

LA FORMACIÓN DE MAESTROS, UN PROBLEMA PLANTEADO

*Lesvia Rosas**

Introducción

Bernard Honore,¹ un pensador que se ha dedicado a construir una teoría de la formación, dice que el asunto de la formación es un problema planteado, no resuelto. Retomándolo, pienso que la formación de los maestros de educación básica en México es, efectivamente, un problema planteado desde hace mucho tiempo. Un problema al que se le ha tratado de dar solución desde muy diversos ángulos, pero que rara vez se ha reflexionado con toda profundidad. La historia de la formación de los maestros de primaria en nuestro país está marcada por un continuo debate acerca del maestro que se debe formar. Con la aparición de los dos últimos planes de estudio de la escuela normal, en 1984 y 1997, se pusieron de relieve preguntas sustantivas en torno a la formación de los maestros que parecían haber sido ya superadas.

El plan de 1984 representó un cambio importante, porque con él, la carrera de maestro adquirió el estatus de licenciatura y las escuelas normales se ubicaron en el rango de las instituciones de educación superior. Este plan pretendía ofrecer una formación en la que los futuros maestros contarán con una visión amplia de la problemática de la educación y ponía, sobre todo, el acento en la formación de un maestro capaz de investigar sobre su propia práctica educativa, para extraer de ella los aspectos a mejorar en su trabajo cotidiano. De

hecho, la investigación era uno de los ejes del currículo de la nueva licenciatura.

Con el plan de 1984 aparentemente se ponía fin a un largo debate sobre el tipo de maestro que se debía formar en nuestro país. Para lograr una mayor claridad acerca de este debate, es conveniente retroceder un poco en el tiempo y tratar de aprender de las lecciones de la historia de la formación de los maestros en México.

El debate que refiero se remonta principios de siglo, pero se hizo mucho más evidente y fuerte en la época posrevolucionaria, cuando la existencia de los maestros rurales que participaron en la escuela rural mexicana constituyó un hito en la historia de la educación básica en México.

Antes de la revolución, los maestros rurales eran considerados y tratados como maestros de una clase inferior a aquellos que trabajaban en las escuelas urbanas. Eran maestros que por lo general no tenían un título y que trabajaban en circunstancias sumamente precarias. Con el proyecto de la escuela rural mexicana, el estatus de los maestros rurales cambió considerablemente. No mejoraron mucho en sueldo, pero sí en prestigio social y en atención, puesto que fueron maestros que se formaron en la práctica y, por lo tanto, requerían de atención, conocimientos y materiales que se les hacían llegar a sus lugares de trabajo.

Los maestros de la escuela rural mexicana eran maestros tanto de niños como de adultos y

* Investigadora titular del Centro de Estudios Educativos, miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa e investigadora de la facultad de ingeniería de la UNAM.

su trabajo educativo se desarrollaba en las escuelas y en las comunidades. Además de los conocimientos necesarios para enseñar a los niños, poseían conocimientos que les permitían intervenir en el desarrollo de las comunidades rurales en las que se encontraban las escuelas.

Por todo esto, durante el periodo en el que se impulsó el proyecto de la escuela rural, los maestros fueron una de las personalidades más importantes de las comunidades, al grado de que todavía muchos años después de que el proyecto de la escuela rural mexicana fue cancelado, la figura del maestro rural que surgió de ella sirvió como ejemplo del maestro que se debía formar. Se trataba de un maestro con una formación diferente a la que recibían los que trabajaban en las escuelas urbanas, en la que se enfatizaba la formación para la enseñanza dentro de la escuela, dirigida exclusivamente a los niños.

El debate entre esas dos posturas² se sostuvo muchos años, mientras se sucedían continuos cambios en los planes de estudio de las escuelas normales,³ hasta que finalmente se decidió unificarlos. Con esta decisión, desapareció la formación específica de maestros para las escuelas rurales.⁴ Sin embargo, la imagen del maestro rural de la posrevolución no ha desaparecido del todo. Todavía en la última reforma al plan de estudios, en 1997, se pueden advertir expresiones que hacen referencia a este tipo de maestro.

Más tarde surgió la imagen del maestro como profesionista, la que aparentemente se consolidó en 1984. No obstante, en torno de este concepto ha existido también un gran debate.⁵

La imagen del maestro como profesionista implica una formación científica. Una preparación especializada para realizar su trabajo y para contribuir al desarrollo de ese campo profesional. Significa estar preparado para tomar decisiones calificadas ante situaciones problemáticas en la práctica de la profesión. Implica también ser autónomos en el desarrollo de su campo de trabajo y compartir con su gremio un código ético de la profesión. El debate en torno a esta imagen se ha dado porque, quienes han analizado la formación que se les imparte a los maestros, encuentran que ésta no cumple con

las características mencionadas, entre otras razones porque la profesión tiene la característica de ser "una profesión de Estado".⁶

La imagen del maestro como profesionista, junto con las reminiscencias de la imagen del maestro rural, permanecen en la actualidad tanto en el discurso sobre la docencia, como en el imaginario colectivo sobre el maestro, sin embargo, en la realidad de su formación, de su desarrollo profesional y de sus condiciones de trabajo, prevalece otro concepto, como se verá más adelante.

