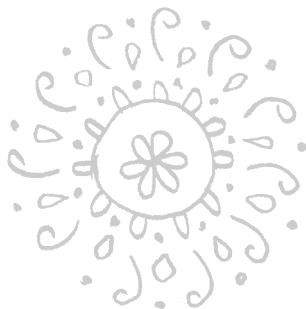


La concepción de la enseñanza según los estudiantes del último año de la licenciatura en Educación Primaria en México

MARÍA BERTHA FORTOUL OLLIVIER*



Este texto retoma parte de una investigación cuyo objeto de estudio son las concepciones pedagógicas de los alumnos que están por egresar de las escuelas normales públicas de la licenciatura en Educación Primaria. La pregunta de investigación en la cual nos centraremos es: según dichos alumnos, ¿qué es la enseñanza? La investigación es de corte descriptivo, con la encuesta como la técnica de recolección de datos y el cuestionario como instrumento. La información se analizó con procedimientos cuantitativos y cualitativos. La muestra fue de 297 alumnos, lo que corresponde a 7.5% de la población. Las respuestas de los alumnos normalistas ubican a la enseñanza como una actividad que se realiza centralmente en un aula, y que consiste en la transmisión de conocimientos para lograr el aprendizaje en los alumnos. A estas respuestas “consensuadas” hay que sumarle una gran dispersión de muchas otras, que nos remiten a concepciones muy diversas de la enseñanza.

This article presents part of a research about the pedagogical conceptions shown by students who are about to finish their degree course in primary education at public teacher training schools in Mexico. The central question of our research is what does teaching mean for those students. This descriptive research is based on surveys as data gathering technique and questionnaires as essential tool. The gathered data were analysed following quantitative and qualitative proceedings, on a sample of 297 students (which means 7.5% of the concerned population).

The answers given by those students show they consider teaching as an activity that is normally carried out within the classroom and that is made basically of knowledge transfer in order to achieve learning for the students. To this consensual answers, according to the author, it is important to add a great variety of other answers that refer to very diverse conceptions of teaching.

Interacción centrada en un tema / Educación confluyente / Pedagogía integrativa / Sí mismo /
Medio ambiente / Campo / Figura-fondo
Teacher training school / Teaching/ Believes/ Quantitative and qualitative analysis/ Mexico

Recibido 22 de febrero de 2007

Aprobado 29 de abril de 2008

INTRODUCCIÓN

Este artículo retoma parte de una investigación más amplia cuyo objeto de estudio son concepciones educativas de alumnos normalistas, vistas desde lo pedagógico. Aquí se presenta exclusivamente la información recabada de las concepciones sobre la enseñanza y responde a la pregunta de investigación sobre qué es la enseñanza según los estudiantes normalistas del último semestre de la licenciatura en Educación Primaria. Esta pregunta apunta directamente al significado de dicho término y a su concreción en cuanto a los papeles y características del maestro y del alumno.

Si admitimos que el alumno normalista está en formación para ser maestro y que genéricamente su función será la de enseñar a sus alumnos, reconocer los significados asociados a este concepto es esencial en cuanto que nos permite acceder a una parte del marco de referencia del alumno (y futuro maestro) y de su forma de actuar ante los grupos de alumnos: los actos que valorará como integrativos de una buena enseñanza y que potencializará; los que evitará o cuestionará o no implementará en su aula, independientemente de su origen (institucional macro —Secretaría de Educación Pública—, institucional concreto —escuela donde labora—, padres de familia, otros maestros, etcétera).

Aceptar la existencia de concepciones dentro de una práctica docente implica necesariamente aceptar que la docencia es

una práctica compleja e intencionada, que trasciende el paradigma técnico que supone una aplicación lineal de la teoría a la práctica y un maestro encargado de aplicar técnicas de enseñanza, diseñadas por otros. Integra inmediatamente lo simbólico como elemento constitutivo del ser de un maestro (Bazdresh, 2000; Gimeno Sacristán, 1998). Al respecto, Carr (1996) nos dirá que toda práctica está incrustada en la teoría; sólo puede comprenderse en relación con las preconcepciones teóricas tácitas de los practicantes. Remedi (1989) sostendrá que el ser docente no se da solamente por el ejercicio de un hacer, sino que pasa también por las formas como se representa este quehacer, su ubicación en él, la legitimidad que tiene para ejercerlo. De aquí que el estudio de los futuros docentes requiera acercamientos, entre muchos aspectos más, a su forma de comprender y de explicarse su profesión.

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

Los estudios referentes a la dimensión simbólica han empleado diferentes términos para aludir a ese marco de carácter cognitivo-actitudinal que van construyendo los docentes sobre lo educativo, influye en su actuar en las escuelas y se nutre del conocimiento científico, del sentido común, de las experiencias personales y de las de otros, de las percepciones sobre el contexto socio-histórico cultural, de la normatividad institucional. Hablan de concepciones, creencias, teorías implícitas, constructos personales, representaciones y pensamiento docente. En esta investigación usaremos el término concepciones, porque integra en su seno planteamientos interdisciplinarios (otros términos tienen, desde su origen, una

* Doctora en Pedagogía. Investigadora de la Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad La Salle. Entre sus publicaciones: Fierro, Cecilia, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas (1999), *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, México, Paidós (Maestros y enseñanza). Correo electrónico: bfo@ulsa.mx

carga eminentemente psicológica) y porque se refiere a “estructuras” internas con una articulación cognitivo-actitudinal que va de moderada a débil. Se definieron como un conjunto de creencias, ideas y conocimientos, más o menos articulados que forman parte del pensamiento de un docente y que le permiten analizar, explicar y guiar los procesos educativos áulicos. En este escrito nos centraremos exclusivamente en las concepciones que tienen los alumnos normalistas sobre lo que es la enseñanza.

El contenido de las concepciones educativas del magisterio ha sido estudiado por distintos investigadores (Remedi, 1989; Gysling, 1992; Figueroa, 2002; Figueroa, 2000; Barba y Zorilla, 1993; Rosas, 1999; Mercado, 2000, en Mireles y Cuevas, 2003; Dumont y otros, 1994; Velásquez, 2000, en Mireles y Cuevas, 2003). En la mayoría de los estudios se ha tomado como población a maestros que se encuentran en servicio y muchos de ellos se han centrado en encontrar los elementos que les dan identidad. Estos estudios han sido realizados con enfoques psicoanalíticos, en el caso de los tres primeros, sociopolítico, los cuatro siguientes y pedagógico, los dos últimos. Por su parte, Jiménez (2005) en el estado del conocimiento sobre procesos de formación reporta que entre 1992 y 2002, la investigación sobre la identidad de los profesores de educación básica y normal está centrada en las repercusiones de la modernización en los profesores y en estudios de género. No se reportan trabajos que vayan en la línea buscada.

