

01070

4

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

LA PREOCUPACIÓN DEL MAESTRO : INDICADOR DE SU PROCESO DE
FORMACIÓN PROFESIONAL (HISTORIA DE CASOS)

Asesora: Dra. María Teresa Yurén Camarena

Tesis que para optar por el grado de Maestra en Pedagogía

elaboró: Lic. María de Lourdes García Vázquez.

Octubre,

2002



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS

A ti, **madre**, por tu amor, constancia, apoyo y compañía, con tu ayuda y cariño puedo emprender y realizar proyectos importantes para mí ¡Gracias!

A ti, **padre**, porque siempre que te he necesitado estás cerca de mí ¡Gracias!

A ti, **esposo**, tu confianza, apoyo y amor me permiten tener la fuerza para continuar adelante ¡Gracias!

A ti, **hijo**, porque has sido un motor importante para reflexionar y amar ¡Gracias!

A ti, **hija**, por tu compañía, ternura y amor ¡Gracias!

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

RECONOCIMIENTOS

Estoy en deuda de gratitud con mis maestras y compañeras que me permitieron realizar y concluir este trabajo, en especial quiero reconocer la ética profesional de la Doctora María Teresa Yurén Camarena que siempre dispuso de tiempo para enseñarme y colaborar conmigo; su actitud sencilla y noble me acompañaran siempre. De igual manera, quiero extender mi cariño y agradecimiento a la Maestra Marta Elba Tlaseca Ponce, su orientación y saber me permitió emprender el camino para vivir, colaborar y comprender el proceso formativo de los maestros.

A la Doctora Silvia Cabañas Bustamante no tengo mucho que decirle, ella sabe que mi esencia como ser humano me ha permitido obtener, con su colaboración, este importante logro. A Martha Tepos Amaya, compañera del proyecto, le reconozco sus ideas que siempre me permiten reflexionar y reflexionarme.

Por último, y no en orden de importancia, quiero agradecer a las maestras y formadoras que me permitieron publicar sus historias.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ÍNDICE

Página.

PRESENTACIÓN

4

PRIMER CAPÍTULO

GÉNESIS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

15

Introducción

15

Características del proyecto "Elaboración de Propuestas (...)"

17

SEGUNDO CAPÍTULO

HISTORIA DE CASOS

29

Introducción

29

2.1. Historia de caso : Profesora Raquel

30

2.2. Historia de caso: Profesora Alma

36

2.3. Historia de caso: Profesora Isabel

40

2.4. Historia de caso: Formadora Luisa

44

2.5. Historia de caso: Formadora Lorena

46

50

TERCER CAPÍTULO

EL MAESTRO: SU ACCIÓN Y CONOCIMIENTO.

50

3.1. La acción como concreción del ser docente

50

3.2. El ser docente, como sujeto de acción, creencias y saberes

70

CUARTO CAPÍTULO

RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA PREOCUPACIÓN DOCENTE.

87

4.1 La necesidad, un aspecto fundamental de la preocupación

88

4.2 La motivación del maestro

91

4.3 La actitud problematizadora, un aspecto de la preocupación

93

4.4 El ser docente, sujeto de preocupación

96

QUINTO CAPÍTULO	
LA PREOCUPACIÓN COMO INDICADOR DEL PROCESO FORMATIVO DEL DOCENTE.	100
5.1. El ser docente, desde su singularidad	101
5.2. El ser individuo, un sujeto con historia	103
5.3. La experiencia docente	104
5.4. El ser individuo, ser docente singular y particular con historia	110
REFLEXIONES FINALES	119
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ANEXOS	

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

PRESENTACIÓN

Propósitos

El presente trabajo surge a partir de la experiencia que obtuve de la participación, durante ya seis años, en el proyecto de investigación - formación "Elaboración de propuestas pedagógicas, un conocimiento para la formación profesional autónoma, vía la reflexión de la experiencia docente".¹

Durante estos seis años, construimos una importante fuente de datos sobre el maestro de educación básica y sus procesos de formación. A partir de esta base empecé a explorar el presente objeto de estudio sobre: **la preocupación como indicador del proceso formativo del maestro de educación básica.**

Ya en el proyecto base² Tlaseca explica la presencia de la preocupación del maestro. Y, de manera actual, a partir de la relación con la unidad del ser docente, ella realizó avances interesantes en esta reflexión.³ Sin embargo, este elemento - la preocupación - no había sido suficientemente trabajado. Por esta razón me aboqué al análisis de los conceptos que giran en torno a la preocupación del maestro y su papel en el proceso formativo.

Este análisis, sobre la preocupación docente, resulta relevante para contribuir en la elevación de la calidad educativa. Es relevante porque permite aportar en el conocimiento y comprensión tanto al maestro de educación básica como de sus procesos formativos. A partir de este conocimiento es posible: recuperar los esfuerzos de algunos maestros y formadores; enriquecer estos esfuerzos, apoyar la relación, ya existente de manera incipiente, entre teoría y práctica y, en suma, favorecer la elevación de la calidad educativa.

Acerca de la vinculación entre teoría y práctica autores como Pérez Gómez, Sacristán, Carr y Kemis señalan las dificultades que existen.⁴ Y de manera particular, Carr nos

¹ Proyecto que coordina la Mtra. Marta Elba Tlaseca Ponce. Tan solo para 1997, en este proyecto se realizó investigación - formación con 65 profesores de educación básica y 26 'formadores'.

² Cfr. Tlaseca, M.E. *Elaboración de propuestas pedagógicas, un conocimiento para la formación profesional autónoma vía la reconstrucción de la experiencia docente*. Proyecto de Investigación. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1994, mimeo.

³ Tlaseca señala: "Uno de los descubrimientos más significativos en esta relación ha sido evidenciar y empezar a entender el cambio y continuidad de la formación del maestro primero en las relaciones entre acción, saber y preocupaciones docentes en términos de unidad y más tarde en la continuidad de la permanencia de la preocupación ética y pedagógica del ser maestro. Cfr. Tlaseca Ponce, M.A. "Historizar la formación del maestro, relaciones entre preocupaciones, saber y acción docentes". En: Tlaseca (coordinadora) *El saber de los maestros en la formación docente*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1999, p. 195.

⁴ Cfr. Pérez Gómez y Sacristán, J. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992. Carr, W. y Kemis, S. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación -*

explica acerca de lo importante que es analizar las razones de la enseñanza. Desde esta perspectiva él nos da la pauta de sustentación para realizar trabajos como el que aquí presentamos, de manera particular cuando señala:

“... universidades y escuelas participan en un proceso colaborativo en donde ‘teóricos’ y practicantes se envuelven con el otro como compañeros iguales en un proceso dialógico dirigido a promover el desarrollo de la práctica profesional de los maestros a través del entendimiento reflexivo de su propia práctica”.⁵

Compartimos con Carr y con otros autores este punto de vista que sostiene a la relación colaborativa con el maestro como un camino para avanzar en el proceso reflexivo de su práctica. Desde esta relación es recurrente la necesidad por comprender y conocer al maestro y sus procesos de formación.

Creemos así que al reconocer las preocupaciones docentes contribuimos con un ‘granito de arena’ para continuar el proceso de descubrimiento comprensivo del maestro y sus procesos de formación. Con ésta aportación, que se enlaza a los esfuerzos de algunos maestros en servicio, estamos seguros de arribar al desarrollo de su práctica profesional (y la de los propios ‘formadores’).

El concepto de preocupación, que en este trabajo se analiza, es un término que puede reconocerse en las aportaciones filosóficas de Heidegger.⁶ En el terreno educativo es Tlaseca quien le da un lugar dentro de la unidad del ser docente.⁷ Las aportaciones previas son escasas, no obstante, debemos recordar los avances, que desde los años setenta, existen sobre la comprensión de la práctica escolar y los procesos de formación docente.

Acerca de la práctica de los maestros se cuenta con los datos proporcionados por Jackson, Postic, Debesse y Mialaret.⁸ De manera particular, en México contamos con las investigaciones como las de Mercado, Ezpeleta, Aguilar, Rockwell, Fierro, Rosas y Fortoul.⁹ De todos estos estudios se recupera el énfasis puesto en la necesidad de

acción en la formación del profesorado. España, Barcelona, E. Martínez de la Roca. 1988.

⁵ Cfr. Carr, W. “¿Teoría, tecnología o praxis?. El futuro de la educación del maestro. En: Tlaseca (coordinadora) *El saber de los maestros* .

⁶ Heidegger. *El ser y el tiempo.* México, Fondo de Cultura Económica, 1997

⁷ Cfr. Tlaseca *El saber de los maestros ...* p. 195

⁸ Cfr. Jackson. *La vida en las aulas.* Madrid, Morova, 1975. Postic, M. *La relación educativa.* Madrid, Narcea, 1982. Debesse y Mialaret. *La función docente.* Barcelona, Oikos Tau, 1980.

⁹ Aportaciones relevantes del Departamento de Investigaciones Educativas (México) que han impulsado la investigación sobre la práctica docente. Cfr. Mercado, R. “Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. En: *Revista Infancia y Aprendizaje.* Madrid, 55, 1991. Ezpeleta, J. *La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción.* México, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional. 1986. Aguilar ;C. *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana.* Tesis que para obtener el grado de maestro en Ciencias en la Especialidad de Educación. México, DIE, CINVESTAV, IPN, 1986. Rockwell, E. *Para observar la escuela, caminos y nociones, V. 2 de Informe Final.* México, DIE, CINVESTAV, IPN, 1987.

profundizar en el conocimiento de esta realidad, aún hoy apenas esbozada. Como lo dice Aguilar "el maestro ha sido abordado en gran cantidad de estudios sobre práctica docente, sin embargo, en muchos de ellos el maestro constituye un supuesto o una deducción".¹⁰

Desde la perspectiva de la reflexión de la acción resultan fundamentales los trabajos de Schon, Carr, Kemis, Grundy y Pérez Gómez. En cada uno de ellos, a pesar de algunas diferencias respecto al método de investigación, hemos encontrado análisis muy valiosos a recuperar sobre la relación acción - pensamiento.¹¹

También es importante, para nosotros, dar un lugar a los avances del grupo de investigación de Conelly y Clandinnin.¹² Estos autores realizan, hoy día, interesantes indagaciones sobre el conocimiento de los profesores.

Este tema de la formación docente se ha visto enriquecido por las reflexiones de Pockewitz,¹³ Liston y Zeichner¹⁴, Ferry Gilles, Contreras, Villa, Quiroz, etc.¹⁵

No obstante, a pesar de los avances, poco se conoce acerca de los procesos de formación de docentes, la tendencia es proponer modelos, pero se conoce y comprende poco acerca de lo que le ocurre a los maestros a lo largo de su trayectoria profesional.

El ejemplo de esta falta de conocimiento es el no existir ningún trabajo de reconocimiento sobre la preocupación docente. Algunas aproximaciones a este tema de la preocupación pueden encontrarse en Habermas. En especial cuando este autor analiza la relación entre racionalidad, interés y acción.¹⁶ Por otro lado, pueden recuperarse las ideas de Heller

Centro de Estudios Educativos.

¹⁰ Cfr. Aguilar Hernández. p. II de Introducción.

¹¹ Cfr. Schon, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Temas de Educación, España, Paidós, 1992. Carr y Kemis. Grundy, S. *Producto o praxis del curriculum*. España, Morata, 1987. P. 88 - 99. Pérez Gómez y Sacristán. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992.

¹² Cfr. Conelly y Clandinin. Los maestros como planeadores del curriculum: narración de experiencias. New York, Teachers' College. 1995. Clandinin, D.J., Conelly, M y Fan He Ming. "El conocimiento práctico personal del maestro en el paisaje del conocimiento profesional" en: Tlaseca. *El saber de los maestros...*

¹³ Cfr. Pockewitz S. *Formación del profesorado*. España, Universidad de Valencia, 1990.

¹⁴ Cfr. Liston y Zeichner. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata, 1990.

¹⁵ Cfr. Ferry Gilles. "La tarea de formarse" en: *El trayecto de la formación*. México, Paidós, 1990. Contreras, D. *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata, 1997. Villa, Aurelio. (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea, 1988. Quiroz Estrada, R. *Ideología y maestros en formación*. Tesis Ciencias en la especialidad de educación. DIE, CINVESTAV, IPN, marzo de 1983.

¹⁶ Cfr. Habermas (1978) citado por Grundy S. *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, Morata, 1991 p. 23 - 39. Habermas, J. *Pensamiento postmetafísico*. México, 1990, p. 67 - 151.

acerca de la actitud, el interés y la vida cotidiana.¹⁷ Y, desde una perspectiva psicoanalítica, es importante recordar las ideas de Freud¹⁸ acerca de la motivación como fuerza impulsora para la actividad.

Por lo poco que existe sobre este objeto de estudio y por su relevancia reiteramos la necesidad de analizar este tema de las preocupaciones docentes. Su estudio entraña la posibilidad de acercarnos a la esencia del maestro y sus procesos de formación. Esta esencia es frecuentemente negada y a veces se llega a dudar de su existencia.

Sin embargo, basta profundizar en los sentidos que algunos docentes otorgan a su acción para empezar a establecer contacto con esta parte tan desconocida para ellos mismos: sus preocupaciones. De acuerdo al interés por ahondar en su comprensión, los objetivos del presente estudio son:

- ♦ Describir la función que cumple la preocupación docente en el proceso formativo del maestro de educación básica, a partir de historias de casos, en el marco de un proyecto de formación - investigación realizado en la Universidad Pedagógica Nacional.
- ♦ Construir la categoría "preocupación docente" determinando conceptualmente: las relaciones entre la acción, el conocimiento, la motivación, la experiencia y el proceso formativo del docente.

La indagación sobre este objeto se hizo a partir de las siguientes ideas:

- Algunos maestros no realizan sólo una acción funcional, ni se limitan a tener una actitud del ahora mismo, ya que se preocupan por el desarrollo ético y pedagógico de sus alumnos, a partir de buscar trascender su propia particularidad.
- La existencia de la preocupación permite la unidad entre acción y conocimiento porque lo que se hace no se limita a un continuo de actividad pragmática. La preocupación establece un eje desde el que es posible construir conocimientos y saberes sobre la propia acción. En este sentido, favorece la experiencia.
- La preocupación conecta las necesidades, la motivación y la problematización temática.
- No es suficiente una preocupación, es imprescindible la congruencia con una acción que tienda a su carácter comunicativo.
La reconstrucción de la experiencia es posible en la medida que se busque comprender la preocupación o núcleo de preocupaciones que son relevantes para cada maestro.
- La formación docente es un proceso complejo, histórico e individual. Implica la negación y superación de la propia experiencia para trascenderla en una transformación de creencias, saberes, conocimientos, preocupaciones y finalidades.
Para el presente trabajo, la modificación y especificidad de la preocupación del maestro es un indicador de su proceso formativo.

¹⁷ Cfr. Heller, Agnes. *Teoría de los sentimientos*. México, Fontamara N°.29, 2a. edición, 1989. Heller, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península, 1977.

¹⁸ Cfr. Freud citado por Cofer y Appley. *Psicología de la motivación*. México, ed Trillas, 1975.

Procedimiento metódico para el análisis y exposición del contenido.

Para determinar la estructura del contenido de los capítulos tres, cuatro y cinco se siguió la técnica de Morgannov - Heredia.¹⁹ Sin embargo son nuestra experiencia y conocimientos sobre la formación docente los que determinaron la inclusión y jerarquía definitiva en la presentación de estos conceptos.

Las categorías que se utilizan en el capítulo tres son: acción, creencia, saber, conocimiento y preocupación docente. Todas guardan relaciones en la unidad del ser docente. Además de ellos²⁰ Tlaseca menciona la existencia, en la propuesta del maestro, de principios, criterios, estrategias, etc., pero, por cuestiones de prioridad, no los recuperamos para el presente análisis.

La categoría de acción se reconoce en un nivel de mayor concreción operacional, a partir de ella, en una relación de acción comunicativa entre investigador - maestro, se persigue la recuperación de las creencias, conocimientos y saberes de cada docente y cada formador (sujetos de investigación). Al realizar esta recuperación se profundiza en diferentes niveles de reconstrucción de la experiencia.

Los conceptos de acción comunicativa y funcional (que se exponen al principio del tercer capítulo) se consideran, dentro del presente trabajo, como categorías generales desde las cuales se recuperan algunos observables de la investigación 'empírica'. Por permitir la mediación entre los conceptos base y el universo de observables se constituyen en conceptos ordenadores operativos.²¹

Se convierten en categorías o conceptos ordenadores operativos porque enunciados y acción son observables en la práctica. Sin embargo, cabe advertir que en la vida diaria no existen tipos puros como los que expone Habermas.²²

Estas formas de enunciación, al no existir de manera pura, deben reconocerse en la amplitud de concreciones posibles que tiene su aplicación.²³ Así, estos conceptos de

¹⁹ La técnica consiste en elaborar una gráfica y una tabla de doble entrada, en las cuales se representa, de diversa manera, la dependencia entre elementos. Cfr.: Huerta Ibarra, José. *Organización lógica de las experiencias de aprendizaje. Cursos básicos para formación de profesores.* Área de Sistematización de la enseñanza. Unidad: Realización de experiencias de aprendizaje. México, Trillas, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. 2ª. Edición, 1990, 175p, p. 27 - 68.

²⁰ Cfr. Tlaseca *.Proyecto de investigación ...*

²¹ Zemelman explica que los conceptos ordenadores operativos sirven de mediación entre los conceptos ordenadores base (categorías más alejadas de la práctica y que requieren de un alto grado de abstracción) y el universo de observables. Cfr. Zemelman citado por Yurén Camarena, María Teresa., *Eficidad, valores sociales y educación*, México, Universidad Pedagógica Nacional, textos N°. 1, 1995, pp.14

²² "Sin embargo, esta última afirmación hay que tomarla con reservas, pues cuando decimos que los actos orientados al entendimiento se identifican con la acción comunicativa, estamos refiriéndonos a los tipos de acción como tipos puros, pero esta identificación no es del todo válida si tomamos en consideración, por una parte, que los tipos puros de acción no se dan como tales en la cotidianidad (...)" Cfr. Yurén, M.T. pp.81

²³ En la Introducción se explicó esta idea, propuesta por Zemelman, acerca del uso

acción funcional y comunicativa se recuperan como categorías abiertas, en este sentido y desde las recomendaciones de Zemelman, se usan, en el análisis de las historias de casos, desde una amplitud de concreciones posibles en la aplicación de las mismas.²⁴

Las diversas formas de usar las categorías de acción funcional y comunicativa las definimos tanto por los conceptos base (conceptos más abstractos que se utilizan para el análisis) como por la situación de acción específica que investigamos.

Para ampliar los usos posibles de estas categorías en principio se concretan en cuanto a los tipos de enunciación y acción (que se describen también en el capítulo tres) y, en segundo lugar, se recuperan, en los siguientes capítulos, otras categorías centrales.

Para el capítulo cuatro utilizamos las categorías de: necesidad, motivación, interés y tematización; todas ellas como integrantes del concepto: preocupación docente.

Para referirnos al vínculo de la preocupación con el proceso formativo del docente , en el quinto capítulo, se revisan los conceptos de : experiencia, reflexión en y de la experiencia, el ser individuo, el ser singular y particular y el proceso de formación del maestro en servicio (en la escuela primaria).

Desde estas categorías se construye el sustento teórico del presente estudio. En especial, la referencia a la preocupación del maestro como orientadora de la reflexión de la experiencia e impulsora del proceso formativo.

amplio de concreciones posibles de una categoría.

²⁴ Cfr. Yurén, M.T. pp.111.

Método de investigación: historia de casos:

Desde abril de 1994 a la fecha, (6 años) dentro del proyecto se realizó lo que se denomina estudio de casos²⁵. Tlaseca nunca lo nombra así. No obstante, ha sido a partir de la indagación que se ha realizado en y sobre los procesos de formación de algunos maestros de educación básica²⁶ como se ha obtenido la información necesaria sobre el objeto de estudio y sus categorías de análisis. Por esta razón y al reconocer las particularidades expuestas (a pie de página sobre lo que es un estudio de casos) ubicamos el método cualitativo que se utiliza.

En el estudio de casos, del proyecto "Elaboración de propuestas pedagógicas" se profundizó en el descubrimiento analítico de los procesos de formación de 65 maestros de educación básica y 26 formadores de maestros. Tlaseca prefiere reconocer en la método el uso de recursos novedosos, a los cuales no les pone una clasificación particular.

En efecto, en este estudio de casos se utilizan recursos metodológicos de corte cualitativo, que son usados de manera novedosa. Sin pretender profundizar en la descripción de este procedimiento metódico es necesario explicar que nosotros usaremos una método diferente, a saber: la historia de casos.

Como explican Biddle y Anderson²⁷ es necesario establecer una distinción entre el estudio de casos y la historia de casos "El primero es una indagación efectuada de acuerdo con reglas de evidencia. Sus observaciones son rigurosas (...). La historia de casos está dirigida a ilustrar conclusiones con las cuales el autor ya esta comprometido". La reconstrucción conceptual que se expone en el capítulo tres y cuatro del presente trabajo se apoya en la exposición de cinco historias de casos.

De los estudios que se realizaron dentro del proyecto "Elaboración de propuestas pedagógicas (...)", optamos por presentar las historias de caso de solo tres maestros de educación básica. Se seleccionaron estas tres historias por la participación, de manera directa, en los procesos de formación de estos docentes . Al intervenir en sus procesos se profundizó en varios análisis sobre variables que intervienen e implicaciones en los tiempos y procesos. Ello nos permitió construir las hipótesis sobre la importancia de la preocupación en los procesos de formación del maestro y de auto formación del formador.

²⁵ De acuerdo a Biddle y Anderson "Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza" en : Wittrock C. Merlín . *La investigación de la enseñanza, I*. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona, Paidós Educador, 1986, 184 p. " El estudio de casos que puede definirse como la investigación intensiva de un único objeto de indagación social. (...) La ventaja principal del estudio de casos radica en que, al sumergirse en la dinámica de una única entidad social, el investigador puede descubrir hechos o procesos que posiblemente pasaría por alto si utilizara otros métodos mas superficiales" p.113.

²⁶ Es importante aclarar que se estableció un diálogo con cada maestro para apoyarlos en la reconstrucción de su experiencia y la elaboración de su propuesta pedagógica (para concluir en un texto escrito).

Esta elaboración y reconstrucción se realiza dentro de la escuela y el salón de clases en que el maestro trabaja. Conforme a los tiempos que tiene cada maestro se establece un horario que puede variar de una a tres horas por semana. El tiempo para la elaboración ha sido aproximadamente de 8 meses a casi 3 años.

²⁷ Cfr. Biddle y Anderson en: Wittrock pp.114.

Recuperar nuestra intervención en los procesos de formación de los maestros implica reconocer la presencia de la subjetividad (prejuicios, preconociones) y los conocimientos previos para indagar y darles un lugar.

Por otro lado, la selección de las tres historias de caso, se hizo en principio con la intención de comparar el desarrollo del proyecto en sus tres etapas : en 1994 cuando se inicia el proceso de intervención e investigación con un equipo total de 18 formadores. En 1995 cuando, sin financiamiento externo se reduce el equipo a 6 formadores (que empiezan a realizar investigación) y después de 1996 en que se recompone el equipo base, al quedar a la fecha 5 formadores - investigadores.

Esta elección también permite analizar una variable fundamental al proceso : la propia intervención del formador y del dúo de formadores. En los primeros dos casos, de maestras de educación primaria, campo de conocimiento escolar del Español, el dúo se integró por un formador con experiencia (coordinadora del proyecto) y un formador novato. En el tercer caso se intervino en la formación con dos formadores novatos.

Para explicar la presencia de esta variable y reconocer el proceso de autoformación del propio formador incluimos la historia de dos casos de formadores de maestros . Las historias de caso (cinco en total) se presentan en el segundo capítulo del presente trabajo. Como ya mencionamos , esta presentación nos permite ejemplificar e ilustrar algunas ideas y conclusiones sobre conceptos centrales.

Con las maestra, **de cada historia de caso**, se realizó una investigación que **duró entre 8 meses a 3 años**.²⁸ En el inicio del trabajo se realizó observación (tipo etnográfico) de los acontecimientos y sucesos del salón de clases.²⁹ Además de ello, en el tiempo ya establecido, se profundizó en la comprensión hermenéutica³⁰ de las acciones de cada maestra (a partir de un diálogo que se fue construyendo con el investigador). Estos diálogos se realizaban una o dos veces por semana, con una duración de 3 a 5 horas (cada reunión).

Desde el método que sustenta el presente trabajo, fue necesario que, la elaboración de significado de las preocupaciones y conocimientos de los maestros, se reconstruyera a partir de un círculo hermenéutico donde la anticipación de sentido (en algunos casos constituidos como prejuicios) se convirtiera en una hipótesis que se pone a prueba. A partir de esta permanente anticipación de sentido y búsqueda comprensiva de los

²⁸ De manera particular, con la profesora Raquel se realizó una indagación que duró 8 meses (de abril a noviembre de 1994. Con la profesora Alma se trabajó de abril de 1994 a julio de 1995 (1 año con 3 meses). Y con la profesora Isabel se prolongó la intervención e indagación desde enero de 1996 a agosto de 1998 (2 años 7 meses). Debe decirse que los nombres que se asignan a profesores y formadores en la historia de caso son ficticios. Esto se debe a la necesidad de guardar el carácter anónimo de las profesoras reales.

²⁹ Cfr. Witrock, Merlin.

³⁰ Se recupera la definición de Dilthey, en cita que realiza Erickson, cuando menciona que los métodos de las ciencias humanas debían ser interpretativos o hermenéuticos (del término griego que significa ' interprete') "con el fin de descubrir y comunicar las perspectivas de significado de las personas estudiadas, tal como lo hace un intérprete cuando traduce el discurso de un hablante o un escritor ". Cfr. Erickson, F: "Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza". En: Wittrock, p. 206.

verdaderos significados del maestro, reconstruimos, capa por capa, su experiencia docente.

Cabe advertir, que la comprensión de las preocupaciones del maestro no surge a partir de un simple proceso de interrogación. Para lograr entender a cada maestro fueron necesarias algunas acciones de investigación, entre ellas se encuentra:

- Poner a prueba las certezas que posee el investigador e indagar sobre ellas, a partir de constituir las en prejuicios y anticipaciones de sentido (hipótesis).
- Reconocer el nivel de abstracción que tiene la preocupación docente. En este sentido, saber que, se accede a ella, solo a partir de una acción comunicativa. Esto excluye la posibilidad de elaborar cuestionarios o entrevistas que den cuenta directa de este objeto de estudio.
- Entender que el mismo maestro no conoce o no ha develado para sí mismo sus preocupaciones. Esto implica la existencia de una preocupación o núcleo de preocupaciones que existe en la acción del maestro, pero, que no ha reflexionado para incorporarla a su proceso de constitución del ser docente.
- Interpretar los significados de la preocupación de cada maestro a partir de un verdadero círculo hermenéutico en el que se avanza, paso a paso y capa por capa, en la reconstrucción de un rompecabezas que le es ajeno al maestro y le tiene que ser devuelto para aproximarnos, cada vez un poco más, al profundo sentido que él le da. En otras palabras, confrontar la hipótesis con la realidad, para construir una nueva hipótesis que se vuelve a confrontar a la realidad, y, volverlo a realizar hasta aproximarnos a un significado cercano a la propia preocupación de cada docente.

A partir de estas ideas realizamos un trabajo de investigación que se inicia desde la observación de la acción docente para introducirnos en las creencias, conocimientos y saberes de los maestros y arribar, después, a la existencia de su preocupación, o núcleo de preocupaciones.

Reconstruimos la experiencia del maestro, desde el nivel en que lo observamos y él narra su propia acción hasta el nivel en que se reconoce como un sujeto preocupado y advierte sus propios conocimientos, saberes (además de sus finalidades, principios, etc.). Al centrarse en su preocupación, el maestro empieza, según creemos, a reconstruir su experiencia, como un proceso que le permite recuperar su pasado, para mirar su presente y pensar su futuro.

Como instrumentos para recabar información acerca de estos diálogos se cuenta con: un registro del investigador, transcripción de las audiograbaciones de cada reunión y 2 videograbaciones (por cada maestro).

Para realizar la investigación de campo se siguieron algunos lineamientos generales³¹. Estos son: observar lo singular, escuchar al proceso de elaboración e interrogar a la reconstrucción de la experiencia docente.

En particular, como herramienta del método se planteo, ya desde el proyecto "Elaboración de propuestas pedagógicas", la necesidad de crear un diálogo con los maestros de educación básica. Es importante tomar en cuenta, que, como nos dice Gadamer, existe,

³¹ En el desarrollo profesional autónomo de los formadores también colaboraron el equipo de investigación y compañero del proceso formativo (dúo de investigadores).

hoy día, una cada vez mayor incapacidad para el diálogo.³² Por esta dificultad, el diálogo es un recurso que se aprende a construir y a perfeccionar en el proceso de investigación.

Pensamos que para establecer un diálogo con los profesores fue necesario preguntar por las razones en que fundan sus creencias. En muchos casos se refiere a la evidencias que han obtenido a lo largo de su experiencia docente.

Desde la idea que puede recuperarse de Villoro:

"Si la creencia dispone a un sujeto a actuar de determinada manera ante el mundo, 'razones' son las ligas que le aseguran al sujeto que su acción está determinada por la realidad y se orienta por ella; las 'razones' le garantizan al sujeto el acierto de su acción ante el mundo"³³

El preguntar por las razones supone en 'formador' y profesor un proceso reflexivo. Al reflexionar sobre los fundamentos de la acción se recuperan las justificaciones de lo que se cree. Estas justificaciones pueden desprenderse de razones para actuar.

Desde el procedimiento metódico ya expuesto (procesos, lineamientos y herramientas) indagamos sobre el presente objeto de estudio "Las preocupaciones docentes como indicadores del proceso formativo del maestro de educación básica".

Nuestras fuentes son empíricas y documentales. Las primeras se apoyan actualmente, como ya señalamos, en más de 60 estudios de caso y más de 60 entrevistas con maestros de diferentes niveles del Sistema Educativo.

Las segundas fuentes documentales, surgen de referencias bibliográficas básicas a la reconstrucción del concepto "preocupación docente". Estas son fundamentalmente filosóficas, pedagógicas y psicológicas.

Entre ellas destacan, como nuestros referentes teóricos, autores como : Heidegger, Agnes Heller, Habermas, Gadamer, Villoro, Sánchez Vázquez y Yurén Camarena.

En la Pedagogía nos basamos en las aportaciones de autores como : Sacristán, Wilfred Carr, Clandinin, Liston y Zeichner y Tlaseca Ponce. En la Psicología recuperamos, en lo esencial, dos de sus corrientes teóricas: la genética (con Piaget, Wallon y Vygotsky) y la psicoanalítica (con Padilla, González Nuñez y Cabadas).

En función de la coherencia lógica con nuestro proceso de investigación, exponemos en el presente trabajo, primero, el relato de las acciones realizadas antes y durante el proyecto de formación - investigación; posteriormente ilustramos, con 5 historias de caso, la existencia de la preocupación docente; para finalizar, profundizamos en la definición de la preocupación docente en su relación con los procesos de formación profesional De acuerdo a ello se estructuran los capítulos que integran el presente estudio.

³² Cfr. Gadamer H.(1994) *Verdad y método II*. Salamanca, Sígueme, Col. Hermeneia, Traducción Manuel Olassagasti, 429p.,pp.87.

³³ Cfr. Villoro, Luis. *Creer, saber, conocer*. México, S.XXI, 10ª. Edición, 310p. pp. 77.

Estructura del trabajo

En el primer capítulo de este trabajo narramos la experiencia que se obtuvo en el desarrollo del proyecto de investigación y formación "Elaboración de propuestas pedagógicas, un conocimiento para la formación profesional autónoma, vía la reflexión de la experiencia docente".³⁴

En la sucesión cronológica incorporamos, en el primer apartado de este capítulo, las creencias (entre ellas algunos prejuicios) que sostuvimos antes de la investigación - formación dentro del proyecto: "Elaboración de propuestas pedagógicas(...)". Esta **descripción** permite apoyar el análisis del proceso formativo del propio formador. En este sentido, resaltamos las crisis que se enfrentaron, los momentos de negación de las propias creencias y la actual construcción que realizamos de otras perspectivas de análisis.

En el siguiente apartado, de este primer capítulo, explicamos el objeto de estudio, categorías de análisis y metodología del proyecto "Elaboración de propuestas pedagógicas (...)".

En el tercer apartado de este primer capítulo del trabajo, describimos algunos de los hallazgos que, a la fecha, se obtuvieron en el proyecto de "Elaboración de propuestas ...". Además explicamos las principales hipótesis y características de la investigación que se realiza en el presente estudio.

En el segundo capítulo ejemplificamos la sustentación teórica de la preocupación o núcleo de preocupaciones) y sus cambios, como elementos que indican e impulsan el proceso de formación de algunos maestros. Esta ilustración se realiza con la historia de 5 casos (tres maestros de educación básica y dos formadores de maestros

En el tercer y cuarto capítulos presentamos la reconstrucción de las categorías y conceptos esenciales a la comprensión del objeto de estudio que sostienen el presente análisis.

Para el quinto capítulo recuperamos los conceptos ya definidos para reflexionar acerca de la relación entre la preocupación docente y los procesos formativos de los maestros.

La exposición de la presente obra se concluye con la exposición de reflexiones generales.

³⁴ En adelante este proyecto se mencionará bajo las siglas EPP ó como "Elaboración de propuestas pedagógicas (...)".

PRIMER CAPÍTULO GÉNESIS DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN.

Introducción

Como Licenciada en Pedagogía me eduqué en ciertas creencias sobre la formación docente. Yo aprendí que el maestro necesitaba una teoría que los especialistas en educación podían darle. Creía que el pedagogo podía **formar** al maestro en ciertas teorías alternativas que permitieran la modificación de su práctica.

Uno de los principios que sostenían mi creencia era pensar a la ciencia educativa como un bien absoluto construido históricamente. Como construcción histórica podía ser objeto de apropiación en las escuelas para modificar los "errores" que observaba en la escuela primaria. Errores como, por ejemplo, el autoritarismo.

Al iniciar mi experiencia profesional mantuve mis creencias. Después de dos años trabajé en una investigación sobre la adquisición de valores.³⁵ Este proyecto de investigación se realizó en dos fases. En la primer fase, entre otras cuestiones, se observó las actividades y comportamiento de los maestros en varias escuelas primarias del país (para analizar la enseñanza de valores y los mecanismos de formación que se utilizaban). En la segunda fase, se realizó en una escuela primaria tanto la observación etnográfica como el análisis de ella con los maestros (para impartirles un curso de formación en valores).

Al mostrarle a una maestra de esta escuela primaria sus registros de observación, ella, al reconocer en el registro "sus errores", me confrontó al requerirme los conocimientos necesarios para mejorar su acción docente.

En el momento que surge la confrontación con la maestra de primaria descubrí que yo no poseía los conocimientos teóricos necesarios para transformar y mejorar una práctica docente.

Esta preocupación movilizó en mí una búsqueda permanente por "encontrar" y adquirir esos conocimientos requeridos. Pero, además ya no podía creer que una propuesta innovadora (como la escuela nueva) o una reflexión teórica por sí misma pueden trasladarse de manera directa a la escuela.

Con esta historia y algunos otros elementos de mi personalidad particular inicié mi trabajo como "**formadora**"³⁶ de docentes. De manera específica durante 10 años participé en la elaboración de programas y materiales de estudio para algunos cursos de Licenciaturas y Nivelación dirigidas a docentes en servicio dentro del Subsistema de Educación Básica.

³⁵ Cfr. García S., Susana. *Adquisición de valores en la escuela*. México, Investigación sobre la educación A. C. 1981.

³⁶ Es conveniente explicar que aunque se usa el término "formador", se escribe entrecomillas porque, desde la postura que se sostiene en este trabajo, solo se interviene o se colabora en el proceso. El proceso de formación lo desarrolla y lo sostiene cada individuo por y para sí mismo.

(modalidad a Distancia y modalidad Semiescolarizada)³⁷ durante ese tiempo aprendí algunas estrategias necesarias para la elaboración de materiales pero puedo asegurar que **no me formé**.

El indicador más claro de esta falta de formación se muestra en el hecho de no poseer un saber que me permitiera apropiarme del "objeto" que yo producía, para que éste me pudiera devolver un conocimiento de mi mismo como sujeto profesional. Al no devolverse como saber para mí no me permitía constituirme como un sujeto.³⁸

De manera clara puedo explicar que yo mantenía las creencias que consideraba válidas (creencias en las que me había educado como "formadora"³⁹), entre ellas se encontraba: pensar que el maestro necesitaba que yo lo formara, que el maestro podía formarse sólo si yo lo hacía reflexionar sobre su trabajo y que para que él se modificara era imprescindible la adquisición de ciertos contenidos teóricos.

Estas creencias permanecían inmutables respecto a lo que debía hacer un "formador" de docentes. Sin embargo, algo me resultó extraño. Observé que yo sólo repetía el discurso de los otros. Discurso que no era mío y por eso no me sostenía en mi ser profesional, ni me permitía algún tipo de negación ni construcción para mí.

Todo lo anterior lo observé, pero en un examen profesional y en exámenes de oposición de distintos egresados de estas Licenciaturas, Planes 1985 (U.P. N.) me dí cuenta que ellos tendían a repetir un discurso sobre el análisis de la práctica docente y su transformación.

De acuerdo con mis propósitos formativos yo tenía claro que deseaba apoyar la transformación de la práctica escolar pero no deseaba favorecer la repetición de discursos.

Así, inicié una búsqueda que me llevó a encontrarme con el Proyecto de investigación y formación "Elaboración de Propuestas Pedagógicas".⁴⁰ Como tan sólo el título puede indicarlo este proyecto me adentró en una experiencia formativa como investigador y formador, Desde esta experiencia colaboré en los procesos de formación de tres

³⁷ Licenciatura en Educación Básica, Plan 1979. Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria, Planes 1985 y Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria, para docentes que laboran en el medio indígena, Planes 1990. México, Universidad Pedagógica Nacional.

³⁸ Es difícil explicar esta idea porque remite a un nivel de conciencia sobre lo que uno mismo hace y de qué manera la acción y el producto de ella (en este caso los materiales de estudio) no logran desarrollar un proceso formativo del propio "formador".

⁴⁰ Cfr. Tlaseca. *Proyecto de investigación...* Sus categorías de análisis son: elaboración de propuestas pedagógicas y reconstrucción de la experiencia docente. Desde 1988 en su artículo "Una definición de la propuesta pedagógica del área terminal" Tlaseca enuncia su idea de que el maestro a partir de su experiencia docente construye un saber que da sentido a su acción profesional. Este saber origina la creación de propuestas pedagógicas singulares.

maestros del Subsistema de Educación Básica. A la vez que me formé y me sigo formando como docente e investigador.

Como lo mencioné, me sentía en una profunda crisis respecto a lo que hasta ese momento eran mis verdades absolutas (mis creencias que no quería confrontar).

Ante esta sensación de crisis escuche la presentación que hizo la Mtra. Marta E. Tlaseca Ponce de su proyecto.⁴¹ Puedo asegurar que muchas ideas me resultaban extrañas y poco comprensibles. No obstante, algo enigmático me atrajo de manera irresistible al proyecto.

Creo que esto inexplicable tenía que ver con su propio título que mencionaba la existencia de un conocimiento para el desarrollo profesional autónomo. Y además decía que este proceso lo realizarían tanto los formadores como los maestros. Mi énfasis y mi expectativa estaban naturalmente en lograr impulsar este desarrollo .

En esta búsqueda asistí a las primeras reuniones de análisis y organización del proyecto. Sobre las particularidades del proyecto, su objeto de estudio y categorías doy cuenta a continuación.

Características del proyecto “Elaboración de propuestas pedagógicas (...)”

De acuerdo con el proyecto de formación e investigación que se venía realizando desde 1993⁴² Tlaseca recibe en 1994 financiamiento y apoyo para desarrollarlo. Para tal efecto lo presenta ante profesores de la Universidad Pedagógica. Este hecho parece irrelevante pero reviste importancia respecto a una de sus consideraciones generales, a saber : el contar con el interés y decisión de cada integrante al Proyecto.

A partir de esta presentación general, otra exposición en la Unidad UPN de Oaxaca y presentaciones en distintas escuelas se organiza un equipo de 18 investigadores - formadores⁴³ (12 de la Unidad Ajusco y 6 de la Unidad Oaxaca). Además de ello se integran al equipo 18 maestros de educación básica.

De los resultados que se obtuvieron en el proyecto⁴⁴, en 1995 se continúa en la modalidad de intervención en la formación a partir de la relación entre un dúo de formadores - investigadores y un maestro de educación básica. Además se explora otra modalidad: el grupo de reflexión. Por otro lado, se mantienen estas modalidades en

⁴¹ Esta presentación tenía como objetivo el conformar un equipo de investigación que pudiera desarrollarla en escuelas primarias del Distrito Federal y del Estado de Oaxaca.

⁴² Cfr. Tlaseca. *Proyecto de investigación*.

⁴³ Se les denomina como investigadores formadores porque dentro del proyecto se tenían que realizar ambas funciones, de la manera en que se realizaron estas funciones se explicara más adelante.

⁴⁴ Cfr. Tlaseca Ponce, Marta Elba. “Informe de investigación del Proyecto Elaboración de propuestas pedagógicas ...”. México, Universidad Pedagógica Nacional, dic. 1994, (mimeo).

escuelas primarias y se inician en escuelas de educación preescolar y secundaria.

A la fecha "65 maestros en educación básica (preescolar, primaria y secundaria) así como 26 formadores de la Universidad Pedagógica Nacional han sido sujetos de atención directa del proyecto".⁴⁵ Se han elaborado 15 propuestas pedagógicas individuales y 1 colectiva.

El trabajo se organizó a partir de la estructura prevista en el proyecto, a saber:

- Coordinación de proyecto
- Grupo de investigadores -formadores por Campo de conocimiento⁴⁶
- Grupo de investigadores - formadores (equipo completo)
- Dúo de investigadores formadores.⁴⁷

El trabajo se realizó en 6 escuelas primarias del Distrito Federal y 6 del Estado de Oaxaca.⁴⁸ Para realizar el trabajo en la escuela se parte de su objeto de estudio y sus categorías fundamentales, mismos que se describen en siguiente apartado.

1. Objeto de estudio: los procesos de formación docente (proyecto EPP).

En el debate actual existen algunas tendencias teóricas en que se piensa al maestro como un técnico. Técnico que debe aplicar los conocimientos de las ciencias y las disciplinas. Desde estas tendencias la formación se entiende como un proceso instrumental. Por otro lado desde posturas como la propuesta por el proyecto E.P.P. en donde se afirma que: "el maestro se realiza en su acción profesional en términos de propuestas pedagógicas y que la intervención en la formación, en el caso de maestros en servicio, debería dar un lugar a su explicitación, es decir a su elaboración".

Este planteamiento ponía en duda y cuestionaba la visión instrumental de la práctica docente y la atomización que se hacía y hace desde ciertos paradigmas de la acción y el pensamiento de los maestros, adjudicando el saber de la práctica docente a teóricos o teorías externas al ser docente

Como explica Tlaseca más tarde empezó a identificar diferentes expresiones de lo que denomina extrañamiento con los saberes de los profesores. En este sentido se afirma que "las instituciones formadoras, los formadores de profesores, los especialistas y aún el maestro, mantienen una relación de extrañamiento con los saberes de este profesional, que se manifiesta en la dificultad para reconocer el conocimiento de los profesores,

⁴⁵ Cfr. Tlaseca Ponce, Marta Elba.(1997) *Modificaciones a Proyecto Elaboración de propuestas pedagógicas: un conocimiento para la formación profesional autónoma, vía la reflexión de la experiencia docente*. México, Universidad Pedagógica Nacional, mimeo , p.9

⁴⁶ Los campos de conocimiento escolar en que se organizo el equipo fueron: Matemáticas, Español e Historia.

⁴⁷ La estructura básica de organización en el proyecto fue el trabajo de dos investigadores-formadores co un maestro de escuela primaria.

⁴⁸ Cfr. Tlaseca. *Informe final del proyecto...*

producto de su experiencia docente y sus relaciones con sus acciones pedagógicas” .⁴⁹

Desde la exposición de este objeto de estudio se parte de la premisa que el maestro en su salón de clases construye un saber necesario para orientar su propia acción. Pero que el maestro y la sociedad se mantienen extrañados de este saber. Tiaseca dice en sus primeros textos:

“El profesor, extrañado de su saber, no posee un control transformador sobre este conocimiento a pesar de que lo utiliza y es criterio de su acción, de esta manera la acción del maestro es un testimonio individual de una experiencia personal y socialmente perdida. El no saberse sapiente, se convierte en un obstáculo en sí mismo para restablecer relaciones creativas con su saber docente y con la realidad educativa de la que participa”.⁵⁰

Desde la perspectiva de Tiaseca, como se dijo, existe este saber del maestro pero se mantiene en un proceso de extrañamiento para formadores y los mismos maestros. Pero decir que sea extraño y se desconozca no significa que no exista.

Ahora bien, en este proceso de extrañamiento ¿ cómo se puede colaborar en un proceso formativo del maestro que le permita apropiarse su propio saber: reconocerlo, reflexionarlo y elaborarlo ?.

Para Tiaseca existen varios caminos, uno es la modalidad de intervención en la formación desde la colaboración directa con un maestro en la reconstrucción de su experiencia y la elaboración de propuestas pedagógicas (en relación de dúo). Otro camino es el proceso mismo de indagación que permita formular explicaciones teóricas sobre este extrañamiento.⁵¹

Es en este sentido que la autora ubica la relación necesaria que se establece entre formación e investigación, aunque no deja de reconocer las diferencias de cada proceso “la investigación del PROYECTO se compromete con la construcción de categorías para comprender y producir una visión integradora de los saberes, pensamiento y acciones de los profesores, así como con el conocimiento de sus relaciones en el proceso de formación docente. (...) En el caso de la docencia, ésta tiene como fin colaborar en la reconstrucción de la experiencia docente y en la elaboración de la propuesta pedagógica de los maestros participantes del PROYECTO y experimentar en las escuelas una

⁴⁹ Cfr. Tiaseca. *Modificaciones a proyecto* p. 19 .

