



La práctica docente y la formación de maestros (*)

Elsie Rockwell y Ruth Mercado (**)
Dpto. de Investigaciones Educativas
México, D.F.

RESUMEN

Se expone la necesidad de reconceptualizar la práctica docente, estableciendo las relaciones entre ésta y el contexto escolar en que se efectúa, así como las implicaciones de este enfoque sobre la formación del profesor.

El trabajo de maestro se realiza dentro de un espacio social específico: la institución escolar. Parecería obvia esta afirmación, pero a pesar de ello existe poca reflexión acerca de la relación entre la práctica del maestro y la escuela, que es su contexto cotidiano de trabajo. Esta carencia es especialmente palpable en las instituciones de formación y de actualización docente, en las que se expresa una queja constante frente a la gran desvinculación entre los contenidos de formación y la realidad escolar que enfrentan los maestros al regresar.

Entre las propuestas de formación docente y la práctica de los maestros siempre media una realidad institucional preexistente, dinámica, compleja, que establece formas de relación social, concepciones educativas y jerarquizaciones específicas del trabajo docente. ¿Qué implica el contexto escolar en la definición, jerarquización y transformación del contenido y del sentido de la práctica docente?

¿Cómo se puede recuperar la realidad escolar dentro de los proyectos de formación y actualización de maestros?

Antes de ofrecer algunas respuestas a estas preguntas, trataremos de aclarar la concepción de institución escolar que enmarca nuestra reflexión y a la que fue posible llegar sólo después de desechar la noción de «norma» como eje de la definición del concepto de institución; en su lugar, hemos avanzado hacia la comprensión de los procesos sociales que constituyen, a través de la historia, a cada escuela.

Las condiciones materiales de ésta, los saberes del maestro, considerado como sujeto, y el cruce de la biografía personal y la historia social ofrecen tres aproximaciones distintas a la práctica docente en su relación con la escuela. Esta reconceptualización, finalmente, tiene implicaciones para la práctica de formar docentes, y para las tareas de investigación y las formas de participación de los maestros.

(*) Publicado anteriormente en la obra «La escuela, lugar del trabajo docente» de las mismas autoras. Editado por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN de México, D.F. (1986).

(**) Departamento de Investigaciones Educativas.
José M^a Velasco, 101
03900 México, D.F.

La conceptualización del contexto institucional

Existe la tendencia de aproximarse al maestro con un enfoque tan estrecho que se le aísla del contexto en que trabaja. Aun cuando se reconoce que trabaja en un sitio llamado escuela, con frecuencia se supone que la actuación como docente depende más de rasgos de personalidad, intenciones conscientes y formación profesional o cultural previa, que de cualquier característica de la institución escolar que enmarca y constriñe, y también posibilita, su trabajo. Se refleja en esta tendencia investigativa cierta concepción teórica, pero a la vez un trasfondo moralista, una propensión a responsabilizar al maestro de los resultados de la educación, a enjuiciarlo o bien defenderlo, pero rara vez a conocerlo o estudiar el contexto en el que trabaja.

¿Pero qué significa el «contexto» de la práctica docente? Este término, sin mayor clarificación, resulta ser demasiado general, ya que abarca desde la situación inmediata en que actúa el maestro frente al grupo hasta la «totalidad social». Cada escala de contexto tiene su propia lógica, sus propias posibilidades o bien deficiencias explicativas. Los estudios existentes que ligan la práctica del maestro con el contexto se encuentran polarizados, unos en lo «micro», otros en lo «macro». En el caso de la escala más próxima, la situación de interacción verbal, la investigación sociolingüística ha reconstruido la lógica del discurso, pero tiende a perder de vista el lugar en que ocurre esa interacción: la escuela. En el otro polo se recurre a la posición del docente en los llamados Aparatos Ideológicos de Estado para explicar su práctica, pero, igualmente se tiende a perder de vista las condiciones concretas de trabajo del maestro y su actuación en tanto sujeto.

Entre estos polos encontramos la relativa ausencia de una escala importante, la escuela, diferenciable tanto del salón de clases como del sistema escolar, que tienden a ser las unidades de análisis de la investigación educativa existente. La observación en el salón de clases muestra que ahí ocurren cosas inexplicables dentro del marco del propio salón. Las acciones y prioridades de los maestros, las respuestas de los niños y las múltiples inte-

rupciones cotidianas remiten constantemente a lo que se encuentra más allá de las cuatro paredes del aula. Por otra parte, las grandes relaciones del sistema escolar, como la constante que se da entre el fracaso escolar y la clase social, aparecen en el salón mediadas por características propias de la institución escolar que propician, legitiman y, en casos, contrarrestan esas relaciones. Así, para comprender la práctica docente resulta ineludible mirar la escuela.

Identificada la escuela como contexto pertinente para comprender la práctica docente, se presenta el problema del concepto de institución. Nuestro propio acercamiento a la escuela implicó un proceso de reconceptualización de la institución. A lo largo de las primeras observaciones de campo constatamos la enorme distancia entre dos planos que categorizábamos, entonces, como «norma y realidad» o bien como «norma y cotidianeidad». La concepción de institución desde la cual mirábamos inicialmente remitía a las normas, especialmente a las oficiales o estatales. Desde esa perspectiva la práctica de maestros y alumnos se tiende a ver como una actuación conforme a lo prescrito por las normas, o bien como «desviada» de ellas; la práctica «desviada» no parece, en ese caso, corresponder a la institución.

Pero esta concepción de institución nos planteaba muchos problemas al observar y analizar cada escuela concreta. Cuando la práctica cotidiana de los sujetos no corresponde a la norma, como era el caso, ¿dónde quedaba la escuela? No podía quedar sólo en la norma oficial, en reglamentos que tenían poca vigencia real, como si todo aquello que observábamos no «debía ser» la escuela. Replanteamos entonces el problema en términos de dos normas, una «oficial», expresada generalmente en documentos, y otra «real», que se tendría que inferir de la práctica cotidiana de los sujetos en la escuela. Pero de ¿cuál práctica? ¿De la recurrente o «normal»? ¿De la reconocida o expresada por los sujetos? Aún así nos encontramos con prácticas heterogéneas. En caso de poder determinar la «norma real», ¿dónde quedaban las prácticas que no correspondían a esa norma real? ¿Fuera de la escuela como institución aunque ocurran cotidianamente?

mente dentro de la escuela como lugar? ¿O es que existen múltiples normas en la escuela? (1).