A 13 años de distancia del plan de 1984 y sin que mediara una evaluación sobre la forma en que sus egresados asumieron su función, y sobre las condiciones en las que el sistema los recibió y apoyó, apareció el nuevo plan de 1997 que replantea el perfil del maestro necesario para el país. Se rechazó el concepto del maestro que investiga sobre su práctica y se dio énfasis a la tarea del maestro de enseñar y para eso se le debe preparar.

Estos cambios en la concepción del maestro que se debe formar, no son nada nuevo. De hecho, lo que ha marcado la tónica en la historia de la formación de los maestros de primaria en nuestro país ha sido un cambio continuo de planes y programas, que más que una búsqueda o una respuesta a las necesidades educativas de los niños, ha reflejado, en algunas ocasiones, la adhesión acrítica a normas internacionales o la incorporación de tendencias surgidas en otros países, o bien, la respuesta a intereses particulares que muy poco tienen que ver con la naturaleza y funciones de la educación.

En el fondo de la cuestión sigue quedando la delicada pregunta ¿qué significa formar para la docencia? pero quizás antes habría que plantearse otras preguntas: ¿qué significa formar?, ¿la formación de los maestros es una acción o un proceso?, ¿la formación de los maestros se circunscribe sólo al ámbito de la escuela normal o se desarrolla también en otros ámbitos?, ¿cómo perciben los maestros su formación?

Para contribuir a la discusión sobre estas preguntas presento a continuación algunos de los resultados de una investigación que tuvo como propósito hacer aportaciones al campo

de la formación de los maestros, tanto desde la teoría, como desde la reflexión surgida del trabajo con un grupo de maestros con más de 15 años de experiencia docente en escuelas rurales.⁷

Sobre el concepto de formación

El problema que originó la investigación fue la necesidad de entender cómo se forma un maestro y una de las rutas de acercamiento a ese problema fue el cuestionamiento del concepto mismo de formación.

La palabra formación ha llegado a tener un uso común, en el que se le llama así a toda propuesta educativa o que pretende serlo. Por lo general, se refiere a un programa o plan de estudios que se le ofrece a las personas, desde una instancia totalmente externa a ellas y se sobrentiende que una vez acreditados los cursos correspondientes, la formación se ha consumado. Esas personas están, por lo tanto, listas para desarrollar una determinada tarea en la sociedad.

Sin embargo, en muchos casos y específicamente en el caso de los maestros, los resultados de la educación de la que son responsables señalan continuamente la existencia de alguna o algunas deficiencias en la llamada "formación" que se les imparte. Ante las evidencias, por lo general se recurre a formular nuevas ofertas de formación, que tampoco logran los resultados deseados.

En el caso específico de los maestros en México, hace algunos años se levantó una voz, que llamó la atención sobre la necesidad de cuestionar lo que se estaba entendiendo por formación y sobre lo que pasaba en las escuelas normales. Ésta fue la voz de Ramiro Reyes. En uno de sus escritos sobre el tema decía:

Es evidente en nuestro país la ausencia de una teorización sistemática sobre la formación de los docentes. En este sentido, la formación se vive, se describe, se mejora en el *curriculum*, pero no es seguro que se comprenda qué es lo que realmente ocurre en eso que llamamos formación. Esto sólo es posible en la medida en que dispongamos de una teoría de la formación, que dé cuenta del proceso

de una manera distinta, superando la descripción empírica y arribando a una nueva lectura del fenómeno.⁸

Esa nueva lectura del fenómeno a la que se refería Reyes se puede dar si, en contra de considerar a la formación como una oferta externa al sujeto, se le considera centrada en el sujeto.

De acuerdo con pensadores como Gadamer y Honore, la formación centrada en el sujeto se puede concebir como un proceso personal y social, significativo para el ser humano.⁹ Durante este proceso, el individuo introyecta todos los elementos que el medio social pone a su alcance para incorporarlo como uno de sus miembros. Así, acumula una serie de conocimientos y experiencias que le permiten buscar y construir, con el concurso de los otros, las condiciones para que todos esos conocimientos y experiencias se enriquezcan y se transformen en su proyecto de vida. La persona, entonces, se va construyendo en el seno de la sociedad.

La formación centrada en el sujeto implica aceptar que, aunque exista necesariamente





una oferta externa, el sujeto posee las capacidades necesarias para re-crear dicha oferta, en función de su historia, sus saberes previos, su capacidad crítica y sus expectativas respecto de la oferta que se le hace.

Por otra parte, la formación pensada como proceso y no sólo como un momento en la vida de una persona implica una perspectiva histórica, en la que el presente adquiere sentido en virtud de un pasado que aporta datos para entenderlo y de un futuro que se puede prever siempre mejor.

Desde esta perspectiva, el resultado de la formación que se imparte desde las escuelas debería ser mucho más que la sola asimilación de un conocimiento elaborado y preparado por otros. Debería ser el resultado de la recuperación de la experiencia y los saberes previos de los estudiantes y de la incorporación a éstos de los nuevos conocimientos, de tal forma que juntos, den lugar a un nuevo conocimiento, construido socialmente.