⁵⁰ Cfr. Tiaseca Ponce, Marta Elba. “Reconstrucción de la experiencia docente y transformación de la práctica”. en: *Congreso Mundial “Creatividad 93” . Sección creatividad, educación y cultura*. Madrid, 1993, p. 5

⁵¹ Existen “otros caminos” que estamos evaluando. Uno de ellos tiene que ver con la difusión de las propuestas pedagógicas de los maestros de educación básica. Otro con la recuperación de los resultados de la investigación para ser propuestos tanto como una nueva mirada a la reflexión por los formadores de maestros en un Diplomado sobre “Perspectivas y problemas actuales en la formación docente” como caminos para el acercamiento con los maestros (a partir de sus preocupaciones docentes que se reconocen directrices de su unidad : principios, acción y saberes) en el diseño del Diplomado “Preocupaciones docentes y temas escolares”.

alternativa de formación”.

Más adelante sólo me referiré a la modalidad de intervención en la formación a partir de la colaboración en dúo (dos formadores con un maestro de educación básica). Desde esta modalidad colaboré en el proceso formativo desde la reconstrucción de la experiencia docente y la elaboración de su propuesta pedagógica .

2. Categorías fundamentales del proyecto: elaboración de propuestas pedagógicas y reconstrucción de la experiencia docente.

Es importante aclarar que las dos categorías de investigación que se explican más adelante son también (en el proyecto) estrategias de intervención en la formación de profesores. Como estrategias tienen un historia que explica su génesis.

En 1985 Tlaseca, en el marco de dos programas para maestros en servicio⁵² diseñó a la “Elaboración de propuestas pedagógicas” como recurso de aprendizaje y estrategia formativa.⁵³

Ella señala: “con la elaboración de propuestas pedagógicas se buscaba que el maestro trabajara sobre sus propios saberes, al profundizar sobre problemas de enseñanza y aprendizaje en torno a campos del conocimiento escolar vía la reflexión” .⁵⁴

Cuando en 1985 Tlaseca diseñó esta estrategia formativa menciona que “había comprobado” lo importantes que eran el formador y el grupo de maestros (de pares) para la reflexión del docente en servicio. A partir de ello consideró que se requería una relación colaborativa que permitiera “hacer emerger los saberes del maestro”. Esta interacción juega un doble papel. En primer lugar contar con alguien que escucha, interroga y comenta las reflexiones del maestro “y con ello superar su nivel de percepciones subjetivas”⁵⁵. En segundo lugar, compartir la experiencia posibilita “la aparición de constantes de carácter institucional o sociohistóricas sobre la docencia”

También, como estrategia formativa, la elaboración supone necesariamente la *producción de un texto (...)* En la medida que el maestro produce su texto y actúa frente a él (...) dispone en adelante de la posibilidad de objetivarse, de revelarse” .⁵⁶

⁵² Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria, Planes 1985, Universidad Pedagógica Nacional. México, 1985.

⁵³ En estas Licenciaturas los maestros en servicio cursan una área básica, en ella reconstruyen el concepto de práctica docente. Después cursan un área terminal en donde se profundiza en el análisis de la práctica desde el análisis de problemas de la enseñanza divididos por los campos de conocimiento escolar (Español, Matemáticas, Historia y Ciencias Naturales) .

⁵⁴ Cfr. Tlaseca. “Reconstrucción... p.8

⁵⁵ Cfr. Tlaseca. “Reconstrucción. p. 9

⁵⁶ Cfr. Tlaseca. “Reconstrucción. p. 9

En palabras de Tlaseca :

“la propuesta pedagógica es en este proyecto una elaboración histórica estructurante de los conocimientos, valores, expectativas, aspiraciones, finalidades, preocupaciones y acciones de los profesores en su devenir profesional”

Para que el maestro pueda elaborar su propuesta pedagógica y objetivarla en un texto escrito se requiere que el formador colabore con él (o ella) en la reconstrucción de su experiencia docente.

Esta categoría de análisis “reconstrucción de la experiencia docente” tiene su antecedente desde 1979 cuando, en la Universidad Pedagógica Nacional, Tlaseca empieza a explorar el concepto de reflexión de la práctica docente⁵⁷. Como ella explica, en el contexto de los programas para la formación de docentes, esta idea sobre la “reflexión” aparece como alternativa a la posición instrumental⁵⁸.

Al reconocer la importancia de la reflexión en los procesos de formación ; Tlaseca explica en sus textos iniciales “la reflexión como proceso humano requiere para su emergencia de motivos de interés por la transformación (...)”.

De acuerdo a las primeras indagaciones sistemáticas de Tlaseca⁵⁹ afirma que es posible sustentar con evidencias un proceso de reconstrucción presente en los textos producidos por los maestros. Además de ellos al reconocer diferentes rasgos en la reconstrucción de la experiencia⁶⁰ se identifica que el problema se convierte en elemento que unifica los procesos de reflexión.

En trabajos posteriores ella señala que:

“la reconstrucción de la experiencia docente devela el proceso de estar en el mundo escolar (...) Actualmente sabemos que la historicidad de la experiencia es lo primero que se revela en el proceso de su reconstrucción (..) se observa como devenir de continuidades y discontinuidades como descubrimiento de la acción cotidiana, reconocimiento de contradicciones, transformación de preocupaciones y superación de conflictos”

⁵⁷ Tlaseca explora este concepto, de manera fundamental, al interior de una propuesta de formación desde el Sistema de educación a Distancia. Licenciatura en Educación Básica, Plan 1979 (para maestros en servicio). Universidad Pedagógica Nacional, México.

⁵⁸ Habermas explica que existen tres tipos de interés : el instrumental, el práctico y el emancipatorio. En el primero se ubica solo la necesidad de control y eficiencia. Cfr. Grundy .

⁵⁹ En 1989 Marta E. Tlaseca inicio el seguimiento de las propuestas pedagógicas elaboradas por una generación de estudiantes de las LEP y LEP Planes 1985. Lo documenta en : Tlaseca, P. *La propuesta pedagógica. Informe de investigación*. Universidad Pedagógica Nacional. México, 1990.

⁶⁰ En este informe Tlaseca reconoce cuatro rasgos que pueden diferenciarse por los avances en los procesos de elaboración , a saber: reconstrucción de la actividad cotidiana, descubrimiento de contradicciones, comprensión de conflictos y superación de conflictos.

3. Metodología del Proyecto "Elaboración de propuestas pedagógicas (...).

Para indagar sobre los procesos de formación, la primer característica de la metodología es intervenir en estos procesos. En este sentido la autora del proyecto sostiene que "la posibilidad de comprender cómo se llega a ser maestro es impensable desde este enfoque sin el encuentro con el sujeto de la formación y del proceso donde se es maestro"⁶¹.

Este encuentro con el sujeto de la formación es posible a partir del desarrollo de la segunda característica de la metodología : la colaboración entre maestros y formadores - investigadores.

En palabras de Tlaseca "el proceso de reconstrucción de la experiencia docente y de elaboración de propuestas pedagógicas implica una relación estructurada por la colaboración para reflexionar"⁶².

La colaboración se instala a partir del reconocimiento recíproco entre el maestro y el investigador - formador . Este reconocimiento no ocurre de manera lineal, ni sin conflicto, ni inmediato. Por esta razón la posibilidad de relacionarse en la colaboración exige hablar desde lo que se sabe, actúa y piensa como maestro o bien como formador. Y ,al mismo tiempo, poder oírse unos a otros.

De acuerdo a la autora del proyecto "E.P. P." :

"la comprensión del otro debe transitar de la mirada del otro, dejarse mirar y mirarse a los intercambios de significados sobre lo que se hace y dice en la relación, hasta el conocimiento de cómo piensa en qué cree y qué hace el maestro"

Es importante recordar que esta relación de colaboración se establece respecto a una finalidad común : la elaboración de la propuesta pedagógica del maestro.

De acuerdo con esta finalidad común, el reconocimiento se compromete en una búsqueda por devolverle al maestro un conocimiento de sí mismo como profesional con saberes que ha construido a lo largo de su experiencia. Saber de sí mismo y de su

propia identidad. El conocimiento de sí mismo se enfrenta, como explica Tlaseca, al problema del extrañamiento del maestro respecto a su propio saber:

⁶¹ Cfr. Tlaseca. *Modificaciones al proyecto...* ,35 p.

⁶² Cfr. Tlaseca Ponce, Marta Elba. "Formación e investigación, un encuentro en la reconstrucción de la experiencia docente" en: *Memorias del Simposio internacional "Formación docente, modernización educativa y globalización"* México, Universidad Pedagógica Nacional, sep. 1995, p.185 - 190.

propia identidad. El conocimiento de sí mismo se enfrenta, como explica Tiaseca, al problema del extrañamiento del maestro respecto a su propio saber:

“El maestro, extrañado como está de su saber ofrece un doble problema al conocimiento de sí mismo, en este sentido nuestra propuesta pretende colaborar en el descubrimiento de su esencia por medio de una tarea metodológica sustentada en la colaboración y a partir de objetivar su acción actual, para adentrarse como toda tarea hermenéutica a la comprensión, en nuestro caso de los símbolos que lo representan en TEXTOS”⁶³.

Los recursos metodológicos fundamentales en la tarea de colaborar en los procesos de formación del maestro (y de investigarlos) son:

- La objetivación de las acciones (registros etnográficos de la acción, audiograbaciones, videograbaciones y transcripción de los registros) y discursos docentes (registros del diálogo, audiograbaciones y transcripción de estas audiograbaciones).
- La elaboración de textos por parte del formador - investigador. En estos textos él anota lo que observa de la acción del maestro. Además en estos textos se escriben los análisis, interpretaciones e hipótesis de lo que observa, de lo que escribe y dice el maestro en la elaboración de su propuesta.
- La reflexión, recurso “que realiza la tarea de interpretación de lo objetivado en los textos y, en este sentido, acción de reconocimiento de lo que es el maestro”⁶⁴.
- El diálogo reflexivo que es requisito en la relación maestro - formador da la posibilidad de desarrollar el proceso de elaboración de la propuesta. Este diálogo permite la creación de significados compartidos.
- La escritura del maestro como recurso para apoyar y desarrollar la elaboración y explorar dimensiones del ser docente (sus preocupaciones, creencias, principios, saberes).

4. Fases de la organización para el desarrollo del proyecto.

Primera fase. Integración al proyecto

El proyecto se presenta en diferentes escuelas de educación básica. Los maestros escuchan la presentación, preguntan y mencionan sus expectativas. A partir de sus propios intereses el maestro decide si participar o no en el proyecto. Se establecen acuerdos con los maestros participantes en relación a la finalidad de reconstruir su experiencia docente y elaborar su propuesta pedagógica (Se registran las expectativas, los intereses de participación la selección que se integro de escuelas y maestros).

⁶³ Cfr. Tiaseca *.Modificaciones al ...*, p. 28.

⁶⁴ *Ibidem.* p. 28

Segunda fase. Integración al contexto escolar

Inicia el diálogo con los maestros respecto de sus procesos de formación académica escolar y extra escolar (experiencia, cursos, formación previa).

Además, se analizan las condiciones y organización que existe en la escuela y que permitan el desarrollo del proyecto (cabe señalar que esta integración al contexto de la escuela y del salón de clases es, como todas las fases, paulatina y permanente).

Tercera fase. Integración y organización de la colaboración en el aula

Requiere los primeros reconocimientos de los sucesos del aula (registro filmado y audio grabado). Este reconocimiento se basa en la posibilidad de comprender lo que ahí acontece. Para lograrlo se observa, se registra, se construyen preguntas y, posteriormente, éstas se plantean al maestro en un diálogo, en el que se busca recuperar los sentidos que él otorga a su propia actividad.

a) Relación de dúo

Al empezar a trabajar en la relación de dúo , los dos formadores - investigadores tenían que establecer acuerdos mínimos sobre las acciones a emprender (entrar a la escuela , conversar con el director , iniciar la relación con el maestro , observar y registrar los sucesos de la escuela , etc.).

Posteriormente es en el dúo donde se analizan diferentes contenidos, lo que se observó en la acción y el discurso del maestro, las creencias e hipótesis que sustentan las interpretaciones del formador, las acciones y el discurso del formador.

De manera directa el dúo era "la unidad básica de relación" con el maestro para el desarrollo de los dos procesos fundamentales: la elaboración de la propuesta pedagógica y la reconstrucción de la experiencia docente.

b) Equipo de formadores - investigadores

En las reuniones del equipo general se comenta sobre las dudas, por ejemplo en torno a la observación y el registro; o bien se muestran los avances en la elaboración de la propuesta pedagógica para recibir observaciones y sugerencias de los otros miembros del equipo. También estas reuniones se convierten en Seminarios de formación del proyecto y en ellos se analizan las categorías y conceptos del proyecto

En este sentido, el grupo general apoya los procesos de reflexión y elaboración de los integrantes del dúo , pero no sustituyen su acción formativa ni sus compromisos establecidos .

En los Seminarios de formación se llegó a integrar un equipo de (18 formadores) . Todos reunidos en momentos fundamentales del proceso : Por ejemplo en la etapa del proyecto (1994) se reunió en tres fechas diferentes : 18 al 20 de julio ; del 10 al 12 de octubre ; y, del 26 al 30 de octubre. De manera posterior se estableció una reunión una vez por semana (todos los viernes).

En estos Seminarios se buscó consolidar la integración a partir de la exigencia de someter la experiencia construida a la evaluación en el equipo total .

perspectivas y paradigmas de cada uno de los investigadores.

Por ello, un primer momento en la reflexión analítica en el Seminario (que se celebró en la Unidad de Oaxaca y posteriormente en la Unidad Ajusco) se centró en esta discusión sobre cada una de las fases y la estructura de organización del proyecto. Para posteriormente centrar el análisis en cada uno de los conceptos fundamentales del Proyecto.

En cada una de las reuniones del Seminario estaba presente un encuentro sobre dos propósitos generales: intervenir en el proceso de formación de algunos maestros de educación básica a partir de la elaboración de propuestas pedagógicas e investigar sobre la práctica docente. Sin embargo, las diferencias estaban definidas por el para qué de estas acciones y, desde ahí, el cómo realizarlas.

Es importante resaltar que la mayoría de los integrantes no teníamos experiencia sobre las acciones a desarrollar. En este sentido el equipo en 1994 empezó a formarse tanto en la investigación como en la intervención de los procesos de formación de profesores de educación básica.

Ambas acciones requirieron una serie de procesos particulares en cada formador e investigador. Y, desde la propia historia y creencias previas, cada uno los realizó de forma diversa. Para el trabajo que aquí se expone, lo relevante es el carácter formativo de estas acciones y de qué manera en la medida que se intervenía, de manera colaborativa con los profesores, también se lograba desarrollar el propio proceso de formación.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

5. Algunos hallazgos y avances del proyecto "Elaboración de propuestas pedagógicas"

Indicadores del proceso de formación.

A partir de la investigación que Tlaseca realizó desde 1989⁶⁵ se sustenta la existencia de un proceso de reconstrucción presente en los textos producidos por los maestros (sus propuestas pedagógicas). En este proceso se identifican cuatro rasgos " que pueden diferenciarse por el avance en los proceso de elaboración de un nuevo conocimiento"⁶⁶. Desde mi punto de vista estos rasgos son también indicadores del proceso formativo porque suponen una transformación del maestro.

Los cuatro rasgos que se identifican en el proceso de reconstrucción son:

- La reconstrucción de la actividad cotidiana. En este nivel del proceso el maestro describe sus acciones y sus ideas. Al hacerlo reconoce y se reconoce dentro de su actividad, "obtiene datos de su acción"⁶⁷.
- El descubrimiento de contradicciones. El maestro reconoce contradicciones, por ejemplo, entre lo que piensa y hace. Y al dudar de algunas creencias aparecen nuevas ideas
- La comprensión de conflictos. "(...) empieza a configurar un conjunto de principios para superar las contradicciones analizadas"⁶⁸.
- La superación de conflictos. Es un momento fundamentalmente innovador, en la definición de nuevos criterios para la práctica docente.

Tlaseca explica que la unidad de la experiencia en términos de sus transformaciones se consigue por la elaboración de la propuesta pedagógica, aspiración, finalidad y sentido de la transformación profesional⁶⁹ del maestro.

Esta idea me resulta muy importante porque, de acuerdo a los resultados de la

⁶⁵ En 1989 Marta Tlaseca inició el seguimiento de la elaboración de propuestas pedagógicas de una generación de estudiantes de las Unidades del D.F. de la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria, Planes 1985 (LEP y LEP) Del análisis de estas propuestas se "alumbran diferentes líneas problemáticas (...) El hallazgo sobre los niveles de reconstrucción expresa un análisis comprensivo que fortalece nuestro entusiasmo respecto de las posibilidades de este instrumento para continuar indagando sobre la experiencia docente de los profesores, ligada a procesos formativos.

Cfr. Tlaseca. "Desarrollo profesional mediante la reconstrucción de la experiencia docente" en: *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Serie Cuadernos, Núm. 14, junio 1995, p. 17.

⁶⁶ Cfr. Tlaseca. "Reconstrucción de ..." p. 11

⁶⁷ Cfr. Tlaseca, "Reconstrucción de ...", p. 12. Para ejemplificar este rasgo la autora describe el siguiente ejemplo: "En la escuela se realizan prácticas hostiles y de aburrimiento para el niño (...) he observado que el niño aprende a leer leyendo y no lo dejamos leer (...)" (Propuesta P. Lengua. 5).

⁶⁸ Cfr. Tlaseca, "Formación e investigación ...", p.193..

⁶⁹ Ibidem. P. 188.

investigación, que se analizan en el tercer capítulo del presente trabajo, se reconoce una transformación que se da en y desde la unidad constitutiva de la identidad profesional. Los indicadores de esta transformación pueden ubicarse, desde mi punto de vista, en el reconocimiento del maestro que hace de sí mismo y de su acción, en su valoración, en la elaboración y reelaboración de nuevos conocimientos y en la afirmación de su identidad profesional (niveles emocional, conceptual y ético). En este sentido el maestro modifica las relaciones con sus alumnos, con su acción y con su propio saber.

En uno de sus trabajos de 1997⁷⁰ Tlaseca, a grandes rasgos, describe el proceso de formación del maestro. Para realizar esta descripción se apoya en la investigación que, hasta esa fecha, "se realizó en el proyecto con un total de 65 maestros de educación básica.

Desde el desarrollo de su idea principal "formarse en la experiencia que se hace y se significa" ella explica que cuando el maestro termina su proceso de "formación" en la Escuela Normal no sabe, realmente, que significa serlo. Sin embargo, por los datos que se han obtenido, se sabe, que los aprendizajes del maestro durante su experiencia estudiantil son recursos y referentes para sus primeras acciones.

De acuerdo al análisis de Tlaseca, se puede hablar de formación docente hasta que "la acción se realiza y crea un sentido pertinente a las intenciones y finalidades del maestro"⁷¹. Es decir, cuando la acción es pertinente con lo que el maestro puede ser, pero, sobre todo, en lo que quiere y no quiere ser.

De acuerdo a esta idea, la preocupación fundamental del maestro, en su proceso formativo, es la acción, pero esta acción, para convertirse en experiencia, tiene que ser significativa con sus intenciones y finalidades (para entonces poder identificarse con ella).

Cuando el maestro se identifica con su acción, cuando le es significativa, se va definiendo su ser docente " Pero la identificación tiene lugar porque esa acción resulta significativa a las intenciones del profesor, a las preocupaciones docentes y finalidades de querer ser maestro, a la vez que se significa el mundo escolar"⁷².

Es importante resaltar que para Tlaseca el móvil de la acción docente es la preocupación y no la acción en sí misma. Por ello es que esta preocupación, que se modifica a lo largo de la experiencia del maestro, guía de manera intencionada su propio proceso de transformación.

La preocupación⁷³ guía el proceso porque ligada a ella la acción es pensada. "la relación entre preocupación y acción docentes, devela, en el proceso histórico de formación del maestro, la unidad primera entre acción y pensamiento, pensamiento que piensa la acción, como he dicho en consecuencias y finalidades que hacen a lo que el maestro quiere ser".

⁷⁰ Cfr. Tlaseca, Ponce M. E. "Procesos de ser y hacerse maestro: la reconstrucción de la experiencia docente y la elaboración propuesta pedagógica". Ponencia presentada en: *El saber de los maestros: en la formación docente*. México, Universidad Pedagógica Nacional, p.31 - 51.

⁷¹ *Ibidem* p.6

⁷² Cfr. Tlaseca, "Modificaciones a ...", p.6

⁷³ Este concepto se define, con precisión, en el segundo capítulo de este trabajo.

Desde el eje de su preocupación, que se modifica, el maestro realiza reflexiones y análisis sobre su propia acción. Orienta su experimentación de ella a partir, como ya se mencionó, de lo que puede y quiere ser. Y desde ahí construye su experiencia.

Esta experiencia docente como contenido de un saber que estructura al maestro es condición necesaria para reflexionar e intervenir en el proceso de formación. La *reconstrucción de esta experiencia posibilita que el maestro pueda continuar explorando y experimentando su propuesta pedagógica.*

En palabras de Tlaseca: "(...) el saber que construye la experiencia es imposible de lograr sin hacer experiencias. Ésta no es condición contingente de la formación del maestro sino obligada y el rasgo más originario, epistemológico y ontológico de la formación docente".

La reconstrucción de esta experiencia permite al maestro develar su proceso de ser, actuar y pensar en el mundo escolar

Durante estos últimos tiempos, además de todas estas ideas, Tlaseca profundizó en el desarrollo de la metodología y, naturalmente, en la descripción de algunos elementos contenidos en los procesos de reconstrucción de la experiencia y elaboración de propuestas pedagógicas. También ella ha avanzado en la elaboración conceptual y teórica. En particular, acerca de la preocupación docente ella aporta algunos elementos que yo busqué profundizar y reconstruir en el presente trabajo.

Por los objetivos del primer capítulo de este trabajo, a saber: "establecer la génesis del proceso de investigación" no continuo en esta síntesis de sus ideas. Sin embargo, en el siguiente capítulo ejemplificamos algunos de los resultados observados en el proceso de investigación.

A manera representativa de los datos obtenidos, a continuación narramos cinco historias de caso. En estas historias **se relata el proceso de descubrimiento y encuentro con las preocupaciones docentes.**

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

SEGUNDO CAPÍTULO

HISTORIA DE CASOS (MAESTRAS DE EDUCACION BASICA Y FORMADORES DE DOCENTES).

Introducción

En el primer capítulo describimos el proceso de crisis, confrontación y negación de las creencias previas del formador. Esta explicación fue necesaria para identificar la génesis del proceso de investigación.

También, en ese capítulo reseñamos las características, objeto de estudio, categorías, metodología y fases del Proyecto "Elaboración de propuestas pedagógicas ...". Esta reseña nos permitió explicar la perspectiva desde la cual realizamos el presente trabajo. Además, de manera personal, realizamos la enunciación del tema de estudio del presente trabajo, a saber: la preocupación docente.

A partir de estos elementos, contenidos en el primer capítulo, hemos definido a la preocupación docente como el móvil de la acción del maestro; como tal, se modifica a través del tiempo y a partir de la experiencia.

Desde esta concepción general y de acuerdo a la necesidad de ilustrar algunos datos obtenidos en la investigación, en adelante exponemos cinco Historias de caso. Como hemos dicho, estas historias se apoyan en los resultados obtenidos durante 6 años de desarrollo del Proyecto.⁷⁴

La exposición se inicia con la historia de caso de la Maestra Raquel: estructuramos la descripción a partir de los siguientes temas: el contexto escolar en que realiza su trabajo, los primeros datos que de ella obtuvimos, el reconocimiento de su preocupación docente y la elaboración de su propuesta. Esta estructura será la manera de exponer cada una de las historias de caso.

⁷⁴ Por las características de la metodología cualitativa que seguimos, a la fecha se ha realizado la investigación con 70 maestros de educación básica. Como ya señalamos, los datos se han confirmado a partir de otras acciones; entre ellas se encuentra la realización del IV Seminario Internacional. En este seminario invitamos a 36 profesores de los distintos niveles educativos; ellos discutieron y analizaron sus preocupaciones docentes organizados en mesas. Estas mesas se definieron en función de los resultados de investigación y se busco confrontar y complementar los datos obtenidos. Estas mesas (preocupaciones centrales) fueron: Ser maestro, ambientes de confianza en las relaciones escolares; conocimiento escolar y vida cotidiana; relaciones afectivas y cognitivas con el conocimiento escolar; comprensión y conocimiento escolar; conocimiento escolar y formación de los sujetos.

Otra actividad de confrontación y profundización de los resultados se realiza al interior del Diplomado "Preocupaciones docentes y temas escolares". En él, 30 maestros de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) elaboran sus propuestas pedagógicas en torno a sus particulares preocupaciones docentes.

Historia de caso: Maestra Raquel

2.1. Contexto escolar.

Para el presente trabajo el contexto es muy importante porque es dentro de la escuela donde empezamos a comprender al maestro. Al adaptarnos a sus horarios, a su espacio, a los ruidos, a las interrupciones permanentes, etc., nos volvemos sensibles a los esfuerzos, a las limitaciones que enfrenta pero también a las posibilidades que las maestras de la investigación crean dentro de este espacio.

La escuela donde se desarrollan la historia de caso de la Profesora Raquel y la profesora Alma, tiene algunas características necesarias a resaltar.

La escuela tiene 27 años de existir, se reconoce, en la zona donde se ubica, como una "buena escuela". Al interior de ella se notan algunas de las razones que provocan este calificativo: es bonita, limpia, grande. Así lo resalta la maestra Raquel "es una muy bonita escuela" (D.RM.230594).

Además es una escuela donde prevalecen las distinciones y los premios para algunos de sus maestros y algunos de sus alumnos (varias veces algún alumno de esta escuela se ha destacado en concursos como, por ejemplo la Olimpiada del conocimiento ó en premios de oratoria).

El Director de esta escuela es un profesionista que se interesa por todos los aspectos relacionados con ella, desde el orden y la limpieza hasta cualquier evento, actividad o proyecto que promueva el nivel educativo y cultural de su personal académico y sus estudiantes.

Las anteriores afirmaciones se constatan desde que se ve llegar al Director muy temprano. Siempre se le observa en un movimiento constante que no se detiene hasta que termina su jornada. Por ejemplo, durante el recreo, por más de dos años lo vimos al cuidado de diferentes detalles de la escuela: al levantar basura, oír a los niños, organizar actividades, etc.

La labor del Director es ampliamente reconocida por las dos maestras con las que se realizó la investigación. En particular la maestra Raquel dice que el Director es una magnífica persona y que siempre apoya el trabajo que ella realiza.

En palabras de la maestra: "el director es una persona que francamente vale mucho, es muy humano, es una persona que realmente se preocupa por la situación de su maestros, de sus alumnos y de su entorno. Y no solo dentro de la escuela, afuera también hace maravillas, busca diferentes medios para superar cualquier situación de la escuela ' se para de cabeza' si es necesario (...) la verdad es una persona con mucho valor moral, con una calidad totalmente impresionante. Casi te podría decir que conoce el 70 % del alumnado. En general trata que la escuela resalte, no solo en el aspecto sustantivo que se refiere a su cultura sino en competencias deportivas, musicales, etc." (D.RM.230594).

Para nuestro estudio es importante el papel que desempeña el Director en la escuela porque él promueve en los maestros cierto esfuerzo, esto se constata con la siguiente afirmación de la maestra: "él habla mucho con los compañeros que en un momento determinado están teniendo un rendimiento un poco más bajo de lo que es permitido o en fin donde vea alguna falla" (D.RM.230594).

En relación al intercambio de experiencias, en esta escuela la maestra nos comenta que en las reuniones de Consejo a veces tienen que dedicarlo al análisis de algún documento que les envían o 'cosas por el estilo', pero, cuando tienen tiempo, el Director les pide a cada maestro preparar una clase para exponerla ante los compañeros. Entre nosotros comentamos "mira yo le hago así para enseñar, por ejemplo fracciones comunes" (D.RM.230594).

Al parecer en esta escuela existe una cierta comunicación entre maestros que permite el intercambio de experiencias, así dice la maestra: "en muchas ocasiones el Director nos llama, por ejemplo en el recreo, porque algún compañero tiene algo que decir sobre el curso que asistió y nos dice 'la compañera nos trae esto para ver si les puede ser útil' (...) hay maneras y se buscan los tiempos para poder hacer ese intercambio de experiencias" (D.RM.230594).

En torno a la relación entre padres y escuela se observa la presencia de los primeros en guardias de vigilancia. No obstante, una queja constante de la maestra Raquel estriba en lo difíciles que son los padres de familia.

En especial comenta que los padres son muy conflictivos y exigentes. Esto último se nota, por ejemplo en que siempre están supervisando lo que ella hace "pareciera que más que nada están buscando fallas" (RO.RM.230594). Desde su punto de vista "la imagen del maestro esta deteriorada por los mismos padres".

La maestra considera que el medio socioeconómico de los alumnos es 50 % clase media y 50% clase baja.

El grupo es de 55 alumnos, la maestra dice "ya casi salen de las ventanas". Comenta que los muchachos cada día están peor "hay una apatía impresionante de los niños, no tienen respeto ni miedo de nada ni de nadie" (RO.RM.230594).

2.2. Primeros datos (observación de su acción y entrevista informal).

La maestra Raquel tiene 23 años de servicio. Sólo ha trabajado en dos escuelas, en la primera estuvo 8 años y en la actual tiene 15 años. Comenta "ya casi soy parte del inventario" (D.RM.230594). La mayoría de estos años, sobre todo los últimos, ha sido maestra de quinto y sexto grados.

Considera que sólo un curso, de todos los que ha tomado, para ella ha valido la pena. "Reconozco que hay cierta apatía de los maestros (y me incluyo yo) para asistir a cursos, pero en parte se debe a que invertimos nuestro tiempo y esfuerzo y en estos cursos no se ve lo que esperamos y necesitamos" (D.RM.230594).

A partir de lo que hasta aquí mencionamos podemos establecer las siguientes variables de la historia de caso: papel positivo del Director para el desarrollo y mejora de las actividades educativas, culturales y recreativas en la escuela; 23 años de experiencia como docente (Profra. Raquel); percepción de apatía por parte de los niños; fuerte desvalorización social del trabajo docente; control y exigencia por parte de los padres de familia; ausencia de cursos de actualización que enriquezcan al maestro; cierto nivel de intercambio de experiencias entre docentes.

Queremos advertir que, la maestra, en la primer entrevista que se le realiza, expresa distintas ideas sin aparente orden lógico, pero, no obstante conectadas en torno a sus dificultades y problemas que enfrenta como docente, entre los que ya mencionamos se encuentran: la exigencia de los padres, la apatía de los niños ante la educación, la desvalorización social del maestro.

Este aparente desorden es el primer encuentro con las creencias de la maestra, pero no basta una primer entrevista para sacar conclusiones. Dentro de la información que ella nos da es posible articular también un incipiente acercamiento a su propia valoración e identidad como docente, a sus modelos de identificación, a sus finalidades éticas y, sobre todo, a su preocupación central.

Desde este acercamiento escuchamos a una maestra que disfruta y se siente satisfecha con su profesión: ella dice: "Me gusta ser maestra, me encanta, amo ser maestra, amo a mi grupo". Este gusto por su profesión se constata en el rechazo que ha hecho de opciones para convertirse en directora, simplemente porque prefiere seguir siendo maestra (D.RM.230594,p.13)

Frente a esta identificación que siente con su profesión, su experiencia la recupera de una manera muy general, sin profundizar ni particularizar en lo que le ha dejado, así expresa: " mi experiencia la observo sin cambios; la diferencia es que antes utilizaba otras estrategias, como por ejemplo alguna escenificación. A partir de la experiencia te das cuenta donde te equivocaste ó cómo pudiste haber hecho tal o cual cosa" (D.RM.230594,p.10).

También desde esta primer entrevista la maestra habla sobre sus finalidades que rebasan, al parecer, el carácter pragmático de su función. Así nos dice: "Me preocupa más el interior de los niños a que aprendan los quebrados (...) La justicia es algo que me tiene muy preocupada y trato de lograr su seguridad, que sientan exigir sus derechos, que sean responsables, todas, son, para mí, bases muy importantes (D.RM.230594,p.21).

Estas finalidades se concretan en acciones dentro de su salón, observamos esta coherencia cuando, por ejemplo: crea condiciones para la comunicación y confianza de sus alumnos, les dice que en un papelito le escriban en qué esta mal ella, les habla en un lenguaje coloquial cercano a ellos, los respeta, etc.

Por ejemplo, en una observación de su trabajo (RRM250594) se recupera de manera preponderante la relación que establece con sus alumnos, en este caso cuando repasan los temas que se vieron en el año (es importante recordar que ella da clase a un grupo de 6º año).

Por último, ya desde el acercamiento a sus ideas, ella expresa lo que aparece, **no a simple vista**, como su preocupación central. Ella nos interroga y afirma: ¿ a qué niño le interesa leer de un grupo de 45 niños?. Existen muchos problemas alrededor del gusto por la lectura y saber leer: así existen niños que no saben leer, niños con dislexia, lecturas lejanas a los intereses y gustos de los niños, dificultades para comprender lo que se lee. Y, además de todo, saber leer no asegura el gusto por la lectura (afirma la maestra, D.RM.230594,p.28).

Sólo a manera de ejemplo reproducimos a continuación un pequeño extracto de ese registro , como es de notar, se corrobora lo dicho por otros autores acerca del control del tiempo, la relación de autoridad, etc. Sin embargo, para este estudio no podemos contentarnos con confirmar lo dicho, en el terreno de la existencia del sujeto singular (ser maestro) y el sujeto particular, existe la posibilidad de recuperar y apoyar la reconstrucción del ser individuo.

Dentro de la acción estratégica de la maestra se reproduce lo siguiente:

"25 de mayo, vamos a ver de los temas, ahorita recuerden que estamos viendo los temas del año ¿ verdad? Estamos viendo los temas del año fueron qué,¿ 40, verdad?. ¿En qué nos quedamos ayer?. A ver, silencio, ahorita sí les voy a poner problemas, a ver dónde podríamos tener problemas (...) A ver, Ricardo, por favor cómo se hace una, es más, a tí te pregunte ayer; deja preguntarle a alguien más, a ver Dulce, ¿cómo hacemos una fracción equivalente a otra?.

En esta actividad la maestra dicta preguntas y problemas, los alumnos realizan los ejercicios en su cuaderno y levantan la mano para que la maestra se dirija a un niño para preguntarle y pedirle que diga la respuesta, al final en el grupo se intercambian cuadernos para calificarse (RRM250594,p.31). Además dicta a los niños el temario de Historia (entre pregunta y pregunta les da algunos consejos e información sobre el contenido y la resolución del examen de Secundaria).

Este pequeño fragmento nos sirve como recurso para explicar que, efectivamente, muchas actividades del maestro, en su aula escolar, están dominadas por necesidades existenciales, en donde predomina la actitud del ahora mismo. En este caso, la actividad se orienta a lograr que sus alumnos pasen el examen de acceso a la Secundaria. Para la maestra es tan importante apoyar a sus alumnos en el examen de Secundaria, que a pesar de nuestra observación, realiza la actividad.

2.3. Reconocimiento de su preocupación docente.

A pesar de creer, en la primera observación, que existe exclusivamente una acción funcional de la maestra, es posible confrontar esta idea a partir de interrogarla sobre sus finalidades.

Así en (DRM220694) analizamos con la maestra una videograbación que se realizó de su clase en fechas anteriores. El objetivo es reflexionar en torno a su experiencia docente. De la reflexión aparecen algunos datos y niveles para el análisis.

En principio aparece un primer nivel (que ya hemos observado) en el cual la maestra se remite a su propia acción, y, en este sentido, la describe. Así **relata** la importancia de su acción "Sí, me parece mucho muy importante que los niños empleen su vocabulario, busquen en el diccionario el significado de las palabras".

Esta actividad parecería ser aislada dentro de las muchas que ella realiza, pero, empieza a enlazarla cuando reflexiona sobre sus finalidades, así dice: "Realmente la finalidad no es este uso del diccionario, sino, aprender el significado de palabras y aplicarlo".

El formador pone a prueba su hipótesis que sostiene que: esta actividad aparentemente desvinculada, realmente se relaciona y/o articula con la preocupación central de la maestra. En este sentido con sus finalidades.

Al poner a prueba esta hipótesis preguntamos a la maestra: "Cuando ellos amplían su vocabulario ¿comprenden más palabras?. ¿Entonces se le facilitaría al alumno la comprensión de muchas lecturas?"

La respuesta permite a la maestra recuperar su actividad al interior de su propia preocupación nuclear. Así dice: "Sí, desde luego, desde luego, sí se les va facilitando a los niños y al cabo de los años ayudaría bastante"

Entonces la maestra realiza algunas recuperaciones: Recupera su propia emoción: "Me siento fascinada cuando un niño empieza a utilizar palabras antes extrañas o poco utilizadas" (amplia su vocabulario y su posibilidad de comprensión).

También la maestra recupera y redefine su propia finalidad "Se trata de que cada alumno aplique estas nuevas palabras en su vocabulario diario". Y, al regresar a la lectura la maestra menciona "La lectura sería otro recurso para que los niños amplíen vocabulario".

En conexión con esta idea el investigador recupera la preocupación que la maestra había expresado anteriormente. Así dice: "Lo que surgió el viernes con mayor preocupación y que desde el principio nos habías planteado es que en el caso de Español tu entendías que un aspecto fundamental es la lectura".

Lo anterior permite a la maestra recuperarse en su preocupación y resaltarla. Menciona que la valoración de la lectura va más allá del área de Español y más allá de la escuela.

En este momento cambia el nivel de su argumentación. Empieza a hablar con la certeza de lo que se ha comprobado y dice: "Ayer lo comprobé; el niño que no sabe leer no comprende lo que lee. Y si no puede comprender ¿cómo va a aprender?. Diversos factores influyen en el problema que se viene arrastrando desde segundo año y va creciendo conforme avanza el alumno su proceso de escolarización.

Después de reflexionar sobre saber leer menciona que de cualquier manera saber leer no conlleva el gusto por la lectura. Para argumentarlo y , por el mismo proceso de la reflexión, recuerda que cuando era niña "me fascinaba leer los letreros de los camiones y cualquier letrado".

La hipótesis que sostiene la maestra, en función de sus evidencias, es que "el gusto por leer es innato".

En el caso de la maestra Raquel, podemos decir, que ella expresa su preocupación que **sus alumnos les guste leer y sepan hacerlo**. Esta preocupación surge, en ella, a partir de un modelo ideal en el que se valora el gusto por la lectura. Sin embargo, limita sus propias posibilidades de lograr este gusto en sus alumnos cuando lo define como una habilidad innata en los seres humanos. "Mira yo pienso de verdad que naces con eso (se refiere al gusto por la lectura). (R.D.R.M. 0694,p. 32).

Esta creencia frente a su propio deseo se concreta en un elemento que necesariamente la lleva a ciertas incongruencias y/o falta de continuidad entre lo que hace, cree y desea idealmente. Esto se observa, en el seguimiento que se realizó y que a continuación describimos.

De abril a agosto de 1994 se colaboró con la Mtra. Raquel en la reconstrucción de su experiencia docente. Producto de este trabajo es un texto publicado. Después de ello, de septiembre a enero 1995 se realizó un seguimiento⁷⁵

En el seguimiento resalta la desesperanza frente a su propia propuesta por diferentes razones: "ya se le habían adelantado otros en hacer operativa su propuesta", "su propuesta tenía muchas dificultades, por ejemplo, falta de interés de los niños, falta de lecturas atractivas e interesantes para los niños y prioridad de otras actividades como era el examen de admisión a secundaria".

No obstante, es de resaltar los avances que ella misma logra en torno a la comprensión lectora de sus alumnos. En este sentido ella misma se ubica si bien no como amante de la lectura si como una muy buena lectora "La comprensión que tengo de la lectura es excelente, de verdad la información, la puntuación, - en suma todo - leo perfectamente y le doy el sentido que el autor quiso darle". (R.D.R.M. 0694,p. 32).

Esta visión que ella tiene de sí misma, su propia preocupación le permiten motivar, y empujar a los niños para que continúen y pueda despertarse el gusto (si no se logra en la escuela primaria puede ser después de ella).

Se vuelve a observar esta contradicción que permanece en la acción de la maestra: dice que es una actitud innata cuando trata de despertarla en sus alumnos. Ella lo resuelve a partir de considerar que lo que tendría que asegurar la escuela es que los niños sepan leer.

Desde este marco y nivel de la reflexión, la maestra escribió su texto (que recupera su propuesta sobre saber leer y gusto por la lectura). En él expresa que a ella le encanta escribir. Se reitera la diferencia con su posición: "el gusto depende mucho de que el texto sea significativo, es decir que se establezca un tipo de enganche afectivo con él".

⁷⁵ García Vázquez, M.L. *Narración del proceso. Seguimiento de una propuesta pedagógica del campo de Español*. México, Universidad Pedagógica Nacional. Feb. 1996 (mimeo).

Para concluir, podemos decir que la preocupación que hoy tiene la maestra porque los niños aprendan a leer y escribir tiene toda una trayectoria. Actualmente, esta preocupación tiene matices que rebasan lo inmediato porque tiende a la formación de sus alumnos, donde el papel de la lectura es fundamental (como un valor que es posible inculcarles).

Esta preocupación se fue transformando a lo largo de su trabajo docente. Cuando fue maestra de primero, hace 15 años sólo le preocupaba que los niños aprendieran a leer y escribir. Más tarde se fue dando cuenta que algunos niños tenían dificultades para leer y por ello generan actitudes de miedo o rechazo a la lectura.

2.4. Elaboración de su propuesta.

La maestra Raquel elaboró su propuesta pedagógica desde abril a agosto de 1994. De esta elaboración da cuenta su texto publicado.

En su texto ⁷⁶ (que elaboró en colaboración con nosotros) la maestra ubica a estos niños con dificultades para leer en aquellos que: a) tienen un ritmo más lento que el de la mayoría del grupo; b) se estancan en el aprendizaje; y, los que aprenden a leer, pero tienen dificultades permanentes con el uso del sistema simbólico.

Como podemos observar, la maestra en sus preocupaciones, que cambian conforme se desarrolla su proceso formativo, conjunta, tanto sus necesidades, motivación, y su problematización.

Historia de caso: Maestra Alma.

2.1. Contexto escolar.

La maestra Alma trabaja en la misma escuela que la Profra. Raquel. Esta escuela esta ubicada en el sur oriente del Distrito Federal, como ya comentamos tiene amplio reconocimiento en su Zona escolar, incluso dentro de ella están las oficinas de la Subdirección de zona.

Un hecho a resaltar es que la maestra Alma es muy conocida en las escuelas circunvecinas, ésto se debe a que sus alumnos, en distintas generaciones, han obtenido importantes lugares en la Olimpiada del conocimiento.

En esta escuela, como en otras, existen múltiples actividades que los maestros realizan. Por ello, es común trabajar con la maestra Alma en condiciones que a veces resultan difíciles, por las múltiples interrupciones.

2.2. Primeros datos.

La maestra Alma tiene casi 30 años de experiencia docente (esta por jubilarse). Durante muchos años se dedico a realizar actividades administrativas, pero desde que regresó al salón de clases se ha dedicado a trabajar con niños de quinto o sexto grado.

⁷⁶ Méndez Ortiz, Rocío. Saber y gusto por la lectura. En: Tlaseca (coordinación). *Reflexiones, saberes y propuestas de maestros en el campo de Español*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1997, p. 36.

Ella piensa que no tenía vocación para ser maestra porque desde muy pequeña quería ser médico. No obstante, su familia no le permitió continuar con los estudios necesarios para lograr serlo. Así, por la influencia paterna, desde muy joven inicio sus estudios en la Normal Básica. De pronto, después de concluir sus estudios, se encontró frente a la responsabilidad de ser maestra.

Frente al grupo que tenía que 'enseñar' no sabía con claridad qué tenía que hacer. En la Normal le habían enseñado cómo preparar una clase, pero no cómo llevar y orientar la enseñanza de un grupo durante un año escolar. Por esa razón lo que le preocupó fue hacerles repetir y memorizar lo que leían de sus textos.

"Ahí empezó mi dificultad de ser maestro; a veces nos preparan en la Normal para dar un tema (cuando estamos en prácticas), lo repetimos (ante los niños) y tenemos la seguridad y confianza de que va a estar el maestro atrás de nosotros (por sí algo hacemos mal). Pero cuando ya tenemos a esos niños en nuestras manos, y somos total y absolutamente responsables de lo que pase ahí, entonces fue cuando me enseñé a ser maestra. Dejé de preocuparme el que me hablaran de memoria y empecé a ver cómo podía yo prepararlos para vivir la vida de afuera.

Ella nos cuenta que de repente se dio cuenta que sus alumnos aprobaban sus exámenes pero repetían ' como periquitos' lo que ella les enseñaban. Entonces se preguntó ¿si, eso era ser maestra?. Y en este sentido se cuestionó sobre sus propias finalidades. Desde esta reflexión que realizó previamente, critica las ceremonias donde todo se repite de memoria, y dice: "Tal parece que solo formamos ecos en el salón".

En sus palabras:

"Al principio yo quería que mis alumnos fueran casi robots, porque yo estaba imitando a una de mis maestras, que además era muy admirada en la comunidad educativa. Así yo hacía lo que mi maestra: nos paraba, nos daba la clase, nos daba un cuestionario, repetíamos las cosas y listo. ¡ Era muy fácil ser maestra !. Pero, cuando me di cuenta que mis alumnos hacían todo pero casi no hablaban, no reían; entonces me di cuenta que no eran felices. Vi que estaba haciendo lo mismo que hicieron conmigo, fue cuando me di cuenta que tenía que cambiar"

"...Llegar al salón y repetir la clase del día anterior era muy fácil, aprenderse de memoria las preguntas de un cuestionario era muy fácil, pero llegar a casa y enfrentarse con los problemas que están en casa no era tan fácil.