Tal vez un ejemplo haga más claro el dilema al que nos enfrentamos (2). En la enseñanza de la lectura y la escritura, en primaria, la práctica del maestro no siempre corresponde a lo que prescribe el programa o los libros de texto, considerados en este caso como «la norma oficial». Incluso las exigencias, explícitas o implícitas, de directores y supervisores contradicen esa norma, y además, éstos difieren unos de otros. Según la primera concepción de institución estas prácticas serían simplemente «desviaciones», por muy constantes que fueran. Algunas corresponden a normas oficiales anteriores; otras representan recursos o estrategias que utiliza todo maestro al trabajar con los alumnos. Frente a estos hechos buscamos la «norma real» que pudiera dar cuenta de lo que ocurre en la escuela. Hay prácticas recurrentes, las copias en el cuaderno, por ejemplo, que podrían considerarse como «normas». Algunas incluso son reconocidas como tales al ser recomendadas a los nuevos maestros por los viejos. Otras prácticas, como las estrategias para enseñar el análisis de oraciones, pueden ser menos conscientes y no suelen ser explicitadas como normas, aunque sean muy recurrentes. Dentro de cada escuela, ciertas prácticas aparecen como más legítimas, otras son efectivamente sancionadas; ambos tipos indican la existencia de normas reales.

Así, en este caso, parecía posible inferir «normas» a partir de las prácticas reales, y en consecuencia clasificar lo que observábamos según correspondía o no a lo recurrente, lo legítimo, o lo reconocido como norma. Lo «anormal» incluía desde prácticas excepcionales, o aun reprimidas, como la de organizar cierto tipo de juegos con los alumnos, hasta otras que corresponden poco al «deber ser» del maestro, como la de preparar las clases dentro del salón o leer revistas mientras los alumnos hacen su trabajo. Así, bajo esta concepción de norma, aún parecen coexistir dentro del mismo espacio escolar prácticas normales y prác-

ticas «desviadas», prácticas «escolares» y prácticas «no escolares». Seguía escindida en dos partes la realidad orgánica cotidiana observable en las escuelas.

Sin embargo, toda esta concepción de institución referida a la norma, ya sea «oficial» o «real», dejó de ser pertinente al analizar la práctica docente desde otra perspectiva, la de los procesos que ocurren en la escuela. En el caso anterior, al analizar el proceso de apropiación de la lengua escrita, encontramos que éste no se circunscribe al dominio de «lo escolar», tal como se podría definir aun a partir de la norma real. La apropiación y el uso de la lengua escrita es un proceso constante en el trabajo docente cotidiano, donde son inseparables las necesidades de preparación y enseñanza, dadas las condiciones mismas del trabajo escolar. Desde la perspectiva del *trabajo docente*, a diferencia de la del «rol» docente, existe una continuidad lógica entre ciertas prácticas que pueden no corresponder al «deber ser», como consultar el programa durante la clase, y otras más cercanas a la norma, como exponer cierto contenido programático. Ambas tienen su razón de ser. En la práctica docente real son inseparables, de hecho, las rutinas recurrentes, «normales», y las acciones únicas, requeridas por la interacción inmediata con alumnos o generadas sobre la marcha para poder enseñar.

Desde los alumnos, tanto las prácticas «escolares» como las «no-escolares» que ocurren en el salón son potencialmente significativas, en este caso, para su propia apropiación de la lengua escrita. Al observar los alumnos cómo actúa el maestro y al participar ellos mismos en prácticas diversas que requieren de lectura y escritura (desde contestar cuestionarios hasta mandarse recados), se da, de manera continua, el aprendizaje de usos de la lengua escrita dentro del contexto escolar, correspondiente o no ese proceso a la norma oficial. De hecho, en cualquier salón de clase, gran parte de la actividad de los niños escapa a las normas explícitas o implícitas del «rol» de alum-

(1) La discusión anterior se encuentra ampliada en E. Rockwell y J. Ezpeleta. *la escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*, (1983).

(2) Este ejemplo se encuentra en E. Rockwell. *Los usos escolares de la lengua escrita*, (1982).

no. Lo importante sin embargo, es no considerar esa actividad como «desviada», como necesariamente irrelevante o contraria a la función educativa de la escuela. La observación más cuidadosa ha mostrado como todo tipo de actividad es integrado por los niños a los procesos educativos que se dan en la escuela (3).

Desde el punto de vista de los procesos que ocurren en la escuela, aun de aquellos tan centrales a la existencia misma de la institución como la apropiación de la lengua escrita, deja de tener sentido la clasificación de las prácticas según alguna norma, sea ésta «oficial» o «real». Los procesos que ocurren en la escuela, y que son los ejes de su constitución, de hecho integran tanto prácticas que corresponden a la «norma» como otras, que no corresponden.

Este hecho ha mostrado la insuficiencia de aquella conceptualización de institución que le da prioridad a la norma. En realidad, la norma, sobre todo la oficial, parece estorbar en cualquier intento de conocer la escuela, porque no permite ver toda la riqueza histórica y el trabajo significativo que se dé allí, «fuera de la norma». Esto *no* significa suponer que la norma no existe; desde luego, sigue siendo posible reconstruir normas a partir de los discursos y las prácticas recurrentes o más legítimas; existen normas diversas y frecuentemente contradictorias en la vida de cualquier institución. Sin embargo, esas normas dejan de ser el elemento articulador de una concepción de institución, para tomar su lugar como uno más de los elementos que entran en juego en los procesos que constituyen, en este caso, la institución escolar.

A partir de esta concepción cobra cada vez más importancia la materialidad histórica y cotidiana de las escuelas. Muchas de las prácticas que se observan a diario dejan de percibirse en contraposición a alguna norma; dejan de ser «negativas», en el sentido de «negar»

una norma, y se perciben como «positivas», no necesariamente en el sentido de ser «buenas», sino simplemente en tanto que dan existencia material a las escuelas y están presentes en ellas. A partir de reconocer esas prácticas, lo importante es saber cómo han llegado a existir, cómo responden a las condiciones reales de trabajo y qué significado tienen dentro de la escuela. Aparece así una escuela histórica, tangible y observable, dentro de la cual pueden empezar a adquirir sentido las actuaciones de los maestros y de los alumnos.

La relación entre práctica docente y contexto institucional

Con base en esta reconceptualización empieza a aclararse la relación entre la práctica docente y su «contexto institucional». La primera referencia a este contexto no es la norma institucional sino las *condiciones materiales* de la escuela, de cada escuela, en que trabajan los maestros. Estas condiciones materiales no son sólo los recursos físicos para el trabajo, sino también, entre otras cosas, las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y del tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres (4).