Pero para que esto se logre, es necesario no sólo situarse en esta perspectiva distinta respecto de la formación sino también en una perspectiva distinta del papel de la escuela.

Paulo Freire decía que la educación, además de ser una *praxis*, es una actividad gnoseológica.¹⁰ Esto significa que en todo acto educativo consciente y dirigido hacia un fin, como es el que se realiza en las escuelas, se debe tener claro que el conocimiento es el mediador entre el educador y los educandos y que el resultado de la relación pedagógica que necesariamente se establece entre ambos, debe ser la construcción social de un nuevo conocimiento, *re-construido* y *re-significado*.

Entonces, si se reconociera a la escuela como un lugar en el que se re-crea el conocimiento y a la formación como un proceso personal y social en los términos antes descritos, el proceso formativo dentro de las escuelas debería dar lugar a un diálogo que permitiera que los educandos reconstruyeran el conocimiento recibido y lo incorporaran a su proceso de vida.

Del mismo modo, en el caso de las escuelas de educación superior y particularmente en el de las escuelas normales, la formación debería tener como resultado un conocimiento capaz de expresarse en un proyecto educativo. Este proyecto debería ser tal, que al tomar forma y contenido en las escuelas primarias, tuviera a su vez la posibilidad de ser revisado y modificado como producto de su *praxis* profesional.

Un elemento interesante, característico de las escuelas normales, es quizá la única profesión en la que todos los estudiantes han tenido experiencias educativas anteriores, ilustrativas de lo que les espera en el desarrollo de su profesión, por el simple hecho de que todos pasaron por una escuela primaria. Entonces, además de las expectativas propias del inicio de una formación, los estudiantes llegan con toda una experiencia escolar vivida en la escuela primaria y en las demás escuelas por las que han pasado para llegar a la normal. Esta experiencia se incorpora, sin duda alguna, a su proyecto educativo y además va a ser decisiva en la forma en la que el maestro va a asumir finalmente su papel.¹¹ Sin embargo, esa experiencia, que de ser recuperada y analizada podría

enriquecer mucho el proyecto educativo de los futuros maestros, no es valorada en las escuelas normales.

Por todo lo anterior, la formación que se imparte en las escuelas nunca es ni puede ser una formación acabada. En el caso de las escuelas normales, la formación que imparten es sólo el inicio de un proceso que se prolonga durante muchos años más en la práctica misma de los maestros. Si la formación de los maestros se visualizara de esta manera, tendrían que producirse cambios sustanciales, no sólo en las escuelas normales sino también en las escuelas primarias y en el sistema de apoyo a los maestros en ejercicio.

Como se verá más adelante, la formación entendida como un proceso centrado en el sujeto implica un cambio radical en el enfoque con el que hasta ahora se ha pretendido formar a los maestros.

Sobre las tendencias en la formación de los maestros

Un segundo plano de aproximación al problema se dio en la recuperación del conocimiento acumulado sobre la formación de los maestros.

Investigadores de diferentes épocas y países han coincidido en señalar la importancia y la complejidad de la formación de los maestros y han intentado sistematizar las tendencias en dicha formación, pero también han aportado nuevos enfoques, de acuerdo con diferentes puntos de partida.¹² La tinta ha corrido mucho en ese aspecto, especialmente desde de la década de los años ochenta.

Los distintos enfoques que han dado lugar a diferentes planteamientos sobre la formación de los maestros son: la relación entre la teoría y la práctica, el concepto de práctica educativa, el concepto de formación, el tipo de conocimientos que se entretujan en torno a la función docente, entre otros.

Ferry, por ejemplo, identifica a la formación como una tensión entre la teoría y la práctica y con esto, pone el dedo en la llaga, puesto que ese es uno de los problemas medulares tanto de la formación de los maestros, como de la práctica educativa.

La importancia de la relación entre la teoría y la práctica es que cuando se privilegia una en detrimento de la otra, la reflexión crítica se empobrece. Un profesional que nunca trasciende los límites del "hacer", acaba por perderse en una rutina que se agota a sí misma. Alguien que privilegia la reflexión teórica y nunca la confronta con la práctica, termina por emitir discursos estériles que muy tardíamente, o casi nunca, llegan a producir el beneficio que desean.

La separación entre la teoría y la práctica, específicamente en lo que se refiere a la educación, no hace sino retrasar el avance del conocimiento y anquilosar el trabajo en las aulas. También separa a las personas. Unas piensan sobre el hecho educativo y otras lo realizan. El hecho educativo deja de ser una *praxis* y lo que podía ser un campo de responsabilidad común se convierte en un conjunto de voces aisladas que tienen muy poco efecto sobre el hecho mismo.

Otros autores parten del concepto de práctica educativa o práctica docente y a partir de ella, reconocen diferentes modelos de formación de los maestros.

Pérez encuentra cuatro perspectivas en la formación de los maestros:

- La perspectiva técnica.
- La perspectiva práctica.
- La perspectiva académica.
- La perspectiva de la reconstrucción social.¹³

Cada una de estas perspectivas remite a la formación de un profesor diferente. De las cuatro destacan las dos primeras como determinantes de los modelos más comunes en la formación de los maestros.