2.3. Reconocimiento de su preocupación docente.

Cuando se inicia el trabajo con la maestra se observa cierta inseguridad en su acción. Esta inseguridad se nota en que ella cree que se le puede criticar. Y espera se le señalen sus 'errores'. Sin embargo, a pesar de su inseguridad, ella permite la entrada a su salón de clases.

En los primeros diálogos con ella prevalece la aparición de una serie de ideas y creencias sin un aparente relación.

De manera fundamental centra su expresión en narrar sus vivencias como maestra de un quinto grado. En estas vivencias intercala sus ideas de cómo debe ser un maestro; la

importancia de la imaginación, la necesidad de que los niños tengan seguridad para expresarse.

Aunque duda de su propia identidad como maestra, al señalar que cuando inició sus estudios quería ser otro tipo de profesional, dice que le gusta y disfruta lo que hace.

Durante la primer parte de su trabajo de reconstrucción describe, por escrito, lo que hace en su salón de clases. Esta descripción tiene vacíos para la comprensión de los sentidos de sus acciones (en el salón de clases). Pero, a partir de él, es posible recuperar las observaciones de acontecimientos en su salón y los diálogos con ella.

Por ejemplo, en su primer texto de julio 1994, la maestra Alma expresa diferentes ideas: explica por que aceptó participar en nuestro proyecto; habla de sus alumnos; expone algunas de sus vivencias sobre la lectura grupal, la actividad de descripción, los tres pasos fundamentales de su enseñanza, los resultados obtenidos; por último nos comenta algunas de sus ideas (trabajar cosas reales, despertar la imaginación, etc.).

Lo interesante es notar que, a pesar de el 'desorden discursivo' desde este primer texto, ella expone su principales finalidades y explica cómo las aterriza en torno a una preocupación. En este sentido dice que para ella es fundamental la formación integral de sus alumnos. Esta formación implica, desde su punto de vista: "enseñar al niño a respetarse, a crecer, a enfrentar un mundo difícil".(T.A.O.180794)

De acuerdo a estas finalidades le preocupa que sus alumnos: investiguen, elaboren textos escritos y los expongan de manera oral. Estos pasos les permitirán a los niños: tener y obtener conocimientos, aprender a ordenarlos de acuerdo a sus propios recursos y vivencias, y, tener seguridad al exponerlos (sentirse seguros de sí mismos).

Ella reconstruye su experiencia cuando reflexiona desde el nivel desde lo más concreto de su acción hacia niveles más abstractos. Por ejemplo, cuando equipara los amores platónicos con los conocimientos que nunca serán nuestros. Y después al analizar, desde su experiencia, la relación lenguaje y conocimiento la considera como un círculo.

En el proceso de reconstrucción la acción y el pensamiento de la maestra se observan fuertemente unidos. En el registro (D. AI 08 -03 -95) la maestra para explicar la relación entre conocimiento - lenguaje recurre a la ejemplificación al comparar a dos de sus alumnos, en términos de seguridad, conocimiento, desarrollo de expresión oral . Ella concluye al explicar que el conocimiento, la investigación (que incluye la lectura) y el lenguaje oral y escrito son como un tripe de relaciones.

En el registro (R. ,D. AI15 - 03 -95) la profesora nos invita a observar una de sus clases, esta invitación se relaciona con el análisis, que se realiza en el diálogo con ella, de las relaciones entre conocimiento y expresión de este conocimiento. En la observación de la actividad sus alumnos, divididos en equipos, exponen diferentes temas de Español. Las exposiciones de los niños se apoyan en diferentes recursos: carteles, teatro guiñol y fichas (en donde se sintetiza la información).

De las intervenciones de la maestra se considera conveniente destacar dos. A saber cuando dice: "Si, no saben un tema, cómo lo van a poder explicar" y "Ya no me den definiciones den ejemplos para que sus compañeros les entiendan".

Sabía que mis alumnos no aprendían , sólo repetían lo que decían los textos . Por eso busque cambiar , en principio fui ensayando lo que iba a decir , preparaba tres o cuatro respuestas diferentes a las preguntas de mis alumnos. (R.D. AI5 '7 ' 95)

“ Poco a poco me di cuenta que mientras mejor me comunicara con los demás (sus alumnos) ya sea en forma oral o escrita mejor comprenderían lo que yo quería decirles . Por todo eso es que me preocupa que mis alumnos aprendan poco a poquito a hablar de sí mismos, de la importancia que tiene conocer más nuestro Español para que su conocimiento sea cada vez mejor.

En el caso de la maestra Alma se observa como modificó su preocupación. En un primer momento, como maestra, le interesó sólo serlo. Para lograrlo repitió los modelos que aprendió cuando fue alumna. Sin embargo, conforme realizó su acción instrumental , empezó a darse cuenta que sus alumnos parecían periquitos que sólo repetían lo que ella les decía. Desde ese momento ella replantea sus acciones, en una búsqueda constante por lograr sus profundas finalidades. En esta búsqueda experimenta diferentes acciones.

En este sentido define una preocupación que orienta su búsqueda. Y en este momento empieza a construir su experiencia y a reflexionarla y reflexionarse como docente. Como señala Tlaseca inicia su proceso formativo, en un camino de modificación de sus propias creencias y acciones, para orientarse a lograr que sus alumnos investiguen para elaborar textos escritos que les permitan tener mayor seguridad (que obtienen de este conocimiento) para exponer de forma oral.

En el caso de la profesora Alma ella define su preocupación actual en lograr propiciar en sus alumnos un vínculo entre su acción investigadora, la producción de textos escritos y la exposición oral.

Por este camino, la profesora logra favorecer en sus alumnos un proceso de formación tendiente al desarrollo de su seguridad personal que les permita defenderse ante su vida cotidiana y social.

En uno de los diálogos que entablamos, ella cuenta sobre lo contenta que está porque uno de sus alumnos ganó el primer premio en el concurso de la Olimpiada del conocimiento del Distrito Federal. Además refiere algunos de sus logros obtenidos en el proceso formativo de sus alumnos (el reconocimiento que hacen de su trabajo algunos de sus compañeros, director, padres de familia y alumnos). Afirma que: “Mientras te dediques a dar consejos nunca vas a lograr nada, es tu actuar lo que puede hacer cambiar a los demás” (R. ,D. AI21 - 06 -95).

Nos comenta que dio a leer lo que hasta ahora tiene escrito (de su propuesta) y en general, además de lo interesante y coincidente que lo encuentran con las ideas de Piaget, sólo le mencionan acerca de la falta de mayor orden (desde la falta de una introducción). Nosotros le comentamos que está construyendo un texto y necesita terminar de hacerlo.

Su proceso de cambio lo centra mucho en no hacer lo que a ella le hicieron, así dice: “No quiero que sean con ellos (sus alumnos) como fueron conmigo. A las monjas les decía me siento mal y les importaba lo mismo si estaba yo bien o mal” (R. ,D. AI15 - 03 -95)).

De niña yo era una alumna que sacaba diéces de calificación porque repetía y hacía lo que mis maestros querían que hiciera. “Yo era un eco de mis maestras” Yo quiero que mis alumnos y mis hijas sean diferentes. No quiero que sean 'moldes', quiero que recurran a sus archivos personales, que expresen lo que sea importante para ellos, confronten sus verdades y construyan conocimiento” (R. ,D. AI15 - 03 -95).

Antes de finalizar pretendo ilustrar que la mayoría de actividades que realiza la maestra, en este sentido su acción se orienta por sus preocupaciones docentes.

Por ejemplo, la maestra Alma antes de construir su preocupación actuaba de la siguiente forma:

"Me paré frente a ellos (se refiere a sus alumnos) e imité a una de mis maestras de primaria que más recordaba. Actué igual que ella, les pedí que sacaran sus libros en una determinada página. 'Empiecen a leer' fue la orden que di; pasados unos momentos pregunte: a ver ¿qué dice la lectura? (obviamente la lectura no les decía nada). Sin embargo continúe, por ahí hubo un niño que casi me repitió lo que decía el libro, lo puse de ejemplo ante los demás y, me dije: esto es lo que se tiene que hacer. Abro un libro, les digo a los niños que lo lean, pregunto que leyeron, hago un cuestionario y ¡tema dado!. Mi grupo era el más ordenado, pero ¿serían los más felices?. Cuando la maestra empieza a interrogarse empieza a preocuparse por sus propias acciones. Entonces, su propia acción va cambiando.

Por ejemplo, en su texto escrito que elaboro a partir del trabajo que realizo con nosotros, expone una actividad que se aleja mucho de lo que ella hacía al principio de su práctica.

En esta actividad:

Después de cuatro años la maestra Alma ya se jubiló. Trabaja en un proyecto con niños sobresalientes. En este trabajo continúa la construcción de su experiencia docente.

El reconocer sus preocupaciones centrales y elaborar su propuesta pedagógica le permitió sentirse más segura de sí misma y , así, observar algunos de los resultados de su labor. Ella dice: Me preocupe durante 30 años de servicio, pero al final de cuentas me dí cuenta que mis alumnos ya eran: felices, seguros de lo que sabían; aprendieron a defenderse a respetarse". (S.I.A.O.030699)

Historia de caso: Maestra Isabel

3.1 Contexto escolar.

El miércoles 17 de abril se realizó una entrevista con el director de una escuela primaria que se ubica por el sur del Distrito Federal (antes de esta entrevista se realizaron otras con directores de escuelas primarias del Distrito Federal).

De la entrevista que se efectuó con el director él expone su apoyo en aceptar el desarrollo del proyecto por tres razones fundamentales : una, la confianza y reconocimiento de la labor que desarrolla la maestra (historia de caso 3) dentro de la escuela; segunda razón, por apoyar, como él lo ha hecho, eventos académicos de superación, y, por último, por la buena imagen que tiene de la Universidad Pedagógica Nacional (el fue estudiante de esta Universidad).

La escuela tiene 12 grupos (dos por cada grado), 2 maestras adjuntas a la dirección, maestra de educación física y maestra de educación artística.

3.2. Primeros datos.

Isabel recuerda que aprendió a leer y escribir a los cinco años. Para lograrlo tuvo que: realizar muchas planas; memorizar letras y, repetir frases que no tenían ningún significado para ella. Entre estos enunciados recuerda "ese oso se asea", "la pelota brinca alto, la pelota es de todos".

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Desde ese tiempo empezó su idea de convertirse en maestra, esa fue siempre su mayor ilusión. Quería ser maestra como sus padres también lo son (incluso su padre es, en este tiempo, director de escuela).

Con esta ilusión ingreso a la Escuela Normal, concluyó sus estudios en el año de 1986. Como requisito para recibir su título realizó su Servicio Social en una escuela rural unitaria.

De este primer ejercicio profesional guarda gratos recuerdos, entre ellos cuenta el reconocimiento de las limitaciones físicas de la escuela (muebles, instalaciones escolares, equipo, etc.) como algo positivo que ella valora de su actual lugar de trabajo. Y, menciona la importancia de la realidad del niño como único camino posible para la adquisición de nuevos aprendizajes⁷⁷

Después de concluir su servicio social, ingresó como maestra de primer año a una escuela urbana de la zona sur del Distrito Federal. A la fecha tiene 10 años de experiencia y, por lo general, su labor se concentró en el primer y segundo grado de primaria. Pocas veces fue maestra de otros grados. Actualmente trabaja doble turno. En las dos escuelas es responsable del primer grado (aunque el año pasado fue maestra de un sexto grado).

3.3. Reconocimiento de la preocupación docente.

Es posible asegurar que la maestra Isabel, en los primeros tiempos de trabajar, tiene el interés por realizar una acción que le permita cumplir con las funciones que se le asignan. Su acción es instrumental y estratégica.

Cuando Isabel empezó a ser maestra de los niños de primer año le interesó, como ella dice, lograr los objetivos fundamentales de ese grado. Entre estos objetivos estaba enseñarlos a leer y escribir. Y desde su primer año como maestra ella logro este propósito.

Sin embargo, cuando continuó con estos niños en el segundo grado sus dudas sobre este propósito empezaron a surgir.

Desde que empezó el segundo grado escolar los problemas para Isabel y sus alumnos también iniciaron. Parecía que a los niños (que ella tuvo en primero) se les había olvidado como leer y escribir. La maestra les tenía que explicar y recordar lo que les enseñó. Lo peor es que al leer y escribir no comprendían las ideas de los textos. Lo que leían parecía no tener ningún significado para ellos.

Desde estos primeros diálogos ella señala **“Sin embargo me empecé a dar cuenta que los alumnos tenían muchos problemas para recuperar los conocimientos que habían adquirido, podían decodificar pero no sabían comprender lo que leían”**.

⁷⁷ . Explica que ella reflexionó en esta idea porque, en una ocasión, al tratar el tema “medios de transporte” mencionó la existencia del transporte al que denominamos “Metro”. Los niños de esta escuela rural querían que ella le explicara más sobre el “Metro”. Para ello les comentó que dentro de la tierra se abren enormes hoyos (como los que hacen los topos) y al terminar la construcción (...) varios vagones de algo parecido a un tren transportan a personas de un lugar a otro. Para los niños, de esta escuela, la idea de este transporte parecía algo imposible de creer.

Desde estos primeros diálogos ella señala **“Sin embargo me empecé a dar cuenta que los alumnos tenían muchos problemas para recuperar los conocimientos que habían adquirido, podían decodificar pero no sabían comprender lo que leían”**.

Al parecer lo que Isabel observa, como resultado de su acción, empieza a tener algunas contradicciones para ella. En este sentido ‘inicia’ su reflexión sobre sus propósitos de enseñanza. Desde esta reflexión analiza su propio proceso de adquisición de la lectura y la escritura.

Isabel comenta que reflexionó sobre sus recuerdos de cuando aprendió a leer. Se acordó de esas frases de “Ese oso se aseá”, “la pelota salta alto”. Y pensó que para ella esas frases no tenían, ni tienen ningún significado. Tampoco lo tenían la planas en que se ejercita y memoriza la escritura de letras, sílabas, palabras y frases. En sus palabras dice:

“Me remonto cuando yo aprendí a leer y escribir, tenía cinco años. Recuerdo toda la cantidad de planas que hice y más o menos me acuerdo del proceso. Yo aprendí así como muchos hemos aprendido a leer, pero no me gusta ese método: memorizar, mecanizar”(D.C.090596)

“Además le estoy enseñando a leer a mi hija, porque la maestra le deja 10 planas diarias, por ejemplo sobre ba, be, bi, bo, bu. Y después que realiza la plana la maestra quiere que la niña sepa y memorice cada una de estas sílabas”.(D.C.090596)

La maestra Isabel no cree que este método de enseñanza (silábico) o algún otro sea en sí mismo malo. Pero piensa que el papel del maestro resulta fundamental para que los niños no sólo descifren.

Para ella aprender a leer y escribir es un valor fundamental que se debe adquirir en la escuela. Sin este valor no se le puede utilizar como arma y herramienta para la adquisición de nuevos conocimientos. En este sentido, resulta fundamental que papás, niños y maestros tomemos consciencia de lo importante que es valorar este primer escalón fundamental del aprendizaje. Piensa que si un niño “aprende” a leer y escribir sin comprenderlo ni darle sentido; entonces, no podrá acceder a nuevos conocimientos y experiencias de aprendizaje.

Desde estas reflexiones el interés que Isabel tenía en su primer año de su trabajo por lograr que los niños aprendan a leer y escribir se modifica. Le **empieza a preocupar que a la par que los niños aprenden a leer y escribir puedan desarrollarse de manera integral;** que los niños sean los propios ‘arquitectos’ de su proceso de adquisición de la lectura y la escritura.

Esta preocupación se observa, de manera persistente, en su acción que deja, en algunos momentos, de ser estrictamente instrumental y estratégica para convertirse en acción comunicativa.

2.4. Diálogo con la maestra Isabel.

El jueves 18 de abril de 1996 es el primer día que nos permite la entrada a su salón de clases. De manera inmediata nos expone lo que ella hace (a partir de mostrarnos un cuaderno de sus alumnos). También de manera inmediata empieza a hablar sobre lo que piensa y hace en el salón con sus alumnos.

En la primer reunión ella expone su incertidumbre ante esta experiencia desconocida pero explica que tiene fuertes deseos de superación y busca de manera permanente el cambio.

Primero expresa las dificultades que tiene entender un alfabeto y como es necesario que los conocimientos tengan un significado para los niños. Luego expone su capacidad para experimentar sus estrategias, sus dudas e ideas. En segundo lugar, expone los principios que rigen su trabajo y las ventajas que tiene usar el método Minjares y algunas de sus características. Por último menciona ideas sobre la importancia del cambio, y el orden.

Isabel dice, en los primeros intentos de diálogo:

“Desde un curso que me hicieron entender la dificultad para comprender un alfabeto (..) con mis hijos experimento las dudas que llego a tener (...) Para mí es fundamental la espontaneidad en los niños (..) Estoy afinando muchos detalles este año sobre el método

Minjares, (...) yo le doy mi sello particular (...) La formación en la escuela es muy importante, aunque, para que el niño se forme, existen dificultades sobre todo por los problemas actuales en la familia. (...) Para mí es fundamental que los niños crezcan como seres humanos que aprendan la importancia del orden que tengan libertad de elección, que sientan el cariño, el interés y preocupación del maestro (...) Yo busco enseñarles desde una forma que les permita usar su grabadora, que disfruten lo que hacen (...) El maestro también es un modelo a seguir (...)”

En las primeras explicaciones sobre los sentidos de su actividad, ella dice:

“La idea es que sea algo novedoso, algo que no siempre sea lo mismo. Puede ser un recorte, la imagen de un sello, el recorte de una revista, un dibujo. Lo importante es que los niños se motiven, que les guste lo que están viendo, y así ellos puedan inspirarse de escribir algo, un mensaje, una carta, una historia. Hay niños que ya tienen bien desarrollado su proceso de adquisición de la lectura y la escritura. Otros niños apenas empiezan a redactar y solamente hacen enunciados sencillos”.

“A partir de sus escritos me doy cuenta de los conceptos que tienen acerca de las cosas. Por decir algo con un sello yo veo qué tanto conocen, qué tanto han vivido, cómo lo han vivido. Por ejemplo, un niño que ve la imagen de un kiosco (en un sello), si conoce alguno entonces puede plasmar lo que ha hecho en él. Por decir algo el niño puede escribir: 'el domingo me subí al kiosco ó hubo música en el kiosco'. En cambio si un niño no ha visto en su vida un kiosco pues va a inventar mil cosas”

“Con este ejemplo puede entenderse de qué manera las redacciones de los niños me permiten ver qué tanto conocen de situaciones de la vida cotidiana y que tanta imaginación tienen. Incluso es posible reconocer la propia forma de ser de cada niño”.

Desde su preocupación docente tiene dos “encuentros” importantes: el primero, con la propuesta de adquisición de la lectura y la escritura del Método Minjares y, segundo, algunas ideas sobre el descifrado y la falta de comprensión que escucha en un curso sobre el método PALEM.

Pero su preocupación no surge cuando escucha estas ideas. **Ella esta preocupada**, como se ejemplifica en líneas anteriores, **porque esta involucrada en la realización de los sucesos**. Y quiere que su participación fructifique en resultados de aprendizaje y desarrollo para sus alumnos. Desde esta preocupación global la maestra I. construye su experiencia.

Para poder avanzar en torno a esta preocupación (pensar y actuar) la maestra se concreta en preocupaciones particulares que se articulan, en sus resultados, con lo global.

Por ejemplo la maestra desarrolla la idea de que , para lograr el desarrollo y el aprendizaje de los niños, es necesario la conformación de criterios.

Su creencia es que los criterios sirven al niño para enfrentar problemas o situaciones problemáticas. Son importantes en cuanto otorgan la capacidad para discriminar cómo, dónde y cuando aplicar los conocimientos. De acuerdo con esta idea, que es coherente con su preocupación global, Isabel realiza acciones que se orientan tanto a su comprobación (en diferentes niveles) como a la realización y manejo de la situación educativa.

El criterio es algo que los niños piensan acerca de las cosas. En la medida que el niño la capacidad para discriminar

La preocupación de la maestra Isabel se concreta en la formación de criterios y mecanismos que impulsen el proceso de adquisición de la lectura y la escritura en los niños.

Historia de caso: Formadora Luisa.

4.1 Contexto escolar.

El contexto en el que la formadora realiza su análisis es la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta Universidad fue creada por Decreto Presidencial en 1978, desde sus inicios fue encargada de ofrecer, a los profesores de Educación Preescolar y Primaria en servicio, la nivelación al grado de Licenciatura.

Como su primer objetivo asume la operación de la Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria que ofrecía la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (Plan 1975) y diseña la Licenciatura en Educación Básica, en la modalidad de Educación a Distancia (Plan 1979). En 1985 diseñó las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria en la modalidad semiescolarizada (Plan 1985), asimismo en 1990 se iniciaron las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para Docentes en el Medio Indígena.

De manera paralela a estos servicios, en la Unidad Central Ajusco, a partir de 1979 se ofrecen las Licenciaturas escolarizadas a maestros en servicio y a bachilleres en diversas especialidades educativas. Las Licenciaturas que se imparten son: Licenciatura en Pedagogía, Licenciatura en Psicología Educativa, Licenciatura en Sociología Educativa, Licenciatura en Administración Educativa y Licenciatura en Educación Indígena.

En cuanto a oferta educativa de Posgrado se inició una primera etapa (1979-1990) con 7 especializaciones y 2 maestrías. Las dos Maestrías que actualmente existen son: Maestría en Pedagogía y Maestría en Desarrollo Educativo.

Además de realizar sus funciones académicas en la Universidad Pedagógica Nacional, la 'formadora' Luisa, desarrollo sus procesos formativos y de investigación al interior de algunas escuelas primarias.

Este hecho, de definir a la escuela primaria como el lugar para realizar los procesos, se debe a las características del proyecto.⁷⁸

4.2 Primeros datos obtenidos.

El primer contacto que estableció la formadora Luisa con las escuelas y los maestros participantes del proyecto fue a partir de una inicial entrevista en la que participo (ECH0494). En este documento se observa una acción centrada en obtener información sobre datos necesarios a recabar para Proyecto EPP (tales como experiencia profesional de las maestras).

Después de esta entrevista la formadora nos cuenta que empezó a asistir a las escuelas. El propósito para ella fue recabar información sobre cada maestra. Por ejemplo, en la tercer fase del proyecto⁷⁹ realizaba la actividad de registrar, pero más que formularse interrogantes sobre lo que ahí observaba, la 'formadora' interpretaba y evaluaba a la maestra. Así puede leerse en sus registros etnográficos anotaciones como las siguientes: "La maestra no recupera el razonamiento de los niños", "Los niños tienen que responder lo que ella espera" (REMAO0594).

Un problema fundamental de su acción consistía, por lo que observamos en los registros del diálogo, en que la formadora no formula estas apreciaciones a la maestra, en este sentido, podemos afirmar, no avanza en el propósito de esta fase. En particular, la 'formadora' no se aproxima ni a la comprensión de lo que acontece en el salón de clases, ni a las preocupaciones de la maestra.

4.3 Reconocimiento de la preocupación docente.

En la 'formadora' Luisa es interesante observar que, en particular, el proceso de reconocimiento de su preocupación atraviesa varios momentos, estos son:

- un primer momento en el cual realiza su acción sin acceder a la comprensión de lo que ahí acontece, este momento incluye la realización de la actividad por la actividad misma (tanto de la observación, el registro y el 'diálogo'); la instalación en sus prejuicios sin confrontarlos; las dificultades para entender un discurso y una realidad que se expresan sin aparente orden.

⁷⁸ Estas características se describen en la página 17 del presente trabajo.

⁷⁹ Como señalamos en el primer capítulo del presente trabajo esta tercera fase consistió en realizar los primeros reconocimientos de los sucesos del aula (registro etnográfico, audio grabación y posterior videograbación). Este reconocimiento se basa en la posibilidad de comprender lo que ahí acontece.

- un segundo momento en que inicia la confrontación con su propia acción. Esto sucede cuando es responsable de realizar el seguimiento de una propuesta pedagógica del Campo de Español. En el momento que la maestra la confronta con las finalidades de la actividad, ella se encuentra sin aparentes propósitos.
- un tercer momento en que busca acercarse a los sentidos propuestos por el proyecto y busca avanzar en el reconocimiento de la preocupación docente. Sin embargo, muchos de sus propósitos no fructifican en resultados dentro del proceso de elaboración de la propuesta pedagógica.
- un cuarto momento en que reconstruye algunas categorías esenciales del proyecto, formula hipótesis para su acción y logra reorientarse al logro de algunos resultados esperados: colaborar en el reconocimiento de la preocupación docente y la elaboración de la propuesta pedagógica de maestros en servicio.
- y, el último y quinto momento en el que se define y consolida su preocupación docente,

La preocupación central de la 'formadora' Luisa es que los maestros recuperen, reflexionen y reconstruyan su experiencia docente.

4.5. Historia de caso: 'Formadora' Lorena.

4.5.1 Contexto

La formadora Lorena realiza sus actividades de investigación y formación para la Universidad Pedagógica Nacional. Por considerarlo pertinente no repetiremos la información que se expuso sobre esta Universidad (ya descrita en la historia de caso anterior).

En cambio explicaremos el contexto desde el cual se recupera la presente historia de caso.

Dentro del proyecto, "Elaboración de propuesta pedagógicas, un conocimiento para la formación profesional autónoma, vía la reflexión de la experiencia docente", se afirma que también los formadores deberán vivir un proceso formativo. Por los resultados obtenidos hasta ahora, sabemos que esto sucede así.

Para describir y analizar este proceso formativo recuperamos la narración, que realiza la formadora Lorena, de su propio proceso. Este análisis tendrá, para nosotros, dos ejes: uno, el reconocimiento del proceso; dos, la presencia de la preocupación como elemento que lo orienta. Se recupera la ubicación de ciertos momentos que caracterizan el proceso, sin embargo estos momentos son dinámicos y paralelos.

Este reconocimiento del proceso se sustenta en afirmaciones de una formadora que vivió la experiencia, como las siguientes: "De esta manera la formación es siempre formación en ambos sentidos : para el formador y para el formado" (TFMT 98)

4.5.2 Primeros datos (el proceso formativo del 'formador').

La propia formadora describe los siguientes momentos de su proceso formativo:

Un primer momento de 'incorporación' al proyecto a partir de los supuestos y creencias que uno posee. Así lo señala la formadora Lorena " Integrarse a una experiencia formativa en el lugar del formador, implica siempre integrarse a dicha tarea con una serie de supuestos y creencias que reconocía pertinentes en la participación del Proyecto", eran: ... el maestro debía de apropiarse de un discurso teórico para orientar su acción,.. yo debía hacer que percibiera sus contradicciones... (TFMT98).

Un segundo momento en que prevalecía una falta de comprensión e imprecisiones sobre la acción a realizar "En las primeras experiencias nos referíamos a los primeros encuentros con el maestro con diferentes términos: plática, entrevista y creo que estas definiciones obedecían a la falta de comprensión respecto a las intenciones y la finalidad que estos contactos tenían ..." (TFMT00) Esta falta de comprensión ella lo generaliza al afirmar "descubrir en el sentido de develar para mí misma, de revisar los velos que respecto a un objeto no termino de despejar".

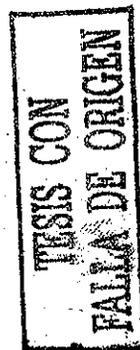
Dentro de este momento ella quiere clasificar (como un posible intento de apropiarse de la realidad que observa. Así dice: "Mi primera intención fue realizar una clasificación de los saberes del maestro en torno a grandes núcleos, por ejemplo saberes respecto a: los niños, la disciplina, al contexto escolar, el entorno social, etc.."(TFMT97).

Un tercer momento en que confronta sus concepciones previas, sus clasificaciones y sus prejuicios "Por otro lado, parece imponerse veladamente la intención de sancionar constantemente la acción y el pensamiento del maestro y buscar el predominio de otros campos o disciplinas para orientar y constituir el fundamento de su acción" (TFMT97).

Ella señala: "Las afirmaciones expuestas, revelan el contenido que tenían entonces categorías como concepción o lugar del 'otro' y formación, y que son categorías con que intento realizar el presente análisis en este momento y derivar algunas implicaciones metodológicas que han tenido hacia las acciones emprendidas en la formación. Si bien varias de estas ideas mantienen **cierta vigencia en mi pensamiento**, es necesario señalar que **se han modificado** ya sea en términos de precisión, enriquecimiento o integración y que, desde mi punto de vista, esas modificaciones implican también una diferencia entre las acciones de la formación e investigación". (TFMT98)

Un cuarto momento, que se empieza a esbozar en el anterior momento, en el cual encuentra sentido a las acciones, la formadora lo menciona así "Los recursos centrales que el Proyecto plantea para la reconstrucción de la experiencia y la elaboración de la propuesta son el diálogo reflexivo y la colaboración, recursos ambos que, a pesar de haber sido planteados desde el inicio de la acción formativa no cobraron sentido para mí sino posteriormente" .(TFMT98)

Y, un quinto momento, en el cual el formador construye nuevos significados, es decir "nuevas creencias y percepciones respecto a la formación docente" (TFMT99)"Participar en el proyecto ha significado replantearse desde dónde mirar y percibir la formación docente". (TFMT99)



4.5.3 Reconocimiento de la preocupación docente del 'formador'

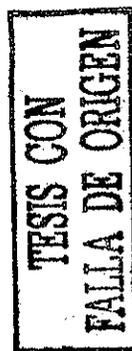
Es interesante observar que la formadora Lorena, aún sin reconocerlo, tiene una preocupación que orienta su proceso formativo: esta preocupación se explica de la siguiente forma: saber de sí misma (lo que es y lo que quiere) para buscar realizar sus finalidades éticas y pedagógicas y llegar a ser.

Esta preocupación esta presente en su discurso desde sus primeros escritos, por ejemplo cuando formula en el título de un trabajo "Descubrir el saber docente (fragmentación o integración del saber docente)." (TFMT97) O cuando señala: "En otro sentido, estos saberes son también extraños para el formador, puede saber o suponer que se encuentran ahí, testimoniados en la acción del maestro y sosteniéndola, pero requiere la colaboración y el diálogo reflexivo con el maestro" (TFMT97)

En este misma búsqueda por el saber, pero ya en la orientación de su reconocimiento, ella señala: "En el camino de la formación no hay rutas establecidas pero juega un papel importante el nombrar lo que se hace, el explicitar lo que se busca, el explicar lo que se piensa" (TFMT98)

Nos lo dice así: "Por otro lado, un planteamiento central en el Proyecto, es el que insiste en el traslado de la mirada sobre la formación docente, desde verla como un problema técnico a verla como un problema ontológico, esto es, como un problema que tiene que ver con la definición del sujeto para sí mismo, con la búsqueda de las finalidades que lo realizan y lo comprometen. Un proceso que no se resuelve con exterioridad a lo que uno mismo es sino fuertemente vinculado a la búsqueda y logro de su identidad personal, social y profesional." (TFMT98)

Esta preocupación, que orienta su proceso formativo, nos la vuelve a mencionar cuando dice: "La categoría ser deriva entonces, necesariamente, en las preguntas ¿qué se necesita para ser?, ya decíamos experiencia, experimentarse y en esa experiencia **reconocer la propia identidad, el proyecto que uno es y quiere llegar a ser.** Identificando este proyecto ¿se reformula constantemente?. En el caso de la docencia sí, se reformula frente a nuevas necesidades, avances y situaciones nuevas..." (TFMT99,p3)



TERCER CAPÍTULO

EL MAESTRO: SU ACCIÓN Y SU CONOCIMIENTO

Introducción.

En el capítulo anterior describimos cinco historias de caso. En estas historias destacamos la existencia de la preocupación docente; vimos a maestros que buscan, de manera persistente, lograr cierto tipo de educación en sus alumnos y se empeñan en lograrlo.

Por ejemplo, a la maestra Raquel le preocupa que sus alumnos sepan leer y les guste la lectura. De acuerdo a esta preocupación ordena muchas de sus acciones en el salón de clases y piensa, de manera persistente, como lograrlo.

Pero, cómo entendemos este término de preocupación docente. La preocupación la definimos, de manera inicial, (de acuerdo al latín preocupatio) como: ocupación anticipada de una cosa, en el ánimo que lo ocupa por entero, como absorto en una idea fija.

Esta preocupación surge al interior de la ocupación, es decir, el maestro dentro de la actividad que realiza en su salón de clase empieza a orientarse por una idea fija que 'ocupa' su acción y su pensamiento. Así, un estudiante de Licenciatura no puede estar realmente preocupado por cómo lograr que a sus alumnos les guste leer. Este estudiante no tiene alumnos ni está involucrado con las responsabilidades de ser docente.

En el ejemplo de la maestra Raquel su preocupación por que a sus alumnos les guste leer orienta sus acciones, mismas que son pensadas y anticipadas por ella. Y, aunque no es objeto de estudio del presente trabajo, podemos decir que esta preocupación surge a partir de su trayectoria personal y profesional.

Las relaciones entre acción y preocupación docente se empiezan a analizar en el presente capítulo, las principales de estas relaciones son : la preocupación orienta a la acción; la preocupación se observa a partir de la acción; y, la actividad no es, en sí misma, el móvil de la acción docente.

Para analizar estas relaciones y descubrir sus bases conceptuales le pedimos nos acompañe en la lectura del presente capítulo

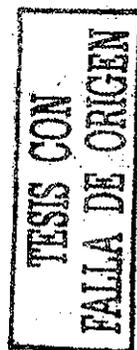
3.1. La acción como concreción del ser docente.

Hasta aquí hemos afirmado que la preocupación, como ocupación anticipada, como pensar en una idea fija, es el móvil de la acción docente, entonces requerimos definir qué entendemos por este concepto 'acción docente'.

En principio, observar la acción se convierte para nosotros en un primer recurso para acercarnos al mundo del maestro; y, nos aproximamos a él siempre que tengamos como eje la búsqueda por conocer la esencia de sus preocupaciones.

No es requisito indispensable observar, de manera directa, lo que el maestro hace. Pero, por lo general, el primer contacto que se establece con el maestro es a partir de su acción (él puede narrarla o puede permitir que lo observemos).⁸⁰

⁸⁰ Durante la investigación hemos observado que la mayoría de los maestros de educación básica tienden a iniciar con la narración de lo que hacen o lo que han hecho.



Este primer contacto con el mundo del maestro ha sido objeto de numerosas investigaciones, entre ellas se encuentran los trabajos de Jackson, Postic, Stubs y Delamont.⁸¹ Creemos que en estos trabajos se realizan importantes interpretaciones, pero éstas no nos permiten acercarnos a los sentidos que el maestro otorga a su acción; por ejemplo, no develan sus preocupaciones docentes.

Coincidimos con Jackson cuando dice que el contenido de la actividad del maestro requiere de mayor investigación y análisis.

Para nosotros, el reto es mirar en la acción docente aquello que define lo individual de cada maestro. Y establecer los nexos de esta acción con los otros elementos que constituyen la unidad de su ser, estos son sus: preocupaciones, creencias, conocimientos y saberes.

Para analizar las anteriores afirmaciones que definen a la acción del maestro como concreción de su ser, se organiza la presentación de este apartado en función de cuatro secciones, estas son: primera, "La acción docente posee organización y estructura"; segunda, "Vínculo entre acción y pensamiento"; tercera, " Proletarización y carácter funcional de la acción docente"; y, cuarta sección, "Acción comunicativa del maestro".

3.1.1. La acción docente posee organización y estructura.

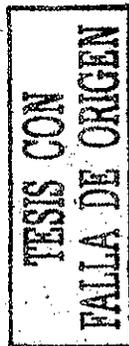
La acción del ser humano, como categoría de análisis, después de su auge en la cultura griega vuelve a ser relevante en la época renacentista cuando se construyen nuevas estructuras de pensamiento, nuevas Teorías y desde ahí se modifica el papel del ser humano y de su acción en el mundo. Así nos los explica Cantón cuando señala:

"este mundo ordenado en centro y periferia, en espacios finitos (..) comienza a resquebrajarse desde el siglo XV (...): Un nuevo concepto se adhiere ahora a la idea del hombre: la acción, y con ella la transformación. (...) Ahora su voluntad cuenta, al menos así lo ha demostrado su acción"⁸².

Podemos suponer que su acción es una de las dimensiones, de sí, que mas reconoce el docente (incluso el narrar su actividad es el primer contacto que el maestro establece consigo mismo).

⁸¹ La investigación de Jackson sobre la vida en las aulas revela aspectos como son la monotonía, el control del tiempo. (Cfr. Jackson, Las aportaciones de Postic refieren su indagación sobre los comportamientos de los docentes. (Cfr.. Postic, Marcel. Observación y formación de los profesores. Madrid, Morata, 1978, 343 p.).

⁸² Cfr. Cantón A., Valentina. *1+1+1 No es igual a 3. Una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del particular.* Colección Textos N° 6. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1977, 174 p. pp. 55,57,59.



La importancia de la acción humana, se resalta en los trabajos teóricos de distintos autores de la perspectiva materialista dialéctica. Por ejemplo, desde la interpretación de Mondolfo, Marx expone esta visión sobre la actividad humana, cuando expresa:

“... he puesto en evidencia especialmente el carácter activista que adopta en Marx esta filosofía del hombre: es una filosofía de la praxis, de la actividad humana que abraza todas las formas, intelectuales y materiales, teóricas y prácticas en que puede manifestarse ... Esta reivindicación del hombre real y activo debe servir, además, para mostrar que el hombre tiene en sí mismo, en su actividad, además del poder de crear la historia, también la capacidad de la libertad de la persona humana”⁸³.

Esta actividad humana, **con carácter real y objetivo y un poder transformador y creativo** es definida por Marx como praxis. Esta praxis puede definirse a partir de la unidad entre lo objetivo (material) y el pensamiento abstracto (la conciencia). También puede definirse por su finalidad de transformación en nuevas realidades.

Dentro de este trabajo haremos referencia a una acción que reúne algunos rasgos de esta praxis, a saber: su existencia material y objetiva en el mundo del ser humano, su relación con necesidades y finalidades, su nexa con el pensamiento y la inteligencia (actividades cognoscitivas) y, fundamentalmente, su carácter transformador. Esta similitud podría, en algún sentido, reconocerlas como sinónimos.

Sin embargo, la característica fundamental de la praxis es lo que los griegos llamaron una acción dirigida hacia el logro de un fin éticamente deseable. En este sentido, conviene advertir que no toda acción es praxis aunque toda praxis sí es acción.

Para referirnos a la acción docente no usaremos, en el presente trabajo, el termino praxis; ello, por tres razones fundamentales: en primer lugar porque el concepto de praxis que usaban los griegos se reduce a la acción que se liga a la conciencia, en este sentido no alude a una acción material y objetiva. Además, en el contexto actual, se coincide con Sánchez Vázquez cuando señala que este termino de praxis es un tanto rebuscado y, a veces, se expone como complicado.

Por último, el concepto praxis no nos permite profundizar en el análisis concreto de la acción que realizan los docentes de educación básica. Por lo anterior, no usaremos esta noción y, en cambio optamos por utilizar el termino acción del ser docente.

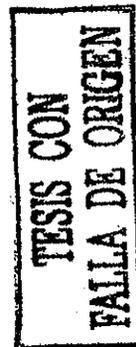
Definiremos la acción como las actividades y actos conjuntos que realiza un sujeto social en situaciones relacionadas y estructuradas conforme a finalidades. Por ello, coincidimos con Sánchez Vázquez cuando señala que:

“varios actos desarticulados o yuxtapuestos casualmente no permiten hablar de una actividad, es preciso que los actos singulares se articulen o estructuren como elementos de un todo, de un proceso total”⁸⁴.

Esta definición es de suma importancia para nosotros porque establece una diferencia fundamental del concepto de acción (y actividad) como la usamos en este trabajo y el concepto usual que de ella se tiene.

⁸³ Cfr. Mondolfo. *El humanismo de Marx*. México, Fondo de Cultura Económica, Sección de obras de Filosofía, Traducción del italiano, prólogo y acápites de Oberdan Caletti, 2da. Edición 1973, 157 p.

⁸⁴ Cfr. Sánchez Vázquez. *Filosofía de la praxis*. 2ª. Edición. México, Grijalbo, 1980, 464p. Colec. Teoría y praxis No. 55 Pp. 246.



En este sentido, no reducimos el concepto de acción ni a la posibilidad o facultad de hacer una cosa ni a la actividad como diligencia, eficacia o prontitud en el obrar.

Para nosotros la acción docente tiene, por regla general, un carácter estructural y articulado. Los actos como hechos voluntarios e involuntarios de las personas se integran en esta acción. Así, la acción además de su **carácter real, objetivo y su poder transformador es integral a la unidad del ser docente.**⁸⁵

Creemos que la posibilidad de entender la preocupación docente requiere mirar la acción del maestro sin reducir, la interpretación de esta última, a meras actividades desarticuladas. Buscar entender el sentido y el móvil de la acción implica dialogar con el maestro; preguntarle por sus razones y construir lo que se observa en interrogantes para iniciar la reflexión.

En otras palabras, reconocer el carácter real y objetivo de la acción no conlleva a reducir su interpretación sólo a narrar lo que hace cada docente. También, dado su poder transformador, es posible suponer la existencia de relación entre lo que hace el maestro y lo que piensa hacer. Este vínculo se establece, de acuerdo a nuestro punto de vista, gracias a la existencia de preocupaciones.

La existencia de la preocupación explica, para nosotros, que ciertas actividades que realiza el maestro sean pensadas por él. Recordemos que la preocupación constituye esta ocupación anticipada y cierta idea fija que se mueve desde lo pasivo (del esperar) a la acción (del buscar).

Cuando una idea fija ocupa el pensamiento del maestro y busca soluciones que no se reducen a lo inmediato, entonces ¿qué relaciones se establecen entre la acción y el pensamiento docente? .Y, ¿qué tiene que ver la preocupación con este vínculo?

Para empezar a contestar estas preguntas es necesario recuperar algunas descripciones de una Historia de vida. Así, la primera vez que observamos la actividad de la maestra Alma, describimos muchas de las actividades que ella realiza: por ejemplo, ella les pidió a sus alumnos que realizaran una figura (la que ellos quisieran) con una hoja de papel, luego les pidió que entre todos elaboraran un cuento con las figuras que hicieron, para concluir le pidió que escribieran un cuento.

En la observación de estas actividades podríamos llegar a diferentes interpretaciones, lo importante en este trabajo de investigación fué pedirle que nos contara las razones por las cuales pidió a sus alumnos que realizaran estas actividades.

Nos encontramos con importantes ideas de la maestra Alma, ella nos hablo de la importancia de usar la imaginación y expresar las ideas.

Después de diferentes diálogos con la maestra pudimos darnos cuenta que para ella era fundamental formar a alumnos seguros y que, esa seguridad, solo la podían obtener, desde su punto de vista, a partir de tener conocimiento y saber como buscarlo. Este conocimiento les podía permitir expresarse con seguridad. Un recurso para obtener conocimientos es la búsqueda de información pero otro, fundamental es, para ella, el uso de la imaginación. La imaginación hace a sus alumnos creativos y los posibilita para buscar diferentes aproximaciones al conocimiento.

⁸⁵ Al afirmar esta idea no queremos negar que el maestro realiza algunas actividades sin conexión (por ejemplo, vender boletos para una kermes).

De acuerdo a estas ideas fuimos entendiendo porque la maestra Alma había realizado las primeras actividades que observamos (orientar a sus alumnos a crear figuras con hojas de papel y pedirles que escribieran un cuento). Pero, también otras actividades resultaron articuladas a estas ideas de la maestra (Por ejemplo, pedirles a sus alumnos que se convirtieran en Guías de Turistas y expusieran (con los recursos que quisieran) un lugar para que lo visitaran sus compañeros.

La mayoría de sus acciones docentes aparecía articulada a su preocupación central : lograr que sus alumnos investigaran, elaboraran textos escritos y los expusieran de manera oral. Esto lograría, desde su punto de vista, formar seres humanos seguros y con capacidad de construir y exponer sus conocimientos.

Hasta aquí tratamos de ilustrar porque afirmamos que la **acción docente implica una serie de actividades que se articulan entre sí a partir de una preocupación central**. Esta preocupación, como ocupación anticipada, hace que el maestro piense lo que va a realizar y, qué podrá ser pertinente con ello. Si estamos de acuerdo con esta idea o tenemos dudas de lo que se afirma necesitamos analizar, a continuación, la existencia del vínculo entre acción y pensamiento.

3.1.2. Vínculo entre acción y pensamiento.

Esta relación la analizan algunos autores, por su construcción teórica recuperamos en especial las aportaciones de Piaget, por ello recurriremos a diferenciar, de manera breve, entre inteligencia y pensamiento y, además, insistiremos en su relación con la acción del ser humano.

A la manera de Piaget entendemos la inteligencia como "la solución que se logra de un problema nuevo a partir de coordinar los medios para llegar a un fin que no es accesible de manera inmediata."⁸⁶

Puede decirse que el ser humano es un ser inteligente⁸⁷ porque coordina los medios necesarios para llegar a la solución de los problemas que enfrenta. Por ejemplo, se dice que(el ser humano) en su lucha por la existencia utilizó armas tal y como se las ofrecía la naturaleza primero; luego las modificó y mejoró, hasta acabar por fabricárselas por entero."⁸⁸

⁸⁶ Cfr. Piaget, Jean. *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires, Emecé, pp.13

⁸⁷ Cuando se dice que el hombre es un ser inteligente no se desconoce la existencia de algún tipo de inteligencia en ciertos animales. Tal es el caso de experimentos como el de Wolfgang Kohler . Durante la primera guerra mundial él comparó la conducta de los chimpancés con determinados tipos de respuesta en los niños. De esta manera estableció una analogía directa entre la inteligencia práctica en el niño (que existe, de acuerdo a este autor, alrededor de los 10 meses de edad) y la respuesta similar de los monos. Cfr. Vygotski, Lev. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo, 1979, pp. 41 -42.

