que notamos en mi equipo es que en muchas ocasiones el maestro critica al director y luego (..) lo identifica como parte del patrón (...)

Asesor: (...) Claro porque también forma parte de una estructura en la que forma parte de la función de supervisión, de dirección, de ubicarte normas, ése es otro de los elementos que hacen conflictiva la posición del director (...)

Al 2. (...) en el equipo (...) planteábamos cuál sería nuestro papel si llegáramos a ser directores (...) bueno, hay maestros que en el momento mismo en que se les permite la llegada tarde abusan, abusan si el director no dice nada (...)

Toño: (...) yo pienso que el papel del directivo requiere de una responsabilidad igualmente grande (..) yo pienso que el director debe ser (...) culpable, inflexible pero no en extremo. Culpable ¿por qué? debe sentirse culpable de su grupo de maestros ¿sí? por ejemplo (..) una directora, cuando trabajé yo en Michoacán (..) de hecho ella, pues su problema era sobre todo (..) su esposo era demasiado celoso (risas), por tal motivo en esa escuela no existían maestros varones ¿sí? tuve muchos problemas desde que llegué a la comunidad (...) yo me espantaba ¿sí? (...) el único día que llegué tarde porque yo estaba aquí en mi casa (..) y llegué el lunes y yo le expliqué, maestra pues es que la verdad no pude llegar más temprano, está viendo que llegué ahorita, el autobús pasa frente a la escuela, y dice no pero eso ya es, ya es falta y me lo puso como falta y así varias situaciones, al grado de que si se rompía un vidrio en la escuela decía que yo tenía la culpa porque yo tenía que estar vigilando que no estuvieran aventando los balones (risas) y así mil situaciones ¿no? a tal grado que yo al final, bueno a final de año, luego se perdió un libro de lecturas y a mí me echó la culpa que yo lo había prestado, tuve que ir a supervisión y tuve que reponer, me parece que eran 14 ó 15 libros ¿sí? de lecturas que ni siquiera los conseguía, no no encontraba nada parecido ¿no? hasta que se repuso ese material ¿sí? entonces, no se me hizo que el director no fue ... este

.... buen compañero o no sé por qué ... sus problemas con el esposo porque muchas veces yo lo vi, su esposo la golpeaba, yo lo vi sí (....) (52/G.R.12.4)

El asesor, en cuanto terminó la intervención tomó la palabra:

(...) no tenemos una solución, pero sí podemos hacer conscientes este diferentes aspectos que atraviesan la relación entre director y maestros que pueden permitir un avance de la organización, tal vez no la resolución completa, en este caso ¿qué podrías hacer o qué podía hacer el maestro con la directora y el marido celoso? son cosas que superan completamente la organización y la relación de los maestros con su director, o sea, ahí no se puede hacer nada ¿no? pero ... sólo que la conquistaras (risas) pero bueno, en las intervenciones a mí lo que me preocupa ahorita (...) no se haya podido hacer presente un análisis sobre el tratamiento del conflicto, porque se supone que íbamos a trabajar con texto y ya no, entonces ahí estamos atrasados (...)(G.R.12.5)

Con esta intervención el asesor evade el análisis de la situación planteada por el maestro, se evita el análisis de que las cuestiones personales penetran la organización y permean las relaciones maestros-director. El asesor señala que "son cosas que superan completamente a la organización", establece que ahí nada puede hacerse y apresura la vuelta al texto.

Una reacción similar por parte de los compañeros del grupo ocurre cuando una profesora hace alusión a su forma de enseñar el español (ver p.86). También en esta ocasión el asesor corta un posible análisis de la intervención y vuelve a los contenidos del programa.

Estas dos situaciones me conducen a reflexionar sobre las posibilidades de análisis de lo operativo en las sesiones de asesoría grupal en función de ciertas características de éstas: el tiempo de duración (1:30 hrs.), la preocupación de

los asesores por cubrir los contenidos de los programas, lo masivo de la clase (más de 30 alumnos por grupo), condiciones todas que llevan a un apresuramiento. A lo anterior se aúna, posiblemente, cierto temor de los profesores a hablar de sus experiencias propias y de exponerse al juicio de sus compañeros (como ocurre en las intervenciones presentadas). Así, cuando se narran las acciones realizadas por otros sujetos del ámbito escolar es más fácil que se relaten las circunstancias en que ocurrieron y se describan las formas que adoptó la acción (en estos casos el papel del hablante es el de espectador, se establece una distancia en relación con lo narrado que lo salvaguarda de situaciones como las previas).

El recurso a la acción generalizada con la correspondiente ausencia de lo operativo, la falta de descripción de las circunstancias de la acción y la narración de actuaciones realizadas por otros son algunas de las estrategias discursivas a través de las cuales los profesores-alumnos marcan una distancia entre sí mismos y sus relatos. Esta distancia es necesaria ya que cuando no se toma, y algún maestro se expone a narrar una experiencia propia, detallando las circunstancias particulares o el cómo de su acción, es objeto de críticas por sus compañeros y por el asesor, quien no promueve el análisis de estos casos, sino que entra al juego de la crítica y apresura la vuelta al contenido.

Por último, siguiendo el orden de ideas de Žižek (1992) el sostenimiento de la "efectividad social" implica, en cierta medida, un no conocimiento por parte de los sujetos de lo que hacen, que éstos "no sepan lo que están haciendo" (p.46). Si se parte de esta idea, se explica de alguna manera la ausencia del aspecto operativo en los discursos de los profesores-alumnos: para que la acción social de la docencia sea eficiente, es preciso que los docentes no sepan lo que están

haciendo, aunque según su "conciencia práctica" lleven a cabo sus acciones con cierta intencionalidad.

#### **4.1.2. Normas, propósitos e ideales.**

Como se planteó en el apartado anterior, según Wersch (1988) existe una estrecha vinculación entre la acción y el propósito con que se lleva a cabo. El componente intencional es constitutivo de la acción, las acciones se realizan para alcanzar ciertos objetivos. Este entrelazamiento de acciones y objetivos implica el establecimiento de ciertas formas que los sujetos consideran adecuadas para el desarrollo de las acciones: el deber ser de la acción. Estos planteamientos coinciden con los de Sánchez Vázquez (1973) en relación con la práctica: los propósitos de las acciones no constituyen un elemento ajeno o aislado de la acción misma, su creación constituye una actividad de la conciencia que sólo se materializa a través de la actividad práctica. Dichos propósitos forman parte de la práctica, permeando cada momento de su realización. Otro elemento intrínseco a la acción es el conjunto de normas que la rigen, las ideas que los sujetos generan en torno a la forma en que se debe actuar. Las normas y propósitos de la acción, producto de la actividad consciente de los sujetos de la práctica, constituyen la guía de la acción en tanto tienden a la transformación del estado actual de cosas de acuerdo con un proyecto pensado.