A los maestros, por otra parte, los empezamos a conocer no sólo en su «papel» de maestros, sino también como *sujetos*, es decir, como personas que organizan su propia vida y trabajo dentro de las posibilidades que dan las condiciones materiales de cada escuela. Como sujetos, se apropian selectivamente de saberes y de prácticas, para sobrevivir y para realizar su trabajo. A la vez, estos saberes y prácticas contribuyen a la conformación misma de cada escuela (5). Entre otras cosas los maestros se apropian, diferencialmente, de las normas escolares, que pueden utilizarse de diversas maneras, por ejemplo para legitimar acciones propias o para controlar acciones ajenas. La

(3) Véase V. Edwards. *Los sujetos y la construcción social del conocimiento en la escuela* (1985).

(4) La conceptualización de las condiciones materiales del trabajo docente fue explicitada dentro del equipo de proyecto. Respecto a la definición cotidiana de las prioridades de trabajo, véase C. Aguilar, *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*, (1986).

(5) R. Mercado. *La escuela primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*, (1985).

práctica docente que se observa en las escuelas tiene así un sustento en determinados sujetos que ponen en juego sus propios saberes e intereses, sujetos particulares cuya historia personal y profesional se enlaza con la historia social.

La *historia* es, en este sentido, un tercer eje, precisamente aquél que puede dar cuenta de toda la heterogeneidad que encontramos en la práctica docente. Por una parte, el trabajo del maestro se ubica en determinada escuela, que lo condiciona y que exige prácticas diferentes, según la trayectoria histórica de esa escuela. Por otra, la biografía misma de los maestros, su apropiación de saberse a lo largo de su experiencia docente, contribuye a conformar las características propias de cada escuela. Así, esta relación entre la construcción histórica y la biografía personal muestra otro nexo entre la práctica docente y el contexto institucional.

Trataremos de explicitar algunas de las implicaciones de estas tres relaciones.

Condiciones materiales del trabajo docente

Las condiciones materiales de la escuela son la base imprescindible para analizar la práctica docente. ¿Qué significa condiciones materiales? Se piensa ante todo en el edificio y los recursos didácticos, que son tal vez los elementos más variables entre las escuelas, no sólo de México, sino del mundo. Las constantes materiales que definen a una escuela son mínimas: algo que enmarque el espacio del aula, casi invariablemente rectangular, y asientos para un grupo, ordenados de frente al *lugar* del maestro. Este arreglo que caracteriza de manera tan inconfundible al aula escolar tiene, sin embargo, múltiples expresiones concretas; hay aulas rurales rudimentarias en que apenas sí se techa un espacio y se usan botes y tabiques como asientos, y en el otro extremo, aulas modernas que disfrazan la disposición básica con múltiples «centros de interés» y aparatos tecnológicos modernos. Estas condiciones materiales, como sabe todo maestro, posibilitan prácticas diversas; pero *no* necesari-

amente las condiciones más modernas implican prácticas mejores.

Sin embargo, la idea de condiciones materiales abarca más que los locales e implementos físicos de los que disponen los maestros. Son también condiciones materiales las pautas de organización del espacio y del tiempo en cada escuela, así como los controles efectivos sobre su uso. El patio escolar es un ejemplo de espacio potencial de trabajo docente, cuyo uso se encuentra condicionado a cierto tipo de actividades y ciertos horarios; en México sí suelen ocurrir ahí recreos y ensayos, en cambio no se acostumbra simulacros de evacuación, y el director prohíbe los juegos de «maduración» en ese espacio durante las horas de clase, a veces por la presión de los padres que prefieren ver que los niños trabajen dentro del aula. El espacio y el tiempo no son así recursos disponibles incondicionalmente para el docente; siempre son mediados por toda la trama organizativa y social de la escuela.

De la misma forma, operan como restricciones al trabajo docente otros múltiples elementos formales e informales del mundo escolar institucional. Las relaciones específicas que se mantienen con la supervisión y con los padres de familia son condicionantes de la práctica docente; se dan acciones del más diverso tipo que, aunque sean externas a la escuela, inciden en el aula y afectan el trabajo del maestro en muchos sentidos. El mismo hecho de trabajar con un *grupo* de alumnos, generalmente grande, es una condicionante al tipo de relación pedagógica y de actividades que puede poner en práctica un maestro.

Frente a este conjunto de condiciones materiales del trabajo docente, que varía mucho de una escuela a otra, el maestro tiene márgenes de autonomía, también variables, para decidir prácticas propias. Desde luego, existen límites para la autonomía docente, tanto por las condiciones materiales de cada escuela como por los procesos de control efectivos que se ejercen sobre los maestros. El juego entre la autonomía y el control se da de manera especial en el magisterio, distinto al caso de otros oficios; el control se ejerce mediante mecanismos ideológicos y gremiales que pueden explicar cierta convergencia existente en prácticas y concepciones docentes, aun cuando el proceso del trabajo docente se encuentre notablemente

libre de vigilancia directa (6). Dentro del aula el maestro puede determinar, en cierta medida, su quehacer cotidiano, dentro del ámbito sujeto a su propia conciencia y los límites dados por la negociación con los mismos alumnos. Esta autonomía también tiene su cara negativa: un aislamiento docente que contrarresta, entre otras cosas, la comunicación y la organización magisterial. Sin embargo, por ella, también el aula es indudablemente uno de los espacios escolares en que se gestan prácticas docentes con sentido contra-hegemónico.

Regresemos a la escuela, que es, en sí misma y toda ella, condición material del trabajo docente. La escuela es *el* lugar privilegiado de reunión natural y permanente para los maestros, como la fábrica para los obreros. Pocos espacios de reunión o de formación de maestros en servicio pueden competir con la escuela, sobre todo cuando no se cuenta con la liberación del tiempo de trabajo y con el local escolar o de zona, es decir, con respaldo institucional (una de las claves del poder de las dirigencias sindicales es justamente ese respaldo). La escuela es el contexto principal de convivencia de los maestros. El aislamiento del aula se rompe, potencialmente, en la escuela, en la medida que no se impongan aislamientos producidos por todos los otros motivos de fragmentación del gremio... edad, sexo, formación, agrupación, etc. La escuela es *el* sitio de comunicación entre maestros, a partir del cual se arman redes con repercusiones tanto para la práctica docente como para muchos otros aspectos de la vida magisterial.

