



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – HIDALGO



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO: PRÁCTICA EDUCATIVA

EL ENCUENTRO HERMENÉUTICO CON *LA IMAGEN DEL MAESTRO*, UNA
ALTERNATIVA PARA TRANSFORMAR LA PRÁCTICA DOCENTE

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE :
MAESTRO EN EDUCACIÓN
P R E S E N T A :
JOCKSAN JAPHET DE LA CRUZ BAUTISTA

DIRECTOR DE TESIS:
MTRO. ANTONIO MARTÍNEZ HERNÁNDEZ

HUEJUTLA DE REYES HIDALGO.

ABRIL 2021

DEDICATORIA

A los Maestros por oficio y por amor.

A los que resignifican su destino y no son simple repetición.

A los que humildemente se cuestionan cada día: ¿quién soy yo?

Sin temor a descubrirse y reconocerse en el otro.

AGRADECIMIENTOS:

¡A mi hijo, por ser el motivo más grande de mi existencia!

¡A la mujer que tocó mi alma
e inspiró constantemente mi proceso de formación!
enseñándome que el amor es la fuente de todo
aprendizaje para la vida. Gracias Nancy.

¡A mis padres por su incondicional apoyo
para seguir avanzando en este sendero llamado educación!

¡A Dios, por todo lo posible y lo imposible!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

EL CAMINO PARA EL ENCUENTRO HERMENÉUTICO

1.1. Comprender o controlar.....	16
1.2. El camino para la comprensión.....	25
1.2.1. El campo	25
1.2.2. Los instrumentos	28
1.2.3. El sujeto de investigación	32
1.2.4. La entrevista a profundidad y el enfoque biográfico.....	38
1.3. La construcción de categorías analíticas.....	42
1.3.1. Categorías empíricas rudimentarias.....	44
1.3.2. Categorías sensibilizadoras.....	48
1.3.3. Categoría analíticas.....	59
1.3.4. Preguntas de investigación y entramado analítico.....	66

CAPÍTULO II

¿CUÁL ES LA IMAGEN DEL MAESTRO?

2.1. La imagen del maestro frente a la condición postmoderna.....	72
2.2. La imagen del maestro como símbolo de identidad.....	80
2.2.1. El significado de Ser maestro rural	82
2.2.2. Ser un modelo.....	89
2.2.3. Un maestro era lo máximo.....	100
2.2.4. El primero de la casa.....	104
2.3. La imagen del maestro como proyección institucional.....	110
2.3.1. Descripción histórica del Normalismo.....	110
2.3.2. El Normalismo: constructor de simbolismos en la práctica docente.....	118

CAPÍTULO III
¿CÓMO SE HA PERDIDO LA IMAGEN DEL MAESTRO?

3.1. El debate sobre los años de preparación.....	128
3.2. La reforma a la imagen del maestro.....	136
3.3. El proceso de burocratización en la práctica docente.....	147
3.4. El cumplimiento del programa como función del maestro.....	158
3.5. El sistema y el programa como símbolos de control sobre la imagen del Maestro.....	171

CAPÍTULO IV
¿POR QUÉ SE HA PERDIDO LA IMAGEN DEL MAESTRO?

4.1. Una imagen inclinada hacia el poder económico	184
4.2. La preocupación económica como fuente alienación.....	193
4.3. La vocación de ser maestro: una decisión tomada al margen del poder económico.....	205

CONCLUSIONES (A MANERA DE REFLEXIÓN)

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

El presente documento de tesis, tiene la intención de mostrar los hallazgos obtenidos en un proceso de investigación cualitativa, por esta razón, se retomó como objeto de estudio: la identidad del maestro rural y el proceso de re-configuración acontecido en su devenir histórico. Más allá de las aristas susceptibles de mejora en el resultado de este proceso de investigación, es importante mencionar que el estudio abre la posibilidad de contribuir a la re-significación del quehacer docente, a partir de la identificación de categorías analíticas que se estructuran como conceptos ordenadores en una realidad vivida por el sujeto de investigación, y que se mantiene en constante cambio.

A lo largo del documento se estructuran una serie de interpretaciones relacionadas con el relato de vida de un sujeto dedicado a la docencia en el ámbito rural, cuyo caso es relevante debido a que está cerca del retiro laboral por jubilación, y tanto en su discurso, como en el desarrollo de su práctica al interior del aula, se identifican expresiones de insatisfacción o pesimismo ante diversos aspectos de su realidad, tales como el incumplimiento de los padres de familia en los trabajos propuestos al interior de la escuela, así como el bajo rendimiento escolar de sus alumnos, o la presión psicológica que ejerce un sistema educativo centrado en el control de la subjetividad del magisterio, esto aunado a la excesiva carga administrativa y la desvalorización que sufre la imagen del maestro rural, ya sea por ceder paso al poder económico o por la falta de vocación.

Basando la reflexión en estos hechos e interpretaciones, la tesis se encuentra organizada en cuatro capítulos, los cuales tienen como referencia, el desarrollo de las siguientes preguntas centrales de investigación: ¿Cuál es la imagen del maestro rural construida de forma histórica y social en la práctica docente? ¿Cómo y por qué se ha perdido esta imagen del maestro en la época contemporánea? Y ¿Qué alternativas de transformación son posibles para recuperar dicha imagen en la actualidad? Con el desarrollo de diversos argumentos contruidos a partir de las interrogantes y con la revisión minuciosa de los recortes

empíricos cruzados con referencias teóricas, se estructuró una narrativa organizada de la siguiente manera:

El primer capítulo se encuentra dividido en tres apartados, que a su vez están acoplados sistemáticamente en un sentido lineal, con la intención de proporcionar una visión clara de los hechos vivenciados durante el proceso de indagación, desde los primeros pasos en el reconocimiento de las implicaciones sobre el tema de estudio, hasta la construcción de la trama analítica y sus avatares.

En la primera sección de este primer capítulo, se describe el recorrido epistemológico que permitió elegir el paradigma cualitativo con el cual se desarrolló el proceso de investigación; posteriormente en la segunda sección del mismo capítulo se muestran las técnicas, los instrumentos y la metodología general empleada para el ingreso al campo, la recolección de datos empíricos y la generación de los hallazgos más relevantes que dieron vida a la formulación de la tesis. Finalmente, y como aspecto central del capítulo primero, se describe el proceso de construcción de las categorías analíticas, con las cuales se evoca la posibilidad para *el encuentro hermenéutico* que sustenta la tesis.

Posteriormente, en un segundo capítulo se desarrolla la trama analítica con un estilo descriptivo, pero fundamentado con diferentes referentes bibliográficos cuya finalidad es mantener el rigor epistemológico dentro de las proposiciones estructuradas en dicha trama. En esta parte del capitulo se retoma la imagen del maestro, pero como proyección simbólica de la identidad docente, forjada a través de los años laborados en el ámbito rural, edificada a partir de relatos fundantes del Normalismo, y tensionada por un proceso de inestabilidad social, cultural y económica.

En dicha descripción comienza a plantearse la relación que existe entre la imagen del maestro y otras categorías vinculadas al discurso y la práctica del sujeto de investigación, tales como el sistema, el programa, la vocación y el poder económico. Considerando a estas últimas, como los principales elementos que

influyen para la modificación del universo simbólico del docente rural en la actualidad.

En dicho capítulo, las nociones de cambio e inestabilidad se retoman desde los pronunciamientos que el propio sujeto de investigación realiza, a partir de los desajustes que interpreta en su práctica y que al mismo tiempo han contribuido a la conformación de un sentimiento de pérdida o abandono gradual ante su propia profesión en la actualidad. Así mismo, la posmodernidad como categoría de análisis, ofrece posibilidades teóricas que la convierten en una opción metodológica acorde a la fundamentación hermenéutica propuesta en este documento académico, ya que coinciden al situar la búsqueda de sentido, como el objeto de debate central en sus planteamientos.

Con estas premisas de fondo, la imagen del maestro se plantea como la figura de un docente que en el pasado sirvió como modelo social, que fue venerado por sus virtudes sociales y su capital cultural, pero que, con el paso de los años, comenzó a sufrir un desajuste entre la realidad percibida de aquellos “...primeros años...” y la actualidad.

Así mismo, en dicha imagen es posible avizorar un núcleo conceptual relacionado con el concepto de Habitus propuesto por Bourdieu, el cual permite entender la manera en que el sujeto de investigación fue producto, y a la vez productor de una historia que lo definió en su labor docente, con sedimentos históricos que marcaron la pauta para concretar su quehacer en la escuela, y que al mismo tiempo establecieron los cimientos para crear en su conciencia, una imagen de lo que “debe de ser un docente rural”.

Como resultado de este esfuerzo interpretativo se formuló la siguiente afirmación que sirvió como pilar para la construcción del segundo capítulo: La imagen del maestro es un símbolo susceptible para el encuentro hermenéutico, que se encuentra situado en una condición social *posmoderna*, sujeta a cambios, reconfiguraciones y en constante búsqueda de sentido.

Ante tal planteamiento, en el segundo capítulo se establecen las siguientes interrogantes, mismas que posteriormente se desarrollan en el tercero y cuarto capítulos: ¿Cuál es la imagen del maestro de aquel tiempo? ¿Por qué se ha perdido en la actualidad? Y ¿Qué sucedió para qué existiera este cambio socioeducativo en la práctica del docente rural? En el mismo capítulo, pero en un tercer apartado, nuevamente se aborda la imagen del maestro, pero como proyección institucional, partiendo de una descripción histórico del Normalismo, en su rol constructor de simbolismos al interior de la práctica docente del sujeto de investigación.

Posteriormente, en el tercer capítulo se hace un esfuerzo por *clarificar* el proceso de tránsito que sufrió la imagen del maestro, pasando de una imagen venerada, hasta llegar en la conciencia y en la práctica, a una imagen devaluada, casi al borde del desgaste total, con manifestaciones simbólicas en el ámbito pedagógico y curricular. Desde esta perspectiva el tercer capítulo propone aportar un marco interpretativo al estado de conocimiento, con la finalidad de que los hallazgos construidos, puedan emplearse en un futuro para entender la práctica educativa de casos similares a la experiencia del sujeto de investigación.

Para lograr este propósito metodológico se retoma en el tercer capítulo, la categoría teórica de *sedimento*, bajo los argumentos propuestos por M. Foucault, que considera la presencia de capas de sentido, mismas que se mantienen superpuestas en la cultura, los signos, el lenguaje y los componentes internos de *la imagen del maestro*. Pese a que Foucault centró su reflexión en el discurso como *acontecimiento* y no como *estructura*, cabe agregar que, durante el desarrollo del tercer capítulo, sus aportes teórico-interpretativos se conciben como puntos de apoyo relevantes para dilucidar la importancia de los discursos en la conformación de subjetividades.

Durante el desarrollo de este tercer apartado de la tesis, se retoma el debate sobre los años de preparación y la lucha manifiesta por parte del docente rural, como sujeto colectivo, para resistir ante los embates tecnológicos y las reformas educativas, que más allá de estar pensadas en una transformación educativa, suelen estar encaminadas a la dispersión de la subjetividad del magisterio,

imponiéndose desde organismos externos y centradas únicamente en aumentar la producción de capital humano, pero sin tomar en cuenta *el sentir del docente*.

Sumado a este fenómeno de imposición de reformas a nivel curricular, pero con la finalidad de mantener un control sobre el factor humano en la esfera educativa, el proceso de burocratización de la imagen del maestro también se describe como un signo más de la devaluación en la identidad del docente rural, imponiendo una estructura racionalista para regular el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Finalmente, en este tercer capítulo, se aborda desde una perspectiva crítica, la reconversión del papel del maestro en las aulas, el cual pasó de ser un trabajador con características de artesano, y se ha convertido paulatinamente en un empleado cuya función es cumplir con el programa y atender a los símbolos de control por parte del sistema.

Tanto en los capítulos dos y tres, se propone un ejercicio analítico sobre el tema de la identidad del docente rural, y el proceso de pérdida acontecido no solo en la conciencia del sujeto de investigación, sino también en la realidad de muchos otros profesores que comparten dicho sentir. Sin embargo, el ejercicio de comprensión planteado en ambos capítulos, requirió de un análisis posterior, para la creación de líneas explicativas. Por ese motivo, en el cuarto capítulo, se propone una perspectiva que favorezca la inclusión de dichas líneas, pero sin renunciar al paradigma interpretativo.

Es así como el último capítulo de la tesis retoma el posicionamiento epistemológico planteado por Paul Ricoeur, el cual señaló la posibilidad de un ejercicio dialéctico entre la comprensión y la explicación. En tal propuesta se sustenta la trama analítica que recoge la imagen del maestro inclinada hacia el poder económico, desgastada con el paso de los años, pero como resultado histórico de una reconversión en las categorías que conforman la subjetividad de los sujetos dedicados a la docencia. En dicha reconfiguración, el componente vocacional que define “lo que es” y lo “que puede llegar a ser un docente”, adquiere un papel nodal para la transformación de las prácticas docentes. ¿Qué se entiende por vocación en la actualidad? ¿Qué tipo de formación docente se requiere ante los

desafíos actuales de la sociedad? ¿Qué relación tiene el sistema económico con la práctica docente y la subjetividad de los que intervienen en el campo educativo? Estas y otras preguntas más se desarrollan en este apartado con el cual se finiquita la tesis, dando apertura a la creación de más líneas de investigación acerca de la imagen del maestro rural en nuestro mundo contemporáneo.

I.- EL CAMINO PARA EL ENCUENTRO HERMENÉUTICO.

- ¿Podrías decirme, por favor, qué camino he de tomar para salir de aquí?
- Depende mucho del punto a donde quieras ir –contestó el Gato.
- Me da casi igual donde –dijo Alicia.
- Entonces no importa qué camino sigas dijo el Gato.

Lewis Carroll. Alicia en el país de las maravillas.
En Reflexiones epistemológicas en torno a la concepción de la práctica docente,
Patricia Medina Melgarejo.

Educación para transformar, implica saber que la realidad social es un proceso complejo y de permanente construcción, en este sentido el camino para transformar la realidad, no puede estar trazado a partir de orientaciones ambiguas, de ser así, solo se corre el riesgo de llegar a cualquier destino intrascendente. Este posicionamiento posee una especial concordancia con el trasfondo literario del fragmento redactado por Lewis Carroll, ya que cualquier persona que posea un interés genuino por acceder a la transformación de su realidad, debe tener por lo menos, una metafórica claridad sobre el camino a seguir para lograr dicha transformación.

Con el soporte de esta idea introductoria, es posible plantear el propósito del presente capítulo, el cual tiene como misión específica mostrar el camino seguido para la construcción de la Tesis. Este primer capítulo se encuentra dividido en tres momentos, que a su vez están conectados linealmente con el propósito de facilitar una mejor lectura¹. En la primera sección se describe a grandes rasgos el recorrido epistemológico que se siguió para elegir el paradigma que sostuvo el proceso de investigación, posteriormente en la segunda parte se dedica un espacio para detallar las orientaciones metodológicas y sus implicaciones teórico-prácticas. Y por último, como parte sustancial del documento, se narra la forma en que se construyeron las categorías analíticas para *el encuentro hermenéutico*.

Por esta razón conviene avanzar en el desarrollo de esta narrativa señalando que el momento inicial para la construcción de la Tesis no fue la formulación de hipótesis o el trabajo de campo, sino la problematización contextual (ZEMELMAN,

¹ Pese a la forma lineal en que está estructurado el primer capítulo, cabe señalar que la realidad observada y captada a través de la investigación se constituyó siempre por una simultaneidad de hechos con un alto grado de complejidad, situación que dista mucho de la estructura aquí planteada.

2006, pág. 119) como escalón epistémico, es decir el momento decisivo para comenzar la búsqueda de hallazgos fue la problematización sobre las implicaciones teórico-prácticas que conlleva una investigación educativa, así como el reconocimiento de sus retos epistemológicos en la producción de conocimiento científico. A partir de estas reflexiones, deduje que el paso sustancial para emprender la investigación es la elección de un camino específico que sea congruente con lo que se desea investigar en la realidad.

1.1. Comprender o controlar

T. Kuhn mencionó en sus publicaciones la existencia de bases sobre las cuales se conforma la *ciencia normal*, tales elementos se definen como "...realizaciones que alguna comunidad científica particular reconoce, durante cierto tiempo, como fundamento para su práctica posterior..." (KUHN, 1991, pág. 33). A estas realizaciones Kuhn las conceptualizó como *paradigmas*, mismas que proporcionan teoría, métodos y criterios de valoración; y que al combinarse influyen en la problematización de los fenómenos investigados y las posibles soluciones de carácter científico.

Sin embargo, posicionarme en un paradigma para iniciar el proceso de indagación no fue un hecho natural y sencillo de llevar a cabo, pues requerí de mucho tiempo y esfuerzo intelectual para entender la perspectiva que orientaría el proceso de investigación². Primero tuve que consultar algunos referentes teóricos para encontrar una orientación clara sobre el proceso de investigación educativa, en esta labor de estudio me topé con el reconocimiento de los paradigmas en investigación³, situación que se tornó en su momento como un proceso conflictivo, ya que mi formación como docente frente a grupo, siempre me hizo creer que el

² El conocimiento de los paradigmas en la investigación educativa inició desde el momento en que ingresé a la Maestría en Educación, Campo Práctica Educativa, situación que representó una ruptura total de esquemas prefijados durante mi formación como docente.

³ Existen al menos dos paradigmas que orientan el proceso de investigación en educación, por un lado se encuentra el paradigma emanado de las Ciencias Naturales, también conocido entre la comunidad de investigadores y epistemólogos como paradigma cuantitativo, positivista o neopositivista. Así mismo existe un paradigma que surgió posteriormente como opción alternativa para la investigación de problemas socio históricos, dicho paradigma se le denomina cualitativo, interpretativo o hermenéutico. En algunos textos tales como: Paradigmas de la investigación en educación: un informe del estado en cuestión de H. Törsten, Ensayos sobre metodología sociológica de Pietro Rossi, El problema de la realidad social de Paul Ricoeur o Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales de Mardones y Ursua se hace patente esta diferenciación de paradigmas.

proceso educativo debía estar regido por un conjunto de principios y leyes que definen objetivamente “lo que es correcto hacer” y “lo que no” en una práctica investigativa.

Incluso, en el momento de mi ingreso a la Maestría en Educación, en la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, mis intereses de investigación eran muy distintos a los que desarrollé durante el proceso de construcción de este escrito, tal situación obedeció principalmente a que mi manera de pensar estaba adherida inconscientemente a presuposiciones de corte *positivista y con un enfoque cuantitativo*. Inicialmente consideraba que la acción de investigar consistía en un proceso de búsqueda controlada, es decir una investigación regida por criterios metodológicos ordenados jerárquicamente para el encuentro con la verdad absoluta o con la formulación de conocimiento neutral (MARDONES & URSÚA, 1978, págs. 18-19)⁴.

Por este motivo, al ingresar al posgrado el tema que planteé en el Anteproyecto de investigación⁵ quedó planteado de la siguiente forma:

“...La incidencia de la planificación didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en escuelas primarias rurales de la Zona Escolar X.”

Mi intención como investigador era probar que la ausencia de un proceso formal de planeación didáctica en los profesores influye *decisivamente* en la débil o nula apropiación de la lectoescritura como objeto de conocimiento en los alumnos. Pese a que mis intenciones como investigador estaban orientadas a resolver una problemática aparentemente generalizada en la zona escolar donde laboraba, más

⁴ Esta concepción del proceso de investigación alude a un monismo metodológico que caracterizó al positivismo decimonónico descrito por Mardones y Ursúa en su obra.

⁵ Para ingresar al Posgrado tuve que acreditar una serie de exigencias académicas planteadas en los lineamientos curriculares de la UPN-Hidalgo. Además de participar en una entrevista, presentar un examen escrito, aprobar el curso propedéutico y entregar la documentación personal necesaria, también tuve que elaborar un anteproyecto de investigación, el cual básicamente consistió en un esquema hipotético sobre el diseño tentativo de la investigación. Al concluir la Tesis, supe que la intención real de solicitar este documento no era precisamente el planificar las actividades de investigación, sino valorar cuáles eran las expectativas y creencias que tenía en torno a los paradigmas de investigación educativa.

tarde noté que mi percepción estaba envuelta por conclusiones sin fundamento epistemológico. Por ejemplo, al reflexionar sobre las dos concepciones indicadas en el tema del anteproyecto (Planificación didáctica y lectoescritura), deduje que mi interés de investigación estaba obnubilado por sentencias surgidas del sentido común en mi práctica docente⁶, así como de las ideas prescritas teóricamente en mi formación inicial como profesor.

A partir de esta reflexión llegué a preguntarme lo siguiente: ¿Por qué iniciar la investigación tomando como punto de referencia categorías abstractas? ¿Qué sucedería posteriormente al confrontar un modelo abstracto de categorías teóricas con la realidad observada? Y ¿Cuál sería el propósito de la investigación? ¿Medir, controlar datos o comprender la realidad? A partir de estas preguntas reflexioné sobre la importancia de comenzar el proceso de indagación sin ataduras teóricas u orientadas únicamente por el sentido común.

Al analizar otro fragmento del título del anteproyecto también decidí replantear mi posicionamiento epistémico en el proceso de investigación, pues al valorar las condiciones por las cuales elegí a “...**la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura...**” como tema de investigación, y al efectuar una introspección sobre mi proceso de formación, encontré que dicho fragmento se gestó en mis primeros años como docente de primaria en una zona rural marginada. En esa época me topé con casos de alumnos que no tenían dominio de la lectura y la escritura, muy a pesar de que estos alumnos ya cursaban grados superiores de escolaridad; este hecho constantemente me provocó angustias en mi práctica docente, situación que dejó sedimentos profundos en mi manera de percibir la realidad y los problemas educativos.

Después de un examen autocrítico sobre los motivos de mi elección, comprendí que tales angustias no tenían por qué determinar la elección del tema de investigación, pues a pesar de que el interés inicial debe emanar del investigador,

⁶ Peter Woods en su obra “La escuela por dentro” (1989) define a esta situación como un peligro, ya que señala que los marcos interpretativos desarrollados en la actividad docente cotidiana llevan a los profesores a imponerse una lógica de mirada para entender una problemática, lo cual impide una valoración adecuada de su propia práctica y su posterior transformación.

también es indispensable aceptar que dicho interés puede llegar a convertirse en un obturador del proceso, sobre todo cuando los sentimientos del que investiga terminan controlando todo el proceso⁷. Por esta situación, me dispuse a dejar de centrar la investigación únicamente en el tema de la lectoescritura y mantener abierta la posibilidad de navegar en otras líneas de estudio.

Fue en ese momento, en el que opté por comenzar a construir el tema desde diferentes perspectivas, pues entendí que una mirada basada en el sentido común, o en la excesiva teorización, únicamente me llevaría a construir una descripción limitada de la realidad, probablemente muy estructurada por conceptos y pautas metodológicas, pero carente de sentido concreto, al fin y al cabo.

Posterior a este proceso de reflexión comencé a estudiar algunos referentes epistemológicos en los seminarios iniciales de posgrado; con ello el tema de investigación sustentado en el anteproyecto empezó a sufrir diversas modificaciones⁸. Estos complicados saltos cualitativos en el proceso inicial de investigación tuvieron como antesala la *destrucción de la pseudoconcreción* que envolvía mis concepciones sobre el campo educativo y la labor del investigador; dicho acto de destrucción derivó en un esfuerzo permanente por acceder a la “...creación de la realidad concreta y la visión de la realidad en su concreción...” (KOSIK, 1985, pág. 37).

En este aspecto, lo que en la filosofía procedente del marxismo representó una crítica a las prácticas utilitarias del sentido común, en la presente investigación significó efectuar una crítica a las diferentes creencias que como docente había construido durante mi formación profesional. Al hacer esto encontré algunas ideas relacionadas con mi práctica educativa que obedecían a una estructura ideológica muy parecida a lo que Zemelman definió como *Roles* en el IPECAL⁹,

⁷ Más adelante se profundizará en la influencia que ejerce el nivel de implicación del investigador con respecto a su tema de estudio.

⁸ Revisar anexos para consultar la evolución sistemática del tema de investigación a partir de la formulación del anteproyecto.

⁹ Conferencias desarrolladas en el Instituto de Pensamiento y Cultura de América Latina. Para mayor información se puede consultar la siguiente dirección electrónica <https://www.youtube.com/watch?v=pP5XgHY-ZJQ>.

específicamente al indicar la relativa incapacidad de los profesores para actuar por encima de los parámetros del pensamiento preestablecidos, así como una obediencia casi innata a *la lógica del poder* impuesta por las instituciones en que se desarrolla su formación; sobre esta idea se profundizará en los capítulos posteriores.

Con la ruptura de los condicionamientos plasmados en el anteproyecto de investigación, paulatinamente pude desprenderme del *Rol docente* imperante en mi formación, y con lo cual pude iniciar un proceso dialéctico de reconstrucción epistémica de la realidad observada en el proceso de indagación, es decir, comencé una actividad intelectual de confrontación entre la teoría analizada en mi proceso de formación en Posgrado y lo que el proceso mismo de investigación me iba mostrando *sobre la marcha*.

En este sentido, *la Dialéctica* como fundamento metodológico me condujo a establecer mecanismos de reflexión constante para *someter a examen las formas cosificadas del mundo objetivo e ideal* en mi formación como docente e investigador (KOSIK, 1985, pág. 33); es decir, todo aquello que me permitió estructurar el anteproyecto dejó de ser concebido como una verdad absoluta o como canon metodológico para la construcción de conocimiento científico. Los supuestos teóricos prefijados en mi formación personal comenzaron a desmoronarse lentamente gracias a un análisis crítico durante los distintos seminarios del posgrado y el estudio individual. Como resultado de este trabajo de reconstrucción epistémica, entendí que era necesario explorar otras perspectivas para la formulación del tema de investigación, es decir, fue necesario *mirar* otras dimensiones del campo educativo, tales como la dimensión social e histórica en la práctica educativa.

Basado en esta exigencia y después de cursar todo un semestre de posgrado decidí avocarme a la búsqueda de textos con tópicos sobre Sociología, Antropología, Etnografía y Filosofía¹⁰. El logro inicial de esta búsqueda fue

¹⁰ Es prudente aceptar que esta tarea en ocasiones fue producto de una obligación, ya que así lo planteaba el mapa curricular de la Maestría en Educación, sin embargo, al concluir el posgrado y dedicar paulatinamente más tiempo a la lectura de distintas fuentes bibliográficas digitales e impresas, se adquirió un sentido más profundo de investigación documental.

comenzar a comprender que “...**la incidencia de la planificación didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje...**” era tan solo un rubro muy reducido de la práctica educativa que ejercen los profesores en su cotidianidad. En pocas palabras, me di cuenta que mi concepción de práctica educativa se encontraba en un estado *cosificado* de la conciencia, lo cual provocó que durante el diseño del anteproyecto mi sentido común predominara en las decisiones del proceso de investigación.

Con respecto a “...**la escuela primaria rural...**” como componente espacial y geográfico del tema, decidí mantenerlo como escenario de investigación, sin embargo comencé a construir cuestionamientos más concretos y con distintas finalidades. Por ejemplo, comencé a generar preguntas de investigación que sin ser muy precisas, dieron paso a una primera delimitación del tema al indagar sobre ¿Qué significa enseñar en la escuela primaria rural? ¿Cuáles son las características que definen a los docentes rurales de estas primeras décadas del siglo XXI? ¿Qué hacen estos profesores en la escuela rural? ¿Cómo llevan a cabo su planificación y qué significado tiene para ellos hacerlo en una escuela rural? Con estas preguntas la dinámica del proceso de investigación dio un giro total, pues lo que se buscó a partir de ese momento ya no fue *probar* la existencia de un hecho, sino comprender *el sentido* (RICOEUR, 1995, pág. 68)¹¹ original de la práctica docente rural en un periodo histórico delimitado¹².

¹¹ En el presente estudio resultó vital conceptualizar *el sentido* como aquello que se comunica simbólicamente a través del habla y de las acciones de los sujetos, cuyo acceso a la comprensión requiere una doble significación. Por ello Ricoeur aclara en “Teoría de la Interpretación”, que primero es necesario interpretar el sentido literal para “...ver que un símbolo todavía contiene más sentido...”. Este excedente de sentido es lo que se buscó aprehender a través del ejercicio de interpretación y comprensión de la práctica educativa.

¹² Esta investigación está centrada en el análisis de un periodo histórico conformado entre los años 1980 y 2012, tiempo en el cual el magisterio pretendió elevar su nivel de profesionalización al exigir el grado de Licenciatura para poder ejercer la docencia. Para profundizar en esta idea se puede consultar a MEDINA M., Patricia. 1999. Normalista o universitario: ¿Polos opuestos o procesos y proyectos compartidos? En Perfiles educativos, enero – junio, Número 83/84 UNAM, México. También se puede remitir al estudio de la obra: El proceso curricular normalista del 84. Un acercamiento desde la perspectiva de sus autores, la cual está elaborada por G. Edgardo y Oikión Solano y cuya edición corrió a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de difusión y Extensión de la UPN en 2008.

Para facilitar la búsqueda de respuestas a estas interrogantes, decidí situar la investigación en una línea de análisis *Socio-histórico*¹³ del trabajo docente en el contexto rural; con lo cual me planteé el propósito de superar una visión reducida de la práctica docente. El propósito esencial fue trascender una concepción limitada solo al estudio de la dimensión didáctica desde una perspectiva tecnocrática, tal y como lo tenía planteado en el anteproyecto de investigación. Con esta modificación también concluí que era necesario reconstruir el tema de investigación con orientaciones epistemológicas mucho más amplias que las del campo de la psicología aplicada al campo pedagógico¹⁴.

A partir de este tipo de decisiones, el tema de investigación se sujetó a constantes modificaciones conforme avanzó el proceso de investigación, por lo cual entendí que la construcción del conocimiento en mi trabajo de indagación sería una actividad gradual y progresiva. En sintonía con este argumento, cabe señalar que el paradigma elegido para comprender el *sentido* de la práctica educativa desde una perspectiva filosófica y social fue el *interpretativo*¹⁵ y por esta razón la investigación educativa se planteó desde una perspectiva preponderantemente *cualitativa* (ALVAREZ-GAYOU Jurgenson, 2005, pág. 23). Esta decisión fue posible solo después de una prolongada reflexión personal y un escrutinio en diversas

¹³ Ejemplos de este tipo de estudio pueden encontrarse en publicaciones como las de Emilio Tenti: El arte del buen maestro.

http://vignette2.wikia.nocookie.net/sujetonormalista1c/images/e/ed/E._Tenti_El_arte_del_buen_maestro.pdf/revision/latest?cb=20131026062928

¹⁴ Tomé la decisión de ir más allá del análisis de lecturas sobre el conductismo o el constructivismo como teorías psicológicas del aprendizaje, ya que al hablar de práctica educativa, tenía que adoptar una posición mucho más integral, enfocándome en textos que trataran asuntos sobre el quehacer del docente como enseñante, como integrante de un sindicato, como persona, como individuo y como participante activo en la vida de las instituciones, dicha decisión resultó mucho más congruente con los elementos empíricos recabados en las posteriores entrevistas y registros de observación. Para ampliar más sobre esta concepción, pueden consultarse los esquemas de la problematización de las relaciones entre práctica social – práctica educativa y práctica docente que Patricia Medina Melgarejo ofrece en su obra: Reflexiones epistemológicas en torno a la concepción de la práctica docente.

¹⁵ Históricamente en la comunidad científica de las Ciencias Sociales ha mantenido un debate constante entre paradigmas filosóficos e investigativos, muestra de ello es el acertado análisis de Mardones y Ursua en su obra “Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante” (1982). Sin embargo al final del escrito, a pesar de realizar una descripción exhaustiva de las características discordantes entre una y otra forma de internarse en la filosofía de las ciencias sociales, una de las conclusiones que se manifiesta para cerrar el documento es que la complementariedad de ambas posiciones filosóficas es cada vez más necesaria y posible en el campo de la construcción del conocimiento.

referencias bibliográficas obtenidas durante los seminarios de investigación, de esta manera aprendí que el análisis de lo subjetivo y la preocupación por la comprensión de los hechos son las herramientas fundamentales para la construcción del conocimiento científico en las ciencias sociales, específicamente en el campo educativo.

En sintonía con esta idea, conviene señalar que la finalidad de la presente investigación, auspiciada con el enfoque interpretativo de la práctica docente, no precisamente fue la generalización o la formulación de leyes, sino la construcción de pautas para acceder a la comprensión histórica de *la realidad*¹⁶ en el proceso de investigación. Por este motivo, acceder a la comprensión de la práctica docente se concibió como un proceso para

...dar un lugar al sentido y a las significaciones. En las ciencias de la explicación son solamente relaciones causales –causa-efecto– las que vamos a considerar. Por supuesto, hablar de darle un lugar al sentido y a las significaciones nos hace pasar desde el punto de vista de la sola causalidad, a la toma en cuenta de las finalidades, lo que para nada es lo mismo. Por ejemplo me puedo preguntar sobre el fracaso escolar. Puedo decir que se debe a que los niños en este año son muy flojos, o puedo decir con otro movimiento de la balanza, que son los profesores los que en este año no son buenos; o bien, puedo incluso señalar que las condiciones de trabajo no son satisfactorias porque los salones son muy pequeños, dada la cantidad de alumnos. Podemos mirar muchos factores. (ARDOINO, 1997, pág. 16)

En cierta forma, al aceptar la existencia de “muchos factores”, comencé a valorar también la presencia de muchas formas de mirar un mismo fenómeno socio-educativo, y por ende, el ejercicio interpretativo aquí presentado, no dio cabida –o al menos no pretendió obedecer– a la construcción de una teoría que únicamente explicara la realidad indagada, más bien se procuró emplear los fundamentos teóricos para dar forma y profundidad a la realidad observada. A pesar de que las

¹⁶ En este documento se habla de realidad –en sentido singular y no absoluto u homogéneo– debido a que al interior del paradigma interpretativo en investigación educativa, resulta mucho más provechoso tener en cuenta que cada grupo social o incluso cada individuo participa activamente en la construcción de un contexto socio-cultural, lo cual hace único e irrepetible el escenario de investigación, de ahí que resulta muy complicado llegar a formular leyes y generalizaciones perdurables en tiempo y espacio. Un concepto que permite apuntalar lo que aquí se señala es lo que Husserl (refiriéndose a la forma interna en que la conciencia conforma la intersubjetividad) junto a Schutz (en el sentido de exteriorización de la conciencia) y posteriormente Habermas (en el sentido de la acción comunicativa) llaman *Lebenswelt* (Mundo de vida), el cual está conformado por contextos prácticos de experiencias humanas (creencias y *modus vivendi* particulares) que confluyen para dar existencia a una construcción social de la realidad.

ideas provenientes de distintos campos disciplinarios resultaron fundamentales para refinar el proceso de investigación, debo señalar que con el estudio de la bibliografía tampoco se trató de imponer significados desde la teoría o llegar a conclusiones basadas en deducciones de causa-efecto, ni mucho menos se trató de validar un principio o una ley a partir del contraste con la información sistematizada en la investigación.

Con el reconocimiento de estas ideas también es vital señalar que el presente documento tiene la finalidad de construir una verdad situada y dotada de sentido, la cual no aspira a mostrar una verdad única y sujeta a verificación empírica, pues de acuerdo a las afirmaciones de M. Beauchot, "...la verificación es necesaria en la medida en que lo permita la naturaleza del objeto de la ciencia en cuestión. No se puede exigir el mismo nivel de verificabilidad a todas las disciplinas de manera unívoca..."(BEAUCHOT, 1987, pág. 202). En el campo educativo la condición para realizar una investigación cualitativa es ésta, y por ende, el presente documento de Tesis tiene como propósito comprender la práctica docente¹⁷ para después explicar las manifestaciones más importantes que otorgan sentido a las acciones de los sujetos.

De esta forma la construcción analítica en este documento de Tesis no es el producto del descubrimiento de una verdad absoluta, sino la organización coherente de categorías provistas de sentido (SCHUTZ, 1974, pág. 72) que buscan mostrar la validez interna de los hallazgos construidos en el proceso de investigación. Por ende, las categorías que permitieron construir el entramado analítico de los capítulos de la Tesis, requieren ser comprendidas en el contexto de las páginas mismas que integran este escrito, pues forzar su verificación más allá del estudio aquí planteado resultaría un alejamiento del paradigma interpretativo que sostuvo el trabajo de investigación.

¹⁷ La práctica docente se concibió en este estudio en dos dimensiones (de acuerdo a la propuesta de Patricia Medina Melgarejo en su artículo: Reflexiones epistemológicas en torno a la Práctica Docente), por un lado como un sistema complejo de acciones que manifiestan el ejercicio de la profesión en el contexto escolar, pero por el otro, como un proceso mediante el cual el maestro se constituye y se recrea cotidianamente. Consultar en Anexos las dimensiones de la práctica docente.

A partir de esta reflexión, comenzaron a surgir diversas preocupaciones generales en torno al hecho de realizar una investigación de corte cualitativo; por ejemplo, tuve que definir ¿Qué metodología me permitiría llevar a cabo la construcción del conocimiento en el campo educativo? y ¿Cuál sería el camino específico a seguir a partir del paradigma elegido? Para ello, consideré que la *observación participante* sería el *método*¹⁸ adecuado para dirigir el trabajo de campo, sobre todo porque sus pautas metodológicas poseen una fuerte vinculación con la etnografía. Esta decisión se produjo justo cuando entendí que para encontrar el sentido en la práctica educativa tenía que penetrar en la experiencia misma de los profesores en una escuela rural concreta y no solo remitirme a un análisis documental de conceptos o ideas (TAYLOR & BOGDAN, 1992, pág. 31).

1.2. El camino para la comprensión

Uno de los fundamentos epistemológicos más importantes de la investigación cualitativa indica que la construcción del tema de estudio evoluciona a medida que se recolecta la información y se organiza para el análisis y la formulación de *conceptos para la comprensión* (SCHUTZ, 1974, pág. 72), por ello el primer escalón metodológico a pisar para comprender la práctica educativa de docentes rurales fue la selección del escenario y *la unidad de estudio* (GUBER, 2004, pág. 107) en el cual se llevaría a cabo la recolección de los datos. Para esto me di a la tarea de buscar una escuela primaria ubicada en el medio rural dentro de la zona en la cual también me encontraba laborando.

1.2.1. El campo

De la totalidad de escuelas situadas en contextos rurales, la más adecuada para ser el punto de origen en la construcción del campo de investigación fue la

¹⁸ En este documento de Tesis, el concepto de método se utilizó desde una perspectiva distinta al paradigma cuantitativo de las Ciencias Naturales, ya que la intención no fue elegir un camino preestablecido y una herramienta objetiva para la recolección de datos y su posterior análisis. Esto debido a que el tema de estudio siempre requirió de una confluencia de pautas metodológicas, cuyo principal propósito fue la sistematicidad y no el orden jerárquico y canónico de las técnicas e instrumentos de investigación.

“Escuela Primaria Orden y Progreso”¹⁹. En dicho establecimiento laboran cuatro personas, con las cuales había tenido la oportunidad de convivir escuetamente en algunas juntas generales de profesores (algunos intercambios de saludos y encuentros casuales en grupo) y por ende, el único vínculo que nos unía era el hecho de ejercer la misma profesión; ante tal situación fue necesario mantener una actitud vigilante con respecto a mis primeros ejercicios de especulación, para no implicarme con prejuicios o deducciones sin fundamento sobre su práctica docente.

Un aspecto central sobre el que me basé para la elección de la escuela, fue la valoración de sus características como establecimiento escolar asentado en una localidad rural, integrada con alumnos y padres de familia pertenecientes al grupo étnico de los Nahuas²⁰ y con ciertas particularidades que representaron un escenario adecuado para el proceso de investigación:

- La mayoría de los docentes laboraron en escuelas primarias rurales, por lo que su trayectoria en la profesión docente permite recabar información de forma amplia y profunda con respecto a los intereses investigativos. Los profesores tienen veinticuatro, diecinueve y dieciséis años de servicio en el magisterio respectivamente. Tres profesores están registrados en la plantilla de personal con nombramiento definitivo y solo uno en estado interino; es decir, que solo permaneció por un tiempo ya que estuvo sujeto a cambio de zona.
- Así mismo, la organización y la distribución de los grados es *multigrado*, es decir, cuenta con más de un grupo para ser atendido

¹⁹ Por motivos éticos y para asegurar la confidencialidad, elegí este pseudónimo para referirme a la escuela en lugar del nombre oficial. Consultar en anexos un registro de observación sobre las características materiales del establecimiento escolar.

²⁰ En la localidad hay 168 hombres y 179 mujeres. Tiene 347 habitantes, está a 200 metros de altitud. La relación mujeres/hombres es de 1.065. El ratio de fecundidad de la población femenina es de 2.94 hijos por mujer. El porcentaje de analfabetismo entre los adultos es del 19.02% (13.69% en los hombres y 24.02% en las mujeres) y el grado de escolaridad es de 4.2 (4.57 en hombres y 3.86 en mujeres). En ***** el 84.44% de los adultos habla alguna lengua indígena. En la localidad se encuentran 63 viviendas, de las cuales el 0% disponen de una computadora. Consultado en http://mexico.pueblosamerica.com/i/*****/ el 02/Junio/2012.

por un solo profesor: Primer grado, segundo y tercer grado en una sola aula, cuarto y quinto grado en una sola aula y sexto grado ocupando un solo salón. Por lo que su sistema de trabajo es similar al de otras escuelas rurales en las que en ocasiones un solo docente o dos se encargan de impartir clases a la totalidad de alumnos de la comunidad.

- Por otro lado, la distancia existente entre mi hogar, mi centro de trabajo y la localidad donde está asentada la Primaria Rural estuvieron acordes con mi disponibilidad de horarios y recursos financieros para trasladarme.

En este punto, cabe señalar que aunque el espacio inicial en donde se recolectó la información fue el establecimiento educativo, el trabajo de indagación más tarde superó los límites del edificio escolar, y para ello fue indispensable conceptualizar al *campo de investigación* (GUBER, 2004, pág. 83)²¹ como un espacio simbólico en el que tiene lugar la manifestación del *sentido*.

En cierta forma la estructura edilicia del escenario sirvió como una alternativa preliminar para la interpretación, situación en la que *el sentido* se concibió como la manifestación de significados susceptibles de ser interpretados a través del habla y de las *acciones sociales*²². De esta manera el ingreso al campo constituyó un acceso a la intencionalidad misma de los sujetos que en él participan y no solo a su materialidad, razón por la cual en periodos más avanzados del proceso de

²¹ En este documento se retomó la idea de “campo” primeramente como el mundo natural y social en el cual se desarrolló el grupo humano particular de esta investigación. Sin embargo, no se circunscribe solo a un espacio geográfico delimitado por el cercado de la escuela, sino que abarcó desde el aula, el patio cívico y se extendió hasta el domicilio particular del Profesor que protagonizó el proceso de investigación. En estos lugares y otros tales como la oficina de supervisión escolar o establecimientos donde se vende comida se gestaron las entrevistas y registros de observación que fungieron como referentes empíricos para crear material utilizable en la investigación.

²² Se optó por la categoría teórica de acciones sociales mencionada por A. Schütz y no por conductas, ya que de acuerdo a Schütz la conducta se refiere a cualquier especie de acción de las personas que tome posición frente a cierto objeto, por ello la conducta se encuentra condicionada por una situación objetiva, mientras que la acción social no tiene referentes meramente objetivos, sino referentes subjetivos; es decir, las acciones de otros sujetos que también piensan y actúan. Situación que provoca que la investigación cualitativa resulte mucho más compleja de lo que a simple vista parece.

investigación tuve que internarme en otros escenarios para indagar sobre la práctica docente.

De esta manera, el campo no se remitió únicamente a las aulas o al establecimiento escolar en general, sino que trascendió a los hogares de los profesores y los diferentes espacios en donde tuve la oportunidad de entablar el diálogo con ellos, ejemplos de esta situación fueron los momentos en que me senté a platicar con cada uno de estos sujetos en la supervisión escolar de la zona, los restaurantes, los mesones de comida rápida o incluso la calle, por citar algunos.

Gradualmente el campo de investigación pasó a tomar una dimensión más simbólica que material, cuya ampliación de horizontes interpretativos trascendieron incluso al tiempo, pues fue necesario llevar el proceso de indagación hacia el pasado de los sujetos para entender la forma en que dichos eventos suscitados confluyeron para la concreción de la práctica docente. Ejemplo de esta situación puede notarse más adelante en el documento, cuando se describe el empleo de los instrumentos y técnicas de investigación.