Desde la perspectiva técnica, también llamada racionalidad técnica, la práctica educativa se considera como instrumental. Por lo tanto, el profesor que hace falta, y que por consiguiente se forma, es el que tiene que llegar a la escuela a hacer que los niños trabajen y avancen de una manera homogénea en su aprendizaje. En esta perspectiva se ignoran las diferencias individuales y la situación sociohistórica y cultural

de la escuela. La formación del profesor se concibe como un sistema de entrenamiento, basado en la adquisición de competencias. Aprende las técnicas didácticas que se supone le apoyarán para aplicar la teoría aprendida. Desde este enfoque, la práctica educativa, es considerada como una situación estable, inamovible, predecible, para la cual hay respuestas técnicas ya hechas.

El problema de este enfoque es precisamente esa concepción de la práctica educativa y el equiparar al maestro con un técnico, como el que se puede encontrar en otro tipo de trabajo, en el que las situaciones sí están dadas de antemano y se pueden aplicar soluciones ya preparadas a los problemas que se presenten. Sin embargo, en la educación no es así. Al encontrarse en la práctica educativa con problemas no previstos, que no se pueden resolver con las herramientas aprendidas, el profesor formado desde esta perspectiva recurre a soluciones improvisadas o bien a situar el problema fuera de su alcance.



En contraste con lo anterior, desde la racionalidad práctica, la práctica docente se reconoce como un espacio complejo, dinámico, en el que se produce el encuentro entre personas, mediatizado por el conocimiento. Este encuentro personal, le plantea al maestro una serie de situaciones que a su vez representan retos que tiene que resolver con deliberación, reflexión, creatividad, decisiones informadas, discernimiento y ética. Desde este enfoque, lo que se requiere es un profesor que sepa identificar las diferentes situaciones que ocurren en su salón de clases y problematizarlas, de tal forma que las respuestas que les dé, sean el resultado de la reflexión y el análisis crítico, combinados con la verdadera creatividad que exige el estar trabajando con seres humanos que traen consigo una historia familiar y social y en una escuela histórica y culturalmente enraizada.

Este enfoque de la racionalidad práctica, ha dado lugar a considerar en el papel del maestro nuevas dimensiones, que enfatizan el carácter creativo, necesario en la tarea del maestro, derivado de la interacción que establece con sus alumnos. Así, se ha hablado del profesor como investigador en el aula, de la enseñanza como arte, de la enseñanza como arte moral, de la enseñanza como una profesión de diseño, del profesor como profesional clínico, de la enseñanza como proceso de planificación y toma de decisiones, de la enseñanza como proceso interactivo, del profesor como práctico reflexivo.¹⁴

De todas estas imágenes, la que se ha desarrollado mayormente y también ha recibido fuertes críticas es la del profesor reflexivo. Las raíces de este concepto pueden encontrarse en la pedagogía de Paulo Freire, en la sociología crítica, en la teoría de los intereses constitutivos del saber, de Habermas, particularmente en relación con el interés constitutivo del conocimiento emancipador.

Una de las características de un profesor reflexivo es la capacidad para reflexionar sobre la acción que desarrolla y sobre la que realiza en la acción. Este tipo de reflexión supone un franco distanciamiento de la acción realizada y una gran capacidad de análisis y de solu-

ción de problemas, no de una manera improvisada sino con base en el conocimiento.

Esta figura ha sido debatida, porque se ha considerado que un profesor con las características mencionadas rebasa las funciones del maestro. Pero aquí es donde se vuelve a plantear la pregunta ¿qué significa formar para la docencia?

Formar a un maestro desde la racionalidad práctica implica fomentar una mentalidad analítica y crítica hacia su propio trabajo y con la capacidad de ampliar sus conocimientos echando mano del conocimiento acumulado y del diálogo con otros profesionistas de la educación.

Es interesante volver a observar cómo desde cualesquier criterio del que se parta para clasificar los modelos de formación de docentes surge, como un asunto medular, la discusión de la relación entre la teoría y la práctica.

En relación con esa tensión, desde las dos perspectivas o racionalidades mencionadas se pueden encontrar modelos de formación de profesores que se plantean en los extremos. Ponen el acento sólo en la teoría, desconociendo la experiencia de la práctica, o ponen el acento en la práctica, ignorando la teoría. Esto no significa que la teoría o algunos problemas de la práctica no estén presentes, pero según sea el enfoque correspondiente, uno u otro juega un papel preponderante.

Los modelos que se colocan en la postura de privilegiar sólo los conocimientos teóricos provienen del enfoque de la racionalidad técnica y han llegado hasta el extremo de pensar que se pueden elaborar programas "a prueba de maestros", realizándolos de tal forma que sólo necesiten ser aplicados mecánicamente.

Los modelos que se colocan en el otro extremo provienen del enfoque de la racionalidad práctica y son los que forman a los llamados "maestros tradicionales ó artesanos", que aprendían viendo trabajar a otro maestro.