Tal vez por este hecho se reitera que los maestros se forman en las escuelas en que trabajan (7). Se sabe que en la escuela ocurre gran parte de la formación del maestro, pero se comprende poco cómo sucede. Este proceso es tan informal y se encuentra tan sutilmente integrado a la trama social de la escuela, que es difícil distinguirlo en el flujo cotidiano, compuesto de numerosos pequeños intercambios

entre maestros, de consultas o reflexiones que se incorporan a las decisiones diarias sobre el propio quehacer. Sin embargo, esta formación en el contexto de la escuela parece tener una consistencia y efectividad decisivas. Desde luego, no es un proceso que se dé al margen de otros referentes, se tiene noción, desde la escuela, de normas, de disposiciones oficiales y de prácticas en otras escuelas. Una de las muchas cosas que desconocemos es cómo entran a este proceso formativo cotidiano los elementos formales —los cursos o talleres, los eventos culturales y los libros— a los que recurren los maestros, persistentemente, en busca de mejores soluciones a su quehacer diario.

Los sujetos y sus saberes

La resolución cotidiana de qué enseñar y cómo hacerlo supone no sólo la reproducción, sino la integración y generación de conocimiento por parte de quienes ejercen ese trabajo. Se trata de un conocimiento no formulado, no sistematizado, ni explicitado como tal, pero no por ello ausente (8). Desde esta visión la realización de cualquier trabajo, tal vez particularmente la docencia, requiere de la incorporación de conocimientos de muy diverso origen, apropiados por los sujetos que lo ejercen; implica el ensayo y construcción de soluciones a los problemas que el trabajo mismo plantea en las condiciones específicas en que se presentan. Significa la existencia de saberes adquiridos en la resolución del trabajo diario y en la necesaria reflexión continua que a la vez éste impone, saberes que se encuentran integrados a la práctica cotidiana, aún cuando no se puedan explicitar conscientemente.

Saber ser maestro implica la apropiación no sólo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual; son ejemplo de ello la cantidad de

(6) Desde luego, sí es vigilada la organización magisterial, a diferencia del proceso del trabajo. El control gremial de los maestros, por lo menos en México, se ejerce por medio de mecanismos que entrelazan el doble poder de la administración escolar y la dirigencia sindical, ejercida generalmente por las mismas personas. Pero este control está dirigido más por criterios políticos que por normas técnicas o pedagógicas, en la medida que es posible hacer esta distinción. Véase E. Sandoval. *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*, (1985).

(7) Otro ámbito de formación significativo, aparte de las Normales, parece ser la familia, ya que por lo menos en México, el magisterio es aún un oficio «heredado» dentro de las familias magisteriales, en un gran porcentaje de casos.

(8) F. Elbaz, *The Teacher's Practical Knowledge: Report of a Case Study* (1980)

saberes que se integran a la habilidad docente de trabajar con el grupo, de atender sus inquietudes y organizar su actividad. A pesar de que es posible constatar una posesión específica de estos saberes, diferencial entre maestros, es difícil, tanto para maestros como para investigadores, explicitar su contenido; esa misma dificultad se encuentra presente en los intentos de integrar la experiencia del docente al proceso de formación de nuevos maestros. Sin embargo, sobre estos saberes se sustenta gran parte del quehacer cotidiano.

Los saberes no llevan necesariamente en sí mismos un signo valorativo; no son ni «cier-tos» ni «falsos», «buenos» o «malos». Simple-mente operan dentro de la situación de docencia en la escuela, tal como ésta se ha constituido históricamente. Ciertos saberes de cómo actuar dentro de esta situación se con-juntan en estrategias que le permiten al maes-tro sobrevivir dentro de la escuela. Otros sabe-res se retoman en los esfuerzos particulares del maestro por darle sentido a su trabajo docente. Cada saber puede asumir valor espe-cífico al usarse y articularse por los maestros en procesos sociales de diferente orientación política.

El conocimiento que poseen los maestros en relación con su trabajo se construye en gran medida cotidianamente, en cada escuela. La iniciación en el trabajo de maestro requiere de aprendizajes nuevos que pueden o no remitir a lo que se le enseñó en la Normal. El traslado de una escuela a otra, el cambio de grado, la promoción a director o a supervisor, la ubica-ción en determinado medio o tipo de escuela, la asignación de determinada comisión, todos son momentos en la carrera profesional que requieren de la apropiación de los saberes necesarios para actuar competentemente en cada situación nueva. Dentro del contexto escolar algunos de estos saberes se transmiten de manera explícita entre directores y maes-tros o de maestros viejos a aquéllos que inician su carrera; otros se construyen en el aisla-miento de la práctica frente al grupo, de donde resultan tanto respuestas comunes a los pro-blemas, también comunes, que plantea la si-

tuación escolar al maestro, como versiones particulares de los saberes compartidos.

Dado este proceso de una construcción acti-va del saber que requiere el trabajo, se puede suponer que la práctica docente no es repro-ducción pasiva de la formación profesional o de las normas oficiales. La diversidad de prác-ticas concretas en las escuelas, la heterogenei-dad de soluciones a los problemas de la institu-ción y la variedad de formas de enseñanza demuestran que el proceso de construcción del saber del magisterio es selectivo e incluso innovador; se reproducen, se confirman o se rechazan tradiciones y concepciones anterio-res. Se generan o se elaboran, a veces colecti-vamente, prácticas nuevas, incorporando al-gunos de los recursos que se obtienen en la Normal o en los cursos de formación docente. Al margen de cualquier modelo abstracto de docencia, es en la permanencia y el ejercicio diario donde los maestros acumulan, recuer-dan u olvidan, comparan, integran o rechazan las propuestas de trabajo docente que se han formulado desde distintos ámbitos sociales en diferentes momentos históricos.

En la docencia, más que en otros trabajos, se utilizan e integran los diversos conocimien-tos sociales y culturales que el maestro posee como persona, más allá de su formación pro-fesional como maestro. Este hecho es ineludible, dada la complejidad de la situación docente, complejidad que se da tanto en la relación con el conocimiento escolar como en la relación social con los alumnos. No existe un diseño técnico del proceso de trabajo docente capaz de conformar y de prever —y finalmente de controlar— paso por paso, el quehacer cotidia-no del maestro (9). Más bien, éste, como suje-to, se encuentra en una situación objetiva que lo obliga a echar mano de todos los recursos posibles, técnicos y personales, intelectuales y afectivos para poder seguir frente al grupo.

Este saber integrado a la práctica cotidiana de los maestros es también constitutivo de la institución escolar. Por una parte, asegura la continuidad de cada escuela; por otra, explica la variedad de experiencias que encuentran los niños al trabajar con diferentes maestros en

(9) Algunos autores prevén que ciertas modalidades de la «tecnología educativa» norteamericana si se aproximan a tal situación; véase H. Giroux, Teacher Education and the Ideology of Social Control, en *Ideology, Culture and the Process of Schooling* (1981).

su paso por la primaria. Por ello, los maestros aportan un conocimiento imprescindible para la operación y para la transformación de las escuelas.