1.2.2. Los instrumentos

Durante las primeras visitas al campo, mi preocupación central fue la construcción del *rapport* (TAYLOR & BOGDAN, 1992, pág. 55); es decir, me enfoqué en la construcción paulatina de la confianza y la empatía de cada sujeto-docente, pues consideré que primero era necesario ser aceptado en su grupo para poder comenzar a compartir sus significados y percepciones acerca de la práctica docente. Para lograrlo empleé distintas *tácticas de campo* analizadas durante los seminarios de investigación. Una de las más productivas fue la adopción de *un comportamiento ingenuo* ante las expresiones verbales de los docentes, sobre todo durante los primeros encuentros informales. Por ejemplo, en las primeras visitas a la escuela, uno de los docentes “...**quien ya lleva 10 [sic] años laborando en la**

escuela, dijo que los padres de familia eran conflictivos y que además existe mucho desinterés de su parte [de los padres]...” (DI 27/02/2010 Pág. 18-19)²³

Al escuchar esta expresión vinieron a mi mente muchas causas posibles como origen de la problemática señalada por el sujeto-docente; sin embargo, reaccionar con “ingenuidad”, sugestionó a que cada profesor argumentara su propia perspectiva de explicación, pues el hecho de simular ingenuidad o ignorancia con respecto a la situación planteada, motivó a que cada sujeto ampliara o enfocara su atención en algún detalle sobre el desinterés de los padres de familia, logrando así la develación de los primeros datos empíricos sobre los cuales ejercer el análisis.

Después de atender abiertamente todas las intervenciones descubrí una coincidencia de opiniones, ya que cada profesor explicó a su manera que el “...**desinterés...**” de los padres de familia con respecto al rendimiento escolar de los alumnos de la escuela se debía a que “...**el programa Oportunidades²⁴ hace más flojos a los padres...**” (DI 27/02/2010 Pág. 21). Dicha coincidencia llevó a formularme las siguientes preguntas que más tarde contribuyeron a la construcción del tema de investigación: ¿Por qué el programa de Oportunidades hace más flojos a los padres? ¿Cómo influye esta concepción en la práctica docente? ¿Qué existió más allá del desinterés de los padres y su relación con dicho programa compensatorio?

Al respecto, resulta oportuno indicar que para la sistematización de estos primeros contactos, el principal instrumento para el registro de información fue el *Diario de campo* (LOUREAU, 1989), dicha herramienta favoreció la escritura de los primeros *análisis especulativos* (WOODS, 1993, pág. 136). Sin embargo, el trabajo de redacción no fue sencillo, ya que después de cada visita, me dirigía a mi hogar para transcribir la mayor cantidad posible de información captada con la observación, pero a pesar de que los primeros encuentros solo duraron una hora o

²³ Consultar en anexos el significado de los códigos para etiquetar los distintos recortes de información empírica que se encuentran a lo largo del documento de Tesis.

²⁴ Programa compensatorio federal que consiste en la entrega mensual de un recurso financiero a cada familia con bajos ingresos económicos. La cantidad de dinero es proporcional a la cantidad de hijos que se encuentran cursando la escuela en sus distintos niveles. En la actualidad el nombre y algunas características de dicho programa fueron cambiados y ahora se le denomina Prospera.

un poco más, la cantidad de información excedía mi capacidad de asimilación, sobre todo cuando trataba de recordar detalles de la observación y los diálogos con los sujetos, hecho que provocó constantemente incertidumbre e insatisfacción.

Aunado al problema para aprehender los detalles de la realidad observada, también tuve serias dificultades para desarrollar una *descripción densa* en mis registros (GEERTZ, 1992, pág. 38), puesto que cada escena observada en el campo de investigación no era simple y homogénea, sino que manifestaba simultáneamente distintas particularidades, muchas cosas sucedían al mismo tiempo y no sabía qué detalles debía registrar o cómo enfocar de mejor manera mi atención. Esto influyó para que la descripción en el diario fuese complicada, pues aunque mi intención era captar todo lo que sucedía, mis sentidos no se daban abasto para abarcar todo al mismo tiempo. Poco a poco fui entendiendo que la estrategia idónea para atender dicha problemática era centrar mi atención primero en la generalidad del suceso observado, y después acotar lentamente mi observación hacia elementos cada vez más particulares, algo así como el *efecto zoom* integrado en los monitores digitales de una computadora.²⁵

Otra forma de subsanar esta situación fue el empleo de *notas de campo* (TAYLOR & BOGDAN, 1992, pág. 74), conformadas por tarjetas de tamaño discreto, sobre las que escribí de forma resumida o en clave algunos aspectos sobresalientes que acontecían en el momento de la observación, pero sin llamar mucho la atención de los sujetos que interactuaron en el campo. De esta forma cuando me disponía a escribir en el diario o cuando efectuaba la retroalimentación²⁶ de los registros de observación, las notas me servían como apoyo nemotécnico para la construcción de la descripción densa. Un ejemplo de estas notas de campo fue redactado durante

²⁵ También se empleó una técnica de registro que consistió en un documento con la descripción pormenorizada de lo que aconteció en el escenario de investigación. Se utilizó un cuadro de triple entrada en el que se apuntaron los siguientes datos en cada una de las columnas del instrumento: 1.- Acotación de los tiempos de observación, 2.- Descripción detallada de lo observado y 3.- Recortes de información para construir reflexiones tentativas, análisis especulativo y ejercicios de interpretación. En total se realizaron ocho registros de observación de este tipo. Consultar un ejemplo en anexos.

²⁶ Cada registro de observación se transcribió al menos en tres ocasiones, y en cada una de estas reproducciones se amplió la información o se reformularon algunos planteamientos escritos, mismos que se fundamentaron también con el apoyo de las grabaciones multimedia.

una charla con los docentes en el receso de la siguiente manera: “...**ganas cambiarse...**”, y “**diez años, cosas no cambian**” (NC5 12/05/2010).

Dicho registro se sistematizó posteriormente en el diario del investigador y arrojó el siguiente dato empírico: “...**Otro dato curioso, es que mientras charlábamos con los demás docentes de la escuela, el Prof. Velco²⁷ comentó que tenía ganas de cambiarse, ya que en esa localidad lleva diez años y siente que las cosas no cambian, que no hay progreso en los alumnos...**” (DI 22 04 2010 Pág. 61).

Estas y otras concepciones con tono pesimista fueron captadas en el diario del investigador y las notas de campo, después de analizarlas detenidamente comenzó a nacer un interés específico por entender qué había detrás de aquellas expresiones. Por ejemplo, en los primeros registros frecuentemente encontré manifestaciones verbales como las siguientes: “...**padres flojos...**”, “...**hay desinterés...**”, “...**la lengua es un problema...**”²⁸. Y de igual forma encontré que la mayoría de sus comentarios constantemente indicaban un estado de insatisfacción con respecto a sus condiciones financieras y las desventajas de laborar en un contexto rural. Por otro lado, al participar en distintas charlas informales con los profesores, también identifiqué una recurrencia en las percepciones pesimistas con respecto a la forma de emplear el lenguaje por parte de sus alumnos, así como la actitud de los padres de familia ante el rezago educativo de sus hijos y los problemas económicos imperantes en su campo laboral, tanto en infraestructura como en el salario percibido.

El resultado de estos análisis especulativos me llevó a formular las siguientes interrogantes con la intención de concretar el proceso de reflexión sobre los datos empíricos registrados inicialmente: ¿Cómo es que todas estas concepciones pesimistas se formaron en los profesores que laboran en la escuela rural? Y ¿De

²⁷ Por motivos de ética profesional, en el presente escrito también se cuida la confidencialidad en el nombre de las personas, y por ello se optó por la utilización de pseudónimos.

²⁸ Pese a que la mayoría visible de los alumnos habla el español, los docentes aseguran que no existe un dominio pleno de esta lengua por parte de los habitantes de la localidad. Incluso mencionaron constantemente la imposibilidad de comunicarse adecuadamente al dar consejos, solicitar apoyo o dar explicaciones durante el desarrollo de sus clases y platicar con algunos padres de familia.

qué manera impactan dichas concepciones en la práctica educativa que ejercen cotidianamente?

Por este motivo mis primeras interpretaciones estuvieron dirigidas a identificar algunas *categorías sociales* (ROCKWELL, 2013, pág. 10)²⁹ y encontrar conexiones entre sus comentarios y el desempeño pedagógico en las aulas, específicamente los relacionados con el aprendizaje de los alumnos y sus rutinas de trabajo. Dicho trabajo de indagación tuvo como principio metodológico el entendimiento de su accionar pero dentro del mismo marco interpretativo que ellos empleaban para conceptualizar la práctica docente; es decir, el referente esencial para ejercer la interpretación no fue un determinado modelo teórico o alguna tipología en especial, sino que la propia experiencia de los profesores, la manifestación de sus sentimientos y el énfasis motivacional que cada sujeto imprimió a sus palabras se convirtieron en el marco de referencia para el análisis.

1.2.3. El sujeto de investigación

Con respecto a los primeros encuentros individuales con los docentes, debo aceptar que una de las dificultades para ganarme la confianza y ser aceptado por el grupo fue su comportamiento evasivo ante mi presencia en las aulas, ya que sus acciones denotaban cierto recelo al momento de explicar lo que hacían en los salones de clase. En este intento de incorporación, noté que si me acercaba a las aulas de los profesores, ellos constantemente salían y se paraban en la puerta, lo cual me llevó a especular que su actitud obedeció a una estrategia para evitar mi ingreso a los salones, como si no quisieran que observara su desempeño frente a grupo.

Así mismo, para reducir en lo posible la desconfianza de los profesores y con la intención de encontrar datos más allá de sus expresiones superficiales,

²⁹ Esta autora menciona que las categorías sociales se refieren a aquellos enunciados o palabras que se presentan de manera recurrente en el discurso y la actuación del sujeto de investigación, las cuales agrupan significados susceptibles de ser interpretados por el investigador. Mientras que las categorías analíticas constituyen "...categorías más poderosas que las del sentido común para apresar diferencias significativas..." que permitan comprender y explicar en profundidad la intencionalidad de las acciones sociales por parte de los sujetos de investigación.

estratégicamente opté por llegar en las posteriores visitas en los horarios de receso, para participar en los escenarios de recreación y poder así compartir con ellos una plática mucho más orientada a temas de interés general y no solo relacionados con la organización de su trabajo en las aulas. Después de ganar la confianza en los encuentros informales, me aventuré a negociar con cada profesor el permiso para entrar a sus salones de clase.

En este delicado paso, otra táctica de campo muy provechosa fue el *encubrimiento de las interrogantes reales de la investigación*, ya que para ingresar a cada salón de clases y poder así observar la interacción entre Profesores y alumnos, tuve que reiterarles el propósito de mi presencia, pero de tal forma que no se sintieran fiscalizados. Al inicio de cada encuentro en las aulas, siempre hice hincapié que mi estancia sería para observar a los alumnos y poder entender cuáles eran las barreras de aprendizaje en el contexto rural marginado, dicho argumento tuvo el objetivo específico de reducir en lo posible la inhibición de los sujetos-docentes, de manera que no se sintiesen amenazados, ya que mi intención real fue conocer la práctica educativa que ejercían en su labor como profesores del medio rural.

Después de pasar a cada una de las aulas y observar la forma en que los profesores se relacionaban con los alumnos, decidí hacer una evaluación de lo que había percibido en el campo a través de mis primeros registros, por ello organicé en distintos tópicos los datos empíricos captados tanto en el diario como en las notas de campo y los registros de observación. La primera organización de los datos quedó de la siguiente manera:

- Relación entre el docente y los padres de familia.
- La explicación de los temas en clase por parte del docente.
- Organización de las actividades en el aula.
- La actitud del docente rural al opinar sobre su profesión.
- La interacción con los alumnos en el aula y la preparación de la clase.
- La actitud del docente ante el desempeño de sus alumnos en el aula.
- La atención de los alumnos hacia el docente.
- La relación entre profesores.

Esta primera organización de recortes empíricos fue con la intención de otorgar un sentido coherente al proceso de análisis que estaba iniciando, pues noté que la cantidad de datos estaba creciendo considerablemente y corría el riesgo de sumergirme en un mar incontrolable de información. Pese a que el diseño de los tópicos generales estuvo basado en un *análisis especulativo*, debo señalar que a diferencia de otros momentos previos de la investigación, esta sistematización ya no obedeció unilateralmente al sentido común, sino a un procedimiento epistemológico de *interpretación* (RICOEUR P. , 1999, pág. 11).

A partir de la estructuración por tópicos y su correspondiente ejercicio de interpretación, fui encontrando paulatinamente algunas líneas de análisis y posibles conexiones entre datos, realmente fue un proceso complicado y por momentos muy lento debido a que no poseía sólidos referentes epistemológicos para construir categorías claras y definidas, además de que la lectura de los registros se tuvo que llevar a cabo en varias ocasiones con el propósito de entender de mejor forma y en distintos ángulos los datos empíricos contenidos.

Gracias a este análisis inicial sobre cada uno de los ejes, pude encontrar recortes de información con *tipicidad* (WOODS, 1993, pág. 143) y ciertas recurrencias pronunciadas por un profesor en especial. Los datos empíricos encontrados estaban especialmente relacionados con las dificultades que tiene el “...**maestro rural**...”³⁰ para efectuar su práctica docente, así como las distintas expresiones pesimistas sobre el salario percibido en su empleo y las condiciones laborales que conforman la profesión docente. Al centrar mi atención en estos datos y establecer conexiones con lo observado en las aulas³¹ y los registros de algunas sesiones entre docentes y alumnos, decidí elegir a un docente del plantel escolar como sujeto de investigación, en lugar de seguir abarcando a la totalidad del personal.

³⁰ En la presente investigación, la categoría social de “maestro rural” se conceptualizó como aquel sujeto que se dedica a la enseñanza en un medio rural y por ende, difiere de una definición indicativa sobre el nivel de estudios profesionales que se obtiene después de concluir el posgrado: Grado de Maestro.

³¹ Consultar en anexos la ficha descriptiva del aula de un profesor de la escuela primaria.

Esta elección se debió principalmente a que, de todos los docentes observados, el Prof. Velco³² destacó por tener un perfil profesional acorde al interés central del estudio cualitativo; es decir, este sujeto fue el único egresado de una Normal rural dedicada a la formación de docentes³³, además de que en sus comentarios deduje que gran parte de su trayectoria profesional la había desempeñado en escuelas de modalidad rural. A partir de ese momento y pese a que inicialmente el universo de informantes (GUBER, 2004, pág. 119) se conformó por la totalidad de los docentes de la plantilla escolar, decidí que el dato empírico más significativo para comenzar a construir el objeto de conocimiento, se constituiría por la práctica docente que ejerció dicha persona.

Otro criterio que sirvió como soporte metodológico para la elección del Prof. Velco como sujeto de investigación, se obtuvo al consultar referentes bibliográficos en los seminarios de investigación de Posgrado. Con la lectura de estos documentos y su posterior discusión grupal descubrí que en el paradigma de investigación cualitativa es “aceptable” centrar el estudio en el quehacer de un solo sujeto, pues lo relevante para la construcción de una Tesis es la significatividad de los datos cualitativos y no la cantidad de información. Por este motivo la delimitación de “la muestra” no obedeció precisamente a una cantidad determinada de personas para poseer validez científica, tal y como si sucede en la investigación con enfoque cuantitativo (TAYLOR & BOGDAN, 1992, pág. 109).

A partir de aquel momento surgió la inquietud por decidir qué herramienta me permitiría construir datos cualitativos para comprender la práctica docente a un nivel más profundo, puesto que los registros de observación ya habían agotado su potencial descriptivo en cuanto al análisis de la actuación general del sujeto en el

³² El Prof. Velco, protagonista de la investigación es un varón con 26 años de servicio en el magisterio y 43 años de edad, originario de una comunidad rural del norte de la huasteca veracruzana. Consultar el segundo capítulo del documento para ver más detalles sobre su trayectoria académica y su formación, en el tercero y cuarto capítulo se trazaron los elementos que se consideraron más importantes sobre su perfil pedagógico y laboral.

³³ El resto de profesores que conformaban el personal de la escuela habían egresado de una Universidad Pedagógica y además tenían menor tiempo laborando en la comunidad. Incluso uno de ellos estaba laborando temporalmente y pronto se cambiaría de centro de trabajo. La intención fue comprender cómo se desarrolla la práctica docente en el medio rural, y de los cuatro sujetos el Prof. Velco fue el que ofreció mejores condiciones para la construcción del tema de investigación.

establecimiento escolar y en el aula. Incluso, me percaté de que mis registros sobre las manifestaciones verbales³⁴ del Prof. Velco al impartir su clase estaban decreciendo cualitativamente en proporción a la descripción de sus acciones, por lo tanto deduje que mi trabajo de investigación tenía que centrarse en el uso de una herramienta diferente, cuyo objetivo fuera penetrar en sus concepciones y en su perspectiva como sujeto-docente.

En ese sentido tuve que refinar el trabajo de campo para comenzar a comprender cara a cara los orígenes de su quehacer docente centrándome en el análisis de sus conceptos, sus ideas y sus *representaciones sociales*,

...cuya función es la elaboración de comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación... (MOSCOVICI, 1979, pág. 17).

El primer paso en este refinamiento metodológico fue leer el diario del investigador así como cada uno de los registros de observación que ya tenía para identificar algunas de estas representaciones. El propósito esencial de esta decisión metodológica no fue únicamente obtener una descripción pormenorizada de cada uno de los conceptos captados en la práctica docente del Prof. Velco, sino comenzar a comprender cómo se construyeron estas concepciones en su discurso y poder así establecer algunas líneas explicativas sobre la forma en que dichas manifestaciones verbales se proyectaron en sus acciones sociales, en pocas palabras la intención fue comprender el discurso para entender sus acciones.

Sin embargo, al tomar conciencia de que las representaciones sociales tienen sus raíces en los aportes de la *ciencia experimental* heredada por la *etno-psicología* de Wundt (WUNDT, 1874) y de la sociología científica de Durkheim, decidí que los fundamentos epistemológicos considerados como fundamentales

³⁴ Las manifestaciones verbales se entienden en el presente documento como aquellos enunciados o palabras que el Prof. Velco produjo para comunicarse y dirigirse dentro del campo de investigación, tales como hablar a los alumnos sobre un tema académico, los diálogos entre profesores para debatir o apoyar una opinión, los juicios valorativos realizados acerca de su trabajo, de su escuela, de la comunidad donde labora y en general toda aquella expresión para proyectar sus percepciones y expectativas acerca del entorno social y la cultura que le rodea.

para la presente Tesis solo se retomaran de las contribuciones cualitativas que plantearon G. Herbert Mead y H. Blummer con el *Interaccionismo simbólico*. Más allá del *pragmatismo* en el que se desarrolló esta corriente epistemológica, la categoría teórica de *intersubjetividad*³⁵ propuesta por Mead (y conceptualizada más adelante por Blummer), permitió concebir a la práctica docente como un espacio de significación, susceptible de ser construido con las representaciones sociales que cada sujeto posee, incluyendo por supuesto al Prof. Velco (MORA, 2002, pág. 5).

Con este argumento queda claro que la construcción del tema de investigación a partir de las representaciones sociales de un solo sujeto no resta científicidad al proceso, pues cada dato empírico registrado se consideró como un elemento “altamente representativo” de la cultura magisterial, es decir, muy a pesar de las particularidades de cada región y de cada sujeto que ejerce la docencia en el país, el hecho de dirigir el estudio a partir de las representaciones sociales del Prof. Velco resultó tan significativo como el hecho de estudiar una muestra amplia de cien o más personas, sobre todo porque lo más importante de comprender la práctica docente no se limita a la producción de datos cuantitativos, sino a las expresiones cualitativas sobre las cuales podemos proyectarnos y lograr así el conocimiento de nuestras prácticas.

Como dije anteriormente, esta elección metodológica permitió refinar aún más el proceso de investigación, ya que comencé a conceptualizar la práctica docente como un proceso de significación, pero en esta ocasión a partir de la confrontación dialéctica entre lo colectivo y lo individual, entre la cultura magisterial y la intencionalidad del Prof. Velco. De esta forma, al recabar las representaciones sociales del Prof. Velco y analizarlas en el contexto de su historia personal, surgió la posibilidad de tener una comprensión de la cultura magisterial en un marco intersubjetivo. Bajo esta línea epistemológica, opté por comenzar a diseñar la técnica de registro más importante de la presente investigación, y con ello me refiero a la entrevista a profundidad orientada con un enfoque biográfico.

³⁵ Este concepto fue reforzado por la definición de *colectividad* indicada por Royce y *el signo* sustentado por Charles S. Pierce.

1.2.4. La entrevista a profundidad y el enfoque biográfico

Para la implementación de esta herramienta, surgió primero la necesidad de adentrarme en sus fundamentos epistémico-metodológicos, es decir, tuve que leer distintos referentes bibliográficos hasta que comprendí que la *entrevista a profundidad* (TAYLOR & BOGDAN, 1992, pág. 101) constituye una técnica inmejorable para el descubrimiento gradual de significados y sentidos subyacentes en el discurso de los sujetos. Sin embargo, pese a que esta técnica se considera como *el instrumento* favorito de los científicos sociales para construir conocimientos sobre el contexto y la cultura de los sujetos, debo reconocer que su puesta en marcha durante el presente estudio cualitativo requirió de una habilidad casi artesanal y difícil de desarrollar para los intereses de investigación planteados.

Durante la ejecución de las entrevistas, aprendí que no se trataba solo de sentarse frente al Prof. Velco y comenzar a interrogarlo, esperando que cada respuesta aclarara automáticamente las dudas, pues el diseño de los guiones de entrevista a profundidad se basó en un proceso metódico de consulta bibliográfica y de contraste con los datos empíricos captados en el proceso de investigación. Así mismo tuve que situarme en la perspectiva del Prof. Velco para comenzar a conocerlo como persona y no como objeto de estudio en el desarrollo de dichas entrevistas. Por ello, en la preparación de los *guiones*³⁶ nuevamente retomé los tópicos mostrados previamente en este capítulo (ver pág. 30) y comencé a construir una serie de interrogantes generales enfocadas hacia la interpretación del *discurso* del Prof. Velco, pero en esta ocasión valorando su posición como productor de texto ubicado en un contexto social e histórico (RASTIER, 2005, pág. 299).

Fundamentado en esta necesidad decidí situar la realización de las entrevistas con un *enfoque biográfico* (BERTAUX, 1999, pág. 4), con la intención de trascender el nivel descriptivo de los registros y madurar paulatinamente mi proceso de análisis del discurso. Sin embargo, cuando comencé a documentarme

³⁶ Al principio estos guiones fueron formulados a manera de preguntas abiertas; sin embargo, la dinámica de la investigación evolucionó y al final los guiones se conformaron por un conjunto de enunciados específicos, diseñados a partir de núcleos temáticos como pautas generales para la formulación de preguntas durante la entrevista. Consultar en anexos un ejemplo.

acerca de lo que significaba *la investigación biográfica - narrativa* (BOLÍVAR, 2002, pág. 3) me encontré con diversos conflictos conceptuales y terminologías que a primera impresión resultaron difusas para mi entendimiento.

Al inicio se me complicó valorar las diferencias conceptuales entre *Historia de vida* y *Relato de vida*³⁷, ya que ambas definiciones aparecen muchas veces como sinónimos y en ocasiones como elementos diferenciados al interior del mismo enfoque. Por esta razón me concentré en estudiar los fundamentos epistemológicos planteados por Bertaux, Bolívar Botía y Miguel Martínez así como las características de contenido encontradas en estudios realizados por María Dolores Fernández³⁸. El resultado de este ejercicio exploratorio me arrojó no solo una clara distinción conceptual sino también metodológica entre ambas vertientes del enfoque biográfico, y con ello pude orientar de mejor forma la realización de las entrevistas para la construcción de *conocimiento narrativo*.

Posterior a este acto comparativo, decidí centrarme en el relato de vida como instrumento para dirigir la implementación de las entrevistas a profundidad, y bajo esta condición metodológica procuré que durante la realización de la entrevistas el Prof. Velco comenzará a *contar su vida* tal y como él la había interpretado en términos de su formación docente. Debido a ello los distintos encuentros con el docente se organizaron en torno a cinco momentos fundamentales de su vida profesional:

- 1) La estancia en "...la Normal...", es decir el periodo en que cursó su formación profesional como docente.

³⁷ La lengua inglesa dispone de dos palabras, relato (story) e historia (history). Tras un largo periodo de indecisión terminológica, el sociólogo norteamericano Norman K. Denzin (1970) propuso una distinción, que me parece debe ser retomada, entre life story (relato de vida) y life history (historia de vida). Con el primero de estos términos, designa la historia de una vida tal como la cuenta la persona que la ha vivido. Si muchos investigadores franceses emplean todavía el término de "historia de vida" a este efecto, parece preferible usar el término relato de vida, que es mucho más preciso.

³⁸ [Miguelmartínezm.atspace.com/historiasdevida](http://alhim.revues.org/index2362.html) PARÍS POMBO, María Dolores, 2007, "Relatos de vida de mujeres indígenas en Estados Unidos, Subjetividades, género y etnicidad. <http://alhim.revues.org/index2362.html>

- 2) La adquisición de "...la plaza...", término con que el docente alude a la clave de registro profesional necesaria para ser legalmente profesor.
- 3) La llegada a su "...primera escuela..." y las primeras experiencias laborales.
- 4) La "...llegada a Oteapan...", descrito como el recorrido profesional en su segunda escuela.
- 5) La llegada a "...*****...", comunidad donde se asienta la escuela en la que se encuentra laborando hasta la actualidad.

Conforme se avanzó en el diseño e implementación de las entrevistas³⁹ se privilegió gradualmente *una estructura abierta* basada en el fundamento epistémico-metodológico de la *entrevista psicológica*, "...entendiendo por tal aquella en la que se persiguen objetivos psicológicos (investigación, diagnóstico, terapia, etc.)..." (BLEGER, 1998, págs. 10-11). Poco a poco el contenido de estas entrevistas fue evolucionando hasta permitirme entender algunos aspectos de la práctica docente ejercida por el Prof. Velco. Pero esta decisión metodológica no fue fácil de concretar, ya que en las primeras entrevistas realizadas al Prof. Velco se buscó especificar detalles de su labor docente, pero se presentó una atmósfera de formalidad excesiva entre el sujeto-docente y el entrevistador, muy a pesar de que en otros escenarios como el patio cívico o en el receso no se había presentado tal situación.

Más tarde me di cuenta que el problema de la formalidad imperante se debía a que al estar frente a frente con el Prof. Velco, indagando en aspectos más profundos de su práctica, se generaba una cierta resistencia de su parte para focalizar planos íntimos de su personalidad. Es decir, saber *por qué* el docente hizo o dejó de hacer algo significó ingresar a su historia, a su formación académica, y por ende también a sus temores, sus conflictos personales y a *su forma de vida* como profesionista, como ciudadano y como individuo. Este hecho suscitó que el docente mantuviera comportamientos evasivos al responder las primeras preguntas

³⁹ Se efectuaron un total de diez entrevistas, las primeras cinco se registraron en un formato digital y luego se imprimieron; sin embargo, por exigencias prácticas, las últimas cinco entrevistas se registraron *a puño y letra* en una libreta paginada, con la cual se economizó tiempo y esfuerzo a la hora de analizar la información.

de las entrevistas. Por ejemplo, cuando se le preguntó sobre la forma de relacionarse con los demás docentes en cuestiones administrativas o laborales, él contestó de la siguiente forma:

“PV: Mmm... Lo hacemos, lo hacemos cuando nos... nos corresponde el año que nos toca llevar la dirección... sacar todo lo administrativo, pero de hecho lo hacemos, trabajamos en equipo, el Director igual dice, bueno, hay esta actividad que hay que entregar, y ya vemos, o si es, no es mucho, uno de los compañeros saca el trabajo, o si es algo que necesita trabajo en equipo, lo hacemos... entre todos.” (EN1:6,1)

La primera idea que se percibe superficialmente en este recorte de información es que entre los profesores de la escuela existe colaboración y solidaridad; pero al practicar un segundo ejercicio de interpretación surgió la necesidad de cuestionar como investigador ¿Qué significa en términos concretos y particulares la expresión: “...**trabajamos en equipo**...”? ¿Cuál es el sentido original de la expresión: “...**sacar todo lo administrativo**...”? Las respuestas a estas interrogantes eran diversas y siempre dejaban abierta la sospecha de que algo más había detrás del discurso del Profesor.

A sí mismo las dudas que salieron a flote me llevaron a cuestionar también ¿Por qué hay que “sacar todo lo administrativo”? ¿Cómo se conceptualiza esta expresión? ¿Acaso es una imposición, una costumbre, una necesidad laboral o una actividad democrática para la organización de la escuela? Y las incertidumbres se agudizaban cada vez que se le solicitaba la ampliación o profundización de información sobre sus opiniones en torno a la convivencia entre docentes, puesto que la excesiva formalidad de sus afirmaciones estaba dirigida a persuadirme de “que todo andaba bien en la escuela”, aspecto que nunc,a dejó satisfecho mi interés por excavar más allá de sus palabras. Es decir, la práctica y el discurso del Prof. Velco connotaron una gruesa capa de expresiones acerca de lo que debería de hacerse y no lo que realmente se hacía en la escuela primaria, lo cual dificultó aún más el proceso de comprensión de la práctica docente.

Pero con el paso del tiempo, y con la práctica gradual, la participación en las entrevistas dejó de ser un proceso rígido y se convirtió en un acto mucho más flexible para que el Prof. Velco se expresara abiertamente y sin temor de ser

escuchado. En esta difícil transición resultó de gran ayuda el uso de grabaciones multimedia, pues con el posterior análisis de estas producciones pude reflexionar sobre las maneras de ir acercándome a sus necesidades comunicativas y a sus sentimientos para despertar confianza⁴⁰.

Posterior al desarrollo de las entrevistas me dediqué a buscar espacios en mi hogar para escuchar en repetidas veces estas grabaciones, con la intención de transcribir el discurso del docente de manera que pudiera analizarlo enunciado por enunciado y palabra por palabra. El objetivo central de esta tarea fue encontrar relaciones entre los cuerpos de información y poder así crear las primeras categorías, cuya misión fue servir como conceptos ordenadores de la realidad estudiada. En palabras de Zemelman estos conceptos ordenadores se construyeron como "...un cuerpo de conceptos capaces de organizar la delimitación cada vez más inclusiva de las posibles articulaciones del problema..." (ZEMELMAN H. , 1987, pág. 61), situación que más tarde me llevaría a la creación de la Tesis central plasmada en este documento.

I.3. La construcción de categorías analíticas

"Magda recorta palabras de los diarios, palabras de todos los tamaños y las guarda en cajas.
En cajas rojas guarda las palabras furiosas. En cajas verdes, las palabras amantes.
En cajas azules, las neutrales. En cajas amarillas, las tristes.
Y en cajas transparentes guarda las palabras que tienen magia.
A veces, ella abre las cajas y las pone de boca abajo sobre la mesa, para que las palabras se mezclen como quieren.
Entonces, las palabras le cuentan lo que ocurre y le enuncian lo que ocurrirá."
(Eduardo Galeano)

A pesar de las dificultades mencionadas para la realización de las primeras entrevistas, no todo fue ocultación y evasivas por parte del Prof. Velco, también existieron respuestas sinceras y abiertas en los primeros encuentros⁴¹, con las

⁴⁰ Se utilizó el teléfono celular y la computadora para grabar las entrevistas y algunos momentos de interacción entre el docente y los alumnos, sin embargo, debo aclarar que dichos recursos digitales solo fueron utilizados en forma encubierta durante las primeras visitas, ya que se consideró contraproducente viciar la interacción comunicativa con la presencia de objetos extraños que denotaran fiscalización para el docente. A partir de la entrevista número cinco, el Prof. Velco accedió a ser grabado abiertamente, ya que gran parte de las experiencias que me compartió giraban en torno a sus relatos como profesor rural, lo cual poco a poco desarrolló un sentimiento de satisfacción en el Prof. Velco al manifestar su historia personal para formarse como docente.

⁴¹ La técnica para evaluar la sinceridad y la apertura del Prof. Velco se desarrolló a partir de la triangulación de la información mencionada por Hammersley y Atkinson (1994) en su escrito: El Proceso de Análisis. Esta técnica consistió en comprobar las inferencias realizadas haciendo una confrontación de dos o más fuentes

cuales el trabajo de interpretación y comprensión comenzó a establecer más tarde los primeros puntos fuertes de apoyo para la categorización y la construcción de la Tesis. Por ejemplo, en una entrevista se le planteó la siguiente pregunta abierta al Prof. Velco, con la intención de que él tomara un papel más activo en la conducción de la entrevista sin prestar tanta atención al guion preestablecido:

E: ¿Usted considera que aquí en la comunidad, el trabajo con los niños difiere o es muy diferente de otros lugares? PV: (pausa haciendo un gesto que denota reflexión) mmm... no nos estaríamos refiriendo al programa. (EN2:2,2)

Esta respuesta cambió drásticamente el ritmo y la secuencia de la entrevista, pues cuando el Prof. Velco hizo mención del "...programa...", rápidamente opté por abandonar totalmente el guion previamente diseñado y retomar esta respuesta inesperada como detonante para formular distintas preguntas relacionadas con dicha *categoría social*, pues el propósito central fue mantener el sentido original inyectado por el sujeto-docente en la entrevista y lograr así la construcción de un sentido específico para la interpretación y comprensión de la práctica docente.

El resultado de esta elección metodológica dio paso a la construcción de una serie de datos empíricos relacionados con la manera en que el Prof. Velco concebía *a la enseñanza y sus concepciones en torno al "...programa..." para representar su práctica docente*. Así mismo comencé a entender en términos concretos y desde la perspectiva del sujeto cuál es la *razón de ser del docente en las escuelas rurales*.

Gracias a este hallazgo, en las posteriores entrevistas procuré seguir fomentando una interacción comunicativa basada en una relación dialéctica entre los intereses de la investigación y las manifestaciones subjetivas del Prof. Velco, lo cual me permitió construir las primeras categorías de análisis.

de información. En este caso se utilizaron como referencia los registros de observación y el cruce de relatos por parte del sujeto y de otros actores sociales (Apoyos Técnico – Pedagógicos, compañeros de escuela, Directores y familiares del docente), así como otros elementos subjetivos que se dedujeron conforme se avanzaba en la investigación, tales como el tono de voz del docente, la efusividad en el discurso y la fluidez de sus expresiones. Aspectos que solo se captaron mediante el poder intuitivo y el respaldo de bibliografía enfocada al análisis de los recortes de información.

1.3.1. Categorías empíricas rudimentarias

Con los recortes de información obtenidos durante el trabajo de campo decidí trazar el primer bosquejo de *categorías empíricas rudimentarias* (BERTELY, 2001, pág. 6), para ello, tuve que leer cada uno de los registros realizados y después me avoqué a subrayar aquellos fragmentos en los que había identificado tipicidades y recurrencias en el discurso del Prof. Velco, así como aquellas expresiones que demostraron emociones muy pronunciadas en su comportamiento, tales como desánimo o disgusto (muestra de estos fragmentos se encuentran repartidos a lo largo del documento de tesis).

El siguiente paso fue fotocopiar los fragmentos de texto subrayados, para después redactar algunas inferencias y deducciones específicas al margen de dichos registros, esto me permitió concretar algunas interpretaciones generales con respecto a los datos subrayados y comenzar a delinear las bases para el ejercicio de comprensión. La intención fue analizar cada recorte a partir de cuestionamientos e inferencias que facilitaron la apertura de distintas líneas de investigación para comprender mejor el fenómeno. Este proceso de análisis de datos estuvo respaldado por las diferentes lecturas discutidas durante los seminarios de posgrado (TAYLOR & BOGDAN, 1992, pág. 168); no obstante, el soporte principal para la interpretación lo constituyeron las diversas conexiones, deducciones e inferencias realizadas a partir del análisis mismo de los recortes empíricos.

Posterior a este largo proceso de subrayado y redacción sobre los datos empíricos, me dispuse a recortar manualmente los fragmentos para separarlos y agruparlos con criterios básicos de tipicidad. Por ejemplo, al leer los datos empíricos encontré que en diferentes momentos de las entrevistas el Prof. Velco aludió al salario que obtiene quincenalmente como docente y la forma en que este elemento de su práctica docente “...**afecta**...” en el campo laboral y personal, gracias a esto descubrí una conexión indirecta con otros temas de su discurso, por ejemplo aquellos que se relacionaron con el nivel de satisfacción al desempeñar su trabajo y los motivos para elegir la docencia como profesión (“...**la vocación**...”).

Así mismo, durante este proceso exhaustivo de análisis, también localicé recurrencias en el discurso del Prof. Velco con respecto al “...programa...” como “...margen...” a seguir en su labor pedagógica para el tratamiento de los “...contenidos del plan...”⁴², aspecto que también tenía una fuerte conexión con su estatus laboral, económico y su proceso de formación inicial como docente.

A partir de este ejercicio de interpretación comencé una fase operativa de clasificación de recortes en seis sobres rotulados, los cuales quedaron organizados de la siguiente manera:



Figura 1. Clasificación inicial de recortes empíricos.

El resultado de este proceso de clasificación sirvió como paso previo para la confrontación de los datos empíricos con el material bibliográfico discutido en seminarios, pues el propósito de esta *triangulación de datos* fue trazar líneas interpretativas con un fundamento epistemológico que favoreciera la comprensión del fenómeno. Este proceso de lectura, análisis y discusión fue el más complicado y confuso de la investigación, pues a pesar de que por momentos pude construir algunos *conceptos* para aclarar mi camino hacia la comprensión (WOODS, 1993, pág. 145), también pude percatarme de lo inestable y caótico que puede llegar a ser este procedimiento debido a las características complejas del propio tema de investigación.

Como producto del interjuego y reacomodo entre cada uno de los datos empíricos, más tarde opté por diseñar sistemáticamente *una sábana de*

⁴² Para el nivel escolarizado de primaria, la Secretaría de Educación Pública como órgano rector solicita a cada docente de modalidad general o indígena, que tome como referente principal el Plan y los programas de estudio para diseñar la planificación de su enseñanza, estos documentos se encuentran conformados por una serie de libros que albergan criterios y normatividad sobre el funcionamiento del sistema educativo, así como los distintos contenidos y propósitos a lograr en términos pedagógicos.

*categorías*⁴³ que favoreció la construcción de un sentido más estructurado para la comprensión. Con esta organización de recortes empíricos comencé a confeccionar distintas posibilidades de interpretación gracias al poder de inclusión y el nivel de significatividad entre cada una de las categorías rudimentarias, cuya función metodológica fue similar al planteamiento de P. Woods al señalar que “...Las categorías descriptivas son las que se organizan en torno a rasgos comunes tal como son observados o presentados por primera vez.” (WOODS, 1993, pág. 170).

De esta manera la información quedó agrupada en cuatro columnas amplias, cada una de ellas encabezada por un recorte empírico que fue producto de la importancia atribuida por el propio docente a las expresiones o categorías sociales que sirvieron para conceptualizar elementos de su propia práctica. Al distribuir las categorías en la sabana y con la posterior lectura fui observando la relevancia de algunos recortes que permitían abarcar a otras categorías debido a su alto nivel de representatividad e importancia adjudicada por el Prof. Velco. Finalmente, las cuatro categorías rudimentarias que más destacaron por su potencial interpretativo fueron las siguientes:

- “...éramos de los más humildes que podía haber allí en San Isidro⁴⁴, ya había algunos otros que tenían a sus familiares que eran... pocos pero ya había... maestros [...] en esa época, ver **un maestro era como... ¡No, era lo máximo!**” (EN4:5,3)
- “... ¿usted considera que aquí en la comunidad, el trabajo con los niños difiere o es muy diferente de otros lugares? PV: (pausa haciendo un gesto de reflexión) mmm... **no nos estaríamos refiriendo al programa.**” (EN2:2,2).
- “...ustedes que están... empezando ahorita en esta... en esta actividad ¿no? El compromiso es mayor, sobre todo ahorita en estos... tiempos tan difíciles en donde, lo que carecemos son de valores... si hacemos eso tuviéramos yo creo que, la, la rectitud con que nos presentáramos. . . ahorita las circunstancias de la vida fueran otras, **desafortunadamente nos hemos ido inclinando más hacia la cuestión... de poder económico** que la de, la de valores. Y eso pues, pues ya le vamos a dejar la tarea a los que vienen empezando, porque ya nosotros vamos de salida.” (EN1:8,2).

⁴³ Así se le denominó al instrumento (pliego de papel) sobre el que se acomodaron los diferentes recortes de información para que se pudieran visualizar en forma panorámica, esta herramienta permitió hacer los posteriores análisis e inferencias a través de su separación y reacomodo. Consultar en anexos una fotografía de la herramienta.

⁴⁴ Pseudónimo empleado para nombrar a la localidad donde nació y reside actualmente el Prof. Velco.

- “...en nuestro país, en nuestro país muchos somos los que, estamos quizás en la carrera o en el área equivocada... Por las... condiciones económicas, muchos de nosotros nos tocó estudiar la, la opción que teníamos más a la mano. A pesar de que **no tenía ganas de ser maestro pues... por necesidad caí ahí** y he tratado de hacerlo bien...” (EN1:7,2).

A partir de este ejercicio rudimentario de categorización, opté por construir cinco interrogantes que sirvieron como un primer *punte analítico* (BERTELY, 2001, pág. 6) para avanzar en la delimitación del proceso de investigación, estas preguntas fueron diseñadas a partir del marco interpretativo del Prof. Velco y se formularon de la siguiente manera:

- **¿Por qué en aquella época para el Prof. Velco significaba lo máximo ver a un maestro rural?**
- **¿Cómo ha cambiado esta percepción en la actualidad?**
- **¿Qué relación guarda este cambio en la percepción del Prof. Velco con la inclinación de los docentes hacia el poder económico?**
- **¿Por qué hoy en día los profesores rurales se han inclinado más hacia el poder económico?**
- **¿Cómo ha impactado en la práctica docente del Prof. Velco el hecho de que no tenía ganas de ser maestro?**
- **¿Qué relación existe entre las ganas de ser maestro y algunas categorías sociales como el programa, el sistema o el medio?**
- **¿Cómo es que estas categorías sociales definen a su práctica docente?**

Con la construcción de estas preguntas iniciales de investigación, comencé a establecer diferentes líneas interpretativas que me permitieron conjugar relaciones de significado entre los argumentos del Prof. Velco y *el marco teórico-referencial* (MARTÍNEZ M., 2006 Vol. 9 No. 1, pág. 129). Estas líneas favorecieron el refinamiento de los tópicos a tratar en las posteriores entrevistas para el registro de los relatos de vida; pese a esto, el proceso de interpretación no concluyó con la conformación de categorías empíricas rudimentarias, ya que sobre estos elementos se estructuró un procedimiento mucho más complejo de interpretación y

comprensión, sobre todo al comparar la información encontrada en los distintos registros etnográficos y su congruencia interna con el discurso del docente. El propósito de este *pensamiento epistémico* fue asumir una posición crítica ante los datos empíricos recabados sin caer en la teorización excesiva o en el abuso de la descripción (ZEMELMAN H. , 2012, pág. 4).

1.3.2. Categorías sensibilizadoras

El hecho de conceptualizar al discurso del Prof. Velco como una producción lingüística situada en un contexto social e histórico, me llevó a crear un esquema analítico para la interpretación de las categorías rudimentarias, esto con el objetivo de trascender gradualmente una interpretación de primer orden y acceder a un conocimiento cada vez más profundo del discurso del docente, de modo que pudiera superar el nivel descriptivo trazado en un primer momento y llegar así a la construcción de *categorías sensibilizadoras* (WOODS, 1993, pág. 170). Este esquema para el análisis del discurso quedó conformado de la siguiente manera⁴⁵:

- En primer lugar y de forma directa en las distintas categorías rudimentarias, enfoqué mi proceso de reflexión para estudiar línea por línea al *texto* captado en los registros, el cual se concibió como un elemento conformado por el significado común de las palabras y enunciados del docente. En este caso la interpretación se llevó a cabo en un plano inmediato sobre las intenciones comunicativas del propio docente como individuo.
- Así mismo, en un segundo nivel de análisis procuré localizar en cada palabra y enunciado la existencia del *con-texto*, el cual fue contemplado como una serie de elementos no visibles y de índole particular que acompañaron al texto producido verbalmente por el

⁴⁵ Este esquema analítico fue una creación personal, razón por la cual no se empleó un fundamento teórico en especial, sino que fue diseñado a partir de las diversas lecturas analizadas en posgrado y su intención fue ofrecer un instrumento intuitivo para el abordaje conceptual del discurso como producción lingüística. En esta actividad fueron de gran ayuda las ideas propuestas por Paul Ricoeur en “Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido” así como los argumentos señalados por Berger y Luckman en su obra “La construcción social de la realidad”.

propio docente, este elemento del esquema analítico englobó las diferentes percepciones que el Prof. Velco manifestó con respecto a su propia práctica docente pero que al mismo tiempo se encontraron permeadas por el entorno cultural y la opinión social en que este sujeto se desenvuelve. El con-texto se conceptualizó como un elemento del discurso que no se manifiesta de forma literal, para ello tuve que efectuar especulaciones, inferencias y deducciones tanto en las palabras como en las acciones del docente, esto con apoyo de referentes teóricos y a partir de la triangulación entre el discurso del Prof. Velco y el de sus demás compañeros de trabajo, en consonancia con algunos referentes teóricos de las lecturas abordadas en seminarios de posgrado.