⁸⁸ Cfr. Diccionario Enciclopédico. Gran Sopena. pp.4381

Hay que admitir, sin embargo, que desde ciertas visiones se dice que:

“en todos los casos lo que ha obligado al ser humano a recurrir a su inteligencia ha sido su debilidad, ya que en principio la humana es la especie más desventajosamente dotada que se halla en la naturaleza. El hombre, desvalido e inerme se vio forzado a buscar los medios de sobrevivir...”⁸⁹

Podemos suponer que la acción del ser humano, por sobrevivir frente a esta debilidad, lo llevo a usar y desarrollar su inteligencia. En este sentido la acción humana e inteligencia se unen de manera necesaria; “... algo tan básico como la supervivencia de la especie humana no es cuestión de instinto ni de conductas aleatorias.”⁹⁰

El ser humano como sujeto inteligente, lo es a partir de su acción en y frente al mundo (naturaleza y realidad). Como ser de acción, sobrevive y se realiza a partir de ella.⁹¹ En este sentido puede decirse que inteligencia y acción se determinan mutuamente (aunque la primera es, en algún sentido, una forma de acción interiorizada) .

Piaget lo explica de la siguiente forma: “la inteligencia consiste en ejecutar y coordinar acciones, aunque en este caso sea en forma interiorizada”⁹². Es importante reconocer la relación entre acción e inteligencia porque frecuentemente se olvida que aún en la percepción y el movimiento físico puede estar presente la inteligencia. Este hecho puede ejemplificarse con lo que Piaget denomina el punto de partida de las operaciones intelectuales, que se caracteriza por las acciones y la inteligencia sensorio motora.⁹³

A pesar de la existencia de esta relación es necesario señalar que para Wallon existe, en el recién nacido, una actividad motora refleja. De acuerdo a ello señala: “La respuesta motora a los diferentes estímulos (...) es una respuesta refleja”⁹⁴. En este sentido ésta no sería actividad inteligente.

De lo que hasta ahora hemos dicho puede sostenerse la idea de que no toda actividad requiere el uso de la inteligencia, pero que la inteligencia deriva de y une la acción.

También es importante reconocer que una de las aportaciones teóricas de Piaget consiste en señalar que “ Toda acción inteligente está organizada y posee una estructura, es decir se pueden distinguir coordinaciones y sucesiones que componen toda la acción”⁹⁵. Por ejemplo, cuando un bebé se apodera de un juguete que está sobre una manta, es necesario que primero él haya visto el objeto en cuestión; a continuación tiene que asir la manta con la mano (y no se agarra una manta como una pelota) y, por último,

⁸⁹ Cfr. . Diccionario E. pp. 4381

⁹⁰ Cfr. Grundy.

⁹¹ Al parecer esta relación entre acción e inteligencia es muy antigua. Así se dice que:

“Existen autores que, basándose en fósiles aparecidos y cuya configuración es intermedia entre el hombre y el mono, opinan que tales seres debieron ser inteligentes, con lo que adelantan la aparición del hombre a la era terciaria y dilatan su antigüedad a unos 10.000.000 de años” (Cfr. Diccionario E. pp. 4380)

⁹² Cfr. Piaget, Jean. *Psicología y Pedagogía*. 2ª. Edición, México, Ariel Seix Barral, 1977, pp. 39, 208p.

⁹³ *Ibidem* pp. 40

⁹⁴ Cfr. Ajuriaguerra, J. De *Estadios del desarrollo según H. Wallon*. en: *Manual de Psiquiatría infantil*. Barcelona - México, Masson, 1983, pp. 29.

⁹⁵ Cfr. Sinclair de Z. *Adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente* Sistemas lingüísticos y operaciones concretas. Barcelona, Oikos - tau, 192 p. , pp. 15.

tiene que tirar.⁹⁶

Este aspecto estructural en la acción merece una atención especial. Lo requiere porque es desde esta organización como la acción del ser humano se caracteriza en este trabajo. En cierto sentido, se refiere a un acción que evoluciona hacia lo simbólico.

Como nos dice Piaget, lo que caracteriza a un niño de 6 a 7 años es que sus acciones empiezan a estar organizadas dentro de un sistema cognoscitivo. Por ello explica: "sus acciones, en lugar de contradecirse y confundirle, se apoyan las unas en las otras y le dan una base sólida para organizar su universo."⁹⁷ En esta relación entre acción e inteligencia surge, en el origen del hombre y el crecimiento del niño, una nueva actividad, la actividad simbólica.

Wallon la define como "la capacidad de atribuir a un objeto su representación (imaginada) y a su representación un signo (verbal)".⁹⁸ De igual manera Piaget señala el origen de esta nueva actividad, y, la ubica (en el niño) hacia los dos años.

Menciona Piaget que esta función simbólica y semiótica permite la representación de objetos y/ o acontecimientos (no necesariamente perceptibles) "evocándolos por medio de símbolos o signos diferenciados: el juego simbólico, la imitación diferida, la imagen mental, el dibujo, etc. y, sobre todo, el lenguaje"⁹⁹. Así, a raíz de esta función simbólica la inteligencia sensorio - motora se prolonga en pensamiento.

Es relevante la distinción que existe entre la inteligencia y el pensamiento. Mientras la primera requiere la coordinación de los medios necesarios para la solución de un problema, es solo hasta que aparece la función simbólica¹⁰⁰ cuando se realiza el pensamiento.

La función simbólica se va desarrollando en el niño, al cumplir el año y medio ya puede realizar una imitación diferida (puede imitar movimientos sin tener al modelo delante de él). También puede realizar ciertas representaciones.¹⁰¹ Pero, a medida que evolucionan imitación y representación, el niño puede realizar los llamados actos 'simbólicos'. Es esta acción simbólica la que permite la aparición del lenguaje oral y escrito. Lenguaje que se acompaña de actitudes, gestos, mímicas, miradas etc.¹⁰²

⁹⁶ Esta misma acción se interpreta desde el punto de vista psicoanalítico de la siguiente forma:

⁹⁷ Cfr. Sinclair pp. 16. En esta edad empieza lo que Piaget denomina la etapa de las operaciones concretas.

⁹⁸ *Ibidem* pp. 20.

⁹⁹ Cfr. Piaget. *Psicología y ...* pp. 41

¹⁰⁰ Desde la perspectiva psicoanalítica la identificación es precursora del simbolismo "ya que surge de las tentativas del infante por reencontrar en todos los objetos sus propios órganos y funciones. Como resultado de lo anterior el niño desea destruir los órganos que representan a los objetos. (...) Es así como la vida cotidiana está expuesta a los símbolos". Cfr. Padilla, V. "El simbolismo del juego en la psicoterapia psicoanalítica de niños". En: *Aletheia*, revista anual N°. 14, México, Instituto de Investigación en Psicología clínica y social, 1995, pp.11.

¹⁰¹ Cfr. Ajuriaguerra pp. 25

¹⁰² En idea de Wallon: "También en la vida cotidiana, y en nuestro tiempo tanto como en el pasado, se establecen relaciones no verbales (...) En realidad intercambio de signos subyacentes en la conciencia y de las que ésta no conoce sino las conclusiones que son

En la obra de Piaget e Inhelder el lenguaje, es entendido como una de las manifestaciones de la función simbólica.¹⁰³ Como se señaló arriba, éste permite la representación de objetos y conocimientos por medio de símbolos. Si bien el juego y el dibujo son también manifestaciones simbólicas, es al lenguaje al que le corresponde ser el principal instrumento del pensamiento.¹⁰⁴

Por un lado, a partir del lenguaje se expresa el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento. De otra parte, apoya la organización del pensamiento. Vygotski, explica esta idea del lenguaje como instrumento y símbolo:

"Al utilizar las palabras para crear un plan específico, el niño alcanza un rango mucho más amplio de efectividad, utilizando como herramientas no sólo aquellos objetos que están al alcance de su mano, sino buscando y preparando estímulos que puedan ser útiles para la resolución de la tarea, planeando acciones".¹⁰⁵ Acción y lenguaje se unen, de acuerdo con Vygotski, para apoyar la organización y solución de problemas, en este sentido como instrumentos del pensamiento.

La relación entre acción y pensamiento se establece, en principio, a partir de lo simbólico. Pero, de manera particular es el lenguaje el que apoya esta relación. Por ejemplo, como señala Vigotsky, el lenguaje egocéntrico (lenguaje para uno mismo, relacionado íntimamente con el pensamiento del niño) ayuda a la: orientación mental, la comprensión consciente, superación de dificultades.¹⁰⁶

Este lenguaje egocéntrico, en idea de Vygotski es una forma de transición entre el lenguaje social y el lenguaje para uno mismo. Según Vygotski "un pensamiento nace a través de las palabras . Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta".¹⁰⁷ La recuperación de estas relaciones permiten entender al ser humano en general y **al maestro en particular, como un sujeto que realiza y piensa su acción. Al pensarla usa su inteligencia para solucionar problemas, da organización y estructura a su actividad y representa objetos y/o acontecimientos.**

Lo que hasta aquí hemos expuesto contradice la idea de que todos los maestros realizan su acción sin pensarla y sin organizarla. Y también critica la posibilidad de reducir esta acción a la suma de movimientos y actividades reflejas. En este entendido, sería necesario analizar con mayor detenimiento las afirmaciones hechas desde el punto de vista de Jackson, en especial cuando declara que el comportamiento de los maestros en clase esta basado en el "impulso, en el sentimiento, y no en la reflexión y en el pensamiento".¹⁰⁸

Si se reivindican las aportaciones de Piaget y Vygotsky acerca de las relaciones acción -

la elección de una conducta; son simples actitudes, frecuentemente muy sutiles, que modifican la expresión del rostro, las manos o el cuerpo en su conjunto. *Cfr. Wallon H. Fundamentos dialécticos de la psicología.* Estudios y artículos. Biblioteca Persona y Sociedad 2, Buenos Aires, Proteo, 1965, 176 p

¹⁰³ Cfr. Sinclair pp. 18.

¹⁰⁴ De acuerdo con los resultados de la investigación de Sinclair se indica la existencia de estrechas relaciones entre el lenguaje y el pensamiento. (Cfr. Sinclair pp. 19)

¹⁰⁵ Cfr. Vygotski, L. , pp. 50.

¹⁰⁶ Cfr. Vygotski p. 175

¹⁰⁷ Ibídem p. 196.

¹⁰⁸ Cfr. Jackson. p.173.

pensamiento y lenguaje se debe ser más cuidadoso al excluirlas del análisis de la acción docente. Este cuidado puede permitir estudiar la naturaleza de estos vínculos al interior de las actividades y actos estructurales del maestro.

Al referirnos a la naturaleza de estas relaciones se somete a la discusión las diferencias que existen entre los distintos docentes. Por ello, es importante reconocer que si bien toda acción mantiene relación con la actividad cognoscitiva, esta relación varía por la existencia de distintos factores. Por ejemplo, para algunas actividades manuales, como el conducir un coche, es necesaria la acción inteligente, pero en la medida que ésta se vuelve más rutinaria se invierte menos pensamiento y sólo se centra en el uso inmediato.

Una actividad que se vuelve rutinaria, o es en sí misma cotidiana, requiere como han dicho autores como Sánchez Vázquez cierta intervención de la conciencia pero "lo que toca el verdadero contenido de su actividad (...) no va más allá (...) de la praxis en sentido utilitario, individual y autosuficiente".¹⁰⁹ Este análisis sobre la acción del ser humano, no puede generalizarse a todo lo que el maestro hace en su salón de clases.

Un importante indicador de la existencia de este vínculo acción - pensamiento tiene que ver con la presencia y modificación de la preocupación docente.

Por ejemplo, la maestra Isabel nos cuenta que ella al principio de su trabajo como maestra (sus dos primeros años), la encargaron un primer grado.

En ese tiempo su acción se centró en lograr que sus alumnos aprendieran a leer y escribir (además de algunos otros contenidos escolares). Ella piensa que realizó bien su labor: enseñó a los niños a descifrar y antes de terminar el primer grado la mayoría de ellos ya sabía leer.

Sin embargo sus problemas iniciaron cuando recibió ese mismo grupo en segundo grado, al preguntarles por lo que ella les enseñó en primero, se dio cuenta que la mayoría lo había olvidado. Entonces se empezó a cuestionar acerca de lo que había hecho. Se dio cuenta que ella había aprendido a leer y escribir de la misma forma en que ahora enseñó a sus alumnos y **pensaba que eso no** le había dado buenos resultados.

La maestra Isabel decidió cambiar sus estrategias de enseñanza. Al empezar a analizar su acción se fue dando cuenta que leer y escribir no aseguraba en sus alumnos un proceso formativo.

Así, como nos cuenta, fue experimentando, analizando y construyendo diferentes estrategias y condiciones de enseñanza. Este proceso de acción - pensamiento surgió por finalidades y modelos ideales referidos al proceso de formación integral de sus alumnos , pero, en lo concreto se orientó por una preocupación que, poco a poco, se modificó y se constituyó en torno a la formación de criterios y estrategias de aprendizaje en sus alumnos.

Con el ejemplo de la maestra Isabel pretendemos ilustrar dos hechos, en primer lugar que la preocupación se modifica y, segundo, que esta modificación es importante indicador de la existencia del vínculo entre acción y pensamiento. Con esta idea concluimos esta segunda sección.

¹⁰⁹ Cfr. Sánchez Vázquez pp. 29

3.1.3. La proletarianización y carácter funcional de la acción docente.

Antes de iniciar esta sección hemos dicho que:

- Observar la acción docente es el primer contacto que establecemos con el maestro, incluso es el primer contacto que, de manera general, él establece consigo mismo;
- **la acción revela a la preocupación docente;**
- **la acción es integral a la unidad del ser docente;**
- la acción la realiza un sujeto social en situaciones relacionadas y estructuradas conforme a finalidades;
- en cuanto 'rasgo' esencial y primario de la realidad la acción es continua¹¹⁰, diversa, intencionada y estructurada. Se realiza de forma organizada por el pensamiento; pero además, y fundamentalmente, es social. La acción es social porque remite siempre a formas en que el ser humano se exterioriza¹¹¹ en torno a la relación con: la naturaleza, con otros seres humanos, consigo mismo, etc;
- la inteligencia deriva de y une la acción;
- toda acción inteligente posee estructura;
- acción y lenguaje son instrumentos del pensamiento;
- cuando el maestro piensa su acción, usa su inteligencia, da organización y estructura a su actividad y representa objetos y acontecimientos;
- **la modificación de la preocupación docente es un importante indicador del vínculo acción - pensamiento.**
- la especificidad del vínculo entre la acción y el pensamiento del maestro se determina por la existencia de la preocupación docente.
- cada docente, en sus relaciones concretas en el salón de clases, realiza y se realiza en su acción. Afirmamos que la naturaleza específica de la relación pensamiento - acción se concreta y objetiva en cada situación, momento y contexto del ser docente, como sujeto social.
- todas las acciones exigen cierta intervención de la conciencia¹¹² pero cada maestro en su acción concreta define la naturaleza del vínculo que establece con ella.
- el maestro hace concreta la definición de la conexión pensamiento y acción, pero la realiza desde condiciones materiales y objetivas que la posibilitan. Algunas de estas

¹¹⁰ "el conjunto de actividades cotidianas en el ámbito de una determinada fase de la vida está caracterizado por una continuidad absoluta" Aunque "sólo la tendencia fundamental, general, es continua de un modo absoluto. Puede suceder que se caiga enfermo durante unas semanas o unos meses, o bien estar de vacaciones. Durante estos períodos la vida cotidiana se configura de un modo relativamente diverso" Cfr. Heller. SVC. pp. 24.

¹¹¹ La vida cotidiana es en su conjunto un acto de objetivación: un proceso en el cual el particular como sujeto deviene 'exterior' y en el que sus capacidades humanas 'exteriorizadas' comienzan a vivir una vida propia e independiente de él (...). Cfr. Heller. SVC pp.96

Heller. SVC pp.96

¹¹² Cfr. Sánchez Vázquez pp. 29

condiciones son el tiempo disponible, la continuidad, los apoyos sociales, institucionales y familiares, etc.

Esta forma de manifestarse, presentarse, exponerse y declararse¹¹³ (en suma de exteriorización) se resalta en este trabajo porque al realizar la ejemplificación con la historia de casos, la acción puede analizarse en la medida que es exteriorización y no solo proceso interior del ser humano. Además la acción es social porque para realizarse requiere al Otro, en este sentido nunca es individual, ni se realiza fuera de un contexto social.

En cuanto acción social intencional, estructural y objetiva se tiende a denominar como práctica.¹¹⁴ Incluso se le equipara con el concepto griego de praxis¹¹⁵. Sin embargo, como hemos dicho, para este trabajo se hará referencia al concepto de acción, en el sentido explicativo, porque siempre se hace referencia a esta acción en situaciones concretas de la vida en el aula escolar.

A partir de lo expuesto podemos afirmar que la acción docente se realiza y determina en el contexto de la escuela en particular y la sociedad en general pero se define en la situación específica de la interacción entre alumnos(as) y maestro(a) dentro de un salón de clases. La continuidad de las acciones, en la consecución del pensar y actuar en torno a sus preocupaciones, va a establecer diferencias importantes entre los distintos maestros.

Sí atendemos a las diferentes finalidades de la acción docente es posible advertir actos y actividades que se encaminan a la propia reproducción del particular y de su pequeño y gran mundo. Esta finalidad se define, como veremos, por la inserción del maestro en la producción y reproducción social. Dos características de la acción se advierten en estos procesos, a saber: su carácter instrumental y su cada vez mayor proletarización. Sobre estas ideas trabajaremos a continuación.

Un cierto tipo de acciones¹¹⁶ del ser humano tienen como finalidades esenciales la producción de los medios de vida. Estas son relevantes para la reproducción, pero en sí mismas son consideradas como partes inherentes a lo que denominamos trabajo.

¹¹³ Cfr. Diccionario enciclopédico. Gran Sopena, Tomo VII, pp. 3426.

¹¹⁴ Aunque el concepto de práctica también puede usarse desde otros sentidos como 'ventajoso', 'útil para nuestros propósitos individuales'. En estos casos se puede hablar de, por ejemplo: una mentalidad práctica o de una profesión práctica. Cfr. Villoro, Luis. p. 251.

¹¹⁵ "Para los antiguos atenienses, la vida práctica era la vida política; es decir, la vida referida al ámbito de la interacción con los demás hombres (...) Para Aristóteles, el campo de la interacción humana reclamaba un tipo particular de acción; no una 'acción manual' forma de acción que desarrollan los artesanos, sino acción 'práctica', *praxis*. Cfr. Grundy, S. pp.89.

¹¹⁶ Cabe advertir que no pretendemos clasificar la **diversidad de acciones**, ya que ésta es casi inclasificable. Y, al igual que para Heller esta clasificación no es, en sí misma, uno de nuestros propósitos. Por ello estamos de acuerdo con ella cuando señala: "Es posible establecer tipologías de acción según los criterios más variados, pero para nosotros de momento esto es irrelevante" Cfr. Heller. SVC pp. 364.

Marx y Engels¹¹⁷, en su obra, *Feuerbach. Contraposición entre la concepción materialista y la idealista*, explican estas relaciones a partir de señalar que la actividad del ser humano se orienta a la producción de sus medios de vida. Pero a la vez, aunque de manera indirecta, al producir éstos el propio ser humano se reproduce.

Estos dos objetivos pueden sintetizarse, hasta esta parte del trabajo como: la orientación a la producción como un medio de vida y la propia reproducción del sujeto como ser humano. Tanto este doble propósito, como la no reducción a la existencia física se explican en las siguientes ideas de Marx y Engels :“Podemos distinguir al hombre de los animales por lo que se quiera (...). Pero el hombre mismo se diferencia de los animales a partir del momento en que empieza a producir sus medios de vida (...). Al producir sus medios de vida, el hombre produce indirectamente su propia vida material.

El modo como los hombres producen sus medios de vida depende, ante todo, de la naturaleza misma de los medios de vida con que se encuentran y que se trata de reproducir. Este modo de producción no debe considerarse solamente en cuanto es la reproducción de la existencia física de los individuos. (...) Lo que los individuos son depende, por tanto, de las condiciones materiales de su producción.¹¹⁸ Respecto a estos propósitos Heller profundiza al aclarar que la reproducción es siempre reproducción del particular (como sujeto concreto).

La complejidad de este análisis lo aborda esta filósofa de Budapest, en su obra *Sociología de la vida cotidiana*. De manera concreta, ella profundiza ampliamente, entre otros conceptos; en el reconocimiento de las condiciones que hacen posible la reproducción del particular en cuanto reproducción del ser humano concreto.

Por la trascendencia de sus aportaciones recuperamos sus siguientes afirmaciones:

“Para reproducir la sociedad es necesario que los hombres particulares se reproduzcan a sí mismos como hombres particulares. La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los particulares, los cuales a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social”.¹¹⁹

Como señala Heller la reproducción (como acción particular y social del ser humano) es siempre reproducción de un sujeto concreto. Sin embargo, aunque este sujeto particular realiza las mismas actividades que otros sujetos, prevalece en ellas (como se señaló antes) la diversidad.

En palabras de esta autora: “En la vida cotidiana de cada hombre son poquísimas las actividades que tienen en común con otros hombres, y además éstas sólo son idénticas en un plano muy abstracto. Todos necesitan dormir, pero ninguno duerme en las mismas circunstancias y por un mismo periodo de tiempo”.¹²⁰ Heller aporta al explicar que esta diversidad en las actividades recibe influencia del contexto y momento específico en el cual se desarrollan.

En particular, la función reproductiva de la escuela, el papel del maestro en esta

¹¹⁷ Es conveniente recordar que Marx y Engels realizaron amplios y profundos estudios sobre temas filosóficos e históricos, pero, siempre desde el eje de su objeto de estudio: la economía política. Por esta razón, a pesar de las diferencias que se pueda tener con algunas partes de su pensamiento, los dos tienen un amplio reconocimiento teórico.

¹¹⁸ Cfr. Marx, C. y Engels, F. cit., pp.12.

¹¹⁹ Cfr. Heller. SVC. pp. 19

¹²⁰ Cfr. Heller. SVC. pp.19

reproducción social y carácter de mutua determinación contexto - sujeto han sido objetos de análisis de varios trabajos de investigación. En ellos, según se observa, se descuida el reconocimiento del sujeto individual para plantear generalizaciones que hacen pensar que todos los maestros son iguales y en todas las escuelas ocurre lo mismo.

Sin dejar de considerar el papel de cada sujeto en la reproducción social creemos necesario profundizar en la comprensión de la acción docente concreta en el salón de clases. Para ello es necesario reconocerla como trabajo. La producción de los medios de vida y la propia reproducción del particular se logran a partir de una actividad esencial al ser humano, ésta es el trabajo.

Para analizar el concepto de trabajo (en cuanto acción esencial del ser humano) se requiere retomar las aportaciones teóricas de autores como Marx y Engels.¹²¹ El trabajo, como actividad humana, es analizado desde Aristóteles.

Este autor "había comprendido que se trata de una actividad humana dirigida a un fin que el hombre cumple conociéndolo anticipadamente, en la que entre sujeto y objeto intervienen los instrumentos, que se adapta creativamente al objeto a transformar y que finalmente produce nuevas objetivaciones objetuales".¹²²

A pesar de que el trabajo es un concepto que se analiza desde autores como Aristóteles, es Marx quien aporta a la comprensión del concepto 'trabajo' al definirlo en su sentido económico, como producción, como intercambio orgánico entre la sociedad y la naturaleza.

Heller, filósofa de reconocido prestigio, afirma lo siguiente:

"Por lo tanto, no es el análisis del proceso de trabajo lo que constituye una novedad en Marx, sino su análisis de las circunstancias concretas en que se desarrolla el proceso de trabajo concreto, del modo en que éste se realiza como trabajo para la sociedad en su conjunto (work) y de qué significa al mismo tiempo para el particular, es decir para el trabajador (labour)".¹²³

El trabajo, como actividad fundamental del ser humano, se realiza desde una división social que preexiste al sujeto particular. Por ejemplo, en la propiedad comunal y estatal (resultado de la unión de diversas tribus para formar una ciudad, mediante acuerdo voluntario o por conquista), se desarrolla también la propiedad privada. "Los ciudadanos del estado sólo en cuanto comunidad pueden ejercer su poder sobre los esclavos que trabajan para ellos".¹²⁴ En la medida que avanza esta división del trabajo la relación de clases entre ciudadanos y esclavos adquiere ya su pleno progreso.

La división del trabajo define que cada ser humano se mueva en determinado círculo de actividades "el hombre es cazador, pescador, pastor y no tiene más remedio que seguirlo

¹²¹ Marx, en el Prólogo de su libro *Contribución a la crítica de la Economía política*, dice: "en la primavera de 1845, vino, también él (Engels) a domiciliarse en Bruselas y decidimos trabajar juntos en despejar el contraste de nuestra opinión, con la opinión ideológica de filosofía alemana. Cfr. Marx, C. *Contribución a la crítica de la economía política* (Prólogo). La Habana, Pueblo y Educación, 1970, 273p, pp.14.

¹²² Ejemplos de objetivaciones objetuales son: un vestido cocido, un fuego encendido o una sopa cocida. Cfr. Heller, A. SVC., pp.25.

¹²³ Cfr. Heller. SVC. pp.119

¹²⁴ *Ibidem* pp. 15

siendo".¹²⁵ El ser humano concreto se ubica en esta división social del trabajo y, realiza, a partir de esta ubicación, actividades necesarias a su propósito de reproducción.

Heller lo explica de la siguiente forma:

"La reproducción del particular es reproducción del hombre concreto, es decir, el hombre que en una determinada sociedad ocupa un lugar determinado en la división social del trabajo. Para la reproducción de un esclavo le son necesarias actividades distintas de las necesarias a un ciudadano de la polis, a un pastor o a un obrero de la metrópoli".¹²⁶

El papel en la producción de medios de vida, desde la existencia de la división del trabajo (que se origina al principio en la misma familia), se define de acuerdo a la clase social¹²⁷ a la que se pertenece.

La acción de cada ser humano posibilita la reproducción de la vida material a la vez que posibilita la reproducción del propio 'mundo cotidiano'. El trabajo como labour refiere a la actividad cotidiana que deben realizar 'todos' los seres humanos para reproducirse a sí mismos.

Como lo señala Heller:

"Por lo tanto el trabajo es necesario para la reproducción del particular, en este sentido el trabajo es una actividad cotidiana. Se nos podría objetar que han existido siempre estratos sociales de no trabajadores. Pero éstos se han podido permitir el no efectuar ningún trabajo precisamente porque para los particulares de la inmensa mayoría de la sociedad el trabajo constituía una parte ineludible de la vida cotidiana".¹²⁸

La importancia del trabajo estriba en el hecho de ser tanto una actividad dominante (desde la cual otras actividades se organizan o se definen) como por ser parte orgánica de la vida cotidiana.

Para finalizar esta definición del trabajo como labour es necesario reconocer el carácter alienado de esta parte orgánica de la vida cotidiana. En la medida que en esta acción (de trabajo) se persigue solo la autoconservación del particular y el propio producto del trabajo es extraño y no pertenece al ser humano (que lo creó), entonces existe una cada vez mayor alienación.

Estamos de acuerdo con Heller cuando afirma que:

"Al trabajador le son sustraídos los objetos de su producción (Marx) además de sus medios de producción. Éstos aparecen frente a él poseyendo una potencia social extraña: su trabajo objetivado es producido como esencia extraña, como potencia extraña al productor".¹²⁹

¹²⁵ Cfr. Marx y Engels pp.34

¹²⁶ Cfr. Heller. SVC. pp.19

¹²⁷ De acuerdo a Marx y Engels: "La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios de la producción espiritual, lo que hace que se le sometan, por termino medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente". Cfr. Marx y Engels pp.

¹²⁸ Cfr. Heller SVC. pp. 122 -123.

¹²⁹ Cfr. Heller. SVC. Pp. 124.

Es fundamental reconocer que en esta forma alienada del trabajo, como práctica social, reduce la actividad del pensamiento. Es posible afirmarlo al considerar que para realizarla, no es necesario solucionar problemas ya que, en lo general, las consecuencias están predeterminadas (esta definido que hacer, cómo hacerlo y para qué hacerlo).

Para resaltar esta idea expuesta antes se recupera la siguiente cita, que se considera fundamental, del trabajo teórico de Marx:

“el trabajo enajenado invierte la relación, de manera que el hombre, precisamente por ser un ser consciente, hace de su actividad vital de su esencia, un simple medio de su existencia”.¹³⁰

Como principal objetivación del ser humano el trabajo es una acción dominante y orgánica de la vida cotidiana. Esta acción se realiza con la finalidad fundamental, de producir los medios de vida (en cuanto autoconservación del particular). Esta búsqueda de control¹³¹ y dominio sobre el mundo se definen (en la Teoría de la acción comunicativa, elaborada por Habermas) como acción funcional.

Para nosotros lo importante de este análisis sobre el concepto trabajo tiene que ver con la posibilidad de recuperarlo para investigar acerca de la acción docente.

En sentido estricto, el maestro trabaja pero no produce medios de subsistencia. Así le ocurre lo que a muchos otros trabajadores, se mantiene como Profesional de lo que se denomina la Superestructura social.

Sin embargo, para autores como Popkewitz el docente sufre una cada vez mayor proletarianización. Como él señala, en el sistema capitalista actual (mundo occidental) se observan tendencias referidas a los procesos de trabajo en las cuales: se da una creciente división de la mano de obra; la separación mayor entre los que conciben y ejecutan las tareas ; más fuertes controles en las fases de producción; descenso en los niveles de capacitación, y, una tendencia a la implementación de tareas cada vez más rutinarias.

Diríamos, por desgracia, se ha observado que este cambio es característico también del trabajo de los profesionales.¹³² Si, como dice Pokewitz, en el contexto del mundo occidental actual, el maestro esta cada vez más 'proletarianizado' y se le ofrece sólo una ideología de la profesionalidad entonces sus acciones son controladas, rutinarias, dirigidas a la mera ejecución de tareas, etc. Además de ello se mantiene alienado dentro del desarrollo de su propia acción.

El hecho de la alienación del trabajo docente y su descenso en la relación con el pensamiento permiten sugerir que **la mayoría de los maestros dirigen su actividad a la mera existencia y mantenimiento de sus funciones.** La finalidad se centra en torno a esta funcionalidad de las acciones.

¹³⁰ Cfr. Marx, K. *Manuscritos: economía y filosofía*. Madrid, Alianza, 1968, pp.112.

¹³¹ En palabras de Dewey: “interpretando la palabra control en este sentido (del uso y crecimiento de las energías para la conservación), puede decirse que un ser vivo es aquel que domina y controla para su propia actividad continuada las energías que en otro caso se perderían” . Cfr. Dewey John. *Democracia y educación*. Una introducción a la filosofía de la educación. 2a.edición. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Madrid, Morata,1997.319p.

¹³² Cfr. Popkewitz, Th. S.

¹³³Estas acciones reciben su orientación principal de un interés cognoscitivo técnico que busca el control", ¹³⁴ de acuerdo a Habermas, las acciones funcionales puede clasificarse en dos tipos: una, la acción instrumental que hace alusión al tipo de control o dominio que se ejerce sobre un fragmento del mundo natural (es la que se define, de manera estricta, como trabajo) y, otra, la estratégica, que es la acción que busca el dominio y control sobre las personas.¹³⁵ Cuando prevalece o domina solo la función instrumental entonces, de acuerdo con Heller, la vida cotidiana esta alienada.

Ella señala:

"La vida cotidiana está alienada cuando (y en la medida en que) la función instrumental domina todas mis relaciones humanas, cuando la relación con otro hombre, es decir, el otro hombre (los otros hombres), como objetivo desaparece completamente (en la mayor parte de mis contactos, o también en las formas de contacto más importantes para mí)".¹³⁶

Puede decirse que es, principalmente, a través de la acción como el ser humano establece contacto con el mundo. Y que, en este caso la acción que se orienta a fines (sea instrumental o estratégica) pertenece a un mundo de la vida en donde domina la intención del éxito (en el control y dominio).

"La acción estratégica, en cita de Yurén: "está mediada por actos de habla que están asociados con pretensiones de poder y control sobre otras personas, respecto de las cuales se adopta una actitud objetivante. Se orienta a lograr éxito y se rige por la eficacia".¹³⁷

En la acción estratégica, el lenguaje se utiliza como un medio para la transmisión de informaciones. Por esta vía la coordinación de las acciones entre diferentes seres humanos se subordina a la influencia de unos sobre otros. Este influjo acaba provocando un determinado comportamiento.

En palabras de Habermas:

"En el caso de acción estratégica el efecto de coordinación permanece dependiente de un ejercicio de dependencias (el cual discurre a través de actividades no lingüísticas) de los actores sobre las situaciones de acción y de los actores unos sobre otros".¹³⁸

Lo anterior quiere decir que, en la interacción entre dos sujetos sociales (es decir entre un alter y un ego) cada uno trata de alcanzar sus propósitos de éxito. Para lograrlo ejercen su influencia y su poder en la definición de la situación, decisiones y motivos.

Estamos de acuerdo con Habermas cuando menciona que:

"En la medida en que los actores se orientan exclusivamente hacia el éxito, esto es, hacia las consecuencias de su acción, tratan de alcanzar sus objetivos ejerciendo influencia sobre la definición de la situación o las decisiones o los motivos del interlocutor utilizando para ello armas o mercancías, amenazas o halagos".

En la acción estratégica, el lenguaje se utiliza como un medio para la transmisión de informaciones. Por esta vía la coordinación de las acciones entre diferentes seres

¹³³ Cfr. Yurén, C. pp.75

¹³⁴ Cfr. Yurén, 1995, pp. 66

¹³⁵ Cfr., Yurén pp.66

¹³⁶ Cfr., Heller. SVC. pp. 365

¹³⁷ Cfr. Yurén. (1995) p. 22

¹³⁸ Cfr. Habermas, pp.73.

humanos se subordina a la influencia de unos sobre otros. Este influjo acaba provocando un determinado comportamiento.

En su explicación dice:

"En el caso de acción estratégica el efecto de coordinación permanece dependiente de un ejercicio de dependencias (el cual discurre a través de actividades no lingüísticas) de los actores sobre las situaciones de acción y de los actores unos sobre otros".¹³⁹

A partir de lo expuesto se recupera una aparente contradicción entre una acción docente que se estructura y organiza en función del vínculo que establece con el pensamiento, y una actividad del maestro en la que prevalece la alienación, la 'proletarización' y el carácter instrumental y estratégico.

Esta es una aparente contradicción porque de hecho ambos elementos se intercalan en la condiciones concretas del salón de clases. Así, una dimensión social de la acción docente se remite a: la reproducción del particular y su 'pequeño' y 'gran' mundo; ser un simple medio de existencia; servir para influir sobre otros seres humanos; orientarse hacia el éxito; reducir el lenguaje como un medio para la transmisión de informaciones.

Esta dimensión social de la actividad docente (reproductiva, alienada, proletarizada) ha sido analizada por autores como Popkewitz, Contreras,¹⁴⁰ etc.

No obstante, existen otras dimensiones poco analizadas de la acción docente. Una de estas dimensiones alude a la esencia de un maestro preocupado en pensar y actuar de manera diferente.

Un docente puede realizar su actividad como mera forma de existencia reproductiva, de hecho, de acuerdo a algunas investigaciones, muchos maestros lo hacen durante toda su vida magisterial. Pero, algunos de ellos, según observamos, en algún momento de su actividad empiezan a cuestionar lo que hacen; confrontan los resultados de esta acción con sus propias finalidades y **empiezan a emerger como sujetos preocupados**.

La preocupación surge de este proceso de reflexión y se modifica conforme a los requerimientos de la acción y las finalidades docentes.

Las Historias de caso ilustran la anterior afirmación, pero, a efectos de exponerlo de manera muy concreta recurrimos a presentar afirmaciones expuestas en un primer texto de un maestra de educación básica.¹⁴¹

"Cuando empecé a ser maestra de Secundaria, en el área de Español mis preocupaciones eran distintas a las que tengo hoy. Me preocupaba la letra, la ortografía,

¹³⁹ Cfr. Habermas J., pp.73.

¹⁴⁰ Cfr. Popkewitz, Contreras.

¹⁴¹ Para la elaboración de la propuesta pedagógica se recurre a dos procesos: en el primero maestro y formador realizan una reflexión oral de donde emerge, de manera evolutiva, la claridad sobre la preocupación o núcleo de preocupaciones y algunas recuperaciones sobre la experiencia docente.

En el segundo proceso, los maestros elaboran, en aproximaciones sucesivas, un texto que de cuenta de su elaboración. Para llegar al texto final se elaboran, de manera previa, entre 8 a 12 textos. El que párrafo que se expone en esta parte del trabajo recupera una primera aproximación a este texto escrito.

la memorización, la lectura (sólo cómo leían, no sí comprendían), en fin lo tradicional; sin importar lo que quería o sentía el muchacho.

Creo que gracias a la experiencia y sobre todo al intercambio con otros compañeros he cambiado en mi quehacer profesional; me gustaría ahora que mis alumnos ejerciten su idioma, tanto en forma oral como escrita, con gusto y convicción. No por obligación.

Mi gran preocupación es que a mis alumnos les **guste leer** y si lo he logrado, que comprendan lo que están leyendo" (T.E. C.A. DP012000).

Con este ejemplo pretendemos aclarar que en gran parte del trabajo docente prevalece la acción como trabajo alienado; la maestra no se apropia de lo que ella mismo creo. Ella realiza una acción funcional; trata de lograr sus fines a partir de ejercer influencia sobre la situación de aprendizaje de sus alumnos.

No obstante, a partir del intercambio con otros compañeros y con sus mismos alumnos, la maestra inicia el contacto con sus verdaderas preocupaciones. Creemos que, en este sentido ella trata de entenderse con otros y consigo misma.

Pensamos que sólo la búsqueda del entendimiento, a partir de la acción comunicativa, permite recuperar esta esencia preocupada del ser maestro, para, también reconocer lo que ha hecho y ha pensado en torno a esta preocupación.

En el ejemplo arriba expuesto, la maestra, a partir de reconocerse en los cambios de su preocupación, se define en el cómo orientar sus acciones y su pensamiento actual. Este reconocerse surge de una acción comunicativa. Para analizar este concepto se presenta el siguiente tema.

3.1.4. Acción comunicativa del maestro.

Habermas, filósofo ampliamente preocupado "por las condiciones que hacen posible la racionalización de la vida social"¹⁴², avanza sobre las ideas de Marx, Engels y, a la par de Heller, en el análisis de la acción funcional, avanza, este autor al proponer el concepto de acción comunicativa.

Como dice Yurén:

"Habermas considera que Marx concibe juntos, bajo el rubro de práctica social, a la interacción y al trabajo".¹⁴³ Al elaborar su Teoría de la acción comunicativa propone una distinción entre dos ámbitos de acción, a saber la acción funcional y la comunicativa.¹⁴⁴

¹⁴² Cfr. Yurén. *Ética y valores* ... pp.61

¹⁴³ Cfr. Yurén. *Ética y valores*... pp. 65

¹⁴⁴ Estos ámbitos de acción se recuperan, en el presente trabajo, como categorías básicas para el análisis de los datos que se obtienen de la investigación empírica. Se definen como categorías para el análisis porque los niveles de concreción, que construye Habermas, permiten servir de unidad entre los conceptos base (que se analizan y reconstruyen dentro del presente capítulo) y lo que se observa en la acción a exponer en el tercer capítulo (la acción docente).

A diferencia de la acción estratégica es la acción comunicativa la que pretende el establecimiento del consenso en la relación. Es en la acción comunicativa donde los sujetos coordinan sus planes de acción para, de mutuo acuerdo, alcanzar sus objetivos.

Como la denomina Habermas:

"Llamo acción comunicativa a la situación en la que los actores aceptan coordinar de modo interno sus planes y alcanzar sus objetivos, únicamente a condición de que haya o se alcance mediante negociación un acuerdo sobre la situación y las circunstancias que cabe esperar".¹⁴⁵

En este sentido (esta acción) posibilita el entendimiento entre hablante y oyente. Pero no todos los actos de habla logran este fin. En esta acción comunicativa, en términos de actos de habla, prevalece la búsqueda del entendimiento, se clasifica (recuperando Habermas) en: constatativa, regulativa y expresiva.¹⁴⁶ La acción constatativa se orienta al entendimiento entre hablante y oyente. Esta comunicación se logra a partir de la conversación. Su referente es el mundo objetivo, los hechos, por ello el criterio que utiliza es la verdad.

La acción regulativa busca también el entendimiento pero esta se ubica ahora en el marco normativo (mundo social). Para lograr entenderse, respecto a las normas, se requiere que éstas se sometan al criterio de rectitud y justicia.

La acción expresiva implica la presentación que realiza de sí mismo el hablante con la intención de entenderse con otro. Su referente necesario es el mundo subjetivo.

Una función del lenguaje tiene que ver con esta expresión de la cosmovisión interna (mundo interno o subjetivo) del ser humano. El criterio con que se rige esta acción es la autenticidad. Como señala Habermas es a partir del lenguaje que el ser humano puede analizar sus propias vivencias, su mundo subjetivo para someterlo y someter su acción a un proceso de descentración que permita la diferenciación.

Esta diferenciación es la que puede permitir una comprensión descentrada de la realidad que permita distinguir cada vez mejor entre las evidencias que no se cuestionan y son intersubjetivamente compartidas con lo que tienen ante sí como parte de su mundo interior.

Habermas dice:

" Por un lado los participantes en la comunicación tienen que tener la competencia necesaria para tener una actitud objetivadora cuando sea necesario en situaciones existentes de hecho, una normativa frente a relaciones interpersonales legítimamente reguladas y una regulativa frente a las propias vivencias. (...)".¹⁴⁷

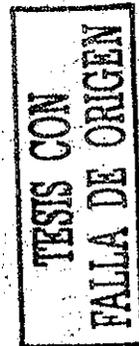
Por otro lado a fin de ponerse mutuamente de acuerdo sobre el mundo objetivo, social o subjetivo, los seres humanos tienen que adoptar las actitudes que van unidas a las funciones comunicativas de la primera, la segunda y la tercera persona.

Como hemos dicho, en el aula escolar existe, de manera indudable, una acción funcional del maestro. El, es un sujeto que trabaja dentro de una Institución. Muchas de sus

¹⁴⁵ Cfr. Habermas, . C.M. y A. C.pp.157.

¹⁴⁶ La explicación de estas categorías las sintetiza Yurén en su artículo "Eticidad y educación en la obra de Habermas" cfr. pp. 22

¹⁴⁷ Cfr. Habermas. C. M. y A. C. pp. 162.



actividades se orientan a la realización de tareas laborales que lo mantienen alienado. Este hecho, posibilita la reproducción social y cultural de actitudes, hábitos y conductas necesarias al orden social.

Así el contexto actual de las escuelas primarias públicas en México, mundo occidental, prevalece la reproducción del particular y de su pequeño y gran mundo. También, en general, persiste esta denominada proletarización del trabajo docente. Esto puede advertirse en: la asignación al maestro de un rol como ejecutor de tareas; en el cuál, él no es responsable directo en la toma de decisiones sobre contenidos, programas, prioridades, formas de evaluación, etc. ;y, por mencionar algunas, en la existencia de dobles turnos que agotan al maestro en una multitud de actividades, a veces sin sentido para el mismo.

Sin embargo, podemos advertir, que algunos maestros de estas escuelas tienen un interés emancipador. De manera, un tanto individual y tal vez rudimentaria, ellos se orientan, **desde una preocupación que le es significativa en su situación** de problemas que enfrenta, a la posibilidad de pensar su propia acción. Al pensarla y construir un conocimiento de ella, se hace probable su análisis para mantener la consecución de sus propias finalidades y lograr una acción comunicativa.

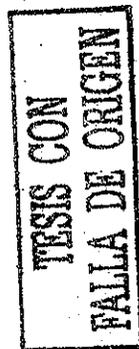
En especial, los docentes, con los que desarrollamos este trabajo de investigación, tuvieron la posibilidad de analizar sus propias vivencias para someterlas a un proceso de descentración que permitió su diferenciación. En este sentido, construyeron una acción expresiva.

Esta acción expresiva fue el camino necesario para que los docentes recuperaran algunas de sus propias creaciones, por ejemplo, analizar sus evidencias no cuestionadas para comprender y comprenderse a la luz de sus preocupaciones, de su acción y su conocimiento.

Podemos afirmar que algunos docentes detienen el transcurrir de su propia actividad . La detienen cuando perciben los resultados de su acción y empiezan a confrontarse con su trayectoria, y con sus finalidades reales. Por lo que observamos, detectan un no estar de acuerdo con lo que hacen. En ese no estar de acuerdo el maestro **piensa su acción**. Al pensar su acción, empieza a estar preocupado en cómo cambiar, en cómo lograr sus finalidades (que rebasan lo inmediato de su propia actividad).

La preocupación deja de ser sólo la ocupación anticipada y se convierte en un permanente pensar la acción; para actuar en función de finalidades. Al estar preocupado y actuar en consecuencia; el maestro analiza y modifica su propia acción. Así construye un conocimiento que se le **devela a partir de la acción comunicativa**.

Este conocimiento tiene características que analizaremos a continuación.



3.2. El ser docente, como sujeto de acción creencias, conocimientos y saberes.

Como afirmamos en el anterior tema de este trabajo "La acción como concreción del ser docente", pensamos que algunos maestros realizan una acción estructural y estructurante que les permite vincularse con su propio pensamiento para elaborar conocimientos y saberes profesionales.

En este sentido, particularmente Tlaseca ¹⁴⁸ señala :

"El énfasis en el carácter práctico de la profesión docente, convierte la acción del maestro a su mínima expresión, desprovista de intenciones y significados, como si la práctica docente no estuviera relacionada con teorías (...)"

Para analizar esta relación entre acción y conocimiento la presente sección se organiza de la siguiente forma: en principio definimos el concepto creencia; a partir de esta definición , establecemos, después, las diferencias entre saber - creer, saber - conocer. Por su importancia para el presente trabajo profundizamos en la especificación de conocer a partir de la inclusión de los conceptos *phrónesis* y conocimiento personal del experto, y, a partir de la exclusión de los conceptos 'saber hacer' y fe. Por último precisamos ciertas ideas desde las cuáles se puede realizar la investigación empírica de las creencias.