En cuanto a los estudiantes de las escuelas normales, Guzmán (2005) y Piña y Cuevas (2003) reportan en dos estados del conocimiento diferentes (sujetos, actores y procesos de formación:

alumnos y construcciones simbólicas de los procesos y prácticas en la vida escolar) tres estudios realizados sobre los alumnos normalistas: uno sobre sus razones y expectativas ante la licenciatura en Educación (realizado en 1999 por Mercado); otro sobre las formas culturales que caracterizan el normalismo estudiantil rural de nuestros días (Mejía Cazapa, en 1998); otro más sobre las representaciones en torno a la formación académica (Hernández, en 2000) que cursan el primer año de licenciatura en Educación Primaria.

A diferencia de lo que sucede en otras profesiones, el alumno que ingresa a la escuela normal trae ya visiones más o menos consolidadas sobre su campo laboral dado su tránsito de al menos doce años en las aulas. Tiene imágenes sobre lo que es un maestro y lo que es un alumno, lo que se “hace” en la escuela, lo que “está permitido hacer”, etc. De acuerdo con lo señalado en el plan de estudios (SEP, 1999), los contenidos impartidos en las instituciones normalistas “entran en diálogo” o “rompen” esas imágenes previas y llevan al alumno a enriquecer algunas y a modificar paulatinamente otras. De aquí que caracterizar analíticamente el contenido de las concepciones de la enseñanza de los alumnos a meses de egresar de la institución nos permita identificar algunos rasgos con los que concluyen sus estudios los alumnos normalistas.

Poner el énfasis en lo pedagógico nos permitirá un acercamiento a las posibilidades de autoformación de los alumnos y de los docentes “debutantes” merced a la lectura o participación en cursos de distinta índole, de análisis y explicación tanto de lo que acontece en el aula y en la escuela como de las propuestas curriculares y metodológicas provenientes de orga-

nismos de gobierno o de casas editoriales.

Es una investigación de corte descriptivo; en ella, el núcleo central es identificar y caracterizar analíticamente la concepción de enseñanza que tienen los estudiantes normalistas de la licenciatura en educación primaria que están próximos al término de su formación inicial.

El cuestionario fue el instrumento empleado para la recolección de información del contenido sobre las concepciones de la enseñanza según los alumnos normalistas. Está compuesto por preguntas abiertas y escalares, principalmente. Previo a su aplicación a toda la población de estudio, fue evaluado y piloteado. Su diseño se basó en las siguientes categorías de análisis: concepto de enseñanza y, dentro

de él, el lugar del maestro y de los alumnos, características esenciales del docente y papel jugado por el ambiente del aula.

La muestra con la que trabajamos fue de ocho instituciones normalistas públicas. Ésta es representativa en cuanto que contiene instituciones pertenecientes a todas las categorías (Normal Urbana, Normal Rural, Centro Regional de Educación Normal, y Normal Experimental), a diversas zonas geográficas del país (norte, centro y sur del país por una parte, ciudades capitales de los estados, ciudades secundarias por la otra), sin serlo estadísticamente. Fueron en total 297 alumnos encuestados luego de tres meses de terminar su licenciatura en Educación Primaria.

| CUADRO 1 • Muestra | | | | | |
|---|------------|--------------|----------------------|-----------------------------|-------------------------------------|
| Nombre | Turno | Categoría | Localidad | Cantidad de alumnos 4°. año | Cantidad de alumnos en este estudio |
| Escuela Normal Oficial de Irapuato | Vespertina | Urbana | Irapuato, Guanajuato | 74 | 38 (mitad más uno) |
| Escuela Normal Experimental de Colotlán | Matutina | Experimental | Colotlán, Jalisco | 31 | 31 (todos) |
| Escuela Normal 1 de Toluca | Matutina | Urbana | Toluca, Edomex. | 73 | 38 (mitad más uno) |
| Escuela Normal Urbana Federal Profesor Jesús Romero Flores | Matutina | Urbana | Morelia, Michoacán | 81 | 42 (mitad más uno) |
| Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca | Matutina | CREN | Oaxaca, Oaxaca | 57 | 37 |
| Escuela Normal Rural Plutarco Elías Calles | Matutina | Rural | Etchojoa, Sonora | 80 | 41 (mitad más uno) |
| Escuela Normal Rodolfo Menéndez de la Peña | Matutina | Urbana | Mérida, Yucatán | 73 | 38 (mitad más uno) |
| Escuela Normal Experimental Profesor Salvador Varela Reséndiz | Matutina | Experimental | Juchipila, Zacatecas | 32 | 32 (todos) |
| Total | | | | 501 | 297 |

Fuente: datos del estudio

Con respecto a la cantidad de instituciones que imparten la licenciatura en Educación Primaria, nuestra muestra es de 7.14%, considerando como una las instituciones del Estado de México. Con respecto a la cantidad de alumnos que cursan el último año de esta licenciatura, nuestra muestra es aproximadamente de 3.25% en el ámbito nacional y 59.28% en el de estas ocho instituciones

Para la codificación y el análisis de las respuestas de los alumnos se recurrió a la idea como unidad y a partir de ahí se fueron agrupando y generalizando los datos, hasta llegar a los núcleos integradores —llamados nodos—, que nos permitieron unir diferentes respuestas que comparten elementos teóricos comunes, tales como enfoques y posturas.

REFERENTE TEÓRICO

En este rubro presentaremos en primer lugar el planteamiento oficial sobre el maestro (perfil, atribuciones) y posteriormente el lugar jugado por la conceptualización sobre la enseñanza en las concepciones pedagógicas de los alumnos normalistas.