En esta concepción, los saberes sociales integrados a la práctica docente no remiten sólo al ámbito de la experiencia individual, sino que también se constituyen en producto colectivo, social. En la resolución del quehacer docente cotidiano, los maestros incorporan experiencias y saberes de origen histórico diverso, es decir, en ellos se expresa una acumulación histórica, matizada desde luego por características particulares de los sujetos y de las escuelas que enmarcan la práctica docente cotidiana.

La historicidad de la práctica docente

Esta acumulación histórica expresada en el presente se constituye en otra dimensión que permite comprender la práctica docente actual. La historia es lo que da cuenta de esa diversidad de prácticas cotidianas de los maestros, que suelen calificarse de «desviadas».

No es fácil pensar una práctica actual en términos de su historicidad. La idea común de «historia» suele remitir al «tradicionalismo» de la práctica docente, por lo general en términos un tanto despectivos. En el ámbito educativo, la historia aparece como un proceso de «modernización» que presenta como inevitablemente mejor lo que es más reciente. En el ámbito de la formación docente, el término correspondiente es la «actualización»; se presupone que el maestro debe aprender «técnicas modernas» para superar una práctica docente de años, con frecuencia, caracterizada como «empírica». Desde luego, también existe la contraparte de esta visión; en lugar de la valoración *a priori* de todo «lo moderno», muchas veces se escucha una queja generalizada por todo lo actual, y una reminiscencia algo

nostálgica de otros tiempos en que la educación era mejor, se aprendía más, los maestros eran más cumplidos o más estrictos; o bien se piensa que los libros de tal o cual reforma anterior eran mejores. Sin embargo, estas perspectivas, ambas valorativas, aunque en sentido contrario, no permiten realmente conocer la práctica docente. Al igual que las concepciones normativas, prejuician a la práctica de determinada época, aún antes de conocerla.

Esta tendencia valorativa es contraria a la intención de explicar la práctica docente a través de su historicidad. En primer lugar, toda práctica docente, no sólo la «tradicional», es histórica; es construida en momentos históricos particulares. Es decir, toda práctica docente refleja un proceso complejo de apropiación y contrucción que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas. La biografía de cada maestro incluye la apropiación de ciertos saberes a lo largo de su experiencia docente; todo maestro ha recurrido a la selección y utilización de elementos diversos, de los que tiene noticia en momentos sucesivos de su vida. Estos elementos, a su vez, provienen de muy diferentes ámbitos, tanto profesionales como personales; provienen de las disposiciones del sistema educativo y los programas de formación docente, así como del contexto escolar y el medio social específico, en que se trabaja en diferentes momentos de la carrera.

Algunos de los elementos de la práctica docente muestran una continuidad histórica muy larga; es el caso sobre todo de aquellas prácticas que se heredan casi de manera inconsciente de la observación temprana de los propios maestros. En toda docencia existe cierta base de continuidad histórica que seguramente data desde los inicios de la escuela (10) y que contiene elementos aún anteriores (11).

(10) En este hecho se han apoyado algunas de las teorías de la reproducción. Véase P. Bourdieu y J.C. Passeron. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, (1977).

(11) Por ejemplo en una tablilla sumeria escrita cerca de 2000 A.C. se lee, en una traducción algo modernizada:

— ¿Qué hiciste en la /escuela/?

— Recité mi tablilla y comí mi almuerzo; preparé una nueva tablilla, la escribí y terminé.

...Fui a la casa, le leí mi tablilla a mi padre y él estuvo muy contento. /Le dije/ Despiértame muy temprano, no debo llegar tarde o el maestro me pegará.

Sin embargo, no toda la práctica docente se explica por esta continuidad histórica de fondo: no todo es reproducción. Existe también, por lo menos en las primarias mexicanas, una gran diversidad de prácticas docentes actuales. Esta diversidad no consiste sólo en formas diferentes de hacer lo mismo, como supondrían algunos. Incluye una gama de concepciones divergentes acerca del trabajo del maestro, así como diferentes prioridades en cuanto a ámbitos de trabajo (comunitario vs. académico, por ejemplo) y a contenidos programáticos. En la práctica actual coexisten, además, a pesar de la visión estereotipada de la escuela, relaciones radicalmente distintas como los niños, como son las que apelan a las experiencias propias de éstos, o bien las niegan (12).

Por otra parte, las prácticas de cada maestro son heterogéneas; dicho de otro modo, no resulta posible clasificar maestros según «tipologías» sencillas que remitan a métodos (tradicionales vs. activos), a personalidad (autoritario/democrático); o a etapa de formación (empírico vs. científico). En la práctica de cada maestro se tiende a presentar esa heterogeneidad y puede ser amplia la variedad de acciones que emprende, en distintos momentos del día, en diferentes turnos, materias, grupos o etapas de vida.

Esta heterogeneidad, resultado entre otras cosas de la progresiva apropiación y utilización de prácticas a lo largo de la vida de cada maestro, no se da, desde luego, en un vacío: se da en determinados contextos culturales y sociales que están también en proceso de transformación. Sería difícil imaginar que los maestros pudieran desempeñar un «rol» tal como se prescribe en las normas, reglamentos

o programas vigentes en un período dado; más bien conforman a lo largo de su vida una práctica, acumulan una experiencia específica y única, vinculada siempre a aquellos elementos concretos de los que pueden disponer, que están presentes en las localidades en que se desenvuelve su vida y su trabajo.

Como resultado de este proceso, la práctica docente actual contiene las huellas de todo tipo de tradiciones pedagógicas que tienen origen en los diferentes momentos históricos que ha atravesado la escuela mexicana. Sería un error, sin embargo, caracterizar a esta práctica, globalmente, como «tradicional». La práctica docente ha cambiado históricamente y sigue cambiando; no sólo incorpora nuevos elementos propuestos desde los ámbitos técnicos del sistema, sino que también se generan, desde los maestros mismos, prácticas y estrategias distintas a las que han recibido. Las clases que se observan no corresponden de manera lineal a los programas y libros vigentes, sino que integran recursos, elementos y valoraciones características de diversos momentos en la trayectoria de la escuela y del maestro.