- Y por último, a un nivel más profundo, encaminé el análisis de las categorías rudimentarias hacia la identificación del *pre-texto*, el cual fue conceptualizado como el conjunto de instituciones y hechos históricos que preceden al texto producido en el discurso del docente. El escudriñamiento de este componente permitió interpretar a largo plazo la historicidad de algunas concepciones que definen al maestro rural. Sobre este aspecto se profundizará en los diferentes capítulos que conforman el documento de Tesis.⁴⁶

Para emplear este esquema como instrumento de interpretación, tuve que colocarme en una posición epistémica que otorgara soporte filosófico al proceso de análisis; el fundamento esencial en este posicionamiento fue la *comprensión*, que en la terminología del idealismo alemán y en sus posteriores influencias, también se define como *Verstehen*, un concepto filosófico que no precisamente se reduce a indicar un método o técnica de investigación, sino que se refiere a "...la particular forma experiencial en que el pensamiento de sentido común toma conocimiento del mundo social cultural. No tiene nada que ver con la introspección; es un resultado de procesos de aprendizaje o aculturación..." (SCHUTZ, 1974, pág. 70). En el caso

⁴⁶ Consultar en Anexos un diagrama del esquema analítico

de la investigación realizada, posicionarme desde la *Verstehen* implicó tomar conciencia del *mundo social y cultural* del Prof. Velco, pero no como un operador de datos inanimados o abstractos, sino como observador y participante activo en la construcción de significados a partir de la sensibilidad misma.

Por tal motivo en este documento que sustenta la Tesis, *el significado* se conceptualizó como la forma en que los sujetos conciben sus vivencias, hecho por el cual resulta viable retomar las palabras de Schütz, para indicar que el significado “...reside en la actitud del yo hacia esa parte de su corriente de la conciencia que ya ha fluido hacia su duración transcurrida...” (SCHUTZ, 1932, pág. 99). Para ejemplificar este argumento conviene señalar que en el caso del Prof. Velco, el significado de Ser Maestro, de Ser Normalista o de Ser docente rural, no se construyó desde fundamentos abstractos solamente, sino de la propia vivencia y de los elementos subjetivos que experimentó en su trayectoria personal. En el siguiente fragmento se puede apreciar esta idea:

“–Entrevistador: En una palabra ¿Cómo definiría al CESER⁴⁷? –Prof. Velco: ...como *arrancador* de la región, porque al menos en familias como nosotros de escasos recursos, fue el motor que impulsó mucho para que muchas generaciones de jóvenes tengan oportunidad de estudiar...”

En dicho recorte, el significado del C. E. S. E. R., aparece conceptualizado como un “...motor que impulsó...” la movilidad social y el progreso económico de jóvenes procedentes de familias con escasos recursos financieros. Dicha definición estuvo sujeta a un significado forjado en un momento histórico, justo en la época en que el Prof. Velco apoyado por sus padres, tomó la decisión de ingresar a la escuela Normal. La interpretación de este significado me ofreció un panorama óptimo para la generación de preguntas como las siguientes: ¿En qué medida la elección de este sujeto estuvo condicionada por la presencia de escasos recursos económicos? ¿Cómo influyó este significado en la toma de decisiones del Prof.

⁴⁷ El CESER (Centro de Estudios Superiores de Educación Rural “Luis Hidalgo Monroy”) es una escuela de nivel superior encargada de propiciar la formación de docentes, específicamente en una región rural del país, dicho centro educativo aparece en el discurso del Prof. Velco definido como “...La Normal...”. En el segundo capítulo se profundizará sobre esta temática.

Velco en aquella época? ¿Cómo influye en la actualidad? y ¿Qué otros significados se vinculan con esta expresión?

De esta forma, la Verstehen y su influencia en las líneas metodológicas que de ella se derivan, hunde sus raíces en la dimensión subjetiva, pero no por ser un proceso incontrolable y envuelto en decisiones apegadas únicamente a mis emociones como investigador o sujeta a las emociones del Prof. Velco, sino porque la intención principal de instrumentar esta herramienta epistemológica fue descubrir el sentido de las acciones observadas, tomando como fundamento analítico que el Prof. Velco también se valió de su propio sentido común para interpretar *su realidad* y ejercer así juicios de valor en la toma de decisiones.

Este análisis me permitió valorar el potencial metodológico de una *hermenéutica de la vida cotidiana* (THOMPSON, 1998, pág. 400)⁴⁸ al estudiar los diversos fragmentos del discurso del docente, pues me percaté de la capacidad del Prof. Velco para interpretar los hechos que conformaron su práctica docente, es decir, tanto la cultura y su identidad no fueron únicamente el resultado de un proceso de objetivación y construcción colectiva de su entorno social, sino que cada palabra y cada enunciado puesto a consideración en los relatos de vida también fueron el resultado de una interpretación desde *su propio ser* como productor de cultura.

Con este planteamiento metodológico tampoco quiero decir que el contenido del discurso producido por el docente fue contemplado como único referente para la construcción de hallazgos, por el contrario, al reconocer la capacidad interpretativa del Prof. Velco mi esfuerzo hermenéutico se desarrolló en primer momento como una *interpretación de las doxas*, es decir, como la interpretación de opiniones, creencias y juicios que fueron construidos por el sujeto-docente en un espacio-tiempo mediado por su cultura. Sin embargo, esta situación condujo a que

⁴⁸ Thompson en su artículo sobre las formas simbólicas, retoma a Heidegger para señalar la existencia de distintos niveles de interpretación, además menciona que las personas a partir de su sentido común también ejercen la interpretación del entorno que les rodea, formando expresiones simbólicas y conceptos que les permiten participar activamente en la construcción de su realidad.

la investigación desembocara en un proceso complejo de re-interpretación con apoyo de distintos *conceptos sensibilizadores* (BLUMER F. , 1954) y categorías teóricas conformadas en el marco teórico-referencial, dicho proceso metodológico fue similar a lo que Thompson en su momento definió como *Hermenéutica profunda*.⁴⁹

Por otro lado, en este proceso de interpretación y comprensión también retomé la categoría teórica del símbolo esbozada por Ricoeur, con lo que pude interpretar las acciones y el discurso del Prof. Velco desde una perspectiva análoga a la hermenéutica del doble sentido. Este autor propuso que tanto la palabra como el acto social se encuentran plagadas por la dimensión simbólica, entorno en el que un “...símbolo es una expresión lingüística de doble sentido que requiere una interpretación, y la interpretación un trabajo de comprensión que se propone descifrar símbolos...” (RICOEUR, 1999, pág. 12). Dicho de otra forma, cada recorte empírico fue concebido como un texto desbordado de sentido, por lo que mi labor de investigador fue similar a la de un traductor, retomando primero su sentido literal para ejercer especulaciones, deducciones e inferencias, y poder así después contrastarlos con los referentes epistemológicos construidos en posgrado.⁵⁰

Basado en esta idea, el trabajo de interpretación del discurso y las acciones sociales del Prof. Velco estuvo mediado por un “desciframiento” en doble sentido, por un lado como *ejercicio de sospecha* (RICOEUR P. , 1999, pág. 256): desenmascarando las simulaciones, las mentiras, lo rutinario y lo oculto en la misma práctica del docente, pero al mismo tiempo como un *ejercicio de restauración* del sentido, puesto que en cada palabra y en cada acto también existió una verdad manifestada a mis ojos como interprete y sobre la cual Ricoeur

⁴⁹ El planteamiento metodológico de la hermenéutica profunda es una propuesta que está orientada a la comprensión de las formas simbólicas (acciones, objetos y expresiones de diversos tipos para apropiarse y transmitir significados de distinta índole), pese a que su diseño metodológico se encuentra conformado con tintes estructuralistas, dicho planteamiento me pareció interesante debido a que se organiza en diferentes fases similares al proceso de investigación aquí plasmado.

⁵⁰ El propósito no fue imponer una mirada o dejarse llevar ciegamente por los datos empíricos, sino fusionar el horizonte interpretativo del Prof. Velco con mis percepciones y los fundamentos epistemológicos construidos durante el estudio cualitativo y el marco teórico-referencial.

menciona que hay que creer en el sujeto para comprender y comprender para creer (RICOEUR, 1999).

Ejemplos de este argumento pueden notarse en los recortes empíricos mostrados a lo largo de este apartado del documento, ya que detrás de algunas expresiones del Prof. Velco tales como “...**el programa, el ceser, las ganas de cambiarse...**” y otros más ubicados en los distintos capítulos, es posible deducir elementos ocultos que los hacen únicos e irrepetibles en la práctica de un docente, pero al mismo tiempo vinculados a la cultura magisterial de todo un colectivo⁵¹.

El proceso de restauración de sentido consistió primero en *situarme* como investigador en el mismo *horizonte interpretativo* del Prof. Velco (GADAMER, 1998, pág. 112), y poder comprender lo que el mismo docente deseó transmitir en cada una de sus expresiones, en este encuentro hermenéutico fue relevante una *actitud filosófica*, cuya misión fue cuestionar los fenómenos captados a partir de preguntas concretas que me permitieron mirar no solo una práctica docente, sino la vinculación que existe entre la propia esencia del maestro rural como representación colectiva y mis percepciones como investigador. Este acto de cuestionamiento constante fue el que me favoreció el entendimiento gradual del *mundo de vida* (HABERMAS, 1998, pág. 184) que circundó al Prof. Velco y su práctica⁵².

⁵¹ El concepto de cultura magisterial se plantea en el presente documento de Tesis a partir de la definición propuesta por Aurora Loyo, la cual menciona que este concepto se concibe como un conjunto de representaciones sociales, valores, creencias y orientaciones propias del magisterio, mismas que toman cuerpo en las prácticas que tienen lugar dentro del campo educativo; abarca desde las escuelas de formación del magisterio hasta las capas inferiores y medias de la autoridad educativa.

⁵² El concepto de mundo de vida se emplea en el presente documento como un horizonte de procesos de comprensión en el que los sujetos llegan a un acuerdo o discuten sobre algo perteneciente al mundo objetivo, al mundo social que comparten, o al mundo subjetivo de cada uno. En este caso el investigador situado en el papel de intérprete procura comprender *por qué* el sujeto de la investigación (también definido como autor del texto), creó en su texto determinadas afirmaciones y expresó determinadas intenciones. En palabras de Habermas “...Sólo en la medida en que el intérprete penetre en las *razones* que hacen aparecer las emisiones o manifestaciones del autor como *racionales*, entiende qué es lo que éste pudo *querer decir*. El intérprete entiende, pues, el significado de un texto en la medida en que intelige por qué el autor se creyó con derecho a hacer determinadas afirmaciones (como verdaderas), a reconocer determinados valores y normas (como correctos), o a manifestar determinadas vivencias (como veraces). El intérprete tiene que hacerse cargo del contexto que hubieron de presuponer el autor y sus contemporáneos como saber común, para que en su tiempo no surgieran las dificultades que hoy el texto nos depara y para que los contemporáneos pudieran

El logro más importante que se derivó en este análisis fue deducir que la filosofía es mucho más que el esfuerzo por saber verdades, y que lo sustancial del esfuerzo hermenéutico no fue la obtención de respuestas específicas sino la revelación comprensiva de lo que en términos concretos significa Ser maestro rural. Este descubrimiento se fundamentó en la concepción epistemológica del Ser enunciada en la obra *Ser y Tiempo* (HEIDEGGER, 1927, pág. 62), en el que la comprensión se plantea como un acto de entendimiento de lo que significa *estar-en-el mundo*.

Con esta concepción epistémica se categorizó a la práctica docente del Prof. Velco como una expresión existencial, la cual no puede reducirse a una serie de enunciados de carácter teórico-abstracto, sino que exigió un reconocimiento integral de la práctica docente situada en un contexto concreto, con acciones y discursos también concretos e infestados de subjetividad y sustancia humana. Con el apoyo de los fundamentos enunciados por *Heidegger*, este hecho consistió en valorar al *Docente* como un *Ser* volcado en el mundo, afectado por su entorno, contaminado por la realidad que lo envuelve y con una intencionalidad que definió gradualmente, la imagen susceptible para el *encuentro hermenéutico*.

Sobre este sentido, cabe señalar también que la comprensión de la práctica docente constituyó un proceso de *re-interpretación* sustentada en un trabajo analítico en dos niveles. Por un lado tuve que reconocer la presencia de un nivel *sociosimbólico*⁵³ en la práctica del Prof. Velco, pero permeado también por la vinculación a procesos mucho más amplios que trascendieron la vida del propio docente, es decir, conectados a una dimensión *socioestructural*⁵⁴ de la misma práctica educativa (BERTAUX, 1999, pág. 6), y cuyas implicaciones formativas

encontrar *otras* que hoy a su vez nos parecen triviales. Sólo sobre el trasfondo de los componentes cognitivos, morales y expresivos del acervo cultural de saber a partir del que el autor y sus contemporáneos construyeron sus interpretaciones, puede alumbrarse el sentido del texto.” (HABERMAS, 1998, pág. 184)

⁵³ De acuerdo a Bertaux, el nivel sociosimbólico se refiere a lo vivido por el Prof. Velco, las actitudes, las representaciones y los valores individuales.

⁵⁴ Con la misma perspectiva de Bertaux, la dimensión socioestructural se refiere a los modos de vida de un grupo social, sistemas sociales de producción económica y laboral, así como eventos históricos a nivel nacional e internacional.

fueron decisivas para construir la identidad del Prof. Velco como maestro rural, sobre este punto se profundizará en el cuarto capítulo.

Con todo lo expuesto hasta este punto, es posible deducir que las corrientes epistémicas centrales para el proceso de análisis de los datos fueron la Fenomenología y la Hermenéutica. La primera permitió fundamentar epistemológicamente las actitudes esgrimidas durante el trabajo etnográfico⁵⁵, así como la posterior formación de conceptos y categorías de análisis, mientras que la Hermenéutica y su línea filosófica, orientó el proceso de interpretación sobre los hallazgos construidos durante el proceso de investigación, sobre todo cuando el propósito central, fue la comprensión del *excedente de sentido* que se manifestó en la esencia del discurso y en las acciones sociales del Prof. Velco (RICOEUR, 1995).

Por otro lado, en este punto es necesario hacer un paréntesis para señalar que la Hermenéutica como posibilidad epistemológica en la investigación cualitativa también exigió el reconocimiento de *la implicación*, planteada como un fenómeno que afronté en mi papel de investigador al comprender la práctica docente del Prof. Velco. En este reconocimiento, aprendí que es imposible escapar al *círculo hermenéutico* indicado por Gadamer de la siguiente forma:

“...comprendemos sólo lo que ya sabemos; percibimos sólo lo que ponemos. Esto parece inadmisibile si se mide con el criterio del conocimiento de las ciencias naturales; pero sólo así es posible la comprensión histórica. No se trata según Heidegger, de evitar este círculo, sino de utilizarlo correctamente.” (GADAMER, 1998, pág. 41)

Fue por esto precisamente, que algunas partes de los capítulos que integran el documento en que se sustenta la Tesis, se redactaron en primera persona, pues decidí no evadir la posibilidad de construir un conocimiento científico a partir de las herramientas analíticas que ofrece la sensibilidad misma. *Mi voz* como investigador no se ocultó detrás de *locuciones engañosas*⁵⁶, y por esta razón el *Yo* como actor

⁵⁵ El trabajo etnográfico se concibe en este documento como la descripción de la experiencia de ingreso al campo, el establecimiento del rapport, el registro y sistematización de información, así como la construcción de categorías de análisis, para ello se retomó en varias ocasiones los fundamentos epistemológicos de Berger y Luckman, los cuales proceden de la fenomenología de Husserl y Alfred Schütz en especial.

⁵⁶ A lo largo del documento se privilegia la redacción en primera persona ya que de acuerdo a Eisner W. Elliot, lo que se busca mostrar en una investigación cualitativa es que detrás del texto, existe también una persona con sentimientos y emociones, cuyo lenguaje expresivo busca aportar un mayor entendimiento al comunicar

protagónico en la construcción del tema de investigación aparece constantemente sin el temor de nublar el esfuerzo interpretativo.

Sin embargo, este forcejeo intelectual con la implicación, fue contrarrestado a partir de *la vigilancia epistemológica* (BOURDIEU & PASSERON, 1978, pág. 16)⁵⁷, representada no solo como un esfuerzo ético e intelectual para valorar la efectividad de los instrumentos de recolección y análisis de datos empíricos, sino también para no dejarme llevar por los prejuicios o las ideas creadas en mi proceso de formación como docente de educación primaria. Por ejemplo, al observar la manera en que el Prof. Velco se desempeñó en su trabajo, inconscientemente llegué a calificar como bueno o malo *su quehacer docente*, pero al tomar conciencia del círculo hermenéutico (GADAMER, 1998, pág. 63)⁵⁸ pude asumir una perspectiva crítica para acercarme gradualmente a decisiones éticas en la construcción del tema de investigación.

Cada vez que me avocaba a registrar o leer un apunte empírico, siempre me cuestionaba internamente lo siguiente: ¿Qué criterios influyen para determinar si una práctica es buena o es mala? ¿Por qué no abandonar la asignación de calificaciones o el enjuiciamiento de tales prácticas? ¿Cómo considerar que algo es cierto o es falso si el tema de la *verificación y falsación* también dependen de la subjetividad de personas con vicisitudes y estados de ánimo? (POPPER, 1989, pág. 37) Todos estos cuestionamientos, me orientaron a concluir que, en lugar de esforzarme por determinar si una práctica es buena o mala, resulta más provechoso dedicarme a comprender por qué la realidad se manifiesta de esa forma, en eso radica cuestionarse sobre el sentido de la práctica educativa.

las ideas. No se trata de quitar científicidad al texto, sino de ser conscientes de nuestra implicación en el estudio y poder maniobrar por encima de nuestros propios prejuicios.

⁵⁷ Bourdieu, Chamboredon y Passeron retoman esta categoría epistemológica del pensamiento de Bachelard para referirse a la subordinación de las técnicas y conceptos de investigación a la reflexión misma del investigador y al mismo tiempo rechazar los convencionalismos y el empirismo exacerbado del paradigma cuantitativo.

⁵⁸ H. G. Gadamer retomó los enunciados de W. Dilthey, y con ello expresó en su obra: *Verdad y Método II*, un principio de la interpretación, el cual señala que es preciso entender un texto desde él mismo.

En cierta forma, este proceso de cuestionamiento interno me llevó a situarme en una aceptación crítica de los significados del docente, un reconocimiento de lo que significa ser diferente, lo que significa *el otro* ante mi propia forma de pensar. Esta reflexión me trasladó a un hallazgo sorprendente: La investigación de la práctica docente, como elemento particular de la práctica educativa, posibilita un reconocimiento de nuestras propias prácticas, pero a partir de la comprensión de la cultura de *los otros*, y por lo tanto, *concebir la diferencia* como una opción para crear conocimiento es reconocer la alternativa de transformar lo que ya puede estar *petrificado* en nuestra conciencia o en nuestros actos⁵⁹.

Aunado a este fenómeno, el hecho de estar implicado como profesor de educación primaria y como investigador significó estar adherido a una ideología magisterial, a una forma compartida de ver los fenómenos educativos también como egresado de una Escuela Normal; significó estar sujeto a creencias e ideas prefijadas en mi proceso de formación como Licenciado en Educación Primaria, arraigado a pensamientos como ciudadano de una comunidad, como militante de un partido político específico, como hijo, hermano y como alumno de posgrado en su momento. Por ello todas estas adhesiones que mantuvieron *la implicación en un sentido psicológico y social-institucional*⁶⁰, fueron y siguen siendo imposibles de eliminar, simular que así sucedió en esta investigación, hubiese sido crear una gran mentira que muy pocos habrían creído.

Sin embargo, tomar conciencia de la implicación y cuestionarme internamente durante el proceso de investigación, permitió *poner entre paréntesis* mis creencias, algo que desde la perspectiva fenomenológica de Husserl significó una exigencia metodológica denominada *epoché*, pues desde el momento en que comencé a observar las acciones sociales del Prof. Velco, y al escucharlo atentamente,

⁵⁹ K. Kosik alude a la petrificación como un estado de la conciencia cuyas concepciones elaboradas previamente se han convertido en elementos inmunes a la transformación y a la destrucción de fetiches.

⁶⁰De acuerdo a la Conferencia impartida por Jacques Ardoino en la UNAM en Noviembre de 1997, la implicación se manifiesta por nuestra adhesión a la cultura familiar, por las escuelas en las que nos formamos académicamente y por el grupo social con el que nos identificamos, es un fenómeno del cual no podemos escapar y por consiguiente como investigadores tenemos que aprender a reconocerlo, no tanto para evadirlo, sino para tomar decisiones coherentes en el curso de la investigación cualitativa.

sabiendo que como investigador estaba implicado, me vi en la necesidad de crearme paulatinamente un compromiso moral y ético para no adelantar conclusiones y no valerme únicamente de una *Actitud Natural*, sino de esperar a la confrontación de mis interpretaciones con los referentes teóricos y las discusiones con mis Asesores y colegas del Seminario de investigación, es decir al tomar conciencia de la implicación tuve que adoptar una *Actitud teórica* (SCHÜTZ, 1967, pág. 40).

Esa exigencia metodológica planteada por Husserl implicó captar la realidad para después plasmarla textualmente y analizarla, pero sin obedecer ciegamente a los supuestos planteados al interior de mis propias creencias, incluso suprimiendo los fundamentos teóricos o conceptuales que marcan un sesgo explicativo al momento de contrastarlos con los datos empíricos. Esta suspensión de juicios y la eliminación relativa de contenidos prefijados se basó en la posición epistémica denominada por Zemelman como: *Colocarse frente a la realidad*, en palabras del autor esta posición "... significa que estamos construyendo una relación de conocimiento sin que ésta quede encerrada en un conjunto de atributos; porque eso sería ya una afirmación teórica. Es difícil esta forma de pensamiento epistémico porque la tendencia es ponerle siempre nombre a las cosas. Hay que vencer esta tentación; más bien la tarea sería preguntarse ¿cuántos nombres puede tener?..." (ZEMELMAN H. , 2012, pág. 30).

En este sentido, otro hallazgo importante durante el proceso de indagación fue aprender que la implicación por su carácter inconsciente, es prácticamente imposible llegar a dominarla en su totalidad; pero el compromiso ético que como investigadores podamos llegar a construir, sí es voluntario, y en consecuencia también es posible tener dominio de ello, siempre y cuando logremos suspender los prejuicios a partir de una actitud fenomenológica. Dicha actitud requirió que mi formación como profesor, como alumno de posgrado e incluso mi posición como ciudadano, se mantuviesen "*suspendidas*" temporalmente durante el registro y el análisis de los datos, esto para frenar en lo posible la inyección de prejuicios en la redacción del presente documento de Tesis.

Con el apoyo de estos conceptos sensibilizadores pude efectuar un *segundo puente analítico* para la reestructuración de la sabana de recortes empíricos⁶¹, para ello tuve que contrastar directamente con el marco teórico-referencial las siguientes categorías:

- **“...el maestro fue decayendo porque la misma sociedad nos ha ido dando ese concepto, de que hoy se trabaja menos...” (EN6:171,2)**
- **“...a veces quedan contenidos vagos y hay que seguir adelante con el programa, en ese sentido nos afecta...” (EN7:219,4)**
- **si no tuviéramos otras preocupaciones en el aspecto económico, obviamente que se le dedicaría más tiempo a nuestro trabajo en el magisterio...” (EN9:245,1)**

En dichos recortes surgió la necesidad de preguntarme ¿Por qué el Prof. Velco percibe que la sociedad ha dado ese concepto al maestro? ¿Cómo se ha llevado a cabo este proceso de significación? Y ¿De qué forma se conecta este fenómeno con las preocupaciones económicas y el afán del profesor rural por seguir el programa a costa del ambiguo tratamiento de contenidos para el aprendizaje? Al evocar un proceso de reflexión sobre estas interrogantes comenzaron a surgir distintos puntos de encuentro hermenéutico entre los datos empíricos recabados durante el proceso de investigación y los referentes teórico-epistemológicos planteados en el estado del conocimiento consultado a lo largo de mi proceso de formación en el posgrado.

1.3.3. Categorías Analíticas

Con estas herramientas epistemológicas y después de un largo proceso de construcción y deconstrucción conceptual, decidí establecer un tercer puente analítico para avanzar en la creación de *categorías analíticas* con un nivel epistémico más refinado, pues al concentrarme en las características comunes de las categorías sensibilizadoras encontré algunas conexiones importantes para la

⁶¹ En la segunda sabana construida agrupé tres columnas con distintos recortes empíricos, mismos que se caracterizaron por tener una relación directa o indirecta con un fragmento de texto ubicado a manera de encabezado en cada columna. Dicha relación se identificó solo después de un exhaustivo interjuego entre recortes, procedimiento que fue mediado con el análisis de distintas categorías teóricas construidas a partir de las lecturas estudiadas en seminario o en forma personal en distintas fuentes bibliográficas.

mejor comprensión del fenómeno investigado. Al probar distintas combinaciones entre las categorías sociales y las categorías teóricas encontré nuevas líneas de interpretación y con mayor respaldo del marco teórico-referencial, lo cual me condujo a identificar algunos recortes empíricos con posibilidades analíticas mucho más profundas que en el contenido de las categorías rudimentarias y las sensibilizadoras.

Como producto de estas combinaciones identifiqué algunos fragmentos de entrevistas que me facilitaron la inclusión de otras categorías y conceptos⁶² no solo para comprender la práctica del Prof. Velco, sino también para la formulación de algunas explicaciones sistemáticas sobre la práctica docente y sus implicaciones a nivel epistémico. Gracias a este salto cualitativo me di a la tarea de reestructurar la sábana de recortes empíricos y conformar un nuevo esquema de categorías con un sentido más definido. Dicho esquema quedó conformado de la siguiente manera:

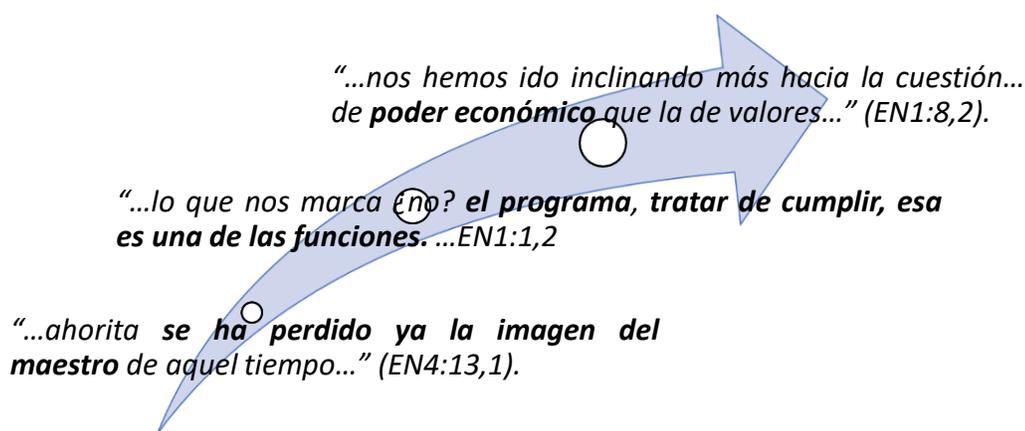


Figura 2. Esquema de categorías analíticas.

La clave para llegar a esta categorización fue la lectura constante de los recortes empíricos incluidos en cada una de las distintas columnas de la sábana, esto con el propósito de superar el nivel descriptivo del primer esquema categorial

⁶² Algunos conceptos representativos que tomaron significatividad dentro de las categorías sensibilizadoras fueron los siguientes: “...El Programa, el sistema, el poder económico, la reforma, el medio, la imagen del maestro, la lengua, la vocación, la plaza, la rutina, voy de salida, así han sido siempre, la única opción, el sindicato, con el pie afuera, el nuevo modelo, lo que debería ser, lejos de la teoría, a medias, faltan competencias, la carga administrativa, equipar y estimular, el motor de la región, el magisterio es una gotita, los que están hasta abajo...”

y encontrar conceptos con mayor poder de inclusión que en las categorías sensibilizadoras sobre aspectos de la práctica del Prof. Velco. Cabe señalar que durante la formulación de las categorías analíticas, resultó de gran utilidad el empleo epistemológico de los *Juegos de lenguaje* plasmados en *Las Investigaciones filosóficas* del segundo Wittgenstein. Uno de los argumentos centrales de este documento epistémico indica que los problemas filosóficos tienen su origen en el lenguaje, y que en realidad no existe una sola clase de lógica para las producciones lingüísticas.

En este sentido, el principal hallazgo construido a partir de estas ideas fue comprender que todas las palabras contenidas en el discurso del Prof. Velco no se analizaron a partir de definiciones técnicas, sino a través de su empleo en el contexto inmediato del propio docente. Por esta razón, descubrí que el uso del lenguaje por parte de los profesores rurales, incluyendo al Prof. Velco, implica el uso de numerosos tipos de estructuras lingüísticas para comunicarse, las cuales carecen de homogeneidad absoluta si se les compara intersubjetivamente.

Ante este hecho, Wittgenstein se pronunció ampliamente para indicar que en tales estructuras lingüísticas “...el significado de una palabra es su uso en el lenguaje...” (WITTGENSTEIN, 1974, pág. 43).⁶³ Sin embargo saber cómo se usa una palabra no significa conocer automáticamente una definición. Por ejemplo, al efectuar la interpretación sobre un recorte de entrevista como el siguiente: “...**ganas de cambiarse...**”⁶⁴ y valorar su uso en un escenario específico, no obtuve directamente una definición completa de lo que significa querer cambiarse de centro de trabajo, así como sus implicaciones en la práctica docente.

Por ese motivo y siguiendo el ejemplo citado, se requirió indagar con mayor profundidad cuál fue la intención del enunciado, específicamente ¿Cuáles eran los motivos para expresar las ganas de cambiarse? Y ¿De qué forma la práctica docente en las condiciones del medio rural llevaron al docente a expresar este

⁶³ Cabe señalar que en las citas textuales que aluden a las investigaciones filosóficas, se indican los párrafos numerados y no las páginas de las cuales se extrajo dicha cita. §43 y §66.

⁶⁴ Consultar página 30.

enunciado? Lo relevante de este ejemplo no alude a que es imposible llegar a tener definiciones, sino que lo importante al analizar el discurso del Prof. Velco no fue precisamente tener las definiciones exactas, sino el contexto de su palabra, es decir, su uso.

A este uso de la palabra en contexto, Wittgenstein lo denominó *formas de vida*, sobre todo porque muchas de las palabras contenidas en el discurso del docente rural tampoco son constructos de un lenguaje privado, sino que poseen un significado compartido tanto por el Prof. Velco como por otros docentes de su escuela y de la zona escolar en la que este labora⁶⁵. El concepto de *formas de vida* sirvió como plataforma de análisis para entender el origen de distintas expresiones en el discurso del Prof. Velco, pues al centrarme en el reconocimiento de los significados compartidos comencé a poner atención en algunas categorías sociales que tenían un sentido muy similar a los conceptos de nivel teórico presentes en las diferentes dimensiones de la práctica docente (MEDINA, 2005, pág. 23).

Por ejemplo, algunas palabras tales como “...imagen del maestro, el programa, el sistema, la plaza, la quincena, el medio...” y otras palabras más encontradas en los registros de entrevistas, mostraron un vínculo específico con otros conceptos de índole teórico, tales como *Oficio del docente (Emilio Tenti)*, *Currículum (Gimeno Sacristán)*, *Salario y práctica docente (Medina Melgarejo)*, *Normalismo (Rosa Ma. Zúñiga)*, *Cultural Magisterial (Aurora Loyo)*; entre otros con un nivel más abstracto, por ejemplo: *imaginario social (Castoriadis)*, *racionalidad técnica (Ralph Tyler)*, *Economicismo (Manuel Pérez Rocha)* y *Alienación (Manuel Alonso Olea)*, tan solo por mencionar algunos⁶⁶.

⁶⁵ En los distintos encuentros informales entre el Prof. Velco y otros docentes de su escuela primaria y de su zona escolar pude notar la aparición constante de expresiones de pesimismo cuando se tocó el tema del salario percibido al ejercer la docencia, así como la falta de reconocimiento social por parte de los padres de familia y los medios de comunicación. Por ejemplo, en repetidas ocasiones las charlas giraron en torno a “...la miseria...” (económica) percibida quincenalmente por los profesores.

⁶⁶ Para hacer más eficiente el proceso de lectura de este apartado, solo se colocaron los nombres de los autores que utilizan estos conceptos, los demás datos bibliográficos se encuentran también en la parte final del documento de Tesis.

De esta forma, la triangulación directa entre los significados compartidos en el discurso del Prof. Velco y los *conceptos sensitivos*⁶⁷ (BLUMER, 1954, pág. 7) me permitieron avanzar en el proceso de comprensión, ya que las diferentes palabras y enunciados producidos en la práctica del Prof. Velco dejaron de ser concebidos como etiquetas o pinturas estáticas, y comenzaron a ser conceptualizadas como *construcciones creativas en constante movimiento y evolución* para la realización de una *jugada dentro del lenguaje* por parte del Prof. Velco, esto con el afán de comunicar no solo un mensaje, sino su propia forma de vida en el entorno institucional del maestro rural.

Fue allí donde residió el logro fundamental del proceso de análisis de la práctica docente, pues en cada movimiento, en cada jugada, se identificó el seguimiento de *una regla* por parte del sujeto, diseñada intuitivamente, pero con el doble objetivo de mostrar y ocultar al mismo tiempo una esencia susceptible de ser interpretada. Es decir, con este fundamento epistemológico pude palpar la existencia de una lógica interna construida a partir de la experiencia del docente, en la que los significados no siempre se manifestaron totalmente transparentes ante mi percepción.

Por este motivo cabe hacer mención que el propósito del presente estudio cualitativo no fue identificar la lógica universal de las reglas formuladas por el docente en su discurso; al contrario, la intención fue saber cómo se emplearon dichas reglas y como evolucionaron sobre la marcha hasta construir los principales conceptos que definen actualmente a su práctica docente. Estos conceptos fueron la base esquemática sobre la cual construí el siguiente modelo de interpretación sobre la práctica docente:

⁶⁷ Conceptos que proporcionan una guía para la aproximación a cuestiones empíricas, sugieren direcciones para orientar la mirada. En palabras de Hammersley y Atkinson, los conceptos sensitivos constituyen el germen de la teoría emergente.



Figura 3. Modelo de interpretación construido en el proceso de investigación.

Para la construcción epistemológica de estos conceptos fue de vital importancia tomar en cuenta como argumento metodológico la indicación de Wittgenstein en sus Investigaciones Filosóficas cuando expresó enfáticamente: “...No pienses, mira!...” (WITTGENSTEIN, 1974, pág. 66). Con esta idea Wittgenstein afirmó que el acto de conocer el significado de las palabras, del lenguaje, implica también saber cómo se usan estas palabras en un contexto social; es decir, significó comprender ¿Por qué se dice algo? ¿Con qué intención? ¿Para qué se dice? Y ¿Con qué sentido? Por este motivo, un hallazgo fundamental en este momento de la metodología fue saber que no existen criterios objetivos para establecer hechos o verdades del mundo social y humano, no se puede conocer la realidad a partir de conceptos externos, aislados, puros o asépticos, la verdad es al fin y al cabo un acuerdo social y humano, y por ende la realidad no es objetiva e independiente del lenguaje.

En síntesis, la cuestión de verdad y su conexión con la realidad depende del lenguaje como forma de vida, este hecho permite sostener que la realidad es intersubjetiva, situación que me llevó a entender que *una forma de vida* no es correcta o incorrecta, simplemente es, y por lo tanto mi labor como investigador social no consistió en aprobar o desaprobar la práctica docente del Prof. Velco, sino en comprenderla.

Después del ejercicio analítico basado en los juegos del lenguaje constituyentes de la práctica docente y al efectuar distintas comparaciones entre los recortes estructurados de las columnas de la sábana, deduje que el siguiente fragmento de entrevista era el elemento más relevante para englobar otros significados con potencial explicativo en la práctica docente del Prof. Velco:

“PROF. VELCO: ...ahorita se ha perdido ya la imagen del maestro de aquel tiempo...” (EN4:13,1).

A partir del significado y con el sentido interpretado en esta categoría establecí puntos de encuentro y *anclaje*⁶⁸ entre los demás recortes empíricos y los distintos conceptos plasmados en el marco teórico-referencial. Gracias a esta maniobra y con el apoyo de las discusiones temáticas en los seminarios de posgrado, empecé a notar una conexión intrínseca entre “...**la imagen del maestro...**” y cada una de las categorías sensibilizadoras que había construido en la segunda sábana de recortes.

Al conceptualizar a la imagen del maestro como la categoría transversal sobre la cual se incrustaron los distintos significados de la práctica docente del Prof. Velco también pude formular distintas interrogantes generales, cuyas respuestas contribuyeron más tarde a la delimitación del tema de investigación. Algunos de estos cuestionamientos estuvieron dirigidos a interpretar ¿Cuál es el sentido manifestado por el docente para referirse a la imagen del maestro como una cuestión simbólica? Así mismo ¿Cómo se vincula esta imagen con la práctica docente del Prof. Velco? y ¿Cómo se ha construido esta imagen en el plano discursivo y en las acciones sociales del sujeto? ¿Acaso es una construcción

⁶⁸ En una ocasión que visité a uno de mis asesores de posgrado en la UPN-H de Huejutla, literalmente me topé con un libro titulado “Prácticas, sujetos e historia. Formación y gestión educativa en el Estado de Hidalgo, el cual fue editado por la UPN-Hidalgo, y en cuyo contenido tiene un espacio dedicado a mostrar una síntesis de la investigación efectuada por el Dr. Pablo Zapata Perrusquía: “El Plan de estudios de 1984. Pretexto para analizar y comprender las prácticas educativas en la escuela normal”. En dicho apartado encontré el concepto de “anclaje” para indicar la metáfora del barco, con ella se describen posibilidades de avance o estancamiento, razón por la cual decidí emplear dicho planteamiento para articular el modelo de interpretación sobre la práctica docente. En el mismo texto se menciona a R. Barthes, autor que también hace uso de tal metáfora para analizar las funciones del mensaje lingüístico.

personal solamente? o ¿Es una construcción social? y ¿Con qué sentido el Prof. Velco expresa que la imagen del maestro “...se ha perdido...”?

1.3.4. Preguntas de investigación y entramado analítico

Es evidente que *la imagen del maestro* es una expresión particular parcialmente emanada del sentido común del Prof. Velco, pero al mismo tiempo alberga en su estructura interior un significado general que está conectado a la conciencia colectiva de los sujetos que comparten la cultura magisterial. Tal afirmación puede entenderse si nos cuestionamos internamente sobre la forma en que concebimos a *la imagen del maestro rural* desde nuestra experiencia o desde lo que hemos observado y leído. Al ejercer este procedimiento analítico se pueden llegar a interpretar distintas versiones sobre la misma categoría; pero al centrar la atención en los aspectos sustanciales de dicha concepción, es operable encontrar ciertos intersticios y puntos de **encuentro hermenéutico** sobre los cuales muchos docentes se identifican como parte de un grupo social.

Basado en este argumento, me fue posible concretar las preguntas de investigación que generaron la Tesis central del documento recepcional de posgrado, tales planteamientos quedaron conformados de la siguiente manera:

- ¿Cuál es la imagen del maestro rural construida de forma histórica y social en la práctica docente?
- ¿Cómo se ha perdido la imagen del maestro en la época contemporánea?
- ¿Por qué se ha perdido la imagen del maestro? Y,
- ¿Qué alternativas de transformación son posibles para recuperar la imagen del maestro rural en la actualidad?

Las respuestas a estos cuestionamientos se encuentran desarrolladas en cada uno de los capítulos que conforman el entramado analítico, y me permiten sostener con argumentos teórico-prácticos que **La imagen del maestro es el producto histórico de una confrontación simbólica entre la lógica del poder económico y la intencionalidad del sujeto que ejerce la docencia, debido a**

esto la transformación de la práctica docente requiere un autodomio simbólico de nuestro discurso y de la acción social que ejercemos cotidianamente. Por esta razón, el segundo capítulo está dedicado a describir en profundidad cuál es la imagen del maestro, análisis que se desarrolla a partir de un contraste entre la historicidad del entorno institucional que envuelve a la figura del enseñante y el presente vivido por los docentes representados en el Prof. Velco.

En el tercer capítulo se traza un camino interpretativo para comprender cómo se ha perdido la imagen del maestro rural en el devenir histórico y formativo de la docencia, pero como actividad adherida a una dimensión simbólica en la que el sujeto que ejerce la profesión ha perdido su autonomía y su capacidad de Ser ante las circunstancias originadas en el mundo de vida. Mientras que en el último capítulo se hace un esfuerzo por avanzar en el proceso de entendimiento del fenómeno en cuestión, a través de un ejercicio recursivo de comprensión y explicación para analizar por qué se ha perdido la imagen del maestro en la actualidad, y sobre este panorama poder plantear nuevos caminos para ofrecer alternativas de transformación de la práctica docente. El argumento que respalda esta información se sustenta en la tesis específica de que toda evolución requiere un dominio simbólico de nuestra propia esencia, no para tener más, sino para poder Ser.

II.- ¿CUÁL ES LA IMAGEN DEL MAESTRO?

“Un hombre es lo que hace con lo que hicieron de él...”
J. P. Sartré

El ritmo de vida no es un proceso regular y previsible, sino que se mueve constantemente a partir de redes fluctuantes de acción social, las cuales producen una esencia no estructurada y por lo tanto difícil de comprender. Paradójicamente este hecho lleva a algunas personas a creer que sus sociedades son inalterables debido a la finitud de su existencia y a la incapacidad de aprehender todo lo que acontece a su alrededor, esta situación ontológica las coloca en una realidad dominada por el sentido común, lo cual genera la idea de que *las cosas siempre han sido así y que no se pueden cambiar*.

Sin embargo, con la observación detallada y la reflexión sistemática se puede llegar a comprender algo más profundo, por ejemplo, que nuestra propia experiencia continuamente se encuentra sujeta a cambios en su estructura y esencia, pero no como un proceso predeterminado y pasivo, sino también como condición humana de autonomía relativa.

Además, este proceso no es privativo solo de algunas esferas específicas como la económica, cultural o política, sino de la totalidad de nuestra existencia, incluso cabe decir que pese a lo real que aparentan ser algunas creaciones humanas, que preservan sus características inmutables a través del tiempo⁶⁹, lo cierto es que al observar detenidamente a nuestro alrededor y al interactuar reflexivamente con diversos dispositivos⁷⁰ o al convivir con distintos sujetos, es posible llegar a percibir la presencia de cambios sustanciales, germinados súbitamente en las manifestaciones simbólicas de la humanidad, sobre todo en los procesos sociales en que se gesta *el mundo de vida* de los sujetos.

⁶⁹ Estas creaciones pueden ser de índole artístico como los murales o las pinturas de exhibición, así mismo perduran en forma relativa algunos objetos o instrumentos conservados gracias al trabajo arqueológico. También podría decirse que con el paso del tiempo algunos rituales y costumbres se han mantenido ajenos a cambios sustanciales principalmente en los grupos sociales más autóctonos.

⁷⁰ El término dispositivos alude a los Medios masivos de comunicación, digitales y no digitales que pasan por una interpretación individual y desembocan en una aprehensión colectiva.

Este proceso de cambio pudo ser conceptualizado en el proceso de investigación de diversas formas y con distintas enunciaciones; sin embargo, en el presente estudio la noción de cambio está sustentada en el andamiaje epistemológico brindado por aquello que diversos intelectuales definen como *postmodernidad* (LYOTARD, 2012), o posmodernidad en su caso (LIPOVETSKY, 2000), (BAUMAN, 1996), (GIROUX, 1996). Ya que sus posibilidades teóricas ante la *búsqueda de sentido*, la convierten en una opción metodológica acorde a la fundamentación hermenéutica propuesta en este documento académico. Por encima de las diferentes aristas que cada uno de los pensadores e intelectuales argumenta sobre la posmodernidad, existen puntos de encuentro que en la presente investigación se retomaron para interpretar los cambios acontecidos en nuestras sociedades, principalmente aquellos que se relacionan con la práctica educativa, y específicamente los que emanan de la experiencia subjetiva del Prof. Velco.

No obstante, pese a que la posmodernidad no se gestó inicialmente como *una forma* de entender los fenómenos sociales y educativos de Latinoamérica (LYOTARD, 2012, pág. 11) y exclusivamente de México⁷¹, lo cierto es que sus condiciones epistémicas fungieron en el proceso de investigación como un marco referencial para comprender cómo **“...se ha perdido ya la imagen del maestro de aquel tiempo...” (EN4:13,1)**, pues uno de sus argumentos se refiere a la muerte de los grandes relatos, que de forma resumida por Lyotard se refieren al Cristianismo, el Marxismo, el Capitalismo y el Iluminismo. Estos *meta-relatos*, en palabras de Lyotard, se retomaron como base analítica y comparativa de otros relatos, pero en un plano micro-estructural del magisterio rural.