En esta postura, vinculada con el marxismo, el Inconsciente no es considerado en la conceptualización. Sin embargo, el análisis de las intervenciones de los

profesores-alumnos muestra cómo el planteamiento de propósitos e ideales de la práctica constituye una forma a través de la cual ellos realizan procesos identificatorios tanto simbólicos como imaginarios<sup>4</sup>, y ponen en juego el deseo.

A partir de lo anterior surge la necesidad de distinguir los distintos niveles de normatividad (en tanto que simbólica) que tienen impacto en las formas que adoptan las prácticas. En el caso de la escolarización formal pueden encontrarse, en un somero análisis, una normatividad oficial y ciertas normas procedentes del propio ejercicio de la práctica.

Entre estas normas, se pueden identificar: a) la legislación en relación con la educación, b) los planes y programas, c) las normatividades que rigen la vida institucional de la escuela y el quehacer de los profesores, d) las teorías psicológicas y pedagógicas, de las que suelen derivarse principios metodológicos y didácticos, y f) la experiencia práctica misma. Este conjunto de normas constituye un marco referencial para la acción y es asumido de distintas formas por los sujetos actuantes (me referiré a estas normas que los profesores proponen para su hacer, como ideales a fin de diferenciarlas de la normatividad oficial).

Los ideales son de fundamental importancia en la representación que los profesores hacen de su práctica, pues aparecen en prácticamente el total de las intervenciones, de manera explícita o implícita. Estos ideales que los profesores plantean cristalizan procesos de identificación imaginaria (que suple

---

<sup>4</sup>... La identificación imaginaria es la identificación con la imagen en la que nos resultamos amables, con la imagen que representa 'lo que nos gustaría ser', y la identificación simbólica es la identificación con el lugar desde el que nos observan, desde el que nos miramos de modo que nos resultamos amables, dignos de amor" (Zizek, 1992, 147).

la falta fundamental), y simbólica (desde el lugar de ser maestros) desde los cuales se pueden asumir los mandatos simbólicos (como el de transformar la práctica docente).

En las intervenciones de los profesores-alumnos se encuentran distintas modalidades de aparición de dichos ideales:

- a) en algunos casos se refieren acciones y se explicitan los propósitos de las mismas;
- b) en otros, se proponen ciertos ideales expresados como "deberes" a los que tendría que someterse la actuación ("tenemos que", "debemos", "lo que tendríamos que hacer es");
- c) otras describen la acción y proponen su transformación a partir de ciertos ideales;
- d) en otras se describe una acción de tal modo que se connota un ideal.

A continuación se presentan algunos ejemplos de lo anterior:

(...) creo que todos debemos ser muy responsables de nuestro trabajo, y que el director también tiene que hacerse responsable (...) (40/G.R.10.6)

Nosotros los maestros tenemos que transformar al niño desde pequeño, desde preescolar (10/G.R.2.17).

El maestro ha de mantener unas relaciones muy estrechas con los padres de familia (..) es el maestro quien debe orientar y ayudar al padre en su tarea de conducir al hijo inteligentemente (9/C.V.6.1)

En estas intervenciones no se relatan acciones, solamente aparecen los ideales de la práctica docente en términos generales.

En ocasiones, el ideal que se propone implica, más que un cambio en las acciones, un cambio en las concepciones de los maestros:

(...) lo que sí sería interesante aquí es quitarnos ese concepto erróneo ¿no? en el que tenemos, el que administración es papeleo, no es cierto, precisamente administración es la aplicación óptima de los recursos a través de los cuales puede llegarse a una mejor producción y en nuestro caso sería a una educación de mayor calidad, pero aplicación de recursos tanto materiales como humanos (34/G.R.7.11)

Se observa, cómo a partir de los planteamientos de los materiales leídos (en este caso, una definición de administración) se hace un cuestionamiento hacia la práctica de los profesores. Si bien aquí dicho cuestionamiento se orienta a ciertas concepciones y se presuponen las acciones que se vincularían con aquéllas. Otro aspecto de interés en esta intervención es la ambigüedad en el manejo de ciertas ideas, como son "aplicación óptima de recursos" y "educación de mayor calidad"<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Etelvina Sandoval (1990) hace referencia a esta ambigüedad en su artículo "Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización", publicado en Elsie Rockwell (1995). La escuela cotidiana. México: F.C.E. En este artículo Sandoval plantea cómo esta ambigüedad permite la construcción de conocimiento.

(...) el maestro tiene que aprender a ser especialista, cosa que no somos, de ahí la gran este problemática que tenemos para entender los libros de texto, sobre todo de matemáticas (...) (19/G.R.3.19).

En este caso, aunque se inicia con un planteamiento de carácter general, a partir de éste se involucra a los maestros, y con ellos al propio hablante, del modo ya analizado, esto es, se hace la descripción de una situación problemática (los maestros no entienden los libros de texto) y se plantea un ideal (ser especialista).

En contraste con la renuencia de los profesores-alumnos a explicitar el aspecto operativo de la acción, el aspecto normativo e intencional aparece reiteradamente. La exigencia que los profesores-alumnos se hacen a sí mismos como maestros es enorme: "generar el cambio", "transformar al niño desde pequeño", "rescatar el humanismo", "ser especialista", "llegar temprano", "cumplir el horario", "hacer que el niño se adapte", "animarlos", "decirles campeones", "cambiar nosotros mismos", "reconocer nuestros errores", "preocuparse por el alumno", "buscar capacitación", "involucrarnos en la comunidad".

Otro tanto puede afirmarse acerca de los propósitos que se enuncian. Estos se establecen fundamentalmente para las acciones a realizar en relación con los niños<sup>6</sup> e indican, también, un elevado nivel de exigencia: "satisfacer las necesidades", "ayudar a los alumnos", "sacar elementos críticos" (de los programas de la SEP), "revolucionar la práctica", "transformar la educación",

---

<sup>6</sup> El hecho de que los alumnos son un referente fundamental de la acción de los maestros ha sido ya analizado por María Eugenia Luna (1993), Granja, Josefina (1992), Lastra, S.A. (1983), Ortega Estrada (1983), Azuela de la Cueva, R. (1989).

"resolverles los problemas", "modificar la situación que están viviendo los alumnos".

Algunos propósitos son más específicos, como "lograr la construcción del edificio escolar", "modificar la evaluación de los alumnos", "hacer significativo el contenido escolar", "hacer eficaz la intervención con los padres". Sin embargo, la mayor parte de los propósitos se orientan hacia transformaciones que rebasan el ámbito de la enseñanza de contenidos y enfocan más bien la transformación de la sociedad a través de la acción del maestro.