3.2.1. Definición de creencia.

Para dar inicio a esta reflexión afirmamos que, en lo general, compartimos la idea de Oakeshott¹⁴⁹ cuando señala que los seres humanos están totalmente 'moldeados' por sus creencias sobre sí mismos y sobre el mundo en que viven.¹⁵⁰ Se coincide con él porque en realidad, al nacer cada ser humano se encuentra con este mundo simbolizado.

Mundo ya estructurado por la tradición, que según Lacan es:(...) un sistema objetual (...) en el que es preciso incluir la suma de prejuicios que constituyen una comunidad cultural y también las hipótesis, incluso los prejuicios psicológicos desde los más elaborados por el trabajo científico, hasta los más ingenuos y espontáneos (...)"¹⁵¹ Al nacer en este mundo ya estructurado nos sometemos y sujetamos al juicio de validez de teorías y visiones del mundo.¹⁵² Pero a la vez los reproducimos como creencias, conocimientos y

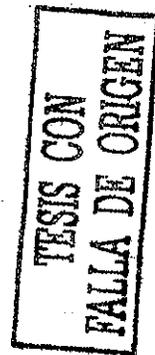
¹⁴⁸ Cfr. Tlaseca pp.20

¹⁴⁹ Oakeshott, M es profesor de Política en la London School of Economics and Political Science, Universidad de Londres.

¹⁵⁰ Cfr. Oakeshott, M. "La educación: el compromiso y su frustración", pp. 35 en: Dearden et.al Hirst et. al. *Educación y desarrollo de la razón*. Formación del sentido crítico. Madrid, Narcea, Revisión y prólogo a la edición española: José Manuel Esteve Zarazaga. 1982,495p.

¹⁵¹ Cfr. Lacan, J. *Seminario 1. Los escritos técnicos de Freud*. Tr. R. Cevalco y V. Mira. Caracas, Ateneo de Caracas/ Paidós, 1981. 417p/ pp.169. (Citado por Yurén, M.T.*Eticidad y valores...* pp.158.

¹⁵² Al final de esta sección se explica la definición de estos juicios



saberes válidos. Al reproducirlos nos objetivamos ante el mundo.

Para entender este concepto de objetivación es importante recuperar las aclaraciones que da Heller. Ella explica que la actividad y el comportamiento se objetivan siempre, no en forma objetual (un vestido cocido, un utensilio de cocina, etc.) pero si de forma exteriorizada.

En el caso de los sistemas de referencia en la medida que el ser humano se los apropia entonces puede a su vez objetivarse al transmitirlos, comunicarlos, expresarlos.

La autora expresa así esta compleja idea :“ (...) Debemos definir qué es lo que consideramos como una objetivación. La actividad, el comportamiento, etcétera de hombre se objetivan siempre. (...) Además éstas (las objetivaciones) no son simplemente las consecuencias de acciones exteriorizadas, objetivadas, sino sistemas de referencia que, respecto a las actividades del hombre que se orientan hacia ellos y que los plasman son externos”.¹⁵³ En suma, los sistemas de referencia que reproducimos y nos sujetan **se constituyen en orientaciones de nuestra acción** (aunque también en temas de conversación, cultura, etc.).

Estos sistemas de referencia, o sistema objetual (en palabras de Lacan) se integran de un cúmulo de creencias, saberes y conocimientos que se comparten con otros sujetos en momentos y contextos específicos. Por ejemplo, Cassirer en su libro sobre Filosofía de la Ilustración dice: “El siglo XVIII está saturado de la creencia en la unidad e invariabilidad de la razón”.¹⁵⁴

Desde esta idea sobre los sistemas de referencia puede asegurarse que todas las personas tenemos creencias. Estas se definen, de manera común, cuando se dice que se cree en algo o alguien, o bien al asegurar o dar crédito a una idea. También, cuando se esta conforme, con lo que se dice.

Es posible tener fe o sospechar que es cierto lo que se oye. En fin, muchas personas dicen que creen cuando tienen por verosímil o probable algo.¹⁵⁵ Estas distintas maneras de entender la creencia ejemplifican la variedad de ideas con las que, se le entiende (distinguir las sería objeto de otro trabajo).

Desde el análisis que Griffiths realiza sobre el tema, él señala que: “todo intento de rasgos internos que distingan todos los casos de creencia es estéril”.¹⁵⁶ Explica esta idea al describir distintos tipos de creencias, por ejemplo: se pueden tener creencias que un ser humano nunca se formula a sí mismo (no se les hace conscientes). Se pueden tener dudas acerca de las creencias, se puede creer sin comprender la idea.

También estamos de acuerdo con Griffiths cuando explica que la creencia supone el concepto de aceptación, es decir, que implica el admitir una proposición, pero, además debe ser algo más que aprobarla simplemente. Se requiere la afirmación de lo que uno cree como verdadero, correcto o razonable.

¹⁵³ Cfr. Heller, A. S.V.C. 25,228.

¹⁵⁴ Cfr. Cassirer, E. *Filosofía de la educación*. México, Fondo de Cultura Económica.

¹⁵⁵ Diccionario Enciclopédico. Gran Sopena. Barcelona, Ramón Sopena, tomo V, 1973, pp.2338.

¹⁵⁶ Cfr. Griffiths “La creencia” pp. 220 -233.

Como señala Villoro:

"En cualquier caso, no podemos creer en nada que no haya sido aprehendido en alguna forma y representado en la percepción, la memoria, la imaginación o el entendimiento".¹⁵⁷

En un intento por esclarecer el concepto, Findlay¹⁵⁸ menciona que la creencia, en síntesis es aceptar una proposición o idea como verdadera .

Entre las creencias que no se cuestionan se encuentra la fe teológica. Esta última implica "La adhesión del entendimiento a una verdad revelada por la autoridad del testimonio de Dios".¹⁵⁹ Por ello, la fe se convierte en una creencia absoluta en esa "verdad" que no se puede comprobar ni ver.

Un humano con esta fe teológica confía y tiene la esperanza total de que aún las montañas puedan moverse por Dios.¹⁶⁰ Aunque la fe es una creencia, no todas las creencias tienen la magnitud de esta confianza absoluta (confianza en una verdad revelada por Dios).

Heller no está de acuerdo con esta noción de "fe" y explica que desde su punto de vista ésta no es una creencia que contraponer como categoría de conocimiento (que se opone al saber) "De modo que creer algo significa no saber, mientras que saber suspende la fe".¹⁶¹ Desde la sustentación que ofrece esta autora es convincente considerar que la fe es un sentimiento que acompaña todo saber. Su argumentación es la siguiente:

"De modo que, diciendo que la fe es un sentimiento del sí,¹⁶² no hemos dicho mucho. Pero la fe es un sentimiento del sí extremadamente específico, es un sentido de certeza. (...) también el sentido de certeza tiene siempre un lado cognoscitivo".¹⁶³

Este debate sobre la fe como sentimiento o creencia, solo nos permite admitir que, en la base de su existencia esta la aceptación y respaldo que se comparte dentro de ciertas comunidades.

No puede negarse que:

"toda moral, toda religión societaria puede considerarse como un conjunto de creencias y de formas de vida compartidas por una comunidad que remiten, para su fundamentación, a un conocimiento personal, propio o ajeno".¹⁶⁴

Otra forma de creencias que, en principio, no requieren ser constatadas por el sujeto, son

¹⁵⁷ Cfr. Villoro, Luis. pp.63.

¹⁵⁸ Findlay. *Values and Intentions*

¹⁵⁹ Cfr. Diccionario enciclopédico. Gran Sopena. pp.3490.

¹⁶⁰ Así lo explica Judith: la judía que no duda de su fe. " (...) Pero ustedes no exijan garantías a los designios del señor, nuestro Dios (...) Más bien pidámosle que nos socorra mientras esperamos confiadamente que nos salve (...) " Cfr. La Biblia Latinoamericana. Madrid, De. Verbo divino. XXXII edición, diagramación e ilustración Hernán Rodas, pp. 907

¹⁶¹ Cfr. Heller, A. S.V.C. pp. 349.

¹⁶² "Para Rusell - y nosotros estamos aproximadamente de acuerdo - la fe es un sentimiento del sí. A decir verdad el concepto de sentimiento del sí es muy amplio (...) Otros sentimientos del sí, pero cada uno en sentido distinto, son la nostalgia, la alegría, el amor, etcétera. (Cfr. Heller, A. S.V.C. pp. 348

¹⁶³ Ibidem pp. 348.

¹⁶⁴ Cfr. Villoro, Luis. pp.244.

los prejuicios. El sistema objetual en que nacemos incluye, como ya mencionamos, distintos tipos de prejuicios.¹⁶⁵

Los prejuicios no son, en sí mismos, concepciones falsas.¹⁶⁶ Al anticipar el sentido de las ideas, cosas o movimientos lo hacemos desde estos prejuicios o preconcepciones. En sí mismo 'prejuicio', desde la concepción que compartimos con Gadamer, quiere decir un juicio que se forma antes de la convalidación definitiva de todos los momentos que son objetivamente determinantes".¹⁶⁷

Cuando se prejuzga se juzgan las cosas o ideas antes de tiempo, o sin conocerlas bien.¹⁶⁸ Pensamos que cualquier saber nuevo puede adquirirse al dudar de estos prejuicios y estas creencias que se tienen. "Lo que es creído es lo mismo que lo que es aceptado, pero al creer también estas dispuesto a aceptar otras creencias".¹⁶⁹

En suma una creencia es una idea que es aceptada por quien la sustenta, quien comprende está expuesto a confundirse por las opiniones previas que no se acreditan en las cosas mismas¹⁷¹ (prejuicios).

Lo importante para nosotros, al igual que para Gadamer, será el someter a prueba estos prejuicios (develarlos, contrastarlos con los hechos, etc.). Por ello compartimos su siguiente explicación:

"Tiene su sentido afirmar que el interprete no aborda el 'texto' desde su instalación en el prejuicio previo; más bien pone expresamente a prueba el prejuicio en que esta instalado, esto es, pone a prueba su origen y validez".¹⁷²

Hasta aquí, las diferencias entre prejuicio, creencia y saber son importantes para nosotros. Sobre todo porque existen creencias sobre el maestro de educación básica y sus procesos de formación docente. **Estas creencias, como ya dijimos, constituyen sólo supuestos y deducciones.**

En algunos procesos de 'formación' hemos observado creencias que se constituyen en prejuicios para escuchar y entender las preocupaciones docentes. Sin someterse a prueba, estos prejuicios se instalan como verdades acerca del maestro.

En un intento por buscar la negociación y el entendimiento con los maestros sería importante reconocer sus diferencias. Mirar y escuchar cómo objetiva, al transmitirlos, sus sistemas de referencia; cuáles son vivencias y cómo puede diferenciarlas.

Mirar y escuchar la acción docente nos puede permitir adentrarnos al mundo de sus creencias y conocimientos

¹⁶⁵ Para nosotros los prejuicios son importantes porque, desde nuestra perspectiva metodológica, en el proceso interpretativo es necesario reconocerlos y someterlos a prueba.

¹⁶⁶ "Un análisis de la historia del concepto muestra que solo en la Ilustración adquiere el prejuicio el matiz negativo que ahora tiene" (Cfr. Gadamer, G. H. *Verdad y método* pp. 337.)

¹⁶⁷ *Ibidem* pp. 337.

¹⁶⁸ *Cfr.* gran Sopena pp. 6968

¹⁶⁹ Dearden, pp.225.

¹⁷⁰ Sobre esta idea se profundiza en las estrategias de formación

¹⁷¹ *Cfr.* Gadamer, H. G. pp. 65

¹⁷² *Ibidem* pp. 66

Villoro, en su obra - *Crear, saber, conocer* - incorpora esta idea, que se comparte en el presente trabajo, de la **creencia como directriz fundamental para la acción**.

Así este autor señala: "Para lograr una definición debemos cambiar de perspectiva: no buscar la creencia en el interior de la conciencia, sino en las relaciones del hombre concreto con su mundo en torno".¹⁷³ En este sentido creer algo significa tener una serie de expectativas que regulan las relaciones con el mundo en torno.

Para el trabajo interpretativo es necesario reconocer que la creencia , casi siempre, **se expresa en la acción más que en el discurso**. La acción devela al sujeto docente. Así aunque la contradicción entre, lo que se dice que se cree, y, lo que se hace, en función de lo que se cree, puede presentarse; en este caso "los actos dicen más que las palabras".¹⁷⁴

Considerar que las acciones dicen mas que las palabras, no implica pensar que siempre una creencia podrá traducirse o manifestarse. Debemos tomar en cuenta que una creencia no siempre tendrá un lugar para expresarse en acciones.

Villoro nos lo explica:

"creemos en muchas cosas aunque no hayamos tenido oportunidad de mostrarlo con nuestro comportamiento, pero estaríamos dispuestos a hacerlo si la ocasión se presentara".¹⁷⁵

También, es necesario tomar en cuenta, que a una creencia no le corresponde, de manera lineal, una acción o un número específico de acciones. Es muy común observar una acción docente y adjudicarle una interpretación que se asume desde el prejuicio que no se confronta. Desde nuestro punto de vista, que compartimos con Villoro, siempre podrá haber otros comportamientos que confirmen o falsifiquen esta interpretación.¹⁷⁶

Para la metodología se debe tomar en cuenta que la creencia es un estado disposicional para actuar y es posible inferirse de observaciones, pero, es necesario tener ciertas precauciones, entre ellas esta: correlacionar acciones, asegurarse que existe la condición para que se exprese la creencia, **confrontar desde los sentidos que el sujeto da a sus propias acciones**.

Para la investigación del significado que el propio sujeto da a sus acciones , es importante recuperar a Habermas cuando señala que la comprensión del sentido solo es posible lograrse a partir de la acción comunicativa. Los distintos tipos de enunciación del sujeto (constataativo, normativo y vivencial) sirven para facilitarnos el reconocimiento de las creencias del sujeto.

También con fines de indagación tenemos la prerrogativa de considerar que muchas de las creencias que nos sirven de disposición para actuar son inconscientes.

Villoro explica:

"Pero mis creencias inconscientes no podrían explicarse si no hubieran sido causadas por una aprehensión de aquello que creo, aunque pueda haberlo olvidado".¹⁷⁷

¹⁷³ Cfr. Villoro, L., pp.31.

¹⁷⁴ Cfr. Villoro pp.34

¹⁷⁵ Cfr. Villoro pp.33

¹⁷⁶ Cfr. Villoro pp.37.

¹⁷⁷ Cfr. Villoro, - pp. 64.

Desde la perspectiva psicoanalítica, con la cual compartimos algunos puntos de vista, queda claro que gran parte de nuestras acciones son orientadas, a veces desde la compulsión a la repetición, por motivaciones inconscientes. En particular cuando Brenner subraya que:

"la conciencia es un atributo excepcional y no regular de los procesos psíquicos. (...) Por ejemplo, es una experiencia de todos los días el olvidar o extraviar algo. La opinión habitual sobre tal hecho es que se trata de un 'accidente que 'simplemente ocurrió'. Sin embargo, una investigación minuciosa de tales 'accidentes' en el curso de los últimos sesenta años, llevada por los psicoanalistas e iniciada por Freud mismo, ha demostrado (...) que cada 'accidente' de éstos fue causado por un deseo o intención de la persona afectada, en acuerdo estricto con el principio de la función mental que hemos estado discutiendo" (presencia del inconsciente y existencia de un determinismo psíquico).¹⁷⁸

Para cerrar, provisionalmente, el tema de la definición de creencia, tenemos que concluir diciendo que, en suma, la entendemos como "un estado disposicional adquirido, que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto o situación objetiva aprehendidos".¹⁷⁹ Estas creencias pueden ser: irreflexivas, inconscientes y no proposicionales, o bien, conscientes, reflexivas y/o propositivas.

Al considerar esta definición se podría equiparar creer con conocer. Sin embargo, dadas las diferencias nos abocamos ahora, a explicarlas.

3.2.2. Diferencias entre saberes y creencias docentes.

Si se define el término de 'conocimiento' como "la propiedad interna de un sujeto, adquirida mediante distintas actividades (...) La 'aprehensión' designa una ocurrencia que permite a un sujeto adquirir la propiedad de conocer".¹⁸⁰ Desde esta definición se establecen dos formas fundamentales de conocimiento: el saber y el conocer.

Como lo aclara Villoro existe un consenso sobre la definición del concepto "conocimiento" referido a su aspecto proposicional, "es decir, el que se refiere a un hecho o situación expresados por una proposición".¹⁸¹ Desde su punto de vista, esta forma de conocimiento en castellano se traduciría en 'saber'. Villoro explica que el saber es un tipo de creencia. De manera particular, el primero es una creencia verdadera y justificada (basada en razones suficientes).

El análisis del concepto de saber, como lo menciona Villoro, tiene una larga tradición que se remonta hasta Platón. Villoro al exponer brevemente este 'análisis tradicional' dice que, en el lenguaje común, es posible utilizar el concepto 'creencia' en por lo menos dos sentidos. "En un primer sentido, 'creer es opuesto a saber'.¹⁸² Por ejemplo, si se dice: creo que existen los fantasmas; entonces se da entender que no se sabe si en verdad existen.

¹⁷⁸ Brenner, Charles. *Elementos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina, Editorial Libros Básicos S. C. A., 1968. Trad. Dr. Horacio Martínez. Pp. 16 - 17.

¹⁷⁹ Cfr. Villoro pp.219.

¹⁸⁰ Cfr. Villoro, Luis. pp. 218.

¹⁸¹ Cfr. Villoro pp.14

¹⁸² Cfr. Villoro pp 15.

En este primer caso, la creencia equivale a algo que se supone o se conjetura. Este carácter inseguro o dudoso no es igual a un saber del que se tienen razones suficientes para creerse. En cambio, en su sentido más general, saber implica necesariamente creer "pues no se puede saber sin tener, al mismo tiempo, algo por verdadero".¹⁸³ En palabras de Platón (citado por Villoro) "la creencia verdadera por razones es saber, la desprovista de razones está fuera del saber".¹⁸⁴ En suma "todo saber implica creencia pero no toda creencia implica saber"¹⁸⁵. Otra diferencia que existe entre creencia y saber es descrita por Villoro.

Este autor explica que en el Menón de Sócrates es posible recuperar otro aspecto esencial del saber, en este caso la propiedad que tiene de asegurar con firmeza el acierto de nuestras creencias.

Dice:

"Si bien la creencia cierta basta para orientar nuestras acciones en el mundo, sólo si tenemos una garantía segura de que nuestra acción corresponde a la realidad, podemos confiar que la creencia no fallará; sólo entonces tenemos conocimiento".¹⁸⁶

Para autores como Bisquerra los presocráticos establecen la diferencia entre doxa y episteme. El conocimiento "vulgar" (doxa) es la opinión particular y subjetiva que cada persona tiene sobre un tema. A diferencia de ello, episteme es el conocimiento universal, demostrable, que todo hombre ha de aceptar como verdadero.¹⁸⁷ El saber sería esta episteme.

Esta sabiduría teórica, que los griegos denominaron episteme, corresponde a un tipo de acción contemplativa que se refiere al pensamiento dirigido al descubrimiento del conocimiento verdadero 'en su propio nombre'.¹⁸⁸

La episteme, es según Bisquerra, el concepto del que deriva tanto la epistemología como la teoría del conocimiento científico. Hoy día, prevalece un debate sobre los objetivos, funciones y concepción de la ciencia. Frente a este debate conviene precisar que el saber científico implica necesariamente constatar los hechos que se comunican como verdaderos (como leyes, teorías y modelos).

Esta definición del saber como constatación (en base a razones) permite cierta apertura frente a algunas críticas que se hacen de la "verdad" y la explicación de los hechos que produce la ciencia.¹⁸⁹ La creencia no se sustenta en la constatación de los hechos. Se

¹⁸³ Cfr. Villoro pp.14

¹⁸⁴ Cfr. Villoro pp.17

¹⁸⁵ Cfr. Villoro pp.16

¹⁸⁶ Cfr. Villoro pp. 18

¹⁸⁷ Bisquerra, R. *Métodos de investigación ed*

¹⁸⁸ Carr, Wilfredd. *¿ Teoría, tecnología o praxis?. El futuro de la educación del maestro.*

En: Tlaseca. *El saber de los maestros en la formación docente.* México, Universidad Pedagógica Nacional, 1999, p. 185.

¹⁸⁹ ven en la finitud (..)por eso, las teorías mejor confirmadas siguen siendo precarias y

sostiene así, sin comprobar, verificar o constatar esta "verdad".

Peters sostiene que: el ser humano tiene unos fundamentos en los que basa lo que cree".¹⁹⁰

Villoro explica que cada comunidad, que él denomina como epistémica, delimita un conjunto de razones para determinar la validez de una teoría.

Nos dice que:

"Cada comunidad epistémica delimita (...) un conjunto de razones accesibles, de acuerdo con la información de que puede disponer, con su nivel de tecnología, con el desarrollo de su saber previo y con el marco conceptual básico que supone. Para juzgar la objetividad de una justificación aducida sólo son pertinentes los juicios de los miembros de esa comunidad".¹⁹¹

Los miembros de esta comunidad se definen así en sujetos pertinentes para juzgar las razones de un saber específico.¹⁹² Si un miembro de esta comunidad juzga válida una creencia entonces tendrá validez intersubjetiva (aunque no todos los miembros lo crean así y no exista consenso).

Cuando aparecen nuevas razones (sean nuevos datos de observación o nuevas interpretaciones o teorías) no incluidas dentro del saber científico universalmente aceptado, se manifiesta la divergencia entre consenso e intersubjetividad, entre el conjunto de científicos y la comunidad epistémica pertinente.

Es importante esta divergencia porque la validez de las creencias se somete siempre a las razones y juicios de esta comunidad pertinente.

Puede resumirse estas diferencias al afirmar que saber en cuanto creencia verdadera y justificada se somete, para lograr la validez de su constatación (o en algunos casos comprobación), ante una comunidad epistémica pertinente. En este sentido, este saber es productor de Teorías explicativas sobre la realidad.¹⁹³

Para Tlaseca, el maestro de educación básica posee saberes. Los construye en la medida que sus creencias se someten a prueba y están provistas de razones accesibles.

Ella afirma:

"En este sentido el saber de los maestros es un conocimiento abarcante y comprensivo de la unidad del mundo escolar en su diversidad y contradicciones, y del lugar del ser docente

frágiles" Cfr. Thuiller, P. *De Arquímedes a Einstein*. Las caras ocultas de la invención científica. México, Alianza, Trad. Amalia Correa, 538p., pp.9.

¹⁹⁰ Peters R. "La Educación y el hombre educado", pp. 22 en: Dearden et.al

¹⁹¹ Villoro, Luis. Op cit. pp. 148

¹⁹² "Una comunidad epistémica esta determinada por un nivel de producción específico de la sociedad, que le permite el acceso a ciertos datos mediante ciertos medios técnicos, por una cantidad de información acumulada, por un conjunto de teorías e interpretaciones viables, dado el desarrollo alcanzado por el conocimiento de la época, todo ello dentro del supuesto de un marco conceptual común" (Cfr. Villoro, Luis. pp.149.

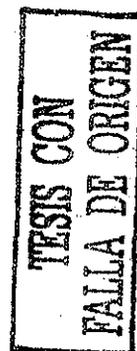
¹⁹³ "Ya hemos dicho que la teoría es un sistema relacional de leyes; pero su papel no se limita solamente a conectar leyes, sino también consiste en determinar el cómo y el porqué de esta relación. Es decir, da una explicación sobre determinado campo de conocimientos que ha sido explicado de manera fragmentaria, por las leyes, pero que requiere una explicación integral" (Cfr. Yurén, M. T. L., T. y M. (1997) pp. 41

en sus relaciones con todo lo que en él significa al maestro, especialmente los otros sujetos y el conocimiento escolar...El movimiento de este saber no es objetal sino existencial...el saber de los maestros es una comprensión que resulta de la reflexión inminentemente pedagógica de los ámbitos y relaciones experimentados en situaciones donde el maestro tiene que ser maestro".¹⁹⁴

Sin embargo, Tlaseca expresa que este saber de los maestros a pesar de manifestarse en su acción y lenguaje, " por su condición de existencia es un **saber privado y silencioso, y, especialmente extraño al propio maestro** y en los ámbitos y entre los sujetos donde se producen otros saberes y conocimientos disciplinarios. Dado en la acción docente el saber de los maestros es una verdad actual...Sin embargo, es una verdad parcial para el ser docente en la medida que no accede a la comprensión de los significados ...Esa verdad es reconocida por nosotros en la reconstrucción de la experiencia docente...De esa manera el saber obtiene su carácter de verdad en la historicidad del maestro".¹⁹⁵

Estamos de acuerdo en afirmar que, este 'saber' privado del maestro, al sostenerse en razones y tener justificación, puede sujetarse a un proceso de validación intersubjetiva, para posteriormente, previo texto escrito, someterse a consenso. Sin embargo, tenemos algunas dudas de este proceso de validación, por ello sería conveniente diferenciar entre los conceptos de conocimiento y saber.

Antes de iniciar la diferenciación es importante recapitular algunas ideas: las preocupaciones docentes son parte del sistema de referencia de los maestros, la preocupación surge de una situación de acción. Algunos maestros al ocuparse de manera anticipada y persistente: piensan su acción, confrontan su acción con su pensamiento y construyen un 'saber'.



3.2.3. El conocimiento docente desde las diferencias con el saber .

¹⁹⁴ CFR. Tlaseca (coordinadora) *El saber de los maestros en la formación docente*. p.39

¹⁹⁵ CFR: Tlaseca *El saber*p. 37.

La definición de saber docente propuesta por Tlaseca resulta interesante, pero deja algunas dudas en la diferenciación con el conocimiento.

Desde las definiciones, que en este trabajo se recuperan de Villoro, 'saber' y 'conocer' son dos verbos que en castellano no suelen entenderse con el mismo significado.¹⁹⁶ Sin embargo, en su uso tienden a confundirse.

En el apartado anterior, se mencionó que en el saber su garantía de acierto es su justificación objetiva. Esta justificación requiere del acuerdo posible en una comunidad epistémica pertinente. Este saber entendido como episteme es el que permite la construcción de la ciencia.¹⁹⁷

Como señala Villoro:

"la ciencia sólo recoge aquellos hechos, aún aquellos captados por conocimiento personal, que sean accesibles a cualquier sujeto epistémico pertinente, expresables, por ende en un saber objetivo"¹⁹⁸ (...).

La ciencia es un instrumento universal. La objetividad de su justificación le permite ser una garantía de verdad para cualquier sujeto que tenga acceso a sus razones.¹⁹⁹ Conocer un objeto significa saber algo acerca de él. Pero la inversa no es válida, saber no implica conocer.

Sólo se conoce cuando se ha visto, manejado o padecido, porque conocer algo implica poder no solo describirlo (en su forma exterior) sino captar el modo como sus partes están relacionadas y 'desentrañar' sus complejidades.

El conocer es intransferible porque es un asunto estrictamente personal. " Solo de la experiencia hay conocimiento y ésta supone la existencia real de lo conocido".²⁰⁰ Una

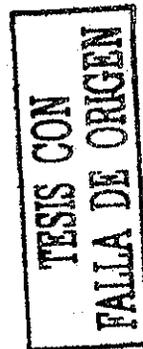
¹⁹⁶ La diferenciación propuesta por Bisquerra es analizada con mayor profundidad por Villoro. Cabe advertir que en el Proyecto EPP los conceptos de saber y conocimiento se usan en sentido inverso a las definiciones de este último autor. A pesar de ello, para el presente trabajo, por el respaldo y reconocimiento teórico de este autor, se recuperan las definiciones y diferencias que él establece.

¹⁹⁷ "La ciencia es un conjunto de conocimientos que se manifiestan en conceptos, juicios y razonamientos". Estos (...) están ordenados conforme a reglas lógicas, de tal manera que al enlazarlos con coherencia nos conducen a conocimientos nuevos.(...) Este orden aplicado al conjunto de conocimientos da por resultado una estructura de ideas (sistema). De ahí que la ciencia no sea una suma de conocimientos o una simple aglutinación de juicios, sino un enalce coherente de los conocimientos para sacar nuevas conclusiones (...) Esa coherencia da a la ciencia la categoría de pensamiento correcto " (cfr. Yurén, M. T. L. T. y M. (1997) pp. 81 - 82.

¹⁹⁸ La objetividad implica que los conocimientos adquiridos gracias a la aplicación del método, concuerdan con la realidad (...) han sido verificados, comprobados o contrastados empíricamente al grado que puedan recibir el calificativo de verdadero (...) sean aceptados por cualquiera, independientemente del sujeto que los conozca, de sus inclinaciones, gustos, sentimientos, etc. (...). Los conocimientos adquiridos explican satisfactoriamente el objeto de realidad al cual se refiere" Cfr. *Ibidem* pp. 82.

¹⁹⁹ Villoro, Luis. Op cit. pp. 223 - 224.

²⁰⁰ Villoro, Luis. Op cit. pp.203.



ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

diferencia fundamental que existe entre saber y conocer (y que es relevante retomar para el presente trabajo) es que el conocer, como señala Villoro, aspira a captar una totalidad.

Significa: "No solo poder describir su aspecto exterior, sino captar su 'forma y manera', su 'estilo, el modo como sus partes están relacionadas en un todo (...) poder desentrañar sus complejidades".²⁰¹ Cabe advertir que, desde la experiencia que se tiene, esta aspiración a la totalidad se realiza siempre también desde temas, aspectos o relaciones específicas de la realidad.

Sin embargo, para adentrarnos en esta diferencia es importante recuperar un ejemplo. Quien conoce una máquina puede desmontarla y reconstruirla ó quien conoce a Habermas puede relacionar las diferentes partes de su doctrina.

Aunque, en algunos casos la particularidad del conocer está en su origen y condiciones (ser producto de la experiencia directa, poder integrar en la unidad de un objetos diferentes experiencias y tener ciertas respuestas intelectuales adecuadas) es importante establecer distinciones entre tipos y grados de conocimiento:

En principio, se afirma que existe un conocimiento que es "propiedad" del actor. Se trata de un conocimiento **convertido en personal a través del argumento y la práctica**. Este conocimiento es un componente del concepto griego de la *phrónesis*.²⁰²

Es importante diferenciar esta *phrónesis* y la *poesis*. De acuerdo a Carr, W. la *poesis* era para los griegos la acción, que se lleva a cabo para producir un objeto o artefacto. Esta *poesis* alude a la actividad de todos aquellos cuyo conocimiento y habilidades les permite producir un resultado o fin predeterminado o preespecificado.

El dice:

"Porque el resultado deseado de *poesis* es hacer algo y porque lo que se va a hacer siempre se conoce previamente a la actividad llevada a cabo para crearlo, está regido por una forma de pensamiento gobernado por reglas o teorizamiento que los griegos llamaron *techné*- y que nosotros llamaríamos ahora 'teoría aplicada' o tecnología".²⁰³

La *phrónesis* es, en suma, como nos dice Carr, el tipo de pensamiento requerido para la existencia de la *praxis*. Al recuperar las ideas ya expuestas, podemos entenderla como la capacidad moral e intelectual para combinar un conocimiento de principios éticos generales con un juicio práctico válidos acerca de la acción en particular. "La *phrónesis* no es una forma de pensar para determinar cuándo hacer algo efectiva o eficientemente, sino para determinar qué se debe hacer para actuar de una manera determinada moralmente o una manera con principios éticos".²⁰⁴

Esta acción que se realiza desde la toma de decisiones implica un conocimiento personal del sujeto. Este conocimiento junto con la capacidad de juicio y la prueba constituyen, también para nosotros, la *phrónesis*.

Por otra parte, además de este tipo de conocimiento, *phrónesis*, existe el conocimiento personal²⁰⁵ del experto que puede convertirse en una forma de sabiduría práctica.

²⁰¹ Ibidem pp. 204

²⁰² Grundy, S. , 1991,

²⁰³ Carr, Wilfredd. (1999) Op. cit. p. 186

²⁰⁴ Carr, W. (1999) Op cit. p. 186.

²⁰⁵ El concepto de conocimiento se usará solamente para designar al conocimiento que

Este conocimiento del experto no se equipara con el 'saber hacer' . En sentido estricto este 'saber hacer' no es conocimiento. Se esta de acuerdo con Villoro cuando señala: " ' saber hacer' no se refiere a alguna actividad por la que el sujeto alcance la realidad y se determine por ella; designa, antes bien, un conjunto de habilidades para ejecutar ciertas acciones coordinadas".²⁰⁶ Una clave fundamental para distinguir el *conocer*, como se ha dicho, es que a éste le acompaña una garantía de acierto ante la realidad.

Esta garantía se basa en el estado disposicional para actuar adquirido mediante la experiencia personal.

En síntesis de Villoro puede decirse que: "En suma, el conocimiento en general es un estado disposicional a actuar, adquirido, determinado por un objeto o situación objetiva aprehendidos, que se acompaña de una garantía segura de acierto".²⁰⁷ En el caso del conocimiento del experto la garantía 'segura' de acierto se construye sobre la base del ejercicio de habilidades especiales y el contacto repetido con los objetos sobre los que se ejerce.

Se refiere a un conocimiento profundo sobre una parte del mundo objetivo.²⁰⁸ Puede decirse que el conocimiento personal de un individuo puede ser fuente de descubrimiento de muchas verdades. Por ejemplo, si el científico lo usa como una recurso para adentrarse en la comprensión de su objeto de estudio. Pero, como resulta obvio, estos deberán someterse a razones.

Para construir este conocimiento es requisito que un fragmento del mundo pueda ser tematizado .En el caso de visiones del mundo se valora su verdad desde cada comunidad que puede ser denominada comunidad sapiencial . Pertenecen a esas comunidades aquellos que comparten "un núcleo común" de creencias que todos ellos consideran justificadas.

"En todos los casos, si se pretende que una creencia es auténtico conocimiento, se acepta su posibilidad de justificación con independencia del sujeto de la creencia, se supone, por lo tanto, una posibilidad de comprobación intersubjetiva".²⁰⁹

Para el trabajo que aquí se expone es necesario distinguir entre estos conceptos porque se considera que:

Algunas de las acciones que realiza el ser humano, en situaciones concretas de la vida cotidiana (fundamentalmente la acción comunicativa), son datos que sirven a quien las realiza y a quien busca comprenderlas, para recuperar, en primera instancia, lo que se cree, se sabe o se conoce acerca del 'pequeño' mundo y el 'gran mundo'.

La acción que se convierte en dato para el investigador es fuente de información sobre el

requiere, como una de sus condiciones, una aprehensión directa del objeto o situación objetiva por parte del individuo y que, por lo tanto, sólo puede tener otro individuo si se coloca en la misma situación que el primero. En este sentido es sinónimo de 'conocer' en sentido estricto y se contrapone a 'saber objetivo' y a 'simple creencia' .Cfr. Villoro, Luis.

Op cit. pp.218.

²⁰⁶ Cfr. Villoro, Luis. pp.217

²⁰⁷ Ibídem pp. 220.

²⁰⁸ Ibídem pp. 236.

²⁰⁹ Villoro, Luis. Op cit. pp. 248 - 249).

actuar y el pensar ante el mundo. En este sentido, se considera que la unidad entre acción - pensamiento y acción - conocimiento es una pretensión no siempre posible en la vida del particular.

Desde otro punto de vista Carr y Kemis señalan, en torno a la relación teoría y práctica, que todas las teorías son producto de alguna actividad práctica y toda actividad recibe orientación de alguna teoría.²¹⁰

Podemos insistir en reconocer la existencia de maestros (de todos los niveles) sólo interesados en hacer y a veces, en saber hacer. Así, algunos docentes orientan su poesis por la doxa (su actividad por el conocimiento vulgar). Posiblemente, a fuerza de la permanencia aprendan a saber hacer ciertas cosas; por ejemplo a organizar el grupo, hacer materiales, realizar ciertas estrategias.

Estos maestros, sólo están preocupados por lo inmediato: no han cuestionado lo que hacen, ni buscan nuevas opciones para impulsar finalidades éticas y pedagógicas en sus alumnos.

Por lo que podemos constatar cuando un maestro empieza a estar preocupado como docente; se interroga sobre la coherencia entre sus acciones y sus finalidades educativas; busca reorientar su propia acción; trata de construir un entendimiento con otros seres humanos; y, fundamentalmente construye un conocimiento.

Este conocimiento cuando es explícito para el propio maestro supone la phrónesis, en cuanto una comprensión, que emana de la práctica (de la acción) pero se regresa a ella para evolucionar en la comprensión de las partes con el todo; la forma y las dimensiones de la realidad escolar. Deviene así en un conocimiento con principios éticos generales.

Al estar provisto de razones, justificaciones y sentidos es posible, pensamos, pueda constituirse, posteriormente, en un saber pedagógico. Los argumentos para sostener esta idea se definirán con el tiempo. Por lo pronto, para este trabajo nos resulta primordial afirmar que sólo un docente preocupado construye conocimiento. El maestro es un experto en su labor y su phrónesis puede someterse a un proceso de develación y recuperación.

3.2. 4. El conocimiento del ser maestro.

El análisis de los conceptos creencia, saber y conocimiento es un preámbulo necesario a la indagación sobre lo que constituye el conocimiento de los profesores.

Ya Clandinin, Conelly y Fan nos advierten que la investigación sobre el conocimiento de los profesores es relativamente nueva, la mayoría realizada en los ochenta y noventa, como parte de una revolución en el pensamiento de los educadores acerca de la práctica educativa.²¹¹

²¹⁰ Cfr. Carr y Kemmis. (1988), p. 116 - 141.

²¹¹ Cfr. Clandinin, J., Conelly, F. M., y Ming Fan He. p. 9.

Como lo explican estos autores la organización de investigación más grande del mundo de habla inglesa, "Asociación Americana de Investigación educativa", ha publicado tres Manuales de Investigación de la enseñanza con un total de 100 capítulos y cerca de 3600

Consideramos que este conocimiento del maestro es de vital importancia, por sus repercusiones para la acción educativa que él desarrolla en su salón de clases. Además compartimos la idea de que el conocimiento del maestro es un componente esencial para mejorar la práctica docente. Recuperamos la idea de Clandinin, Conelly y Fan cuando señalan:

“Aquellos a los que les interesa mejorar la educación tienen que preocuparse no solo con lo que ellos quieren que suceda en el aprendizaje sino también con el conocimiento de los maestros y el paisaje del conocimiento profesional en el cual trabaja el maestro”.²¹²

En el debate sobre las características que tiene este conocimiento de los profesores existen distintas posturas.

De acuerdo a Liston y Zeichner ²¹³ una visión elogiosa sobre el conocimiento de los profesores, lo caracteriza como práctico y personal (rico, permanente y fiable). En esta perspectiva se ubican autores como Elbaz, Connelly y Clandinin ²¹⁴. Ellos señalan que los maestros poseen un amplio repertorio de conocimiento práctico, basado en las experiencias personales y profesionales, enraizado en la problemática de la enseñanza cotidiana e integrado con los conocimientos teóricos sobre los niños y el aprendizaje.

Desde esta visión elogiosa, se hace hincapié en la necesidad de considerar a los profesores como agentes que piensan y deliberan. Fenstermacher ratifica la existencia de este conocimiento y explica que tanto los investigadores como los docentes producen conocimientos, aunque de distinto tipo. En este sentido señala que el conocimiento del profesional surge de la experiencia práctica y no a través de la investigación científica ‘controlada’.

En estudios posteriores Fenstermacher aclara que su preocupación se centra en el conocimiento derivado de la investigación científica, o sea de acuerdo a él, el producido en condiciones de investigaciones y experiencias pasadas, pero proyectada más allá de sus límites. Podría pensarse en un conocimiento que surge de la experiencia.²¹⁶ Las afirmaciones de estos últimos autores coinciden en reconocer que el conocimiento del maestro (práctico y personal) surge de la experiencia.

Es posible recuperar la definición que Conelly y Clandinin realizan del conocimiento práctico personal del maestro, para ellos éste es:

páginas. Es hasta el tercer manual (Wiltrock, 1986) cuando aparecen las únicas referencias a la investigación del conocimiento del maestro. Dentro de una amplia gama de trabajos sobre este tema solo aparecen dos citas comparativamente menores en dos capítulos intitulados. “Procesos de pensamiento de los maestros” (Clark and Peterson, 1986) y la “Cultura de la enseñanza” (Feiman - Nemser and Folden, 1986).

²¹² *Ibidem* p. 29.

²¹³ *Cfr.* Liston y Zeichner. 1993.

²¹⁴ Clandinin. Classroom practice. Ponencia presentada en el Segundo Seminario Internacional sobre el Saber de los maestros en la formación docente. México, UPN, 1987.

²¹⁵ *Cfr.* Liston y Zeichner pp.91

²¹⁶ *Cfr.* Pérez Gómez y Sacristán, G. 1992, pp113.

"... un término diseñado para capturar la idea de la experiencia en una manera que nos permita hablar acerca de los maestros como personas deliberadas y sabientes. El conocimiento práctico personal está en la experiencia pasada del maestro, en la mente y el cuerpo presentes, y en los planes y acciones futuros. El conocimiento práctico personal se encuentra en la práctica del maestro. Es para cualquier maestro, una manera particular de reconstruir el pasado y las intenciones del futuro para tratar con las exigencias de una situación presente".²¹⁷

Sin comprometernos, estrictamente, con esta definición, podemos afirmar que tenemos cierta coincidencia con estos autores. Sobre todo si contraponemos esta definición con perspectivas en las cuales se afirma que este conocimiento del maestro se limita a un saber hacer y no llega al análisis ni a la explicación de los hechos educativos.

En particular, no estamos de acuerdo con Lesvia Rosas cuando afirma que:

"En esa forma de construir conocimiento, rara vez se cuestionan los principios que sustentan las acciones docentes, por el contrario, muchas veces se refuerzan actitudes que contribuyen a agravar y a repetir los mismos errores".²¹⁸

No compartimos los resultados de su investigación porque a partir de algunos datos tiende a su generalización. Como hemos dicho, por otros autores sabemos que muchos maestros limitan su conocimiento a un saber hacer. No obstante, hemos comprobado que algunos maestros no corresponden a esta norma.

La mayoría de docentes con los cuales realizamos nuestra indagación, nos permiten observar la existencia de un conocimiento, que ellos han construido a partir de su acción y su pensamiento. Este tipo de conocimiento se funda en razones, principios y preocupaciones éticas y pedagógicas, en este sentido no se reduce a un saber hacer.

Estas ideas, sobre el conocimiento del maestro, tienen líneas de continuidad con lo que expresa Quiroz²¹⁹. Esta característica singular de los conocimientos de los maestros de acuerdo a Rockwell²²⁰ se construye o se logra, en gran medida, cotidianamente en cada escuela. Para esta autora, igual que para Tlaseca, el concepto que utiliza es el de saberes. Y reitera Aguilar²²¹ "El trabajo cotidiano de los maestros es un espacio fundamental de su constitución laboral y profesional (...)".

Señalan Aguilar y Rockwell que el saber de los maestros (nosotros utilizamos el concepto de conocimiento) no es únicamente diferente al saber de la investigación. Además de ello, este saber es singular y heterogéneo "(...) Entonces se rompe la apariencia de homogeneidad, apariencia, por otra parte fomentada por el discurso oficial y por el discurso de la Pedagogía".

Dice Aguilar²²²: Convendría preguntarse: ¿a qué pueden deberse la diferencias en el saber que posee cada maestro ó cómo se explica esta singularidad?

Desde la perspectiva teórica que desarrolla Tlaseca el maestro se forma desde un

²¹⁷ Cfr. Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. 1988, p. 25.

²¹⁸ Cfr. Rosas C. Lesvia O. "La relación con el conocimiento: uno de los elementos nucleares en la concepción pedagógica de los maestros": Memorias de III Seminario Internacional, en Tlaseca (1999) p. 122.

²¹⁹ Quiroz, E. *Ideología y maestros en formación*, 1983, 155p.

²²⁰ Cfr. Rockwell, E., 1987, pp.6.

²²¹ Cfr. Aguilar H, 1986, pp.131.

²²² *Ibidem* pp.VI

proceso histórico y constitutivo de su identidad. Dentro de este proceso la experiencia se construye al enfocar la acción y el pensamiento en ciertas preocupaciones éticas y pedagógicas. Al reconstruir esta experiencia el maestro devela su saber (concepto que ella utiliza). Saber que es singular a cada maestro.²²³

Al ubicar el presente trabajo de investigación dentro de esta perspectiva teórica conviene señalar que existen otras perspectivas teóricas como la que menciona Remedi²²⁴ cuando sostiene que el maestro “no elige ni fines ni modalidades (porque) es por función transmisor de un saber que otros elaboran y definen, y que en vez de utilizarlo en la comprensión del mundo y de sí mismo lo pedagogiza con fines de transmisión”.

Para conocer y develar este conocimiento singular es necesario investigarlo desde su proceso de reconstrucción (en este caso a partir de la colaboración del formador). De acuerdo a lo anterior en este esbozo del problema reitero la existencia de un desconocimiento parcial que existe sobre el conocimiento que construye el maestro en su salón de clase.

Conocimiento que²²⁵ Rockwell caracteriza como un saber práctico diferente del saber pedagógico que se construye con ciertos márgenes de generalización y lógica científica.

De acuerdo a nuestra investigación, **el maestro de educación básica construye conocimiento alrededor de su preocupación docente.** Si el maestro sólo realiza una acción funcional y centra su actividad en la mera reproducción de la vida escolar, entonces no puede construir conocimiento.

Para que un maestro construya su conocimiento profesional es requisito que este preocupado. Y sólo se puede estar preocupado al interior de una situación de acción. Desde su preocupación piensa su acción y va construyendo conocimiento.

Para ilustrar estas afirmaciones podemos recurrir a nuestras Historias de caso. En especial, vamos a recuperar algunos párrafos contenidos en el texto publicado de la maestra Raquel.

Ella dice:

“La lectura sigue siendo motivo de preocupación en los maestros, pues aunque parezca absurdo, existen alumnos de grados superiores que ‘no saben leer’.

Asimismo, también es motivo de preocupación en los maestros, el cómo despertar en nuestros alumnos el gusto por la lectura; pero, cómo lograrlo si existen algunos que ni siquiera ‘saben leer’ y ya han pasado del primer grado (de la escuela primaria)....