⁷¹ Lyotard retoma a la condición postmoderna como una condición social de las sociedades más desarrolladas; pero por encima de esta concepción, también existen ejemplos de cómo se ha retomado la categoría teórica de la postmodernidad en el contexto latinoamericano, tales expresiones pueden encontrarse en los estudios realizados por Rosa Nidia Buenfil Burgos o Roberto Follari. La primera centra su atención en lo que le sucede a la educación ante el desmantelamiento de certezas y el segundo apuntala la necesidad de renovar a la escuela pública de Latinoamérica a partir de una visión posmoderna donde la imagen ha ganado la supremacía en la práctica educativa, así mismo puede complementarse este abordaje teórico con los argumentos de Giroux orientados hacia la situación de la educación posmoderna en las sociedades anglosajonas. Ver Educación Posmoderna y Generación juvenil. Nueva Sociedad Nro. 146 noviembre-diciembre 1996, 148-167.

Bajo este sentido se dedujo que resultaba difícil comprender la imagen del maestro rural sin la existencia de relatos dibujados a través del Normalismo, sin la presencia de la escuela rural y sus ideales posrevolucionarios, sin la vocación y el mesianismo, sin la imagen del *sembrador de conciencias* y sin la figura de superación personal ante la estructura socioeconómica; es decir, sin el ascenso de aquellas personas que vinieron “...desde abajo...” para ser “...lo máximo...”, para tener “...otra forma de vida...” y para convertirse en “...un modelo para la comunidad...”.

Lo cierto es que más allá de hacer encajar la posmodernidad como modelo categórico en la investigación, el principal propósito fue reconocer la existencia de ciertos discursos dibujados como “grandes” relatos al interior de la práctica docente, los cuales se captaron a partir de la interpretación que el propio sujeto de investigación hizo sobre su experiencia como docente. Como resultado de este esfuerzo interpretativo se formuló la siguiente afirmación que sirvió como pilar para la construcción del segundo capítulo: La imagen del maestro como símbolo susceptible para el encuentro hermenéutico, está situado en una condición social *posmoderna*, sujeta a cambios, reconfiguraciones y a la constante búsqueda de sentido.

Ante tal argumento fue relevante preguntarse ¿Cuál es la imagen del maestro de aquel tiempo? ¿Por qué se ha perdido en la actualidad? Y ¿Qué sucedió para qué existiera este *cambio social y educativo*⁷² en la práctica del docente rural? Frente a este panorama, el primer paso analítico de este capítulo es valorar el contexto general desde el cual se enuncian este tipo de expresiones por parte del Prof. Velco y comprender globalmente ¿Cuál es la imagen del maestro *en sí*? No para generalizar el estudio y explicar el hecho en su expresión universal, sino para

⁷² Los elementos teóricos que respaldan estas conceptualizaciones se retomaron de forma concreta a partir de los argumentos propuestos por ESTEVE, J. M. en la ponencia titulada “Identidad y desafíos de la condición docente”. Para profundizar en dicho tópico puede consultarse en: El oficio docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Obra compilada por Emilio Tenti Fanfani, Ed. SIGLO XXI, Buenos Aires Argentina 2007. 342 p.

comprender los puntos de encuentro en la intersubjetividad de lo que se conoce como *mundo de la vida* (HABERMAS, 1998, pág. 33).

2.1. La imagen del maestro frente a la condición postmoderna

Mientras que para algunos intelectuales la cuestión central de la postmodernidad es la legitimación del saber y la desconfianza en los *grandes relatos* (LYOTARD, 2012, pág. 73), para otros lo es el cambio de valores concretado en el *consumo* y la *personalización* de los distintos ámbitos de la sociedad contemporánea (LIPOVETSKY, 2000, pág. 123); así mismo existen autores que definen a la posmodernidad como una condición social centrada en el pluralismo, la diversidad, la casualidad y la ambivalencia (BAUMAN, 1996, pág. 82), pero también existen quienes se avocan a plantear la posmodernidad como una oportunidad para cuestionar la forma en que se moviliza el poder en términos culturales, principalmente cuando cuestionan ¿Cómo se usan las imágenes a escala nacional y local en la posmodernidad? (GIROUX, 1996, pág. 5).

Todas estas posiciones descritas resultaron fértiles para la delimitación del objeto de estudio y se retomaron en este apartado del documento de Tesis; no obstante, es necesario señalar que la cuestión propuesta por Giroux se encuentra más orientada dentro del campo pedagógico e incita a situar la práctica educativa en un proyecto político amplio, donde la pedagogía debe pensarse a partir de la formación posmoderna que las generaciones jóvenes están recibiendo. Desde esta perspectiva la posmodernidad se aleja de una visión con matices claros y oscuros y se instala conceptualmente como una oportunidad para revolucionar a la pedagogía misma, con una ruptura de paradigmas o modelos rígidos de pensamiento y acción.

Por otro lado, algunos investigadores como el caso de A. Heargraves proponen un análisis comparativo a partir de una transición emergente desde la *modernidad* hacia la *posmodernidad*, y concluyen que ambos periodos no estuvieron delimitados rigurosamente, incluso aluden a que la trasposición estuvo fuertemente imbricada y por ello se generaron confusiones para definir si ya se está viviendo la posmodernidad o si aún se mantiene vigente la modernidad. Con

respecto a esta última, (HARGREAVES, 2005, pág. 51) señala que su comienzo “... suele situarse hacia mediados o finales del siglo XIX, alcanzando su máxima aceptación inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial...”, cuyo símbolo de mayor énfasis expresivo se concretó con la caída del muro de Berlín.

Otro aspecto fundamental para caracterizar a la posmodernidad son sus manifestaciones⁷³ en el ámbito económico, político y organizacional, por ello, los cambios macro estructurales que se generan como consecuencia de su injerencia social, tienen que ver inherentemente con nuestras vidas, reflejándose en nuestras familias, nuestros trabajos, nuestros pasatiempos y en diversas áreas de nuestra sociedad; al respecto (LIPOVETSKY, 2000, pág. 113) propone en *La era del vacío* que

...El posmodernismo es el proceso y el momento histórico en que se opera ese cambio de tendencia en provecho del proceso de personalización, el cual no cesa de conquistar nuevas esferas: la educación, la enseñanza, el tiempo libre, el deporte, la moda, las relaciones humanas y sexuales, la información, los horarios, el trabajo, siendo este sector, con mucho, el más refractario al proceso **en** curso...

Pero más allá de la ubicación temporal y centrando la atención en los ámbitos sociales que atraviesa la posmodernidad, es necesario entender que en la actualidad tanto las instituciones como el currículum y los sujetos creadores de la práctica educativa, se encuentran inmersos en un proceso de cambio constante⁷⁴ y aunque no se puede hablar de modificaciones aisladas o fragmentadas asépticamente, en el presente estudio se enfocó analíticamente la atención hacia el trabajo docente y la práctica educativa que se ejerce al interior de sus instituciones de enseñanza, lo cual permitió conceptualizar (primero en forma

⁷³ Derivado de la categoría Posmodernidad, se encuentra una conceptualización de sus manifestaciones en distintas áreas de la vida social, la cual se define como posmodernismo, inicialmente usado para referirse a una peculiar forma de manifestación artística.

⁷⁴ Una muestra de este proceso de cambio se puede estudiar un amplio espectro de modificaciones que en materia educativa se han venido haciendo en los últimos años, desde programas de estudio, planes, sistemas de formación, perspectivas, enfoques, conceptos e incluso formas de evaluación o sistemas de organización escolares, tanto en medios urbanos como rurales, situación que ha repercutido no solo en los marcos normativos o la reglamentación oficial sino también en la praxis de las personas, sus valores, sus voliciones y deseos. Para profundizar en este aspecto se puede consultar a TYACK, David y Larry, Cuban (2000) “II Ciclos de política y Corrientes institucionales”. En busca de la Utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas. FCE/México. P.p. 83-11

intuitiva y después con sustento teórico-epistémico) que existe una condición posmoderna susceptible de ser estudiada en el discurso y la práctica del Prof. Velco, esto como producto de un ejercicio de triangulación entre los datos empíricos y los fundamentos epistemológicos mencionados anteriormente.

El resultado de este ejercicio de triangulación hizo posible comprender que el giro conceptual en el discurso del docente (antes-ahora) y su implicación práctica en el desempeño de su profesión, tiene una estrecha relación con los cambios sociales que envuelven a la práctica educativa en general, sobre todo cuando se les analiza desde la óptica de la posmodernidad como condición social. El hecho de mencionar enfáticamente que la imagen del maestro *se ha perdido* no alude a la desaparición total de dicha imagen sino a un *cambio*, pues aquello que el docente percibió en determinado momento como una representación sólida y sustanciosa de su propia práctica y del magisterio en general, en la actualidad representa para el profesor rural un producto *desdibujado* en el entorno social en que él se desenvuelve, una imagen distinta a la creada inicialmente y esta afirmación es la que sustenta el presente capítulo.

A sí mismo, al analizar la comparación entre “...aquel tiempo...” y la actualidad ubicada en la condición posmoderna, se puede deducir que los conceptos y las percepciones que inicialmente denotaban una imagen del maestro respetada y hasta cierto punto venerada por los demás, hoy en día sufrieron un cambio que llevaron al Prof. Velco a sentir que su práctica ya no es concebida bajo los mismos honores de antaño, escenario que condujo a retomar lo que Lyotard enuncia como “...el toque de agonía de la era del Profesor...” (LYOTARD, 2012, pág. 98).

Para Lyotard, este fenómeno se da como resultado de la deslegitimación de los *grandes relatos*⁷⁵ y las incidencias negativas del dominio de la *performatividad*⁷⁶ en el discurso y la práctica educativa, lo cual sirvió en la presente investigación como analogía contextualizada para entender la manera en que la figura del profesor rural fue perdiendo legitimidad, pero en este caso en la percepción del Prof. Velco al momento de construirse un autoconcepto como docente rural.

La situación mencionada tiene cabida no solo en el caso del Prof. Velco, sino que también se vincula a las expresiones de muchos docentes contemporáneos (rurales y no rurales), sobre todo aquellos que atraviesan facetas previas al retiro laboral (jubilación) y que enfáticamente pronuncian que con sus varios años de servicio “**...ya van de salida...**” (EN1:8,2)⁷⁷, y que “**...después de los veinte, ya**

⁷⁵ Esta categoría empleada por Lyotard se retomó en la presente investigación desde una perspectiva adaptada, pues aunque el autor de *La Condición Posmoderna* emplea este concepto para aludir a la deslegitimación del marxismo y de otros elementos creadores del lazo social ya mencionados, en el presente estudio dicha categoría sirve como instrumento epistémico para explicar la forma en que la imagen del maestro rural y sus grandes relatos se han deslegitimado ante la sociedad y ante los mismos sujetos que ejercen la práctica docente en medios rurales desfavorecidos.

⁷⁶ El concepto “performatividad” hace referencia a la capacidad de algunas expresiones de convertirse en acciones y transformar la realidad o el entorno. En 1955, el filósofo estadounidense John L. Austin (1911-1960), dictó una serie de conferencias en la Universidad de Harvard en las que reflexionaba sobre un tipo de expresiones que más que describir o enunciar una situación parecían constituir, en sí mismas, una acción. En la primera conferencia que llevaba el título “¿Cómo hacer cosas con las palabras?” llamó a dichas expresiones “performativas” (en español se ha traducido a veces como “realizativas”). Austin señaló que verbos como “jurar”, “declarar”, “apostar”, “legar”, “bautizar”, etc. producían oraciones que, de por sí, eran ya una acción. Un ejemplo muy sencillo podría ser cuando un juez dice: “Yo os declaro marido y mujer”. Al pronunciar la frase, el matrimonio se constituye y, obviamente, esto cambia la realidad que existía hasta entonces. En 1968, Roland Barthes, en su famoso artículo “La muerte del autor” recurre a la idea de performatividad de Austin para reflexionar acerca de la escritura: “...es que escribir ya no puede seguir designando una operación de registro, de constatación, de “pintura” (como decían los Clásicos) sino que más bien es lo que los lingüistas, siguiendo la filosofía oxfordiana, llaman performativo, forma verbal extraña (que se da exclusivamente en primera persona y en presente) en el que la enunciación no tiene más contenido (más enunciado) que el acto por el cual ella misma se profiere” (1994 : 68-9). Lo interesante es que quien lleva a cabo esta acción no es el Autor (esa figura en la que se concretan la individualidad, la genialidad, la heroicidad, etc. características del sujeto moderno) sino el lector o espectador quien, a través de la lectura, da sentido, construye y encarna en su presente aquello que se ha escrito. Al leer, el texto se hace realidad como experiencia de quien lo lee. De esta manera, al señalar la muerte del Autor y el nacimiento del lector, Barthes revela una característica más de lo performativo: lo que las palabras hacen es producir una subjetividad; es decir, una forma concreta de ser consciente y de entender el mundo. Consultado en <http://granerbcn.cat/performatividad-1-segun-john-l-austin-y-roland-barthes/> el 31 de agosto del 2013.

⁷⁷ En la zona escolar donde labora el Prof. Velco, cuando se realizan cursos o reuniones generales, es común ver reunidos en diferentes espacios a profesores que se auto clasifican muchas veces de acuerdo a los años de servicio en el magisterio, y uno de los temas recurrentes en sus conversaciones es lo mucho que ha cambiado la educación en la actualidad, cambios que aluden principalmente a una devaluación del papel del

las capacidades van disminuyendo, se van acabando...” (EN3:18,3). Sin embargo, para profundizar en este aspecto conviene pasar al siguiente nivel de análisis y cuestionar ¿Qué implicaciones epistemológicas pueden derivarse de la *imagen* como categoría teórica para construir el objeto de conocimiento en este documento recepcional, pero desde una perspectiva filosófica?

Ante esto es necesario señalar que hoy en día, las imágenes impresas o digitales han cobrado supremacía por encima de otros elementos para transmitir información de forma masiva y a ritmos acelerados, por todos lados es común observar imágenes fijas o en movimiento que tienen entre muchos propósitos, la finalidad de promover el consumo y la comercialización, sobre todo en las sociedades centradas en el capitalismo como sistema económico de producción. Por ese motivo tanto los anuncios publicitarios, como los programas de televisión y los sitios web han superado por mucho a la efectividad de la radio y el texto impreso como medio masivo de comunicación. Esta situación ha provocado en la sociedad global un vuelco generalizado hacia el consumo masivo de imágenes (específicamente en México). Al respecto Follari señala que

...lo más curioso, es que este movimiento ha acabado desembocando en su exacerbación casi caricaturesca: la ciencia fundó la técnica como su aplicación privilegiada, y ésta produjo los llamados “medios masivos de comunicación”, en realidad, de sola emisión unidireccional. Estos medios han encontrado su paradigma en la televisión, la cual ha hecho del “mundo como imagen” su resultado, a un punto tan exaltado, que poco a poco ha ido colonizando el mundo vital de las personas: ya no hay restaurante, hotel, hogar, encuentro familiar donde la imagen de la TV y su concomitante el vídeo no se enseñoreen y centralicen la atención, o al menos exijan una curiosa atención flotante” que oscile difusamente entre la escuela de los demás, y el tributo rendido a la caja omnipresente (FOLLARI, 2012, pág. 1).

Este consumo masivo de imágenes ha repercutido de forma indistinta en todos los grupos sociales, no solo en aquellos donde existe un alto desarrollo económico sino también en zonas marginadas y/o con rezago, tales como la localidad en donde

maestro y la poca eficiencia del currículum oficial en el aprendizaje de los alumnos. Para contrastar esta información y profundizar en el tema se puede revisar los estudios de Moisés Torres Herrera en: La identidad profesional docente del profesor de Educación Básica en México, específicamente en análisis de resultados, pág. 44 – 68, CREFAL 2005.

labora el Prof. Velco⁷⁸. En dicho lugar existe analfabetismo en la población adulta e incluso, falta alimento básico en más de la mitad de los hogares, pero es casi imposible la ausencia de medios publicitarios que incitan a consumir determinado producto comercial de bajo costo y rápido consumo.

Esta situación persiste en la mayoría de los alumnos que el Prof. Velco tiene a su cargo, ya que provienen de familias cuyas casas están construidas rústicamente a base de lodo y madera de *otate* de la región, pero que en su interior se encuentran equipadas con televisión o incluso con la presencia del celular o teléfono satelital. Simbólicamente esta situación refleja la coexistencia de elementos de una *modernidad inconclusa* en el ámbito material, tecnológico y cultural, pero matizada por una posmodernidad en proceso de desarrollo. Esta situación permea en la forma de percibir la realidad por parte del Prof. Velco, ya que en su conciencia la comunidad se encuentra dibujada por una serie de imágenes contrastantes y difusas ante el ejercicio inicial de comprensión.

Sin embargo, la presencia hegemónica de este tipo de imágenes esconde un hecho aún más trascendental, ya que como lo señala (BARTHES, 1986, pág. 51), existen tres niveles de representación en toda imagen que requieren un análisis crítico y minucioso para develar su impacto real en el acto comunicativo. Barthes

⁷⁸ Los testimonios del Prof. Velco y las diferentes visitas a los domicilios de los habitantes de la localidad hace visible esta situación (periodo de febrero 2011 a mayo 2012), en la localidad rural cohabitan costumbres prehispánicas como el Xantolo, pero al mismo tiempo han crecido considerablemente la práctica de religiones que no comulgan con dicha manifestación cultural por considerarla opuesta a sus creencias. Así mismo se puede observar toda una mezcla de formas de vida en los modos de alimentación, música y vestimenta, lo cual señala que la localidad forma parte de la población indígena pero con varias modificaciones híbridas, por ejemplo, solo los más adultos hablan el náhuatl, la mayoría de las mujeres no usan calzado, la totalidad de la población se encuentra dividida por motivos político-electorales y por prácticas religiosas (coexisten grupos de católicos, protestantes, evangelistas y una nueva religión que no se denomina bajo ningún título pero que ejerce adoctrinamiento). Así mismo hay alto índice de analfabetismo y pobreza, se practica la agricultura de autoconsumo (cada vez en menor medida), pero el empleo del crédito como sistema de compra a tiendas departamentales se ha convertido poco a poco en una práctica más común entre los habitantes. Por otro lado, las generaciones jóvenes ya no hablan el náhuatl y abandonan su vestimenta autóctona, por motivos económicos optan por emigrar a Monterrey, Reynosa y otras ciudades, hecho que ha provocado una alta diversificación en las prácticas culturales y modos de vida. Así mismo cabe señalar que pese a la promoción de valores religiosos, en los hogares está generalizado el uso de la TV y los reproductores de audio, pero para ver y escuchar *narco-corridos*, realitys, telenovelas y programas de Talk show o Realitys Show, todos estos categorizados dentro del consumo de *cultura barata*.

argumenta que por encima del nivel de la comunicación (lo informativo, semiótico) y de la significación (lo simbólico, profundo), existe un tercer nivel que trasciende la significación de los dos niveles previos, el cual muestra fugazmente el poder de *la significancia*, en constante movimiento, difícil de aprehender y de captar, pero con una resignificación constante que escapa incluso a la aparente descripción clara de los mensajes compartidos.

En sintonía con este argumento, la imagen como categoría teórica, pero con miras a elevarse a una posición analítica para la construcción del “objeto de estudio” indica que “...toda imagen es polisémica; implica, subyacente a sus significantes, una cadena flotante de significados, de la que el lector se permite seleccionar unos determinados e ignorar todos los demás. La polisemia provoca una interrogación sobre el sentido, incluso en los casos en que la sociedad recupera dicha disfunción bajo la forma de juego trágico (Dios mudo no permite elegir entre los signos)...” (BARTHES, 1986, pág. 35) y de esta forma el contenido connotado en el propio texto enunciado se refiere a discurso no explícito pero dibujado en una lectura compleja de la imagen.

En este sentido la imagen del maestro y la realidad que permite su configuración dejó de concebirse como *un solo texto* y pasó a establecerse analíticamente como un conjunto de agrupaciones simbólicas que conforman una unidad lingüística derivada de prácticas concretas, y que además aluden a conocimientos pertenecientes al código cultural compartido por emisores y receptores del gremio magisterial y de la ciudadanía en general⁷⁹. Para estos interlocutores, la imagen del maestro se convierte entonces en el número de lecturas e interpretaciones posibles que se pueden hacer sobre una misma imagen, la cual varía según cada individuo, pero manteniendo su existencia flotante como unidad en un mensaje compartido.

⁷⁹ Ambos sujetos o actores colectivos (Magisterio y Ciudadanía) se convierten en interlocutores porque entre ellos circula la imagen del maestro como representación de la docencia rural. Creada por unos, alimentada por otros y reestructurada por ambos, el mensaje circula para dar sentido a la existencia del Profesor rural y su práctica educativa.

De esta manera el primer paso fue conceptualizar a la “...imagen...” del maestro como una construcción subjetiva de la cultura contemporánea del docente, pero al mismo tiempo enraizada en un pasado coyuntural del magisterio. La perspectiva de Barthes permitió analizar la imagen del maestro como una proyección simbólica de la práctica educativa del Prof. Velco, situada en un momento histórico contemporáneo que abarca las últimas décadas del siglo XX y las primeras décadas del siglo XXI. Bajo este sentido cabe aclarar que la posición epistemológica de esta investigación no se limitó a contemplar la imagen del maestro como un objeto visual únicamente, sino como *una producción socio-histórica alojada en la conciencia del sujeto*.

Con ello, el primer hallazgo en este ejercicio analítico fue deducir que la “...imagen del maestro...” como edificación discursiva se puede rastrear de forma histórica e institucional; es decir, a partir del análisis de las prácticas del Prof. Velco en su papel como maestro rural y como normalista. Sobre esta línea, cabe decir que la imagen del maestro desde una perspectiva filosófica se percibió como una posibilidad para el encuentro hermenéutico en la práctica educativa del docente rural, un pre-texto para argumentar, discutir y poner a consideración los hallazgos construidos en el proceso de investigación, sobre todo para el reconocimiento de nosotros mismos y la transformación de nuestro ser.

Sin embargo, al dilucidar la imagen del maestro como objeto de estudio, existió un riesgo de implicación con prejuicios desmesurados, ante ello se retomó metodológicamente como estrategia de regulación crítica y como herramienta de interpretación lo que el propio (BARTHES, 1986, pág. 362) aconsejó para evadir este peligro y *no caer enfermo de imágenes*; él propone que “...no hay que destruir las imágenes, sino despegarse de ellas, distanciarlas...”⁸⁰

⁸⁰ En su obra Roland Barthes especifica el poder de las imágenes para generar el *anclaje*, pero al mismo tiempo en la parte final de su libro dedica un apartado a mencionar el desapego de estas imágenes a partir del Wang-Ming como operación iniciática de la meditación Tao para ejercer abstinencia, dicha práctica es similar a la *Epoquè* indicada por Husserl en la Fenomenología.

De esta forma el reconocimiento de la imagen del maestro contemporáneo se desarrolló en un segundo término de este capítulo, primero se describió la forma en que la imagen del maestro ha cambiado a través del tiempo y cómo es que las sociedades fueron partícipes activas en la construcción y el consumo de esta imagen, con la intención de develar cuál es la imagen que el Prof. Velco tenía del docente rural en “...**aquel tiempo**...”. En palabras de Zemelman, este ejercicio de interpretación consistió en mirar el pasado para comprender el presente.

2.2. La imagen del maestro como símbolo de identidad

Por encima de los múltiples y complejos cambios germinados en la imagen del maestro, durante la parte inicial de la investigación se retomó de forma rudimentaria el modelo expresado por (BÖHM, 2006), esto con el objetivo de englobar dichos cambios en tres “antropologías” claramente diferenciables a lo largo de la historia. La primera categoría alude al maestro “...como auxiliar de la naturaleza...” (Con fundamentos teóricos de Rousseau como referente esencial); en cierta forma como un educador que tiende a guiar al educando en su proceso de enseñanza, manteniéndose al margen de los procesos para evitar interrumpir en lo posible el desarrollo natural de sus alumnos, el propósito esencial de la tarea del maestro en este caso fue desarrollar la individualidad del infante y respetar su maduración natural.

Así mismo, una segunda categoría del modelo alude al maestro como agente de la sociedad (en sintonía con las ideas de Durkheim), orientado bajo un proyecto colectivo de lo que *debe ser* la educación, entendida como proceso formativo de ciudadanos aptos para la convivencia, en dicha categoría la función de adaptación a las normas sociales funge un papel relevante. Y finalmente, en la tercera categoría se ubica al maestro como representante de la humanidad realizada, como un profesional centrado en el estudio del potencial humano que el educando puede llegar a desarrollar, pero sin apegarse a científicismos vanos, tal y como lo señalan Paulo Freire o Giroux respectivamente.

En realidad, cada una de estas categorías parte de elementos amplios que de acuerdo a la propuesta de Böhm fueron sedimentándose históricamente y por tal

motivo en la presente investigación difícilmente caracterizan por sí solas la práctica del Prof. Velco. Pese a ser muy general, este primer modelo teórico ayudó a contrastar los datos empíricos captados en las etapas iniciales de investigación, y además permitió comenzar a desmenuzar los elementos específicos que guiaron la delimitación del objeto de estudio, partiendo de un análisis del discurso en contraste con las acciones sociales del sujeto de investigación.

Después de la primera comparación entre los datos empíricos⁸¹ y el modelo teórico de Böhm se optó por situar transitoriamente a la imagen del maestro construida por el Prof. Velco en la segunda categoría descrita *como agente de la sociedad*, sobre todo porque varias de sus expresiones se mantuvieron centradas en la importancia de atender a una práctica adaptada *al medio rural*, cuyas manifestaciones se inclinaron a formar ciudadanos aptos para vivir en sociedad. Dicho argumento sintonizó con el sentir del docente al señalar constantemente en su discurso la importancia de lograr **“...que el niño... aprenda a, a escuchar cuando uno le habla..., que el niño, aproveche ¿no? su tiempo...” (EN1:4,3)**. A partir de dicha exigencia el Prof. Velco sostuvo en diversas ocasiones la necesidad de **“...cumplir con el programa...” (EN1:1,2)**.

Este tipo de señales armonizaron con otras expresiones verbales por parte del docente, por ejemplo, aquellos donde se menciona la importancia de lograr **“...Que los niños adquieran todas esas competencias, porque realmente es lo que hace falta: competencias...” (EN6:182,1)**. Pero uno de los elementos más indicativos que llevaron a vincular de forma general los primeros datos empíricos con el modelo de Böhm, fue cuando el Prof. Velco expresó que durante su estancia en la Normal recibió una preparación **“...para la vida en el campo, en el monte...” (EN3:5,1)**, esto se interpretó como un argumento para señalar que durante su

⁸¹ Algunos ejemplos de estos datos empíricos fueron los siguientes recortes: “...nuestra preparación fue para escuelas rurales precisamente...”, “...prepararnos para la vida en el campo, en el monte...”, “...trabajábamos en el corte de zacate, ir a cosechar...”, “...en ese tiempo la única escuela que teníamos era esa, para la gente campesina...”, “...lo que no podemos es, llevar las mismas competencias en el medio rural que en un medio urbano...”, “... ¿Con cuál se identifica más? ¿Con el trabajo rural o el trabajo urbano? Con el trabajo rural... la mayor parte del tiempo la he desarrollado ahí...” (Fragmentos de distintas entrevistas).

proceso de formación inicial fue fundamental adaptarse a los requerimientos de la sociedad situada en el medio rural.

Al enfocar la mirada en estos indicios empíricos, surgieron interpretaciones sobre la presencia de una fuerte adhesión entre el sujeto y sus vivencias surgidas en los primeros años de servicio, sobre todo con experiencias acontecidas en dos escuelas ubicadas en comunidades rurales y sus precariedades para trasladarse a dichos lugares alejados de los centros urbanos de población. A partir de este hallazgo el análisis se centró más en categorizar el discurso del docente, pero como *trabajador del medio rural*, aspecto por el cual se consideró conveniente profundizar en el estudio de la Escuela Rural y el Normalismo como instituciones relevantes para la práctica docente del Prof. Velco.

Al inicio no fue una decisión sencilla, ya que la poca experiencia en el ámbito de investigación no permitió ir más allá del estudio literal de los datos, pero al releer y analizar con mayor detenimiento los recortes empíricos se encontraron puntos sustanciales que permitieron entender la relevancia de ambas instituciones para comprender los significados del profesor rural de México, esto debido a una razón principal: Que la existencia de una fuerte tradición histórica en la práctica de los docentes rurales, inherentemente se dibuja a través del Normalismo y los ideales posrevolucionarios plasmados en la Escuela Rural (TOVAR, 2003, pág. 135), en pocas palabras, la investigación llevó a entender que *un sendero formativo se traza a partir del cruce simbólico con el camino institucional, y sobre esa red se teje el significado de ser maestro rural*.

2.2.1. El significado de Ser maestro rural

Durante el desarrollo de una entrevista no estructurada el Prof. Velco manifestó con un tono sereno y sin titubear lo siguiente: “...**en ese tiempo íbamos preparados para eso, tanto que nuestra preparación fue para escuelas rurales precisamente, para ser maestros rurales...**” (EN4:16,3). Con el análisis de este recorte empírico comenzó a interpretarse la existencia de un juego de lenguaje particular, que permitió descubrir la identidad de maestro rural plasmada simbólicamente en el discurso. Esta interpretación más tarde fue ratificada cuando

se le preguntó: “¿Con cuál se identifica más? ¿Con el trabajo rural o el trabajo urbano? Con el trabajo rural... la mayor parte del tiempo la he desarrollado ahí...” (EN6:159,4), en dicho recorte se apreció de forma más concreta su adhesión al magisterio rural como núcleo simbólico de significados en la práctica docente:

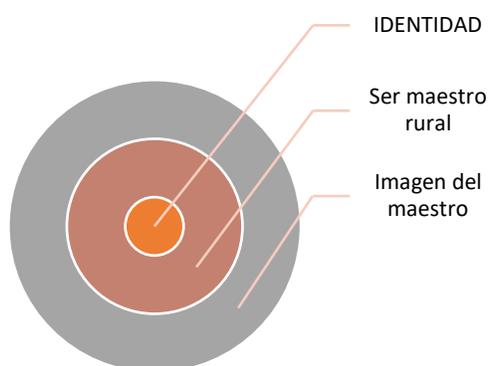


Figura 4. Esquema de interpretación sobre la identidad del maestro rural.

Con respecto al término identidad se pueden decir muchas cosas y desde distintas perspectivas, ya sea desde un punto de vista filosófico o social e inclusive desde una posición fisiológica o biológica, situación que obedece a la complejidad semántica que envuelve a la palabra misma en los entornos conversacionales, sin embargo al reorientar la mirada hacia su significado más esencial⁸² y al tomar distancia con respecto a sus posibles aplicaciones conceptuales, se comprende que dicho tópico es vital para abordar la práctica docente como un espacio social, en el que individuos como el Prof. Velco se adhieren simbólicamente a un grupo para compartir sus concepciones y esquemas interpretativos.

Pero lo relevante de esta afirmación es que la identidad funge también como mecanismo de diferenciación ante otros sujetos (VITE, 2007), incluso dentro del mismo gremio magisterial, por ejemplo, para diferenciarse de otros maestros que trabajan en escuelas rurales/urbanas o escuelas públicas/privadas, así como para diferenciarse de otras ocupaciones y profesiones.

⁸² Identidad se refiere etimológicamente a: identītas, -ātis, que significa cualidad de idéntico.

A partir de estas reflexiones sobre el concepto de identidad, se retomó el significado de Ser Maestro rural en la conciencia del Prof. Velco, para entender las implicaciones de dicha concepción en la práctica educativa, pero bajo la idea de que una concepción alojada en la conciencia, constituye la fuerza que moviliza la actuación de los sujetos en su realidad. La decisión de tomar esta línea epistémica fue con la intención de superar los reduccionismos que definen a la imagen del maestro como una simple ocupación o como un ente abstracto sin implicaciones prácticas en la realidad, y en esta labor hermenéutica fue relevante analizar la forma en que el Prof. Velco se expresaba verbalmente ante sus alumnos con un *tono apostólico*⁸³, situación que resultó congruente con la manera de expresarse ante sus compañeros y padres de familia.

La mayoría de las veces en que el Prof. Velco desarrolló su labor didáctica o cuando tuvo conversaciones con padres y madres de familia, así como las veces en que entabló conversaciones con sus compañeros de trabajo, su discurso tuvo como característica principal un semblante serio para comunicar sus vivencias plasmadas por el sufrimiento, las carencias financieras y materiales, así como los recuerdos sembrados en los primeros años como profesor rural, recién salido de la escuela Normal.

Otro rasgo constitutivo de los relatos expresados por el Prof. Velco para simbolizar la figura del maestro rural, fue su estilo de *enseñanza basada en el cumplimiento de objetivos prescritos* y el seguimiento de programas de enseñanza preestablecidos, aunado al sentido de prescripción que se hizo presente en distintos momentos para revelar su percepción sobre la vocación del maestro rural

⁸³ Esta expresión pretende connotar la manera en que el Prof. Velco se dirigió verbalmente hacia sus alumnos con seriedad, argumentando en sus palabras un tono de autoridad, y al mismo tiempo con voz servicial, pausada, pero de vez en cuando acompañada con llamadas de atención, levantando el volumen de voz para indicarles la diferencia entre "...una buena conducta y una mala conducta...". Esta conceptualización (del tono apostólico) surgió a partir de la reiteración del propio docente cuando resaltaba lo importante que era poder "...darles a conocer, valores, a los alumnos, y no nada más en la escuela...", así lo recalcó en distintos momentos cuando expresó lo siguiente: "...para mí es muy importante que el niño... aprenda a, a escuchar cuando uno le habla (EN1:4,3) Tales recortes empíricos fueron contrastados con los argumentos señalados por Rosa Ma. Zúñiga en su obra denominada "Un imaginario alienante: la formación de maestros".

(Ver capítulos III y IV). Todos estos aspectos constituyeron las categorías centrales del proceso de investigación, por ello el presente capítulo constituye un esfuerzo para caracterizar ¿Cuál es la imagen del maestro plasmada en la práctica del Prof. Velco? Con la intención de generar un referente de análisis ante otras experiencias de docentes que también poseen una imagen propia del magisterio, con distintas concepciones, pero tejida con un similar material simbólico.

A partir del análisis de este tipo de tópicos, el tema de la identidad emergió del discurso del docente y se estableció como un escalón más para comprender el significado de la imagen del maestro, en el entendido que la identidad del maestro constituye una particular forma de percibir la realidad, con sus propias concepciones, con esquemas interpretativos y con su propia cosmovisión sobre el campo laboral, así como una particular forma de percibir los éxitos y fracasos escolares, las dificultades y la forma general de vivir la realidad educativa.

Sin embargo, para saber qué elementos distinguen al maestro rural y posibilitan la existencia de una *identidad profesional* (LANG, 2007, pág. 71), fue necesario comparar las percepciones sobre el significado de Ser Maestro rural en otros sujetos y su relación con el esquema interpretativo del Prof. Velco, para entender ¿Qué lo caracteriza como parte de un grupo? Y ¿Qué hace posible la existencia de una imagen compartida?

Para ello, en el presente estudio se emplearon algunas categorizaciones realizadas por otras investigaciones en América Latina y México, y después de haber buscado en distintas fuentes, se optó por retomar la tipología de (TORRES, 2005) y el modelo planteado por (BORSOTTI, 1984, pág. 133) como fuentes principales para dicho análisis comparativo. Pese a que ambos modelos teóricos ofrecieron caracterizaciones muy amplias, su mayor aporte al proceso de investigación fue el establecimiento de un punto de partida para el proceso de triangulación con los datos empíricos captados en las entrevistas y registros de observación.

En la investigación realizada por Borsotti sobre la existencia del maestro rural en diversos países de América Latina se encontró que

...los docentes que trabajan en el área rural tienen, tendencialmente, las siguientes características: sexo femenino; edad que oscila entre 18 y 30 años; extracción social en las capas medias y bajas de los estratos medios; origen urbano o socialización urbana tardía, en el momento de cursar sus estudios; blancos o mestizos; experiencia docente escasa o adquirida en el medio rural; titulados; formación profesional tradicional; aspiraciones a no seguir trabajando como docentes en el nivel primario en áreas rurales; diferentes tipos de personalidad básica, de compromiso con su tarea, de actitudes hacia reformas educativas profundas, empleados del Estado. (Subrayado del investigador).

Al comparar dicho modelo con los datos recabados en los registros de investigación se encontraron puntos de encuentro con respecto a dichos indicadores estadísticos, pero de todos los datos destacó una vinculación en particular, ya que el Profesor Velco es titulado de Normal Básica (en un Plan de estudios previo al de Licenciatura en 1984) y posee una formación profesional tradicional⁸⁴, pero este hecho no coincidió con el deseo de alejarse de áreas rurales, pues para el Prof. Velco, la vida en las aulas rurales constituye un espacio social de alta identificación, como un lugar donde adquirió la mayor parte de su experiencia docente, aspecto que se relacionó directamente a su extracción social de origen rural.

Este último aspecto fue relevante para comprender el concepto de maestro rural que el Prof. Velco formuló en su consciencia, pues su ascendencia mestiza y su apego a la forma de vida en el entorno rural se puso en evidencia cuando él mismo comparó su trayectoria laboral con otros compañeros de su época. Con tono firme el Prof. Velco señaló que a diferencia de otros profesores él **“...lleva un proceso, porque hay algunos maestros que, como chapulines, brincan de un lado a otro...” (EN6:158,2)** y él por su parte, se ha mantenido laborando solo en cuatro escuelas primarias en todo el tiempo que lleva como profesor, de las cuales tan solo en dos de ellas (rurales también), ha permanecido más de dos tercios de su trayectoria docente.

La palabra **“...chapulines...”** fue empleada dentro de su discurso para referirse a los profesores que permanecen menos de dos años en un centro de

⁸⁴ Ver en anexos, el registro de observación sobre una secuencia didáctica dirigida verbalmente por el Prof. Velco, para analizar con mayor detenimiento la estructura y las intenciones didácticas que llevaron a deducir que el sujeto posee una formación profesional tradicional.

trabajo, buscando mejoras económicas, y que por lo tanto prefieren "...vender..." su lugar a otros docentes, buscando cambiarse de localidad sin sentirse identificados con los alumnos o con la comunidad en que se encuentra situada la escuela. Para el Prof. Velco, este rasgo de *permanecer periodos prolongados de tiempo en un mismo centro escolar* constituyó un elemento altamente representativo del buen maestro rural, pues dicha acción representó simbólicamente la identificación, la entrega y el sacrificio de la labor como docente al servicio de la comunidad rural, soportando las penurias materiales y económicas que giran en torno a dicha práctica a cambio del reconocimiento social que la propia gente le daba.

De forma paradójica, y en torno a este rasgo de permanencia prolongada en la localidad, el Prof. Velco casi al final de las entrevistas también apuntó sus comentarios hacia un problema interesante que será examinado con mayor detenimiento en el último capítulo, pero que está asociado directamente a lo que se menciona hasta el momento, el Prof. Velco expresó en una entrevista que **"...quizá cuando uno llegue [sic] con las ganas de echar a andar todas las actividades, pero llega el momento en que, cuando uno ve la poca participación o el poco interés de los padres de familia, para echar a andar una actividad en beneficio de los niños y, como que se le bajan a uno los ánimos..." (EN7:224,1).**

En este caso la expresión: *"...bajar los ánimos..."* estuvo vinculada a la permanencia prolongada de un docente en la localidad, ya que el Prof. Velco interpretó desde su propia perspectiva, que existen elementos del propio contexto comunitario o el ambiente escolar que irremediablemente lleva a los docentes que **"...tardan en una misma comunidad..."** a perder el sentido de su propia práctica y a sentirse **"...absorbido por el medio..."(EN5:5,1)**, aspecto que dio paso a reflexionar sobre lo difícil que es sostener un equilibrio emocional de apego y desapego al entorno social que envuelve la práctica docente.

A partir de este hecho se derivó la siguiente interrogante: ¿Por qué el discurso del sujeto remite constantemente a lo que debe ser y hacer un buen maestro rural? Pero a pesar de ello, sus acciones derivan en una realidad distinta y a veces opuesta

a lo que el mismo discurso propone, como si la imagen enaltecida del maestro cayera en contradicciones e incongruencias dentro del terreno práctico.

Este tipo de expresiones surgidas durante el desarrollo de las entrevistas y los registros de observación llevó a descubrir que dentro del discurso del Prof. Velco también existieron tensiones de identidad, que lo hicieron navegar entre lo que debería de ser la imagen del maestro y lo que realmente llegó a convertirse con la práctica cotidiana; este tipo de hechos pusieron en evidencia que...

...La identidad del maestro oscila en el péndulo de la contradicción entre lo que el maestro realmente es y la imagen que de sí mismo se le ha inculcado, es decir [sic], oscila entre el patrón romántico o mítico del maestro que derrama luz, bondad y sabiduría y cumple cabalmente sus responsabilidades, pero lo asedia la cotidianeidad de los conflictos que vive al interior de su dinámica laboral, presionado por la insuficiencia de su salario, por el autoritarismo de la dirección de la escuela, las presiones sindicales, las demandas de los padres de familia, las demandas administrativas de la burocracia, sus modestos niveles académicos, y el limitado reconocimiento que la sociedad le otorga a su labor profesional... (TORRES, 2005, pág. 46)

Cuando se le preguntó al Prof. Velco sobre cuál era su sentir y su opinión respecto al entorno laboral que circunda a su práctica educativa, éste contestó de la siguiente forma:

...Uno trata de rendir allá dentro del aula porque sabe uno que tiene que cubrir ciertos aspectos y uno está ahí, ni modo que diga uno que, salen como sea los niños, de todos modos al siguiente año ahí los vamos a tener, y ahí vamos a estar nosotros mientras no nos cambien de escuela... y sí, yo siento que lejos de dedicarse al cien por ciento pensando en buscar estrategias, o estar pensando al siguiente día que, bueno, viene este tema ¿cómo lo voy a abordar? Uno a veces no le dedica todo su tiempo a eso, y hace lo que tiene uno a su alcance nada más, una parte de su tiempo lo ocupa pensando también en otras cosas, en actividades extras, actividades fuera de la escuela. Quisiera uno olvidarlo, pero no... (EN5:11,1) (Subrayado del investigador).

En dicho recorte empírico puede notarse que su posicionamiento ante la realidad obedece a hechos presentes en muchos casos de docentes, ya que argumenta la desatención hacia tareas académicas debido a las preocupaciones extraescolares, tales como problemas financieros y de índole familiar, así mismo aceptó que su rendimiento no es "...al cien por ciento...", que a veces "...no le dedica todo su tiempo a eso...", y que de todos modos "...al siguiente año ahí los vamos a tener [a los alumnos]...".

Con dicha argumentación el Prof. Velco dibujó una imagen del maestro con tintes contrastantes a los enunciados por el Normalismo y los ideales posrevolucionarios de la escuela rural, cuyos aportes fueron esenciales para forjar una identidad docente y establecer al mismo tiempo las pautas que dieron vida al discurso y al significado de Ser Maestro Rural de aquella época. Por un lado, coincide con la idea de un trabajo “mal pagado”, pero al mismo tiempo se aleja de la representación enaltecida del maestro que jamás se rinde en su largo caminar profesional.

En términos de la tipología enunciada por Moisés Torres, esta situación es relativamente peculiar en el caso del Prof. Velco, ya que las incongruencias señaladas son el reflejo de un “...cierto desencanto por la profesión entre quienes han decidido quedarse en el aula. Tal vez ello obedece a la idea, o la necesidad, de movilizarse en busca de nuevos retos...” (TORRES, 2005, pág. 53), o a la búsqueda de ascensos y la preparación para una salida de la carrera docente desde una posición de mayor ventaja económica, situación que en el caso del Prof. Velco a sus 46 años de edad no había ocurrido.

Ahora bien, este péndulo de contradicción tiene un origen eminentemente práctico, muy a pesar de que sus implicaciones se consolidan y cobran forma al interior de la propia conciencia, sobre todo cuando durante el proceso de formación como docente existió un modelo a seguir, un referente ideológico que trazó las líneas simbólicas de lo que debía de ser un maestro rural. A partir de esta premisa fue indispensable comenzar a navegar en las concepciones del Prof. Velco, mismas que fueron el resultado de una construcción dialéctica entre lo vivido en el exterior y sus procesos internos de interpretación.

2.2.2. Ser un modelo

Al estudiar detenidamente cada uno de los recortes obtenidos en el proceso de investigación se dedujeron otros puntos de reflexión sobre la identidad profesional del sujeto, mismos que fueron ordenados en subcategorías de análisis

para dar vida a un modelo personalizado⁸⁵ que permitió sistematizar el ejercicio hermenéutico. En dicho modelo, el cruce de información empírica, contrastado con el pensamiento epistémico de algunos autores como Zemelman, Schütz y Castoriadis coadyuvaron al diseño de los siguientes conceptos centrales sobre el significado de Ser maestro rural:



Figura 5. Conceptos para la comprensión del significado de Ser maestro rural.