En la enunciación de estos propósitos se observa cómo el discurso oficial (cfr. el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación) interpela a los maestros y cómo ellos asumen esta interpelación y se hacen "amables".

El asesor del curso "Enfoques" también plantea numerosos propósitos para la labor docente: "formar gente capaz de defender sus derechos"; "hacer individuos que piensen, que exijan"; "darles herramientas para integrarse de un modo menos desigual en una sociedad desigual"; "disminuir la segmentación" (social); "incidir en las necesidades de los chicos", "pensar en el modelo y en la realidad". La asesora de contexto sólo en una ocasión plantea una normativa: "el maestro tendría que ver cuál es la demanda".

El planteamiento de estos "deberes" relativos a la acción de los maestros tiene gran importancia como un elemento que articula y da cohesión a los maestros como grupo. A través de este planteamiento de ideales se otorga sentido a la práctica, se valora el trabajo, se encuentra un lugar en la sociedad. En estos

ideales, por una parte, se pone en juego una imagen social del maestro que ha logrado perdurar: su vocación de ayuda a los demás, el maestro aparece con una constante preocupación por sus alumnos. Por otra, estos ideales permiten a los maestros la construcción de una imagen de sí mismos como agentes de cambio, transformadores sociales; todo lo cual se articula con el lema de la UPN: Educar para transformar. En el planteamiento de ideales de su práctica los profesores-alumnos responden a este propósito de la institución de la que forman parte, que constituye, para ellos, un mandato simbólico. A través de la lectura de estos ideales, se ve a los maestros en acción, cambiando sus concepciones, cambiando sus acciones, teniendo impacto en la sociedad.

La percepción que los profesores tienen de las formas particulares que adquieren estos ideales en la práctica, cómo se materializan en circunstancias diversas; así como el punto de vista inverso: el análisis de lo operativo con el fin de extraer, dilucidar, cuáles son los ideales que ahí se ponen en juego de manera tanto explícita como implícita; son aspectos que permanecen velados en las sesiones de asesoría grupal.

#### **4.1.3. La acción a través de la palabra.**

Como ya se mencionó en el capítulo uno, según la teoría de los actos de habla (propuesta por Austin y Searle) éstos son actos porque se realizan con una intención y producen efectos en los oyentes. En este apartado se analizan algunas de las acciones que los profesores-alumnos realizan en las sesiones de asesoría grupal a través de sus intervenciones.

La proposición de ideales y la enunciación de propósitos suele adoptar la forma de exhortaciones o invitaciones hacia los otros maestros, como cuando se recurre a los "tenemos que" o "debemos". El planteamiento de "deberes ser", las invitaciones al cambio, los consejos, las exhortaciones que los profesores hacen a sus compañeros, les permiten hablar de su práctica sin cuestionarla. Cuando un profesor hace una aseveración de este tipo juega en dos planos, por una parte, se coloca en un lugar de autoridad como maestro, desde el cual puede convocar al otro, de tal modo que su propio actuar queda fuera de cuestionamiento; por otra, se incluye a sí mismo como parte del grupo de los maestros, del gremio, y expone cómo él comparte ciertos ideales con el conjunto de los maestros <sup>7</sup>.

Otro recurso utilizado con cierta frecuencia por los profesores-alumnos para expresar sus propios puntos de vista con respecto a diversas situaciones del ámbito escolar en las sesiones de asesoría grupal, consiste en el relato de diálogos sostenidos con otros miembros de la comunidad escolar. En algunos de estos diálogos también se formulan aseveraciones que tienen una intención de exhortación:

---

<sup>7</sup> Respecto a la tendencia de los profesores, en sus intervenciones, a expresar sus puntos de vista sobre su práctica bajo la forma de la exhortación, de la invitación a los otros a actuar de ciertas maneras que ellos consideran convenientes, considero dos hipótesis posibles:

a) la labor cotidiana de los maestros implica que ellos guíen, orienten, dirijan la acción de sus alumnos; que propongan objetivos deseables y normas válidas. Esto me sugiere la posibilidad de que los profesores hagan una transferencia de este rol que juegan frente a sus alumnos, cuando se relacionan entre ellos mismos como maestros, adoptando entonces el rol de orientar, guiar, a través de las exhortaciones.

b) que este recurso constituya una forma más segura de expresar sus posturas, frente a posibles oposiciones o críticas de sus compañeros. Al plantear sus puntos de vista como ideales, éstos permanecen fuera del cuestionamiento.

(...) el día miércoles, eeh, platicando con el jefe de sector sobre un concurso de oratoria y yo le decía (...) mucha pérdida de tiempo y me decía no, no ... recuerda que en nuestro país este ... debe tener gente competitiva para la productividad, mano de obra calificada (...) (4/G.R.2.5)

(...) una vez así en el centro [en la institución en que trabaja] se me acercó un compañero (...) y empezamos a hablar sobre educación, y dice dice: cuando llegues a tu salón, dice, platica con tus alumnos, llega, salúdalos, y diles que son campeones (...) los niños se van a empezar a sentir eso ¿no? y le van a echar más ganas a los estudios ¿sí?, y creo que uno de nuestros errores es que llegamos y empezamos a regañar al niño cuando no hace la tarea, y le decimos burro etcétera (...) (8/G.R.2.13)

En estas dos intervenciones los profesores que las realizan expresan sus puntos de vista en relación con aspectos de su práctica, a partir del relato de fragmentos de conversaciones sostenidas previamente. En el primer caso la acción que el hablante realiza es expresar su posición, opuesta a la del jefe de sector. En el segundo caso, a partir del relato de las propuestas que su interlocutor le hacía, el hablante señala su propio punto de vista ("creo que uno de nuestros errores es que llegamos y empezamos a regañar al niño cuando no hace la tarea, y le decimos burro"). Esta última intervención permite vislumbrar que los llamados a actuar de determinadas formas, esos consejos y exhortaciones que los profesores-alumnos hacen continuamente a sus compañeros en las sesiones de asesoría grupal, aparecen también en el ámbito de su práctica (Farr, 1991). En el relato de la plática que se hace se observa cómo el hablante recibe de su interlocutor una sugerencia para actuar de determinada manera.

Es posible observar cómo en una gran cantidad de intervenciones, los hablantes describen ciertas actuaciones o situaciones e inmediatamente

expresan su punto de vista al respecto (a través de "yo creo", "yo siento", "a mí me parece que"). Lyons (1981) establece que todas las lenguas permiten a sus usuarios la construcción de tres tipos de alocuciones: hacer aseveraciones, plantear preguntas y dar órdenes. En las aseveraciones el hablante hace una proposición e inmediatamente expone su actitud ante ella, lo cual implica un compromiso del hablante con lo expresado. Dicho compromiso puede ser epistémico (con el contenido de la proposición) o deóntico (con la necesidad de que se realice la acción). En numerosas intervenciones los profesores establecen un compromiso deóntico, en el que expresan la necesidad de que se realicen las acciones enunciadas (transformar al niño desde pequeño, llegar temprano, etc.).