Frente a esos modelos extremos aparecen los modelos alternativos, derivados del enfoque de la racionalidad práctica, que se pronuncian por una *praxis* centrada en la persona del maestro. No se privilegia ni la teoría ni la prác-

tica sino que se procura encontrar el equilibrio entre ambas, de manera que en los maestros formados con esta orientación se combinen el análisis, la reflexión teórica y el aprendizaje de la didáctica, con la recuperación de la experiencia, el reconocimiento de situaciones problemáticas y la solución a los problemas. Un gran ingrediente de creatividad y autonomía es necesario para los maestros formados bajo este enfoque.

Al regresar a la reflexión sobre el concepto de formación y relacionarla con los enfoques mencionados, el de la racionalidad práctica es el que se asemeja al concepto de la formación centrada en el sujeto.

Así, el problema de la formación de los maestros es, efectivamente, un problema planteado, sólo que no se puede aspirar a encontrarle una solución definitiva, puesto que siendo la del maestro una función social, tiene que renovarse conforme al devenir de los tiempos y las necesidades de las personas que acuden a recibir los servicios educativos. Lo mismo sucede con su formación.

A lo que no se puede renunciar es a continuar en el debate y a lograr que los maestros que se formen en cada momento histórico estén preparados de la mejor manera posible para contribuir a la formación de las personas con las que se encuentran en cada ciclo escolar, en cada escuela y aula, pero también para crecer ellos mismos, como personas y como profesionistas y para contribuir al desarrollo del campo de la educación.

La formación de los maestros en México

Como en cualquier otro país es un fenómeno muy complejo, que requiere un análisis multidisciplinario para ser entendido integralmente. En el proceso histórico de la formación de los maestros se han entrelazado aspectos políticos, culturales y sociales de gran trascendencia para llegar a la educación que se imparte en nuestras escuelas el día de hoy.¹⁵

Para poder aproximarse a una visión clara, aunque general del problema para este escrito, se consideraron tres ámbitos de formación,

que surgieron de la reflexión que se hizo con los maestros que participaron en la investigación. Ellos son: la Escuela Normal, el apoyo que se recibe como maestro en ejercicio y las condiciones de trabajo.

Considerar a la educación normalista como un ámbito de formación no tiene ninguna dificultad, pero pensar que la escuela primaria, que es el lugar de trabajo de los maestros es también un lugar de formación, presenta ciertas dificultades, porque no existen referencias de haberlo considerado así. Por otra parte, el subsistema de apoyo a los maestros en ejercicio nunca se ha definido como un ámbito de formación. El supuesto sobre el cual ha funcionado el sistema es que la educación normalista proporciona una formación acabada y que, por lo tanto, lo que sigue es actualizar dicha formación y capacitar.

Sin embargo, en la reflexión realizada con los maestros se hizo evidente el hecho de que su formación, vista desde su propia experiencia, no se agota en la Escuela Normal y que las escuelas primarias constituyen un espacio muy importante para limitar o para alentar su desarrollo profesional.

Al mirar al sistema de formación desde los enfoques mencionados, no se pretende etiquetarlo, lo que sería imposible, ya que ningún tipo o modelo, por muy bien estructurado que esté, se presenta en la realidad en una forma "pura". Lo que se pretende es hacer la pregunta sobre la racionalidad que ha orientado la formación de nuestros maestros.

La Escuela Normal

Un elemento muy importante y que es imposible soslayar para considerar lo que ha pasado, es la naturaleza de la función del maestro. En nuestro país, el maestro de educación básica es un profesionista de Estado lo que significa que su misión educativa está normada y determinada oficialmente. Esta circunstancia incide directamente en la formación, que se orienta por la racionalidad técnica: el maestro debe adquirir una serie de conocimientos ya establecidos y desarrollar determinadas destrezas que