Cada concepto se creó con el apoyo de las expresiones del sujeto de investigación, mismas que abrieron paso a la designación de dimensiones elementales de la propia identidad profesional. Para conceptualizar la figura del maestro rural como *Sembrador* se rastrearon elementos tales como el origen social del sujeto, el apego a símbolos posrevolucionarios, así como la reproducción de ciertos relatos tradicionales del magisterio, todo ello sedimentado en el discurso y la práctica del docente en cuestión.

Con respecto al concepto de *Apostolado moderno* se tomó en cuenta el estilo de enseñanza, la ideología transmitida por el Normalismo y los principios de la escuela rural, así como las condiciones sociales en que se forjó la imagen del maestro, tales como las carencias económicas y de infraestructura en que se formuló la profesión docente interpretada por el Prof. Velco, así como la misión

⁸⁵ Consultar Anexos.

asignada institucionalmente por la escuela Normal⁸⁶. Y para el tercer concepto que alude a su proceso de formación como Normalista *del 81*, se realizó una estructuración de los elementos constitutivos del discurso del docente, mismos que fueron proyectados a partir de la sedimentación curricular vivida durante su formación Normalista, pero esto analizado desde una óptica contrastante con los embates subjetivos que dieron forma a su identidad profesional⁸⁷.

Estos tres conceptos permitieron dirigir la mirada hacia una categoría transversal implícita en el discurso y en la acción social del docente, la cual se conceptualizó posteriormente en el proceso de investigación como *Mística del maestro rural*. Cabe decir que esta categoría se encuentra definida como el entramado de representaciones que dignifican y enaltecen la figura del maestro, por lo tanto la mística constituye un concepto central para entender la forma en que algunas personas como el Prof. Velco se identifican con el magisterio rural, sobre todo cuando se apunta a la importancia del maestro rural como **“...un enlace más con los niños, sobre todo en las comunidades marginadas donde tienen una lengua materna...” (EN7:215,2)** como un modelo a seguir y como una figura respetada por la comunidad.

Según el concepto empleado por (MAYZ Vallenilla, 1959) la mística “...debe basarse en el reconocimiento de méritos que ha de tener cada persona que ingrese en el cuerpo docente y aspire al título de ‘profesor’...”⁸⁸, por ello la admiración y el respeto que la sociedad tiene hacia la profesión docente se concibe como una parte importante de la imagen del maestro, sobre todo porque la mística sintetiza el prestigio que el profesorado ha construido en su devenir histórico y social.

Pero la mística como construcción simbólica en la identidad del maestro, no solo tiene que ver con lo que se palpa en la realidad, sino que también requiere de

⁸⁶ Este segundo concepto será desarrollado a profundidad en el siguiente apartado del presente capítulo, el cual se refiere a la dimensión institucional de la imagen del maestro

⁸⁷ Este tercer concepto será desarrollado con mayor énfasis en el tercer capítulo del documento.

⁸⁸ Aunque Mayz, apela a la mística del profesor universitario, dicha cita textual fue considerada relevante debido a que engloba coherentemente las apreciaciones del Prof. Velco cuando se refiere al significado de Ser maestro rural, caracterizado como un trabajador dibujado por el reconocimiento social y el estatus elevado como modelo para la comunidad.

la existencia de un componente que (CASTORIADIS, 1989) define como imaginario, el cual es reproducido a través de relatos transmitidos generacionalmente. Este conjunto de relatos (o fragmentos de relatos) reestructurados por el propio sujeto, cumplen prácticamente una función similar a la de los mitos en distintos grupos sociales, definiendo y redefiniendo la identidad de las personas que forman parte de un colectivo, básicamente a partir de una dialéctica constituyente de ideas y actos sociales, así lo señala (HABERMAS, 1998, pág. 71) cuando enfatiza que “...En las sociedades arcaicas los mitos cumplen de una forma paradigmática la función de fundar unidad, propia de las imágenes del mundo...”

En este sentido, resultó de gran utilidad echar mano también de la categoría teórica del *mito* propuesta por el etnólogo (LÉVI-STRAUSS, 2007, pág. 66), sobre todo para buscar al interior del discurso del Prof. Velco una serie de recortes textuales que permitieran comprender simbólicamente la existencia de un imaginario social y su posterior reestructuración en su propia experiencia personal como docente rural. Pese a las diferencias epistemológicas entre Castoriadis y Lévi-Strauss, las posibilidades analíticas se combinaron secuencialmente en el proceso de investigación, situación que ofreció sólidos puntos de apoyo para la categorización.

Más allá de la posición estructuralista indicada por Lévi-Strauss en su obra *Mito y significado*, pero sin olvidar las ventajas de sus fundamentos teóricos, es importante destacar que uno de los elementos fundamentales para categorizar los fragmentos del discurso del Prof. Velco y concebirllos como manifestaciones simbólicas conformadas por *mitos*, fue precisamente la potencialidad ordenadora y jerarquizadora de conceptos que tenían estos recortes en su discurso, así como la manifestación reiterativa en los distintos temas de charla durante el desarrollo de las entrevistas a profundidad.

Si bien el discurso del Prof. Velco (como Normalista y como maestro rural) desveló una “estructura” susceptible de entender y explicar a partir de ciertos cortes analíticos, lo más curioso de todo esto fue que al reflexionar detenidamente sobre su expresiones verbales, se encontró que el rasgo más distintivo en el discurso del

docente no fue solo la reiteración o la potencialidad explicativa de los relatos, sino el componente imaginario que constantemente avivaba el sentir del maestro hacia su profesión, cubierto en ocasiones por la túnica de la nostalgia, la inconformidad, la negación, el orgullo de ser maestro o la incertidumbre de no saber que le depara el futuro.

Esta deducción coincidió ampliamente con la posición de (CAMUS, 2004, pág. 157) al indicar que "...Los mitos están hechos para que la imaginación los anime...", y en el caso del maestro rural, los mitos son creados para que cobren vida en la virtualidad de los relatos y otorguen sentido a la existencia de diversas prácticas sociales. De esta forma la identidad profesional del maestro rural se contempló en el proceso de investigación como un entramado de relatos susceptibles de ser interpretados no solo a través de elementos concretos y observables, sino también a partir de los componentes míticos e imaginarios de las propias subjetividades.

Este hecho permitió afirmar que cada persona que decide Ser maestro, por convicción o por destino, aloja en su conciencia, la semilla subjetiva que funge como insumo simbólico en la configuración de una conciencia colectiva, la cual se dibuja a través de la imagen del maestro, una imagen que más allá de sus particularidades posee puntos de encuentro con el que cada sujeto llega a identificarse. En este caso, los mitos se concibieron no solo como productos inventados en la historia de vida del Prof. Velco, sino como productores activos de dicha historia en su dimensión concreta de la realidad.

Esta comprensión fue posible gracias a un esfuerzo dialéctico de interpretación: analizando primero los hechos observables en los registros de observación⁸⁹, tomando como punto de comparación a los recortes empíricos y

⁸⁹ "...un modelo en la comunidad...", "...lo máximo...", "un enlace...", "...el primero de la casa...", "...cumplir con el programa...", "...por necesidad caí ahí...", "...vivir en la comunidad...". El proceso de interpretación de cada una de estas expresiones, permitió construir las piezas esenciales para comprender la manera en que el Prof. Velco concibió a la imagen del maestro, así como la forma en que dicha imagen permeó en su práctica educativa, ya que cada palabra es un reflejo de sus vivencias, pero al mismo tiempo es el resultado de un largo proceso de sedimentación en la conciencia, como un producto de la mezcla simbólica entre la realidad y el imaginario,

reflexionando teóricamente sobre las imágenes construidas en el proceso de investigación. Por esta razón, el componente mítico en la imagen del maestro se consideró relevante para el proceso de investigación, sobre todo porque permitió comprender que cualquier práctica educativa, sin importar su nivel de complejidad, no puede originarse en la nada, ya que siempre posee un antecedente histórico, forjado a partir de lo que las conciencias subjetivas imprimen a sus vivencias.

Con este argumento no se trató de reducir sus concepciones a “cosas inventadas”, sino de entenderlas como la creación incesante de formulaciones simbólicas en su decir y en su hacer, como elementos activos y fundantes de la propia práctica, como eslabones de redes simbólicas cargadas de significados y alimentadas a partir del imaginario social, cuya existencia hizo posible la realidad en que se desenvuelve como sujeto en permanente búsqueda de sentido. Esta reflexión coincidió en cierta forma con el posicionamiento de Habermas al señalar que “...El mito «construye un gigantesco juego de espejos en el cual la recíproca imagen del hombre y del mundo se refleja hasta el infinito y continuamente se compone y recompone en el prisma de las relaciones entre naturaleza y cultura... Por medio de la analogía el mundo entero adquiere sentido. Todo se torna significativo y todo puede ser significado dentro de un orden simbólico...” (HABERMAS, 1998, pág. 74)

Esta posición se contrastó con el discurso del Prof. Velco al analizar algunos recortes tales como el siguiente: “**...es ahí donde cumpliría su función el maestro rural, porque se supone que al maestro rural lo capacitaron para ir a las escuelas donde se habla una lengua [materna]...**” (EN7:215,1) A partir de la expresión “...se supone...”, se encontró un hecho fundamental: que el sujeto posee en su identidad como docente rural la idea de un maestro destinado específicamente a cumplir una “...función...” asignada directamente por el Estado a través de *su vocación*⁹⁰, lo cual se apega poderosamente al ideal posrevolucionario señalado anteriormente, principalmente cuando argumenta que “...al maestro rural

⁹⁰ Esta categoría se desarrollará con mayor amplitud en el cuarto capítulo del documento que sustenta la tesis.

lo capacitaron...” para atender especialmente a los alumnos que hablan una lengua indígena.

De forma muy rudimentaria y a la vez implícita, en este recorte se encuentra alojado un componente simbólico y por ende también un componente imaginario, y de acuerdo a lo que nos dice (CASTORIADIS, 1989, pág. 221) “...Lo simbólico comporta, casi siempre, un componente <<racional-real>>: lo que representa lo real, o lo que es indispensable para pensarlo o actuarlo. Pero este componente está inextricablemente tejido con el componente imaginario efectivo.” Para el Prof. Velco, todo sujeto que eligiera al magisterio rural como forma de vida, debía tener en su conciencia la idea bien cimentada de que era en los espacios rurales donde su existencia tendría sentido, no en los lugares donde los medios de comunicación, las comodidades y los espacios urbanizados eran algo común.

Para el Prof. Velco, la función del maestro rural como parte de la mística señalada, estaba centrada en su *labor apostólica* al interior de las zonas rurales marginadas, ese era desde un inicio su destino y su razón de ser. Bajo esa imagen, su práctica docente cobraba una mística apostólica y coincidía ampliamente con el reflejo proyectado a través de los principios inculcados por la escuela Normal.

En dicho argumento, puede interpretarse que en el componente simbólico construido por la subjetividad, se aloja en el mito y este a su vez se alimenta de un imaginario social, emanado de la ideología transmitida por la propia escuela Normal en que el Prof. Velco estudió para Ser maestro rural, esta situación se manifestó principalmente en la transmisión de una serie de tradiciones y formas de vida a los estudiantes normalistas, otorgándoles una identidad dentro de la estructura social para la cual fueron formados como docentes rurales, como “...enlaces...” entre lo civilizado y lo rural, como brazo del Estado modernizador. Y bajo este sentido se expresa el siguiente recorte empírico, en el que se interpreta la presencia de otro componente mítico en la vida del Prof. Velco, sobre todo para señalar la ideología concretada en el proceso de formación en la escuela Normal:

...nos formaban con la idea de que como maestros rurales era mucha la responsabilidad de ser un modelo en la comunidad, sobre todo cuando llegaba uno a las comunidades más apartadas, el maestro era quizás en muchos casos, la persona con más preparación, no con más educación, pero sí con más preparación... (EN8:239,2)

Bajo este elemento de carácter mítico, fundante de la imagen del maestro como modelo a seguir, la responsabilidad de tener "...más preparación..." constituyó otro de los rasgos más relevantes en la identidad del Prof. Velco, sobre todo porque en dicha concepción se logró deducir la existencia de una función asignada por la Normal (en su papel como institución moderna del Estado), la cual consistió en "...ser un modelo en la comunidad...", como profesional venerado y respetado por la gente del medio rural, percibido como una imagen representativa de los logros obtenidos en el periodo posterior a la Revolución mexicana.

En este caso la imagen del maestro fue concebida como la proyección simbólica del individuo que logró concretar el deseo de Ser más durante el largo ascenso en la escolaridad, valorado no por "...su educación...", sino por "...su preparación...", símbolo de estatus social y síntoma del aprovechamiento de los intersticios en la reproducción social, en este sentido la imagen del maestro pasó a instalarse como el símbolo de los ideales posrevolucionarios.

Sin embargo, no todos los relatos fueron concebidos potencialmente por el Prof. Velco como sedimentos congruentes con su realidad, hubo algunos que al igual que los mitos, fueron desvaneciéndose con el pasar del tiempo, incluso al ingresar a la escuela Normal, esto debido a la potencia interpretativa y cambiante de su conciencia al chocar con la realidad. Dentro de estos relatos, cuyo sentido fue cambiando con el devenir histórico, se encuentra la esencia rural de la escuela Normal, el apego a los ideales posrevolucionarios y la misión asignada por vocación al maestro rural. Todas estas situaciones ofrecieron un marco interpretativo que trazó paulatinamente el desvanecimiento de la imagen del maestro originalmente construida por el Prof. Velco.

A pesar de que el Normalismo había sido fundado en el país para arropar a las clases desfavorecidas (campesinos, obreros, mujeres, pobres, etc.), el Prof. Velco afirmó en una de las entrevistas que por aquellos años la Normal

“...supuestamente era una escuela para hijos de campesinos, pero no... ahí llegaba gente de todos lados, pero pues recuerdo que algunos desertaban, reprobaban, yo creo que ahorita sigue así...” (EN4:5,5) La gente que “...ahí llegaba de todos lados...” constituyó para el Prof. Velco una prueba fidedigna de que el Normalismo tenía abierta sus puertas no solo a las clases desfavorecidas, sino también a los que tenían una mejor posición socioeconómica, aspecto que le representó un conflicto interpretativo, pues quienes lograban culminar su nivel superior de escolaridad no siempre eran los “...hijos de campesinos...”.

Con esta situación el desafío de culminar sus estudios de Normal aumentó considerablemente, haciendo lo posible por no formar parte del grupo de alumnos que “...desertaban, reprobaban...”. Esta parte del discurso simbolizó la necesidad de hacer valer en lo personal, el proyecto trazado por los ideales posrevolucionarios, a pesar de que dicha institución ya no estuviera arrojando a las clases desfavorecidas únicamente.

Para el Prof. Velco, tanto el obrero, el campesino, el huérfano o el pobre, habían dejado de estar en una posición privilegiada en la escuela Normal y ante el Estado; en su interpretación, los hijos de “...ganaderos...”, “hijos de maestros...” y “...comerciantes...” también tenían las puertas abiertas y competían directamente por un puesto en la docencia, situación que obedecía directamente a un hecho relevante que distaba mucho del ideal posrevolucionario, pues **“...los que estudiaban ahí en el CESER, saliendo más tardar a medio año o un año, ya tenían todos su plaza.... Esos son los motivos” (EN4:3,4).**

Debido a esto, tanto el contexto económico como la necesidad de buscar caminos formativos que permitieran un acceso a corto plazo al campo laboral, se convirtieron en la causa principal de que la escuela Normal dejara de ser únicamente una escuela para campesinos, esta concepción mítica del Normalismo ya solo estaba alojada en la conciencia de sujetos como el Prof. Velco, que veían en la Normal y en el Maestro rural la imagen fundante de superación social.

En la visión del Prof. Velco, los jóvenes provenientes de familias pobres tenían más derecho de ingresar y culminar la escuela Normal, y el admitir a

personas con familias sin problemas económicos pronunciados le significaba una contradicción, sobre todo porque para él, un docente tenía que sentir en carne propia lo que era vivir en el medio rural, bajo las condiciones socioeconómicas y precariedades de comunicación y acceso. Desde el punto de vista del Prof. Velco y bajo el sustento de una interpretación personal efectuada a los ideales posrevolucionarios, esto permitiría generar en los futuros docentes un lazo fuerte de identidad con el magisterio rural.

Sin embargo, ante esta realidad **“...muchos compañeros no necesariamente tenían que ir al medio rural, llegaban a las escuelas urbanas, nunca le entendí por qué maestro rural...” (EN7:197,1)**. En la experiencia del docente algunos jóvenes no llegaron a laborar o tardaron poco tiempo como profesores en localidades rurales, lo cual era, como se dijo anteriormente, era una exigencia característica del maestro rural.

El hecho de llegar directamente a zonas rurales y atravesar una serie de experiencias que hacían difícil el acceso a las localidades donde estaba asentada su escuela era símbolo directo de sacrificio, entrega y vocación. Ante esta situación el Prof. Velco también recordó con actitud nostálgica las experiencias vividas durante sus primeros años como maestro, aquellas épocas en que para llegar a su centro de trabajo tuvo la necesidad de trasladarse a través de zonas selváticas, donde las viviendas se encontraban alejadas incluso de servicios básicos. Sobre este argumento el Prof. Velco recordó de forma reiterada y en distintas entrevistas la comunidad donde se inició como profesor rural, pues comentó que **“...no había otra forma de llegar a ese lugar más que una hora... dos horas en lancha, ya de ahí lo esperaban a uno en caballo, para viajar tres horas a caballo, si recuerdo que eran puras montañas ahí, en aquel tiempo, hace como veinte veinticinco años, estaba bonito por allá, ¡había una de changos!...”EN4:12,4**.

En el discurso del docente, este tipo de expresiones reforzaron las deducciones efectuadas durante el proceso de investigación, en el que la figura del

maestro rural se dibujaba como *apóstol de la educación*⁹¹, entregado a su misión alfabetizadora en zonas hostiles y alejadas de los espacios urbanos, pues a pesar de viajar “...dos horas en lancha...”, “...tres horas a caballo...” y atravesando “...puras montañas...” su misión asignada era llevada a cabo tal y como ideológicamente lo había aprendido durante su proceso de formación en la Escuela Normal, bajo *el discurso mesiánico*. Esta figura simbólicamente representada en el discurso del Prof. Velco resultó ser similar al modelo del maestro normalista que la autora del *Imaginario alienante* expuso en su publicación, como un enseñante centrado en el cumplimiento de normas moralizantes, donde la disciplina, el respeto y la obediencia a los mayores (autoridades y adultos) predominan como rasgos sacralizados del proceso educativo.

El reconocimiento de este valor moral sembrado en la personalidad del docente rural, acompañado por el reconocimiento social del sacrificio y *la grandeza de su misión* fueron formando en la conciencia del Prof. Velco la imagen del “...apóstol, el objeto sacrificial y redentor de la ignorancia y la indisciplina...” (ZÚÑIGA, 8 No. 33-34. México., pág. 25), razón suficiente para justificar su existencia en las zonas con rezago económico y en escenarios narrados durante sus primeros años de servicio. Sin duda alguna, todos estos rasgos apostólicos adheridos a la imagen del maestro, compaginaron de forma simétrica con las expectativas formadas en su juventud y en sus primeros años de servicio como docente.

Sin embargo, *esta manera de colocarse ante la realidad* dentro de los límites institucionales de la escuela Normal y como instancia objetiva no fue suficiente, por ello fue necesario trascender en el proceso de investigación para conocer a fondo su historia profesional y encontrar la génesis subjetiva de la imagen del maestro, a través del análisis de los distintos recortes empíricos y su conexión con los fundamentos teóricos y epistemológicos de la línea interpretativa.

⁹¹ Esta categoría es retomada desde la perspectiva propuesta por Rosa María Zúñiga, la cual refleja simbólicamente una imagen alienada del maestro como monumento al deber ser, como “...dignas efigies del templo del saber...”.

2.2.3. Un maestro era lo máximo

En una de las entrevistas realizadas durante la parte inicial del proceso de investigación, el Prof. Velco expuso que, durante los años de su adolescencia, en su localidad “...**ya había algunos otros que tenían a sus familiares [laborando como docentes] que eran pocos, pero ya había maestros, un maestro ¡No! ¡Era lo máximo! (EN3:4,5)**. En este caso “...lo máximo...” se interpretó como una expresión que proyecta la imagen admirada y hasta cierto punto deseada por el sujeto, hecho que reafirmó la idea de que el Prof. Velco en sus años de juventud construyó una imagen del maestro venerada, nutrida por recuerdos gratificantes y estructurados como modelo a seguir, fundamentalmente porque para él, en aquella época era muy complicado que en su localidad (rural) una persona de escasos recursos y con familia numerosa pudiera concluir sus estudios superiores, y que además adquiriera una profesión.

Lo curioso de este hecho es que en torno a la situación declarada por el Prof. Velco, por aquellos años la formación docente

...tuvo el carácter de una educación técnica. En principio se accedía a ella después de los estudios de primaria, cursados en 6 años; más tarde, el requisito mínimo fue tener como antecedente los estudios de secundaria; y en los primeros años en que se accedía a la Escuela Normal, después de la secundaria, el plan de estudios tenía duración de tres años, finalmente se amplió a cuatro, después de la secundaria. Éste es el caso de los currícula normalistas de los años 70, antes de que la educación Normal se transformará, en 1984, en educación a nivel Licenciatura... (OIKIÓN Solano, 2008, pág. 89)

En este sentido, para el Prof. Velco la imagen del maestro rural tuvo que ver directamente con el sentido de superación profesional ante las adversidades sociales, tales como poseer escasos recursos económicos y las condiciones de pobreza en que vivió su familia, en pocas palabras esta imagen del maestro fue en aquella época un símbolo de realización personal proyectada en la mejora profesional y económica⁹², muy a pesar de que dicha promoción escolar fuese solo en una carrera considerada como técnica. En este sentido la figura de ascenso y

⁹² Sobre el aspecto económico se profundizará en el último capítulo, como una representación coyuntural de la imagen perdida del maestro, en este apartado de la Tesis solo se delimitó el estudio de la profesión docente como un espacio simbólico de lucha constante en un medio social desfavorecido económicamente.

movilidad social se reafirmó como parte estructurante de la imagen del maestro en la conciencia del Prof. Velco: *Ser maestro significó Ser Más*.

En relación con esta idea, la expresión del Prof. Velco impulsó el análisis hacia el establecimiento de un marco de reflexión sobre los motivos que le llevaron en su momento a elegir la docencia como profesión. Para el análisis de este indicio se empleó como instrumento epistémico los estudios socio históricos realizados por Jiménez Lozano⁹³, en los que se detalla la objetivación de la *illusio*⁹⁴ que condujo a muchos jóvenes a ser maestros, a partir de diferentes significaciones construidas en su horizonte histórico. En dicho estudio se menciona que el 74% de los alumnos normalistas entrevistados, eligieron ser maestros por diferentes razones tales como:

- El gusto y deseo por trabajar con niños.
- La motivación provocada por episodios significativos de su infancia o por experiencias como alumnos.
- El impulso del contexto familiar.
- La identificación con el ideal posrevolucionario asignado al magisterio.

Sin embargo, en este mismo estudio llama la atención que un 26% de los normalistas expresaron que no tuvieron claridad en los motivos de su elección, o en su caso decidieron dedicarse a la docencia debido a que “era la única opción, o por razones económicas o religiosas...” (JIMÉNEZ LOZANO, 2007, pág. 32). Y sobre este último rubro, el Prof. Velco expuso coincidentemente, que en un inicio él se encontraba “**...con el deseo de entrar ahí ¿no...? (la Normal) para empezar era la única opción que tenía, porque no saqué ficha en ningún otro lado y, pues nada más ahí, no le aposté a ningún otro...**” (EN4:4,2).

⁹³ Los estudios de Jiménez Lozano fueron realizados con alumnos normalistas situados en la primera década del siglo XXI, sin embargo, los aportes de la investigación resultaron útiles para tener una idea clara sobre los posibles motivos para la elección de la carrera docente.

⁹⁴ Categoría extraída de la sociología genética de Pierre Bourdieu para el reconocimiento de las apuestas culturales que se implementan en determinado tiempo histórico y que llevan al acceso de la profesión docente, bajo la configuración de imaginarios compartidos y significaciones de la cultura magisterial, se define como lo contrario a la ataraxia (impasibilidad).

Al centrar la atención en algunas expresiones tales como el “...deseo de entrar...”, e inmediatamente expresar que “...era la única opción...”, y “...que no le [apostó] a ningún otro [camino]...”, comenzó a surgir un importante hallazgo, pues con el análisis del discurso se dedujo que la percepción del Prof. Velco estuvo navegando por dos direcciones sinuosas y hasta cierto punto contradictorias en su devenir histórico. Primero impulsado por una voluntad personal nacida de la admiración por Ser maestro como símbolo de superación, pero posteriormente convencido a seguir un destino prefijado por su entorno de formación y por su reducido margen de opciones para elegir una profesión.

Sin embargo, lo que más despertó interés en esta parte del estudio, fue que al analizar sus palabras en distintos escenarios de conversación (por ejemplo al participar en un curso de actualización docente y/o al interactuar en las entrevistas a profundidad), se interpretó que el Prof. Velco empleaba, por lo menos, dos *juegos del lenguaje*, alternados en distintos contextos comunicativos, los cuales dependían constantemente del mensaje que quería enviar a sus interlocutores: Ya sea para justificar efectos no deseados de sus decisiones o bien para enaltecer el valor socio-afectivo de su *labor mesiánica y apostólica* como profesor.

Esta última deducción se reforzó más al escuchar algunas expresiones del Prof. Velco, en el que señalaba con un tono emotivo, las razones personales para elegir la docencia. Por un lado el docente recordó verbalmente: que hace muchos años **“...vinieron las misiones culturales a San Isidro⁹⁵, y una maestra me preguntó ¿Qué estaba haciendo? tenía seis años [1967], estaba según leyendo unas palabras, pero me preguntó y no supe qué contestar, la maestra me dijo: te voy a dejar de tarea que investigues que significa esa palabra, y**

⁹⁵ En este fragmento deduje que el Prof. Velco denominó indistintamente misiones culturales al grupo de personas encargadas de atender a localidades con índices de analfabetismo, específicamente a personas en edad adulta, sin embargo, no quedó claro en su discurso si realmente la “...maestra...” con la cual tuvo el diálogo en aquella época realmente perteneció a una misión cultural o a algún otro programa encaminado a la alfabetización. Este dato empírico fue recabado mucho tiempo después de haber concluido la fase formal de trabajo de campo, en un curso denominado “Trayecto formativo. Exploración de la naturaleza y la sociedad 1”. Al culminar la fase de trabajo de campo, las interacciones con el sujeto de investigación se siguieron suscitando en los cursos de actualización docente o en reuniones generales, pero el tiempo destinado a la profundización de algunos argumentos ya no fue el mismo que en momentos transversales de la investigación.

se me quedó grabado eso... quizá eso me dejó, me motivó a ser maestro...”
NC 13/04/2013.

Pero por otro lado y en un escenario distinto, el mismo Prof. Velco también argumentó en distintos momentos de la investigación expresiones similares a la siguiente: “**¿Por qué decidí entrar a la Normal? Pues no nos quedaban muchas opciones en ese tiempo, en ese tiempo la única escuela que teníamos era esa, para la gente campesina era la única, porque ya de ahí, no estaba más que el ITA, del CBTA y de ahí al ITA, pero pues no encontrábamos muchas opciones ahí...”** (EN3:3,3)⁹⁶

Ambas expresiones reflejan el antagonismo de dos discursos en un mismo sujeto, el primero denota una fuerte carga vocacional y apego a la docencia como profesión alfabetizadora, emancipadora de conciencias, con una fuerza afectiva de admiración a la *Figura del Saber* encarnada en la “...maestra...” que le “...preguntó...”. Pero en la segunda posición y de la que existen más evidencias empíricas en el discurso del sujeto de investigación, se interpreta cierto pesimismo y predestinación sobre el futuro ocupacional por parte de las personas con escasos recursos y dedicados a las labores agrícolas.

Por estas razones se comenzó a enfocar el ejercicio hermenéutico hacia la búsqueda del elemento clave que llevó al Prof. Velco a tomar la decisión de ser maestro. Lo importante fue comprender desde una perspectiva epistémica aquello que se encuentra albergado en la historicidad del sujeto y que de algún modo detonó una serie de actuaciones para internarse en el magisterio ¿Acaso fue una cuestión de destino o libre albedrío? ¿Velco fue simbólicamente un engranaje más de la máquina social o un ente autónomo de sus decisiones?

⁹⁶ En el recorte empírico mostrado con anterioridad el Prof. Velco señala la existencia de dos escuelas como opciones de formación, sin embargo, ambas aluden a establecimientos que en realidad albergaron a jóvenes provenientes de distintos estratos sociales, pero con un porcentaje acentuado de aquellos que tenían familias con escasos recursos. Estos centros escolares fueron creados con la intención de ofertar una carrera técnica que cubriera la demanda de la población eminentemente rural de aquella región, con el objetivo de que pudiesen emplearse productivamente también en un área rural o suburbana. Ya sea que hubiese optado por el ITA, el CBTA o la Normal, al fin y al cabo, la esencia de su elección sería una carrera técnica y con altas posibilidades de desempeñarse en escenarios rurales.

Lo importante de esta interrogación fue comprender que a pesar de los frecuentes comentarios de nostalgia por parte del Prof. Velco sobre las pocas opciones laborales que tuvo, en su discurso también se apreció la existencia de una justificación de la elección, lo cual constituyó el envite fundamental para el ingreso del Prof. Velco a la escuela Normal. Aunado a esto, es importante recalcar que fueron muchos los jóvenes que vivieron una situación similar, cuyo ingreso a las filas del Normalismo fue por motivos diversos, pero algunos de los cuales coincidieron con los del Prof. Velco en aquella época, tal y como se muestra en el siguiente recorte: **“...en aquel tiempo cuando yo entré al CESER en el 81, mmm... a ver, en el 81, 82, 83, 84, si en el 81, entrabamos como un promedio de 150, 140 alumnos por ahí, porque eran tres grupos, había a, b y c, creo que fue el primero y el único de tres, a, b y c. Un promedio de 45, 50 alumnos...”**
EN3:3,2.

En aquella época la imagen del maestro albergó una posibilidad de transformación social, congruente con las aspiraciones personales y por ello la demanda hacia la carrera de docente era mucha, la concepción de ser maestro rural figuraba en el imaginario social como una alternativa de transformación y mejora de sus condiciones de vida, aspecto que llevó a deducir el impacto social en la conciencia del Prof. Velco, proyectado a través de una imagen admirada. La mística del maestro de la cual se habló en párrafos previos se mantuvo como *lazo social* entre la existencia de jóvenes como el Prof. Velco y el magisterio rural, ya que el acceso era difícil, pero no imposible, además de que ofrecía un panorama relativamente atractivo para enfrentar el contexto socioeconómico del país, sin embargo, antes había que luchar en contra de la estratificación y el proceso de reproducción social.

2.2.4. El primero de la casa

En aquellos años, después de salir de la secundaria, el Prof. Velco se ubicó frente a una disyuntiva, ya que relativamente tuvo en sus manos la opción de seguir el camino recorrido por sus familiares con respecto a la ocupación laboral, o bien tomar la difícil decisión de elegir un camino nunca pisado por su linaje para seguir

avanzando hacia niveles superiores de escolaridad. El primer camino significaba continuar con *la reproducción* social establecida en su entorno familiar, pues tenía que dedicarse a las labores agrícolas tal y como lo hicieron sus abuelos, sus padres y hermanos, decisión que para el Prof. Velco simbolizaba repetir el mismo panorama de carencias que estaba sufriendo su familia en aquella época, en síntesis, significaba Ser lo mismo.

Difícilmente se podría describir en este capítulo las carencias socioeconómicas predominantes de aquella época, sin embargo, el Prof. Velco recuerda con cierta melancolía lo siguiente: “...**sabía las circunstancias en las que nosotros habíamos vivido y, la única persona que había estudiado en ese tiempo en el CBTa era una persona de aquí y que había terminado ahí como Técnico y de ahí tenía que seguir estudiando dice él...**” (EN5:9,1). En este sentido, “...las circunstancias...” se refieren a las dificultades de su familia para satisfacer necesidades básicas de alimentación, vivienda y vestimenta, así como problemáticas de hacinamiento y bajos ingresos económicos. Tal situación expresada subjetivamente a nivel socio simbólico, coincide en algunas aristas con la siguiente descripción de la época de los 80’s:

Si bien es cierto que en los primeros años de esa década en México se vive un repunte de la economía con la política del gobierno de López Portillo, fincada en la explotación petrolera, no se niega que hacia 1982 se presenta nuevamente el fantasma de la crisis económica (Medina, 1995, p. 194-197). El principal factor para que el gobierno de la Alianza para la producción entre en crisis será la baja del petróleo (Ibíd., p. 196), la cual lleva al país a una situación extrema, que se prolonga más allá de los principios de los 80. Por ello, la administración de Miguel de la Madrid (1982-1988) busca un cambio radical en la economía prevaleciente, de crecimiento hacia adentro. En su lugar se va a poner en operación el modelo de economía neoliberal...” (OIKIÓN Solano, 2008, pág. 68) *Subrayado del investigador.*

Con base en este fragmento de análisis histórico, es posible recordar que durante el panorama económico de aquella época, se dio por concluido el proyecto de protección a los mercados internos del país y comenzaron a desarrollarse una serie de medidas de carácter globalizante y de apertura a los mercados internacionales, de esta forma la vida del Prof. Velco también sufrió notables modificaciones que lo llevaron a redireccionar su proyecto de vida. Cabe destacar que la decisión del Prof. Velco para afiliarse a la docencia se dio en un cruce

sustancial de momentos económicos del país, puesto que al revisar el crecimiento proporcional de la matrícula de ingreso a las Normales de aquella época (1970-1984), se pudo encontrar que en esos periodos se registró el mayor repunte de matriculación en las escuelas formadoras de maestros (DUCOING, 2013, págs. 166-167)⁹⁷.

Este crecimiento cuantitativo de la matrícula (explica Patricia Ducoing en su investigación), fue producto de una inercia generalizada que se había dado por el crecimiento económico experimentado en el país durante el llamado desarrollo estabilizador, por tal razón en el presente estudio se comprendió que la decisión del Prof. Velco se llevó a cabo en un periodo de clímax previo al declive económico del país, lo cual influyó de forma indirecta en el reforzamiento de una apología sobre la imagen del maestro rural en la conciencia del sujeto. Años más tarde iniciaría un desencanto silencioso y gradual de dicha concepción hasta llegar a la deducción pesimista que en la actualidad "...la imagen del maestro se ha perdido."

En dicho periodo de transición económica y social, la preocupación del Prof. Velco no fue buscar carreras de nivel medio superior que implicarán "...seguir estudiando...", sino elegir un camino que lo llevara a crecer económicamente y sin invertir mucho tiempo en su proceso de formación: resultados efectivos a corto plazo, una característica de las nuevas políticas económicas globalizantes. Su vida en familia había recibido ese repunte económico de forma concreta al inicio de los ochentas, pero posteriormente al situarse en el momento previo a la elección de la carrera, la economía a nivel nacional comenzó a establecerse en una fase de repliegue financiero. Por este motivo, seguir el camino de la escolarización implicaba para el Prof. Velco un esfuerzo económico considerable por parte de su familia, y al mismo tiempo un cambio de actitud para plantearse nuevos desafíos.

Este dilema implicó transformar *su forma de vida* y por ende también sus esquemas de pensamiento y acción. Para Velco, el hecho de romper con esta tendencia familiar en el rubro ocupacional tuvo que ver con la transformación de su *Hábitus*, en el entendido que dicha categoría teórica "...no es el destino que,

⁹⁷ Ver Anexos.

algunas veces, se ha creído ver en él. Siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones, enfrentado de continuo a experiencias nuevas y, en consecuencia, afectado sin cesar por ellas. Es perdurable más no inmutable...” (BOURDIEU, 1995, pág. 92). De esta forma, cuando el Prof. Velco desarrolló una conciencia sobre su situación social como hijo de padres campesinos, esto no le condujo en automático hacia la reproducción social, existió una motivación específica que lo impulsó a no repetir la historia de sus hermanos y a seguir avanzando en su escolaridad.

Tal motivación se alimentó a partir de lo que sucedía en su entorno y se potencializó internamente hasta formar sus primeras *representaciones sólidas* sobre el magisterio como *forma de vida*. Es decir, pese a que el *hábitus* construido como integrante de una familia campesina, le sirvió hasta la adolescencia como instrumento perceptivo, para dirigirse ante la vida y orientar sus acciones, esto no desembocó en una predeterminación social, pues dicho sistema de disposiciones construido internamente fue afectado por un fenómeno social exterior: Su *hábitus* sufrió adaptaciones sociales ante la percepción de otros jóvenes de su región y de su localidad que también optaban en aquella época por ingresar a la Escuela Normal Rural.

En este sentido el Prof. Velco expresó que al “...**ver que los demás, todos iban a sacar ficha en las escuelas, y yo era el primero de la casa...**” (EN4:5,1) y aunado a que ninguno de sus hermanos mayores habían seguido estudiando, la idea de superación personal fue convirtiéndose en la motivación intrínseca que lo llevó a prepararse para Ser maestro, una motivación emanada de la imagen admirada, deseada y dibujada por los grupos sociales que conformaron su entorno inmediato, en cierta forma, esta decisión también fue resultado de un proceso de reproducción social, sin embargo la principal diferencia cualitativa fue el rompimiento de un esquema familiar trazado por años, en el que Ser hijo campesino significaba seguir siendo campesino por el resto de su vida.

De esta manera se dedujo en primer momento que los motivos reestructuradores del *hábitus* del Prof. Velco emergieron desde los dos frentes

sociales, uno endógeno y otro exógeno, el primero generado a partir de la modificación interna de sus aspiraciones personales y como producto de la admiración hacia la imagen del maestro, pero en la parte externa y con el correr del tiempo, de la necesidad económica y las carencias materiales que pasaron a influir poderosamente en sus representaciones simbólicas, a tal grado, que muchos años más tarde la idea del destino y la predeterminación comenzaron a imponerse en la conciencia de Velco como argumentos fundamentales para la elección de la profesión docente.

Con el caminar constante en el magisterio y con estas dos razones de elección en constante lucha interna, el Prof. Velco poco a poco vertió sus reflexiones en su marco interpretativo, hasta llegar a concretar la idea de que **“...también era la motivación de que ya habían empezado a salir, pues la mayoría de, o los primeros, los primeros que salieron a estudiar de aquí de la comunidad se iban ahí a la normal. Y era la única carrera que sabíamos nosotros que podíamos aspirar, era una escuela cercana, un lugar donde no teníamos que pagar.” (EN3:3,4).**

En esta interpretación de primer orden esbozada por el docente, se alude a la Normal como “...escuela cercana...”, y se deduce que la ubicación geográfica de dicho establecimiento escolar favoreció las condiciones de traslado, lo cual redujo considerablemente la generación de gastos para su familia, además de que en aquel tiempo la Normal se encontraba habilitada como internado, para brindar los tres requerimientos fundamentales y poder avanzar en la escolaridad con menos dificultades: El hospedaje, la alimentación y la capacitación para el trabajo, algo que desde la interpretación del Prof. Velco, pocas escuelas públicas podían solventar en aquel tiempo.

Una de las expresiones enfatizadas por el Prof. Velco en el fragmento de entrevista también dibuja a la Normal como **“...un lugar donde no teníamos que pagar...”**, de esta forma se interpreta que la existencia de la Escuela Normal se instaló simbólicamente en la conciencia de Velco como la institución idónea para dar el salto cualitativo y superarse socioeconómicamente; aunado al hecho de que

se convertiría en “...**el primero...**” de su familia en *abrir un intersticio* en el mecanismo de reproducción social que por tantos años había prevalecido en su familia, de modo tal que su ascenso social pasaría a alimentar pronunciadamente la imagen mesiánica, tan admirada y anhelada del maestro rural.

Lo curioso de este ejercicio de interpretación fue que al indagar un poco más sobre la experiencia de otros sujetos que también cursaron la escuela Normal en distintas épocas y en distintas zonas geográficas (indagación efectuada en otros documentos publicados) y al compararlas con los recortes empíricos obtenidos del discurso del Prof. Velco, se descubrió la existencia de esquemas de percepción similares para conceptualizar a la profesión docente⁹⁸.

Estos hallazgos permitieron comprender que el acceso a la Escuela Normal por parte de sujetos como el Prof. Velco, no solo se debió a la convicción personal, sino también a los contextos socioeconómicos (SANDOVAL, 2000, pág. 5), sin embargo en cada uno de los casos estudiados también se encontró un punto de encuentro relevante: en el que muchos sujetos protagonistas de las investigaciones coinciden, al señalar que la elección de la profesión docente trajo beneficios a su persona no solo en cuanto al capital económico se refiere, sino también al *capital cultural y al simbólico* (BOURDIEU, 1995), al ganar más dinero que antes, más conocimiento y más prestigio. En pocas palabras ser maestro les permitió Ser alguien (VITE, 2007, pág. 82), aspecto que llevó en su momento a conceptualizar a la Escuela Normal como una *escuela para pobres* y “...**para hijos de campesinos...**” (EN4:5,5) que tenían deseos de convertirse en “...**lo máximo...**”.

Ante tal argumentación y valiéndose de las similitudes encontradas en los esquemas de percepción, resultó valioso plantear las siguientes interrogantes:

⁹⁸ Estos son solo algunos ejemplos documentados, pero si se remite el análisis de los comentarios personales por parte de compañeros de zona escolar del Prof. Velco, se podrá encontrar puntos de encuentro y coincidencias en torno a la forma de percibir a la profesión docente. <http://www.jornada.unam.mx/2000/02/10/est1.html>, <http://www.animalpolitico.com/2015/09/los-jovenes-que-se-matriculan-en-la-normal-de-ayotzinapa/>, http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0254-F.pdf, ESPECTROS Leticia Romero Rodríguez* Jesús Nicolás Gracida Galán La profesión docente ¿elección o inducción? <file:///C:/Users/pc/Downloads/562-1989-1-PB.pdf>. Gloria del Carmen Mungarro robles / Federico Zayas Pérez. 2005. Elección de carrera docente.

¿Dónde se delineó estructuralmente la imagen del maestro? ¿Cuál fue el espacio simbólico donde se construyó ideológicamente dicha imagen? ¿Cuáles fueron las implicaciones de dicha construcción? Y ¿En qué sentido la imagen del maestro cobró relevancia para la práctica del sujeto en cuestión? Para responder estas interrogantes fue necesario indagar más allá del espacio social contemporáneo y la vida personal del Prof. Velco, es decir, fue necesario adentrarse en el abigarrado mundo de lo institucional, una dimensión tan compleja como la historia misma de la profesión docente y sus pinceladas subjetivas.

2.3. La imagen del maestro como proyección institucional

A partir del proceso de interrogación planteado, se comprendió poco a poco que la escuela Normal tuvo un significado central en la vida del Prof. Velco, no solo porque le sirvió como plataforma para la movilidad social, sino también porque constituyó el espacio central para la estructuración de una urdimbre de significados compartidos, los cuales a su vez, dieron vida a “...la imagen del maestro...” como objeto de estudio en la presente investigación. De este argumento se desprendió la necesidad de conocer a fondo ¿Cómo se llevó a cabo la construcción unificada del *Hábitus de segundo orden*⁹⁹ en su etapa de formación como docente? no solo en el Prof. Velco sino en muchos sujetos que también provenían de diversos grupos y culturas, pero que “...ya estando dentro de la Normal...” modificaron sus esquemas de percepción para conformar su identidad como alumnos Normalistas.

2.3.1. Descripción histórica del Normalismo

Según el rastreo histórico efectuado en esta investigación, las Escuelas Normales nacieron en Francia con la *Ley Lakanal*, misma que se publicó el diecisiete de noviembre de 1794¹⁰⁰. Dicha Ley retomó el nombre de su propio Autor:

⁹⁹ Se emplea este término para designar el esquema de pensamiento y acción que el Prof. Velco se formó en la Normal, en el entendido que antes de su ingreso a dicho establecimiento escolar, el sujeto ya contaba con un hábitus definido, más no inmutable. El Hábitus de primer orden fue forjado en su seno familiar y su experiencia no escolarizada, mientras que el hábitus de segundo orden se constituyó al interactuar dentro de los establecimientos escolares, entre ellas la Escuela Normal.