En síntesis, encuentro que en sus intervenciones, los profesores-alumnos utilizan, básicamente, dos recursos para expresar sus puntos de vista en relación con su práctica docente: la exhortación y la narración de diálogos. En estas aseveraciones ellos establecen un compromiso como maestros con la necesidad de realizar ciertas acciones.

#### **4.2. La teoría y la práctica.**

Las relaciones que se establecen entre teoría y práctica en las sesiones de asesoría grupal constituyen un elemento difícil de apreciar por su complejidad y por la sutileza con que en algunos momentos se manejan. Es un problema que ameritaría un estudio en sí mismo; sin embargo, es pertinente hacer algunas consideraciones al respecto, en el marco del presente trabajo.

La temática y el propósito de los cursos establecen ciertos referentes que delinear o perfilan, favorecen de algún modo el establecimiento de cierto tipo de relaciones entre teoría y práctica. Asimismo, los asesores contribuyen con su estilo personal y con su visión de los cursos.

Es por ello que una fuente fundamental para acercarse a la determinación del tipo de relaciones que se establecen entre teoría y práctica, en las sesiones de asesoría grupal, está conformada por las intervenciones de los asesores. Estos continuamente señalan cuáles son los aspectos relevantes de los textos, dan la palabra, ignoran selectivamente algunas participaciones de los estudiantes, rescatan otras, cuentan alguna experiencia personal en relación con un texto, ejemplifican. En fin, marcan una pauta, instituyen un marco referencial en el que los alumnos deben y pueden moverse.

Si bien los asesores conducen las sesiones de manera muy distinta (ver apartado 3.1) se encuentran un par de constantes que permiten examinar los vínculos que se establecen entre la teoría y la práctica.

#### **4.2.1. Una pregunta sin respuesta: ¿Cómo hacer?**

En contraste con la ausencia del aspecto operativo en el discurso de los profesores-alumnos (analizada en un apartado anterior) este elemento tiene presencia permanente en las intervenciones de los asesores. Sin embargo, por

la forma en que se presenta no tiene consecuencias en tanto no repercute en un análisis de lo operativo en las sesiones de asesoría grupal:

El asesor del curso "Enfoques administrativos ..." suele dar explicaciones alrededor de los textos leídos para cada sesión. Es frecuente que estas explicaciones incluyan o concluyan con un conjunto de preguntas dirigidas a los profesores-alumnos en donde con base en algunas categorías extraídas de dichas lecturas cuestiona (posiblemente con el propósito de problematizar o de proponer elementos de análisis) a los profesores sobre su práctica:

(...) cómo podemos hacer entonces que en la escuela se den contenidos que permitan la incorporación precisamente (..) de contenidos significativos que eviten la segmentación. Como que esas vienen siendo las grandes tareas que nosotros debemos atender (..) cómo poder hacer que los contenidos sean significativos y entender y entiendo por significativos el hecho de que sirvan para preparar sujetos para la producción, pero también para preparar sujetos que puedan discutir ¿no? (...) (A/G.R.2.18)

(...) de lo que se trata es por lo menos de darles herramientas para insertarse en forma menos desigual en una sociedad que es desigual, y en ese sentido, sí hay un significado para la escuela ¿no? de ¿cómo le podemos hacer para que nuestros chicos vayan trabajando de otra manera en los salones de clase y cómo le podemos hacer nosotros? (...) (A/G.R.2.11)

La asesora del curso "Contexto y valoración ..." plantea preguntas que derivan de los textos producidos por los profesores-alumnos (estas intervenciones parecen tener la intención de ayudarlos a delimitar, a enfocar problemas de investigación) o de los comentarios que ellos hacen para ampliar o explicar al

grupo cuando leen sus escritos en las sesiones grupales. Un ejemplo de esto es el siguiente: Una maestra planteaba que su problema era que ella observaba "varios casos que los hijos de los maestros son lo peor" (12/C.V.6.7). La asesora le cuestiona que es "lo peor", y la maestra le responde que son groseros, malcriados. La asesora pregunta: "¿Qué haces tú como maestra con los malcriados?" (A/C.V.6.8). Otras intervenciones de la asesora en este sentido son: "(...) ¿cómo le puedo hacer para que estos niños desarrollen sus potencialidades y aprendan a leer?" (A/C.V.12.1), o bien "¿qué es para tí el juego y cómo utilizas el juego (...)? a lo mejor yo no los saco porque se me desordenan". (A/C.V.13.7)

Como puede verse, en los dos casos los asesores vinculan a través de sus preguntas ciertas categorías (la segmentación, los contenidos significativos, el juego, el aprendizaje de la lectura) con cuestiones prácticas, de distinto nivel de generalidad, a partir de la pregunta ¿cómo?

Asimismo, los dos asesores se preocupan por incitar a la reflexión sobre la propia práctica a partir de este tipo de interrogantes, que surgen en los dos cursos de modo recurrente. Sin embargo, también en los dos casos, este tipo de cuestionamientos quedan invariablemente sin respuesta, o se continúa la explicación sin dar tiempo para que encuentren eco, o se da pie a la participación de alguno de los profesores-alumnos, o se continúa con la lectura de otro escrito. Así, este tipo de preguntas que implican un esfuerzo de síntesis por parte de los asesores, y por ello podrían haber sido enriquecedoras e incitantes caen al vacío, se pierden y con ellas una extraordinaria posibilidad de búsqueda de conexiones, de anclajes de la teoría en la práctica y de enriquecimiento de la práctica con la reflexión desde lo teórico. Más que

elementos para propiciar el análisis del aspecto operativo, que continúa ausente, son retóricas, tienen la función de dar pie al discurso de los asesores.

#### **4.2.2. La teoría como fuente de normativas o parámetro del trabajo docente.**

La función de la teoría como una fuente de orientaciones, como una guía para la acción, tiene gran peso en el ámbito educativo. Las derivaciones didácticas en función de los planteamientos de distintas posturas sobre la psicología del aprendizaje son un ejemplo que no deja lugar a dudas de ello. No obstante, recientemente en el campo curricular se ha cuestionado (Sacristán, 1988) que la pura aplicación de estos principios derivados de las investigaciones teóricas sean la vía de solución a la problemática de las escuelas. Algunas corrientes de investigación en la escuela, como la investigación-acción, enfatizan la importancia del análisis de lo particular como vía de construcción de conocimiento y de resolución de problemas. En la Licenciatura en Educación subyace una propuesta orientada en este sentido. El acento en el análisis de la práctica docente, el recurso a los diarios del profesor, y en general toda la propuesta del eje metodológico giran en torno a la idea de la generación de soluciones particulares, no derivadas a priori de principios teóricos. Contrasta con este planteamiento el énfasis que se atribuye a los aspectos teóricos en el desarrollo de los cursos. Al respecto cabe hacer algunas consideraciones.