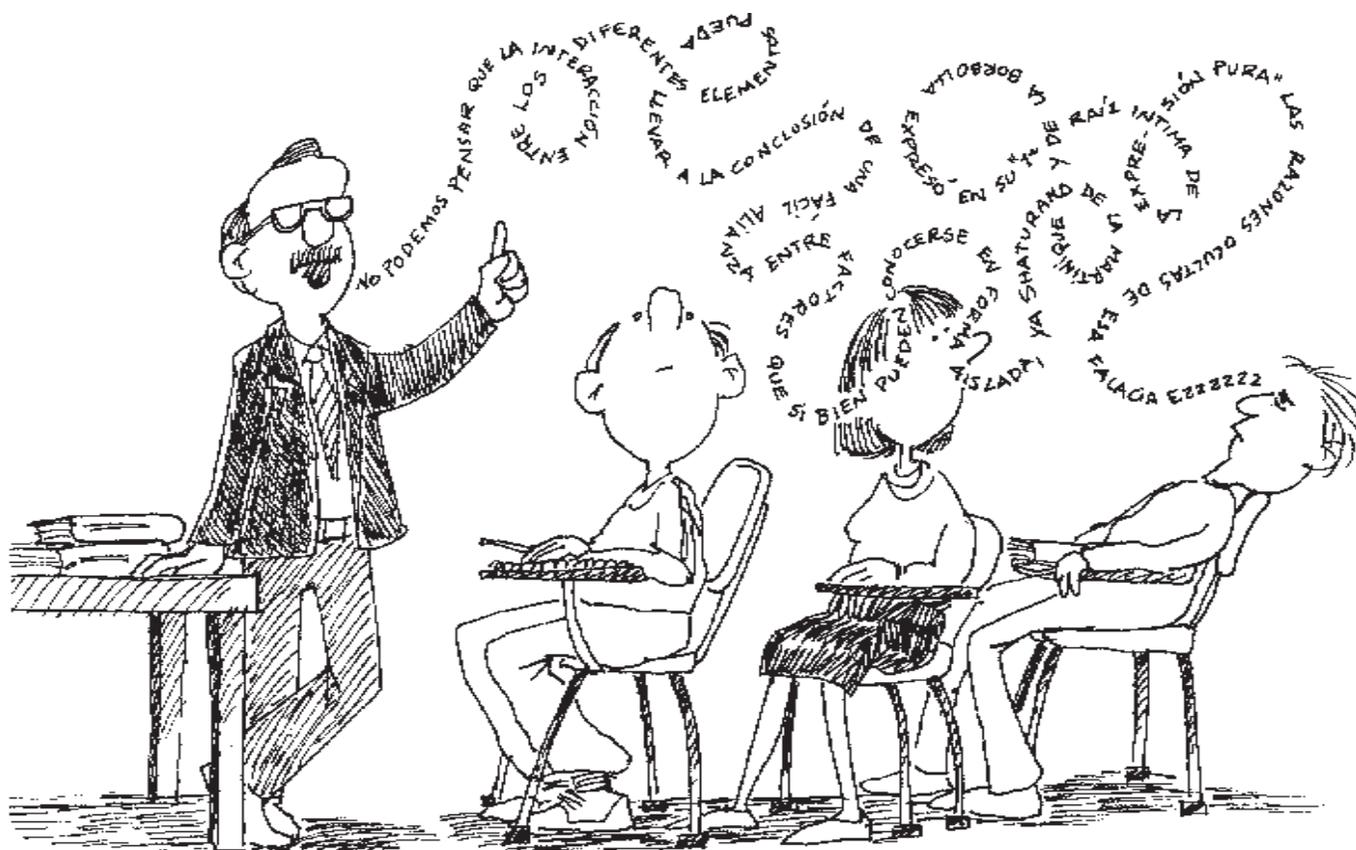
constituyen un todo acabado, que deberá llevar a la práctica. Aquí subyace una noción reduccionista de práctica educativa, en la que a los alumnos se les considera, igual que al profesor, como depositarios de un conocimiento que llevarán a su vida cuando se llegue el momento. Este enfoque establece una distancia entre la teoría y la práctica, aspecto medular de la formación de los maestros.

Pero no se puede afirmar que la racionalidad técnica haya sido siempre la única orientación en la formación de los maestros. También se encuentran algunos momentos históricos en los que ha imperado una formación más de corte "tradicional" o "artesanal". De ahí que en algunos momentos en la historia del normalismo se registrara una lucha entre quienes defendían una u otra tendencia.

Los análisis realizados por Ramiro Reyes permiten apreciar en la educación normalista, una confusión entre una formación basada en un conocimiento erudito, legitimado, incuestionable y una formación para realizar una actividad que se considera eminentemente práctica:

Tradicionalmente las escuelas normales han tenido una relación con un saber discursivo en relación a la educación, que en algunos casos ha asumido los rasgos de una aparente erudición. Este saber se ha caracterizado, además por privilegiar los aspectos prácticos de la docencia, como herencia de las experiencias de formación de los propios profesores de las normales, lo que ha provocado un permanente rechazo a los aspectos teóricos de la formación, los que aparecen como adorno innecesario en la formación del futuro profesor. Este tipo de saber práctico alude a la concepción dominante en el magisterio, que percibe al maestro como el práctico de la educación.¹⁷

Esta mezcla entre los dos extremos de la formación conduce a que los maestros establezcan una relación muy especial con el conocimiento. Por un lado, se sienten y se piensan poseedores de un conocimiento acabado y suficiente para realizar su trabajo, pero, por otro



lado, le conceden todo el valor a la práctica y desconocen la reflexión teórica como uno de los elementos constitutivos de su profesión. Esto tiene graves consecuencias en su desarrollo profesional, ya que al rechazar la reflexión, pierden la posibilidad de la autocrítica constructiva y de la renovación.

Ahora bien, se supone que a partir de 1984 la formación de los maestros se realiza sobre bases científicas y se les prepara para desenvolverse como profesionistas. El problema es que no hay claridad en cuanto a su estatus como profesionistas, ya que como se mencionó en la introducción las diferencias entre los planes de estudio de 1984 y 1997 hablan de dos maestros muy diferentes.

El apoyo a los maestros en ejercicio

El concepto de formación normalista, en el que se suponía que al egresar los maestros estaban

ya debidamente formados como tales, tiene como consecuente un sistema de capacitación, actualización y nivelación que opera bajo los mismos principios: allegar a los maestros la información sobre los cambios de planes y programas de estudios y sobre nuevas técnicas de enseñanza, sin preocuparse por la experiencia que han vivido, el saber que han acumulado y la naturaleza compleja del trabajo en el salón de clases.