¹⁰⁰ Dentro de las diferentes referencias documentales que se consultaron para el proceso de investigación, resalta el hecho de que en la obra compilada y editada por la Dra. Patricia Ducoing Watty titulada: “La escuela normal: una mirada desde el otro, 1ª ed. México, D. F.: UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la

Joseph Lakanal, quien también fue Pedagogo de la revolución francesa y concibió a las Escuelas Normales como portadoras de la norma (RENDÓN, 1997, pág. 40).¹⁰¹ En un principio, las escuelas Normales surgieron bajo decreto como una forma de atender las nuevas exigencias sociales proclamadas en la revolución francesa por muchos de sus precursores; pero la razón fundamental de su existencia estaba en la necesidad de construir una institución que fuese *la regla*; es decir, *la norma* de los demás centros de enseñanza. Históricamente este hecho permitió entender que el peso simbólico de *lo instituido* (CASTORIADIS, 1989) en la profesión docente, y específicamente de los Normalistas, se trazó desde antaño como la piedra angular en el proceso de formación de maestros.

Cabe señalar que los primeros indicios del Normalismo en México pueden documentarse a partir de la creación de *una escuela de enseñanza mutua*¹⁰² en

Universidad y la Educación, 2013. 392 páginas. – (IIISUE educación), se señala que el surgimiento de la Escuela Normal tiene un punto de referencia histórico en Francia con Juan Bautista de La Salle y la fundación de una Escuela Normal con el título de Seminario de Maestros de Escuela en 1685, apenas 13 años después de la establecida por el padre Demia en Lyon. Lo importante de esta triangulación de documentos permitió descubrir que años más tarde posteriores a la creación de la Normal por La Salle, se empezaron a establecer Escuelas Normales en varios lugares de Europa (Alemania en 1736, Austria en 1770). En este documento también destaca el hecho de que, en el marco de los grandes cambios impulsados por la Revolución francesa, las Escuelas Normales se fundaron con el propósito de garantizar la oferta de una instrucción pública eficiente en todas las escuelas de cada país. De hecho, en Francia comenzaron a establecerse cada vez más escuelas de este ramo a partir de 1805, de tal manera que para 1837 ya se contaba con 74 Escuelas Normales en todo el territorio francés. En 1818, en Madrid se creó la primera escuela con el propósito de formar profesores, y para 1821 esta institución fue considerada una Escuela Normal en forma. A partir del establecimiento de escuelas formadoras de maestros que constituyeran la “norma”, matriz o prototipo a seguir por otras instituciones educativas surgió el nombre de “normal”, derivado del latín *norma*, regla. (Cfr. Abbagnano y Visalberghi, 1964: 313-314; Luzuriaga, 1973: 186.)

¹⁰¹ A parte de la referencia bibliográfica consultada, también se indagó en algunas páginas digitales de la web para profundizar en el análisis <http://www.slideshare.net/betiux19/ley->, <http://tlanestli.blogspot.mx/2012/02/en-defensa-del-normalismo.html>, [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:AduC_268_Lakanal_\(Joseph,_1762-1845\).JPG](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:AduC_268_Lakanal_(Joseph,_1762-1845).JPG), <http://www.lahistoriaconmapas.com/historia/biografia-de-lakanal-joseph-1762-1845/> y el archivo histórico http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080100320/1080100320_23.pdf, así como en Las Enseñanzas de la Historia de la Educación en México. México, del autor Ernesto Meneses Morales, en la Universidad Iberoamericana (Umbral XXI Investigaciones) .1999, 68P Ver Anexos.

¹⁰² Sistema utilizado por la Compañía Lancasteriana a partir de 1822. Consistía en que "los alumnos más avanzados, previamente instruidos por el preceptor, enseñaban a grupos de diez niños". Este método había sido practicado en 1819 por algunos profesores particulares y también en algunos conventos de la capital de la República mexicana. En 1824 publicó la <<Cartilla Lancasteriana: Sistema de enseñanza mutua para escuelas de primeras letras en los estados de la República>>, su autor principal fue Agustín Buenrostro". En "Del arte de ser maestra y maestro a su profesionalización" Dra. Luz Elena Galván Lafarga. Investigadora del CIESAS. Consultado el 23 de noviembre del 2012 en http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/hm/articulos/sec_27.htm

1818, la cual sirvió como precedente fundamental para el impulso definitorio de lo que en aquellos años fue la Compañía Lancasteriana. Tal institución fue fundada en México en el periodo histórico de 1822 – 1823, siendo este último, el año en que dicha compañía instituyó la segunda de sus escuelas en México, y al mismo tiempo se dio a la tarea de formular el “Reglamento de la Escuela Mutua Normal titulada: Filantropía”.

Dentro del contenido de este reglamento textual, se dedicó un apartado para establecer que la escuela creada prepararía a los jóvenes tanto en la teoría como en la práctica del sistema mutuo de enseñanza, y bajo este nombramiento se le consideraría a partir de esa fecha como una de las primeras escuelas de educación Normal en México, seguida de la creación de la Escuela Normal Lancasteriana de la Constitución en 1825 en la ciudad de Zacatecas¹⁰³. Dos décadas después, la Compañía Lancasteriana pasó a instituirse como la Dirección General de Instrucción Primaria, función que desarrolló a lo largo de tres años, y cuyo logro principal fue la fundación de escuelas en diferentes estados para procurar la formación inicial de docentes, a partir de un bajo costo y con resultados a corto plazo (DUCOING, 2013, págs. 81-82).

Años más tarde se fundaron las escuelas regionales campesinas cuya creación fue el resultado de la fusión de escuelas normales agrícolas que habían estado bajo la jurisdicción de la Secretaría de Agricultura y Fomento, mismas que pasaron a formar parte del control de la SEP con la creación de un Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (CIVERA, 1994, pág. 35) y cuya esencia seguía siendo sostenida por los principios del Normalismo Europeo, pero con adecuaciones políticas y económicas al país.

Los retos sociales que enfrentaba México en aquellos años y durante la fundación de las Escuelas Regionales Campesinas, tuvo eco directamente en la necesidad de transformar las estructuras agrarias del país, principalmente en los

¹⁰³ De acuerdo a los registros de la Secretaría de Educación Pública, dicha escuela Normal es reconocida formalmente como la más antigua de México.

grupos sociales más pobres, y para ello el Estado mexicano se valió de *las misiones culturales* y las escuelas rurales de nivel primaria, cuya investidura institucional contenía los ideales más ambiciosos de la Revolución mexicana. (LAZARÍN Miranda, 1998, pág. 168), tales como fomentar el progreso de la población que vivía en el campo a través de la producción activa de las tierras, de esta forma el Normalismo en México se constituyó como una combinación de ideales emanados del Normalismo Europeo y las exigencias Posrevolucionarias.

Más tarde, con la llegada de Narciso Bassols¹⁰⁴ a la Secretaría de Educación Pública (1931 a 1934), se dispuso que tanto las escuelas Normales y las centrales agrícolas, así como las misiones culturales formaran una estructura encaminada a apoyar económica y socialmente a las primarias rurales y asegurar que el alumnado fuera efectivamente de procedencia indígena (GÓMEZ Nashiki, 1996, pág. 50). Bajo esta línea de acción tanto los ideales del Normalismo como las características socioeconómicas de las escuelas rurales en México fueron conformando históricamente un binomio conjugado de significaciones e imaginarios, los cuales pasaron a formar parte de la identidad del maestro rural y de todos aquellos sujetos que intervinieron en su edificación social.

Inicialmente el trabajo del maestro rural, concebido en este proyecto institucional, se centraba en la atención de tres actores: niños, adultos y comunidad, y por lo tanto el profesor debía tener una formación apegada a un modelo con las siguientes características:

- Saber leer, escribir y contar
- Tener cierto adiestramiento en *el arte de enseñar*

¹⁰⁴ Fue designado Secretario de Educación de Pública durante los gobiernos de Pascual Ortiz Rubio y Abelardo L. Rodríguez, posteriormente durante el gobierno de este último, también fue Secretario de Gobernación, durante su paso por la titularidad de Educación fue un gran impulsor de las llamadas *Misiones culturales* que eran un grupo de maestros que recorrían las zonas rurales del país con la misión no solo de educar y enseñar las primeras letras, sino también difundir la ideología del gobierno y *des fanatizar* es decir, sacar al pueblo de lo que el Estado, representado por su grupo político, consideraba como ignorancia, superstición y sectarismos, además de combatir los vicios como el alcoholismo. Las misiones culturales tuvieron gran trascendencia en el país, aunque pueden ser vistas desde varias ópticas ya que es innegable que en varios casos se cometieron excesos, en especial de quienes se resistían a su influencia en el campo religioso particularmente.

- *Vivir en el lugar donde trabaja*
- Enseñar por las noches a los adultos
- Trabajar para el mejoramiento de la comunidad en todos sus aspectos
- *Ser líderes sociales del pueblo*

En este sentido, la escuela rural y la escuela Normal rural se establecieron como símbolos revolucionarios que entendían el problema educativo, pero desde una perspectiva global, es decir enfocados hacia la atención de la comunidad y los sujetos que la integran (FUENTES, 1986, pág. 23). Cabe señalar que uno de los impulsos más fuertes a la educación rural se dio durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas, donde el modelo del Maestro se concebía como líder social, consejero, orientador, ya que "...no solo debe enseñar a leer y a escribir, sino mostrar también al proletariado la manera de convivir mejor, de crear una existencia más humana y justa." (MENESES Morales, 1988, pág. 183).

Con este hecho fundamental, la Escuela Normal se declaró socialista en 1936, según *los fundamentos científicos, técnicos y objetivos* señalados por el marxismo, además de elegir al materialismo dialéctico como método. En las escuelas regionales campesinas que se multiplicaron en el periodo de Cárdenas se privilegiaron conocimientos prácticos de agricultura y oficios rurales, con lo cual se gestó uno de los periodos más simbólicos e impactantes en el imaginario social del magisterio (LERNER, 1979, pág. 111), sin embargo, tiempo después con los cambios sociales, políticos y económicos el discurso del Estado Mexicano cambió y se optó por buscar la *Unidad social* a través de ideales como la educación para la paz, la democracia y la justicia social, y con ello se planteó una nueva visión cuyo propósito fue la coordinación técnica del sistema educativo mexicano. (CANO, 1941, pág. 37)

Lo fundamental de este breve esbozo sobre las características del maestro de aquella época, fue que se encontraron coincidencias con los datos señalados en el discurso del Prof. Velco, dichas congruencias resaltaron la existencia de una imagen del maestro como "...modelo...", como "...líder de la comunidad...", elevado

a “...lo máximo...”, que “...se queda en la comunidad...” a vivir y a convivir con adultos y niños por igual, que “...fomenta valores...” en sus alumnos como apóstol de la educación, preparado “...para la vida en el campo...” y sufriendo las penurias de pobreza económica, como “...un maestro que va y cumple...” (DI 25/04/2011 107) a pesar de las circunstancias, “...acostumbrado a esa vida...” en lo rural, y que “...A pesar de que no tenía ganas de ser maestro...” por necesidad ha tratado de hacer las cosas bien, basado en la entrega y el sacrificio.

Todos estos elementos configuraron simbólicamente la imagen del maestro en la práctica educativa del Prof. Velco, y se fueron conformando a través de una construcción subjetiva en su conciencia y en su actuar, integrándose como capas de *sedimentos*¹⁰⁵ en el devenir histórico, cuyos orígenes institucionales se remontan muchos años atrás, antes de su ingreso al magisterio, e incluso antes de su existencia, ya que como se intentó mostrar en este apartado, el conjunto de imágenes germinó desde el periodo de formación de la escuela rural y del Normalismo en sus primeras etapas.

La re-interpretación y la constante readaptación de los relatos sobre la imagen del maestro fue otorgando un sentido particular en distintas épocas a las prácticas de los sujetos que se vieron inmersos en su contorno institucional, y de esa forma la imagen del maestro se formó en las conciencias de sujetos como el Prof. Velco, a partir de una relación dialéctica entre los saberes colectivos contruidos por los sujetos que se sumaron a las filas del magisterio.

A partir de este muy breve recorrido histórico, y sin el afán de abarcar la totalidad de las coyunturas gestadas a lo largo de los años desde su fundación, se

¹⁰⁵ Este proceso de sedimentación se retomó en el proceso de investigación como recurso metafórico para señalar la manera en que las vivencias del Prof. Velco (consideradas como partes de una gran totalidad en su historia de vida), se fueron asentando en la conciencia como capas de significaciones superpuestas, dicho asentamiento de experiencias hicieron posible un ejercicio similar a lo que Foucault propone en su *Arqueología del Saber*, indagando en los objetos culturales contruidos por el Prof. Velco para encontrar significados susceptibles de un ejercicio hermenéutico. Las aportaciones de Geertz, Ricoeur y Castoriadis también resultaron fundamentales para contemplar los datos empíricos recabados en los diferentes instrumentos, esto con el propósito de combinarlos posteriormente con la información documental obtenida en textos históricos sobre la profesión docente y la escuela rural en México.

muestra que la Escuela Normal posee una fuerte tradición de carácter histórico y social, cuya relevancia institucional sobrepasa la existencia de los sujetos que han jugado un papel como alumnos normalistas. Y por tal razón esta institución educativa alberga una gran relevancia para comprender el sentido profundo de la práctica docente del Prof. Velco, cuya corteza simbólica es el producto de varias capas histórico-sociales, conformadas a lo largo del tiempo y del espacio social en el que dicha institución se fue sedimentando.

La escuela Normal como espacio institucional fue el escenario donde el Prof. Velco germinó inicialmente los significados sociales de la profesión docente, fue allí donde recibió sus primeros encuentros formales con la docencia como profesión, y por tal motivo fue el lugar fundacional de "...la imagen del maestro..." como parte vital de su identidad profesional. De esta forma, si el Normalismo se entiende como un "...elemento articulador de distintos discursos sociales y educativos, constituidos por prácticas y concepciones..." (MEDINA Melgarejo, 2000, pág. 74) , entonces la escuela Normal pasa a ser el espacio institucional donde se cruzan tales prácticas y concepciones, diseñadas en torno a la imagen del maestro como encuentro de interpretaciones.

Lo curioso de este análisis histórico y social del Normalismo (como institución angular del magisterio rural), es que muchos de sus elementos más representativos se estructuraron en el discurso del Prof. Velco, pero bajo una polaridad interpretativa distinta a las aristas planteadas por el modelo posrevolucionario del maestro rural. Este hecho se constató al preguntarle al sujeto sobre algunos aspectos específicos de su identidad como maestro, a lo que frecuentemente respondió con argumentos planteados a manera de relatos muy enfáticos sobre la dignidad, la labor de sacrificio, la vocación y el apego a la vida en el campo, pero sin mostrar amplitud y claridad conceptual sobre los símbolos más representativos del Normalismo y la Educación Rural. Es decir, los componentes arraigados en la tradición histórica de la imagen del maestro del periodo posrevolucionario se instalaron en su consciencia, pero con *ajustes interpretativos y sentidos re-configurados* por su experiencia como docente y su entorno inmediato.

Por ejemplo, al abordar el tema de las escuelas rurales y sus rasgos representativos, de las *Casas del pueblo* (CORONA, 1994, pág. 44) o de los precursores de la educación rural en la Historia de México, el Prof. Velco argumentó con expresiones muy generales lo siguiente:

...He escuchado de CONAFE, pero de las casas del pueblo no...”, “...Vasconcelos... es el que llevó las escuelas rurales, las misiones... que se preocupó por llevar la educación al medio rural... en la Normal o en los cursos creo que vimos eso...” (EN5: 151,2), “Rafael Ramírez... no sé cuál fue su aportación, pero sí he escuchado...” y “¿Luis Hidalgo Monroy? (Risa) ni porque fue el nombre de mi escuela, no lo sé... (EN6:174,3).

La interpretación de estos fragmentos permitió deducir que durante la formación del Prof. Velco como Normalista, los referentes conceptuales que debieron fungir como fundamentos filosóficos, legales y organizativos para el fortalecimiento de una identidad como maestro rural, realmente no fueron desarrollados con una *solidez simbólica*¹⁰⁶.

El hecho de poseer ideas poco definidas sobre los personajes representativos del magisterio rural (“**...He escuchado..., ...creo que vimos eso..., ...no sé cuál fue su aportación... y ...no lo sé...**”), así como un conocimiento difuso sobre otras instituciones relevantes de la educación pública en México como el CONAFE y las *Casas del pueblo* respectivamente, llevó a comprender que con el paso del tiempo el Prof. Velco trasladó su percepción de la imagen del maestro rural hacia arenas inestables, las cuales representaron un terreno factible para la existencia de una identidad desdibujada en los tiempos actuales.

Esta situación reforzó al mismo tiempo la afirmación de que hoy en día la condición social posmoderna se manifiesta a partir de una inestabilidad de los simbolismos en la conciencia del docente y por ende se genera una pérdida de sentido al interior de su práctica educativa.

¹⁰⁶ Este concepto fue empleado durante el proceso de investigación para analizar el nivel de adhesión e identificación por parte del Prof. Velco hacia los símbolos posrevolucionarios que distinguen al maestro rural, sin embargo, el término no se formuló con la intención de valorar solo su existencia en el discurso, sino la congruencia que hubo entre su *decir* y *hacer*, como un ejercicio de contrastación entre lo que se captó en los recortes empíricos y su actuar en el ámbito profesional.

2.3.2. El Normalismo: constructor de simbolismos en la práctica docente

Desde la perspectiva de la Escuela Normal instituida en Europa y a partir de sus adaptaciones en los primeros años de fundación en México, el Normalismo y la delimitación institucional donde el Prof. Velco llevo a efecto su proceso de formación inicial, puede contemplarse bajo diferentes definiciones, sin embargo, una de ellas alude a la institución como

un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Nos refiramos a las normas-valor que adquieren fuerza en la organización social de un grupo o a la concreción de las normas-valor en establecimientos, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual... (FERNÁNDEZ, 1994, pág. 17)

Tomando como base esta idea sobre el Normalismo como institución se decidió incursionar en un segundo nivel del proceso de investigación, mucho más complejo que la concepción planteada en un discurso objetivado por decretos o leyes, ya que se partió de la idea que dicha institución al tener y ejercer una cuota de poder social, también provoca que sujetos como el Prof. Velco, accedan a la movilidad social pero bajo la condición de ceder sus propios espacios de libertad (KAËS, 1996). Es decir, al *Ser parte de* la Institución y *Ser parte de* la Normal, automáticamente el sujeto también sufre un desgajamiento de su realidad externa y de su individualidad, pues adopta al Normalismo como *forma de vida* en términos similares a la definición de (WITTGENSTEIN, 1974), pero desde una perspectiva compartida, situación que hasta cierto punto le impide Ser y Pensar con autonomía más allá de la propia escuela Normal como institución.

En síntesis, para poder dar el salto cualitativo y Ser parte de la institución, el Prof. Velco también tuvo que aprehender y ser aprehendido por la ideología¹⁰⁷ del

¹⁰⁷ Para el concepto de ideología se retomó la propuesta de Luis Villoro, el cual señala que el pensamiento, al convertirse en doctrina, se vuelve ideología, es por ello que las ideologías corresponden a creencias insuficientemente justificadas y encubren la realidad, al interpretarla a través de conceptos distorsionados por los propios sujetos. Sin embargo, bajo esta distorsión también puede verse de algún modo la realidad, p-8. Villoro también menciona que el pensamiento muerto es un pensamiento convertido en doctrina, y que el pensamiento vivo es sólo pensamiento como actividad crítica permanente, p-9.

Normalismo, a tal punto que sus saberes, sus sentires y sus formas de percibir la realidad se transformaron gradualmente hasta proyectarse simbólicamente en la imagen del maestro de la cual se ha hablado en este capítulo, una imagen sujeta a los trazos peculiares que el propio Normalismo imprimió a través de su ideología y de las vivencias construidas al interior de la Escuela formadora de docentes.

En el siguiente recorte empírico es posible apreciar aristas y vestigios superficiales de dicha idea, pues cuando se le preguntó al docente: “**¿Qué fue lo que más se le quedó grabado del CESER?...**” El Prof. Velco contestó sin dudar que “**...La disciplina con la que se formaba uno ahí...**” (EN8:233,2), Este tipo de expresiones reiteradas con distintos matices y en diversos momentos de las entrevistas alude al impacto formativo que la Normal tuvo en su vida, no solo en el rubro académico, sino también en la formación de hábitos, conductas y maneras de interpretar la realidad, dotándole de esquemas de percepción y un discurso estructurado para su actuación comunicativa (HABERMAS, 1998).

El hecho de levantarse “...a las seis de la mañana...” para asistir a clases, el trato rudo entre compañeros varones¹⁰⁸, así como las privaciones de alimento y la constante ocupación en labores agrícolas por encima de lo académico, fueron elementos representativos de *la disciplina* forjada en la Escuela Normal, situaciones que se corroboraron incluso con la triangulación de relatos por parte de algunos alumnos de Licenciatura, egresados también de la Escuela Normal, y posteriores a la generación del Prof. Velco. Estos coincidieron entre otros aspectos, en que el Normalista de la época del Prof. Velco (*Modelo del 81*), recibió una formación instrumental, con vago dominio de conceptos y fundamentación teórica en sus prácticas pedagógicas, y además la mayoría del alumnado era empleado como mano de obra para el sustento de gran parte de la estructura agrícola en la escuela

¹⁰⁸ En aquella época la Escuela Normal del Prof. Velco solo albergaba alumnos de sexo masculino, situación que de acuerdo a los relatos del sujeto, generó al inicio de su estancia en dicho establecimiento escolar una serie de pugnas y conflictos entre estudiantes, donde los hombres de mayor edad ejercían dominio sobre los alumnos de nuevo ingreso, hecho que fue narrado por el Prof. Velco como “novatadas” y rituales de “bienvenida” al grupo de normalistas.

Normal, así se confirmó este argumento al analizar las entrevistas efectuadas a catedráticos y alumnos de los grupos de Licenciatura correspondientes al Plan 84:

- Los de Normal básica “Como que no estaban bien definidos, centrados... les enseñaban mucho sobre cosas prácticas, por ejemplo, hacer material didáctico, dibujar, estrategias didácticas, pero trabajaban con poco fundamento teórico, eran el lado opuesto a como nos formaron a nosotros en Licenciatura...” (EN11:5,7).
- “A ellos los utilizaron mucho como mano de obra para sembrar verdura, construir hortalizas, producir miel, criar ganado... cuando a nosotros nos quisieron meter eso también, explotarnos como mano de obra, pedimos asesoría...” (EN14:3,1).
- “En cambio a ellos nomás los mandan al jagüey a la presa, a lavar envases para embotellar miel, y pues iban, porque tenían que ir, como obreros...” (EN15:7,2).

Desde esta perspectiva sobre la formación del Prof. Velco como Normalista *del 81*, puede notarse que la concepción de *disciplina* construida en su conciencia constituyó un elemento central para la creación de una imagen del maestro apegada a la identidad agrícola, entregada al sacrificio, y bajo una perspectiva instrumental del quehacer docente, aspecto que más tarde redundaría en la percepción del Normalismo como *Forma de vida* y como modelo para su práctica pedagógica (Ver tercer capítulo).

Con este tipo de acercamientos al Normalismo entendido como red de significaciones se buscó formar conceptos mucho más apegados al contexto vivencial del Prof. Velco, pero matizados con las contribuciones teóricas de algunos autores como Loureau, Kaës, Lidia Fernández y Castoriadis. En este tenor, cuando se le interrogó al Prof. Velco sobre la manera en que concebía a la escuela Normal donde estudió para ser maestro, se suscitó el siguiente dato empírico: “...**En una palabra ¿Cómo definiría al CESER? Arrancador de la región, porque al menos en familias como nosotros de escasos recursos, fue el motor que impulsó mucho para que muchas generaciones de jóvenes tengan oportunidad de estudiar...**” (EN8:232,3)

En el recorte empírico se puede apreciar una analogía para representar la Normal como un “...motor...” para la movilidad social, pero al realizar un ejercicio hermenéutico sobre dicha concepción surgió un nuevo conflicto de interpretación; en dicha categoría social se interpretó la intención de poner sobre relieve la *función* social del Normalismo de aquella época (Inicios de los ochentas). Sin embargo, partir de este *sistema de referencia objetivo* (LOUREAU, 1975, pág. 100) llevó a

conceptualizar al Normalismo emanado del establecimiento escolar como una cosa, y por ende la institución apareció en primer momento como compulsión exterior, como norma objetiva y como parte constitutiva de lo que Saint Simon denominó “la máquina”, respectivamente para representar a la sociedad misma.

Desde una perspectiva limitada y bajo el sistema de referencia objetivo se pudo entender que la escuela Normal fungía un papel regulador de la sociedad, ofreciendo oportunidades para la movilidad social de grupos en situaciones desfavorecidas, para el ascenso de jóvenes provenientes de la clase campesina y obrera que deseaban ser maestros, como una vía para *Ser más, Ser alguien y trascender* profesionalmente en su vida. Sin embargo, con posteriores análisis más detallados sobre el discurso del Prof. Velco, se encontraron indicios que superaron la percepción de lo que hipotéticamente era la función objetiva de la escuela Normal y que sirvieron como punto de inflexión para un análisis secundario.

Al enfrentar este conflicto hermenéutico, el proceso de investigación se encaminó a entender el Normalismo, pero como una construcción simbólica que va más allá de una descripción de su *Ser* como sistema de regulación social, como mecanismo de absorción de la esencia individual del Prof. Velco. Para ello se tuvo que enfocar la mirada hacia una parte fundamental y profunda de la institución como proyección simbólica, es decir, se dirigió la mirada hacia la existencia de un componente *imaginario* en el Normalismo como institución, aspecto que en términos similares a los argumentados por Castoriadis, se encuentra definitivamente asociado a la conciencia del maestro rural, una conciencia dibujada en las acciones sociales como maestro rural.

A partir de este hallazgo y con la intención de rodear el conflicto de interpretación, se tuvo que emplear un *sistema de referencia* distinto, en el que la institución dejará de concebirse como una cosa, y pasara a entenderse como algo instalado también en la conciencia colectiva del magisterio, pero interpretada por la subjetividad del Prof. Velco y resignificada por sus experiencias vividas como Normalista. De esta forma cada palabra, recuerdo, instancia, acción y cada “...imagen...” empalmada en el intelecto del sujeto no solo se contemplaron como

resultado de compulsiones exteriores o como etiquetas de la realidad, sino como brotes intersubjetivos de la dimensión simbólica del Normalismo en la vida del Prof. Velco.

Los resultados de este proceso interpretativo de segundo orden establecieron marcos de referencia para concebir al Normalismo como una construcción intersubjetiva, alojada en la conciencia del Prof. Velco a partir de una imagen elaborada históricamente, e insertada dentro del propio imaginario social, como una "...creación incesante y esencialmente indeterminada (social-histórico y psíquico) de figuras/formas/imágenes..." (CASTORIADIS, 1989, pág. 10). Este argumento reforzó la afirmación de que la imagen del maestro es una creación institucional, pero reconfigurada por la propia experiencia subjetiva. Así, el Normalismo como forma de vida interpretada por la conciencia del Prof. Velco se contempló como la fuente potenciadora de otras significaciones que llevaron paulatinamente a la creación de una imagen del maestro alojada simbólicamente en la práctica docente.

Con este punto de vista se comprendió que instituciones como la Escuela Normal cumplen una función económica-funcional, pero que sus límites existenciales no se delimitan solo a los márgenes de dicha función, de ser así la realidad en que los sujetos interactúan estaría sometida a un proceso unidireccional de transmisión y creación de prácticas sociales. En el caso de las escuelas normales y del Normalismo como institución, se defiende el hecho de que su dinámica es social y por ende existe un componente instituido que antecede a los sujetos que de ella forman parte, pero al mismo tiempo se aduce la presencia de un componente *instituyente*, que consiste en la atribución de significaciones nuevas a símbolos ya existentes, por este motivo el papel del sujeto en la reestructuración de sus propias instituciones se considera una realidad, en el que la institución efectivamente cumple una función, pero que no se reduce a ella (CASTORIADIS, 1989, pág. 198).

En términos concretos de la investigación, se dedujo que la Escuela Normal cumple la función de producir docentes *útiles*¹⁰⁹ a la estructura social, sin embargo para el Prof. Velco dicha función es trascendida por otras metas de carácter subjetivo, tales como superarse personalmente, mejorar su economía y sus condiciones de vida, pero sobre todo, y usando palabras del propio Prof. Velco, la profesión de docente arraigada desde la perspectiva del Normalismo era **“para los que no estábamos acostumbrados a tenerlo, era demasiado (...) otra forma de vida...” (EN8:246,3)**. Y en esta nueva “...forma de vida...” los símbolos transmitidos originariamente por la institución se instalaron en una red interpretativa del sujeto para formular nuevas significaciones en su experiencia personal y subjetiva.

Al momento de conjuntar todas estas redes de significación y colocarlas ante un panorama más amplio y masivo, se comprendió que el imaginario social no es inmutable, sino que forma parte de un proceso cambiante, donde dicho imaginario se establece como constructor de la propia historia, argumento que se encuentra reforzado por las palabras de René Kaës cuando señala que “...lo mismo que las civilizaciones que ellas sostienen, las instituciones no son inmortales. El orden que imponen no es inmutable, los valores que proclaman son contradictorios y niegan lo que las funda” (KAËS, 1996, págs. 18-19) por ende, este tipo de negación sobre la inmutabilidad institucional solo es posible a través de la fuerza instituyente que los propios sujetos hacen y viven dentro de sus instituciones, muy a pesar de que al hacer esto, rompan con sus propia *zona de confort*, en este acto reside la peculiaridad que nos hace humanos.

Esta nueva perspectiva situó los referentes para comprender que la imagen del maestro es el resultado de un largo proceso de creación, forjado a partir de la relación entre lo instituido y lo instituyente, como producto de la intersubjetividad que se impuso a los propósitos “universales” que hipotéticamente las escuelas Normales rurales se trazaron durante los primeros años de su creación en México.

¹⁰⁹ Útiles en el sentido expresado por Tenti en la compilación de textos titulado EL OFICIO DOCENTE: VOCACIÓN, TRABAJO Y PROFESIÓN EN EL SIGLO XXI, en el que se argumenta la importancia del profesorado como agente socializador, como servidor público, como reproductor de la ideología del Estado y como actuante en políticas sociales.

Dicha situación está simbolizada directamente en la peculiar forma de vivir el Normalismo por parte de cada uno de los sujetos que definieron su propia práctica educativa a partir de una *red de significaciones* denominada: imagen del maestro.

Es así como se concluye el presente capítulo, afirmando que la imagen del maestro es una construcción simbólica sustentada a partir de relatos cuyos imaginarios son forjados en el Normalismo (entendida como proyección institucional de los años 80's), justo cuando se llevó a cabo el proceso de transición del magisterio hacia nuevos escenarios para redefinirse como Licenciatura. Todas las significaciones y categorías sociales elaboradas por el Prof. Velco durante este periodo de formación, comenzaron a sufrir un desgajamiento institucional con el correr del tiempo, como respuesta a los constantes cambios sociales acontecidos en el devenir histórico de la profesión. De esta forma, la imagen del maestro rural comenzó a desdibujarse paulatinamente hasta conformar una práctica educativa distinta a la formulada en los primeros años del Prof. Velco, la interrogante inmediata que se deslinda de esta afirmación es ¿Cómo se perdió esta imagen?

III.- ¿CÓMO SE HA PERDIDO LA IMAGEN DEL MAESTRO?

El hombre es hombre, y el mundo es mundo.
en la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente,
el hombre transformando al mundo
sufre los efectos de su propia transformación.
Paulo Freire.

En el capítulo anterior se desarrolló el tema de la identidad y sus proyecciones más significativas en la práctica del Prof. Velco, este aspecto fue analizado a través del significado socio - histórico de la *imagen del maestro*; sin embargo, el hecho de entender que esta imagen surgió a partir de una formación simbólica en la escuela Normal, y saber que su contenido sufrió cambios esenciales con el paso de los años, no es suficiente para agotar la temática de este documento recepcional y comprender en profundidad cómo se perdió tal imagen.

Por esa razón, el presente capítulo tiene la intención de *clarificar* este proceso de tránsito, así como sus principales manifestaciones simbólicas en el ámbito pedagógico, con el objetivo de comprender el impacto que ha tenido dicha pérdida en la práctica educativa desarrollada al interior del aula¹¹⁰. Desde esta perspectiva el presente documento se propone aportar un marco interpretativo al estado de conocimiento que involucra el tema en cuestión, con la finalidad de que los constructos conceptuales derivados, puedan emplearse en un futuro para entender la práctica educativa de casos similares a la experiencia del sujeto de investigación.

Para lograr este propósito metodológico nuevamente se retomó la categoría teórica de *sedimento*, pero esta vez bajo los argumentos propuestos por (FOUCAULT, 1996, págs. 91-92), no para designar un análisis literario en su caso,

¹¹⁰ Es preciso señalar que la investigación aquí presentada tiene implicaciones relacionadas con la práctica educativa de un docente y sus diferentes dimensiones (situación que se describe en el segundo y cuarto capítulo), sin embargo uno de los aspectos sobre los cuales valió la pena detenerse para comprender a detalle la realidad, fueron las prácticas de enseñanza, mismas que fueron analizadas a través de una serie de representaciones sociales sintetizadas discursivamente en aquello que el Prof. Velco denominó como "...el programa...", la cual sufrió también un proceso de resignificación con el impacto de otras categorías sociales tales como "...la reforma...", "...el medio...", "...la rutina..." y "...el poder económico...". A partir de este abordaje analítico e interpretativo se reforzó aún más la idea de que la imagen del maestro constituye una construcción simbólica en la identidad del sujeto de investigación, y por esa razón el presente capítulo dedica su contenido a dicho abordaje.

sino para emplear una perspectiva que aceptara la presencia de capas de sentido, las cuales están imbricadas en la cultura, los signos, el lenguaje y los componentes internos de *la imagen del maestro* expuesta por el Prof. Velco en su discurso.

Pese a que Foucault centró su reflexión en el discurso como *acontecimiento* y no como *estructura*, sus aportes fueron considerados relevantes debido a que sus fundamentos teórico-epistemológicos llevaron a vislumbrar la importancia de los discursos en la conformación de subjetividades; es decir, sus contribuciones permitieron comprender la forma en que algunos sujetos como el Prof. Velco, fueron legitimando algunos relatos para conformar una imagen del maestro y la manera en que estos se asumieron como componentes decisivos en su práctica.

Ante este hecho, es importante recordar que en el segundo capítulo ya se hizo referencia a la cuestión postmoderna y la presencia de los discursos expresados a manera de relatos estructurantes de la práctica docente, así mismo se argumentó que dentro de la narrativa del documento recepcional, estos relatos están expresados simbólicamente en un plano microestructural, y que el proceso de conversión en la imagen del maestro se interpretó como una dinámica muy similar a los revulsivos sociales planteados por algunos estudiosos de la postmodernidad, tales como (LYOTARD, 2012) o en su caso (BAUMAN, 1996) cuando desarrolló el tema de la *modernidad líquida*¹¹¹.

Gracias a esta perspectiva y en contraste con el análisis de los recortes empíricos, el proceso de investigación se condujo hacia la construcción de una importante premisa, con la cual se sostuvo que tanto el acto de superación social así como el perfil mesiánico abordado en el segundo capítulo y la figura tecnocrática de la docencia (abordado en este capítulo), constituyen conceptos importantes para entender la manera en que el Prof. Velco legitimó algunos relatos del Normalismo en su práctica docente, delineando paulatinamente el significado de la imagen del

¹¹¹ Para ampliar sobre el tema, se puede consultar la siguiente liga: <http://www.lavanguardia.com/cultura/20170109/413213624617/modernidad-liquida-zygmunt-bauman.html>

maestro, hasta llegar a una formulación que concentró en sedimentos los últimos diez años de su vida profesional.

El entendimiento de cada uno de estos conceptos y sedimentos pretendió ofrecer no solo una mejor comprensión de *la imagen del maestro*, sino que también procuró el acceso a líneas de explicación planteadas en el último capítulo sobre su correspondiente *pérdida de sentido* (LYOTARD, 2012)¹¹²; y por esta razón fue necesario analizar nuevamente uno a uno los recortes empíricos, estableciendo posibles conexiones en el discurso y la práctica del sujeto, para poder llegar a la construcción de un esquema que conjuntara los datos de la siguiente manera:

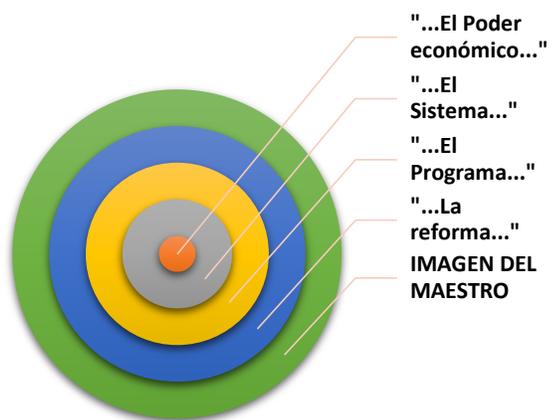


Figura 6. Sedimentos que conforman la imagen del maestro enunciada por el Prof. Velco y su interconexión para orientar el discurso y las prácticas.

Al estudiar los recortes empíricos extraídos de la investigación de campo y organizarlos por subcategorías de acuerdo al esquema indicado, se dedujo que

¹¹² Lyotard mencionó que "...Lamentarse de «la pérdida del sentido» en la postmodernidad consiste en dolerse porque el saber ya no sea principalmente narrativo. Se trata de una inconsecuencia. Hay otra que no es menor, la de querer derivar o engendrar (por medio de operadores tales como el desarrollo, etc.) el saber científico a partir del saber narrativo, como si éste contuviera a aquél en estado embrionario..." y bajo esta idea, la pérdida de sentido en la imagen del maestro se interpretó como el producto de una devaluación de dicha imagen en la conciencia del Prof. Velco, a causa de nuevas representaciones de índole tecnocrático y centradas en el racionalismo. Y en la que sus principales esquemas categoriales construidos en el pasado dejaron de coincidir con una imagen percibida en la actualidad, transitando de una imagen empírica, sacralizada y forjada por relatos a partir del saber narrativo, hacia una imagen tecnocrática, cuantificada, delimitada por estándares y programas al interior de la propia conciencia de los sujetos que ejercen la enseñanza como profesión y forma de vida, como si la primera fuese una oposición de la segunda, situación que desde la perspectiva planteada en este documento recepcional, abona a la pérdida de protagonismo en el propio docente para transformar su propia práctica.

cada una de las expresiones del Prof. Velco estaban alojadas en capas profundas de significación, que efectivamente tienen un origen personal y subjetivo, pero cuyo fondo simbólico pertenece a una *cultura magisterial* aún más amplia, la cual se definió en el presente estudio como un "...conjunto de representaciones sociales, valores, creencias y orientaciones propias del magisterio..." (LOYO, 2002).

Este ejercicio de interpretación ayudó a comprender que la formulación de gran parte de las expresiones del Prof. Velco no fueron exactamente el resultado de una acumulación individualizada de vivencias, sino también el producto de una conformación y modificación de relatos legitimados en la interacción con otras personas y con otras instituciones o dispositivos, incluyendo aquellas que no necesariamente pertenecen al magisterio, tales como su familia, las amistades y los medios masivos de comunicación, por citar solo algunos ejemplos. Esto último, fue sin duda un hallazgo que además permitió rastrear la existencia de una red de significación más vasta y de origen intersubjetivo en su identidad, tal y como se describe a continuación.

3.1. El debate sobre los años de preparación

Se dice que los seres humanos edifican su realidad a través del lenguaje, construyendo entidades abstractas y simbólicas en su devenir histórico, para dar sentido a la realidad en que viven. Gracias a este hecho fundamental el investigador puede abrirse paso en el estudio de los fenómenos sociales para construir sus primeras interpretaciones, desvelando el sentido de dichas entidades con el objetivo de desenredar paulatinamente el marasmo de intenciones que conforman la compleja trama de interacciones sociales. Esta idea también fue retomada desde la perspectiva de (BERGER & LUCKMANN, 2001, pág. 59), principalmente al apuntar que

...El lenguaje construye entonces enormes edificios de representación simbólica que parecen dominar la realidad de la vida cotidiana como gigantescas presencias de otro mundo. La religión, la filosofía, el arte y la ciencia son los de mayor importancia histórica entre los sistemas simbólicos de esta clase. Nombrarlos ya es afirmar que, a pesar de que la construcción de estos sistemas requiere un máximo de separación de la experiencia cotidiana, pueden ser verdaderamente importantísimos para la realidad de la vida diaria. El lenguaje es capaz no solo de construir símbolos

sumamente abstraídos de la experiencia cotidiana, sino también de "recuperar" estos símbolos y presentarlos como elementos objetivamente reales en la vida cotidiana...

En este sentido, el proceso de categorización efectuado en cada uno de los recortes empíricos condujo a entender la forma en que el Prof. Velco construyó las principales representaciones simbólicas a través de su lenguaje, definiendo el significado de su escuela normal, del programa de enseñanza, de la presencia de un poder económico, del hecho de sentirse competente o de algunas otras categorías sociales tales como el sistema, la reforma y la sociedad por citar solo algunas expresiones.

Un ejemplo de esta situación se suscitó al estudiar detenidamente los siguientes recortes, donde el Prof. Velco señaló que la imagen del maestro: **"...se ha perdido en el sentido de que, [...] antes los maestros no necesitábamos tantos años de preparación para poder sentirnos competentes..."** (EN6:168,2), agregando con mayor énfasis que: **"...hoy con licenciatura, y sentimos que no es grande la diferencia..."** (EN6:169,2).

Al tomar como referencia estos recortes, se dedujo que el prestigio de la imagen del maestro, tan señalado en las interpretaciones del Prof. Velco, había sido un componente simbólico sostenido por muchos años gracias al sentido de sacrificio y *labor apostólica* de los docentes que se formaron a partir del plan de estudios de Normal básica. Por este motivo el grado de estudios nunca representó para el Prof. Velco un rasgo altamente representativo para determinar si otros docentes eran "...competentes..." o no, independientemente de su formación en universidades u otros establecimientos escolares de nivel superior.

Con este tipo de indicios se generó un interés por indagar sobre el tema de la formación docente y su relación directa con el prestigio social, con la finalidad de entender la diferenciación que el Prof. Velco hizo entre la imagen del maestro representada en los normalistas de mediados de los años ochenta y el perfil de los docentes actuales, que se formaron con licenciatura o con estudios universitarios y a partir de simbolismos distintos.

Al analizar estas diferencias, se comprendió que ambas figuras estaban escindidas tanto por estilos de enseñanza, como por las oportunidades para el acceso a las nuevas tecnologías y los planteamientos curriculares en el propio servicio educativo, pero sobre todo por la existencia de *miradas distintas* para percibir los sistemas simbólicos de la práctica docente. Dicha separación ha sido señalada históricamente como una constante confrontación entre normalistas y universitarios, además de que también ha sido abordada por otros autores que apoyan la tesis de un "...divorcio entre la universidad y las escuelas normales..." (IBARROLA, 1998, pág. 265), principalmente en lo que respecta a las tareas de investigación y su alejamiento de las prácticas situadas en los centros escolares.

Tal y como puede notarse hasta este punto, dicho debate ha representado también un reflejo constante de la separación señalada en el debate histórico sobre el profesionalismo docente, al indicar en un tono generalizado que los normalistas son poseedores de "...la práctica..." y los universitarios están más inmersos en "...la teoría...".

Bajo estos argumentos, se comprendió que el Prof. Velco y otros docentes egresados con un plan de estudios de Normal básica¹¹³, se autodefinen como trabajadores caracterizados por una formación eminentemente empírica, centrada en la entrega y el sacrificio de su vocación; mientras que los profesores con licenciatura o los universitarios, han sido percibidos en un sentido contrario desde la perspectiva del Prof. Velco: como trabajadores preparados con una formación más teórica y colocados en una categoría alejada del antiguo modelo representado en la imagen del maestro rural.

Aunado a esta comparación efectuada bajo los esquemas interpretativos del sujeto de investigación, también resultó interesante que en el fragmento mostrado con anterioridad, existió un componente simbólico que se refirió a las prácticas

¹¹³ Esta interpretación es el resultado de un análisis del discurso y de las prácticas del Prof. Velco, mismas que fueron trianguladas con el estudio de algunos referentes bibliográficos citados a lo largo del capítulo II y III, donde se describen en profundidad algunos rasgos característicos de otros docentes Normalistas, que son contemporáneos del sujeto que protagonizó este proceso de investigación.

cultivadas en la Normal (“...años de preparación...”). En dicho recorte se rastreó la presencia tácita de algunas nociones que caracterizaron sobre todo al Normalismo de los años ochenta, tales como las categorías de prestigio social y *la mística del maestro* (MAYZ Vallenilla, 1959) las cuales ya fueron señaladas en el capítulo anterior.