Este proceso ha sido comparado a la constitución del «banco de trabajo» de un viejo artesano-obrero, que se describe en *De cadenas y de hombres* (13) y que contrasta, en esa obra, con la concepción modernizante y supuestamente eficientista de la empresa. Así como, en ese caso, no fue posible incrementar la eficiencia con un reemplazo total de las herramientas de trabajo que negaba la experiencia del obrero, tampoco es posible «elevar la calidad de la educación» con un reemplazo total de la práctica docente, o más bien de las normas o materiales que se supone la rigen; esto no

...Cuando desperté temprano en la mañana... mi madre me dió dos panes, fui a la escuela. En la escuela me dijeron, «por qué llegas tarde» y me dio mucho miedo, mi corazón latía fuerte... Entré y saludé con respeto al maestro...

El encargado de la reja me dijo. «Por qué cuando no estuve, te saliste» y me dió una paliza.

...El maestro me dijo. «Tu letra no está bien» y me pegó. «Has descuidado el arte de escribano».

En A. H. Lass y N. L. Tasman, *Going to Scholl*, (1980) p. 6-7. Trad. E. R.; véase también D. Tanck. *La educación ilustrada, 1786-1836*, (1977), Capítulo: *La vida escolar*.

Si bien estos ejemplos muestran rasgos más estereotipados de la escuela, también es posible encontrar otros, como las características, variables de cultura a cultura, de trato a los niños por cualquier adulto, que se hacen extensivos a la práctica docente.

(12) Véase V. Edwards. *Los sujetos y la construcción...*

(13) R. Linhart, *De cadenas y de hombres*, (1979). Incluido como lectura en Taller para maestros de la 5a zona de Morelos; Programa y materiales, elaborado por R. Quiroz, C. Aguilar, M.A. Candela, R. Mercado, E. Sandoval y otros, Documentos, DIE, México, 1984.

significa que no interese o importe la calidad, sino que ésta se puede construir sólo a partir de la historia de la práctica docente y de la experiencia de maestros, y no haciendo abstracción de ella.

La formación de maestros y la práctica docente

La reconceptualización de la práctica docente que hemos esbozado hasta ahora tiene importantes consecuencias para el proceso de formación de maestros. La visión normativa, evaluativa y prescriptiva de dicha práctica ha permeado, en gran medida, las propuestas para la formación tanto de nuevos maestros como de los que ya están en servicio. Al reconceptualizarla, reemplazando la noción de «rol» por la idea de un trabajo realizado por sujetos particulares, en las condiciones materiales e históricas específicas del contexto escolar, el proceso de formación docente se aborda de otra manera. Sin pretender agotar el tema, nos interesaría plantear algunas ideas al respecto.

Comenzaríamos por una reflexión que remite a la «lejanía» que suele haber entre las propuestas de formación-actualización de maestros y las prácticas cotidianas escolares. Esa distancia está relacionada, entre otras cosas, con la visión evaluativa desde la cual suele conceptualizarse la práctica docente real. Desde ésta, la tendencia es tratar de ajustar la práctica docente a un modelo dado, implícito o explícito en las propuestas de formación y, en ese sentido a buscar el «perfeccionamiento» de la práctica real. En las propuestas llamadas de «actualización» y en las de formación docente adscritas a esa perspectiva se trata, en el fondo, de una confrontación entre la práctica docente real (la cotidiana) y los diversos modelos pedagógicos que circulan, con mayor o menor peso, en el ambiente educativo.

Por otro lado, la conceptualización evaluativa acerca de la práctica cotidiana ha tenido como una consecuencia más la de obstaculizar

la construcción de conocimiento acerca de sus contenidos reales. En tanto se le supone conocida –*a priori*– en su «deficiencia», «tradicionalismo» o como sea que se le califique, no se plantea la necesidad de reconstruirla para analizarla. En consecuencia, se supone que todo el saber sobre docencia para las tareas de formación existe sólo en las teorizaciones que desde fuera de su conocimiento específico se han producido. Es decir, el quehacer docente cotidiano no parece ser fuente de un conocimiento pertinente para el trabajo de formación. Con lo anterior, no queremos decir que las aportaciones teóricas sobre la docencia construidas desde otros planos de la realidad educativa no sean también pertinentes y necesarias para la formación docente; afirmamos, en cambio, que no son equivalentes a una construcción teórica que tome como objeto a la práctica misma.

La negación de la práctica docente real como objeto de conocimiento ha tenido su expresión en las propuestas de formación en el sentido de que éstas presentan una escisión entre teoría y práctica, de tal manera que ésta se supone sólo como la «aplicación de la teoría» (14). Con ello se profundiza aquella distancia entre las propuestas de formación de maestros y las prácticas escolares reales.

En la actualidad es posible decir que en algunas propuestas institucionales empieza a darse una incorporación de la práctica docente real a las tareas de formación a partir de concepciones distintas a las antes señaladas. Ejemplos de ello son algunos de los programas de la Universidad Pedagógica Nacional y las reformas a los planes y programas para educación normal en el Estado de México (sistema estatal). Sin embargo, esos avances están lejos de representar una tendencia en el sistema nacional de formación de maestros; creemos que la posibilidad de romper la distancia entre la formación docente y la práctica real requiere de una reconceptualización y construcción de conocimiento acerca de ésta, cuestión que ya empieza a ser preocupación central en algunas instituciones formadoras de maestros.

(14) Algunas notas a propósito de este tema se encuentran en: R. Quiroz. *Notas para el análisis del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1984*. Documentos: DIE-Cinvestav, México, 1985.

La investigación en las instituciones de formación docente

En ese sentido, la reconstrucción de la historia acumulada en la práctica docente del magisterio mexicano y de su expresión en las prácticas docentes actuales sería una de las tareas que propondríamos como fundamentales, es decir, plantear el conocimiento de los contenidos actuales y de la conformación histórica de la práctica docente como un trabajo que alimente al de formación de maestros.

La propuesta de conocer la práctica docente real, histórica, de convertirla en objeto de estudio, no supone, desde nuestra visión, una posición neutral ante la educación; ningún trabajo de investigación puede dejar de adscribirse, ya sea implícita o explícitamente, a intereses sociales de diversa orientación política. En nuestro caso, asumimos que desde posiciones críticas es factible y necesario plantear transformaciones a la práctica docente cotidiana; negamos, sin embargo, la posibilidad de saber de antemano hacia dónde y cómo hacerlo, sin conocer lo que es el quehacer docente en el contexto en que se realiza, esto es, explicarlo en lo concreto más que suponerlo en abstracto.

La tarea de conocer la práctica docente en tanto objeto de estudio implica un trabajo de investigación al que actualmente se concede aún poco espacio en las instituciones de formación docente y organizaciones magisteriales en nuestro país. Plantearíamos el trabajo de investigación como necesario, no sólo para enfrentar de otra manera la formación y la capacitación de maestros, sino para avanzar en el conocimiento de una de las zonas más oscuras en la teoría educativa; nos referimos a las formas concretas de existir del quehacer docente en el ámbito de su realización; el de la vida diaria escolar.