En 1997, con el último plan de estudios, se dio un giro a la concepción de la educación normalista, denominándola "formación inicial". Esto significa que la formación continúa, lo que debería redundar en un cambio en los conceptos de capacitación y actualización que se han manejado tradicionalmente. Una de las medidas adoptadas ha sido crear los centros de maestros, dotados de información bibliográfica y audiovisual y los cursos de la carrera magisterial. El asunto sería saber hasta dónde se está

caminando hacia la formación de un maestro autónomo, que fundamente su práctica en un proyecto educativo que a la vez que le permita recrearla y constituya la base para su formación continua.

Las condiciones de trabajo

La escuela ha sido analizada por numerosos estudiosos de la educación, considerándola como el lugar de trabajo de los maestros. Estos estudios han arrojado luz sobre diversos aspectos, como la organización de las actividades al interior de las escuelas, la distribución del tiempo, las tareas que deben realizar los docentes, los canales de comunicación y de movilización en el sistema educativo, la invisibilidad de la presencia del sindicato en las decisiones, etcétera.¹⁸

En la investigación a la que he estado haciendo referencia¹⁹ se indagó acerca de la forma en la que cada uno de estos aspectos inciden en el proceso de formación de los maestros, pero vistos desde ellos mismos. Se encontró que el ambiente escolar tiene una serie de características que limitan su desarrollo profesional. Estas características, que no son más que el reflejo de los problemas detectados por estudios como el mencionado en el párrafo anterior, en la expresión de los maestros se manifiestan como: relaciones tensas y muchas veces hostiles entre los maestros, entre los maestros y los directivos, y entre los maestros y los padres de familia; una separación entre la escuela y la comunidad, una gran competitividad entre los maestros, ausencia de espacios académicos para compartir y analizar su experiencia, falta de diálogo, en su lugar existe por lo general la crítica destructiva.

Todas estas características del trabajo en las escuelas se derivan también de una concepción técnica del maestro y, aunadas a los requerimientos para el avance escalafonario dentro de la función docente, hacen de dicho trabajo un espacio altamente conflictivo, individualista y competitivo, que lejos de alentar, frena y limita lo que, desde otra visión, podría ser un espacio de formación para los maestros.

Finalmente, quisiera mencionar que la búsqueda, desde hace más de una década, por romper ese círculo de la racionalidad técnica en el que se encuentran atrapados los maestros y con ellos la educación básica, ha dado sus frutos en la propuesta de alternativas para el desarrollo profesional de los maestros.

Alternativas basadas en un concepto de práctica docente más cercano al de la perspectiva práctica mencionada en el apartado anterior y en una revalorización de los maestros han permitido reconocer la experiencia y el saber que van acumulando durante sus años de trabajo.²⁰ Esta revaloración, aunada a la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica docente y de enriquecerla con una reflexión teórica pertinente, constituye la base sobre la cual los propios maestros pueden fundamentar una práctica que se renueve continuamente, que aporte conocimientos sobre la educación básica y que llegue a mostrar las verdaderas necesidades de formación de los maestros.

Notas

1. Honore, Bernard. *Para una teoría de la formación*, Narcea, España, 1980.
2. En los congresos nacionales de educación normal se discutía sobre el maestro que se debería formar. Durante varios de ellos, desde 1944, los maestros rurales lucharon porque las normales rurales tuvieran un plan de estudios específico para ese medio. Véase Álvarez, Isaías. "La difusión de las ideas y el cambio en la formación de maestros de primaria en México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, 1975, vol.V, núm.3. pp.13-62.
3. En el periodo comprendido entre 1965 y 1997 se registraron por lo menos ocho planes de estudio diferentes. Estos cambios no implicaron siempre la concepción de un currículo completamente nuevo; en algunos casos se respetaron ciertas líneas de contenidos o se hacían algunos ajustes. Algunos fueron llamados "plan reestructurado", "experimental", con lo que se entiende que, en el fondo, se trató del anterior, con algunos cambios no profundos. Véanse Secretaría de Educación Pública. *Plan de estudios y programas de educación normal urbana aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación*, México, 1964; Secretaría de Educación Pública. *Programas. Educación normal primaria*, México, 1978; Secretaría de Educación