Directamente sobre la enseñanza se refieren tanto la Ley General de Educación (LGE) en sus artículos 21, 22 y 29, como el documento base de la política nacional para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica y el plan de estudio de la licenciatura en Educación Primaria. Estos dos últimos documentos comparten el perfil docente, organizados en rasgos de cinco campos diferentes: “habilidades intelectuales específicas; dominio de los contenidos de enseñanza; competencias didácticas; identidad profesional y ética, y capacidad de percep-

ción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela” (SEP, 1999: 30-33). Una lectura analítica de toda esta información de carácter normativo nos muestra que:

- El educador es visto como un agente del proceso educativo, cuya función central es ser un guía pedagógico, un coordinador. Su tarea principal consiste en promover los aprendizajes para el desarrollo personal, la formación ciudadana y la integración social de cada uno de sus alumnos. El desarrollo personal es visto desde la adquisición y consolidación de competencias y de saberes que le permitan contar con las bases necesarias, comprender el mundo que le rodea, valorarse como persona, convivir y autodeterminarse. En estos documentos el papel del maestro está conceptualizado como eminentemente educativo, como sujeto que interactúa con otros sujetos, ayudándoles a su maduración como personas, como miembros de una sociedad y de un país.
- Para que el docente pueda cubrir sus funciones pedagógicas en el proceso educativo de manera óptima (con la “mayor pertinencia y de manera eficiente” —artículo 22, LGE) debe contar con los medios que le permitan realizarlas, con un perfil determinado y con un perfeccionamiento constante. Con respecto a los primeros, los documentos sostienen que contará con el apoyo de la supervisión y con la simplificación de tareas de corte administrativo. Legalmente lo administrativo se supedita a lo pedagógico, aunque en los hechos en muchas escuelas primarias suceda exactamente lo contrario.

- El maestro debe tener un desarrollo cognitivo alto, mismo que le permita contar con las herramientas suficientes para articular en torno a su propia práctica docente estrategias de autoestudio, de resolución de las problemáticas que en ella se presentan y de mejora permanente. Este dominio personal le posibilita además la implementación en el aula de estrategias que coadyuven a la formación de la autonomía en los alumnos.
- El conocimiento profundo requerido sobre el plan de estudios de la educación primaria (estructura, enfoques, contenidos), del saber disciplinar que lo conforma y del desarrollo de los niños. El maestro necesita tener conocimientos en los tres ámbitos diferentes señalados. Desde aquí, se retoman los planteamientos (Carretero, 1998; Hernández, 1998; Saint Onge, 1997; Fenstermacher, 1997) que señalan que el maestro es quien transforma el saber acumulado por la sociedad en saber que pueda ser captado por otros. De aquí que fácilmente se haga sinónimo el maestro y el didacta. Sin embargo, en un análisis más profundo del planteamiento podremos advertir que centrar al maestro en su función de enseñante implica reconocer su dominio de los saberes y de las estructuras de distintas disciplinas y de los procedimientos que intervienen en el acto de aprender. Estos saberes son los que le permiten intervenir en la estructura y en los contenidos de las disciplinas para hacerlos accesibles a otros.
- La competencia en el aula, que marca un maestro capaz de implementar las estrategias necesarias para que todos los alumnos aprendan (al respecto enfatizan los alumnos en riesgo de fracaso escolar y los de necesidades especiales de educación); evaluar los procesos educativos y usar los resultados para retroalimentarlos; establecer un clima áulico propicio para el aprendizaje, y usar los recursos didácticos necesarios para el logro de los aprendizajes.
- Estas competencias deben llevar a que el maestro implemente todo lo necesario para facilitar en los alumnos el logro de los propósitos de la educación primaria en cuestión de conocimientos, habilidades y actitudes.
- La identidad con su profesión y con su gremio. Con esto se recalca el aprecio personal por el trabajo realizado, la apropiación de los valores que rigen el sistema educativo nacional y el establecimiento de relaciones con los demás agentes (alumnos, demás maestros y padres de familia) basadas en valores. Merced a la identidad se unen la valoración de la docencia con la lealtad ideológica al país y a los valores-criterios que rigen la educación nacional. De todos los rasgos del perfil que son 27, en este rubro se encuentra la mayor concentración (25.93 por ciento).
- El vínculo con el entorno social de la escuela. En él se privilegia el reconocimiento del mismo y el establecimiento de relaciones con los padres de familia y con la comunidad que favorezcan lo escolar en un clima de respeto y diálogo. Con ello se rompe la idea del trabajo docente como exclusivo del aula, enmarcándolo en lo interpersonal y en la necesidad de establecer lazos con los demás agentes participantes y el entorno inmediato. La armonía en la comunicación entre todos ellos es altamente valorada y es considerada como una de

las bases —telón de fondo— para que la educación escolar tenga lugar. “El proceso educativo [...] promoverá el trabajo en grupo para asegurar la comunicación y el diálogo entre educandos, educadores, padres de familia e instituciones públicas y privadas” (art. 29, LGE).

Podemos sintetizar este perfil del nuevo maestro al señalar que es el que tiene saberes en lo intelectual, en lo didáctico, en lo disciplinar y en lo psicológico, tiene capacidad para relacionarse éticamente, para enseñar y apreciar su profesión y los valores que sustentan la educación nacional. Así, la función del docente es vista en varias de sus aristas, en el sujeto que la encarna y en las acciones a realizar tanto en el aula como en la escuela y en su entorno. Personalmente añadiríamos una veta relacionada con el desarrollo del docente. Ello implicaría conceptualizarlo como una persona que puede estar en continuo perfeccionamiento si percibe la docencia como un ámbito de aprendizaje y el magisterio como un campo laboral que permite la propia formación personal. Dentro de los ámbitos de la persona, daríamos personalmente un peso importante a su desarrollo afectivo y social.

Lugar jugado por la conceptualización sobre la enseñanza en las concepciones pedagógicas de los alumnos normalistas

Según Cerda y otros (1991), la función de un maestro puede analizarse desde tres posibilidades de papeles distintos:

- **Asignado:** cada una de las instituciones escolares, vistas individualmente y el

sistema educativo en su conjunto, prescribe desde su normatividad las funciones que desarrollará un maestro e implementa mecanismos de control. No nos imaginemos que dicha asignación es siempre explícita y compartida por todas las autoridades; una parte importante de la misma está implícita y se hace patente cuando por una situación conflictiva, uno o varios maestros “no cumplen” con lo esperado.

- **Deseado:** este papel es el que cada maestro elabora desde su ideal de ser docente. Éste se inicia al menos desde el principio de los estudios de la licenciatura, aunque en algunos casos desde antes, cuando al vivenciar algún rasgo de un maestro, el futuro aspirante decide a veces que quiere ser como él y en otros casos, querer ser exactamente lo contrario. A lo largo de los estudios de la licenciatura, curricularmente se sostiene que este papel se desarrolla a partir de la revisión de textos teóricos, del contacto con las escuelas primarias y con las experiencias narradas por los mismos maestros de la licenciatura (SEP, 1999). Según Cerda y otros (1991), la sobrevivencia de este papel deseado dependerá de la fuerza del asignado y de la claridad en cada uno de los maestros de su ideal y de los medios para alcanzarlo.
- **Asumido:** este papel corresponde finalmente al aceptado por los maestros, que combina los dos anteriores, en porcentajes no necesariamente iguales.