Leer es un acto inteligente que sólo la especie humana es capaz de realizar. Requiere el desarrollo de un proceso mental complicado en el que interactúan distintas habilidades, como la ubicación espacial, unir una serie de símbolos con ritmo y velocidad adecuada, establecer las correspondencias con los sonidos que dichos símbolos representan, etcétera. Esto es, intervienen capacidades tan diferentes como la vista, el razonamiento y el lenguaje.

Poder leer y saber leer. Para algunos lectores, probablemente parezca que no existen

²²³ Cfr. . Tlaseca (1999) pp.19 -20

²²⁴ Cfr. Remedi E. “La identidad de un actividad: ser maestro” en: Temas Universitarios. Nº 11, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 1988, pp13.

²²⁵ Cfr. Rockwell (1987)

diferencias entre estos dos conceptos; pero existen y muy grandes. En el primero se realiza el proceso mental que se mencionó al definir la lectura, pero de una forma mecánica... En el segundo caso, además de realizar el proceso de lectura en sí entran en juego otros aspectos. Saber leer implica que el lector...así como la interpretación de signos que apoyen la comprensión.

...Por una parte la comprensión de un texto estriba, entre otras cosas, en el conocimiento previo...²²⁶

En el ejemplo, se recupera parte del conocimiento (Tlaseca y Rockwell utilizan el término saber)que la maestra Raquel ha construido. Como observamos ahí, este conocimiento gira en torno a una preocupación que orienta sus acciones. Al pensar su acción, la maestra elabora este conocimiento; y busca modificaciones a su propia actividad. La preocupación es entonces el móvil de la acción y del pensamiento.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

²²⁶ Cfr. Méndez, Rocío. Pp. 15 -18.

CUARTO CAPÍTULO.

RECONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO PREOCUPACIÓN DOCENTE.

Introducción

Para este cuarto capítulo ya hemos construido algunas ideas. En el primer capítulo describimos la génesis del proceso de investigación; desde nuestra incorporación, en 1994, al proyecto "Elaboración de propuesta pedagógicas ..." a la fecha actual en que limitamos nuestro objeto de estudio en "la preocupación docente como indicador del proceso formativo".

En el segundo capítulo, narramos cinco historias de caso. En estas historias ejemplificamos algunos resultados obtenidos en torno a la existencia de la preocupación docente.

Para el tercer capítulo, recuperamos algunos conceptos centrales para definir la preocupación docente, estos conceptos son: acción y conocimiento del maestro. Dijimos que un maestro construye su conocimiento profesional a partir de ser un sujeto preocupado. Y sólo se puede estar preocupado al interior de una situación de acción. Desde su preocupación piensa su acción, y construye, poco a poco, un conocimiento.

Ahora, en el presente cuarto capítulo, vamos a recuperar estas nociones e ideas de los tres anteriores temas. En especial, con todo lo anterior, vamos a reconstruir el concepto preocupación docente.

Postulamos la idea de que ciertos maestros se orientan en el mundo de sus acciones y creencias a partir de ser sujetos de preocupación.

Aunque el concepto de preocupación es expuesto por Heidegger, en el presente trabajo recuperamos, de manera general, la perspectiva de Tlaseca que analiza la preocupación desde el contexto específico de los procesos de formación docente.

En su concepción más general, las preocupaciones docentes son manifestaciones originarias y estructurantes del proceso de formación docente (...)²²⁷.

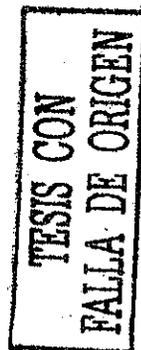
Nosotros reconstruimos este concepto de preocupación a partir de los siguientes aspectos que la integran : el afectivo activo (motivación e interés), el cognoscitivo (dentro de una situación de acción se realiza la tematización de un fragmento del mundo objetivo), el conativo (la actitud) y el social pasivo (la necesidad).

Para muchos sujetos preocuparse por algo o tener una preocupación resulta una circunstancia común. Por este uso común del termino, es necesario definirlo.

La preocupación no se entiende, aquí, como ofuscación del entendimiento debida a pasión, error o ejemplo. Tampoco como juicio o primera impresión de una cosa en el ánimo que lo ocupa por entero. De igual manera, no corresponde a la idea de tener cuidado, desvelo o previsión de alguna contingencia o como estar prevenido en favor o en contra de alguna persona o cosa.

La preocupación no supone, en este caso, la expectación ante el curso de los sucesos.

²²⁷ Cfr. Tlaseca, M. Op cit. 1997



Más bien se entiende como el pensar, preocupado, del maestro ante su propia acción. Y desde este pensar, la construcción de un conocimiento que se encamina, cada vez más a la participación ética y de entendimiento (a partir de una necesidad que se vive).

El estar interesando y concentrado en resolver un problema o una idea que ocupa una parte importante de la existencia. Por ello, la preocupación relaciona, como se ha dicho, tanto un tipo especial de afecto , la necesidad de resolver la situación existente, el interés y la actitud problematizadora del hombre.

4. 1. La necesidad un aspecto fundamental de la preocupación docente.

El concepto de necesidad, como lo indica Dearden tiene una variedad de funciones. Puede aludir, de acuerdo con él a la ausencia de un estado de cosas (gente sin alimento, niños sin amor, niños que no saben leer ni comprenden lo que leen) . Pero la ausencia de un estado de cosas, según este autor, no basta para que exista una necesidad, se requiere que esta ausencia no deba de existir (un niño puede carecer de habilidad musical sin tener que necesitarla).²²⁸

En suma lo que parece establecer el criterio de necesidad, según el autor, es primero la norma. Porque desde ella se establece lo que es insuficiente (respecto a: nivel de vida, "funcionamiento adecuado", etc.).

En segundo lugar, el hecho de que esta norma no se haya conseguido o haya fracasado en su mantenimiento. Más allá de la definición de la necesidad como ausencia consideramos pertinente, al recuperar las aportaciones de Heller, ubicarla en cuanto necesidades sociales que se manifiestan como deseo, aspiración e intención.

En el nivel genérico del ser humano existen necesidades radicales. Estas se orientan, como objeto de satisfacción, a la búsqueda de la esencia genérica de la humanidad.²²⁹ En cita de esta autora señala Yurén:

"Según Heller, las necesidades radicales constituyen la riqueza humana (el ser humano es rico en necesidades) cuyos conceptos constitutivos son universalidad, conciencia, socialidad, objetivación y libertad".²³⁰

Desde autores como Marx y Engels, en cita de Mondolfo, se resalta esta idea al expresar que los motivos que impulsan al hombre a la superación de la situación existente "deben ser necesidades que el hombre siente, debe ser una insatisfacción de la situación actual".²³¹ En este sentido se hace referencia no a necesidades físicas inmediatas, como lo es, por ejemplo la alimentación; porque: "el hombre produce sólo cuando está libre de ella".²³²

Otro tipo de necesidades son aquellas que se basan en el instinto de autoconservación (este sería el caso de la necesidad de alimentación). Estas necesidades se definen por Heller como existenciales. Por ejemplo, podemos advertir que los maestros de educación

²²⁸ Cfr. Dearden R: F. " Necesidades en la educación" pp.62 - 66.

²²⁹ cfr. Heller, A. . SVC (1994) pp. 33

²³⁰ Yurén, M. T. E.V. y E. (1995) pp. 150.

²³¹ Cfr. Mondolfo, R., pp. 19.

²³² Ibidem pp. 40

básica tienen, como todos los seres humanos, necesidades existenciales. Así, ellos trabajan en uno o dos turnos para resolver su subsistencia diaria; se alimentan, duermen, se visten, etc.

Por otra parte, a las necesidades radicales contraponen Heller las necesidades manipuladas. Estas se definen como pseudovalores que contribuyen a convertir al ser humano en medio. Estas son homogéneas "hasta el punto de confluir en una sola necesidad: la de tener".²³³ Como ejemplo de ello, puede decirse que la mayoría de docentes, quiere tener, dinero, una casa, un automóvil, etc. En este sentido aseguramos que tienen necesidades manipuladas.

De acuerdo a nuestro estudio, muchos maestros no se conforman sólo con tener y sobrevivir. Ellos tienen otras necesidades. Por ejemplo, la maestra Alma aspira que sus alumnos se conviertan en seres humanos seguros; la maestra Isabel expresa la carencia de seres humanos autónomos que aprendan a vivir en libertad. Frente a esta carencia, ella mantiene su disposición para lograr formar alumnos que tengan estos valores. Es decir, ella tiene ciertas necesidades que no se reducen a sentir de manera pasiva una carencia; la maestra Isabel también tiene una disposición a actuar, tiene aspiraciones e intenciones.

Villoro, nos explica que las "necesidades preferenciales" traducen en múltiples y heterogéneas necesidades específicas las necesidades generales (radicales y naturales).

En cita de Yurén:

"cada una de ellas se manifiesta no sólo como carencia, sino también como exigencia de satisfacción que se traduce en una disposición a actuar (o actitud) favorable o desfavorable en relación con el objeto; disposición que está estrechamente vinculada con creencias respecto de dicho objeto".²³⁴

Desde nuestra interpretación, en la actividad de muchos profesores existe un conjunto de necesidades preferentes (además de las existenciales y manipuladas). En el ejemplo de cada maestra, de nuestra investigación, se observa la búsqueda por la esencia genérica. Esta búsqueda se traduce en necesidades específicas, entre estas necesidades se encuentran: la lectura como valor social, la seguridad, la consciencia, la autonomía, el respeto.

Si bien no podemos afirmar que los maestros tienden a orientarse por necesidades radicales, si es posible ubicar la existencia de necesidades que no son manipuladas o existenciales. Por ejemplo, entre las maestras de las historias de caso prevalece la aspiración de impulsar el proceso formativo de sus alumnos, como ciudadanos con responsabilidades y valores. Dentro de esta perspectiva el conocimiento escolar tiene que tener un sentido y significado para la vida. La comprensión y el gusto se convierten en valores de los maestros.

Por ejemplo, cuando la maestra Isabel dice: " Debe prevalecer un ambiente de respeto, confianza y afectos positivos, para que cada niño de acuerdo a su individualidad, logre

²³³ Yurén (1995) Op cit. pp. 151

²³⁴ *Ibidem* pp. 196 - 197.

desarrollarse integralmente y se convierta en un sujeto autónomo, independiente, creativo".²³⁵

Otro ejemplo es cuando la maestra Rackel señala entre sus propósitos generales el difundir el valor de la lectura. Ella señala "la necesidad de que los alumnos reconozcan la importancia de la lectura, valorar la lectura es necesario porque nos permite defendernos, superarnos y modificar nuestra realidad".²³⁶

Desde este nivel, necesidad preferencial e interés se relacionan en la condición de una situación de acción. Como señala Yurén: "mientras que la necesidad se revela como falta, como carencia, el interés se revela como deseo, aspiración e intención.

En recuperación de una perspectiva psicoanalítica podemos decir que el interés, como motivación, se deriva de una necesidad interna del ser humano. Así: es un estado que se deriva de una necesidad interna, impulsando a la actividad.²³⁷

Los maestros de nuestro estudio, por ejemplo, expresan la carencia de una sociedad con mayor justicia, equidad y conciencia. Estos valores se expresan como necesidades radicales para algunos de ellos, por esta razón, aspiran producir cambios importantes en sus alumnos.

Un docente puede tener necesidades, como carencias que se viven de manera pasiva, sin intentar resolver estas necesidades. Así, alguien pueden necesitar tener una casa y no realizar alguna acción para obtenerla.

En cambio, para la existencia de una preocupación docente es requisito que el docente sienta la falta (la necesidad) y de ahí se derive un interés por pensar y actuar sobre cierta parte de su realidad.

Necesidad e interés son inseparables".²³⁸ Solo para profundizar en esta consideración y no con fines de incorporar este aspecto afectivo en la investigación empírica en el siguiente inciso se definen los conceptos de motivación e interés.

4.2. La motivación del maestro.

En el anterior tema hemos dicho que la necesidad implica una carencia y una disposición a la acción. Estas necesidades pueden ser existenciales, manipuladas, preferenciales y radicales. Constituyen actitudes pasivas que disponen a cierto tipo de acciones.

Así, creemos que en los seres humanos existe una disposición creada por una necesidad que requiere, para encaminarse a la actividad, de una motivación. Una motivación en términos del por qué hace algo el maestro se explica así, por la existencia de una

²³⁵ García Vázquez, L. *Reporte de investigación. Proyecto "Elaboración de propuesta pedagógicas, un conocimiento para la formación profesional autónoma, vía la reflexión de la experiencia docente"* México, Universidad Pedagógica Nacional. Feb. 1997 (mimeo).

²³⁶ García Vázquez, L. *Narración del proceso. Seguimiento de una propuesta pedagógica del campo de español.* México, UPN, feb. 1996.p. 17

²³⁷ González Núñez, Romero Aguirre y de Tavira y Noriega. *Teoría y técnica de la terapia psicoanalítica de Adolescentes.* México, Trillas, 3ª. Reimpresión, 1998, p. 103.

²³⁸ *Ibidem* pp. 197.

necesidad.

Cohen, define a la motivación como “un estado excitante que se deriva de una necesidad interna, impulsando a un organismo a la actividad”.²³⁹

Además del por qué se hace, las acciones docentes se explican en el **para qué** se hace algo, en este sentido acerca de los motivos como fuerzas hipotéticas que impulsan y conducen a la acción.²⁴⁰

De acuerdo con Mc Quichie , los distintos motivos son:

- Los motivos relacionados con las necesidades fisiológicas;
- los motivos relacionados con las interacciones con otras personas, y
- los motivos relacionados con la experiencia y el Yo.

Estos últimos motivos son reconocidos en la ilustración que realizamos en las historias de caso. Por ejemplo, la maestra Alma al realizar su labor empieza a preguntarse acerca de sus motivos y motivaciones.

Ella dice:

“Al principio yo quería que mis alumnos fueran casi robots, porque yo estaba imitando a una de mis maestras, que además era muy admirada en la comunidad educativa. Así yo hacía lo que mi maestra: nos paraba, nos daba la clase, nos daba un cuestionario, repetíamos las cosas y listo. ¡ Era muy fácil ser maestra !. Pero, cuando me di cuenta que mis alumnos hacían todo pero casi no hablaban, no reían; entonces me di cuenta que no eran felices. Ví que estaba haciendo lo mismo que hicieron conmigo, fué cuando me di cuenta que tenía que cambiar”

En este caso los motivos de la maestra se centran sólo en la necesidad de sobrevivir como docente frente a un grupo. La acción es funcional y no existe, en sí, producción de conocimiento.

Cuando ella se da cuenta que tenía que cambiar entonces sus motivos también cambian, quiere enseñar para qué sus alumnos rían y sean felices.

Algo que motiva puede relacionarse con aquello que interesa a la persona, por ello recuperamos, solo por cuestiones de enunciación (aunque no se ejemplifique en la historia de caso), la clasificación de los afectos propuesta por Jacobson, en especial aquella que refiere al interés. Limitamos la preocupación en torno a los afectos que resultan de las tensiones producidas en la persona, relacionadas éstas con sentimientos y actitudes emotivas de amor a otras personas e interés en las cosas.²⁴¹

Entender de esta manera a la preocupación permite reconocerla desde la “energía positiva”²⁴² que esta presente al interesarte por buscar una solución, resolver un

²³⁹ Cohen, J., *Psicología de los motivos personales*. México, Trillas, Col. Temas de Psicología núm. 3, 1973.

²⁴⁰ Cfr. González Nuñez, José de Jesús. Et. al. pp. 103.

²⁴¹ Afectos que resultan directamente de las tensiones producidas en el Yo (miedo de la realidad y del dolor físico, así como los componentes de sentimientos más durables y de actitudes emotivas, tales como el amor y el odio de objeto o interés en las cosas). Ibidem pp. 157

²⁴² De acuerdo a los especialistas, Freud al inicio de sus trabajos equipara afecto con energía. Cfr. Op. c. González P. et. al. pp. 147.

problema o al enfrentarse a una idea o hecho que quiere mejorarse.

En la preocupación esta presente este tipo de afectos (amorosos y de interés en las cosas), Por esta razón puede proponerse, en este trabajo, como uno de los aspectos a resaltar.

Por no poder explicar con claridad el amor hacia "los objetos"²⁴³ y por considerar lo relevante de su análisis, para el presente trabajo, se limita esta definición del "interés".

Cabe advertir, que Gilbert R. señala que el concepto de interés, "deja de ser presa de aficionados" a partir del trabajo analítico de psicólogos como Dewey y Clapared.²⁴⁴

En su libro *Democracia y educación* Dewey examina esta noción de interés. Sin embargo, para este trabajo solo se considera relevante su consideración como deseo, aspiración, intención que se relaciona con sentimientos y actitudes emotivas.

El interés, desde esta relación emotiva, es definido por Habermas como "el placer que asociamos con la existencia de un objeto o una acción".²⁴⁵ Este placer surge de una orientación fundamental de la especie humana. Se pueden distinguir tres tipos de intereses: técnicos, prácticos y emancipadores.

El interés técnico se orienta al control y dominio de una parte del mundo natural. En este sentido se basa, en lo que Marx y Engels denominan como necesidad fundamental de subsistencia. Para lograr este control sobre el medio es importante un saber que permita la predicción y la explicación de los hechos. Es particularmente gracias a las ciencias empírico - analíticas (fundamentalmente el positivismo propuesto por Comte) como se logran identificar ciertas regularidades. En cita de Grundy, él dice:

"Según Habermas, el interés fundamental que orienta la ciencia empírico - analítica consiste en el control y la posibilidad de explotación técnica del saber (interés cognitivo técnico) (...) mediante la acción de acuerdo con reglas basada en leyes con fundamento empírico".²⁴⁶

El interés práctico se basa en la necesidad fundamental del hombre por vivir en el mundo formando parte de él, en este sentido, por comprender . En este caso, el acceso a los hechos se consigue mediante la comprensión del significado, no por observación. "la producción del saber mediante el hecho de dar significado constituye la tarea asociada con las ciencias histórico - hermenéuticas."²⁴⁷

En idea de Habermas, la verificación de la hipótesis tiene su contrapartida en la interpretación de textos. Por esto últimos debe entenderse tanto los documentos escritos como la **reproducción de la acción global en textos**.

"Tanto las ciencias empíricas como las interpretativas tienen que transformar la acción humana en algo distinto para estudiarlo". Las primeras, estudian la conducta, "dividiendo la acción en pequeñas partes 'manejables' para

²⁴³ Es importante recordar que en el caso de la corriente psicoanalítica las personas, como son la madre, el padre o los hermanos, se consideran objetos primarios.

²⁴⁴ Gilbert, R. *Las ideas actuales en Pedagogía*. Trad. Lotti Guessner Winkler. México, Colección pedagógica Grijalbo, Grijalbo, 1977, 248p., pp.92.

²⁴⁵ Cfr. Grundy., 1987, pp.24

²⁴⁶ Ibídem pp. 28 -29

²⁴⁷ op cit. pp.30

experimentar con ellas y analizarlas. Las segundas pretenden tratar la acción en un sentido más global, descubriendo formas de registrar la acción para reproducirla (...). De este modo la acción se reproduce como texto".²⁴⁸

Como se explico dentro de este capítulo, la acción que surge de este interés es, interacción (acción comunicativa).

Por último, el interés emancipador se orienta por la razón. "Habermas identifica la emancipación con la autonomía (frente a las dependencias dogmáticas y la falsa conciencia)".²⁴⁹

Estos tres tipos de interés se recuperan al realizar el análisis sobre el concepto de acción. Además de ello, en el apartado dos de este capítulo, se amplia lo referente al interés emancipador y práctico.

Es de suponer que, en el maestro, la tendencia sea guiar su acción por un interés técnico. No obstante, es posible que algunos docentes desarrollen un interés práctico. Este interés sería el camino para, lograr comprender y comprenderse en el mundo. Y, de manera posible, algún día construir un interés emancipador.

4.3. La actitud problematizadora, un aspecto inherente a la preocupación del maestro.

Para entender, dentro de este trabajo, el concepto de preocupación, es importante reiterar que un tipo de necesidad del hombre se orienta a la realización de necesidades radicales a partir de estas necesidades preferenciales. Estas, para vincular la referencia con lo genérico requiere realizar y realizarse desde una actitud problematizadora.

Ningún hombre asume esta actitud con todas las cosas o circunstancias que observa. De esta manera, sólo se hace referencia a la preocupación que surge de la necesidad de problematización del sujeto.

Autores como Sánchez Puentes analizan el concepto de problematización. Sin embargo, para profundizar en este análisis resulta relevante resaltar la diferenciación que establece Habermas entre el mundo y mundo de la vida.²⁵⁰

Menciona Habermas, en cita de Yurén, que el mundo de la vida puede ser entendido "como una totalidad de carácter no objetual, preteórico, equivalente a la esfera de las auto evidencias cotidianas y aproblemático".²⁵¹ En suma como un mundo que se vive desde lo cotidiano.

Al continuar con la idea la autora dice: "Es en un segundo momento (...) que algún fragmento del mundo de la vida se convierte en problemático, se tematiza, deja de ser de trasfondo para pasar a un primer plano (...) presenta tres dimensiones diferenciadas: el mundo objetivo, el mundo social y el mundo subjetivo.

Se resalta estos dos momentos porque, de acuerdo a lo que se vive y vivió como sujeto,

²⁴⁸ op cit. pp. 31

²⁴⁹ op cit. pp. 35

²⁵⁰ Al Habermas exponer su Teoría de la Acción Comunicativa menciona esta diferenciación entre mundo y mundo de vida. Misma que es útil para profundizar esta idea de lo problemático.

²⁵¹ Yurén C. María Teresa. " Eticidad y educación en la obra de J. Habermas". En : Revista Pedagogía, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 22.

se puede corroborar su existencia. La mayor parte del mundo de vida se realiza desde estas autoevidencias. No se buscan explicaciones teóricas ni se le problematiza a fondo. Sin embargo, en este segundo momento, que señala Yurén, se da la posibilidad de acceder a "un nuevo mundo". Un mundo en el cual uno de sus fragmentos pasa a primer plano, al "tematizarlo", al convertirse en problemático.

Muchos maestros de educación básica, tal vez la mayoría, viven su cotidianidad sin problematizarla; de ellos dan cuenta algunos estudios, por ejemplo aquél que realizó Jackson.

Pero existen docentes que, por fortuna, tratan de esforzarse por modificarse y modificar su 'pequeño mundo'. De ellos da cuenta el presente trabajo. En especial, podemos constatar que en las cinco historias de caso que aquí se exponen²⁵² observamos la constante de un maestro que enfrenta su responsabilidad educativa a partir de problematizar sobre un aspecto temático.

Algunos ejemplos son: el caso de la maestra Raquel; ella problematiza acerca de saber leer y gusto por la lectura. Alma, a su vez, realiza su tematización sobre la relación: investigación, exposición oral y elaboración de textos escritos (como camino para propiciar el proceso de formación del ser humano). Isabel analiza la conformación de criterios de aprendizaje en el niño; ella busca desarrollar la autonomía, el respeto, la solidaridad.

En cualquiera de estos ejemplos ellas buscan construir la posibilidad de un 'nuevo mundo'. Su tematización de la realidad escolar es un aspecto esencial de su preocupación docente.

Al resumir algunas ideas expuestas:

Un maestro que se realiza en la acción y para la acción reduce su existencia a la sobrevivencia de su cotidianidad. En cambio un maestro, que esta inserto y comprometido con su propia acción, empieza a construir conocimiento sólo en la medida que emerge como un sujeto preocupado.

Al principio esta preocupación puede ser general; por ejemplo, tenemos el dato de docentes preocupados por ser maestros. Al transcurrir el tiempo en el ejercicio escolar, la tematización empieza a ocupar un lugar, de tal suerte que, dependiendo de los intereses y necesidades de cada maestro, se empieza a limitar esta reflexión a un aspecto de la realidad.

Para nosotros, esta elevación y realización requiere, de un energía positiva que deviene de una actitud emotiva que emana de las tensiones del Yo (amor por los objetos e interés). Este interés se reconoce como aquello que motiva la permanencia de esta energía.

En suma la participación en lo que esta ocurriendo, desde una búsqueda por influir en el curso de los acontecimientos, ante un determinado problema, lleva al ser humano a interesarse (a atender en una actitud emotiva) por resolver y orientarse a las necesidades radicales. Desde nuestro punto de vista, todo esto es lo que constituye a una preocupación.

Estas preocupaciones existen de acuerdo al momento, circunstancias, situaciones y

²⁵² Al igual que en los 63 estudios de caso.

contexto en el que el ser humano concreto vive.

En este sentido, el ser maestro solo puede tener preocupaciones a la luz de su actividad educativa. Sin su participación activa dentro de los acontecimientos, no puede preocuparse. Así creencia, preocupación y acción se encuentran, casi siempre, relacionados en el ser docente.

El concepto de preocupación recupera, como se ha dicho, : el aspecto cognoscitivo de la creencia y el conocimiento; el aspecto emocional del interés y el deseo; y, el aspecto connativo de la actitud. Todos estos aspectos , como se define con precisión más adelante, se relacionan de manera particular cuando la necesidad (que se revela como falta, como carencia) frente a una situación de acción y el interés (en cuanto deseo, aspiración e intención) logran orientarse por la genericidad del ser humano y consituirse en sujeto particular.

Por lo que investigamos podemos decir que son las preocupaciones del maestro las que definen la relación entre su pensamiento y su acción. Si los problemas que enfrenta en su acción se resuelven al interior de ella y esto le satisface sus finalidades, entonces, no necesita invertir tiempo y esfuerzo en pensar su preocupación y buscar modificarse y modificar su realidad.

Si permanece preocupado por cuestiones que trasciendan lo inmediato y lo utilitario entonces necesariamente pensará y buscará explicaciones y soluciones. Al pensar y pensar su acción, puede, desde su preocupación (que cambia conforme su trayectoria profesional), alejarse de las simples autoevidencias y acercarse a la comprensión de su propia subjetividad. Para realizar una acción expresiva que le permita diferenciar y diferenciarse.

4.4. El ser docente, sujeto de preocupación.

A manera de resumen de lo expuesto hasta ahora, podemos decir que el docente es, ante todo un sujeto de acción. Como tal se realiza dentro de su vida cotidiana.

Dentro de sus acciones resalta su papel específico al interior de su acción funcional, el trabajo. A diferencia de otros trabajos que se cierran en la falta de reconocimiento del esclavo y el amo, y la desvinculación entre acción - pensamiento. El trabajo del maestro presenta opciones a su particularidad que le permiten construirse al construir su mundo

Estas opciones se definen, en apariencia, a partir de la actitud que se asuma ante el mundo (entre el ahora mismo, el mientras tanto y el ahora). Sin embargo, la actitud tiene que conjuntarse con otros aspectos, estos son tener necesidades preferentes, motivación, interés y tematizar un fragmento del ' mundo objetivo'.

Heidegger en su obra "El ser y el tiempo" define ciertos existenciales del ser humano.²⁵³ Dentro de los existenciales, que este autor define, se encuentran: el conocimiento de la finitud, el ser para la muerte, el ser arrojado, el ser incompleto, y el ser proyecto (ser inconcluso). De ellos, para este trabajo es necesario resaltar este último.

²⁵³ La pregunta por lo humano, el "*Dasein*" recibe en Heidegger una reflexión profunda, la refiere al *ex /sistir*, como ese reconocimiento del "fuera de sí".
Cfr. Heidegger, M. pp.258.

El dice: "en el 'ser ahí' siempre 'falta' aún algo que como 'poder ser' de él mismo que no se ha hecho real todavía. En la esencia de la constitución fundamental del 'ser ahí' radica, según esto, un constante 'estado de inconcluso'. La no-totalidad significa un faltar algo en el 'poder ser' "²⁵⁴.

La importancia del ser inconcluso, ser proyecto, radica, para nosotros, en esta posibilidad de movimiento que tiene el sujeto²⁵⁵ para 'poder ser' conforme a sus propósitos. El ser proyecto ubica, así, al sujeto ante su falta y ante su deseo²⁵⁶ por la 'conclusión' que va a intentar darse a sí mismo.²⁵⁷

Como señala Sánchez Vázquez: "Si el hombre aceptará siempre el mundo como es, si por otra parte, se aceptara siempre a sí mismo en su estado actual, no sentiría la necesidad de transformar el mundo ni de transformarse"²⁵⁸. La búsqueda del ser humano inconcluso se orienta, desde nuestro punto de vista, en esta búsqueda por la transformación del mundo y de sí mismo, desde sus propias limitaciones y lugares particulares.

Hemos dicho que las necesidades del ser humano se entienden como carencias que se viven de manera pasiva y que la motivación es aquella fuerza interior que impulsa a la acción.²⁵⁹ Ambas, motivación y necesidad se unen para constituir la preocupación.

Estamos de acuerdo con Heidegger en el sentido de considerar la existencia de preocupaciones del ser. Aun más, pensamos, desde la perspectiva psicoanalítica, que

²⁵⁴ *Ibidem* pp.258

²⁵⁵ Antes de continuar consideramos conveniente explicar que en concepto de sujeto, que se utiliza en el presente trabajo, se recupera la definición que Gadamer analiza acerca del "Sujeto". Este concepto es en el griego *hypokeimenon*, lo que subyace, lo que está al fondo. Según este autor el término es "introducido por Aristóteles para designar, frente a diversas formas fenoménicas del ente, aquello que no cambia, sino que está bajo esas cualidades cambiantes". Gadamer, filósofo de reconocido prestigio, explica que poco se recuerda (se percibe) este *hypokeimenon*, *subjectum* cuando se emplea la palabra sujeto desde la tradición cartesiana, definiéndolo entonces por la cualidad de la autorreflexión, por el saberse a sí mismo. "El olvido de esta genealogía histórico - conceptual llevó a concebir el sujeto como algo que se caracteriza por la autoconciencia, que está sólo consigo mismo y ha de plantearse la espinosa pregunta de cómo salir de su *splendid isolation*. De manera particular en este capítulo se recuperan estas interrogantes filosóficas globales desde una "mirada" peculiar. Pero, siempre, en la búsqueda por reconocer lo que subsiste como fondo y soporte del existir, desde el preguntarse, entonces, por el sí mismo. (Cfr. Gadamer, (1994) pp.87).

²⁵⁶ Esta idea de la falta y el deseo se explica, como señala Yurén, no en un apetito abierto a lo infinito, o de una tendencia caprichosa respecto de algo en particular; se trata de un movimiento del sujeto total que reconociéndose en su incompletud, en su ser nadie, busca definir su deseo, constituirlo. El deseo es entonces, como dice Sättele, del orden del anhelo, que requiere ya de una cierta direccionalidad.

²⁵⁷ "Mediante el 'estado de abierto' es el ente que llamamos 'ser ahí'. Con su mundo 'es' para sí mismo 'ahí' y de tal suerte particular y regularmente, que se ha abierto el 'poder ser' partiendo del 'mundo' de que se cura" (Cfr. Heidegger, M. pp. 294.

²⁵⁸ Cfr. Sánchez Vázquez, A.. Pp 252

²⁵⁹ Cfr. González Núñez, José de Jesús. *Interacción grupal*. Para entender y mejorar las relaciones humanas. México, Grupo Editorial Planeta.1992. p.73.

cada personalidad humana expresa una preocupación central alrededor de la cual gira toda su acción.²⁶⁰

En el caso de los maestros de educación básica y los formadores de docentes (con los cuales se realizó la investigación) advertimos, como lo hemos dicho, la existencia de una preocupación²⁶¹ central sobre la cual se organizan sus acciones y creencias.

Las preocupaciones se ordenan así, en términos de prioridad, en un núcleo central, diferente en cada maestro. Desde este núcleo, según advertimos, cada maestro reflexiona su acción, observa los resultados que obtiene y construye su experiencia profesional.

Al modificar, de diferentes maneras, su acción docente, construye conocimientos, producto de su experiencia, que le permiten acceder a un proceso formativo (de negación, construcción y transformación).

Creemos que la reconstrucción de esta preocupación permite el acceso al mundo del maestro, a sus significados, pero, sobre todo a su experiencia y conocimiento profesional.

Como señalamos en el segundo capítulo, consideramos que al realizar y realizarse en la acción, el maestro se constituye en sujeto de preocupación. Solo en situación de acción puede enfrentar los problemas que rebasan el nivel de lo inmediato y la mera eficiencia práctica, para así, definirse por preocupaciones de orden pedagógico y ético.

También definimos la categoría de creencia, en sus diferencias y semejanzas con el conocimiento y el saber. Esta categoría la consideramos importante porque es en el nivel de las creencias, conocimientos y saberes como el maestro: problematiza su preocupación, construye nuevos conocimientos y redefine su propia acción.

Por último se consolidó el análisis de este tema con la revisión de la categoría de preocupación docente. Como hemos dicho, creemos que existe íntima relación entre algunas necesidades del ser humano, sus motivaciones y su actividad de problematización. Estos aspectos se enlazan alrededor de una preocupación central que, con ellos, impulsa al maestro a la acción experiencial. De acuerdo a estas ideas podemos decir que la relación acción, conocimiento y preocupación es el centro del proceso formativo²⁶² del maestro.

En suma, los maestros de nuestra investigación pueden caracterizarse como sujetos de preocupaciones. Definen su preocupación solo en situación de acción y, gracias a ella construyen un conocimiento profesional que les permite ser maestros.

Como se ha dicho, **algunos** maestros de educación básica construyen y definen sus preocupaciones a partir de ser sujetos de acción. Al interior de su acción específica (como docentes) se encuentran con los problemas y las dificultades que los hacen reconocerse, en su ser proyecto, para orientarse en torno a lo que se anhela ser. Y también, necesariamente, alrededor de lo que no se quiere ser.

²⁶⁰ Ibidem, p. 71

²⁶¹ Este concepto se define y precisa en el desarrollo del presente subcapítulo.

²⁶² Es importante señalar que esta característica del ser humano, como sujeto de preocupación la menciona Heidegger. Pero, sin embargo es Tiaseca quien reconoce la existencia concreta de preocupaciones docentes.

Así, la acción es la manifestación objetiva²⁶³ de preocupaciones, principios, creencias y saberes del maestro pero, a la vez es su lugar de confrontación con realidades que la limitan o posibilitan. Esta confrontación objetiva con la 'realidad' es a su vez un examen con la propia orientación de su ser proyecto. En la unidad de estos aspectos se construye una preocupación docente que se transforma, como señala Tlaseca, dentro de la trayectoria de la experiencia profesional. De manera escueta puede decirse que las preocupaciones de los docentes de educación básica los lleva a buscar soluciones en su práctica. Soluciones singulares que tienen que ver con su trayectoria previa, la experiencia que construyen y sus valores e ideales. Esta idea confronta la afirmación de Fernández cuando menciona "... Por otro lado, no se modifica la preocupación de los docentes por la búsqueda de solución a los problemas que detectan en su práctica y tampoco sufren modificación ciertas características que están asociadas a su identidad."²⁶⁴

Así la preocupación permite un vínculo esencial entre acción, pensamiento y conocimiento. El vínculo es la construcción de la experiencia. Ésta, como se ha dicho, puede permitir una mejor realización de la acción funcional pero, solo es experiencia en la medida que, desde la propia particularidad, el docente busca elevarse (desde su deseo) a finalidades genéricas.

En estos casos, la experiencia permite al sujeto docente, como se ha visto en la práctica de investigación, desde su preocupación iniciarse y realizarse en su proceso formativo. Se considera que la modificación de su preocupación es un indicador de niveles de la acción desde su mera funcionalidad a su comunicabilidad y su concreción en sujeto singular. Estas modificaciones se revelan en la acción comunicativa (vivencial) del maestro.

Para apoyar al maestro hacia su finalidades profesionales éticas es necesario reconocer su preocupación y dar un espacio para dialogar, reflexionar y comprender su experiencia. Este procedimiento permite al maestro y al formador construirse como sujetos individuales con historia.

Para argumentar y explicar estas ideas se recurre a la confrontación con creencias actuales sobre el sujeto docente.

QUINTO CAPÍTULO.

LA PREOCUPACIÓN, UN INDICADOR DEL PROCESO FORMATIVO DEL MAESTRO.

²⁶³ Al señalar que la acción es una manifestación debe reconocerse las limitaciones para su observación e interpretación. Estas limitaciones son expuestas por Habermas al exponer su Teoría de la acción comunicativa. *Cfr. Habermas, J. Pensamiento postmetafísico*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. México, Taurus Humanidades, 1990, 280 p.

²⁶⁴ Fernández R. *La investigación educativa como contenido en la actualización de maestros de educación básica*, Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Especialidad de Educación. CINVESTAV, Departamento de Investigaciones educativas, IPN, México, 1996, 89p,pp.84.

Así, la acción es la manifestación objetiva²⁶³ de preocupaciones, principios, creencias y saberes del maestro pero, a la vez es su lugar de confrontación con realidades que la limitan o posibilitan. Esta confrontación objetiva con la 'realidad' es a su vez un examen con la propia orientación de su ser proyecto. En la unidad de estos aspectos se construye una preocupación docente que se transforma, como señala Tlaseca, dentro de la trayectoria de la experiencia profesional. De manera escueta puede decirse que las preocupaciones de los docentes de educación básica los lleva a buscar soluciones en su práctica. Soluciones singulares que tienen que ver con su trayectoria previa, la experiencia que construyen y sus valores e ideales. Esta idea confronta la afirmación de Fernández cuando menciona "... Por otro lado, no se modifica la preocupación de los docentes por la búsqueda de solución a los problemas que detectan en su práctica y tampoco sufren modificación ciertas características que están asociadas a su identidad."²⁶⁴

Así la preocupación permite un vínculo esencial entre acción, pensamiento y conocimiento. El vínculo es la construcción de la experiencia. Ésta, como se ha dicho, puede permitir una mejor realización de la acción funcional pero, solo es experiencia en la medida que, desde la propia particularidad, el docente busca elevarse (desde su deseo) a finalidades genéricas.

En estos casos, la experiencia permite al sujeto docente, como se ha visto en la práctica de investigación, desde su preocupación iniciarse y realizarse en su proceso formativo. Se considera que la modificación de su preocupación es un indicador de niveles de la acción desde su mera funcionalidad a su comunicabilidad y su concreción en sujeto singular. Estas modificaciones se revelan en la acción comunicativa (vivencial) del maestro.

Para apoyar al maestro hacia su finalidades profesionales éticas es necesario reconocer su preocupación y dar un espacio para dialogar, reflexionar y comprender su experiencia. Este procedimiento permite al maestro y al formador construirse como sujetos individuales con historia.

Para argumentar y explicar estas ideas se recurre a la confrontación con creencias actuales sobre el sujeto docente.

QUINTO CAPÍTULO.

LA PREOCUPACIÓN, UN INDICADOR DEL PROCESO FORMATIVO DEL MAESTRO.

²⁶³ Al señalar que la acción es una manifestación debe reconocerse las limitaciones para su observación e interpretación. Estas limitaciones son expuestas por Habermas al exponer su Teoría de la acción comunicativa. *Cfr. Habermas, J. Pensamiento postmetafísico*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. México, Taurus Humanidades, 1990, 280 p.

²⁶⁴ Fernández R. *La investigación educativa como contenido en la actualización de maestros de educación básica*, Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Especialidad de Educación. CINVESTAV, Departamento de Investigaciones educativas, IPN, México, 1996, 89p,pp.84.

Introducción

En los cuatro anteriores capítulos realizamos un interesante recorrido por diferentes niveles de definición conceptual.

En el primer capítulo recuperamos la génesis del proceso de investigación (nuestras creencias previas y la descripción del proyecto en el cual nos basamos para realizar la presente investigación).

Para el segundo capítulo, una vez que reconocimos los antecedentes y conocimientos previos que sustentan nuestra investigación, realizamos una descripción de cinco historias de caso. En estas historias se expone de manera enfática la presencia de la preocupación docente.

Dentro del tercer capítulo se inicia un análisis conceptual sobre la acción y conocimientos docentes. Estos conceptos se encuentran en íntima relación con el tema que nos ocupa en el presente trabajo. El vínculo se establece de la siguiente manera: sólo en situación de acción el maestro piensa acerca de lo que hace y los resultados que desea obtener y, desde una preocupación que se modifica a lo largo de su trayectoria profesional, el docente empieza a construir un conocimiento.

Las reflexiones contenidas en los tres anteriores capítulos son el antecedente necesario para, en el cuarto capítulo, realizar la definición de la preocupación docente. Para redefinir este concepto recuperamos análisis sobre: necesidad, interés, motivación y tematización.

Ahora, para este quinto capítulo nos proponemos reflexionar sobre la preocupación docente como indicador del proceso formativo. Esta reflexión sólo es posible a partir de recordar nuestra conceptualización, que hemos construido a lo largo de los cuatro anteriores capítulos, acerca de la preocupación docente.

Para analizar esta conexión entre preocupación y proceso formativo, consideramos pertinente recuperar algunas reflexiones sobre: la singularidad y particularidad del ser humano, la construcción y reflexión de la experiencia docente y el proceso formativo. Así comenzamos

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

5.1. El ser docente, desde su singularidad y particularidad (como sujeto de preocupaciones, acciones, conocimientos y creencias).

Marx y Engels permiten introducir la idea de un sujeto que se reproduce a la vez que reproduce su especie. Estos autores señalan que los hombres que renuevan todos los días su propia vida, al mismo tiempo, comienzan a crear a otros hombres, a procrear : “ es la relación entre hombre y mujer, entre padres e hijos, la **familia**”.²⁶⁵ Esta procreación, en el hombre, asegura tanto la reproducción de su especie como la organización social.

La relación que, desde sus orígenes, establece el hombre con otros hombres lo hace convertirse en un **ser singular** y particular dentro de una sociedad.

El singular forma parte de un todo a partir de ser persona ante la Ley. “ Cuanto más lejos nos remontamos en la historia, tanto más aparece el individuo - y por consiguiente el individuo productor - como dependiente y formando parte de un todo mayor: en primer lugar y de una manera todavía muy enteramente natural, de la familia y de esa familia ampliada que es la tribu; más tarde, de las comunidades en sus distintas formas”.²⁶⁶

Pero el desarrollo de las sociedades acarrea que las personas lo sean en tanto que números, códigos, cédulas. En este sentido un singular es un contribuyente, un trabajador de tal Institución, un estudiante, un ciudadano, un automovilista, etc.

Cada singular, al serlo, permite la reproducción del orden institucional ya producido. Así al nacer se forma parte de este orden: Por ejemplo, el niño después que nace es presentado por su padres ante el Registro Civil.

El ser particular lo es a partir de su diferenciación. Heller es una de las autoras, con mayor reconocimiento, que aporta a su comprensión. En su obra “Sociología de la vida cotidiana” expone que el particular centra su vida en el mantenimiento de la existencia y el poseer.

Marx, gesta esta idea que profundiza Heller, en sus palabras él dice: “El trabajo enajenado invierte la relación, de manera que el hombre, precisamente por ser un ser consciente, hace de su actividad vital, de su esencia, un simple medio para su existencia”.²⁶⁷

El sobrevivir para la mera existencia implica una lucha que a la vez es siempre una lucha contra otros. Heller lo expresa de la siguiente forma:

“El particular también se contrapone a ‘otros’ que pertenecen a un mundo o mundos similares al suyo, durante el proceso de reproducción de sí mismo y de su propio ambiente (...) El comerciante en su actividad cotidiana no solo debe tener en cuenta a los compradores, sino también a los otros negociantes; el obrero falto de consciencia no lucha solamente contra los capitalistas, también esta en competencia con otros obreros. Por consiguiente, en la historia de las sociedades de clase la vida cotidiana es - en mayor o menor medida - también una lucha, lucha por la simple supervivencia”.²⁶⁸

²⁶⁵ Op cit. Marx y Engels. pp. 28

²⁶⁶ Op cit. Marx y Engels pp. 40

²⁶⁷ Marx, K. 1968, pp.112.

²⁶⁸ Heller A., (1994) SVC, pp.30.

Este ser singular y particular es también un ente genérico (como parte del género humano). Marx, autor con un basto trabajo sobre este y otros temas económicos, sociológicos y filosóficos, lo expresa de un manera muy clara: "(los hombres) se conducen entre sí como seres humanos (...) son conscientes de pertenecer a una especie común".²⁶⁹

Esta genericidad implica, en principio la integración del particular a su mundo concreto, su 'pequeño mundo' (el mundo más cercano a él). Esta integración se realiza a partir de la apropiación de los sistemas de usos y de expectativas. En este sentido el particular debe aprender a: 'usar' las cosas; comunicar su 'mundo', relacionarse con otros hombres (particulares),etc.

Al recuperar esta idea, Heller explica:

"Como hemos visto el hombre se apropia en éste (pequeño mundo) de los elementos, las bases, las habilidades de la socialidad de su tiempo. Sin embargo, no sólo estas integraciones representan la genericidad (...) Además la representan todos los medios de producción, cosas, instituciones que son medios de esta sociedad (...). Después la representan todas aquellas objetivaciones en las que se ha expresado la esencia humana (...) por ejemplo las obras de arte y la filosofía (...)Y finalmente, la representan las normas y aspiraciones abstractas".²⁷⁰

Esta integración requiere así, siguiendo a Heller, el aprendizaje de reglas fundamentales. Esta apropiación posibilita la reproducción y el existir del hombre particular. Pero, es necesario resaltar, que, también implica el modo en que el particular las transmite. La forma en que reproduce su propio mundo. Heller testifica esta interpretación al decir:

"En la vida cotidiana se expresa no solo el modo por el cual yo he aprendido de mi padre ciertas reglas de vida fundamentales, sino el modo en que yo las transmito a mi hijo. Yo soy representante del 'mundo' en el que otros nacen."²⁷¹

Ser representante de mi mundo significa objetivarlo. Esta objetivación no se entiende en su sentido de objetos que se producen, como lo puede ser un vestido cosido, un auto nuevo, una comida elaborada, etc. En sentido amplio la objetivación hace referencia a todas las formas en que el particular se expresa y comunica su mundo; ello incluye: relaciones, actividades, afectos, transmisión de experiencias, etc.