- Pública. *Plan de estudios. Licenciatura en educación primaria*, México, 1984; Meneses, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*, CEE-UIA, México, 1992; Estrada, Pedro A. "La formación de maestros en México. Evolución y contexto social. Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela Normal", en *Cuadernos CIEEN*, núm. 1, México, 1992; Secretaría de Educación Pública. *Educación normal: resoluciones de Cuernavaca. Plan de estudios, programas generales de estudio*, CNTE-SEP, México, 1975.
4. Actualmente existen 16 escuelas normales rurales en todo el país que conservan algunas características de lo que fueron estas escuelas durante el proyecto de la escuela rural mexicana. Son internados para señoritas o varones, cuentan con parcelas o con criaderos de animales, se vinculan fuertemente con las comunidades en las que están ubicadas y participan en la vida cultural de las mismas, pero en lo que toca a su plan de estudios ya no hay ninguna diferencia con las demás escuelas normales del país.
 5. Numerosos escritores se han ocupado en analizar las características de la profesión magisterial y han llegado a la conclusión de que tanto por la formación que reciben, como por sus circunstancias de trabajo, la función magisterial no cumple con las condiciones de una profesión. Véanse, entre otros: Cerda, Ana María, Ma. de la Luz Silva e Iván Núñez. *El sistema escolar y la profesión docente*, PIIIE, Santiago, 1991; Tedesco, Juan Carlos. "Editorial", en *Perspectivas*, UNESCO, París, núm. 99, 1996, pp.469-473.
 6. Arnaut, Alberto. *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria de México 1887-1994*, CIDE, México, 1996.
 7. La investigación fue realizada por la autora, como tesis para obtener el grado de doctora en investigación en el Doctorado Interinstitucional de Educación, con sede en la Universidad de Aguascalientes, de 1994 a 1999. El título de la tesis es: "El proceso de formación de los maestros de escuelas primarias rurales. La construcción de su concepción pedagógica". Los maestros que participaron en la investigación trabajan en la zona 41 del municipio de Tequisquiapan, Qro.
 8. Reyes, Ramiro. "La formación de los maestros desde la postura teórica de Gastón Bachelard", en *Cero en Conducta*, año 8, núm.35, México, 1993, pp.27-41.
 9. El concepto de formación ha sido objeto de estudio desde la edad media, pasó por el barroco y finalmente se integró al humanismo. Herder, Kant, Humboldt y Hegel se ocuparon de estudiar a fondo este concepto. Gadamer lo retoma y dice que no se trata de procedimientos o comportamientos sino "del ser en cuanto devenido". Véase Gadamer, Hans Georg. *Verdad y Método*, t.I, "Fundamentos de una hermenéutica filosófica", Sígueme, sexta edición, Salamanca, 1996. Honore se dio a la tarea de construir una teoría de la formación y es él quien llama la atención sobre la necesidad de hablar de la formación desde la perspectiva del sujeto y no como una oferta externa a él. Honore, Bernard. *Op cit.*, p.20.
 10. Freire, Paulo. *¿Extensión o comunicación?*, Siglo XXI, Argentina, 1973.
 11. En la investigación referida, uno de los resultados más notorios fue la continua recurrencia de los maestros a sus experiencias como estudiantes y a la incorporación de éstas a sus prácticas educativas.
 12. Schön, Donald. *The reflective practitioner*, Basic Books, Nueva York, 1983.
 13. Villa, Aurelio. "La formación del profesorado en la encrucijada", en Aurelio Villa (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*, II Congreso Mundial Vasco, Narcea, Madrid, 1988; Pérez Gómez, Ángel. "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado", en Aurelio Villa (coord.) *Perspectivas y Problemas de la Función Docente*, Narcea, Madrid, 1988, pp.128-138; Sacristán, Gimeno y A. I. Pérez Gómez "La función y formación del profesor(a) en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", en *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, 1995, pp.398-429; Kemmis, Stephen. *El curriculum, más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid, 1988; Ferry, Giles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Paidós Educador, México, 1990; Porlán, Rafael et. al. "Evaluación formativa de un proyecto institucional de formación permanente del profesorado. El programa de actualización científica y didáctica (modalidad A). Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa", mimeo, CIDE, Sevilla, 1992.
 13. Pérez Gómez, Ángel. 1988, *op. cit.*
 14. Pérez Gómez, Ángel. 1995, *op. cit.*
 15. Ferry dice que la formación de los profesores es el lugar de mayor concentración ideológica y Villa, la califica como una acción comprometida.
 16. Arnaut, Alberto. *Op cit.*
 17. Reyes, Ramiro. *Op cit.* p.74.
 18. Al respecto se pueden ver los trabajos de Aguilar, Citlali. "El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana", en *Cuadernos de investigaciones educativas*, en prensa, Departamento de Investigaciones Educativas; IPN, México, 1987; Mercado, Ruth. *El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria. Ponencia para la Segunda Conferencia para una Educación Democrática*, ENS de México, México, 1991.
 19. Rosas, Lesvia. El proceso de formación de los maestros de escuelas primarias rurales. La construcción de su concepción pedagógica", tesis de doctorado, 1999.
 20. Me refiero, por ejemplo a experiencias como "Formación integral de maestros en servicio" y "Educación rural comunitaria", realizadas por el Centro de Estudios Educativos y al proyecto Transformación de la educación básica desde la escuela (TEBES) que se realiza en la UPN, desde 1996.

Otras referencias

- Reyes, Ramiro. "La investigación y la formación en las escuelas normales", en *Cero en Conducta*, año 8, núm.33-34, México, 1993, pp. 72-81.
- Freire, Paulo *¿Extensión o comunicación?*, Siglo XXI, Argentina, 1973.
- Cuevas, Alfonso. "Congresos pedagógicos. Educación normal", mimeo, SEP, México, 1978.