Los alumnos encuestados en este estudio se sitúan en la transición entre el papel deseado y el asumido, dado el proceso de acción-reflexión vivido: han cumplido algunas funciones docentes en escuelas primarias y en la escuela normal

han analizado su desempeño. Por ende se han enfrentado con el papel asignado a los docentes en las escuelas en las que han estado practicando, además del que se les ha marcado por el profesor de la institución normal. Ambos no son necesariamente compartidos, ni cercanos.

Entre los elementos que conforman estos papeles, Avanzini (1990), a diferencia de lo planteado por Cerda y otros (1991), incluye, entre otros, la representación de la psicología del sujeto con quien el enseñante se relaciona. Dentro de esta representación mental enmarca los niveles y grados del esfuerzo que aporta naturalmente, la profundidad de los conocimientos que posee y el interés por la tarea a realizar. Será a partir de la percepción del docente sobre las respuestas “dadas por los alumnos” como éste fijará los principios generales que guiarán su actuar pedagógico en el aula. Cornu (1993) reafirma este planteamiento, al sostener que el principio de la confianza entre maestros y alumnos es un elemento constitutivo de la relación pedagógica, el cual se opone al de la desconfianza, mismo que se encuentra muy enraizado en la política y en la educación. Cualquier punto en este continuo es poderoso en cuanto moviliza una idea del otro (educando) y por ende del actuar “natural” o esperable ante él del educador.

Desde el siglo XVIII hasta nuestros días, este “actuar natural” se ha visto confrontado con el surgimiento de varias representaciones de la infancia: Rousseau y todos los integrantes de la Escuela Nueva afirman su bondad natural y su papel salvífico para el adulto; los psicoanalistas con “el niño es el padre del hombre, pero también es el producto del deseo y de las proyecciones parentales” (Dubor-

gel, 1990: 136-137). Claparede (1920, citado por Piaton, 1998) señala que esta “nueva concepción de la infancia” es una revolución copernicana, puesto que sostiene la idea de que la escuela debe centrarse en el alumno y que por ende se requiere conocerlo para poder educarlo. De aquí que el siglo XX sea el siglo de la infancia, que su mismo ser es “ser niño”, dándole automáticamente estatus y respeto.

Tanto el maestro como el alumno normalista se encuentran en constante contacto con significados institucionales y personales de lo que es la docencia. Remedi (1989) nos refiere el lugar jugado por la concepción de la enseñanza en la significación de lo educativo y la dificultad intrínseca de conceptualizarla y de fijar sus aportes y límites, dados los discursos que sobre la misma se dan en el medio escolar. Nos dirá que dicha significación:

se inscribe y conforma una trayectoria profesional marcada por la concepción del acto de enseñanza, por el modelo del maestro y por el carácter que adquiere su actividad en la transmisión de saberes instituidos —de lo que la institución permite, propicia o aspira a realizar— [...] Es precisamente por este imbricado juego de significados que al maestro le resulta difícil definir con claridad su concepción de ser docente y el lugar y efectos de su práctica (Remedi, 1989: 54-55).

Esta identidad se fija como “miembro de un colectivo dedicado a la docencia” y como “sujeto individual”: un maestro se piensa a sí mismo como maestro y se identifica, al mismo tiempo, como parte de un grupo siendo maestro. En este artículo reconoceremos estas concepciones en los alumnos normalistas.

Resultados obtenidos y análisis de los mismos

Presentaremos a continuación los resultados centrales de esta investigación, al decir de los alumnos normalistas ¿qué es la enseñanza?

Modelos educativos aludidos mediante el concepto de enseñanza

A la pregunta directa de “Diga lo que para usted es la enseñanza”, en todos los casos, los normalistas contestaron un enunciado que era una definición-descripción. No se presentaron casos de ejemplificaciones o de anécdotas, nivel de respuesta que nos manifiesta que los alumnos abstraieron en torno a uno de los conceptos centrales —enseñanza— de la práctica de los educadores. Sus respuestas a dicha pregunta fueron analizadas a partir de los elementos que la componían; éstos son:

- Los sentidos de referencia, entendidos como la acción formal de la enseñanza. Responden a la pregunta ¿qué es?, siendo la respuesta natural “la enseñanza es un/ una...”. Se refieren a proceso, resultado, estrategia, transmisión, interacción, muestra de cómo se hace algo, entre muchos más. Los normalistas los incorporan en 46.61 por ciento.
- Los objetivos, entendidos como la finalidad de la enseñanza y que responden a la pregunta ¿para qué? Los normalistas los incorporan en 35.78 por ciento.
- Las condiciones retoman los elementos considerados como necesarios para que la enseñanza se presente: metodología, agentes, antecedentes de los alumnos, y responden mayoritariamente a la pregunta ¿qué se requiere para que la

enseñanza se dé? Los normalistas las incorporan en 16.50 por ciento.

- Los tipos retoman las diferentes modalidades que puede adoptar la enseñanza y responden a la pregunta ¿cómo puede ser la enseñanza? Los normalistas los incorporan en 0.83 por ciento.
- Los impactos retoman los logros que la enseñanza favorece en los educandos. Responden a la pregunta ¿qué se alcanza con la enseñanza? Los normalistas los incorporaron en sus conceptos en 0.28 por ciento de los casos.

En promedio aparecen 2.43 elementos por cada uno de los alumnos, con un rango de 3. En general, se combina los sentidos de referencia (SR) con alguno de los otros elementos, dando respuestas tales como: SR y condiciones; SR y objetivo; SR e impacto. La presencia de dos elementos diversos en la conceptualización de un alumno normalista, así como haber presentado una definición, nos manifiesta que éstas son apenas medianamente complejas.

Las concepciones de los alumnos normalistas sobre la enseñanza presentan un nodo muy compacto, con respuestas compartidas por una cuarta parte de los alumnos consultados y mucha dispersión en el resto de las opiniones, es decir están de acuerdo sobre lo que es la enseñanza uno de cada cuatro alumnos; los demás plantean significados diferentes. Mientras que los nodos creados para organizar la información de estos últimos y de las demás respuestas sobre la concepción de enseñanza supuso el esfuerzo por categorizar respuestas con pocos elementos comunes, en el caso del nodo señalado encontramos simple y llanamente una línea de opinión que afirma lo mismo, aun con las mismas palabras en muchos

casos, respecto de lo que entienden por enseñanza.