"Todas las capacidades fundamentales, los afectos y los modos de comportamientos fundamentales con los cuales trasciendo mi ambiente y que yo remito al mundo 'entero' alcanzable por mí y que yo objetivo en este mundo, en realidad yo me los he apropiado en el curso de la vida cotidiana: el coraje (cuando el niño ha aprendido a entrar en una habitación oscura) el autocontrol (...). Por lo tanto, no se trata tan sólo de que la acción ejercida en mi ambiente continúa repercutiendo de modo imperceptible e invisible, sino también de que yo mismo, sin las capacidades de que me he apropiado en este ambiente, sin mis objetivaciones ambientales, sería incapaz de objetivar en formas más elevadas mis capacidades humanas".²⁷²

Desde la perspectiva que se incorpora de Heller, en este trabajo conviene preguntarse: ¿de qué manera un sujeto singular y particular con creencias, conocimientos,

²⁶⁹ Marx. *Elementos fundamentales de la crítica de la economía política*, vol I. Madrid, S.XXI,1972,pp.181.

²⁷⁰ Op cit. Heller pp.32 -33.

²⁷¹ Op cit. Heller pp.24

²⁷² Op cit. Heller pp.25

preocupaciones, acciones, pensamiento y lenguaje avanza sobre su propia cotidianidad para constituirse en **un individuo**.

Algunos maestros en esta objetivación de como transmiten su mundo, pueden trascender, o buscar trascender, su propia existencia, para convertir su trabajo en su esencia, como valor genérico.

La preocupación docente moviliza al sujeto en su situación de acción para buscar trascender su cotidianidad y, en la búsqueda ética y pedagógica de ser sujeto con historia, poder modificarse al buscar modificar su contexto social.

Esto nos lo ejemplifica la formadora Lorena cuando dice: "La categoría de ser deriva entonces, necesariamente, en las preguntas ¿qué se necesita para ser?, ya decíamos experiencia, experimentarse y en esa experiencia reconocer la propia identidad, el proyecto que uno es y quiere llegar a ser. ...En principio, eso mismo, llegar a ser requiere de búsqueda y proyecto, compromete al sujeto en su teleología y en su emoción. Aquí pueden tener fuerza ideas como la UNIDAD (que es actual y es histórica)"(TFMT99)

5.2. El ser individuo, un sujeto con historia.

En el anterior apartado se hizo referencia a algunas de las características que se consideran fundamentales para la definición del ser sujeto: en este sentido puede decirse que el humano existe como sujeto singular, particular y de unidad entre su: acción, creencias, conocimientos y preocupaciones.

Así, es conveniente reiterar que algunos maestros, que en esencia son sujetos ²⁷³ de unidad,²⁷⁴ al definir una actitud que no se enfoca al 'ahora mismo': tematizan un fragmento de su realidad, se orientan por motivaciones y necesidades radicales y construyen y se construyen como sujetos con historia. En este caso se hace referencia a la unidad que se establece entre: la acción y el pensamiento del docente ²⁷⁵, sus acciones y sus creencias; sus preocupaciones y sus actos (en el siguiente apartado se profundiza en algunas de estas relaciones).

Ser sujeto de unidad no supone negar las contradicciones, incongruencias y conflictos que son parte del desarrollo del hombre.²⁷⁶ Más bien se trata de introducir este aspecto de unidad en el reconocimiento del ser singular y particular.

El sujeto maestro, en su vida cotidiana, obtiene experiencias que le permiten apropiarse

²⁷³ De acuerdo Clanet et al. el sujeto es "la conciencia o el alma en la terminología cartesiana" Cfr. Clanet et al. Dossier Wallon - Piaget. Colección Hombre y Sociedad, Serie de renovación pedagógica, Barcelona, Gedisa, 2ª. Edición, 1980,pp13.

²⁷⁴ Wallon expone esta perspectiva del sujeto como unidad orgánica, psíquica y social. Cfr. Wallon H. op cit. pp. 95 - 103.

²⁷⁵ Kosik, K. Explica esta relación entre pensamiento y acción como mutuamente constitutivos. Cfr. Kosik, K. *Dialéctica de lo concreto*. México, Grijalbo, 1967,pp.51.

²⁷⁶ Los conflictos, según Wallon, son aspectos o momentos necesarios al desarrollo. En sus palabras dice: "Una nueva conducta solo puede aflorar mediante la negación de la ya existente o por lo menos su superación" (este es un tipo de conflicto necesario al sujeto). Cfr. Clanet et al pp. 19.

de su 'pequeño' mundo. También a partir de ellas se objetiva y objetiva su mundo al comunicarlas.

Heller manifiesta la importancia de la experiencia cuando dice :

En mi educar (en el modo en que yo presento el mundo 'acabado') repercutirán también mis experiencias personales, cuando comunico mi mundo, expreso también estas experiencias, cuando 'transmito' mi mundo contemporáneamente me objetivo también a mí mismo (...).²⁷⁷

Esta experiencia, a la que se refiere Héller, es fuente de conocimiento para el particular, pero a la vez su reflexión posibilita, desde el punto de vista que se sostiene en el presente trabajo, tener como un horizonte de sentido el ascenso del ser particular a su ser individuo. De tal manera, es necesario profundizar en los conceptos de experiencia y reflexión de la experiencia.

Estas categorías conceptuales son vitales para el análisis que en este trabajo se realiza. Dar cuenta de un sujeto con historia sólo es posible a la luz de la reflexión de su experiencia. No obstante, de antemano es importante señalar que no toda experiencia se somete a un proceso reflexivo.

5.3.La experiencia docente

Del latín *experientia* "Conocimiento que se adquiere de las cosas por el uso y práctica de ellas"²⁷⁸. Esta definición sirve de inicio para este análisis porque menciona la relación entre conocimiento y práctica, entre acción y pensamiento. Solo a partir de esta relación es posible que exista la experiencia. Sin embargo, es necesario profundizar en esta noción.

La idea de que la experiencia solo hay que vivirla, remite a una reducción de su sentido. Por ello no se la entiende como situaciones, episodios y cosas que se recuerdan a partir de distinguir entre lo que pasó antes y lo que vino después. Por ejemplo, un día en que un problema familiar se resolvió, al fin, favorablemente. O cuando llovió de manera intensa y, al estar sin protección, quedamos empapados. En estos dos casos puede decirse "esa fue una gran experiencia".

Para nosotros, la experiencia incluye aquello que resulta significativo o lo que se resalta como un aspecto particular e importante de un hecho, un momento, etc. Lo incluye porque solo cuando se enfrenta una situación de acción que forma parte del mundo objetivo y subjetivo del particular es posible que .. Y al enfrentar esta situación el sujeto siente su-estado de incompletud porque ella no corresponde a su deseo.

La experiencia no se adquiere por el mero uso de las cosas (definición previa). Por ejemplo, se usa un lápiz para escribir pero no siempre se adquiere alguna experiencia al hacerlo.

No siempre se adquiere una experiencia porque como lo explica muy claramente Heller

²⁷⁷ Op cit. Heller pp.24

²⁷⁸ Op cit. Diccionario Gran Sopena. p. 3420

en la vida presente se pueden asumir distintas actitudes. Si lo que prevalece en nuestra vida (en este caso cotidiana) es la perspectiva del 'ahora mismo' entonces nuestras actividades se realizan desde una sucesión continua.

En nuestro presente, pasado y posiblemente en el futuro nada resulta significativo. Por esta actitud del ahora mismo cuando, por ejemplo, usamos el lápiz para escribir no nos detenemos a observarlo, a investigar nuestra acción o bien a tratar de conocer como esta hecho el lápiz. Simplemente repetimos la acción de escribir. Este ejemplo puede ser muy simple, el problema es cuando esta actitud domina nuestra vida aún en esferas de necesaria creación. Esferas como puede ser la misma 'enseñanza'.

Si al 'enseñar' en la escuela prevalece la actitud del 'ahora mismo' entonces todo se vuelve repetitivo. Se puede permanecer diez o veinte años en esta pasividad frente a la misma acción, y no se adquiere, en este caso, experiencia.

Así, se pueden realizar actividades que se pueden denominar "automáticas (aunque no lo sean totalmente) porque en ellas no se tiene un sentido de dónde, para qué y qué se hace. Tal vez, para el particular el sentido consista en reproducir su propia particularidad, pero, fuera de él, no hay algo que permita salir de la repetición y la sucesión continua.

Puede imaginarse, por ejemplo la actividad de alguien que se mueve conforme las condiciones se lo permiten; hacia un lugar y un estado en donde solo se busca realizarla.

Una actividad automática (que carece de un sentido), puede unirse a otras más. Y así una persona puede existir, sin vivir. En fin, sin tener experiencias; sin percibir el significado, claro y consciente, de la acción y sus consecuencias. Y sin poder definir nuevos sentidos para su acción.

En su libro "El arte como experiencia", Dewey explica, desde su perspectiva, que el "celo de hacer", el "anhelo de acción" impiden la experiencia : "El individuo trata de buscar, inconscientemente (...) situaciones en las cuales pueda hacer el mayor número de cosas en el menor tiempo (...) Ninguna experiencia tiene la ocasión de completarse".²⁷⁹

De acuerdo a Dewey, un tipo especial de esta actividad se constituye en hábitos. "Un hábito significa una forma de destreza ejecutiva, de eficacia en la acción".²⁸⁰ El hábito como habituación es algo, relativamente pasivo.

Es importante establecer algunas diferencias con esta definición que Dewey da al hábito porque este concepto tiene, aún hoy día, diversos significados. El hábito en filosofía tiene también distintos sentidos, entre ellos destaca su definición como predicamento o categoría (se expresa en latín con los vocablos *habitus* y *habere*). Como categoría el hábito es una disposición del ente a la virtud o al vicio.²⁸¹ Esta explicación es necesaria porque el hábito entendido como *habitus* implica la reflexión y la libertad.

El hábito, desde el concepto habitudo de rutinario no implica a la experiencia porque éste se convierte en un modo de acción del "esclavo" ante los demás y ante sí mismo. En esta acción falta, en cierto sentido, la relación estrecha con la inteligencia (lo que se hace, como hábito, ya no se piensa, no se razona).

²⁷⁹ Dewey, J. *El arte como experiencia*. Sección de obras de Filosofía, 1ª. Edición. México, F.C.E. ,1949, Prologo y versión española de Samuel Ramos,315p.,p.42

²⁸⁰ Op cit. p. 37

²⁸¹ Op cit. Diccionario enciclopédico. Gran Sopena. Tomo XX. pp. 739

Otra distinción importante se establece entre experiencia, costumbre y tradición. No es la suma de lo que se ha hecho de un modo más o menos casual en el pasado.

De acuerdo a Dewey:

Platón y Aristóteles coincidieron en identificar la experiencia con los intereses puramente prácticos, intereses materiales. Al estar ellos en contra de las tradiciones y las costumbres también lo estuvieron en contra de esta naturaleza solo material. Aunque, desde nuestra visión, la importancia que estos autores conceden al pensamiento y a la razón no tiene que ver, exclusivamente, con estar en contra de las tradiciones.

Para estos autores, según Dewey, les parecía absurdo que actividades como las que realiza, un zapatero al hacer agujeros en el cuero o utilizando la cera, la aguja y el hilo pudieran ofrecer un conocimiento adecuado al mundo "Parecía casi axiomático que, para el verdadero conocimiento, teníamos que recurrir a conceptos que proceden de una razón que está sobre la experiencia".²⁸²

Sin embargo, como señala Villoro es la experiencia la que permite la construcción del conocimiento personal.

De acuerdo a Platón, según Dewey, la experiencia significaba la habituación o la conservación de una serie de ensayos imprevistos anteriores. La razón, por el contrario, implicaba romper con las limitaciones de las costumbres y descubrir las cosas como "realmente eran".²⁸³

Cabe señalar que las tradiciones son parte del mundo simbolizado en que se nace. En este sentido son parte de la realidad del ser humano.

La experiencia no es, así, tradición ni costumbre porque en ella media, de manera necesaria, la conciencia.

Tampoco es empirismo sensualista. Entre los siglos XVII y XVIII continua el debate entre la importancia de la razón sobre la experiencia y a la inversa. Dentro de este debate autores como Bacon expresan la necesidad de "salir del cautiverio" de concepciones que "se anticipan a la naturaleza". Esta idea propone una nueva forma de conocimiento: aquel que se obtiene a partir de la observación sensible "era la irrupción en el espíritu de las cosas, tal como realmente eran, libres del velo arrojado sobre ellas por las ideas preconcebidas".²⁸⁴

No es solo producto del ensayo y el error. De acuerdo a Dewey la naturaleza de la experiencia reúne dos elementos: uno activo (el ensayar) y otro pasivo (el enfrentar las consecuencias) Sí, por ejemplo, un niño pequeño acerca sus dedos a una llama, este movimiento, por si mismo, no es experiencia. Se puede convertir en tal solo cuando la acción se une con el dolor que se sufre como consecuencia.²⁸⁵

El ensayar y el errar parecen conductas que sirven para adquirir experiencias, pero es realmente la búsqueda por solucionar problemas lo que orienta la construcción de la experiencia.

Cuando se experimenta, se actúa en la indagación de los resultados que se puedan

²⁸² Op cit. Dewey p.231

²⁸³ Op cit. p. 226

²⁸⁴ Op cit. p. 227

²⁸⁵ Op cit. Dewey p. 223 - 224.

obtener. Esta acción persigue fines, busca el control del experimento, trata de comprobar. La experimentación consiste en un control deliberado de ciertas variables para comprobar 'científicamente' su relación en la producción de un fenómeno en particular.

Bisquerra explica que:

"En la investigación experimental el investigador controla y manipula deliberadamente las condiciones que determinan la aparición del fenómeno. Un experimento supone un cambio provocado en el valor de la variable independiente y observar el efecto que este cambio produce en otras variables dependientes".²⁸⁶

En la condición normal de la existencia humana no es posible considerar un control experimental ni sobre las variables que intervienen, ni en este sentido sobre los sujetos con los cuales se establece un vínculo. Esto no es experiencia.

Sin embargo, la experiencia es fuente principal de aprendizajes en tanto que permite el reconocimiento de las condiciones que enfrenta el sujeto, la conformación de preocupaciones ante lo que le resulta contradictorio y la búsqueda de soluciones que le permitan aproximarse desde lo que él es hacia lo que pretende ser.

Este reconocimiento parte, necesariamente de la propia acción del sujeto. Acción siempre mediada en la relación con los otros a través del lenguaje. Acción que se vincula al pensamiento para producir un conocimiento de algún elemento de la situación en la situación.

No siempre se construye experiencia y para serlo no es posible limitarse a definirla desde la perspectiva de Dewey. Entenderla como forma de mejorar lo que hace puede centrarla en una acción funcional que se realiza desde la actitud, ya expuesta, del ahora mismo.

La experiencia para convertirse en tal, tiene que responder a una preocupación que impulse al particular fuera de su cotidianeidad para construirse como sujeto individual, que en el desarrollo de su acción comunicativa pueda reconocerse, diferenciarse y encontrarse como orientado por finalidades que tienden a lo genérico del sí mismo. Esta experiencia se construye solo cuando el ser humano es sujeto con historia. Para serlo es indispensable la reflexión en y de la experiencia.

En nuestra concepción de experiencia son imprescindibles: las relaciones sociales, la negación de las creencias, prejuicios y concepciones previas y la transformación del sujeto por algo que moviliza su existencia humana. En este sentido, estamos más cercanos a la concepción de Heidegger sobre experiencia.

²⁸⁶ Op cit. Bisquerra. p. 144.

5.3.1. La reflexión en y de la experiencia.

Dewey señala que la reflexión es el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como experiencia. De este modo ninguna experiencia es posible, como se expreso en el anterior apartado, sin su conexión con el pensamiento y la reflexión.

Pero la experiencia puede ser de dos tipos, de acuerdo a su alcances y trascendencia. De acuerdo a Dewey una experiencia puede reducirse al hecho de probar y ensayar "Nosotros simplemente hacemos algo y cuando fracasa hacemos otra cosa y seguimos ensayando hasta que damos con algo que marcha, y entonces adoptamos este método como una regla de medida empírica en el procedimiento subsiguiente".²⁸⁷

La anterior es así un tipo de experiencia posible. En este caso no se analizan ni se observan las conexiones que existen entre lo que uno hace y las consecuencias que se obtienen; falta la claridad del porqué y el cómo.

En la distinción que señala Dewey menciona que existe otro tipo de experiencia. En este tipo se analiza lo que se halla en medio, lo que une las actividades realizadas con sus consecuencias. "Esta ampliación de nuestra visión hace a la previsión más exacta y comprensiva".²⁸⁸

La experiencia que se construye sobre el método de ensayo y error esta sujeta, en idea de Dewey, al cambio de las circunstancias. Es posible que la consecuencia que se espera no surja como consecuencia de nuestras acciones efectuadas.

Pero sí al contrario se puede descubrir las conexiones detalladas de la actividad con lo que sucede como consecuencia, se conocen los antecedentes, entonces es posible lograr mejor los propósitos.

En adelante solo se hará referencia a este último tipo de experiencia, experiencia reflexiva por excelencia. Para ello en el actual apartado se recuperan las aportaciones de Dewey en su libro *Democracia y Educación*.

Cuando se reflexiona la experiencia se hacen explícitas no solo las relaciones detalladas de las acciones y sus consecuencias sino además, y de manera fundamental, el pensamiento implicado en ella.

En esta reflexión la cantidad del pensamiento aumenta "de modo que su valor proporcional es muy diferente".²⁸⁹ El pensar se centra en descubrir las conexiones existentes en la experiencia. en este sentido se 'cultivan' el pensamiento y la reflexión.

²⁸⁷ Op cit. Dewey. p.128.

²⁸⁸ Op cit. Dewey p.128.

²⁸⁹ Op cit. Dewey. P. 129

Al reflexionar la experiencia las acciones dejan de considerarse: aisladas, fuera de una continuidad, simultáneas. Además de ello se recupera para la acción los fines que la orientan.

“El pensar es, en otras palabras, el esfuerzo intencional para descubrir conexiones específicas entre lo que hacemos y sus consecuencias, de modo que ambas cosas lleguen a ser continuas. Su aislamiento y, por consiguiente su simultaneidad puramente arbitraria, son cancelados”.²⁹⁰

La reflexión posibilita reconocer la responsabilidad por las acciones que se realizan y por las propias consecuencias que se espera lograr (se limitan con claridad los fines).

Esta responsabilidad esta unida a la propia preocupación que se enfrenta frente a la participación directa en las acciones y sus consecuencias.

La participación directa y comprometida en las acciones; la preocupación frente a las circunstancias y la búsqueda de ciertos fines son los motores fundamentales del pensamiento. Pero, a la par de esta participación, la reflexión requiere de una distancia que posibilite su análisis.

Dewey explica: “De esta dependencia del acto de pensar respecto al sentido de participar en las consecuencias de lo que ocurre, se desprende una de las principales paradojas del pensamiento. Nacido éste de la parcialidad, tiene que alcanzar para realizar su tarea cierta imparcialidad objetiva”.²⁹¹

Como explica Piaget el pensamiento ocurre cuando el sujeto enfrenta situaciones problemáticas. El pensar es así un proceso de indagación, de observación, de investigación.²⁹²

El pensar supone la elaboración de hipótesis tentativas, en el camino de la indagación se enfrenta una verdadera aventura ante lo desconocido. La duda se emplea con propósitos de indagación, como un medio para aprender, para descubrir.

“En la medida que se piense activamente y no se siga pasivamente el curso de los acontecimientos, sus inferencias intentadas tendrán efecto en un método de procedimientos apropiados a su situación. Anticipará ciertos movimientos futuros y estará alerta para ver si ocurren o no”.²⁹³

De acuerdo a lo que dice Dewey los rasgos de una experiencia reflexiva son cinco. Hay: 1) perplejidad, confusión, duda; 2) una anticipación por conjetura; 3) una revisión cuidadosa del problema; 4) una elaboración de la hipótesis; 5) proyectar un plan de acción que se aplica a la situación.²⁹⁴

Si bien, no toda experiencia es reflexiva, toda experiencia puede someterse a un proceso de reflexión. Aunque se coincide con Dewey cuando señala:

²⁹⁰ Op cit. Dewey p. 129.

²⁹¹ Op cit. Dewey p. 130.

²⁹² En idea de Dewey “Todo pensar es investigar y todo investigar es congénito, original de quien lo realiza, aun cuando todo el mundo esté seguro de lo que él aún se halla indagando” Cfr. Op cit. Dewey p.131

²⁹³ Op cit. Dewey p. 132.

²⁹⁴ Op cit. Dewey p.133.

La reflexión de la experiencia establece un tipo de relación entre acción, pensamiento y lenguaje. En esta relación la experiencia se construye a partir de una acción que produce conocimiento. Sin embargo, no se esta de acuerdo con estos rasgos porque se considera, como ya se advirtió, que es la preocupación lo que posibilita la construcción de la experiencia. **En este sentido, la reflexión surge cuando se esta preocupado.**

La reflexión de la experiencia permite al sujeto singular y particular reconocerse en la unidad de sus preocupaciones, creencias, conocimientos, acciones y pensamiento.

Este reconocimiento, en términos de reconstrucción, posibilita al sujeto a mirar su propia trayectoria para constituirse en ser de historia. Para lograr es importante que la reflexión de la experiencia se realice desde el horizonte de sentido del ser individuo.

5.4. El ser individuo, ser docente singular y particular con historia, a partir de la reflexión de su experiencia (desde sus preocupaciones, conocimientos, creencias y acciones).

La reflexión de la experiencia es fundamental para la creación de un sujeto con historia pero a partir de ella el ser humano se podría quedar, como se dijo, en el logro de una acción más eficaz.

La eficacia como parte del conocimiento técnico mantiene al sujeto en su propia cotidianidad, en su acción funcional y en suma, en su propia particularidad. En este sentido, la reflexión, por sí misma, no garantiza el acceso a la individualidad del sujeto. Para analizar algunos de los caminos posibles de este 'ascenso' se define el concepto de individuo.

Habermas retoma (para analizarla) la siguiente definición: "En el lenguaje filosófico 'individuo' es la traducción de la expresión griega 'atomon', y significa, desde un punto de vista lógico, un objeto del que puede enunciarse algo y, desde un punto de vista ontológico, una cosa particular o un determinado ser"²⁹⁵. Desde esta definición inicial son convenientes algunas precisiones.

El concepto individuo, podría entenderse como una persona que, como ser diferente a otros, logra su separación - individuación. Esta postura se expresa en el terreno de la disciplina psicológica, desde la perspectiva psicoanalítica.

Dentro de esta perspectiva se explica que el ser humano (en condiciones normales) realiza un proceso de individuación - separación que le permite reconocerse como sujeto

Camara, en uno de sus artículos psicoanalíticos, explica que el niño se modifica desde una especie de simbiosis social²⁹⁶ a una diferenciación estructural que lleva a la organización del individuo para su separación.²⁹⁷

²⁹⁵ Habermas op cit. pp. 192

²⁹⁶ En un inicio, en el recién nacido, existe una dependencia fisiológica y sociobiológica con la madre.

²⁹⁷ De acuerdo a Mahler, Pine y Bergman este proceso tiene estadios, fases, subfases y periodos. Mahler et. al. *El nacimiento psicológico del infante humano*. Buenos Aires,

El proceso de individuación - separación ²⁹⁸ permite un adecuado desarrollo de las funciones del yo, como son: la inteligencia, memoria, pensamiento y lenguaje.

Este proceso lleva al niño a asumir sus características personales.²⁹⁹ Lo esencial de esta individuación es la conciencia de ser un individuo separado de la madre. Pero solo se puede ser individuo desde la internalización del 'Objeto'.

Así puede decirse que a partir de esta conciencia de ser individuo se continúa el proceso de relación con los padres al ir poco a poco internalizando sus creencias, valores, reglas, ideales, etc. (al convertirlos en objetos internos).³⁰⁰ Al respecto Simo dice: "La creación del objeto, tal como lo concibo, es un proceso lento, difícil y muy complejo, en el que el infante tal como un albañil, ladrillo a ladrillo, 'construye al objeto al mismo tiempo que se 'construye a sí mismo en sujeto".³⁰¹

Por otra parte, también se podría entender al individuo a partir de sus variaciones individuales (sus diferencias). Esta idea, que se desarrolla dentro de la corriente pragmática, es descrita, de manera general, por Dewey. Este autor dice:

"Una sociedad basada en la costumbre utilizará las variaciones individuales sólo hasta el límite de su conformidad con el uso; la uniformidad es el principio ideal dentro de cada clase. Una sociedad progresiva (a la que aspira este autor) considera valiosas las variaciones individuales porque encuentra en ellas los medios de su propio crecimiento. De ahí que una sociedad democrática deba, de acuerdo con su ideal, permitir la libertad individual y el juego libre de las diversas capacidades e intereses en sus medidas educativas".³⁰²

Dentro del presente trabajo no se entiende al individuo a partir de, por sí mismo, ser distinto de los demás. En este sentido, por ser Juan distinto que Pedro (ni por ello ser suma social de individuos) . Tampoco se parte de caracterizar el proceso de individuación del sujeto.

El ser individuo se considera como un proceso en el que no sólo se es Juan o Pedro (como representantes del 'mundo' de que se han apropiado), tampoco son sólo estudiantes o comerciantes o ciudadanos (seres singulares). Además de ello, y, de manera fundamental, se requiere que ellos (estos u otros sujetos) puedan ascender, por encima de su propia particularidad, para llegar a ser individuos.

Marymar, 1977.

²⁹⁸ Se analizan estos conceptos en la teoría de la Simbiosis Humana, en la que Margaret Mahler es la máxima exponente. Cfr. Mahler, M. *Simbiosis humana: las vicisitudes de la individuación*, México, Mortiz, 1972.

²⁹⁹ Rodríguez, C. *Reacercamiento y generosidad*. En: Aletheia N° 17 México, Instituto de Investigación en Psicología clínica y social, 1998, p.102

³⁰⁰ Esta introyección no supone un proceso lineal de aceptación o copia de los sujetos.

Por ejemplo en lo que se considera la fase edípica "en el niño aparece una fuerte ambivalencia hacia su padre, y para resolverla introyecta la imagen de su padre, pero en forma escindida; por un lado las prohibiciones que le impone externamente, y por el otro lado la parte que admira de él" Cfr. "Percepción del padre y rendimiento escolar" en: González N. Aletheia, Revista anual n°. 15, México, 1996, pp 51

³⁰¹ Simo, J: "El ocaso de la omnipotencia: la creación del objeto" en: González N.

Desarrollo Emocional del niño. México, Instituto de Investigación en Psicología clínica y social A. C. p.135 -179.

³⁰² Op cit. Dewey pp. 257.

Dicho desde la idea de Heller:

“La individualidad es desarrollo, es devenir individuo. En cada época el particular se convierte en (se desarrolla en) individuo de un modo diverso (...) no está nunca acabado, está en continuo devenir. Este devenir constituye un proceso de elevación por encima de la particularidad, es el proceso de síntesis a través del cual se realiza el individuo”.

No obstante, es conveniente advertir que, desde la perspectiva de Heller, para la **mayoría de los hombres la vida cotidiana es siempre la única vida que conocen**. De manera probable se puede pensar que esta idea es cierta..

Para que el particular pueda ‘elevarse’ de su propia cotidianeidad es necesario, en principio, que sus preocupaciones, presentes en su propia situación de acción, sean tematizadas (conceptos que se revisaron en el tercer capítulo).

Esta tematización significa la posibilidad de la elección **personal** que ocurre dentro del transcurrir, aparentemente continuo de un sujeto que no solo vive y existe (como particular) sino que a la vez se construye al construir y reflexionar su experiencia. En esta construcción, que se da desde lo genérico el individuo ‘decide’ su destino.

Heller, con su saber sobre este tema del ser individuo, aporta, otras ideas. Ella dice: “(...) la continuidad de su vida es - al menos en parte - elección. Entre su singularidad y su destino la relación no es accidental; su destino no esta fuera de él es su destino. Cuanto más se interioriza la síntesis consciente de genericidad y singularidad, tanto más el destino del individuo llega a ser personal.

En el análisis de la definición que, al principio de este apartado, se recupero sobre el individuo, Habermas retoma una paradoja fundamental ¿cómo es que el individuo pueda ser particular y recuperar a la vez lo que le constituye como ser universal?.

Habermas al analizar y recuperar la teoría de la subjetividad de George H. Mead enfoca la definición de este proceso del ser individual a partir de la existencia de la interacción.

Pero relación social (entre un alter y un ego) que se establece a partir del dialogo, a partir de la presentación que el ser hace de sí mismo (su justificación) como persona capaz de responder por sus actos, persona distinta.

En palabras de Habermas dice:

“Nuestras discusiones relativas a la historia del concepto de individualidad vienen, pues, a resumirse en la recomendación de que el significado de la expresión ‘individualidad’ hay que explicarlo por referencia a la autocomprensión de un sujeto capaz de lenguaje y acción, que se presenta y, llegado el caso se justifica ante los demás participantes en la conversación como persona incanjeable e inconfundible”.³⁰³

Como negación y superación. en varios sentidos: dentro del ascenso del particular que niega su propia vida cotidiana para buscar orientarse por finalidades genéricas. En este sentido es necesario negar lo que uno hace o lo que se es para, en el ser proyecto, ‘reconstruirse’ desde la aspiración y el deseo.³⁰⁵

³⁰³ Op cit Habermas p.207

³⁰⁴ op cit. Habermas p. 209.

³⁰⁵ Se esta de acuerdo con Yurén, M. T. cuando señala: “En relación con lo simbólico el sujeto se encuentra ante la alternativa ‘o no eres o eres nadie’: para ser, se opta por el

También la negación es parte del proceso de formación cuando se deja de creer en ciertos prejuicios, tradiciones culturales y se construyen nuevas formas de actuar y entender el mundo.

Desde la anterior idea la formación es siempre movimiento, pero, cabe advertir, este no se realiza desde la acción integral de un sujeto solitario. Para que ocurra este movimiento es necesario que este se encuentre en su desarrollo con el otro que le sirva de revelación del sí mismo.

En este sentido, es posible equipararse con la relación del esclavo y el amo (que expone Hegel) . En ella es necesario que exista un reconocimiento reciproco para tener la posibilidad de constituirse como sujetos. Esta idea se expone de la siguiente forma:

"La autoconciencia sólo alcanza su satisfacción en otra autoconciencia; pero en ese encuentro de autoconciencias cada una busca el reconocimiento de la otra. Se trata de una dialéctica en la que cada sujeto es señor y siervo a la vez: como señor, la conciencia es para sí a través de otra conciencia a la que ve como cosa, como objeto de su apetencia; pero a la vez tiene la experiencia de ser conciencia para otro, de ser considerado por otro como siervo. En esta oposición encontramos el atolladero del amo, quien depende del reconocimiento del siervo, y la liberación del esclavo por la vía de la acción formativa - el trabajo -".³⁰⁶ Esta constituye la mediación necesaria para la liberación y, por ende, para la constitución del sujeto; pero a condición de que sea acción reflexiva.

La formación como liberación de autoconciencias requiere de la relación social, en sentido metafórico, de dos sujetos que en el reconocimiento reciproco puedan formarse, pero en donde uno de ellos asume el papel de propiciar la acción reflexiva y en todo caso reconstructiva de la experiencia (en su esfuerzo de negación, superación).

Por lo tanto formación no significa disciplinar la mente y el cuerpo para ser perfectos (a la imagen y semejanza de dios) . De acuerdo a Comenio el fin del hombre esta fuera de esta vida porque éste consiste en la Bienaventuranza con Dios. Ser la imagen de Dios significa ser el prototipo de su perfección. Para lograr ser a imagen de Dios se requiere que el hombre vuelva a sus raíces porque la Naturaleza (el influjo permanente de la bondad divina) ha puesto en él la semilla de los tres elementos fundamentales : erudición, virtud y religión.³⁰⁷

De acuerdo a Comenio para lograr formar al hombre es necesario que se guíe por su propia razón "que sea capaz de penetrar hasta la médula de las cosas y conocer de ellas

vacío (ser nadie) y en ese vacío se origina el deseo que da impulso al movimiento del sujeto" Yurén, M.T. Op cit. (1995)pp. 159

³⁰⁶ " Por una parte tenemos que el 'señor' acepta el riesgo de la muerte por la libertad, pero depende del reconocimiento del siervo y del trabajo de éste. No obstante, al esclavizarlo se ha condenado a no obtener un reconocimiento auténtico (pues no es reconocimiento de otra conciencia libre) y se convierte así mismo en esclavo. Por otra parte, el siervo a temido a la muerte y ha preferido una vida de esclavitud al reconocimiento; sin embargo, en el trabajo - que Hegel llama acción formativa - la conciencia servidora se convierte en para sí, adquiere su independencia del objeto formado gracias a la acción formativa" (Cfr. Yurén, M.T. *Sujeto, eticidad y educación en la obra de Hegel*. Colección de Educación. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1993, 61p, pp. 16 y 17.

³⁰⁷ Comenio, J. A. *Didáctica Magna*. Prol. Gabriel de la Mora. 2ª. Edición. México, Porrúa N° 167, 198 p.,p.1-21

su verdadera significación³⁰⁸. Pero de ninguna manera puede formarlo sin disciplinarlo. En idea de este autor: "De aquí se deduce que no definió mal al hombre el que dijo que era un animal disciplinable".³⁰⁹

Tampoco la formación puede entenderse como el control, dirección o guía de las actividades de los seres humanos. En idea de Dewey "todo estímulo dirige la actividad pero la dirección puramente externa es imposible".

Formación no es igual a enculturación. Esta última, en definición de Habermas³¹⁰ se entiende como la reproducción y renovación del saber cultural que se transmite a las nuevas generaciones.

En idea de Dewey la transmisión se realiza por medio de la comunicación de ideas y prácticas de los más viejos a los más jóvenes. En sus palabras dice: "Esta transmisión se realiza por medio de la comunicación de hábitos de hacer, pensar y sentir de los más viejos a los más jóvenes. Sin esta comunicación (...) la sociedad no podría sobrevivir".³¹¹

De manera fundamental la formación implica, para nosotros, al proceso de construcción y reconstrucción de la experiencia. A partir de la experiencia se someten a prueba todos los conocimientos que se adquieren a partir de su vínculo con la acción.

De acuerdo a Tlaseca (1997,12) el proceso de formación se reconoce como un proceso histórico, social, dinámico y constitutivo de la identidad docente. En este proceso de formación, particularmente el referido a la esfera profesional, la experiencia del maestro se integra en la permanente relación entre acción y pensamiento.³¹²

Al recuperar a Kosik él define que en "la praxis, el pensamiento y la acción (la teoría y la práctica) guardan entre sí una relación dialéctica; deben entenderse como mutuamente constitutivos"³¹³.

Gadamer recupera esta idea de la praxis para relacionarla con el proceso de formación "Enfocada como praxis la formación se va constituyendo dialécticamente. Es categoría antropológica y gnoseológica fundadora: el hombre se forma a medida que comprende y transforma su realidad. En este sentido nos formamos recurriendo a todas las fuentes posibles de conocimiento y a través de todas las prácticas sociales."³¹⁴

La formación es siempre movimiento, pero, cabe advertir, este no se realiza desde la acción funcional de un sujeto particular. Para que ocurra este movimiento es necesario que este se encuentre en su desarrollo con el otro que le sirva de revelación del sí mismo.

³⁰⁸ Ibídem p. 41

³⁰⁹ Op cit. Comenio, p.20

³¹⁰ Op cit Yurén p. 25

³¹¹ Dewey p. 15

³¹² Cfr. TLASECA(1997), 34p.

³¹³ Kosik,K: *Dialéctica de lo concreto*. México, Grijalbo,1967,p.51.

³¹⁴ Op cit. Gadamer p.40

En relación a la formación docente, un elemento fundamental es la realización de la acción profesional del maestro. Rosas explica que, de acuerdo a su investigación, los maestros coinciden en señalar el momento de inicio de su acción docente como aquel en que empezaron a formarse verdaderamente como maestros. Señala:

“Fue en ese momento cuando hicieron una distinción entre los conocimientos que aprendieron en la Normal, calificándolos como teóricos y los que fueron adquiriendo ya en la práctica, a los que no les dan un nombre específico, pero los valoran como los que sí les sirven para su trabajo”.³¹⁵

Rosas nos instala en algunas de las discusiones que se establecen dentro del presente escrito. En primer lugar, como hemos expuesto, creemos que el maestro no se forma a partir de un proceso de mera apropiación de contenidos.³¹⁶ En este sentido, desde nuestro punto de vista, sin dejar de reconocer las aportaciones de su educación en la Escuela Normal,³¹⁷ hemos observado la existencia de un proceso formativo profesional que se inicia cuando el maestro de educación básica reflexiona su acción y construye conocimiento.

Desde el desarrollo de su idea principal “formarse en la experiencia que se hace y se significa” Tlaseca explica, como mencionamos, que cuando el maestro termina su proceso de “formación” en la Escuela Normal no sabe, realmente, que significa serlo. Esta experiencia no es exclusiva del maestro pero Jaber nos enfrenta a lo problemático que resulta para el docente de educación básica, esta situación.³¹⁸

Sin embargo, por los datos que se han obtenido, se sabe, que los aprendizajes del maestro durante su experiencia estudiantil son recursos y referentes para sus primeras acciones. El docente acude a estos aprendizajes, para, de forma general, enfrentar la angustia y lograr la eficacia que supone enfrentar una actividad nueva que tiene grandes implicaciones sociales.

En estos momentos iniciales, cuando aun no se sabe con exactitud que significa ser maestro, observamos la recuperación, como referente, de acciones ya realizadas por otros maestros. Por ejemplo hacer que los niños realicen planas sobre alguna palabra, o enseñar a los niños a repetir o copiar lo que se esta ‘aprendiendo’.

Es muy probable, que muchos docentes de educación básica simplifiquen su esfuerzo al reducir su actividad a la mera acción funcional.

³¹⁵ Rosas, Lesvia “ La relación con el conocimiento: uno de los elementos nucleares en la concepción pedagógica de los maestros” en: *Memorias del II y III Seminario Internacional*. Op cit. p. 117

³¹⁶ Cfr. Gutiérrez Ruíz (1992,81) nos explica que con el desarrollo de la tecnologización de la educación el concepto de formación es reemplazado por el de aprendizaje.

³¹⁷ Dudamos de la total veracidad de investigaciones como la que realizo Jaber, en especial cuando afirma que, de acuerdo a su estudio piloto con entrevistas a 466 se concluyo que: “la formación que reciben en la (Escuela Normal) es parcialmente irrelevante para su práctica...La opinión que tienen los maestros acerca de su formación es más bien negativa, además de no concordar con los requerimientos de su práctica docente”. Cfr. Jaber Zaga, María. *Algunas características de los maestros de primaria*. Tesis de Licenciatura en psicología. Facultad de psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1988,p. 63.

³¹⁸ Cfr. Jaber.

Diversos autores nos explican este hecho, entre ellos destacamos los ya recuperados en el presente trabajo, a saber: Habermas quien explica la presencia postmoderna de una racionalidad orientada a intereses de tipo instrumental

También Heller cuando desarrolla su Sociología de vida cotidiana, analiza la fuerza de lo cotidiano, como un permanecer del ser particular en lo limitado de su pensar para el 'ahora mismo. O Sánchez Vázquez quien nos explica que la mayoría de acciones no tienen que ser reflexionadas porque lo rutinario requiere menor esfuerzo y menor tiempo. Y también Pockewitz que investiga sobre el proceso de desprofesionalización y proletarianización que vive hoy día el docente.

Todos estos autores ubican el problema en una condición social y existencial del ser sujeto en particular, y, desde su generalización, al ser docente.

Los maestros de educación básica, que fueron sujetos de la presente investigación, nos permiten mirar otras opciones a los planteamientos teóricos ya expuestos. Por lo que nos refieren los docentes de nuestras historias de caso, cuando no sabían que era ser maestro inicialmente recuperaron, como dijimos, modelos y recursos.

Sin embargo, como demostración de su proceso de reflexión, observan los resultados de su acción y detectan una falta de correspondencia entre estos resultados y sus propias finalidades. Es en este momento en que su búsqueda se orienta a reorientar y modificar su propia acción. Así, de acuerdo al análisis de Tlaseca, se puede hablar de **formación docente** hasta que "la acción se realiza y crea un sentido pertinente a las intenciones y finalidades del maestro"³¹⁹. Es decir, cuando la acción es pertinente con lo que el maestro puede ser, pero, sobre todo, en lo que quiere y no quiere ser.

Heidegger, como expusimos de manera previa, nos hace pensar que es el la existencia del ser proyecto lo que encamina al sujeto en esta búsqueda. De igual manera Lacan nos habla del ser conforme a su deseo. Y Sánchez Vázquez nos refiere que es esta motivación la que impulsa al ser humano al movimiento.

De acuerdo a esta ideas, podemos estar de acuerdo con Tlaseca cuando nos advierte que la preocupación fundamental del maestro, en su proceso formativo, es la acción. Pero estas acciones, de acuerdo a nuestro análisis, se reducen, solo en un primer momento, o en el plano alienado de la vida cotidiana, al dominio o control sobre las personas.

En los maestros de la escuela primaria, se observa una búsqueda de control sobre los alumnos que les permita dominar su lugar, como docentes, en el salón de clases, la escuela y la sociedad. Este dominio les permite lograr eficacia en la labor que emprenden día con día.

Pero, por lo que observamos, más allá del saber hacer, los maestros, de nuestro estudio, se definen en intenciones y finalidades que se convierten en significativas para su propia constitución del ser docente.

Así señala Tlaseca que su acción para convertirse en experiencia, tiene que ser significativa con sus intenciones y finalidades (para entonces poder identificarse con ella).

³¹⁹ *Ibidem* p.6

Cuando el maestro se identifica con su acción, cuando le es significativa, se va definiendo su ser docente " Pero la identificación tiene lugar porque esa acción resulta significativa a las intenciones del profesor, a las preocupaciones docentes y finalidades de querer ser maestro, a la vez que se significa el mundo escolar"³²⁰.

Es importante resaltar que para Tlaseca el móvil de la acción docente es la preocupación y no la acción en sí misma. Por ello es que esta preocupación, que se modifica a lo largo de la experiencia del maestro³²¹, guía de manera intencionada su propio proceso de transformación.

Si la preocupación moviliza la experiencia del maestro pronto podemos advertir un proceso de negación en el cual se pretende dejar de ser lo que se es y hacer lo que se hace, para modificar y modificarse en la relación con los otros. Así, conforme nos relatan los maestros, en algún momento de su acción observan contradicciones importantes entre los resultados de su acción y sus finalidades propuestas. En el reconocimiento de esa contradicción, estos docentes empiezan a buscar y construir caminos que los acerquen a esta finalidad y /o modelo deseado.

En el camino a la transformación se tropiezan con dificultades, tradiciones, prejuicios y pautas ya asimiladas, pero su motivación profunda los lleva a no reducirse frente a necesidades manipuladas ni existenciales y buscar orientarse, desde necesidades preferenciales al acercamiento de su ser genérico.

Desde la tematización de un fragmento de la vida en el aula, el maestro se orienta por el 'camino' que se define desde su preocupación.

En las preocupaciones de los maestros de educación básica, con quienes se realizó la investigación,³²² se observan finalidades éticas y pedagógicas

Algunos maestros de la escuela primaria orientan así su acción a partir de sus preocupaciones. Este hecho los instala en un proceso de pensar su acción y construir su experiencia.

Sin embargo, de manera contradictoria, estos maestros, no han accedido a la apropiación y reconocimiento de su propia preocupación (o núcleo de preocupaciones). En este sentido, desconocen lo que es sustantivo a ellos mismos y lo que esta en el centro de su búsqueda y de su acción. (De manera probable lo poseen en un nivel preconciente o simplemente les es extraña esta información).

Un aspecto relevante es que la preocupación del maestro, aunque les es en cierto sentido extraña, lo ha guiado en: la acción, la negación de la misma (con sus respectivas creencias) y su transformación. Por ello, en sí misma la modificación de la preocupación nos orienta como **indicador de un proceso formativo magisterial**.

³²⁰ Cfr. Tlaseca, 1997, p.6

³²¹ Se observa la modificación de esta preocupación desde los niveles de lo más inmediato y pragmático hasta niveles cada vez de mayor interés ético, como por ejemplo el lograr que la lectura se constituya en un valor para los alumnos.

³²² Esta información se corrobora con 36 profesores de los distintos niveles educativos: básico (preescolar, primaria y secundaria), medio superior y superior. Esto se efectuó en la realización de mesas, por preocupación eje, de la primer fase del IV Seminario Internacional "El saber de los maestros en la formación docente" que se llevo a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, del 1º. al 3 de junio de 1999.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Además, en el caso de algunos docentes, el reconocimiento de sus preocupaciones éticas y pedagógicas, los hace potenciar su proceso formativo, en el sentido de reajustar su acciones, modificar sus creencias y recuperar sus motivaciones.

Pero, si **el proceso de formación implica siempre la transformación de los sujetos y la negación de algunas de sus creencias y conocimientos para construir nuevos.** El verdadero proceso formativo inicia siempre en la relación con los otros y en una búsqueda por negar las tradiciones culturales y reorientar las instituciones para buscar, en la relación social, la creación de nuevas condiciones más cercanas a la genericidad del ser humano y la constitución de un sujeto con historia.

Este proceso de formación se ancla en la posibilidad de la reflexión de la experiencia del maestro y el debate, desde una acción comunicativa que le permita narrar sus vivencias para establecer puentes de comunicación y entendimiento con otros maestros que puedan compartir en la construcción de una comunidad sapiencial.

Para ejemplificar esta relación de la preocupación docente como indicador del proceso formativo del maestro recurrimos ahora a recuperar algunas descripciones de nuestras historias de caso.

En la historia de la maestra Isabel, por ejemplo, es muy claro recordar que ella empieza enseñando a sus alumnos (a leer y escribir) como ella aprendió cuando fue alumna. Sin embargo, al observar los resultados de su acción, se da cuenta que sus alumnos realmente no aprendieron lo que ella les enseñó. Entonces, se cuestiona lo que hace y busca promover procesos autónomos, por medio de los cuales, sus niños no sólo descifren los textos. En esta búsqueda de autonomía, enseña a sus alumnos a convertirse en los 'arquitectos' de su propio proceso de apropiación de la lectura y escritura.