Este trabajo de investigación se orientaría principalmente en dos sentidos. El primero se refiere a la reconstrucción, la descripción, de la práctica docente en las condiciones materiales cotidianas en que se realiza. Hasta el momento, el énfasis en los modelos pedagógicos y la conceptualización evaluativa sobre el quehacer diario del maestro han impedido la documentación acerca de los contenidos reales de éste. En ese sentido, lo que podríamos llamar

el «deber ser» del trabajo docente está profusamente documentado en planes, programas, libros de texto, documentos oficiales, etc. En cambio, es prácticamente inexistente la documentación sobre el quehacer cotidiano, el que se realiza por maestros «comunes y corrientes» en las condiciones usuales del trabajo escolar diario.

En nuestra experiencia, la investigación sobre cierta línea etnográfica nos ha aportado algunos elementos para avanzar en esa dirección. Sin embargo, sería necesario promover el trabajo de investigación en ese campo en las propias instituciones y organizaciones magisteriales, con las variantes que cada contexto posibilite.

Un segundo sentido al que apuntaría el trabajo de investigación que proponemos es el de abordar la historia de la educación en México y en América Latina que, desde nuestra visión, constituirá un elemento importante en la formación crítica de los docentes. La reconstrucción de esa memoria histórica es referente indispensable para la comprensión de la práctica docente actual, si se pretende la historicización de ésta. Es decir, entender, explicar lo que constituye a la práctica docente, implica necesariamente la reconstrucción de su conformación histórica; si bien es importante «conocer», «inventariar», el contenido actual de la práctica docente cotidiana, incluida la interpretación que de ella hacen los sujetos particulares (maestros y alumnos), no lo es menos el conocimiento de su vinculación con la historia de la educación en el contexto nacional y de los países latinoamericanos.

Es pertinente agregar al respecto que el trabajo de investigación, como cualquier otro, requiere condiciones específicas para realizarse (como tiempo, posibilitación de trabajo colectivo, espacios de discusión y análisis, etc.) que sería necesario fortalecer y promover en las instituciones vinculadas a la formación-actualización docente. No es posible un trabajo de investigación a partir de consignas como: «ahora los maestros tienen que investigar», sin que se promuevan específicas condiciones laborales para quienes lo realicen ni se propicien los espacios institucionales que realmente posibilitan ese trabajo. No es posible pedir a los maestros en servicio que realicen labores

de investigación como una tarea más del trabajo escolar cotidiano, ya bastante exigente en sí.

El reconocimiento de las condiciones institucionales que requiere el trabajo de investigación obliga a distinguir los espacios y procesos destinados a esta actividad de los que corresponden a la docencia y a la formación de maestros. Si bien ambas actividades se pueden vincular, no se deben confundir. Por una parte, es importante apoyar a los grupos de maestros, en instituciones de formación docente o en organizaciones magisteriales dedicadas a la investigación. Los saberes que han adquirido en el trabajo docente son un valioso aporte al proceso de construcción de conocimientos. La involucración de maestros en este proceso plantea, sin embargo, como en el caso de cualquier profesional, una formación particular teórica y metodológica, que se obtiene sólo con tiempo y trabajo dedicados realmente a ese fin.

Por otra parte, la formación en la investigación no es transferible, tal cual, al trabajo docente. Aprender a ser maestro o a formar maestros tiene sus propias exigencias y requiere de capacidades distintas, y debe tener sus espacios y tiempos propios. Esto no significa que una misma persona o grupo no puede dedicarse a ambas cosas, dadas las condiciones y capacidades para ello; tampoco negamos que la investigación y la docencia aportan elementos valiosos una a otra. Pero, frente a la tendencia de considerar que ambas son, por lo menos idealmente, integrables en un solo proceso, quisiéramos subrayar esta distinción analítica y material entre la docencia (o formación docente) y la investigación.

El conocimiento de los maestros y el trabajo de formación docente

La segunda propuesta es que sintetizaríamos algunas de las reflexiones planteadas en este trabajo sería la de integrar en las tareas de formación los saberes que ya poseen sobre todo los maestros en servicio acerca de su

trabajo, pero que nunca se consideran conocimientos válidos y por lo tanto, difícilmente se incorporan a las tareas de actualización y formación docente.

Destacar los saberes de los que se apropian los maestros en el ejercicio diario de su trabajo no significa negar las ignorancias (15) que también lo constituyen. Tampoco significa considerar a *priori* esos saberes con signo positivo en términos de un proyecto de transformación social. La heterogeneidad de los saberes sociales que se expresan en la práctica docente real no es reducible a una clasificación dicotómica entre, por ejemplo, prácticas reproductoras-transformadoras, tradiciones-innovadoras o cualesquiera de las muchas tipologías disponibles. Ciertamente, en la práctica docente cotidiana pueden expresarse saberes y apropiaciones de signos progresivos y regresivos (esquemáticamente) aun en la práctica de un mismo maestro: sin embargo, todo ello constituye lo que la práctica es y cuyo conocimiento requerimos.

En la línea de propiciar la participación de los maestros en los procesos llamados de actualización y capacitación se han dado intentos tanto en instituciones de formación como en programas extracurriculares, promovidos ya sea por instituciones oficiales o por sectores críticos del propio magisterio. La intencionalidad de algunas de estas experiencias se orienta hacia la transformación de la práctica docente mediante la participación de los maestros en el análisis de su propio quehacer. Las expresiones que se han dado en ese sentido son múltiples y diversas en cuanto a sus orientaciones conceptuales y políticas; su análisis supone un trabajo que no pretendemos hacer aquí. No obstante, mencionaríamos que en esas experiencias se han compartido, en términos generales, algunos de los supuestos subyacentes a las propuestas de formación predominantes hasta hoy. Es decir, se parte de nuevo de una visión que supone de antemano lo que habría que cambiar en la práctica docente sin considerar procesos ya en desarrollo en los particulares contextos en que aquélla se

(15) No se entiende ignorancia como algo opuesto al saber, sino como parte constitutiva del conocimiento posible para todo sujeto a partir de los ámbitos que constituyen su cotidianeidad. Esa idea remite a los conceptos que desarrolla A. Heller sobre la apropiación de saberes sociales por los sujetos en los ámbitos de su vida cotidiana, en *Sociología de la vida cotidiana*, (1977).

realiza. Desarticuladas de esos procesos, las propuestas para cambiar la práctica se reciben sólo como un nuevo deber ser difícilmente incorporable a ella, por más innovadoras o transformadoras que se les suponga.