Enseñanza como transmisión de conocimientos. La idea central compartida por 25% de los alumnos afirma que “la enseñanza es la transmisión de conocimientos por parte del maestro para que los alumnos logren el aprendizaje”. Desde aquí se visualiza la enseñanza como función del maestro. Aprender será la tarea del alumno. Ambos procesos se vinculan, ya sea de manera causal (“la enseñanza produce aprendizaje”), o de manera ontológica (“son dos caras del mismo proceso”), de acuerdo con los alumnos. En este nodo, el aprendizaje es visto como el elemento natural que se desprende del quehacer de enseñanza y es a la vez el parámetro para medir su eficacia. Lograr el aprendizaje de los conocimientos es signo evidente de una buena enseñanza. El mensaje presente en la relación son hechos, datos, saberes. Desde este modo, el maestro es concebido como transmisor, como director del proceso de enseñanza y aprendizaje, como actor principal.

Los verbos a los que recurren los alumnos para definir la enseñanza son transmitir, conducir y brindar (los cuales suponen al maestro como el que posee el conocimiento y lo comunica a otros) y mostrar como hacer (el maestro como el modelo a copiar); todos expresan el mismo principio: el maestro como el controlador del conocimiento que es proporcionado al alumno. Este tipo de respuesta no desconoce el papel del alumno, sino que visualiza su participación como un elemento más en la transmisión del conocimiento, ya sea a partir de responder preguntas, resolver ejercicios o seguir indicaciones, pero siempre supeditado al proceso planteado por el docente.

Las ideas comprendidas en este nodo nos remiten a una visión de la enseñanza que la ha explicado desde hace varios siglos, en la cual el maestro posee el conocimiento y es el encargado de “dárselo” a los alumnos que no lo tienen. Al respecto Ezpeleta (s.f.) nos dirá que “con relación a las prácticas escolares cotidianas, orden y autoridad constituyen sus pilares. Orden que se materializa en el método y que organiza el tiempo, el espacio y la actividad. Autoridad que se personifica en el maestro, dueño del conocimiento y del método” (Ezpeleta, s.f.: 13). En él, al maestro “le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, en una palabra, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos” (Palacios, 1997: 18).

Un último elemento que vale la pena destacar tiene que ver con la reducción del quehacer de enseñanza a la transmisión de conocimientos. Ello implica dejar fuera de consideración otros ámbitos de la persona, como el desarrollo de afectos, habilidades, valores, su propio cuerpo, así como su relación con otras personas y con la institución.

Su presencia tan repetida en las respuestas de los alumnos llama fuertemente la atención, dado que ha sido llamada como “tradicional”, es decir como una forma de comprensión insuficiente de la realidad y que difícilmente se encuentra valorada como válida en la teoría educativa actual de corte constructivista a la que han estado expuestos —al menos desde el planteamiento curricular— durante cuatro años. Sin embargo, estos resultados son acordes con los estudios realizados por Calvo (1991) y por Reyes Esparza y Zuñiga (1995) en escuelas normales en los cuales los autores concluyen que el maestro que dichas instituciones desean

formar es uno que realice una enseñanza tradicional. En contraste, los resultados del estudio efectuado (Dumont y otros, 1994) a alumnos de octavo semestre de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en las licenciaturas en Educación Pre-escolar y Primaria para maestros indígenas presenta un perfil distinto de los alumnos respecto de las concepciones de enseñanza. Para dichos alumnos los papeles de los enseñantes son, en primer lugar, ayudar a los alumnos a conocer su cultura, a desarrollar sus capacidades y aprender a aprender. La transmisión de conocimientos es poco valorada entre este grupo de estudiantes de la UPN.

Esta perspectiva trasladada al ámbito del salón de clases es fácilmente reconocible cuando el maestro cumple funciones de transmisor, de director del proceso mediante el uso de estrategias basadas fundamentalmente en el incremento de los conocimientos, la verbalización, la ejercitación y memorización de diversas temáticas no necesariamente interrelacionadas entre ellas. Dentro de la educación, este modo de concebir la enseñanza ha sido fuertemente cuestionado en los últimos años, sin embargo no dejamos de reconocer su presencia durante muchos siglos en las escuelas y su impacto en la formación cognitiva de muchas generaciones, incluyendo, como podemos constatar, las contemporáneas. Reconocemos que su gran deficiencia se sitúa en el hecho de que, en aras de lograr el aprendizaje, no considera que los agentes que viven en el aula son personas y que es a partir de dicha realidad ontológica y sociocultural que lo educativo toma su sentido.

Enseñanza como facilitación. Aproximadamente 12% de los alumnos asumen la perspectiva constructivista en su concepto de enseñanza. La visualizan como

una acción de guía, de facilitación, de mediación por parte del docente, ante el alumno y el objeto de conocimiento, con vistas a promover la construcción, apropiación, elaboración del contenido. El aprendizaje no es el producto natural de la enseñanza, sino que le corresponde únicamente promoverlo, apoyarlo; lograrlo está en manos del alumno. Los alumnos nos dirán “proceso de mediación efectuado por un individuo quien pretende ayudar a otro a entender, asimilar y recrear la realidad que a ambos envuelve, pero consciente de que el otro conformará su propia interpretación”; “enseñar es guiar a una persona para que logre entender nuevas cosas”.

Las concepciones que se agrupan en torno a los modelos más constructivistas son diversas y según Coll requieren:

compartir el principio de la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares [...] [*sic*, trasladada esta concepción de la psicología a la educación] conduce a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y de las experiencias previas y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción (Coll, 1990, citado por Díaz Barriga y Hernández, 2002: 29).

El docente es visto como un guía o un mediador entre los alumnos y el conocimiento a aprender, proporcionándoles las ayudas necesarias de acuerdo con sus competencias iniciales. Estas ayudas consisten en facilitar los medios necesarios para que cada alumno construya sus significados en torno al mundo, cambiando los esquemas de conocimiento que poseía anteriormente, ya sea mediante la incorporación de nuevos elementos o de nue-

vas relaciones entre ellos. Él es el último responsable de su adquisición. “El maestro debe encaminar sus esfuerzos docentes a promover el desarrollo psicológico y la autonomía de los educandos” (Hernández, 1998: 96).

Visto desde las aulas, la perspectiva constructivista de la enseñanza se asocia con prácticas docentes que propicien una responsabilidad directa del alumno en su propio aprendizaje; estrategias didácticas que trabajen de manera reconstructiva con respecto al error y que busquen la interrelación entre los conocimientos.

Para los alumnos normalistas, los conocimientos son el contenido central de la enseñanza. En este aspecto en particular se hace evidente que los alumnos representados en este segmento de opinión comparten sólo parcialmente la perspectiva constructivista, ya que ésta sostiene que los contenidos son de corte declarativo, procedimental y actitudinal-valoral, y no debe prevalecer un campo sobre los otros. Tenemos así, en las opiniones de los alumnos normalistas, una versión parcialmente asimilada de esta perspectiva teórica. Respuestas de seis alumnos son relevantes al respecto por una no diferenciación entre ambos planteamientos: “enseñanza es la acción de impartir el conocimiento, dárselo a los alumnos. Es decir guiar a un grupo de alumnos”. Evidencia una confusión considerable: “impartir y dar” el conocimiento supone acciones de una índole distinta a las derivadas de “guiar” a un grupo de alumnos.