Al detectar este fenómeno de construcción en el discurso, se procedió a subcategorizar los diferentes recortes que contenían los momentos en que el Prof. Velco mencionó directa o indirectamente la pérdida de sentido, específicamente los recortes que hicieran referencia al afán por conservar *la mística del maestro rural*. El resultado de esta búsqueda condujo a formular la premisa de que el prestigio del magisterio fue debilitándose en la conciencia del Prof. Velco como producto de un desajuste entre el imaginario forjado en su pasado y la presencia compleja de nuevos desafíos en el campo educativo, relacionados no solo con las formas de enseñanza, sino también con la función de la escuela y los resultados educativos que la misma sociedad espera de la imagen del maestro.

Respecto a esta idea se encontró una línea teórica para sostener dicha argumentación, la cual coincidentemente señala que

...la sociedad tiende a esperar más de lo que la escuela es capaz de producir. En la mayoría de las sociedades latinoamericanas se le asignan a la escuela una serie de funciones múltiples y en no pocos casos hasta contradictorias. Al mismo tiempo esta acentuación del carácter multidimensional de la escuela no se corresponde con el volumen y la calidad de los recursos que se le asigna. La consecuencia de esta relación es la decepción y el desencanto social respecto de la escuela y una profunda sensación de malestar en el cuerpo docente que percibe no poder estar a la altura de las circunstancias.” (TENTI FANFANI, 2007, págs. 336-337)

Al contrastar esta línea con la perspectiva del Prof. Velco, se encontraron coincidencias en el discurso, pero también se originó una línea explicativa adicional dentro de las interpretaciones del sujeto de investigación, la cual consistió en afirmar (en las interpretaciones del Prof. Velco), que tanto el profesor formado con un modelo curricular de licenciatura y el egresado de Universidades también han contribuido al desencanto social, al *no estar a la altura de lo que la sociedad exige*, ya que según el Prof. Velco estos no poseen ni el sentido de pertenencia al entorno

rural o porque sencillamente en su formación manejan ‘muchos conceptos nuevos pero les falta la práctica’.

En relación a este hecho, el Prof. Velco concluyó que la mayoría de las personas que actualmente se dedican a la docencia no han logrado superar los resultados educativos generados por el Normalista de su época (principalmente en lo que respecta al carisma con la gente de las localidades rurales, la alfabetización y su inmersión en actividades agrícolas), esto pese a que en términos legales y administrativos el nivel de profesionalización de un Licenciado en Educación Primaria se considera de mayor rango académico si se le compara con los docentes que solo tienen el título de Normal Básica. Y por este motivo para el Prof. Velco, la eficiencia del docente depende en mayor proporción de la mística que el maestro irradiaba en su figura de autoridad y no tanto de su nivel de estudios.

Sobre esta situación (OIKIÓN Solano, 2008, pág. 77) señaló que “Uno de los principales argumentos presentados por el Estado mexicano para elevar a nivel licenciatura los estudios de educación Normal en 1984 fue la intención de profesionalizar al grupo magisterial...”; pero más allá de sus planteamientos esperados, esta decisión no fue recibida con agrado en la comunidad de Normal básica, ya que en realidad este decreto fue interpretado como una ruptura para la identidad del Normalismo, tanto así que el Prof. Velco expuso en distintos momentos que los jóvenes formados dentro del Plan de Licenciatura no contaban con los atributos necesarios para enfrentar las dificultades en un entorno rural marginado, según él, los docentes que egresaban de la licenciatura tenían mucha “...teoría...” pero carecían de “...la práctica...” y la empatía con la gente de las localidades.

Ante tales interpretaciones surgidas durante el proceso de investigación, surgió la necesidad de entrevistar a otros sujetos con la intención de triangular la información y poder así tener un panorama de análisis más amplio, que tuviera como marco de referencia las opiniones de distintos frentes ante un mismo hecho, este ejercicio fue definido en la presente investigación como un *análisis del discurso sobre los perfiles de egreso en el Plan de estudios de Normal básica y de*

Licenciatura en Educación Primaria. Por ello, al entrevistar a otros docentes formados con el plan de Licenciatura¹¹⁴, se encontró que la mayoría de los entrevistados coincidieron en caracterizar a los alumnos de Normal Básica de la siguiente manera:

Como que no estaban bien definidos, centrados... les enseñaban mucho sobre cosas prácticas, por ejemplo, hacer material didáctico, dibujar, pero trabajaban sin fundamento teórico, eran el lado opuesto a como nos formaron a nosotros en Licenciatura...” (Subrayado del investigador) (EN11:11,1).

Los mandaban a la friega... ellos eran los que ayudaban con el ganado y con el trabajo duro... (EN12:6,3)

Nosotros no, no nos dejamos, ellos sí, no decían nada, porque pues, ya estaban acostumbrados... no repelaban, eran de los que, desde que entraron a la Normal, así era el sistema de trabajo para ellos... (EN13:8,1)

Aunado a estos testimonios, los entrevistados también coincidieron en que la generación de normalistas donde se desarrolló el Prof. Velco era constantemente usada como mano de obra para “...**lavar frascos...**” donde depositaban la miel, para sembrar o “...**cosechar tabaco...**” y demás actividades agrícolas que eran sustento económico de la propia escuela Normal en aquel tiempo¹¹⁵.

A partir de la revisión analítica de estas ideas y su posterior contraste con el testimonio de un catedrático que también impartió clases en la Escuela Normal de aquella época¹¹⁶, se confirmó el planteamiento desarrollado durante la investigación, en la que se comprendió que el perfil del Prof. Velco y otros

¹¹⁴ Se realizaron tres entrevistas a docentes egresados de la misma escuela Normal, pero con el Plan de Licenciatura presentado en el mismo periodo en que el Prof. Velco estaba por culminar sus estudios de Normal básica. Así mismo se tuvo la oportunidad de dialogar con otros dos profesores que cursaron la Normal Básica en la misma generación del Prof. Velco, y los hallazgos permitieron comprender que existió una *lógica de mirada* compartida, la cual hizo posible entender que hubo un sentido de pertenencia de los alumnos de normal básica de aquella época.

¹¹⁵ La Escuela Normal donde se formó el Prof. Velco poseía instalaciones y herramientas para practicar actividades relacionadas con la agricultura, ganadería y apicultura, mismas que eran fuentes de sustento económico para dicha escuela.

¹¹⁶ Debido a que este último aporte se efectuó de forma inesperada y aunado a que el encuentro se desarrolló en la parte final de la construcción de este documento, no se alcanzó a registrar formalmente y solo se optó por retomarlo como nota de campo extra, pero gran parte de los comentarios vertidos en las últimas tres entrevistas coincidieron al afirmar que la formación de jóvenes que integraron la generación del Prof. Velco tuvieron una orientación empírica y apegada a métodos pedagógicos racionalistas.

normalistas de su generación estuvo definido por un sistema de formación distanciada de procesos formales de reflexión epistemológica, con inclinación hacia las labores agrícolas como parte de la cotidianidad escolar e influenciada por un enfoque rural.

Esta última idea permitió interpretar que el sistema de formación en que se desarrolló el Prof. Velco más tarde contribuyó a reafirmar los mecanismos de oposición y rechazo ante las propuestas o reformas establecidas para la preparación teórica o epistemológica, ya que con la formación ideológica recibida, la preparación teórica le resultaba carente de sentido o poco fiable, y con ello se generó una actitud de resistencia, de desánimo o incluso de rechazo, argumentando que la formación teórica o filosófica en la docencia era insuficiente para alcanzar los propósitos establecidos durante su formación en la escuela Normal, y por esta causa el Prof. Velco argumentaba que lo necesario era **“...la práctica, no que nos den teoría...” (NC17).**

Esta afirmación se relacionó con los resultados de la investigación planteada por (FIGUEROA, 2000, pág. 130), al referirse a la estructura curricular del plan de estudios previos al de Licenciatura, como un sistema de formación cuyo modelo pedagógico “...estaba centrado en las adquisiciones que, de acuerdo con Ferry, reduce la noción de formación a la de aprendizaje (1990:62). Este modelo implica una concepción de la relación teoría-práctica, donde la segunda es la aplicación de la primera...”, y por tal motivo la teoría automáticamente pasa a convertirse como una noción primaria que pierde relevancia ante el pragmatismo que ofrecen los años de experiencia y la figura del docente como un sujeto empírico que aprende a través del ensayo y error.

Con estos hallazgos se reforzó aún más la idea de que los relatos contruidos en el pasado como estudiante de Normal básica y las experiencias vividas en la primera década de servicio, constituyeron aspectos fundamentales

para que el Prof. Velco formulara interpretaciones decisivas sobre su práctica¹¹⁷, mismas que al conjugarse con el desencanto social y el aumento en las expectativas hacia la labor docente por parte de la sociedad, terminaron generando un malestar psíquico y emocional en su persona, que al igual que muchos docentes también se habían formado con simbolismos planteados en la imagen del maestro de normal básica.

A partir de estos planteamientos se logró entender que la mayoría de las vivencias del Prof. Velco, hicieron que sus sistemas simbólicos se fueran enmarcando dentro de un imaginario fuertemente instituido en la consciencia, y con el paso de los años dicho imaginario se resistió a modificar sus núcleos simbólicos, más allá de que en los enunciados denotativos y en el exterior se manifestaron cambios y modificaciones centrados en nuevos discursos de la época contemporánea.

Este fenómeno de construcción simbólica fue acentuándose en la consciencia del sujeto con el correr del tiempo; sin embargo, los últimos diez años de servicio constituyeron el periodo más crítico según la percepción del propio docente, ya que muchas de sus representaciones forjadas en la Escuela Normal comenzaron a sufrir los mayores conflictos de representación.

Fue en este periodo cuando “...**el sentir del maestro rural...**” comenzó a reflejar un desgaste relacionado con su rendimiento, notándose así un debilitamiento en la imagen que por casi veinte años había resistido los embates de otros discursos provenientes de los distintos cambios políticos, pedagógicos o en general de índole social; contribuyendo así a una crisis de representaciones e imaginarios en la práctica docente.

¹¹⁷ Específicamente, en la forma de organizar y dirigir la enseñanza en el aula, en el trato hacia los alumnos, padres de familia o incluso en la manera de socializar con sus compañeros de trabajo. Cada una de las concepciones forjadas por el Prof. Velco, fueron el resultado histórico de procesos interpretativos sobre su quehacer como docente, y en este sentido, el intento para llegar a un encuentro hermenéutico a través de estas páginas, constituye un esfuerzo epistémico para trazar líneas propositivas de transformación en otros profesores que se encuentran bajo la misma encrucijada de formación y búsqueda de identidad.

Ante tal situación el Prof. Velco afirmó en una entrevista que fueron solo **“...veinte años para trabajar uno con ganas, ya después de los veinte, ya las capacidades van disminuyendo, se van acabando... yo trabajé en, en una comunidad estuve, el mismo tiempo que llevo aquí ya, estuve diez años...”** (EN3:18,3). A partir de las interpretaciones sobre este recorte empírico y al emplearlo como referente de análisis con otros fragmentos tomados de su discurso, se pudo constatar una vinculación con otras categorías sociales¹¹⁸ que también sufrieron este proceso de desgaste y debilitamiento, como producto de complicaciones personales, laborales y pedagógicas en la profesión docente.

A partir de dicho análisis se comprendió que la esencia original de la imagen del maestro fue desvaneciéndose, pero no solo a un nivel discursivo, sino que sus implicaciones también se proyectaron en la conformación de prácticas rutinarias y actitudes de pesimismo sobre el significado del trabajo docente y su prestigio social.

Ante tal situación el Prof. Velco reaccionó con la formulación de hipótesis que intentaron ofrecer explicaciones al fenómeno de pérdida de sentido, y de entre todas las interpretaciones, la que más le resultó convincente para ser integrada a su discurso, fue el hecho de que muchos maestros en la actualidad a pesar de tener el título de licenciatura (incluyendo egresados de Escuelas Normales o de Universidades), en su mayoría **no** cumplieron con el perfil necesario para sostener la misma admiración que caracterizó al maestro rural de antaño, cuando era considerado un símbolo de veneración y alta estima social.

3.2. La reforma a la imagen del maestro

Al indagar más sobre el tema del prestigio social en la imagen del maestro rural, y al estudiar la perspectiva del Prof. Velco y otros sujetos que comparten una visión similar¹¹⁹, se logró comprender que el detrimento de dicha imagen no solo

¹¹⁸ Dichas categorías se refieren específicamente a: El programa, el sistema, la sociedad y la vocación.

¹¹⁹ El hecho de que la investigación se centró en la vida profesional de un solo sujeto (enfoque biográfico), no significó que todas las premisas y deducciones hayan sido construidas a partir de un análisis reduccionista y basado únicamente en la visión particularizada de una sola persona, ya que de forma similar a la propuesta filosófica de J. P. Sartré, aquí también se pugnó para que los hallazgos fueran el resultado de una indagatoria

fue el resultado de una conclusión individualizada en la consciencia, sino que también respondió a otros aspectos de la realidad, incluyendo lo que se define en otros estudios como el sedimento histórico de un debate entre Normalistas y Universitarios, y que de acuerdo a las proposiciones de (MEDINA, 1999, pág. 7), constantemente "...se reactualiza con signos distintos y con pasados gloriosos, por lo que esta fórmula se asemeja a la acción simbólica del mito..."

Es decir, aquello que movió el discurso del Prof. Velco en el devenir histórico, no fue precisamente un imaginario puro en la consciencia, y ciertamente, aunque tampoco se concluyó tajantemente que sus nociones fueron solo el producto de una influencia externa, lo que sí se pudo concluir con certeza, fue que dichas concepciones resultaron ser el fruto de una conjugación entre su percepción como individuo y la reinención generacional de relatos y tradiciones discursivas que las propias instituciones normalistas o universitarias heredaron a sus integrantes (muchas veces edificadas de forma utópica), como una forma casi automática de proveer sustancia a sus identidades para la creación del sentido de pertenencia en los futuros profesores rurales.

Fue así como al pasar el tiempo, todas aquellas proezas que sirvieron para dibujar en las consciencias de los normalistas una imagen nítida del maestro rural, posteriormente también sirvieron para crear capas profundas de significación que establecieron diferencias y contradicciones ideológicas con otros sujetos involucrados en el mismo campo docente; sujetos que tal vez tenían similares

social y abierta al mundo, en donde la realidad fungió como una especie de "laboratorio" para "experimentar" y "poner a prueba" las hipótesis que se venían construyendo a lo largo del proceso de investigación. En dicha tarea indagatoria fue de gran relevancia la interlocución de ideas que se generó a partir de la participación de otros sujetos, ya sea en los encuentros formales o informales con otros compañeros de la zona escolar que también interactuaron de manera sincrónica o asincrónica con cada una de las expresiones del Prof. Velco. Algunos ejemplos de estos sucesos fueron las constantes ocasiones en que se pusieron a discusión los temas de la reforma educativa, las ventajas y desventajas de "seguir un programa de enseñanza", la influencia del factor económico en el campo educativo, el fenómeno de la devaluación que la sociedad en general muestra hacia el profesorado, así como otras temáticas específicas como la vocación, las rutinas didácticas o la mística del maestro, el Normalismo y los tipos de formación docente. En este sentido, la indagación nunca tuvo estrictamente un sentido lineal y ordenado, lo cual por momentos generó incertidumbre y sensación de angustia durante la construcción de la tesis.

condiciones laborales pero que habían sido partícipes en un proceso de formación con diferentes proyecciones simbólicas a la del Prof. Velco.

Pero lo relevante de este hallazgo no fue solo la identificación de los simbolismos forjados ideológicamente durante su formación en la escuela Normal, sino que todos estos elementos que conformaban un sentido de pertenencia, fueron sufriendo una serie de cambios que terminaron incidiendo en el desgaste de la identidad y en los procesos de significación de la práctica docente. Este hecho fue confirmado al analizar otros recortes empíricos, en los que el sujeto afirmó que la imagen del maestro “...**ha decaído en el sentido de que, pues antes, lo veíamos que, que los maestros llegaban a las escuelas y, como que nos exigían más, desde la primaria salíamos con más conocimientos, con más competencias...**” (EN6:169:3) (Subrayado del investigador).

Con base en el estudio de este y otros recortes obtenidos durante las entrevistas sobre su percepción en torno a concepciones pedagógicas y curriculares, se pudo identificar la existencia de un discurso ideológico nutrido de imaginarios y representaciones derivadas del Normalismo de los años ochenta, pero lo más curioso fue que en los mismos recortes también se notó la existencia de brotes expresivos que fueron reinterpretados más tarde como muestras de la resignificación que estaba aconteciendo en la conciencia del sujeto de investigación, principalmente como producto de una confrontación con nuevas categorías en su existencia profesional (no solo a nivel conceptual o abstracto, sino también en la dimensión concreta de su realidad).

Bajo este ejercicio de reinterpretación de los recortes empíricos se descubrió la presencia de nuevas categorías dentro del discurso del Prof. Velco, entendidas estas últimas como un corpus epistémico que de acuerdo a (ZEMELMAN, 2005, pág. 32) “...no tienen un contenido único sino muchos contenidos. En ese sentido, las categorías son posibilidades de contenido, no contenidos demarcados, identificables con una significación clara, unívoca, semánticamente hablando...”.

Dicho de otra forma, estas categorías constituyeron palabras con un significado reinterpretado por el Prof. Velco que permitieron reestructurar un discurso definido dentro de los parámetros del Normalismo, y que a la luz del análisis empírico también fueron identificados como gérmenes de un nuevo posicionamiento ideológico, con repercusiones no solo a un nivel discursivo sino también en el plano de los hechos.

Sin embargo, como se dijo previamente, lo más interesante de esta expresión no fue la presencia aparentemente inmutable del componente ideológico gestado durante su estancia en la escuela Normal, sino que paradójicamente a lo esperado, también se interpretó un cambio sustancial, precisamente con la presencia de palabras que connotaban una esencia centrada en el *enfoque basado en competencias*.

Este hecho llamó la atención principalmente porque en otros fragmentos de entrevistas, fue el Prof. Velco quien también dirigió críticas a los sistemas de formación contemporáneos, lo cual llevó a deducir que en sus expresiones existían contradicciones a los principios institucionales emanados de su formación en la escuela Normal y en sus primeros años de servicio.

Esto es pese a que el mismo Prof. Velco llegó constantemente a lanzar críticas al discurso del enfoque basado en competencias, él no se percató de que en su conciencia ya había un proceso de asimilación de ciertos conceptos y prácticas planteadas específicamente en las metodologías y los propios componentes ideológicos que en otro momento él mismo llegó a reprochar, pues de forma paradójica, también las señalaba como opciones pedagógicas fuera de contexto para ser aplicadas en su entorno laboral, ya sea por el hecho de ser propuestas “...**extranjeras**...” que no coincidían con las características de su país o porque simplemente resultaban muy ambiciosas para el medio rural en que él y sus alumnos se desenvolvían.¹²⁰

¹²⁰ Esta situación, que en apariencia resultó contradictoria a los principios socioeducativos del Prof. Velco, no solo se palpó en el discurso, sino que también se observó en actos concretos de su práctica; por ejemplo en

Un ejemplo que sintetiza este tipo de críticas se encontró en el siguiente recorte empírico, donde el Prof. Velco expuso que

“...la reforma ya viene, viene prácticamente no sé, yo siento, quién sabe de dónde la fueron a copiar, para un México, si nos vamos así, sin tener mucho conocimiento, sin tener mucha experiencia en la materia educativa, vienen actividades en ese, en el programa de Primero, en donde los manda, dice que en equipos, investiguen en el internet o en otros medios de comunicación, la mayoría de la población, o en aquellas escuelas donde no tienen acceso a el internet, actividades...”EN3:5,4.

A pesar de asegurar que la reforma educativa del 2009¹²¹ y su correspondiente enfoque centrado en el desarrollo de competencias era un modelo ‘copiado’ que no encajaba con la realidad de su país, lo cierto fue que, en otros recortes empíricos, el mismo Prof. Velco también mencionó la importancia de adoptar dicho enfoque para concretarlo en prácticas efectivas de aprendizaje, señalando que: **“...eso quisiéramos ¿no? Que los niños adquieran todas esas competencias, porque realmente es lo que hace falta: competencias...” (Subrayado del investigador) (EN6:182,1)**

Este tipo de expresiones paradójicas en el discurso del docente condujeron hacia una indagación más profunda sobre la pérdida del sentido en la imagen del maestro y su influencia en las prácticas ejercidas dentro del aula, así como de las formas en que esta alteración ideológica también se relacionó con la reconfiguración de discursos y algunas prácticas de enseñanza, sobre todo aquellas que implicaron la implantación de nuevos enfoques pedagógicos (como el de la enseñanza basada en competencias) que planteaban hipotéticamente la superación de aprendizajes memorísticos y la reducción de los hábitos para moldear conductas dentro del aula.

Cabe agregar que dichos enfoques, pese a ser asimilados en la consciencia del Prof. Velco y otros docentes, nunca llegaron a fungir realmente como

la manera en que diseñó sus clases, en la forma de hablarle a los alumnos e incluso en la organización de su aula, criticando siempre a “...la reforma educativa...” pero siguiendo “...el programa...” de estudios propuesto por el currículum oficial, tal vez con algunas mínimas adecuaciones a su práctica y al entorno, pero sin deslindarse de un estilo didáctico lineal y racionalista, centrado en conceptos tales como enfoque por competencias y la enseñanza por proyectos. Ver Anexos.

¹²¹ En ese momento la reforma educativa estaba en un periodo final de prueba en su aplicación y constituyó el antecedente central para la creación del Plan de estudios 2011 para la educación básica.

herramientas intelectuales útiles en la transformación de su práctica en las aulas (o al menos es lo que se interpretó en la presente indagación), ya que en sus acciones se reflejaron los mismos esquemas de actuación y los resultados siguieron interpretándose desde una lógica similar a los simbolismos contruidos anteriormente, y en realidad lo que se observó en los distintos registros de observación en el aula, indica que el Prof. Velco no se sintió identificado con los fundamentos pedagógicos propuestos por el enfoque basado en el desarrollo de competencias, y más bien se limitó a seguir un programa linealmente, sin atender a transformaciones profundas de su quehacer docente.

Esta situación pudo palpase al contrastar las prácticas de enseñanza del Prof. Velco, así como sus percepciones en torno a la enseñanza y aprendizaje con el modelo propuesto por Philippe Perrenoud, mismo que se resume en diez competencias docentes que sirvieron como referencial para diseñar líneas de acción en la construcción de los nuevos materiales curriculares de aquel momento.

A pesar de que (PERRENOUD P. , 2004) mencionó en una de sus publicaciones que el “inventario” de competencias en ningún momento tiene la intención de “...dar cuenta de las competencias del profesor medio de hoy en día. Más bien describe un futuro posible y, [...] deseable de la profesión...”, lo cierto fue que dichos modelos (reinterpretados por los docentes) fueron “integrados” a sus conciencias (incluyendo el caso del Prof. Velco), pero bajo la consigna de una imposición carente de sentido y congruencia con la realidad en que estaban inmersos. En relación a este hecho, fue interesante encontrar que en la misma publicación de Perrenoud existe el señalamiento de “...que la misma identificación de las competencias supone opciones teóricas e ideológicas, por lo tanto, una cierta arbitrariedad en la representación de la profesión y de sus facetas...”

De esta forma se comprendió que al hablar de competencias o de cualquier enfoque pedagógico (y de su repercusión en las prácticas dentro del aula), es imprescindible indagar en las percepciones de los docentes para interpretar y valorar con certeza su impacto en los procesos de formación, además de que la asimilación lingüística constituye apenas el primer paso para una transformación

de las prácticas docentes, ya que más allá de instalarse en las consciencias como una innovación educativa, estos enfoques corren el riesgo de adaptarse a estructuras ideológicas conservadoras u opuestas, cambiando los enunciados denotativos de la prácticas educativas pero sin potenciar los núcleos simbólicos de la realidad que perciben los profesores y sus alumnos.

Este hecho obedeció principalmente a que el nuevo discurso ideológico no transformó la realidad de los sujetos, más bien se adaptó a las rutinas preestablecidas, lo que además significó, en términos de (GUEVARA Niebla, 2013, pág. 40), "...un disfraz de oropel bajo el cual se pretende imponer un modelo curricular conservador y, en varios sentidos, impracticable...", y en este sentido la terminología acabó por invadir y colonizar el discurso de la imagen del maestro pero solo para encubrir el anterior esquema de actuación didáctica del Prof. Velco, situación que más tarde derivó en una serie de dilemas metodológicos y curriculares que solo complicaron la labor del propio docente, al contribuir a una gradual pérdida de identidad no solo en materia pedagógica sino también en el ámbito existencial de su misión en el aula¹²².

Al realizar este análisis en los recortes empíricos derivados del discurso del Prof. Velco, se detectó que el reto de asimilar nuevos conceptos para describir su realidad y orientar sus acciones, le provocaron algunos conflictos concretos en su práctica, tales como la resignificación de prácticas en el aula o la incorporación de nuevas concepciones en torno a la enseñanza de la lectoescritura, el desconocimiento de nuevos planteamientos curriculares y la incertidumbre ante planteamientos relacionados con la nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC's)¹²³.

¹²² Al cambiar los enfoques y reestructurar el proceder en el aula, algunos docentes (incluyendo al Prof. Velco) aceptaron tener conflictos personales para dirigirse hacia sus alumnos, cuestionando cuál era su papel como educadores o cómo emplear los libros de texto a partir del nuevo esquema curricular y cuáles eran los contenidos a trabajar con la nueva didáctica, misma que distó mucho de la formación que los mismos profesores tuvieron durante su estancia en la escuela Normal y en sus primeros años de servicio.

¹²³ Estos tres aspectos de su realidad básicamente aludieron a un cambio en la metodología de enseñanza, ya que antes no se planteaban proyectos didácticos o al menos no eran bajo la misma propuesta curricular del enfoque por competencias, además de que nuevas concepciones aparecieron en el discurso del currículum y por ende surgió también la necesidad de apropiarse y reestructurar su propio discurso como profesor (ya que

Este conjunto de irrupciones en la realidad del Prof. Velco provocaron un incremento del rechazo ante posibles modificaciones curriculares o metodológicas que fueron surgiendo en un periodo contemporáneo, pero aunado a esto también se generó una mayor actitud de pesimismo ante el desempeño escolar de sus alumnos, al concebir a otros discursos (como el de la calidad de la educación, el enfoque por competencias y la enseñanza por proyectos) como aspectos utópicos e incongruentes con su manera de percibir el acontecer en la escuela, sobre todo porque los nuevos conceptos (*aprendizajes esperados, estándares curriculares, tecnologías digitales, calidad de la educación, desafíos matemáticos, prácticas sociales del lenguaje, etcétera*) fueron reinterpretados por el Prof. Velco como elementos ajenos a su realidad y la de sus alumnos, muy a pesar de que en su discurso ya estaban instalados y en constante reproducción verbal.

En el siguiente recorte pudo palpase el argumento señalado previamente, ya que el Prof. Velco explicó que con respecto al “...nuevo plan...”¹²⁴ para la educación primaria “...**es pesado para los niños allí en ***** [la localidad donde labora], es pesado porque allí maneja ya en primer año, proyectos en donde ellos tienen que investigar en periódicos, consultar con sus papás, o sea diario maneja actividades donde ellos tienen que consultar con su familia, y pues ahí no, no se puede.**” (Subrayado del investigador) (EN3:2,3.)

Al analizar esta idea desde un interés hermenéutico, se dedujo que la manifestación de los resultados negativos en el proceso de enseñanza fueron para

algunas “categorías nuevas” tales como competencia, estándar curricular, aprendizaje esperado, proyecto didáctico, consigna, campos formativos y otras más irrumpieron en la práctica docente, y por ende constituyeron un desafío cognitivo para la generación más adulta de docentes). Así mismo la inclusión del internet y las páginas web en los libros de texto, así como las modificaciones aceleradas que estaban apareciendo con las redes sociales, el uso de la telefonía celular y otros medios digitales en el ámbito docente, representaron cambios complejos de asimilar para el Prof. Velco, a tal grado de que en una de las entrevistas llegó a aceptar que “...la tecnología ya lo había rebasado.”

¹²⁴ El Prof. Velco hizo referencia al Plan de estudios indistintamente para nombrar también a los nuevos programas de enseñanza y los libros de texto emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), dicha situación más tarde se confirmó que se debía fundamentalmente a un reconocimiento indistinto de los planteamientos curriculares, ya que durante el periodo en que se hicieron las entrevistas el Prof. Velco, dicho docente aún no dominaba la diferenciación conceptual entre uno y otro material bibliográfico del planteamiento curricular propuesto por la SEP, aunado a que en dicha época existía un replanteamiento curricular que apenas estaba aterrizando de forma concreta en las escuelas primarias del país.

el Prof. Velco, una consecuencia de que las actividades propuestas en los libros de texto eran tareas totalmente inviables para el contexto en que él laboraba, por ello el Plan de estudios y los programas solo le representaban obstáculos para dirigir su labor de enseñanza y también para que los alumnos aprendieran, fenómeno que al compararse con lo vivido en sus primeros años de formación ni siquiera eran un tema de interés para predecir el éxito o el fracaso escolar.

En sus primeros años de servicio, el Prof. Velco llegó a considerar que lo más relevante para lograr que sus alumnos aprendieran eran su figura de autoridad para transmitir el saber y su “imagen apostólica” al interactuar con la comunidad escolar, dedicando jornadas enteras al repaso académico de los materiales curriculares que se expedían desde la Secretaría de Educación Pública, diseñados a partir de objetivos generales o específicos y organizados en distintas asignaturas. Basándose en esta premisa, el éxito dependía de la imagen del “maestro empírico” y apegado al programa preestablecido, y no tanto de la planeación de proyectos de enseñanza o la formulación personalizada de diagnósticos orientados por estándares curriculares o aprendizajes esperados, tal y como lo planteaba la nueva propuesta curricular emanada de la reforma educativa.

De esta forma se comprendió que la referencia al programa de enseñanza en la conciencia del Prof. Velco fue cambiando poco a poco con el paso de los años, hasta llegar a conformar una percepción pesimista, es decir, para el sujeto lo que antes era un recurso que le ofrecía seguridad y zona de confort pedagógico, terminó siendo una concepción con indefinición metodológica, complicada y alejada del contexto rural¹²⁵. Tal situación comenzó a generar conflictos en la práctica debido a que el programa de enseñanza concebido en sus primeros años de

¹²⁵ El “divorcio” simbólico entre la categoría del programa de enseñanza y la imagen del maestro en la conciencia del Prof. Velco fue uno de los síntomas más representativos de la pérdida de sentido enunciada en su discurso. Y en dicho proceso de reconfiguración comenzaron a ganar protagonismo dos nuevas categorías de la práctica docente, mismas que más adelante se describen como El sistema y El Poder económico. La simbiosis generada entre estos tres componentes fue clave para la comprensión de la práctica educativa del docente.

servicio como un aliado simbólico para orientar la práctica, llegó a convertirse en una imposición pedagógica del propio sistema educativo.

Este proceso de reconfiguración en la concepción del programa se dio principalmente a partir de la inserción de una nueva categoría social aún más compleja y dotada de sentidos y concepciones distintas a lo que en términos discursivos y prácticos significó la imagen del maestro forjada en el pasado; dicha categoría se sintetizó a partir de lo que el Prof. Velco llegó a interpretar en su discurso como “...**la reforma educativa...**”, caracterizada inicialmente por el propio sujeto de investigación como una imposición didáctica y más tarde como un mecanismo de control laboral.

En dichas concepciones pudo notarse una doble significación que evolucionó con el paso de los años, ya que al inicio la reforma educativa (efectuada en el 2009) solo tuvo incidencia en el componente curricular (planes y programas de estudio, libros de texto y enfoques didácticos), pero posteriormente con los cambios legislativos en materia de evaluación del servicio profesional docente, dicha reforma se volvió más amenazante para la imagen del maestro concebida por el Prof. Velco¹²⁶, puesto que su incidencia ya no fue solo en el rubro didáctico o curricular, sino que trastocó intereses económicos y la propia seguridad laboral de los docentes.

Al principio de la investigación el Prof. Velco expuso que “...**en lo de la reforma, yo soy aprendiz, apenas agarré el nuevo programa este año, está uno, al menos yo estoy desorientado ahí con esto...**” (EN3:2,1), (refiriéndose al reconocimiento de la estructura curricular y de las proposiciones metodológicas) ya que eran diferentes a lo que estaba acostumbrado a realizar en el aula. Y ante tal situación el sujeto no reflejaba una preocupación tan marcada, incluso durante la misma entrevista el Prof. Velco respondió la siguiente pregunta con un tono tranquilo reflejado en su expresión: “¿...**Usted ya ha vivido otras reformas**

¹²⁶ El 26 de febrero de 2013 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* una reforma de los artículos 3° y 73 de la Constitución Política de nuestro país. Además de una declaración que compromete al Estado a garantizar la calidad de la educación obligatoria, incluida en el primer párrafo del artículo 3°.

anteriores verdad? PV: Si, la del 93... E: ¿Y ahí que tal la vivió? PV: Pues lo mismo, se va adaptando uno, lo mismo sucede con esta, nos vamos adaptando...” (EN3:2,4)

Años después, la adaptación sutil como estrategia de sobrevivencia dejó de ser una salida eficaz ante la irrupción de las reformas, ya que surgieron modificaciones constitucionales a la ley, que desestabilizaron la seguridad laboral del Prof. Velco y muchos otros docentes, y con este hecho, considerado como una coyuntura histórica de la educación mexicana, se sobrevinieron una serie de acontecimientos que modificaron profundamente las concepciones relacionadas con la práctica docente, a tal grado de que el profesorado, incluido el Prof. Velco, se tuvo que organizar para realizar paros laborales y huelgas en distintas partes del país como actos de resistencia ante las amenazas interpretadas en la reforma educativa del 2013¹²⁷.

Dichas movilizaciones duraron poco más de dos meses, con docentes organizados bajo la consigna de evitar la promulgación de la reforma educativa o sus efectos posteriores, la cual era vista por muchos profesores como una amenaza a la estabilidad laboral y un síntoma de erosión en la estructura política-sindical del grupo magisterial, además de que también fue concebida como una antesala a la privatización de la educación y una afrenta a la sociedad en general, por representar una reforma estructural que trastocó intereses políticos, económicos y laborales de muchos mexicanos.

En aquellos momentos la imagen del maestro se vio expuesta a un debate público en el que cada grupo social manifestó sus posiciones ideológicas con la finalidad de empoderarse y hacer valer sus proposiciones en torno a la reforma educativa. Sin embargo, este proceso fue mucho más complejo de lo que podría llegar a enunciarse en este estudio, ya que hubo diferentes interpretaciones y formas de actuar al interior del propio gobierno federal, estatal y del mismo grupo magisterial, así como también de los medios de comunicación y las facciones

¹²⁷ Ver Anexos.

político-partidistas, las cuales intervinieron en dicho debate público imponiendo o negociando sus interpretaciones y delimitando las definiciones de acuerdo a los intereses grupales que se enquistaron en la lucha por el poder.

Este fenómeno fue interpretado en la presente investigación como una reforma a la imagen del maestro, con diversas modificaciones en su esencia y con varias implicaciones prácticas en el desempeño laboral del Prof. Velco en el periodo actual. No obstante, al rastrear dicho proceso de cambio, se pudo constatar que estas modificaciones dentro del ámbito laboral no fueron irrupciones repentinas y fortuitas, sino que se gestaron paulatinamente a partir de los años noventa y se reestructuraron continuamente durante la primera década del nuevo milenio, proyectándose a través de las diferentes reformas curriculares que más tarde desembocaron en un proceso de burocratización de la práctica docente.

3.3. El proceso de burocratización en la práctica docente

Ante el proceso de “reforma”¹²⁸ acontecido en la imagen del maestro, fue importante repensar al sistema educativo mexicano como un escenario social donde el Prof. Velco no solo construyó su proceso de formación académica, sino que también vivenció luchas de poder a nivel socioestructural (en su gremio magisterial) y en el ámbito sociosimbólico (en su vida personal), y en dicho proceso de lucha se fue conformando una imagen cuyos signos más representativos estuvieron dibujados por la inercia global, pero proyectadas a través de filtros subjetivos en sus propias interpretaciones.

A nivel socioestructural estas luchas manifiestas por el poder se gestaron dentro de un sistema educativo mexicano movilizadado por instituciones que buscaron mantener el control centralizado (Sindicatos, SEP, facciones partidistas, etc.), pero en común acuerdo con intereses privados, y adherido fuertemente a políticas

¹²⁸ En este punto del documento se considera importante aclarar nuevamente que la categoría de “reforma” no se emplea con una finalidad progresista o de índole liberadora, sino que se retoma desde la perspectiva del sujeto de investigación; es decir, se enuncia como una imposición político-curricular que es absorbida por la imagen del maestro para adaptarse a un sistema que prescribe el actuar del profesorado, y en el que además el magisterio ha perdido su protagonismo en el proceso de transformación.

internacionales¹²⁹, lo cual definitivamente influyó en lo que sucedió al interior de las escuelas al implementarse las políticas derivadas de las reformas educativas y por ende, los cambios globales vinieron a repercutir en las concepciones personales también.

Ante tal hecho surgió la necesidad de cuestionar ¿de dónde provino este escenario macro estructural? Ya que discursos como la globalización, el capitalismo, el “nuevo” sindicalismo, la centralización, entre otros, configuraron el contexto ideológico sobre el cual está erguido el sistema educativo mexicano, donde al mismo tiempo muchos docentes como el Prof. Velco se encuentran inmersos y con pocas oportunidades para reflexionar acerca de las implicaciones directas que tiene estos discursos y categorías en su quehacer como profesionales de la enseñanza.

La globalización, entendida como una concepción que muestra una realidad con menos barreras cada día en el ámbito internacional, se ha ido arraigando principalmente en los asuntos económicos, sociales, políticos y educativos a tal grado de que en la época contemporánea se puede palpar en diversos ámbitos de la vida cotidiana. Como evidencia de ello se encuentra la apertura de sus mercados con el llamado Neoliberalismo, además de la intervención político-económica que han tenido los organismos internacionales del llamado Imperialismo norteamericano (BIRF, OCDE, UNESCO, BID, OEA, BM entre otros...) y en el que (CORAGGIO, 1995, pág. 72) señala que:

Es frecuente oír que el Banco Mundial viene imponiendo políticas homogéneas para la educación no sólo en la región sino en el mundo. Esta tesis es plausible: las declaraciones del propio Banco Mundial, la simultaneidad con que están emprendiéndose reformas educativas en los distintos países, y la homogeneidad discursiva que envuelve esas reformas, así parecen indicarlo...

Más allá de dictaminar si este proceso ha sido dañino o relativamente benéfico en materia educativa, lo que concierne al presente documento es poner en perspectiva los desafíos que en materia educativa se manifiestan actualmente para

¹²⁹ Para ahondar en el tema se consultó a ORNELAS, Carlos (2008) “El modelo mexicano: los juegos del poder” en: Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo. México: Siglo XXI, en antología UPN, de la MECPE, línea: histórico – social, semestre II, folio 44.

los docentes; lo cual indefectiblemente también trastoca la esfera económica, social y cultural de los mexicanos. Tanto así, que, en los últimos 15 años, las iniciativas de reformas educativas han sido cada vez más aceleradas, lo cual ha llevado a establecer una atmósfera de ofuscación y controversia para la vida de muchos docentes, que al igual que el Prof. Velco, poseen serias dificultades para afianzar prácticas innovadoras de enseñanza a partir de la continuidad y la raigambre.

Con este panorama socioeducativo sobre el cual se ha desarrollado el sistema educativo mexicano, se fue conformando una realidad que permeó en el desempeño profesional de los docentes del país, incluyendo al Prof. Velco, los cuales reaccionaron paulatinamente con expresiones de pesimismo y rechazo, al sentirse despojados y alejados de la imagen del maestro construida en antaño, sintiendo que su figura como educadores fue perdiendo relevancia en los problemas de aprendizaje en sus alumnos.

Es decir, en la conciencia del Prof. Velco la solución al problema educativo dejó de ser la participación del magisterio como símbolo de disciplina y saber, y se impuso con el paso del tiempo, como una cuestión de actualización de enfoques, estrategias, técnicas, métodos e innovaciones didácticas en general, así como de un cumplimiento administrativo y seguimiento de estándares de actuación planteados con “la nueva reforma”, de tal manera que la figura mesiánica del docente rural poco a poco fue desvaneciéndose en la conciencia del Prof. Velco (ZÚÑIGA, 8 No. 33-34. México., pág. 24), a tal grado de que todos estos elementos se concretaron más tarde en una concepción instrumental de la práctica pedagógica, conformándose como un problema de profesionalización y no de reconocimiento social al magisterio.

Aunado a este debate sobre la profesionalización docente y la irrupción de categorías distintas en la práctica y en el discurso, el proceso de desgaste en la imagen del maestro también se manifestó simbólicamente en la percepción que el Prof. Velco se forjó respecto a la relación entre trabajo docente y la propia sociedad (como instancia evaluadora de su desempeño), de esta forma la pérdida de sentido en la imagen del maestro tuvo que ver precisamente con el deterioro de un

imaginario social previo, donde la figura del profesor era concebida como la de un trabajador respetado que permanecía en las aulas sin faltar a clases, cumpliendo con el horario establecido o incluso abarcando horas extra.

En palabras del Prof. Velco, esta representación sufrió cambios radicales debido a que **“...la misma sociedad, es muy observadora y dice, ¡no! los maestros faltan mucho, trabajan tres días [sic] uno porque faltó, otro tiene reunión sindical y otro, pues tiene que ir a entregar documentos o hay cursos, y en ese sentido siento que hemos ido perdiendo esa imagen...”** (EN6:172,3).

A partir de la reinterpretación de los planteamientos en el recorte anterior, se dedujo que uno de los aspectos representativos de la pérdida de sentido en la conciencia del Prof. Velco fue la percepción social de que los docentes se ausentan cada vez más de las aulas, ya sea por necesidad de reunirse por motivo “...sindical...”, por una exigencia burocrática, por su presencia en “...cursos...” de formación continua y mejoramiento profesional o por “...faltas...” sin explicaciones precisas.

Todas estas situaciones aunadas al aumento progresivo de programas compensatorios y de gestión escolar en el quehacer docente, mismo que con el paso de los años fueron apareciendo como responsabilidades directas del propio maestro y que al mismo tiempo generaron su inasistencia en las actividades dentro del aula¹³⁰, principalmente en las escuelas multigrado, donde un solo docente atiende a más de un grado o incluso a todos los grupos cuando es unitaria. Dicha

¹³⁰ Estos argumentos no están encaminados a señalar que los programas compensatorios o de gestión escolar (tales como prospera, escuelas de excelencia, escuelas al cien, escuelas de tiempo completo, campañas de salud, programas nutricionales, cruz roja, de convivencia escolar, plataformas para ingreso de calificaciones, de evaluación formativa y del aprendizaje, así como los que se encaminan a valorar el estado físico de los alumnos y reportar estados físicos de las aulas o de la escuela en general) sean nocivos para el aprendizaje de los alumnos o que deban eliminarse del sistema educativo, ya que toda experiencia o proyecto dirigido a mejorar el entorno en el que se desenvuelven los estudiantes siempre será provechoso, sin embargo es innegable la existencia de comentarios de muchos docentes como el Prof. Velco que señalan una excesiva carga burocrática y un aumento considerable de papeleo administrativo que ha permeado en el trabajo docente, tanto que la figura del maestro ya no es la de un transmisor o facilitador de conocimiento, sino la de un operador administrativo, y en pocas palabras el problema no es la existencia de los programas, sino la forma de operarlos burocráticamente a través de la figura del docente y sin tomar en cuenta su misión educativa o su entorno sociocultural.

situación fue confirmada al analizar el siguiente recorte empírico, donde el Prof. Velco señaló que

...en aquellos días, como te comentaba la otra ocasión, los primeros años, entra uno con ganas de trabajar, y otro es, vivir en la comunidad como que es otro ambiente, tiene uno todo el día para disponer, para hacer tu trabajo, no tienes otra cosa que hacer más que estar ahí, yo recuerdo, donde estuve en la segunda escuela, ahí me aventé diez años, era unitaria, no tenía otra cosa que hacer, recién salido de la Normal... (EN4:16,5). Subrayado del investigador.

Como puede verse, el fenómeno de inasistencias no coincidió con la imagen del maestro construida por el Prof. Velco en sus primeros diez años de servicio, cuando laboraba en escuelas situadas en las zonas rurales más alejadas y por ende tenía que permanecer en las localidades como un residente más de la población (estar ahí), conviviendo con la gente campesina por periodos prolongados y sin posibilidad de viajar a su lugar de origen.

“...Estar ahí...” significó involucrarse completamente en su quehacer pedagógico, alfabetizar no solo a niños, sino también a hombres y mujeres adultos, incidir como agente de cambio en la localidad y fungir como líder social o como imagen venerada por el pueblo, lo cual en pocas palabras significó cumplir con una imagen mesiánica y transformadora de conciencias, pero con el advenimiento de cambios en materia comunicativa, social y de crecimiento cuantitativo en el sistema educativo mexicano en general, las condiciones también fueron cambiando y el proceso de adaptación también fue haciéndose cada vez más complejo y sinuoso.