En primer lugar es necesario señalar una diferencia entre los dos asesores (que tal vez se deba más al contenido de los cursos que imparten, teórico en un caso, metodológico en otro, que a diferencias de postura). En sus explicaciones

el asesor de "Enfoques ..." desprende reiteradamente un conjunto de "deberes" para la práctica docente: "debemos aprovechar los recursos"; "debemos conocer cómo una propuesta política adquiere elementos de realidad en lo concreto"; "hay que encontrar entradas, opciones tangibles"; "debemos hacernos profesionales"; "nuestra responsabilidad es tener una visión de sistema, pero también pensar en función de lo que podemos hacer dentro de la escuela"; "lo que tendríamos que hacer es redimensionar la didáctica"; etc. En cambio, la asesora de "Contexto" suele ser muy escueta en sus explicaciones y tiende más bien a hacer preguntas a los profesores-alumnos. Sin embargo, en una sola ocasión pero de una manera muy enfática plantea que:

(...) habría que confrontar que la teoría dice que el niño construye su conocimiento a través de errores, de errores constructivos, de ir relacionando su vida cotidiana para hacerlo significativo. Eso dice la teoría ¿eso se hace en la práctica? .... NO, AHI HAY UN PROBLEMA ENTONCES (...) No sé si me explico, eso nos va a servir para ir confrontando, la teoría dice una cosa, la práctica dice otra ¿no? ... en el caso de ustedes, vayan buscando divergencia o convergencia (...) (A/C.V.16.3).

En esta intervención la asesora plantea que los problemas surgen de la confrontación de la teoría con la práctica. Si en la práctica no se hace lo que la teoría señala hay un problema. El curso en cuestión es "Contexto y valoración de la práctica docente" cuyo propósito es que el estudiante haga un diagnóstico en relación con un problema de su práctica docente al relacionar la teoría, la práctica y el contexto. Sin embargo, en la intervención citada el contexto no aparece como un elemento relevante, los problemas surgen de la no aplicación de la teoría en la práctica, de modo tal que, independientemente de las circunstancias particulares, de los contextos en que los profesores se desenvuelvan, la teoría es parámetro de la práctica: lo adecuado o inadecuado

de la práctica se determina en relación con convergencia o divergencia con la teoría.

El proceso que realizan los dos asesores es distinto. El primero tiende a partir de categorías generales (sociales, psicosociales, etc.) a hacer derivaciones a la escuela y de ahí a la función del maestro, a manera de normativas. Por ejemplo, en relación con una lectura intitulada "Necesidades básicas de aprendizaje". Estrategias de acción" (Namo de Mello, 1993) el asesor comenta:

(...) yo quisiera señalar quizá algunos puntos y le damos después la palabra a José. Creo que lo del texto de Namo de Mello apunta es hacia varias problemáticas que es interesante recuperar ¿no? creo que ella señala (...) que muchos de los desafíos son desafíos que debemos tomar nosotros, los debemos tomar en el sentido de (..) asumir una posición más abierta (...) es decir, no podemos de entrada sentir una problemática respecto a la calidad de la educación si vamos con una posición partidista, una posición ideológica ¿qué sé yo? ¿no? y señala inclusive de una forma muy interesante dice que hay que tomar como interlocutores a los mismos empresarios ¿no? (...) es decir, un elemento importante es concebir que (...) la sociedad es plural, que existen diferentes grupos y que con esos grupos debemos asumir una posición de diálogo como educadores, y por otro lado debemos manejar una posición propositiva y para eso debemos alimentarnos de múltiples formas a través de la investigación, a través del conocimiento de la realidad escolar, a través de nuestras experiencias que nuestro papel puede ser diferente (...) (A/G.R.4.20)

El asesor, en este caso, plantea la importancia de "recuperar" las problemáticas señaladas en la lectura. La forma a través de la que se realiza dicha recuperación es la enumeración de un conjunto de "deberes" hacia los educadores (es interesante como el uso de este término le permite al asesor incluirse dentro del grupo que constituye su auditorio), "asumir una posición

más abierta" (evitando posturas partidistas e ideológicas), "tomar como interlocutores a los mismos empresarios", "asumir una posición de diálogo", "manejar una posición propositiva", "alimentarnos de múltiples formas". La cuestión no es si tales normas se juzgan adecuadas o no, sino que la manera primordial de rescatar los elementos del texto sea a través de esta derivación de "deberes" hacia los "educadores". Los planteamientos de la lectura se dan por acertados y se extraen principios reguladores de la acción.

En el caso de "Contexto" el proceso por el que se llega a la normativa es el del contraste: se contrasta la teoría con la práctica, si ésta se ajusta a la teoría está bien, si no es así hay un problema. Así, la teoría es un parámetro contra el que se mide la práctica para determinar si ésta es adecuada o no.

Además de estas dos formas de vinculación entre teoría y práctica, hay una tercera que es especialmente significativa y que consiste en que las lecturas dan pie a que los profesores-alumnos evoquen sus experiencias. La respuesta inmediata, casi automática, ante la lectura es su asociación con ciertos sucesos o experiencias que son relatados por los profesores-alumnos de manera espontánea, como una "lluvia de ideas". Sin embargo, estas narraciones difícilmente rebasan el nivel de la anécdota desde el momento en que no se realiza un análisis más detallado de cuál es su relación con los planteamientos teóricos de los materiales.

Con estas narraciones, en distintos momentos, se establecen otras posibles relaciones entre teoría y práctica, pero éstas son menos frecuentes que las previamente mencionadas. Entre ellas:

- Los profesores-alumnos cuestionan la posibilidad de "aplicar" la teoría en la realidad;
- la práctica aparece como ejemplo o contraejemplo de la teoría;
- el asesor marca que modelo y realidad son dos niveles que no deben mezclarse: "nos manejamos en dos ámbitos", "ahorita estamos en el modelo";
- la asesora invita a relacionar el contexto con la práctica: "los padres de familia no saben leer, ¿cómo afecta esto a mi práctica?"