Estas respuestas llaman la atención dado que el enfoque del programa de la licenciatura en Educación Primaria (SEP, 1999) prioriza los planteamientos cognitivo-constructivistas. Las respuestas con una frecuencia tan alta de los alumnos en

otros modelos mostrarían que los cuatro años de licenciatura no lograron romper en un alto número de ellos con la experiencia escolar vivida y convencerlos de lo plasmado en los planes de estudio del nivel en el cual mayoritariamente van a insertarse.

Enseñanza como la implementación de procedimientos y/o de elementos considerados como “docentes/didácticos”. Otra respuesta más a lo que es la enseñanza es la centrada en un accionar técnico sostenida por alrededor de 5% de los alumnos. Para ellos, este proceso se define como la presencia de unos principios didácticos o de unos métodos, técnicas, frecuentemente interrelacionados con los intereses de los alumnos. Nos dirán: “es lo que hace el docente cuando está con sus alumnos”, “es el uso de recursos junto con los alumnos y el docente”, “es partir de lo simple a lo complejo, considerando los intereses de los alumnos”. Es así como la enseñanza es vista como “algo” cuyas notas de orden procedimental son sus elementos distintivos y esenciales.

Enseñanza como enseñar. Una última forma de conceptualizar la enseñanza es definida como: “enseñanza es enseñar”. Aquí tenemos agrupadas las opiniones de 4% de los alumnos. Esta formulación destaca respecto de las otras por la no inclusión de algún elemento que defina el concepto, sino que éste se define de forma tautológica, utilizando la misma palabra.

Concepciones dispersas en torno a la enseñanza. Aproximadamente 55% de las respuestas de los alumnos consultados se encuentran referidas a las más diversas e incluso dispares ideas y creencias, entre las que pueden citarse: “proceso donde hay por lo menos dos personas, el que enseña y el que apren-

de”, “es aquello que se comparte y no es solamente uno el que da”, “es un proceso en el cual se brindan herramientas para lograr la enseñanza-aprendizaje”, “es algo que aprendimos y que ahora es algo práctico, como una habilidad adquirida”, “es lo que el maestro hace”.

Que un concepto central para los docentes como lo es la enseñanza tenga como núcleo fundamental de opinión de los alumnos de octavo semestre la dispersión de opiniones, no es un dato menor. Por el contrario, nos refiere a la falta de un cuerpo conceptual mínimamente consensuado a propósito de un analizador clave para lo educativo: la enseñanza.

Además de expresar falta de consenso denota también una debilidad teórica muy básica, ya que las opiniones dispersas suelen estar más referidas a nociones de sentido común que a teorías educativas particulares. Son además ideas y creencias que suelen presentar uno o dos componentes en la gran mayoría de los casos, lo que equivale a un armado conceptual muy elemental.

Los sujetos con quienes interactúa el docente

Los alumnos: únicos sujetos de interacción.

Los sujetos con los que se interactúa nos remiten a otro nodo. Muchos alumnos normalistas se refieren a los niños, como sujeto único. Son ellos, las personas a las que hay que enseñar, para los cuales uno es docente. Es así como la enseñanza es conceptuada como reducida a la interacción con los alumnos para lograr una meta (lograr o facilitar el aprendizaje). El aula es el único espacio donde la enseñanza se da. Los alumnos encuestados nos dirán “enseñar son los conocimientos que se dan a los alumnos”, “es una forma de compartir a los niños”, “el

maestro trabaja con niños y en una aula”.

Fácilmente recurren a nombrar características que propician o no el aprendizaje. Dentro de éstas se encuentran su gran capacidad para aprender, su curiosidad, su responsabilidad y su interés lúdico. Se le reconoce como un ser que pasa por etapas y que cada una de ellas tiene características particulares. Mediante las estrategias que implementa, el maestro requiere entrar en contacto con dichas características. Priva una visión psicólogo del niño.

Otros sujetos. Otros alumnos normalistas, en porcentajes inferiores a los que sostienen el nodo anterior, incluyen dentro de la enseñanza la consideración sobre otros agentes, además de los alumnos. Se refieren a ellos mismos, así como a los demás maestros y las autoridades escolares como educandos, lo que implica concebir la escuela como espacio de formación entre pares y a la enseñanza como una acción más abarcadora que la interacción en el salón de clase con los alumnos. Respuestas como: “interacción entre sujetos (yo, mis compañeros, mis alumnos) que propicia el aprendizaje de todos”, “no solo yo enseño, sino que los otros, de la escuela, también” nos manifiestan la presencia de este nodo.

Características deseables del docente

Las características del docente nos remiten a un nodo más. Dentro de ellas, los alumnos coinciden en que las de orden personal —centradas en el ser— son esenciales para un educador, seguidas de las académicas-didácticas y posteriormente las cognitivas.

Los alumnos sostienen que la docencia es un trabajo complejo, dado que requie-

re de la presencia, en una misma persona, de elementos de distinta naturaleza: éticos, académicos, de disposición, de habilidades cognitivas. La calidad del trabajo realizado, la posibilidad de establecer relaciones con niños, de desarrollarse personal y profesionalmente son los principales argumentos esgrimidos. El énfasis puesto en la responsabilidad y en la vocación —a las que ellos mismos aluden con altos porcentajes (98% y 75%, respectivamente)— puede entenderse desde la alusión a la calidad del trabajo realizado, así como a la importancia otorgada al desarrollo personal y profesional del docente. Sin ellas, la docencia, dadas las condiciones de gestión académicas y administrativas en el sistema educativo y en cada una de las escuelas, puede fácilmente ser convertida en una práctica muy rutinaria, sin un sentido de vida para el enseñante y con altas cargas de frustración por no cumplirse con las expectativas hacia la escuela y hacia los niños. El comprometerse con el aprendizaje y evitar la rutina requiere de un aporte del docente, ya sea desde el deber (responsabilidad) o desde el interés personal (vocación). Este aporte afectivo, llamado de maneras diferentes a lo largo de las respuestas (disposición, compromiso con, vocación, responsabilidad, querer hacer) se encuentra presente de manera consistente en las respuestas de los alumnos consultados.