En cuanto a los esfuerzos que se hacen en muchos programas de actualización para que los maestros aporten su experiencia docente, se han enfrentado problemas cuyo análisis es ya necesario pero que requiere de un trabajo aparte. Sobre este aspecto sólo destacaríamos tres de los problemas que hemos encontrado en nuestra propia práctica y sobre los cuales hemos iniciado una reflexión. El primero de ellos es el riesgo de que los intentos por incorporar la experiencia de los docentes a los trabajos de actualización conduzcan sólo al intercambio de experiencias y opiniones. Cuando eso sucede, tal intercambio se expresa frecuentemente en alusión a diversas normas pedagógicas más que a la descripción y análisis de lo que realmente se hace en el propio trabajo diario.

Creemos que la posibilidad de que los maestros —o cualquier otro— realice un trabajo de reconstrucción y análisis de su quehacer, supone una tarea específica que no se da de manera espontánea ni sólo con el exclusivo referente de la práctica misma. Supone armar conceptualmente una tarea de reflexión que se alimente por una parte de la práctica real, de los saberes colectivos e individuales con los que ésta se constituye y no de sus normas, pero que, al mismo tiempo, tome distancia de ella en un plano de análisis que involucre otros aportes teóricos. Rebasar tanto el intercambio de opiniones como la transmisión de modelos en la formación-actualización docente, implica la conjugación de los saberes que los maestros poseen acerca de su propia práctica (sin la censura que a veces ellos mismos le anteponen) con el conocimiento que se ha generado en otros ámbitos del quehacer educativo.

El segundo de los problemas en cuanto a una real participación de los maestros en el análisis de su práctica es la limitación de los espacios indispensables y de otros apoyos institucionales para las tareas que ello supone. Ese trabajo (con la diversidad de abordajes posibles) implica tareas como la reflexión sistematizada y colectiva, la revisión y análisis de materiales de diversa elaboración conceptual sobre los problemas que se aborden, la redac-

ción de materiales producto de los análisis y discusiones, etc. La realización de ese trabajo requiere necesariamente de los espacios y demás apoyos institucionales que lo posibilitan.

Hasta ahora, el trabajo entre maestros a propósito de su propio quehacer no es considerado por las autoridades educativas, y en ocasiones ni por los propios maestros, como parte del trabajo cotidiano escolar. Ello se expresa en que cuando tal trabajo se realiza, se hace de una manera esporádica, desligada de la vida diaria escolar; además de que generalmente requiere de tiempo extra-laboral y de recursos económicos aportados por los propios maestros. El trabajo docente carece de formas institucionales de compartir, registrar y acumular la experiencia cotidiana, de dar existencia pública al conocimiento y la reflexión implícita en el quehacer diario. Consideramos que la ausencia de condiciones institucionales que apoyen el trabajo sistemático de los maestros sobre los problemas de su propio quehacer ha limitado las posibilidades de construcción de alternativas sobre la práctica diaria que surjan del trabajo realizado por ellos mismos vinculado al que se realiza en otros espacios² del quehacer educativo. El análisis y la transformación, en su caso, de la práctica docente diaria difícilmente contará con la participación efectiva de quienes la ejercen mientras el trabajo horizontal entre maestros y con otros involucrados en ese problema no tenga un reconocimiento institucional, traducido en apoyos efectivos económicos y en tiempo laboral dedicado a ello.

Un tercer problema surge de los intentos de utilizar materiales o técnicas de investigación en los cursos o talleres de formación docente, con el fin de que los maestros «investiguen su propia práctica». Sin duda, algunas actividades de este tipo han resultado valiosas. La práctica de registrar —o grabar— una clase, por ejemplo, ya sea propia o ajena, permite objetivar por escrito una experiencia para luego poder examinarla colectivamente. Leer registros de clases reales, en lugar de modelos didácticos abstractos, sí suele conducir a reflexiones más cercanas de las condiciones reales de trabajo. Sin embargo, las reflexiones que surgen de manera espontánea durante este tipo de ejercicios pueden ser de lo más diverso y muchas de ellas, en lugar de retomar lo que es la práctica real, vuelvan a remitir a lo que

«debería haber sido». Las relaciones que se pueden «ver» en un registro de clase después de un largo proceso de análisis, para lo cual generalmente no existen condiciones en los tiempos asignados a la formación docente, no son evidentes en la primera lectura del material en una sesión de taller docente.

Por ello, en lugar de intentar reproducir en un curso o taller el proceso de investigación, tal vez resulte más significativo utilizar este tipo de tareas o materiales con una intención explícitamente vinculada a la formación para la docencia, por ejemplo, para generar y trabajar sobre determinadas conceptualizaciones del trabajo docente. En este sentido, el conocimiento de las prácticas y los saberes del docente, construido paralelamente en proyectos de investigación, puede aportar elementos para estructurar sesiones de formación que logren un acercamiento menos evaluativo a los contextos y los contenidos de un trabajo, que por ser tan familiar, resulta poco visible a quienes lo realizan.

Finalmente, es necesario reconocer que la intención misma de pedir que los maestros en formación (especialmente en servicio) «analicen su propia práctica» no deja de implicar un

nivel de exigencia que pocos estaríamos dispuestos a aceptar, si se tratara de nuestras propias prácticas. Exige un grado de seguridad y de distancia excepcional el poder «investigarse a uno mismo mientras trabaja». En este sentido los resultados de otras investigaciones, que muestren las condiciones materiales e históricas generales del trabajo docente, pueden ser puntos de partida menos comprometedores o angustiantes para el trabajo de formación docente que el análisis de registros de su propia práctica.

Es importante reconocer que es aún poca la experiencia acumulada en procesos de formación docente que explícitamente intentan recuperar y analizar algo del contexto y del contenido de la práctica docente real. Por lo mismo, prevemos un camino bastante largo aún por recorrer antes de tener mayor claridad acerca de como lograrlo. Este camino puede acortarse en la medida que se documenten, se compartan y se analicen los recursos o talleres organizados con este propósito. En este sentido las reflexiones que hemos ofrecido acerca del trabajo de maestros en escuelas también pueden ser relevantes para conocer mejor las prácticas de formación docentes.

SUMMARY

The main issue addressed in this paper is that we need to reanalyze the teaching practice, setting up relationships between this and the school context in which it takes place, and also, this approach implications in teacher training.

RÉSUMÉ

On expose le besoin de reconceptualiser la pratique de l'enseignement, en établissant les relations entre celle-ci et le contexte scolaire où elle se développe, et aussi les implications de ce point de vue sur la formation des enseignants.