En síntesis, existe un esfuerzo reiterado por parte de los asesores, no obstante, la presencia del "deber ser" se impone (en especial en el curso "Enfoques") de distintas formas en las sesiones de asesoría grupal y se engarza con el discurso que en este sentido sostienen los profesores-alumnos. A este respecto considero que la cercanía de los asesores con el proyecto de la LE'94 marca una diferencia en el manejo de esta forma de vincular la teoría y la práctica. Mientras que el asesor de "Enfoques" establece numerosas normativas para el quehacer de los docentes, la asesora de "Contexto" es más precavida, prácticamente no señala ninguna norma (sólo una vez lo hace); sin embargo, en la intervención citada sí indica un modo general de proceder a partir del cual se establece una regulación de la práctica por la teoría.

La renuencia a la descripción de las acciones realizadas por los propios hablantes; el recurso a la acción generalizada; la abundancia de propósitos e

ideales de la acción docente, que aparecen como valores en sí mismos independientemente de las circunstancias en que se realiza la práctica; las continuas exhortaciones al cambio que aparecen en el discurso que espontáneamente emiten los profesores-alumnos en las sesiones grupales; y la derivación de normas a partir de los referentes teóricos, permite concluir que la práctica es concebida como un gran ideal que está por realizarse. El relato de la circunstancias particulares de la acción y de los procedimientos es evitado, los profesores prefieren ubicar su acción en un plano ideal. De alguna manera esto es compartido por los asesores que se refugian en los contenidos y evitan el análisis de las acciones y sus circunstancias.

#### **RECAPITULANDO:**

Destacan, en los discursos de los profesores-alumnos, los elementos que contribuyen a la unificación como maestros (“nosotros los maestros”) y los distancian de otros sujetos involucrados en su quehacer escolar. Poca presencia tienen, en cambio, aquéllos elementos que producirían diferenciación

Destaca el carácter limitante de las condiciones, están ausentes las posibilidades, lo que sí es posible.

Destacan los ideales. Destacan las acciones que se presuponen compartidas.

Destaca la narración de las acciones de otros. . No se encuentra la narración de acciones propias. Están ausentes las circunstancias particulares de la acción.

Destaca cómo la ambigüedad del concepto de práctica docente en conjunción con los propósitos de la LE'94 convoca a los profesores. Cómo se crea un espacio (curricular) en el que tanto profesores-alumnos como asesores se reconocen como docentes y generan procesos de identificación individual y colectiva. Cómo se bordea la falta, el no saber (no saber el cómo, no saber el hacia dónde, no saber el para quién hay que transformar la práctica docente) a través de la puesta en escena de la imagen de los maestros en el discurso.

## REFLEXIONES FINALES

Dadas las características de este estudio, no es posible plantear conclusiones generalizables en relación con las formas en que se hace referencia a la práctica docente en todas las asignaturas de la LE'94, y es posible suponer que tanto la referencia a dicha práctica como su vinculación con los elementos teóricos adopte formas muy diversas de acuerdo con la formación e inquietudes personales de los asesores; con los propósitos y temática de los cursos impartidos; y con las características de los grupos. No obstante, sí cabe preguntarse si las constantes que aparecieron en los dos cursos analizados, a pesar de su heterogeneidad, se presentan también en otras asignaturas y cuáles son las implicaciones de esto para la formación de los profesores-alumnos.

En lo que respecta a las referencias que los profesores-alumnos hacen sobre su práctica docente, me parece destacable:

a) el recurso a la "acción generalizada" como vía de acceso a la narración de las acciones o acontecimientos cotidianos. Este recurso implica, por una parte, la presuposición de que el conjunto de los profesores ("nosotros los maestros") comparten el punto de vista del narrador y; por otra, la presuposición de que las condiciones y circunstancias de la acción de los demás maestros es similar a la propia (del hablante). Estos discursos incorporan incluso a los asesores, por lo menos en algunos momentos. Esta forma de abordar los relatos de acciones hace que lo relatado cobre tal fuerza, tal sentido, convoque con tal vehemencia

(las cosas son así) que difícilmente es cuestionado por los propios compañeros o asesores en las sesiones grupales.

b) la percepción de las condiciones como siempre -o casi siempre- desfavorables a la actuación del profesor. Es posible suponer que esta percepción, forme parte de cierta visión del mundo por parte de los profesores, en la que ellos aparecen entonces como en constante lucha contra las circunstancias, los otros, la política, los recursos, de modo tal que su labor, ardua de por sí, sea vivida por ellos como extenuante.

c) la presencia de una práctica ideal sobrevalorada, con la que los docentes se identifican ampliamente. Así, la práctica, en la expresión de los profesores-alumnos, constituye un gran ideal, un conjunto de reglas y normas sobre la correcta actuación que son apreciadas en sí mismas, independientemente de las condiciones particulares en que cada maestro desempeña su labor.

La imagen que los profesores sostienen de sí mismos como agentes de cambio -presente en numerosas intervenciones-, articula espléndidamente los tres aspectos mencionados:

1) un grupo social cohesionado que

2) lucha denodadamente contra condiciones siempre adversas, a fin de

3) sostener un proyecto con elevados fines de transformación social.

Lo anterior sugiere que, en este aspecto, las imágenes sociales sobre el maestro (como apóstol, luchador social, agente de cambio) tienen aún anclaje, se encuentran sedimentadas profundamente en el pensamiento de los propios profesores, y organizan de algún modo la visión que tienen de su trabajo. Los profesores enfatizan los propósitos, las finalidades, el proyecto, lo cual les permite dar un sentido a su labor, pero evaden el cómo. A este respecto me surgen preguntas: ¿cómo se vincula esto con el interés que los profesores tienen en las técnicas, en la didáctica, en el cómo hacer? ¿lo particular de la acción se niega conscientemente o es un proceso que escapa a la consciencia, en que se pone en juego lo inconsciente, lo irracional, el deseo?

Esta imagen tiene un gran valor como soporte de la labor cotidiana de los profesores, al otorgarle sentido. Asimismo considero que en este punto se establece un enganche entre los propósitos de la Licenciatura en Educación (la transformación de la práctica docente) y la propia visión que los maestros tienen de su labor; lo cual explica de alguna manera el gran esfuerzo que los profesores-alumnos sostienen para finalizar sus estudios, sabiendo que prácticamente no tendrán impacto en sus condiciones económicas o laborales<sup>1</sup>.

En cuanto a la vinculación de estas referencias a la práctica docente con elementos teóricos se encontró que la articulación de teoría y práctica se da a través de un procedimiento fundamental: la derivación de normas para la labor docente a partir de los planteamientos teóricos de los materiales.

---

<sup>1</sup> Si se retoma la categoría de "significantes flotantes" propuesta por Žižek (1992) puede considerarse que el término "transformación" es un significante que no tiene un significado fijo en el discurso (de la institución, de los asesores, de los profesores-alumnos) y que opera como Significante amo, que "unifica", la palabra a la que hay que referirse para reconocerse en la unidad pues permite la articulación, el enganche de los sujetos interpelados.