Hansen (2001) sostiene que el mecanismo es el siguiente: ante lo que la sociedad da a los maestros (sueldo y compensaciones no materiales: satisfacción personal, “triunfo de ciertos alumnos”, reconocimientos públicos), los maestros se sienten obligados a responder, obligación entendida como dar su propia respuesta ante las demandas y necesidades institucionales y sociales con

respeto, y dentro de ciertos límites y controles. A su vez esta respuesta genera demandas a la sociedad y ésta le responde dándoles, y así sucesivamente en espirales. Como podemos ver en este mecanismo, la responsabilidad del aprendizaje no es hacia los educandos sino hacia el sistema y hacia un ente difícilmente aprehensible: la sociedad, lo que la hace muy etérea, muy volátil. El servicio que el docente presta ante ella consiste en un compromiso hacia la creación de un mundo mejor, lo que supone un ejercicio profesional más creativo, flexible, comprometido, pero no necesariamente con mejores logros.

El análisis emprendido da a entender que, si no tiene una motivación interna de servicio, será mucho más difícil para el maestro evitar la tentación a la que se enfrentan todos los que ejercen la docencia: limitarse a “cubrir” el programa de una forma mecánica, admitir expectativas más bajas para los alumnos o desoír las necesidades sociales y hacer únicamente lo que a uno le place. Caer víctima de tales tentaciones significa olvidarse de las obligaciones que comparte la docencia (Hansen, 2002: 174).

En un segundo bloque tenemos características unidas a lo académico y a lo didáctico con 20.03%. Si bien en los rasgos que sostienen la licenciatura cursada (SEP, 1999) éstas ocupan el primer lugar si se agrupan las que se refieren a los dominios de los contenidos de enseñanza y las competencias didácticas (37.04%), los alumnos normalistas las bajan de nivel. Para ellos el saber enseñar se coloca después del ser. Más de quince años de escolaridad como alumnos en los diferentes niveles educativos con presencia de maestros de muy diversos estilos pedagógicos e interpersonales no es un dato ajeno en

la comprensión de esta demanda de los futuros maestros de ser.

Las respuestas de los alumnos que componen este bloque se refieren a varios aspectos de orden académico y didáctico: el dominio de los contenidos; el conocimiento sobre el plan de estudio, sobre lo educativo; la competencia para relacionarse sanamente con los alumnos, de impulsar el desarrollo de aprendizajes de tipo procedimental y valoral, y de instrumentar (mediante planeación y evaluación) su docencia. Como podemos observar las respuestas se concentran en lo pedagógico, en lo psicológico y en lo disciplinar. El conocimiento sobre lo social, tanto en su sentido más amplio en cuanto a las relaciones entre escuela y sociedad, como en lo más micro en cuanto a la presencia de los contextos en las aulas y en el aprendizaje, así como la parte de corte filosófico, que ofrecería respuestas sobre el ser del hombre y las finalidades, no se encuentran presentes.

Con respecto a las figuras del maestro, encontramos una gran variedad: guía, director, transmisor, coordinador, responsable, pilar, actor, espejo, modelo, orientador, etc., mismas que pueden ubicarse en un continuo que va desde ser el maestro como la figura (papel protagónico) de los procesos, con todo el poder y la toma de decisiones en sus manos hasta que dicha figura es ocupada por el alumno.

De entre las figuras presentadas por los alumnos normalistas hay algunas que se apegan a lo señalado por la SEP en cuanto al perfil y funciones del maestro. A la letra dice: “La tarea del profesor consistirá en promover en sus alumnos los aprendizajes que requieren para su desarrollo [...] Se espera que el docente cumpla el papel de guía pedagógico y permita al educando orientarse ante la creciente

masa de información que genera el mundo contemporáneo” (SEP, 2003: 7). De aquí que figuras como transmisor, como director (presentes en más de la cuarta parte de los alumnos) nos dan cuenta de concepciones diferentes de lo que es ser docente.

EL CLIMA DEL SALÓN DE CLASES

Una categoría más se encuentra en la visión sobre el clima del salón de clase. Éste es considerado por los alumnos normalistas como el fondo, el prerrequisito, el ambiente que “sostiene lo central: proceso de enseñanza y aprendizaje o proceso educativo”. El ambiente de clase se considera el soporte o un requisito indispensable para generar las condiciones propias de la enseñanza y el aprendizaje. De ahí la importancia del ambiente de confianza y respeto entre maestros y alumnos. Sin embargo no se considera en sí mismo como un espacio formativo que da lugar al desarrollo de los afectos, a la resolución de conflictos.

Esta percepción del clima es lo que propicia el que tanto la formación de los afectos como la de los valores estén prácticamente ausentes en las alusiones a los aprendizajes que tienen lugar en la escuela. El no reconocimiento de este ámbito formativo impide a los alumnos admitir otro tipo de aprendizajes a los directamente planeados por el docente, como son los aprendizajes indirectos, la autoestima, la creación de pautas de relación solidaria o competitiva entre alumnos. Todos los aprendizajes asociados a la categoría de “sobrevivencia escolar” tienen que ver precisamente con interacciones más referidas al ambiente general de clase que a contenidos curriculares específicos. Asimismo experiencias asociadas a la in-

clusión o discriminación, la apertura a la diversidad de perspectivas culturales, religiosas y sociales tienen en el “clima ecológico de aula”, los mecanismos de poder y sumisión son un ámbito privilegiado de formación que requiere ser reconocido si se espera intervenir en él (Doyle, 1986, citado por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1995).

En síntesis, los alumnos reconocen en el clima del aula un aspecto necesario para el aprendizaje sin ir más allá en la identificación de sus posibilidades como ámbito privilegiado de la educación no formal que ocurre en las escuelas.

Desde esta forma de apreciar el clima requerido para la enseñanza, varias características señaladas sobre el docente con porcentajes altos van apareciendo —paciente, prudente, sencillo, respetuoso, sociable, etc.—, mismas que permiten establecer relaciones con otras personas. Se constituyen en el soporte que el maestro aporta para construir la enseñanza, el aprendizaje, la educación.

Ante la pregunta sobre si consideran que el maestro debe buscar el que sus alumnos aprendan aunque en ciertas ocasiones ello suponga tener una relación distante o tensa con alguno de ellos, las respuestas de los alumnos se agrupan en dos nodos: los que inclinan la balanza hacia privilegiar la importancia del clima del salón de clase, mismos que corresponden a un poco más de la mitad de los alumnos consultados. Una tercera parte dirán que lograr el aprendizaje justifica el que en ocasiones se tenga un clima distante o tenso ocasionalmente. El porcentaje restante está indeciso.