No obstante, la maestra Isabel no se conforma con obtener resultados prácticos, ella aspira a impulsar en sus alumnos la adquisición de valores indispensables para la vida, tales como: la autonomía, el respeto mutuo, la libertad, etc.

Estas aspiraciones de la maestra orientan su proceso formativo pero es la preocupación la que impulsa la búsqueda de modificaciones constantes y concretas a su acción y pensamiento. Podemos afirmar que en el momento que empieza a definirse como una docente con preocupaciones profesionales es cuando realmente inicia su proceso formativo. Mientras sólo realiza la acción de 'enseñar' no construye experiencia, ni obtiene un conocimiento de su propia actividad.

La construcción de experiencia implica, como hemos señalado, un proceso que requiere la confrontación profunda y real de los conocimientos, creencias y prejuicios previos. Sin esta prueba no existe camino para la experiencia.

Además de la confrontación, es necesario que una **preocupación guíe el proceso formativo**, de tal manera que nos orientemos, de acuerdo a nuestros intereses y motivación, a tematizar sólo un aspecto de nuestra vida profesional.

Por último, la construcción de la experiencia requiere la elaboración de nuevos significados.

REFLEXIONES FINALES

Relación entre preocupación y acción docente.

Desde el capítulo que precede a éste mencionamos que: algunos maestros no se limitan a realizar una acción funcional. Vimos, en las historias de caso, que en algún momento de su trayectoria algunos maestros empiezan a cuestionarse sobre lo que hacen en oposición a lo que desearían lograr en sus alumnos. Como sabemos esta reflexión es posible en la medida que existe un modelo ideal que orienta las acciones. Para este trabajo no se analiza ni investiga la existencia o no de este modelo, pero advertimos la posibilidad de su existencia.

Como hemos dicho la acción funcional esta mediada por un interés pragmático. En este sentido los motivos que impulsan la acción de algunos maestros pueden estar centrados en una actitud del ahora mismo, es decir realizar su acción para lograr tener disciplina en el salón, presentarse ante ellos como un sujeto de y con autoridad, etc.

Sin embargo, pensamos que esta acción del docente no tiene un eje que la oriente y la articule hasta que surge una definida preocupación. Como ha señalado Tlaseca esta preocupación cambia a lo largo del tiempo. En principio, algunos maestros quieren aprender a serlo, en este sentido están centrados en las actividades necesarias a lo inmediato. Y, justo es decirlo, muchos de ellos se conservan en esta actitud.

Por sí misma la acción no asegura la construcción de una experiencia profesional. La acción del maestro, cuando sólo es funcional, lo limita, efectivamente, a una actitud del ahora mismo.

La existencia de la preocupación no asegura el inicio y/o desarrollo del proceso formativo.

Algunos maestros como seres particulares y singulares se agotan en el desarrollo de la actividad y, poco a poco, se proletarizan más.

Sin embargo, algunos otros pueden modificar su acción y sus creencias cuando cuestionan lo que hacen.

Desde este cuestionamiento, estos maestros reflexionan sobre las consecuencias de su acción, como, por ejemplo cuando la maestra Alma nos dice que estaba formando ecos en el salón y tiene que abandonar sus modelos aprendidos desde que era estudiante. de igual manera, es posible recuperar su propio proceso de formación, por ejemplo cuando la maestra Isabel nos dice que ella recuerda cuando fue niña y le enseñaron a repetir frases sin sentido.

Desde esta recuperación existe un momento necesario de negación de lo que se aprendió para buscar modificaciones.

Los maestros dan poca cuenta del tiempo y el proceso por el cual acontecen las modificaciones, en este caso son los formadores quienes nos permiten mirar las angustias, dificultades y tiempos que tienen estos procesos de cambio.

Otros maestros, que como señalamos, no reducen su acción a su carácter funcional

empiezan a preguntarse por la coherencia entre lo que hacen y lo que desearían hacer (como modelo ideal). En particular, mencionan un momento en el cual no les es posible mantenerse en las acciones que realizan y empiezan a buscar salidas (fuera de lo que constituye su ahora mismo).

Las nuevas acciones que estos maestros emprenden, van a depender de un largo camino en el cual se pone en juego la fuerza de su propio ideal, el logro de congruencia entre este ideal y lo que se hace y la construcción de una experiencia (que se devela gracias al proceso de su reconstrucción).

Coincidimos en señalar que la experiencia profesional no se construye al solo realizar actividades laborales. Para que esta exista es necesario un tipo de pensamiento que rebase lo pragmático y empiece a cuestionar la propia acción. Así, ésta surge cuando algo se quiere lograr y se encaminan las actividades a lograrlo, cuando algo te preocupa y lo problematizas.

Este eje es posible de recuperar porque en la reconstrucción de la experiencia del maestro sin este núcleo de la preocupación no se establece contacto con los significados que el maestro otorga a su propia acción.

En otras palabras podemos decir que si no se realiza un reconocimiento de la preocupaciones del maestro no se pueden reunir las piezas necesarias para comprender los sentidos que él otorga a su acción.

Desde su preocupación, que cambia con el tiempo y con las circunstancias, el docente piensa y evalúa los resultados de su acción, construye su experiencia y, se hace maestro.

A partir de la acción comunicativa que establecemos en las escuelas con los maestros entramos a su mundo, fluyen las preocupaciones e ideas del maestro. Pero además existe una reiteración del discurso del maestro por ser escuchado, por ser comprendido.

Ahora bien, estas historias de caso, no pretenden asumir que así sean todos los maestros, pero creemos que es necesario reconocer y dar lugar a una perspectiva que recupere las diferencias para dar espacio a mirar niveles de acción.

Como indicadores de la existencia de la preocupación docente ubicamos los siguientes:

- La preocupación permanece, con modificaciones, a lo largo de la trayectoria profesional de los maestros;
- Siempre esta vinculada, de forma continua, con la acción y la reflexión diaria de los docentes;
- En su desarrollo y búsqueda de soluciones se concreta, por lo que hasta ahora hemos observado, en la creación de una propuesta pedagógica.
- Se encuentra en estrecha conexión con la emoción, el gusto y el interés.

Niveles del vínculo entre acción, conocimiento y preocupación docentes.

La reconstrucción de la categoría 'preocupación docente' nos permitió recuperar la referencia de los siguientes niveles que observamos en el terreno de las historias de caso, a saber la existencia de :

- 1.- Un sujeto docente que narra su acción;
- 2.- una actividad que parece, a primera impresión, desvinculada del pensamiento;
3. una acción funcional que se trasciende y que expresa la existencia de conocimientos sedimentados y poco reconocidos por el propio docente;
4. una variedad de creencias, conocimientos y saberes que se observan sin una aparente relación;
5. un primer descubrimiento de las relaciones incipientes entre lo que se hace y se piensa en función de una preocupación que da eje y posibilidad a la experiencia; y,
6. un maestro interesado, en un primer momento de su trayectoria profesional, por mantener su acción funcional, pero, en posteriores momentos de su desarrollo preocupado por relaciones en que se involucra el contenido, sus alumnos y él mismo, pero desde niveles éticos y pedagógicos.

Sostenemos que la reconstrucción de la experiencia docente y la elaboración de su propuesta son caminos importantes para que el maestro se constituya en ser individuo, pero también sostenemos que algunos maestros, sin enfrentar sus contradicciones, pueden no resolver sus conflictos centrales y quedarse estancados en una acción que busca ser transformada, pero no logra serlo.

En todo caso, además , tratamos de comprobar si el camino del dialogo y la relación colaborativa, propuestos por Tlaseca, permite un acercamiento al objeto de estudio, a saber los procesos de formación docente.

A partir de esta investigación podemos afirmar que aprender a 'colaborar' en los procesos formativos de otros maestros es un proceso de constantes aprendizajes.

Recomendaciones para los procesos de 'formación' de docentes.

En algunos casos observamos que las creencias las tenemos en un nivel inconsciente, al reflexionarlas podemos expresarlas, muchas de ellas, en función de sus razones lógicas que las sustentan.

Por otro lado, para reflexionar sobre las razones es fundamental que se puedan confrontar los propios prejuicios que se puedan tener.

No se asume que es para los propios profesores a quienes les compete producir una Teoría pedagógica que resalte por su valor ante la solución de problemas de la práctica diaria. Sin embargo, no se puede seguir sosteniendo que sea a los científicos a quienes compete elaborar explicaciones que casi nunca se apegan a la realidad.

También existe la posibilidad de asumir que los profesores de educación básica tienen preocupaciones pedagógicas que requieren ser reconocidas en los cursos de 'formación, actualización y capacitación' que a ellos se les dan.

Es terrible pensar que no exista un diálogo con estas preocupaciones y no puedan ser escuchadas. Si el camino del maestro para su experiencia es la definición de sus preocupaciones, entonces ¿porqué no apoyarlo en la reconstrucción de sus conocimientos que ha producido a lo largo de muchos años de experiencia docente?

De cualquier manera el análisis de sus propias preocupaciones puede reconocerse para darle un espacio en la discusión y el debate. **Seguir creyendo que 'ciertas rocas no existen solo porque no las vemos' resulta ser una posición bastante centralista.**

Desde los resultados obtenidos en la investigación es posible asegurar que el maestro solo al principio de su labor esta interesado en realizar una acción instrumental, en la medida que tematiza y elabora su preocupación entonces va dejando de lado, cada vez más esta acción instrumental.

Cuando no prevale su acción funcional y estratégica entonces sus preocupaciones y la construcción de su propia experiencia le van otorgando en principio un saber sobre su hacer. Pero, posteriormente el conocimiento que obtiene sobre el 'objeto' de tematización si bien le permiten una mayor control de su acción también, a la par, se va orientando hacia su propia individualidad.

El camino de la individualidad se encuentra, en este caso, con un proceso de reconstrucción, que le permite a cada maestro, avanzar de su propia cotidianeidad a la no cotidianeidad.

Este camino es bastante contradictorio y difícil porque se encuentra con la propia soledad en que desarrolla su profesión y las propias características de su personalidad, de su historia profesional y de las limitaciones de su contexto profesional.

Creemos que, de manera frecuente, se piensa en cambiar o formar a otro sujeto la información que se presenta en este trabajo permite decir que aún la intervención en los procesos de formación tiene algunos requisitos.

Si sólo se transmite información o sólo se acultura entonces no se esta realizando, necesariamente, un proceso de formación. Cuando se transforma modos de pensar y se asume una actitud diferente frente a uno mismo y ante los demás; en suma cuando se logra negar no solo la cultura que nos pertenece, sino, en cierto sentido, muchas de las cosas que uno ha creído, incluso de sí mismo, entonces puede decirse que existe un proceso formativo.

Al parecer, los procesos de identidad que no siguen un camino recto de ascenso, se enriquecen con el reconocimiento de lo que uno mismo cree.

Si se define el termino de conocimiento como la propiedad interna de un sujeto, adquirida mediante distintas actividades la 'aprehensión' designa una ocurrencia que permite a un sujeto adquirir la propiedad de conocer. Desde esta definición se establecen dos formas fundamentales de conocimiento : el saber y el conocer.

De manera escueta puede decirse que las preocupaciones históricas y particulares de los docentes de educación básica los lleva a buscar soluciones en su práctica. Soluciones singulares que tienen que ver con su trayectoria previa, la experiencia que construyen y sus

valores e ideales

La formación es siempre movimiento, pero, cabe advertir, este no se realiza desde la acción integral de un sujeto solitario. Para que ocurra este movimiento es necesario que este se encuentre en su desarrollo con el otro que le sirva de revelación del sí mismo. El 'formador' puede colaborar con el maestro en este proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR Hernández, Citlali. El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana. Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Especialidad de Educación. CINVESTAV, Departamento de Investigaciones educativas, IPN, México, 1986, 143p.

AJURIAGUERRA, J. Estadios del desarrollo según H. Wallon. en: Manual de Psiquiatría infantil. Barcelona - México, Masson, 1983

BIBLIA Latinoamericana. Madrid, De. Verbo divino. XXXII edición, diagramación e ilustración Hernán Rodas.

BRENNER, Charles. Elementos fundamentales del psicoanálisis. Buenos Aires, Argentina, Editorial Libros Básicos S. C. A. , 1968. Trad. Dr. Horacio Martínez

BUCHMANN, M. " Teaching knowledge : The lights that teachers live by" en : Revista de educación de Oxford 13 (2) p. 151-164

CALDERÓN F. José Propuesta de dislocación-construcción para la formación docente: propuesta pedagógica.

CARR, W. y Kemis, S. Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado. España, Barcelona, E. Martínez de la Roca. 1988

CARR, W. " ¿Teoría, tecnología o praxis?. El futuro de la educación del maestro" en: Tlaseca Ponce, Marta Elba. El saber de los maestros en la formación docente. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1999.

CANTÓN A., Valentina. 1+1+1 No es igual a 3. Una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del particular. Colección Textos N° 6. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1977

CASSIER, E. Filosofía de la educación. México, Fondo de Cultura Económica

CLANET, et al. Dossier Wallon - Piaget. Colección Hombre y Sociedad, Serie de renovación pedagógica, Barcelona, Gedisa, 2ª. Edición, 1980.

CLANDININ, D.J., Conelly, M y Fan He Ming. " El conocimiento práctico personal del maestro en el paisaje del conocimiento profesional" en: Tlaseca El saber de los maestros en la formación docente. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1999.

COFER y Appley. Psicología de la motivación. México, ed Trillas, 1975.

COHEN, J., Psicología de los motivos personales. México, Trillas, Col. Temas de Psicología núm. 3,1973.

CONNELLY y Clandinin. Los maestros como planeadores del curriculum: narración de experiencias. New York, Teachers' College. 1995

CONTRERAS, D. La autonomía del profesorado. Madrid, Morata.

COMENIO, J. A. Didáctica Magna. Prof. Gabriel de la Mora. 2ª. Edición. México, Porrúa N°.167, 198 p.,p.1-21

DEARDEN, Hirst et. al. Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico. Madrid, Narcea, Revisión y prólogo a la edición española: José Manuel Esteve Zarazaga. 1982,495p

DEBESSE y Mialaret. La función docente. Barcelona, Oikos Tau, 1980

DEWEY John. Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. 2a.edición. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Madrid, Morata,1997.319p.

DEWEY, John. El arte como experiencia. Sección de obras de Filosofía, 1ª. Edición. México, F.C.E. ,1949, Prologo y versión española de Samuel Ramos,315p

EZPELETA, J. La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción. México, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional. 1986

FERNÁNDEZ Rincón, Héctor Hernando. La investigación educativa como contenido en la actualización de maestros de educación básica. Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Especialidad de Educación. CINVESTAV, Departamento de Investigaciones educativas, IPN, México, 1996, 89p.

FERRY Gilles. "La tarea de formarse" en: El trayecto de la formación. México, Paidós, 1990.

FIERRO Rosas y Fortoul . Mas allá del salón de clases. México, Centro de Estudios Educativos.

FLORES Rodríguez, José Luis La formación docente en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) Plantel Alvaro Obregón II. Tesina para obtener título de Licenciatura en Pedagogía, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1996, 84p.

FREUD, Sigmund. Obras completas. tomo III, trad. Luis López Ballesteros y de Torres. Madrid, Biblioteca Nueva, 4a. edición, 1981, 3667p.

GADAMER, Hans-Georg. Verdad y método II. Colección Hermeneia 34, 2da. edición. Salamanca, Ediciones Sígueme, 1994, 430p.

GADAMER, Hans-Georg. Verdad y método I. Colección Hermeneia 34, 2da. edición. Salamanca, Ediciones Sígueme, 1994

GARCÍA Garduño, José María Ernesto. Las contradicciones en la formación de maestros de educación primaria : el caso de la Escuela Nacional de Maestros. Tesis que para optar por el grado de Maestro en educación. Universidad Iberoamericana. México, 1983, 116p.

GARCÍA Salord., Susana, et. al. . Adquisición de valores en la escuela. México, Investigación sobre la educación A. C. 1981

GARCIA Vázquez, Lourdes. Reporte de investigación. Proyecto "Elaboración de propuesta pedagógicas, un conocimiento para la formación profesional autónoma, vía la reflexión de la experiencia docente" México, Universidad Pedagógica Nacional. Feb. 1997 (mimeo)

GARCIA Vázquez, Lourdes. Narración del proceso. Seguimiento de una propuesta pedagógica del campo de español. México, UPN, feb. 1996.p. 17

GILBERT, R. Las ideas actuales en Pedagogía. Trad. Lotti Guessner Winkler. México, Colección pedagógica Grijalbo, Grijalbo,1977,248p

GONZÁLEZ Núñez, Romero Aguirre y de Tavira y Noriega. Teoría y técnica de la terapia psicoanalítica de Adolescentes. México, Trillas, 3ª. Reimpresión, 1998

GONZÁLEZ Núñez, José de Jesús. Interacción grupal. Para entender y mejorar las relaciones humanas. México, Grupo Editorial Planeta.1992

GONZÁLEZ Núñez, José de Jesús"Percepción del padre y rendimiento escolar" en: Aletheia, Revista anual nº. 15, México, 1996.

GONZÁLEZ Nuñez, José de Jesús. Desarrollo Emocional del niño. México, Instituto de Investigación en Psicología clínica y social A. C.

GRAN SOPENA. Diccionario enciclopédico . Tomo VII. Barcelona, Ed. Ramón Sopena,1973, p. 3654.

GRUNDY, S. Producto o praxis del curriculum. España, Morata, 1987.

HABERMAS , Jürgen. Teoría de la acción comunicativa Y. Racionalidad de la acción y racionalización social. versión castellana de Manuel Jiménez Redondo. Buenos Aires, Taurus, 1989, 517p.

HABERMAS, Jürgen. Pensamiento postmetafísico. Versión de Manuel Jiménez Redondo, México,Altea; Taurus, Alaguara. Taurus Humanidades, 1a. edición, 1990.

HABERMAS, Jürgen. Conciencia moral y acción comunicativa. trad. Ramón García Cotarelo. 3a. edición. Barcelona, Colección Homo Sociologicus,34, Península, 220 p. 1994

HEIDEGGER, . El ser y el tiempo. Trad. José Gaos. México, Fondo de Cultura Económica, Sección de Obras de Filosofía (1927) 2a. edición 7a. reimpresión, 1997.

HELLER, Agnes. Teoría de los sentimientos. México, Fontamara N°29, 2a. edición, 1989.

HELLER, Agnes. Sociología de la vida cotidiana. Barcelona, Península, 1977.

HUERTA Ibarra, José. Organización lógica de las experiencias de aprendizaje. Cursos básicos para formación de profesores. Área de sistematización de la enseñanza. México, Trillas, 2ª edición, 1990.

JABER Zaga, María. Algunas características de los maestros de primaria. Tesis de Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, UNAM, México, 1988.

JACKSON, Philip. La vida en las aulas. Madrid, Morova, 1975.

JIMÉNEZ Alarcón. La escuela Nacional de maestros: sus orígenes. Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Especialidad de Educación. CINVESTAV, Departamento de Investigaciones educativas, IPN, México, 1996, 302p.

JIMÉNEZ Zaldivar, María Elena y GONZÁLEZ Moreno, Ana María. Formación docente : una práctica cotidiana en México. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Pedagogía. UNAM, ENEP Aragón, México, 1985.

KOSIK, Karel. Dialéctica de lo concreto. México, Grijalbo, 1967.

LACAN, J. Seminario 1. Los escritos técnicos de Freud. Tr. R. Cevalco y V. Mira. Caracas, Ateneo de Caracas/ Paidós, 1981. 417p

LISTON y Zeichner. Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid, Morata, 1990.

MAHLER, et. al. El nacimiento psicológico del infante humano. Buenos Aires, Marymar, 1977.

MAHLER, M. Simbiosis humana: las vicisitudes de la individuación, México, Mortiz, 1972.

MARTÍNEZ Díez, Matías. El desarrollo de la formación docente en México: testimonio de una práctica profesional. Tesina de la Licenciatura en Pedagogía. México, UNAM, 1986.

MARTÍNEZ S. Rigoberto. Una experiencia de formación docente a través de la extensión universitaria.

MARX, C. Manuscritos: economía y filosofía. Madrid, Alianza, 1968

MARX, C. Contribución a la crítica de la economía política (Prólogo). La Habana, Pueblo y Educación, 1970, 273p

MARX, C. Elementos fundamentales de la crítica de la economía política, vol I. Madrid, S.XXI, 1972,

MAYA Tello, Beatriz Adriana. Formación docente y la profesionalización del magisterio de educación básica (una revisión histórica). Tesina para obtener el título de Licenciatura en Pedagogía, México, Facultad de Filosofía y Letras, 1995, 116p.

MERCADO Maldonado, Ruth. La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana. Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Especialidad de Educación. CINVESTAV, Departamento de Investigaciones educativas, IPN, México, 1994, 180p.

MERCADO Maldonado, Ruth. . "Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. En: Revista Infancia y Aprendizaje. Madrid, 55, 1991.

MONDOLFO. El humanismo de Marx. México, Fondo de Cultura Económica, Sección de obras de Filosofía, Traducción del italiano, prólogo y acápites de Oberdan Caletti, 2da. Edición 1973, 157 p.

PADILLA, V. "El simbolismo del juego en la psicoterapia psicoanalítica de niños" .En: Aletheia, revista anual N°. 14, México, Instituto de Investigación en Psicología clínica y social, 1995,

PIAGET, Jean. Estudios de psicología genética. Buenos Aires, Emece

PIAGET, Jean. Psicología y Pedagogía. 2ª. Edición, México, Ariel Seix Barral, 1977, 208p.

PÉREZ Gómez y Sacristán, J. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata, 1992.

POCKEWITZ S. Formación del profesorado. España, Universidad de Valencia, 1990.

POSTIC, M. La relación educativa. Madrid, Narcea, 1982

PULLIAS Earl y Young James. El maestro ideal. Ed. Pax-México, 1974.

QUIROZ Estrada, Rafael. Ideología y maestros en formación. Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Especialidad de Educación. CINVESTAV, Departamento de Investigaciones educativas, IPN, México, 1983, 155p.

REMEDÍ, Eduardo. "La identidad de un actividad: ser maestro" en: Temas Universitarios. N° 11, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 1988.

REYES Lagunes, Isabel. Actitudes de los maestros hacia la profesión magisterial y su contexto. Tesis de Doctorado en Psicología Social, Facultad de Psicología, UNAM, México, 1982. (conclusiones)

ROCKWELL, Elsie. Para observar la escuela, caminos y nociones. Volumen 2 de Informe Final, CINVESTAV, Departamento de Investigaciones educativas, IPN, México, 1987 .

RODRÍGUEZ, C. "Reacercamiento y generosidad". En: Aletheia N°. 17 México, Instituto de Investigación en Psicología clínica y social, 1998

ROMERO F. Laura. Análisis de la relación poder-saber en la formación docente. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 1985.

SAAD Dayan, Sofía. Algunos problemas de la formación y actualización docente: un estudio de caso. Tesis de Licenciatura en Psicología, ENEP Iztacala, UNAM, México, 1982.

SANCHEZ Vázquez. A. Filosofía de la praxis. 2ª. Edición. México, Grijalbo, 1980, 464p. Colec. Teoría y praxis No. 55

SCHON, D. La formación de profesionales reflexivos. Temas de Educación, España, Paidós, 1992

SINCLAIR de Z. Adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente Sistemas lingüísticos y operaciones concretas. Barcelona, Oikos - tau, 192 p

THUILLER, P. De arquímedes a Einstein. Las caras ocultas de la invención científica. México, Alianza, trad. Amalia Correa, 538 p.

TLASECA Ponce, Marta Elba. La propuesta pedagógica. Informe de investigación. Universidad Pedagógica Nacional. México, 1990

TLASECA Ponce, Marta Elba. Proyecto de investigación "Elaboración de propuestas pedagógicas, un conocimiento para la formación profesional autónoma, vía la reflexión de la experiencia docente". México. UPN, 1994, Mimeo, p. 4

TLASECA, Ponce Marta Elba. *"Formación e investigación, un encuentro en la reconstrucción de la experiencia docente"* en : Memorias del Simposio Internacional de formación docente, modernización educativa y globalización. México, Universidad Pedagógica Nacional SEP, 1995.

TLASECA, Ponce M.E. (1995 a) "Desarrollo profesional mediante la reconstrucción de la experiencia docente" en: Reencuentro. Análisis de problemas universitarios. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Serie Cuadernos, Núm. 14, junio 1995, p. 17.

TLASECA Ponce, Marta Elba. Proyecto de investigación y formación docente "Elaboración de propuestas pedagógicas : un conocimiento para la formación profesional autónoma, vía la reflexión de la experiencia docente". México, Universidad Pedagógica Nacional, feb. 1997, 34p.

TLASECA Ponce, Marta Elba. El saber de los maestros en la formación docente. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1999.

VALDEZ Tellez, Maricela. La formación académica del docente como obstáculo para la adquisición de la lecto-escritura en los grupos integrados. Tesis de la Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía, UNAM, México, 1991.

VYGOTSKI, Lev. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Grijalbo, 1979

VILLA, Aurelio. (coord.) Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid, Narcea, 1988.

VILLORO, Luis. Crear, saber, conocer. México, S.XXI, 10ª. Edición, 310p

WALLON, H. Fundamentos dialécticos de la psicología. Estudios y artículos. Biblioteca Persona y Sociedad 2, Buenos Aires, Proteo, 1965, 176 p

WITTRUCK C. Merlin . La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona, Paidós Educador, 1986

WONG Ley, Leticia. Actitudes autoritarias en maestros de primarias activas y tradicionales. Tesis de Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, UNAM, México, 1988.

YURÉN Camarena, María Teresa. Sujeto, eticidad y educación en la obra de Hegel. Colección de Educación. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1993, 61p, pp. 16 y 17.

YURÉN Camarena, María Teresa. Eticidad, valores sociales y educación. Colección Textos No.1, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1995.

YURÉN Camarena, María Teresa. " Eticidad y educación en la obra de J. Habermas". En : Revista Pedagogía, México, Universidad Pedagógica Nacional,

ANEXO 1

A continuación se describe, de manera sintética, las actividades de un día de la cotidianidad escolar de la maestra Alma y su grupo. Se presenta esta descripción por dos razones fundamentales: en primer lugar, porque esta información permite la reconstrucción del proceso formativo (en sus diversas etapas), en segundo lugar, las actividades que se exponen son representativas de la acción docente.

Llega la maestra y todos los niños se levantan

Ella les dice que se sienten

Explica la actividad que se va a realizar "Todos con una hoja de papel van a hacer la figura que les indique"

Ma. Dice "Ahora quiero, a trabajar más la imaginación, quiero un pollito

Algunos alumnos "No puedo maestra"

Ma. "Cómo que no, todos tenemos imaginación"

Ma. Les pide que realicen otras figuras

Ma. Después les dice que hagan la figura que ellos prefieran "Sin romper la hoja, ahora van a hacer lo que ustedes quieran"

Ma. "Vamos a ver. Francisco ¿qué hiciste tú?"

Ao. Un avión

Ma. A ver describe tu avión

Ao. El avión sirve para transportar gente, tiene un piloto, su cargamento... . Cómo se llama su aza..

Ma. Azafata.

Ao. Concluye la descripción del avión

La maestra pregunta a cada niño (la mayoría del grupo) qué hizo y les pide que lo describan.

En algunos casos la descripción le sirve para recuperar algún contenido de aprendizaje. Por ejemplo cuando uno de sus alumnos al describir su barco menciona (entre otras cosas)

Ao "Unos sirven para pescar, unos tienen alberca y otros piscina.

Ma. "A ver niños su compañero dijo que algunos barcos tienen alberca y otros piscina ¿qué diferencia hay?"

Aos. "Son iguales"

Ma. "Entonces como se llama?"

Aos. "Sinónimos.

Ma. Durante el desarrollo de la actividad dice "Me interesa que digan más cosas, no digan nada más una cosa".

Otro ejemplo en cómo usa la maestra las descripciones para incorporar otros contenidos

es el siguiente:

Ma. "A ver Norma que hiciste"

Aa. "Un barco"

Ma. "Francisco ya nos dijo que era un barco, ahora vamos a ver que nos dice Norma"

Aa. "Un barco (...)"

Ma. "A dónde se puede ir en barco"

Aa. "A China"

Ma. "¿Por cuál ruta marítima se puede ir?"

AA. Describe la ruta marítima.

Ma. "A ver dime una ruta marítima más corta"

Aos. La niña y otros de su compañeros describen algunas rutas marítimas para ir a China y para ir a otros lugares como al Caribe y España.

Para darle un cierre preliminar a la actividad la maestra pregunta a sus alumnos

Ma. "¿Rosario que hicieron los niños?"

Aa. "Descripción de una acción"

Ao. "Una descripción" Y el niño describe lo que acaban de hacer él y sus compañeros.

Ma. No me des ejemplos, explica qué es una descripción.

Aos. Algunos niños aportan ideas sobre lo qué es la descripción hasta concluir en una definición.

Después de esta actividad para 'descansar' la maestra les propone jugar a los locutores.

En este 'juego' se observa, de nuevo, el interés de ella porque los niños piensen, imaginen y se expresen de manera oral. También ella expresa una creencia en forma de pregunta (cabe advertir que esta creencia esta en el centro de su preocupación)

Ma. "¿Creen que la **adquisición de conocimientos haga que nos expresemos mejor?**"

Al terminar la actividad del 'juego de locutores' retoma la creación de objetos con una hoja. Y les da las siguientes indicaciones:

Ma "Otra vez con su hojita vamos a hacer tiritas"

Aos. "¿cuántas?"

Ma. "las que quieran"

Ma. "vamos a enrollarlas" (les pone la muestra de cómo hacerlo)

Ma. "Uno de los dones más importantes es la imaginación con estas tiritas que hicieron van a construir algo"

Ma. "¿en qué fila ya terminaron?"

Aos. Se observan interesados en lo que realizan. Algunos muestran a sus compañeros lo que hacen, otros preguntan, por ejemplo "¿si parece un perro?"

Ma. "A ver, Roberto vamos a tratar de hacer una historia con los objetos que tus compañeros hicieron en tu fila"

Ma. "A ver ¿cómo diría tu historia?"

Ao. Inventa una historia

Ma. "Ahora tu Laura continua la historia de Roberto con lo que creaste con tus tiritas.

Aos. Cada niños integra su figura a la historia. Retoman lo que dijo su compañero que se sienta atrás de ellos.

Para terminar la actividad la maestra pregunta "¿Qué hicimos hace ratito?"

Aos. Una descripción

Ma. "¿Y ahorita, que hicimos?"

Aos "Una narración"

A. Una narración es, por ejemplo, lo que le sucede a alguien

Aa. Puede ser un cuento

A. "Cuando alguien le comenta algo a alguien"

Ma. "De lo que conocemos ¿qué entraría dentro de la narración?"

Aa. Una historia

Aa. "Un cuento"

Ma. Escribe en el pizarrón lo siguiente

DESCRIPCIÓN

NARRACIÓN

Historia

Cuento

Leyenda

Aos. Un niño dice también los chistes, y otro ¿y los refranes?

Ma. "Vamos a reunirnos por equipos" (forma equipos por cada fila)

Ma "equipos 1,2,3,4,5,"

Ma. "A ver equipo 1 va a hacer una Leyenda"

"Equipo 2 refranes y los van a explicar, equipo 3 chistes, equipo 4 un cuento. Y dice: "no lo quiero de los que ya se saben, ustedes lo van a inventar" "Y, por último, equipo cinco una narración.

En el transcurso de la actividad los niños se organizan, incluso en unos minutos que la maestra sale del salón los niños continúan con su trabajo.

En el equipo uno los niños se ponen de acuerdo y una niña escribe en la hoja lo que sus compañeros le dictan.

En el equipo dos se turnan para escribir en la hoja un refrán que copian de un libro.

Los del equipo cuatro trabajan en el suelo. Se escucha que una niña dice a otro de sus compañeros "lo vamos a poner aunque tú no quieras".

Ma. "Se acerca a cada equipo para revisar lo que tienen escrito". Después les dice "Pongan atención porque ya van a pasar a exponer"

Aos. Cada uno de los equipos expone de diversas maneras. Por ejemplo, en el equipo uno una de las niñas presenta al resto de los integrantes del equipo y expone el trabajo. En el equipo tres cada niño cuenta un chiste y el último dice la definición (con sus palabras) de lo que es un chiste.

Ma. Concluye la actividad a partir de recuperar las definiciones de los niños y enriquecerlas, con sus alumnos, con ejemplos y otras explicaciones.

Después del recreo la maestra dice "Así como están en equipos sacamos lo que trajeron de su **investigación** de la evolución. A ver quién me puede decir algo acerca de la evolución" (Para la maestra la investigación es un camino importante para obtener conocimientos y sustentar la exposición oral).

Aa. "Nosotros salimos del cambio"

Ma. "¿Cómo dices que salimos del cambio?"

AA. "Es que no lo entendí"

Ma. "Al parecer estamos medio aburridos, cansados, asoleados"

Aos. "Sí, sí"

Ma. "Vamos a hacer una obra de teatro".

Ma. Nombra a 8 niños y les dice "en tres minutos se ponen de acuerdo y van a representar lo que quieran sobre el hombre primitivo (cómo vivieron, qué hacían, qué comían, etc.)

Aos. "Nos podemos llevar la monografía"

Ma. "No es de imaginación".

ANEXO 2

En la observación de lo que hace, la maestra Isabel, con sus alumnos el día 9 de mayo de 1996 se reconoce como se centra en la comprensión de la lectura a partir de incorporar el conocimiento previo de los niños (lo que han visto, lo que saben) para que incorporen nuevos conocimientos.

En el salón de clases coexiste la acción instrumental y estratégica de la maestra. De manera probable, este hecho resulta obvio pero se considera necesario darle un espacio en el análisis. Esta acción se observa a partir de lo siguiente:

La maestra I. da indicaciones de como realizar determinada actividad (es el mes de mayo y la mayoría de los niños pueden escribir sus propias historias)

" Alonso reparte los desayunos a tus compañeros"

"Les voy a poner un sello en cada cuaderno. Con el sello van a inventar una historia. Primero hay que ponerle el nombre a la historia, después van a contar una historia que van a escribir".

A partir de estos actos de habla la maestra ordena que se efectúe una determinada actividad. La influencia que ella ejerce se define, en principio, por el lugar de poder que ella ocupa por ser la maestra.

Sin embargo, en el contexto general de la acción, puede suponerse que ella no se orienta solo por una pretensión de poder. Esta idea se basa en el hecho de que la indicación 'elaborar una historia' es fundamentalmente pedagógica.

Acción estratégica

Ma. " ¿A nadie le falta que le ponga sello?"

Aos. No, maestra

Ma. Se acerca a cada niño para dialogar, observar lo que han escrito y orientarlos en su elaboración

Por ejemplo dice:

"Ponle primero el nombre a la historia"

"Muy bien, ahora cuéntame una historia"

"Daniel piensa algo sobre este barco de tu sello"

"Que historia tan bonita",

Ella lee lo que tiene escrito una niña: 'La vaca come pasto ...La vaca da leche'

Dice: "Muy bien Cristina, puntito y empieza a escribir acá (le señala a la niña el siguiente renglón en su cuaderno)"

Continúa con la actividad de acercarse a cada niño para revisar lo que tienen escrito y hacerles observaciones particulares sobre el trabajo que realizan (escribir una historia).

En los casos de historias con solo el título la maestra trata que los niños las complementen o terminen. Por ejemplo dice: "¿Qué más Rocío?, ¿El barco se llama?, ¿Tiene capitán?"

O como otro ejemplo dice: A ver, Había una vez un sol que estaba muy contento ¿Porqué estaba muy contento el sol?"

Otros niños le cuentan, de manera oral, la historia a la maestra. Ella les pide que la pongan por escrito "Ya me dijiste lo que vas a hacer, ahora ven y escríbelo".

Los niños que tienen dudas se acercan a preguntarle a la maestra o esperan que ella se acerque a ellos para preguntarle.

Tal es el caso de una niña que tiene dudas de como escribir la palabra sopa. Dice: "Maestra con cual es para sopa"

Maestra explica "Con la de su-su"

Desde este tipo de actividades, como lo es contar y escribir historias, los niños pueden dar cuenta de su propio mundo subjetivo.

Acción expresiva de la maestra en torno a la actividad que los niños realizaron al escribir historias.

“Al principio es muy cansado y lento el trabajo, ahorita ya me lleve media mañana, pero después ya que los niños conocen bien el procedimiento entonces ya es rapidísimo. Hoy yo les pedí que escribieran una historia. A partir de hoy ya es una historia diaria. Así diario tiene que ser una historia diferente. En ocasiones los dejo escoger el sello o, como en este caso, yo escojo el sello. Esta decisión va a depender de la dificultad que tengan en determinadas letras”

“A partir de la actividad me fui dando cuenta que hay niños que todavía tienen problemas para escribir una determinada palabra, como que la confunden al momento de plasmarla. Hay niños que escribían muy bien y ahora están invirtiendo letras. Entonces hay que afinar esos detalles, hay que trabajar” .

“Por ejemplo, una de mis alumnas, Cristina, no escribe más que con las vocales y las siete consonantes básicas. Entonces cuando escribía su historia con el sello de un vaca, yo le dije las vacas comen pasto. En este caso le estoy ayudando para que ejercite el uso de las letras que conoce. Sin embargo, cuando escribió ‘la vaca da leche’ lo hizo de la siguiente forma ‘la vaca da lede’. Mientras la mayoría de sus compañeros ya saben escribir la palabra leche a ella todavía le cuesta trabajo hacerlo”.

Con esta alumna trato de que ejercite las letras que conoce mientras yo voy introduciendo las que le faltan”

“Los niños aprenden a escribir historias a partir tanto de su ejercitación como de la lectura de cuentos e historias que se realiza en el salón de clases. Un detalle importante es que los niños modifican, poco a poco, los finales de sus historias o van ‘hilando’ nuevas historias”.

“La elaboración de historias permite que los niños expresen sus conocimientos previos. Lo que escriben depende mucho de lo que viven en casa. Es ahí (en sus escritos) en donde puede observarse la influencia que tiene el medio sobre los niños. Por ejemplo que tanto ven de televisión, que programas ven, que películas ven, que tanto saben de museos, que tanto saben en general”.

ANEXO 3 (MAESTRA ISABEL)

Propósitos y resultados de las sesiones , tipo de texto que se obtuvo (audiograbación , videograbación , etc.).

1ª. 18 abril 96. Propósito : obtener información (anexo1). Tipo de texto que se obtuvo :Se tiene la reconstrucción de la reunión colaborativa. Resultados : La maestra dio a conocer algunas de sus ideas generales acerca de su propuesta pedagógica (principios ,valoraciones y conceptos).

2ª. 25 abril 96. Propósitos : Observar su clase de Español y continuar con el diálogo reflexivo , a partir de las ideas que aparecieron en la primer entrevista y sobre la observación de la clase. Resultados : Primer reconocimiento de la propuesta pedagógica desde su acción concreta de enseñanza . Elaboración inicial de hipótesis (por parte de los formadores) . Tipo de texto : transcripción de audiograbación (registro de clase y diálogo reflexivo).

3ª. 2 mayo 96. Propósitos : Observación de la clase, diálogo reflexivo orientado al análisis de las estrategias de la maestra (qué hace , cómo lo hace) específicamente las relacionadas con el aprendizaje de los niños (el formador. ubica diferencias entre los niños en el dominio de lectura y escritura) . Resultados : Se reconoce cierta continuidad entre las acciones de la maestra y su pensamiento (actividades relacionadas , uso persistente y similar de ciertos recursos, presencia de una perspectiva pedagógica que engloba sus acciones) . Tipo de texto : transcripción de audiograbación (registro de clase y diálogo reflexivo) .

4ª. 9 mayo 96. Propósitos : observar cierta continuidad entre su acción y las ideas que veníamos (los formadores) definiendo en relación a su propuesta .Confrontar ciertas interrogantes que fuimos construyendo sobre lo que habíamos visto y/o escuchado en el dialogo reflexivo . Orientar el proceso de elaboración de la maestra , a partir de intentar colaborar con ella a partir de preguntarle "que ha observado en relación a.." (recuperación de las experiencias previas de los formadores) . Resultados : en el primer momento los formadores no logramos conectarnos con la maestra en términos de su propuesta integral , recuperamos parcialmente la acción inmediata para centrarnos en nuestro propio discurso elaborado.

Lo interesante es que a pesar de nosotros la maestra avanza en su proceso de reflexión , sobre todo cuando los formadores logramos , al final , "escucharla" y colaboramos con ella. (Al parecer de repente nos damos cuenta de la falsedad de nuestras hipótesis sobre los elementos centrales de su propuesta pedagógica) . Tipo de texto : transcripción de audiograbación .

5ª. 16 mayo 96. Propósitos : a partir del análisis individual y de dúo elaboramos (los formadores) una visión global de la propuesta pedagógica de la maestra. La cual se intento confrontar con la propia maestra. Resultados : la maestra desarrolla algunos principios y conceptos que ya había planteado y , por otro lado , explica la importancia que tiene las actividades didácticas que conducen al niño a la apropiación de la lecto escritura . Tipo de texto : audiograbación

6ª. 23 mayo 96. Propósitos : previamente en dúo continuamos con el análisis de la propuesta , logrando ahora establecer relaciones más claras entre principios , preocupaciones , conceptos y acciones. Se elaboran hipótesis más precisas que guíen el diálogo reflexivo . Resultados : ahonda en el desarrollo reflexivo y explicativo de los aspectos medulares que hacen a su propuesta (formación del ser humano y desarrollo integral) . Tipo de texto : audiograbación .

7ª. 30 mayo 96. Propósitos : Colaborar en el desarrollo de ciertos conceptos ,referidos a la elaboración del conocimiento y la expresión escrita vinculados con la adquisición de la lectura y la escritura , el desarrollo integral , reconocimiento de necesidades y la vocación e identidad docente. (Cabe advertir que para los formadores el elemento esencial de la propuesta de la maestra se consideraba el proceso de elaboración del conocimiento).
Resultados : explica y desarrolla algunos conceptos y estrategias de enseñanza relacionadas a sus propósitos. Tipo de texto : reconstrucción del diálogo reflexivo.

8ª. 6 junio 96 .La maestra cancelo la reunión para esta fecha.

9ª. 13 junio 96. Propósitos : confrontar y "desprenderse" de ciertas preconociones en las cuales no se reconoce la singularidad de la propuesta de la maestra , pensar y trabajar en la elaboración para la articulación entre pensamiento - acción, estar al pendiente de colaborar con el desarrollo de su proceso reflexivo. Resultados : la maestra desarrolla la explicación de su propuesta para la adquisición de la lectura y la escritura , establece sus semejanzas y diferencias con el método que utiliza (método Minjares) , en el desarrollo de su elaboración aparecen nuevos conceptos (visualización , identificación y esquema conceptual) , avanza en sus niveles de reflexión porque aparecen nuevos aspectos de su propuesta y da una pauta para dar una explicación. Tipo de texto: audiograbación.

10ª. 20 de junio de 96. Se obtuvo videograbación, audiograbación y anotaciones del formador.

11ª. 19 de septiembre.

12ª 26 de septiembre

IDEAS PRINCIPALES DEL MAESTRO : Intervenir en la formación de los niños como seres humanos a partir de favorecer su desarrollo integral , retomando siempre sus necesidades , sus intereses y conocimientos previos . Esto se logra cuando el niño elabora y participa en la construcción de su propio conocimiento, a través de la expresión oral y escrita (plasmando sus pensamientos , sentimientos ,necesidades , intereses ,deseos , gustos ,etc.) Todo esto esta encaminado para darle apertura a su desarrollo inmediato y futuro .

Preocupaciones de su propuesta pedagógica : "escribir todo lo que ya tiene en su cabeza",. confrontación a futuro de el sujeto critico y consciente , que esta formando, con su realidad y sus condiciones sociales . Continuar en la indagación , evaluación y reordenación de su propuesta.

Expresa su idea o ideas generales sobre la propuesta del maestro : tiene claridad sobre su papel de formador (sus responsabilidades) . Es consciente y sabe como quiere formar a sus alumnos . A pesar de que se orienta con un método específico hace uso de su creatividad e iniciativa para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje . A partir de su propia valoración e identidad profesional recupera su propio proceso histórico de formación . Mantiene la coherencia entre sus preocupaciones , sus principios y su acción permanente y cotidiana en el salón de clase .

Perspectivas sobre la elaboración : continuar con el desarrollo integral o articulado de ideas que sustentan su propuesta. Continuar la elaboración del texto escrito que hace a la propuesta.

ANEXO 4. Relato de otras preocupaciones docentes.

La maestra M. da clases en Nivel Superior y Medio Superior. En el IV Seminario sobre "El saber de los maestros en la formación docente" (Primera fase) ella dijo:

"Esta preocupación sobre la vida cotidiana esta presente en todos los maestros, esta dentro de las finalidades de la misma escuela; yo la considero como una preocupación constante desde los primeros años de estudiante de la Normal Nacional de Maestros. Esta preocupación se ha ido consolidando y fué cambiando a lo largo de mi vida magisterial. El momento en donde se vuelve más intensa para mí es tras la lectura del libro de la escuela de Barviana "Cartas a una profesora"....Eso fué como a principios de los años ochenta y , a partir de ahí, como que se ha ido agudizando y buscamos, de mi parte, los caminos de cómo hacer esa relación con la vida cotidiana".

La maestra A. (Nivel Básico) en el mismo Seminario dice:

"Creo que esta preocupación sobre la vida cotidiana me llegó hasta que me paré frente al grupo y cuando me dí cuenta de que a mí me habían preparado en la escuela pero al ser maestro me pregunté ¿ todos los díces de que me servirón?, soy un perico repetidor y eso no me sirve para enfrentarme a la vida que me esta todando vivir, desde ese momento, como maestra. Desde ese momento empecé a buscar otras cosas que hicieran más atractivo el aprendizaje de mis alumnos".

El maestro E. comenta:

"Realmente la preocupación mía y de un maestro debe ser que el conocimiento que se aprende no debe ser nada más que pasar exámenes, sino debe ser un conocimiento para que se pueda uno desenvolver con herramientas determinadas para solcionar ciertos problemas

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**