En relación con la estructura y modo de operar de las sesiones de asesoría grupal, hay que resaltar que el desarrollo de los cursos se ve influido por una preocupación compartida por los asesores que participaron en este estudio: el cumplimiento del programa, la necesidad de cubrir la totalidad de los contenidos. Esta preocupación conduce a:

- un constante apresuramiento que impide un análisis más profundo de las lecturas, de las reflexiones de los profesores-alumnos sobre las mismas, de los escritos que producen, de sus dificultades en los procesos que se les exigen, etc.
- un énfasis en el análisis de los contenidos de los programas. Aunque en los paquetes didácticos se proponen actividades que pretenden "rescatar la práctica", el énfasis en las sesiones se pone en los contenidos teóricos o metodológicos más que en retomar los elementos de la práctica que los estudiantes aportan. Así, surge la pregunta ¿qué tanto la descripción y análisis del contexto, requerido en uno de los cursos; o el estudio de los "modelos administrativos" -sin incluir elementos de "realidad cotidiana"- en el otro, obstaculizan el "análisis de la práctica"?

Para concluir, quisiera hacer algunas reflexiones en torno a la Licenciatura en Educación, Plan 94, y a mi labor en ella, surgidas a lo largo del proceso y de los resultados obtenidos en este estudio.

Considero que tanto en los diseñadores del plan de estudios y de los materiales didácticos, como en los asesores hace falta mayor claridad en cuanto a lo que

se espera de los profesores-alumnos cuando se les solicita la realización de ciertas actividades y en cuanto al tipo de productos que, con base en éstas, se solicita a los estudiantes. Considero que hace falta reflexión sobre este aspecto, una revisión de los materiales y un gran trabajo conjunto con los asesores. Aventuro que, los diseñadores ocupan el lugar del "sujeto supuesto saber" al que los asesores demandan las alternativas para orientar a los profesores en los procesos que el currículum desata, cuando los diseñadores en realidad *no sabemos*, desconocemos qué hay que hacer.

Me parece importante resaltar que a pesar de las dificultades encontradas, considero valioso el gran esfuerzo que implica ese intento de acercarse a las prácticas particulares de los profesores y, a partir de ahí, buscar alternativas, soluciones a los problemas encontrados, aunque éstas sean parciales. Comparto con el planteamiento de la LE'94, la importancia que se otorga a la transformación de los sujetos -vía los procesos de resignificación- como una vía para la transformación social; si bien, cabe señalar que el punto de llegada no está fijado de antemano: en tanto el campo de la formación es un campo que involucra sujetos es un campo donde la acción del Inconsciente se hace patente: somos sujetos incompletos, con identidades fragmentarias siempre en construcción, con visiones parciales (teóricas o cotidianas), y los propósitos racionales que nos proponemos están entretejidos con deseos inconscientes.

Por último, confieso un supuesto que orientó la investigación y que percibo con claridad sólo al final: el supuesto de que el análisis de la práctica sólo puede tener efectos si se realiza desde el nivel más particular posible, el cómo de la acción individual en la circunstancia específica; pues ésta sería la única forma de valorar (desde la teoría, ciertos principios, etc.) si es *correcta*. Para finalizar,

y a partir del trabajo, reconsidero este supuesto y propongo que tal vez la pregunta que todos (diseñadores, asesores, profesores-alumnos) debiéramos plantearnos es la pregunta acerca de nuestro propio deseo ¿qué deseos nos mueven a trabajar en el campo de la formación?

## BIBLIOGRAFÍA

- Aceves Lozano, Jorge E. (1994). "Sobre los problemas y métodos de la historia oral". en G. Garay (Coord.) *La historia con micrófono*. México: Instituto Mora. pp. 33-46.
- Adorno, T.W. y otros (1986). *Teoría crítica del sujeto*. México: Siglo XXI.
- Althusser, Louis (1978). *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI.
- Anzaldúa Arce, Raúl (1996). "Los imaginarios de la formación docente" en *Pedagogía*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Tercera época Vol. 11 Núm. 9.
- Azuela de la Cueva, R. (1989). "Maestro y alumno adolescente, mitos y realidades de su encuentro". *Cero en conducta* 4 (16), 30-37. México: Educación y cambio.
- Bachelard, G. (1978 ). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Bárcena, Andrea (1988). *Ideología y pedagogía en el jardín de niños*. México: Océano.
- Bertucelli, Marcella (1996). *Qué es la pragmática*. Barcelona: Paidós.
- Braunstein, Néstor (1984). *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis*. México: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1984). "Pragmática del lenguaje y lenguaje de la pragmática" en *Acción, pensamiento y lenguaje*. México: Alianza (Psicología).
- Buenfil, Rosa Nidia (1994). *Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación*. México: CINESTAV-CONACYT.
- Camarena Ocampo, Eugenio (1991). *Una aproximación etnográfica a las estructuras y contenidos del salón de clase: un caso a nivel superior*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones Avanzadas del Instituto Politécnico Nacional.
- Cantón Arjona, Valentina (1997). *1 + 1 + 1 No es igual a 3. Una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del particular*. México: Universidad Pedagógica Nacional. (Colección Textos)
- Carr, Wilfred y S. Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Martínez Roca.

Carvajal, Alicia Lily (1988). *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros. Un estudio etnográfico en la escuela primaria*. México: Departamento de Estudios Educativos del Centro de Investigaciones Avanzadas del Instituto Politécnico Nacional.

Cortazzi, Martin (1993). "Primary teacher's narratives: one thousand stories from the classroom" en *Narrative Analysis*. London: The Falmer Press (Social Research and Education Studies. Series: 12).

Elliot, John(1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Erickson, Frederick (1982). "Taught cognitive learning in its immediate environments: a neglected topic in the Anthropology of education", en: *Anthropology & Education*. Quaterly. Volume XIII, No.2. Michigan: Institute for Research on Teaching.

Farr, Marcia (1991). "Biliteracy in the home: practices among mexicano families in Chicago" en *Biliteracy in theory and practices*. Chicago: D. Spener ed.

Fast, Julius (1983). *El lenguaje del cuerpo*. México: Kairós.

Foucault, Michel (1995). *Freud, Nietzsche, Marx*. México: Ediciones El cielo por asalto.

Fuentes, Silvia (1997). *Identificación y constitución de sujetos: El discurso marxista como articulador hegemónico del proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón, generación 79-83*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. (Tesis de maestría).