Los argumentos dados para sostener sus respuestas en ambos nodos aluden a las herramientas (estrategias) que el maestro puede emplear para que ello no suce-

da, a la disciplina áulica, a características del docente muy relacionadas con su forma de ser, a las diferencias entre los alumnos que conllevan al uso de ciertas estrategias con alguno de ellos, al deber ser y a planteamientos tautológicos.

Podemos suponer que los alumnos normalistas que representan el primer grupo de opinión y destacan la importancia del clima del aula por encima del logro de aprendizajes específicos, de alguna manera intuyen que “el fin no justifica los medios”, es decir, que el ambiente de clase conlleva “asuntos importantes” que no pueden ser pasados por alto aun cuando está en juego el aprendizaje, lo que equivale a reconocer implícitamente que otros aprendizajes están allí en juego también.

CONCLUSIONES

Varios de los nodos presentados nos remiten a conocimientos, creencias e ideas propios del sentido común, más que de la formación especializada, dado su nivel de vaguedad y de imprecisión. Implican la presencia de categorías muy laxas y por ende muy genéricas para observar, analizar y explicarse lo educativo. Esta panorámica es preocupante ante la consolidación de los procesos de formación en los educandos, al no darse previsiblemente una continuidad mínima de perspectivas entre los docentes. Los alumnos de educación primaria aprenderán entonces que cada maestro es “un mundo” y que ellos requieren adaptarse a ese “mundo”.

El conjunto de opiniones aquí recogidas dio cuenta de un concepto de enseñar como la transmisión de conocimientos para el logro de los aprendizajes en los alumnos; enseñar es un proceso que fun-

damentalmente se da en el aula. A todo ello hay que sumarle una gran dispersión de respuestas, que nos remiten a concepciones muy diversas de la enseñanza.

REFERENCIAS

- AVANZINI Guy (comp.) (1990), *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*, México, FCE.
- BARBA CASILLAS, José Bonifacio y Margarita María Zorilla Fierro (1993), "Las instituciones de educación normal en Aguascalientes. Orígenes y situación presente", México, Universidad Autónoma de Aguascalientes (Reporte de investigación, 32)
- BAZDRESH PARADA, Miguel (2000), *Vivir la educación, transformar la práctica*, Guadalajara, Gobierno del Estado de Jalisco/SEP.
- CALVO, Beatriz (1991), "El estudiante normalista: su origen de clase y su relación con el estado", en: Pablo Latapí (coord.), *Educación y escuela, lecturas básicas para investigadores de la educación. La educación formal*, México, Nueva Imagen/ Secretaría de Educación Pública, pp. 371-396.
- CARR, Wilfred (1996), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, La Coruña, España, Morata/ Fundación Paideia.
- CARRETERO Mario (comp.) (1998), *Procesos de enseñanza y aprendizaje*, Buenos Aires, Argentina, Aique.
- CERDA, Ana María, María de la Luz Silva e Iván Núñez (1991), *El sistema escolar y la profesión docente*, Santiago de Chile, PIIIE.
- CORNU, Laurence (1993), "La confianza en las relaciones pedagógicas", en Graciela Frigerio, G., D. Korinfeld y M. Poggi (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Argentina, Novedades educativas/ Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- DÍAZ BARRIGA Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 3ª. ed. México, McGraw Hill.
- DUBORGEL, Bruno (1990), "El enfoque psicológico" en Avanzini Guy (comp.), *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*, México, FCE, pp.127-139.
- DUMONT, Patricia y otros (1994), *Représentations de l'école. Etude auprès des étudiants des écoles normales du Mexique*, Ginebra, Suiza, UNESCO.
- EZPELETA, Justa (s.f.), "Modelos educativos: notas para un cuestionamiento" (mimeo).
- FENSTEMARCHER, Gary D. (1997), "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en Merlin C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*, México, Paidós / MEC.
- FIGUEROA MILLÁN, Lilia Magdalena (2000), *La identidad en la formación docente*, México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (Horizontes educativos para los docentes).
- FIGUEROA MILLÁN, Lilia Magdalena (2002), "Expectativas, fantasías y deseos: una expresión más de la vida cotidiana escolar", en Juan Manuel Piña y Claudia Pontón (coords.), *Cultura y procesos educativos*, México, CESU/ Plaza y Valdés.
- GIMENO SACRISTÁN, José y Ángel Pérez Gómez (1995), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, España, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1998), *Poderes inestables en educación*, Madrid, España, Morata.
- GUZMÁN Gómez Carlota (2005). "Elección de carrera, formación profesional y mercado de trabajo" en Patricia Ducoing Watty (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México 1992-2002*, IPN-COMIE, núm. 8, tomo II, pp. 749-768.
- GYSLING, Jacqueline (1992), *Profesores: un análisis de su identidad social*, Santiago de Chile, CIDE.
- HANSEN, David T. (2001), *Llamados a enseñar*, Barcelona, España, Idea Book.
- HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo (1998), *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós (Educador).
- JIMÉNEZ SILVA, María del Pilar (2005), "Identidad de los profesores de educación básica y normal", en Patricia Ducoing Watty (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México 1992-2002*, IPN-COMIE, núm. 8, tomo II, pp. 609-620.
- MIRELES, Olivia y Yazmín Cuevas (2003), "Representaciones", en Piña Juan Manuel, Alfredo Furlan y Lya Sañudo, *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002*, COMIE, núm. 2, pp. 71-84
- PALACIOS, Jesús (1997), *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, 3ª. ed., México, Fontamara.
- PIATON, Georges (1998), "Las aportaciones de la psicología y del psicoanálisis", en Guy Avanzini (coord.), *La pedagogía hoy*, México, FCE.
- PIÑA, Juan Manuel y Yazmín Cuevas (2003), "Cotidianidad" en Juan Manuel Piña, Alfredo Furlan y Lya Sañudo, *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002*, COMIE, núm. 2, pp. 56-70
- Poder Legislativo Federal (1993), Ley General de Educación, México, Secretaría de Educación Pública.
- REMEDI, Eduardo y otros (1989), *Maestros, entrevistas e identidad*, México, DIE-CINVESTAV (Cuadernos del DIE, 14).
- REYES ESPARZA, Ramiro y Rosa María Zúñiga (1995), *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, pp.150.
- ROSAS, Lesvia (1999), "El proceso de formación de los maestros de escuelas primarias rurales. La construcción de su formación pedagógica", tesis de doctorado en Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes
- SAINT ONGE, Michel (1997), *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?*, Bilbao, España, Mensajero.
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal (1999), Licenciatura en educación primaria. Plan de estudios 1997, México, SEP (programa para

la Transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales).
Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2003), "Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento base". Disponible en línea: <http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Documento_base2>