Gallisot, René (1987). "Bajo la identidad, el proceso de identificación". En: *L'homme et la société*. Revue internationale de recherches et de synthèses sociologiques. No. 82, Nouvelle Série. París: Editions L'Harmattan. Traducción de Gilberto Giménez. Incluido en la Antología: *La identidad social. Problemas Teóricos y metodológicos*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Granja Castro, Jossefina (1992). "Lo que significa ser alumno: el discurso de los maestros". Documento inédito. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Hall, Edward (1983). *La dimensión oculta*. México: Siglo XXI Editores.

Heller, Agnes (1970). *Sociología del conocimiento*. Barcelona: Península.

Kalman, Judith (1997). *Tres ensayos sobre la lengua escrita desde una perspectiva social*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Cuadernos DIE núm. 51.

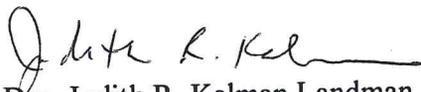
- Kosík, Karel (1963). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Lacan, Jacques (1979). *Escritos 1*. México: Siglo XXI.
- Lakoff, Robin T. (1990). *Talking power*. U.S.A. (sin cd.). Harper Collins Publishers. Paper Books.
- Lakoff, George y Mark Johnson (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra (Col. Teorema)
- Levinson, Stephen (1983). *Pragmatics*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Luna Elizarrarás, María Eugenia (1993). *Los alumnos como referente básico de la organización cotidiana del trabajo del aula*. México: Departamento de Estudios Educativos del Centro de Investigaciones Avanzadas del Instituto Politécnico Nacional.
- Lastra, S. A. (1983). "Una evaluación de la tarea docente a partir de las percepciones estudiantiles". *Revista de Educación Superior* 12 (45), 96-105. México, Asociación de Universidades e Institutos de Educación Superior.
- Lyons, John (1981). *Lenguaje, significado y contexto*. México: Paidós.
- Jensen, H. (1986). *Teoría crítica del sujeto*. México: Siglo XXI.
- Mc. Laren, Peter (1986). *La escuela como un performance ritual*. México: Siglo XXI.
- Melucci, Alberto (1982). "Sobre la identidad". En Gilberto Giménez (comp.) *La identidad social. Problemas Teóricos y metodológicos*. Antología. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Mercado, Ruth (1989). *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*. México: Departamento de Estudios Educativos del Centro de Investigaciones Avanzadas del Instituto Politécnico Nacional.
- Mercado, Ruth (1991). "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros". *Infancia y aprendizaje* 57. Madrid: Universidad Complutense.
- Namo de Mello, Guiomar (1993). "Necesidades Básicas de aprendizaje". en *Seminario Regional, OREALC-IDCR*. Santiago de Chile: UNESCO-IDCR.
- Ortega Estrada, F. (1983). "Efectos de la percepción de las expectativas en niños rotulados o etiquetados". Escuela Libre de Psicología, A. C. División de Posgrado. UACH.
- Pérez Agote, Alfonso (1986). "La identidad colectiva: una reflexión abierta desde la sociología". En Gilberto Giménez (comp.) *La identidad social. Problemas Teóricos y metodológicos*. Antología. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.



- Pérez Gómez, Angel. (1988). "Prólogo" en *La investigación-acción en la formación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Pescador, José Angel y Carlos Alberto Torres. *Poder político y educación en México*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano-Americana (UTEHA).
- Philips, Susan (1988). *Language, gender & sex in comparative perspective*. Nueva York: The Cambridge University Press.
- Porlán, R. (1987). "El maestro investigador: la investigación en el aula". Barcelona: *Investigación en la escuela*. No. 1.
- Ramos Arizpe, G. (1996). *Narración e historia personal. Relatos de Don Jesús Ramos Romo*. Jiquilpan, Michoacán: Centro de Estudios de la Revolución Mexicana "Lázaro Cárdenas" A.C.
- Reynaga Obregón, Sonia (1996). *Procesos de formación y representaciones de los estudiantes de la licenciatura en sociología: un estudio comparativo*. México: UAG. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. (Tesis de doctorado)
- Robles, Adriana (1988). *Los preescolares: páginas en blanco o sujetos con historia*. México: Universidad Pedagógica Nacional. (Tesis de licenciatura)
- Rockwell, Elsie (coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, Elsie (1985). *Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP-Caballito.
- Rockwell, Elsie y otros. "Reflexiones sobre el proceso etnográfico", en: *La práctica docente y su contexto institucional y social*. Informe final, Vol. 2. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Sacristán, Gimeno (1988). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sánchez Vázquez, Adolfo (1973). *Filosofía de la praxis*. México: Grijalbo.
- Sánchez Vázquez, Adolfo (1983). *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología*. México: Océano.
- Schiffrin, Deborah (1987). *Discourse markers*. New York: The Cambridge University Press.
- SEP (1980). *Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional*. México: SEP-UPN:

- Sciolla, Loredana (1983). "Teorías de la identidad". En Gilberto Giménez (comp.) *La identidad social. Problemas Teóricos y metodológicos*. Antología. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Street, B. (1993). "Introduction", en Street B. *Cross cultural approaches to literacy*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sulca, Edgar (1993). "Notas para una aproximación a la teoría de la identidad". En Salinas Sánchez, Gisela y Ma. Victoria Avilés (compiladoras). *Identidad étnica y educación indígena*. Antología Básica. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1993.
- Szilasi, Wilhelm (1969). *Fantasía y conocimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.
- UPN (1979). *Licenciatura en educación básica. Plan de estudios*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- UPN (1985). *Licenciatura en educación preescolar. Plan de estudios 1985*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- UPN (1994a). *Licenciatura en educación. Plan de estudios. Junio 1994*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- UPN (1994b). *Licenciatura en educación. Area específica del plan de estudios. Junio 1994*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- UPN (1995). *Enfoques administrativos aplicados a la gestión escolar*. (Guía del estudiante, Guía del asesor, Antología Básica y Antología Complementaria). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- UPN (1995). *Contexto y valoración de la práctica docente*. (Guía del estudiante, Guía del asesor, Antología Básica y Antología Complementaria). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Van Dijk, Teun A (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Villoro, Luis (1982). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI.
- Vygotsky, Lev (1934). "Pensamiento y palabra" en: *Pensamiento y lenguaje*. México: Alfa y Omega.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. México: Paidós.
- Zizek, Slavoj (1992). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 28 de abril de 1998.



Dra. Judith R. Kalman Landman.  
Investigadora Titular del Departamento  
de Investigaciones Educativas



Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos.  
Investigadora Titular del Departamento  
de Investigaciones Educativas



Mtra. Juana Maria Méndez Pineda  
Profesora de la Unidad 241 de la Universidad  
Pedagógica Nacional de San Luis Potosí