Todo pareció indicar desde la perspectiva del Prof. Velco, que debido a la permanencia casi obligada que se originaba por la ubicación geográfica de los centros de trabajo, la ausencia en las aulas era poco frecuente a lo largo de los ciclos escolares; no obstante, esta situación no siempre se mantuvo igual, ya que conforme fueron pasando los años el Prof. Velco fue acercándose al lugar donde había nacido, de modo que las facilidades para salir de la comunidad, aunadas al aumento progresivo de los trámites burocráticos, fueron provocando que las razones de su inasistencia también se fueran suscitando con mayor frecuencia en su cotidianidad laboral. Y de esta forma lo que para el Prof. Velco llegó a concebirse

como una incongruencia con la imagen venerada del maestro, poco a poco fue convirtiéndose también en parte de su realidad.

Esta situación sobre el progresivo aumento de la sustancia burocrática en la profesión docente también ha sido retomada por otros autores que señalan el detrimento de la esencia académica y mesiánica en el perfil del maestro¹³¹, sin embargo uno de los referentes que más llamó la atención al respecto, fue el señalamiento de Emilio Tenti al argumentar que desde sus orígenes, la profesión docente siempre ha navegado entre estas dos exigencias: la de concretar propósitos académicos y la de ser un operador más en la cadena burocrática. Así lo argumentó este investigador cuando expuso que

En Francia como en la mayoría de los estados nacionales latinoamericanos, los sistemas educativos se organizaron como una burocracia. En este esquema organizacional los docentes ocuparon un estatus ambiguo. Por una parte, su actividad era definida como una misión cuya dignidad derivaba de la elevada función social que se le asignaba a la escuela (la conformación del ciudadano de la república moderna, el [sic] transmisión de valores universales que estaban más allá de toda discusión, la construcción de la idea de Patria, etc.) Pero por la otra, el maestro era también un funcionario con un lugar muy preciso en una estructura jerárquica dominada por un conjunto de regulaciones y normas que definían con precisión sus responsabilidades, tareas e incumbencias. En pocas palabras el docente era un apóstol y al mismo tiempo un funcionario..." (TENTI FANFANI, 2007, pág. 342)

Sin embargo, este conflicto de representación entre la figura del apóstol y el funcionario de la burocracia, fue acentuándose cada vez más en casos particulares como el del Prof. Velco, principalmente en los últimos diez años de servicio, ya que las exigencias burocráticas fueron aumentando considerablemente, principalmente en aquellas que se relacionaron con la aparición de nuevas tareas administrativas (previamente señaladas en este apartado) y el planteamiento de pruebas estandarizadas para medir el aprendizaje de sus alumnos o en su caso del

¹³¹ Algunos estudios relacionados con esta temática son: BUROCRACIA EDUCATIVA, TRABAJO DOCENTE Y GÉNERO: SUPERVISORAS QUE CONDUCEN "PONIENDO EL CUERPO" de Graciela Morgade, EL COMPORTAMIENTO BUROCRÁTICO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO trabajado por Margarete Moeller Porraz o BUROCRACIA Y EDUCACIÓN: HACIA UN ANÁLISIS POLÍTICO DE LA DESCONCENTRACIÓN ADMINISTRATIVA EN LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA elaborado por Susan Street. Mismos que pueden ser encontrados en las siguientes referencias electrónicas http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/X6KI51D17U95VS4YQPE71NHFMXUABH.pdf, <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a06v2899.pdf> y http://repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/3689/1/El_comportamiento_burocratico_del_profesorado_universitario.pdf.

desempeño docente; esto último fue planteado más adelante con tintes mucho más amenazantes para el magisterio con la denominada reforma educativa, cuyo eje de actuación ha sido la aplicación de evaluaciones que tienen incidencia directa no solo en el prestigio de la escuela o del propio docente, sino también en la conservación del trabajo y del salario.

Sobre este aspecto el Prof. Velco mencionó, que en comparación con los tiempos actuales “...**Antes no se sentía tanto esa presión, porque no había evaluación como la que hoy existe, por ejemplo, con la evaluación de ENLACE¹³²...**” (EN7:216,1) y más tarde con la propia evaluación del servicio profesional docente, misma que fue motivo poderoso para generar movilizaciones y huelgas en diversos puntos del país.

Además de esto, los concursos de aprovechamiento antes no le representaban ningún tipo de presión, debido a que según lo que el Prof. Velco percibía era “...**muy distinto participar a nivel nacional y participar en la misma zona donde casi todos los alumnos están al mismo nivel...**” (EN7:216,3), mientras que en la actualidad con el surgimiento del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), la prueba PISA e incluso con las diversas publicaciones en diferentes medios de comunicación digitales y televisivos, los resultados de los alumnos en materia de aprendizaje suelen ser cada vez más el punto central de debates y diagnósticos que tienen “en el ojo del huracán” al magisterio, mismo que está dibujado como un colectivo con porcentajes marcados de baja profesionalización y descrédito social.

¹³² Se refiere a las pruebas estandarizadas que por el significado de sus siglas: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, estaban destinadas a medir el rendimiento de los alumnos y establecer una correspondencia con el desempeño del docente, de esta forma se concebía que con los resultados cuantitativos obtenidos en dicha prueba, también se podía evaluar al docente. Cuando estos resultados eran destacados o desfavorables, la repercusión iba directamente a la mejora del sueldo percibido por el Profesor. De acuerdo a algunas investigaciones recientes este factor provocó la simulación de resultados y el fomento de la corrupción en los sistemas de enseñanza, generando que la imagen del maestro se debilitará más, al caer en los dos extremos de la opinión pública, al mencionar su incompetencia por los resultados deficientes o al culparlo de tramposo por obedecer a la lógica de corrupción en su afán de obtener buenos resultados <http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2014/enlace-indefendible-se-corrompio-sep-984702.html>.

Esta situación sin duda alguna ha aumentado paulatinamente la presión social en los docentes y por consiguiente ha causado el desgaste de esa imagen mesiánica o de líder social en las localidades, lo que a su vez ha ido incrementando en forma gradual, principalmente en las zonas urbanas donde existe mayor diversidad de personas que se dedican a otras profesiones y donde también se ha ido arraigando la presencia de medios digitales de comunicación, en los cuales circulan con mayor velocidad las noticias que muestran el lado negativo de la profesión docente (inasistencias, actos de violencia en marchas o huelgas, falta de ética profesional, etcétera).

Por otro lado la asistencia a cursos de actualización, de formación continua y el cumplimiento de tareas administrativas previamente descritas, también incrementaron considerablemente en el quehacer docente del Prof. Velco, con lo que finalmente se configuró un aumento considerable de la burocracia en un plano microestructural, y por esta razón la profesión docente comenzó a dibujarse como algo totalmente distinto a la percepción que tenía el sujeto de investigación en sus primeros diez años de servicio.

Esta percepción sobre el trabajo burocratizado al interior de la práctica docente, adquiere sentido también cuando se le analiza desde la perspectiva de Weber, el cual se basa en la construcción de un tipo ideal para esbozar la existencia de una organización burocrática, mismo que a pesar de no ser un modelo empírico, en realidad sienta las bases conceptuales para analizar la experiencia del Prof. Velco y de otros docentes en torno a la burocratización de su práctica, ya que permite visualizar al quehacer docente como una práctica cada vez más asfixiada por tareas administrativas crecientes y complejas, las cuales buscan la eficacia, el control, la precisión, los resultados rápidos y con economía de esfuerzos, así como uniformidad y subordinación a mandatos y reproducción social.

En este sentido la práctica docente al ser una profesión de Estado se encuentra subordinada al mandato de dicha institución, situación que resulta totalmente distinta a lo que acontece en las profesiones liberales como la de un abogado, un médico o un ingeniero por citar solo algunos ejemplos, que si bien

obedecen a ciertas autoridades y se sujetan a un sistema particular de normas, no poseen una sujeción burocrática tan estructurada como le sucede al magisterio, ya sea al seguir un programa prescrito, o al apearse a una serie de normas y códigos de conducta legitimados en el currículum oficial y en la cultura escolar establecida.

Como se puede notar en este breve análisis, la burocracia educativa hace ver a la docencia como una *cuasiprofesión* según la definición de Emilio Tenti, donde el docente se le considera un apóstol y al mismo tiempo un funcionario, de esta manera el estatus del docente se constituye bajo un rol ambiguo que no permite construir y aumentar la autonomía como parte de la identidad docente.

Entre otras cosas y apoyando la argumentación en las ideas de Emilio Tenti, cabe remarcar que el nuevo espíritu del capitalismo también ha traído consigo una complejización de la profesión, puesto que los modelos de producción, la flexibilidad, la gestión, son aspectos que han permeado en el quehacer docente, y con esto, el rol del profesorado tiende a adherirse al corporativismo como una profesión pendiente de la producción en un mundo globalizado.

Así mismo, comienza a verse en esta cuestión, que sujetos como el Prof. Velco empiezan a situarse al interior de una mezcla entre exigencias técnicas y personales – creativas, en donde según (TENTI FANFANI, 2007) “...las nuevas condiciones les obligan a definir su oficio como una realización habilidosa, como una experiencia, como una construcción individual realizada a partir de elementos sueltos y hasta contradictorios: cumplimiento del programa, respeto a un marco formativo, preocupación por la persona del aprendiz, respeto por su identidad, particularidad y autonomía, búsqueda de rendimientos, realización de la justicia, etc...” (Subrayado del investigador).

Todas estas cuestiones generan tensiones entre aquello que el autor denomina como modelos puros, ya que por un lado el docente se ve como un profesional *técnico*, con funciones precisas, pero por el otro como un profesional *clínico*, que se adapta a la exigencia del entorno y personaliza la atención. Desafortunadamente la mayoría de las reformas educativas en las últimas décadas han privilegiado el modelo de la racionalidad técnico instrumental, y con esto se

provoca que los docentes de mayor edad como el Prof. Velco, tiendan a sentirse sometidos a los lineamientos que exigen de parte de un profesional tecnócrata, cuyos principales valores son la eficiencia y la adaptabilidad al sistema.

Es así como (TENTI FANFANI, 2007) señala también que

...los cambios acontecidos en la sociedad y en las condiciones organizacionales del trabajo docente han terminado por poner en crisis las viejas identidades de esta ocupación. Mientras que el componente vocacional de este oficio se niega a desaparecer, puede decirse que se redefine en función de las realidades contemporáneas. Dos dimensiones clásicas de la ideología de la vocación están definitivamente en crisis. Estas son la vocación como actividad no elegida o como mandato innato que el agente está obligado a asumir como una misión y el componente de gratuidad, desinterés, sacrificio, etc.

De esta forma, se puede notar con todo este entorno social complejo de las reformas educativas y de la burocratización de la práctica docente, que el aspecto determinante en el fondo de la cuestión es el control sobre el desarrollo del “oficio”. La lucha gira en torno al control de la formación y la definición del acceso y estancia en la docencia, tal y como se analizó en el segundo capítulo, así como también por las condiciones de trabajo y las recompensas que de ella emanan, como podrá estudiarse en el siguiente capítulo.

En esta lucha convergen tres dimensiones: la profesional, la de la vocación y la politización, en donde diversos actores tales como políticos, personal jerárquico, especialistas, investigadores, formadores de docentes y sindicatos se juegan el todo por el todo para adquirir dicho control de la cuestión. Lo ideal es que todas estas dimensiones puedan algún día llegar a ser articuladas de acuerdo a los desafíos globales del presente y el futuro no tan lejano.

Pero la reflexión más importante que surgió al analizar estos cambios en la profesión docente condujo a interpretar que todas estas situaciones descritas, fueron percibidas desde esquemas predefinidos en la percepción del Prof. Velco, los cuales fueron moldeándose a partir de sus acontecimientos subjetivos, y por lo tanto su capacidad interpretativa muchas veces le llevó a construir explicaciones aisladas que no recurrieron a una transformación de sus prácticas para hacer frente a dichos cambios, para colocarse ante la realidad (como pugnaba Zemelman) y ser protagonista en la construcción de su realidad. Por el contrario, la salida más usada

en estos casos fue la de una adaptación errática o de rechazo constante, mismas que fueron actitudes que apuntalaron el sentimiento de desorientación o desasosiego.

Sobre este aspecto José M. Esteve publicó un artículo donde recurrió a la imagen de un actor que se encuentra representando una obra de teatro clásico, con ropa, escenografía y lenguaje propio de dicha época, y de repente sin darse cuenta, sobre su espalda todo su entorno cambia y se vuelve totalmente alejado del contexto que inicialmente pretendió representar el actor, al no darse cuenta de estas complicaciones en el escenario, el público comienza a mofarse de la representación.

Con esta metáfora sobre el ridículo representado por el actor ante la irrupción de los cambios, el investigador pretendió transmitir que

...en los últimos treinta años, los cambios han sido tan profundos que podemos calificarlos como una auténtica revolución educativa (Esteve, 2003), y lo que es aún más importante; los cambios educativos no han hecho más que comenzar, de tal manera que una tarea ineludible en la formación de docentes es la de prepararlos para enfrentar el cambio... (M. ESTEVE, 2007)

En cierta forma esta complicación de la tarea docente fue incrementándose con el paso de los años y desafortunadamente la exigencia no apareció solo en los aspectos de la dimensión administrativa de la práctica sino también en otros rubros de carácter subjetivo en el Prof. Velco, tales como las exigencias de un mejor salario, necesidades personales y materiales de su familia, etcétera. Y como consecuencia de estos hechos, el prestigio social de la imagen del maestro se alejó en la última década cada vez más de su realidad anhelada.

Aunado a los conflictos presentados en el ámbito laboral del Prof. Velco, las condiciones personales de vida también fueron cambiando con el paso del tiempo, ya que el docente contrajo matrimonio y concibió dos hijos más tarde. Como consecuencia de este hecho, la exigencia de tiempo para convivir con su familia también aumentó, al igual que la necesidad de proveer insumos económicos para satisfacer necesidades básicas de alimentación, vestimenta, escolarización de los hijos y recreación, tal y como lo muestra el siguiente recorte, donde el Prof. Velco

reconoció lo difícil que ha sido enfrentar las exigencias económicas que impone el hecho de estar al frente de la familia.

Al respecto mencionó lo siguiente: **“No, ya cuando uno tiene familia, ya tiene otros compromisos que atender, aunque quiera uno, no queda tiempo para pensar tanto en el trabajo...” (EN3:18,4)**. En este sentido, la presión de cumplir con el rol de jefe de familia también provocó un cierto desgaste psíquico y emocional en el docente, derivando en la urgencia de buscar otras formas de aumentar los ingresos económicos para la mejora de la calidad de vida.

A partir de este hecho el docente también expuso que **“...es pesado, es pesado, yo he estado trabajando, cubriendo interinatos en la tarde y he sentido lo que es llegar a las seis de la tarde... no quiere nada uno, llega uno cansado.” (EN3:19,4)** Y además también agregó con determinación que **“...a uno ya le tocó sufrir, a pesar de tener una profesión, si uno quiere progresar en la familia, tiene que trabajar y buscarle por otro lado...” (EN3:20,2)**.

En este sentido, la profesión docente dejó de ser un trabajo autosuficiente para satisfacer todas las necesidades económicas del individuo, principalmente porque la actividad laboral ya no representaba un sustento individual, sino también familiar. De esta forma la imagen del maestro simbolizada como sustento, quedó reducida en la conciencia del Prof. Velco a una profesión con alta carga burocrática y de baja remuneración económica, que no era congruente con la demanda física y psicológica, lo cual influyó directamente para que el prestigio social de la docencia sufriera un golpe más en su realidad. Sobre este último aspecto se profundizará en el siguiente capítulo.

3.4. El cumplimiento del programa como función del maestro

En párrafos previos se abordó el tema de la imagen del maestro y su pérdida de sentido; sin embargo, este análisis fue dirigido desde una perspectiva centrada en el aumento burocrático, la imposición de reformas y el debilitamiento del prestigio social, lo cual se interpretó como el resultado de un conflicto de

representaciones en el sujeto de investigación, al comparar su pasado con los nuevos desafíos surgidos en la época contemporánea.

Pero si se analiza el mismo fenómeno desde su dimensión pedagógica, es posible comprender que este proceso de pérdida también tuvo manifestaciones simbólicas dignas de ser consideradas en el proceso de investigación, las cuales se interpretaron en algunos recortes como el siguiente, donde el Prof. Velco afirmó que **“...en ese sentido sentimos que el maestro fue decayendo porque la misma sociedad nos dice, bueno es que antes salíamos de la primaria y sabíamos eso [cálculo mental, lectura, escritura, ortografía], hoy nuestros hijos salen de la primaria y no salen con esos conocimientos, y la misma sociedad nos ha ido dando ese concepto, de que hoy se trabaja menos...”** (EN6:171,3).

Con un acercamiento más profundo al anterior recorte y con el proceso de triangulación empírica y teórica, se dedujo que la percepción del Prof. Velco sobre la pérdida del sentido constituyó un fenómeno construido a partir del saber cotidiano, el cual fue conceptualizado por (HELLER, 1994, pág. 19) como un cúmulo de conocimientos y orientaciones que caracterizan la reproducción de los individuos, que favorecen la reproducción social, y por lo tanto constituye un tipo de saber necesario para conocer (en primer plano) la realidad en la que se encuentran insertos los individuos como el Prof. Velco¹³³.

En este sentido se dedujo que el desgaste en la imagen del maestro se anidó dentro del saber cotidiano del Prof. Velco, pero como una particular forma de interpretar lo que la sociedad¹³⁴ opina sobre su desempeño en el aula, a tal grado

¹³³ Es necesario precisar que la existencia de este tipo de saber no se consideró como un tipo de conocimiento suficiente para ahondar en el proceso de comprensión, y por ende los hallazgos obtenidos a partir de la investigación también fueron percibidos como construcciones relevantes para complementar el ejercicio hermenéutico, agregando sistematicidad, mayor precisión y profundidad en el análisis.

¹³⁴ Es fundamental aclarar que cuando el Prof. Velco habla de “la sociedad”, alude a una categoría social cuya esencia presenta rasgos de alienación según el argumento teórico de Fromm, ya que tal autor menciona una especie de idolatría hacia algunas construcciones simbólicas que el mismo hombre ha diseñado para dar sentido a su existencia, pero que con el paso del tiempo estas construcciones terminan separándose de la propia conciencia donde fueron concebidas e imponiendo sus propias leyes para dominar la realidad de su creador. Esta misma lógica fue identificada en otras categorías sociales tales como “el programa”, “el sistema”, “la vocación” y “el poder económico” donde se interpretó un proceso de objetivación, ya que su presencia

de que en la actualidad la imagen del maestro fue “...**decaendo**...” y su expresión simbólica más evidente no se ubicó en primera instancia en su salario, en su prestigio o en su vocación, sino en su desempeño en las aulas como parte sustancial de su trabajo, al menos esa fue su percepción al transitar por el tiempo y al interactuar con los cambios socioculturales ya mencionados en el presente capítulo.

Por este motivo fue necesario orientar la trama del presente documento *hacia los procesos del aula* y el accionar didáctico del docente rural, para plantear no solo los embates de los cambios sociales en la imagen del maestro, sino también la manera en que estos fueron percibidos y proyectados hacia el salón de clase. De esta forma en el presente apartado se enfatiza que la construcción de una realidad social se efectúa a través de un ejercicio dialéctico, el cual se desarrolla entre el poder de objetivación que cualquier grupo social destina para los individuos que la conforman y el potencial subjetivo que cada individuo construye *en sí* durante su trayecto de vida, esto último como resultado de ciertos procesos de convivencia dentro del mismo grupo social.

En el caso del Prof. Velco este proceso dialéctico representó una confluencia entre las objetivaciones sociales (que se manifestó a través de la siguiente expresión: “...la misma sociedad nos ha ido dando ese concepto...”) y los significados subjetivos construidos a nivel áulico (“...hoy se trabaja menos...”). Es así que, por su origen colectivo, el poder de objetivación tiene una existencia más compleja, que se construye a partir de rutinas de asimilación y *tipificaciones* (BERGER & LUCKMANN, 2001, pág. 76) y que comúnmente se manifiestan en procesos largos de socialización, los cuales superan incluso la biografía del Prof. Velco.

Por otro lado, el potencial subjetivo se contempló en la presente investigación como un proceso más concreto e intencional, de menor duración en

adquirió una existencia externa al sujeto que terminó controlando el sentido de la práctica docente, en palabras de Marx “...la objetivación es la práctica de la alienación...” (OLEA Alonso, 1988) Cabe agregar que estas últimas dos categorías sociales serán abordadas en el cuarto capítulo.

su ritmo de aparición y construido al interior de los salones de clase, por lo que la finalidad de éste último proceso pudo orientarse hacia dos caminos distintos: el primero que implicó para el Prof. Velco una adaptación a los esquemas interpretativos previamente contruidos por el poder de objetivación, y la segunda vía que se orientó a transformar dichos esquemas preestablecidos, como un proceso similar a la existencia del imaginario *instituyente* enunciado por (CASTORIADIS, 1989) en sus tesis.

El resultado de esta dinámica interpretada como la confrontación entre los procesos de objetivación y el potencial subjetivo, permitió deducir que también el Prof. Velco se mueve dentro de una realidad integrada por *Universos simbólicos*, conformados por sentidos y significados que permiten orientar sus acciones sociales. A partir de esta idea se consideró al *Universo simbólico* "...como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo..." (BERGER & LUCKMANN, 2001).

En síntesis, el propósito del universo simbólico en la vida del Prof. Velco es colocar *cada cosa en su lugar* dentro de una estructura susceptible para ser interpretada, y por ende también tuvo que ver con la jerarquización de intenciones, la construcción de intereses y el establecimiento de pautas sociales para la interacción con otros sujetos en su mundo de vida¹³⁵.

¹³⁵ Por su similitud epistemológica, esta perspectiva se interpretó como una analogía de la noción de mundo de la vida, planteado por Habermas, "...como correlato de los procesos de entendimiento". Constituye el horizonte de la comunicación entre los individuos, el repertorio de "las convicciones de fondo, más o menos difusas, pero siempre aporlemáticas", que generan las situaciones en que operan los miembros de una comunidad. Y en él se han depositado las tradiciones que acumulan el trabajo realizado por las generaciones pretéritas. Pero su condición de "horizonte" y de fundamento de la actividad humana que se puede comunicar mediante un entendimiento generalizado hace que el mundo de la vida se configure por medio de tres "componentes estructurales": La cultura, la sociedad y la personalidad. Y, siendo componentes del mundo de la vida, se constituyen como tres "mundos" en los que éste se hace visible o que perfilan su horizonte. El mundo objetivo de una cultura es "la totalidad de las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos"; el mundo social es "la totalidad de las relaciones interpersonales legítimamente reguladas"; el mundo subjetivo es "la totalidad de las propias vivencias a las que cada uno tiene un acceso privilegiado y que el parlante puede manifestar verazmente ante un público..." Fragmento extraído de "Mundo y acción comunicativa según Habermas" en el que aparecen citas obtenidas de la obra de (HABERMAS, 1998) Teoría de la acción comunicativa, en <http://institucional.us.es/revistas/fragmentos/1/ART%208.pdf> pág. 151.

De esta manera los universos simbólicos se retomaron en el presente estudio como esquemas sociales que guiaron el proceder del Prof. Velco en el mundo de vida, además de que otorgaron sustancia simbólica a sus hechos y refrendaron el sentido plasmado por las instituciones que circundaron su historicidad. A partir de este hecho fundamental, se dedujo que todo aquello que vivió con su familia, en la escuela, o en la colonia y en cualquier otro escenario social, se sujetó a filtros interpretativos que el sujeto se construyó y reinterpretó basándose en lo que (GEERTZ, 1992) también definió como *redes simbólicas*, pero que al ser analizados dentro de las vivencias del Prof. Velco, se remitieron específicamente al ámbito escolar.

Es así como la concepción de los universos simbólicos le sirvió al Prof. Velco como marcos de referencia para interpretar las interacciones sociales, ya que a través de ellos pudo discernir entre lo que es correcto hacer y lo que no, lo aceptable y lo inaceptable, lo posible y lo aparentemente imposible. Basado en estos argumentos la presente investigación condujo a comprender que las acciones sociales no pueden deslindarse de la categoría teórica de los universos simbólicos y más cuando la profesión desempeñada se encuentra atravesada por una serie de instituciones que configuran su existencia en todo momento.

Gracias a la reinterpretación de estos aportes epistemológicos, el ejercicio de comprensión sobre la práctica docente del Prof. Velco permitió redefinir a la labor docente como una práctica sustentada por varios trazos institucionales¹³⁶, cuyo margen de acción se dimensionó dentro de un sistema simbólico aún más específico, particularmente caracterizado por la cultura local que estuvo proyectada en los distintos enunciados captados durante los registros de observación y las entrevistas cualitativas.

¹³⁶ Dentro de esta investigación tanto el gremio sindical y político, como la escuela donde se lleva a cabo la formación docente, la familia, las asociaciones civiles y otras organizaciones se consideran instancias sostenidas por instituciones cuyas sustancias se definen también a partir del universo simbólico que otorga sentido a la existencia de los individuos, influidos por la cultura en sus *arenas* políticas, económicas y educativas.

De esta manera, y tras haber concluido un primer periodo de trabajo de campo (y posterior a la transcripción formal, el análisis especulativo y la triangulación de los registros), el proceso de categorización llevó a centrar la mirada en una expresión particular del discurso en el docente, cuya existencia se estructuró dentro del universo simbólico y se legitimó a lo largo de su historia de vida; dicha expresión emergió cuando se le preguntó al Prof. Velco cuáles son las principales tareas que desempeña un docente al interior del aula, al respecto el sujeto contestó que

...Primero es, lo que... tratar... tratar de llevar a cabo lo que nos... marca ¿no? el programa... de estudios, tratar de cumplir, esa es... una de las, funciones. El otro es..... tratar de cambiar la, actitud de los niños, más queeee.....ehhhh... introducirles conceptos es tratar de fomentar también valores en ellos, valores que les puedan ayudar, llevar a tomar diferentes actitudes... (EN1:1,2).

Como puede notarse, por encima de otras tareas relacionadas con los procesos de enseñanza o evaluación, las palabras del docente se centraron en la importancia de "...tratar de cumplir..." y de "...llevar a cabo..." lo que le "...marca..." "...el programa...", y a pesar de que en su discurso pudo haber privilegiado otro aspecto de la práctica educativa (por ejemplo el trato afectivo con los alumnos, el desarrollo de habilidades o la formación de conductas y valores), en su discurso pudo apreciarse la existencia de *un sentido de prescripción* y una tendencia a jerarquizar dicha categoría social como la función principal que desempeña un docente en las aulas, lo cual permitió generar reflexiones sobre su manera de percibir la vida escolar y el ámbito educativo en general.

En dicho recorte se interpretó la existencia de una cosmovisión centrada en lo que (DÍAZ BARRIGA, 2009, pág. 46) conceptualizó como "...racionalidad burocrática...", y sobre la cual también agregó coincidentemente la siguiente idea:

...Con esta expresión queremos señalar un tipo de comportamiento de quienes consideran que lo más importante de su trabajo es prever cuáles son las ideas de su jefe, para así decidir cómo actuar. Este comportamiento logra, en los hechos, la renuncia de muchos docentes a la dimensión intelectual de su tarea, para atender preferentemente una razón burocrática...

Sin embargo, una diferencia clara con la proposición anterior, es que para el caso del Prof. Velco, el acto de responder a la prescripción no tuvo como principal referente una persona o un jefe (en sentido literal), sino la vida escolar delimitada por el marco curricular y un conjunto de objetivos y actividades prediseñadas, mismas que por mandato oficial estuvieron hechas para ser ejecutadas dentro del aula por el propio docente.

En este sentido, “el jefe” fue simbolizado por una entidad curricular simbolizada a través de libros de texto, planes de estudio, programas de enseñanza, guías comerciales, etcétera y no tanto por una persona, sin embargo en lo que sí coincidió directamente con la expresión, fue en el relativo abandono de la dimensión intelectual debido a una tendencia tecnocrática para “...llevar a cabo lo que...” al Prof. Velco le “...marca...” “...el programa de estudios...” y no lo que decide autónomamente de acuerdo a las necesidades educativas de sus alumnos y del entorno social en que se efectúa el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Basado en estas acepciones y su posterior conjugación con los recortes obtenidos en el trabajo de campo etnográfico, se comprendió que para el Prof. Velco el programa abarcó la existencia de diversos materiales bibliográficos y se proyectó en las diferentes acciones que realiza al interior del salón de clases, así lo demostró cuando se le planteó la siguiente cuestión en una entrevista abierta: “...**el programa o el libro entonces ¿son cosas diferentes? PV: Es que las dos cosas van de la mano, el programa por ejemplo este, trae un montón de actividades...**” (EN2:8,3). En dicho recorte se interpretó la relativa conceptualización del programa en la práctica del Prof. Velco, misma que obedeció principalmente a cuestiones pragmáticas, ya que para el sujeto todo documento que prescriba lo que tienen que hacer en el aula él y sus alumnos ya es parte del programa.

Tanto los libros de texto, los manuales, las guías comerciales, los programas de estudio de cada grado e incluso el plan de estudio forman parte de una concepción global amplia, que él mismo conceptualiza como programa. Dicha noción se entendió también como una prescripción y una intención simbolizada inicialmente a través de los diversos textos que conforman el currículum oficial de

su práctica educativa, pero al mismo tiempo configurada por otros textos comerciales que él mismo ha ido integrando a su práctica, específicamente en los procesos de planificación previa de la enseñanza, como una necesidad de asegurar el control del proceso didáctico.

El análisis de este accionar en diferentes momentos de la investigación y la posterior contrastación con los fundamentos teóricos de otros intelectuales del currículum tales como (EDWARDS, 1992), (SACRISTÁN, 2001) y (BOURDIEU, 1995) permitió entender que la esencia racional de esta práctica también se debió principalmente a una necesidad del Prof. Velco por generar *una economía de esfuerzos* a lo largo de las sesiones, ya que se pudo interpretar que, al haber interiorizado una serie de pautas a seguir y **“...debido a los años de experiencia, únicamente daba una revisada a la guía didáctica Auroch¹³⁷, él ya lleva varios años dando segundo grado y por eso se le facilita mucho saber las actividades que desarrollará en el día...” (DI 12-05-2010 63).**

Así mismo el análisis de todas estas prácticas al interior del aula fue contrastado con algunos posicionamientos teóricos, propuestos por (OIKIÓN Solano, 2008), (DÍAZ BARRIGA, 2009), (APPLE, 1987) y (ALBA, 1991), con los cuales se concluyó que el esquema interpretado en la práctica docente del Prof. Velco fue el reflejo de una lógica sobre cumplimiento de objetivos plasmados en Planes y programas de estudio, tal y como se llevó a cabo su proceso de formación en la escuela Normal¹³⁸. A partir de ello, se detectó en varios registros de observación que **“...el docente siguió un esquema definido al impartir su clase, constantemente tomaba una guía Auroch, leía, después se levantaba, daba instrucciones o ejemplificaba verbalmente, después pedía participaciones,**

¹³⁷ Guía comercial elaborada a partir de los contenidos propuestos en el mapa curricular oficial de la educación primaria.

¹³⁸ Durante la estancia en la escuela Normal y los primeros años de servicio del Prof. Velco, la tendencia curricular se apegó a una enseñanza centrada en objetivos conductuales y preestablecidos, tal y como lo afirmó Oikión Solano, E., en su estudio sobre el proceso curricular del Normalismo del 84. Sin embargo, con la llegada de más reformas educativas en materia curricular, la tendencia cambió a una enseñanza orientada por propósitos de Planes y Programas de estudio.

todo apoyándose con el uso del pizarrón para registrar información, al final revisaba uno por uno los cuadernos de los alumnos...” (DI 22-04-2010 60).

Lo más interesante de esta idea (obtenida a partir de la revisión de recortes donde se describen las secuencias didácticas generadas por el Prof. Velco), fue que la homogeneidad detectada en dichas secuencias didácticas siempre tuvo como referente principal las planificaciones didácticas y guías prediseñadas por empresas comerciales, así como los programas de estudio y las dosificaciones formuladas a partir de planteamientos oficiales del currículum; además de que el fenómeno de reproducción del currículum en la labor didáctica del Prof. Velco siempre estuvo claramente delimitada por el alcance programático de los contenidos y no por los resultados obtenidos en el aprendizaje de los alumnos.

Dicho fenómeno también se vio afectado constantemente por la disponibilidad de tiempo para la enseñanza y los recursos materiales para el aprendizaje, aspecto por el cual la sensación de insatisfacción ante el rendimiento de los alumnos y la presión del tiempo fueron situaciones frecuentes en la práctica del Prof. Velco durante el proceso de observación en el aula. Esta situación fue interpretada en forma resumida en la siguiente expresión donde el sujeto reconoció un sentimiento de confusión ante los desafíos en su práctica:

Lo que hice fue ya mejor, fue agarrar el libro mágico y ya fui llevando actividades del nuevo plan, pero ya aparte fui metiéndome con lecturas del libro mágico para ir viendo las letras [...] me estoy haciendo bolas con el libro mágico, el libro del alumno y aparte la guía, porque les pedí la guía a los alumnos. Con esos tres libros, pero de hecho no es el avance que esperaba yo hasta este tiempo” (EN5:12,4).

Cabe agregar que la categoría de programa enunciada por el Prof. Velco, no solo se interpretó como un indicativo sobre su manera de enseñar, sino que también simbolizó una proyección de la identidad descrita en el segundo capítulo del documento recepcional, donde se asoció al Profesor de Normal básica con una figura de autoridad que seguía normas y reglas de carácter moralizante.

Esta representación social estaba conjugada además con simbolismos de la escuela rural mexicana, manifestada a partir de lo que significó el *Apóstol de la*

educación, y que según la perspectiva de Rosa Ma. Zúñiga también estaba alimentado por un imaginario alienante. Fue así como a través de estos argumentos se dedujo que el "...tratar de cumplir..." con "...el programa..." se convirtió entonces en una expresión sintetizadora de lo que todo docente *debe hacer* en el aula, reduciendo la imagen del maestro a un operador del sistema a nivel del aula o bien a un reproductor del currículum prediseñado por instancias superiores.

Con estos apuntes analíticos se identificó, además, que varias expresiones del docente relacionadas con su trabajo en el aula casi siempre pasaban por la enunciación del programa como categoría explicativa y definitoria de su labor didáctica. Por ejemplo, al observar la forma en que el Prof. Velco se dirigía a sus alumnos para enseñar algún contenido escolar, se llegó a la conclusión de que a pesar de las diferencias temáticas o los fines escolares previamente establecidos, siempre manifestó un *esquema racionalista* para conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje, centrado en asignaturas escindidas por conocimientos disciplinares de diferentes campos formativos (español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación artística, etcétera) y con objetivos definidos tecnocráticamente.

Un segundo acercamiento al programa del Prof. Velco, condujo a entender que su existencia en el discurso como categoría social se relaciona también con el conocimiento que circula al interior de la escuela, como un conocimiento adquirido dentro sus márgenes institucionales y cuya labor de transmisión recae en la imagen del maestro. En este caso la noción de programa se relacionó con el conocimiento escolar; es decir, con un conocimiento que se "...constituye por un lado por el uso de los programas y libros escolares, y por otro, por el conjunto no homogéneo de prácticas que tanto docentes como alumnos constituyen en su relación..." (EDWARDS, 1992, pág. 37). Y bajo esta premisa fue posible deducir que el programa enunciado por el Prof. Velco también tuvo una dimensión curricular oficial, pero al mismo tiempo navegó por caminos sinuosos no convencionales, forjados sobre la marcha y a partir de su aprendizaje empírico sedimentado en prácticas cotidianas.

Este conocimiento escolar, puede ser circunscrito al mismo tiempo con aquello que se denomina como *currículum*, puesto que dicha representación engloba lo que Gimeno Sacristán denominó como "...el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela..." (SACRISTÁN, 2001, pág. 421) A partir de esta idea fue posible comenzar a cuestionar ¿Qué significado y sentido tienen establecer analogías entre el currículum y el programa escolar del Prof. Velco? Sobre todo, al momento de intentar comprender su quehacer en el aula.

Si bien es sabido, que el término *currículum* proviene del latín *currere* que significa correr y hace referencia a un escenario donde se sigue un curso, o en sentido más práctico, donde se sigue una carrera, lo cierto es que el currículum se define entonces como un camino a seguir, colocándose entonces el poder en manos de las personas que diseñan y definen *la carrera*. De acuerdo a (GOODSON, 1991) esta expresión alude a los diseñadores del currículum, y permite interpretar desde su perspectiva que "...Son ellos – los que prescriben, los que se han encargado de reforzar sus acciones con el tiempo..." y en este acontecer son los propios participantes de la carrera, incluyendo al propio docente, quienes se autodefinen bajo coacción, con la mediación del currículum.

Sobre este aspecto también se pronunció (DA SILVA, 1999) argumentando que el currículo es en cierto sentido una carrera al término de la cual nos convertimos en lo que somos, en dicho planteamiento Da Silva retoma a Foucault para sostener que poder y saber, son lados del mismo proceso, los cuales se entrecruzan en los sujetos a través del discurso, y de esta forma concluye que el sujeto es el resultado de algunos aparatos institucionales y discursivos con que se ejerce el poder y se redefine un saber. Ejemplos de este aparato institucional serían entonces la escuela y el currículum por citar algunos.

De esta forma, se dedujo en la presente investigación que los discursos afirman ideas en la figura del maestro, no descubren verdades, las inventan, y en la búsqueda de la legitimidad cada profesor marca y señala los discursos por

sistemas de exclusión en su propia práctica. Al respecto Alicia de Alba propone también una definición del *currículum*, definida como:

...la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios. [...] Propuesta conformada por aspectos estructurales formales y procedimientos prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas. (ALBA, 1991, pág. 38)

Estos conceptos favorecieron la delimitación del significado del currículum desde el ámbito político-educativo, pero basado en esta definición, resultó fundamental avanzar analíticamente hasta llegar a conceptos más concretos y centrados en la definición personal que propuso el Prof. Velco en las diferentes entrevistas y en los registros de observación.

Fue así como el ejercicio hermenéutico sobre la noción de programa trascendió los aspectos pragmáticos y no únicamente se percibió como un hecho aislado o conformado empíricamente, sino que también fue interpretado como un componente simbólico¹³⁹ de mayor profundidad, formulado en la conciencia del Prof. Velco y proyectado hacia elementos concretos de su labor pedagógica.

A partir de este análisis también se concluyó que la percepción del programa en el Prof. Velco estuvo delimitada por concepciones originadas en el pasado, primeramente representada como un conjunto de preceptos obligatorios que deben seguirse para el logro de las metas educativas, pero que con el paso de los años, pasaron a convertirse en una imposición que terminó obstaculizando y mermando

¹³⁹ El Programa como categoría social se concibió inicialmente como una síntesis de pautas conductuales que el maestro rural debe seguir en su labor de enseñanza, estas pautas están dictadas simbólicamente por lo que está plasmado en diversos textos instituidos al interior del sistema educativo: Llámese Plan de estudios, Programas de cada asignatura, libros para el maestro, libros para el alumno e incluso guías comerciales para la enseñanza. Cabe señalar que estas últimas, fueron adquiridas de forma personal por el Prof. Velco y que se resumen en un margen instituido de lo que el profesorado debe hacer, mismos que con el paso de los años fueron instalándose como aparatos culturales para economizar tiempo y esfuerzo invertido en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que al mismo tiempo terminaron convirtiéndose en fuentes simbólicas de restricción a su capacidad creativa para trazarse nuevos caminos en el proceso de enseñanza.

el éxito escolar de los alumnos, sobre todo con la irrupción de nuevos discursos relacionados con el enfoque por competencias y la propuesta curricular de la RIEB.

Lo cierto fue que más allá de sus matices interpretativos, la categoría social del programa resultó una pieza angular para comprender la pérdida de sentido en la imagen del maestro. Por ese motivo el siguiente paso en el proceso de investigación fue el rastreo histórico y social del *programa* en el discurso del Prof. Velco, siguiendo dos direcciones: una que se refiere al significado social construido por el sujeto y la otra que alude al *programa* como formulación teórica.

Y para ello, el mayor aporte del proceso de investigación consistió en detectar los puntos específicos en que se trastocaron ambas direcciones, con el objetivo de discernir entre una definición técnica y una interpretación apegada a la realidad observada. Ante tal situación, el propósito fue descubrir su significado inmediato con la intención de cuidar la dimensión etnográfica del proceso de investigación.

Con base en estos argumentos se procedió a la identificación de recortes empíricos donde se ubicarán los orígenes del programa como categoría social y por ello se tomó como referente el siguiente fragmento, donde el Prof. Velco aludió a una experiencia construida durante sus años de formación docente en la Escuela Normal. El sujeto recordó que por aquella época realizó sus prácticas en una escuela

...donde el maestro me daba sus dos horas nada más para trabajar con los niños era ahí en Badeas, el Profe era muy exigente el canijo... E ¿Y eso? ¿Por qué? PV Muy exigente en el sentido de cumplir con el... lo que llevaba uno planeado y el tiempo que le indicaba en el programa, ya de ahí, decía: ¡se acabó el tiempo! (EN4:7,3).

Con el análisis de dicho recorte y al discutir en profundidad dichas ideas con el propio docente, se dedujo que además del sistema de formación inculcado en la Escuela Normal, durante su periodo de inducción a la práctica docente, también se había enfrentado a este tipo de experiencias, donde las acciones de uno de los profesores le había llamado la atención debido al estilo de enseñanza orientado bajo los principios tecnocráticos del currículum, siempre respetando la planificación

previamente diseñada y con un sentido estricto del cumplimiento de los tiempos y objetivos destinados al abordaje de ciertos contenidos.

Lo importante de esta interpretación fue que todo el entorno de formación siempre estuvo delineado por una perspectiva racionalista del currículum, aspecto que le sirvió para definir su propio estilo de enseñanza y su personalidad. Ante estos hechos resultó factible cuestionarse la importancia de tomar en cuenta los sedimentos construidos a través del tiempo para definir la propia práctica docente; es decir, si no se toman en cuenta estos aspectos, todo proceso orientado a transformar las prácticas de los docentes siempre terminará fracasando, ya que es difícil cambiar un esquema que por años ha sido estructurado en las conciencias de los sujetos, ante este fenómeno de construcción simbólica se requiere de una transformación simbólica y no solo de cambios técnicos y discursivos.

3.5. El sistema y el programa como símbolos de control sobre la imagen del Maestro

A partir de los hallazgos relacionados con la categoría social de “el programa”, surgió la necesidad de realizar un nuevo análisis de los recortes extraídos en el proceso de investigación, entre todos estos fragmentos empíricos destacó uno donde el Prof. Velco argumentó que **“...el sentir del maestro rural es ese, sentir que el sistema nos está pidiendo que, nos actualicemos, que saquemos adelante el estándar que se está pidiendo a nivel internacional, pero, no se puede dar ese resultado cuando no se tienen todos los elementos para poder echar a andar el modelo educativo...” (EN6:165,3).**

Con el análisis de este recorte empírico se interpretó una sensación de incomodidad por parte del Prof. Velco hacia las “...exigencias...” en su entorno laboral, aspecto que se contrastó con las interpretaciones desarrolladas cuando se le cuestionó sobre sus vivencias en los primeros años de servicio docente, en donde el sujeto argumentó que la práctica docente se realizaba bajo carencias materiales y económicas, pero que eran justificadas cuando se valoraban los avances en la alfabetización de los alumnos, así como la autonomía para ejercer su propia

práctica al interior de sus escuelas; y que aunado a ello, antes si notaba el progreso en las escuelas rurales a partir del protagonismo del maestro y no de las propias reformas educativas.

Con este hallazgo pudo deducirse que las opiniones relacionadas con su labor pedagógica también fueron cambiando con el pasar de los años, transitando desde la ilusión, la autonomía y el agrado, hasta llegar a convertirse en un sentimiento de impotencia para obtener “...**resultados**...” educativos acordes a lo exigido por el “...**sistema**...”. De esta manera surgieron planteamientos enfocados hacia la construcción de respuestas sobre los siguientes planteamientos: ¿Cómo se llevó a cabo este tránsito de percepciones en la imagen del maestro? Y ¿Por qué ocurrió este fenómeno de afectación en la práctica docente?

Una primera hipótesis se relacionó con la existencia de cambios acontecidos en materia laboral, los cuales fueron permeando en el ámbito pedagógico de la imagen del maestro. Dichos cambios tuvieron que ver con la exigencia de la profesionalización y el apego a estándares formativos de escala global. Ante estos desafíos y desde la interpretación del Prof. Velco, tales exigencias resultaban imposibles de llevarse a la práctica debido a que las tendencias “...**internacionales**...” no coincidían con “...**la realidad**...” que configuraba a su propia práctica. Este tipo de cambios que convirtieron a la docencia en una profesión cada vez más tecnocrática, sometieron la imagen del maestro a los estándares creados intencionalmente para regular el desempeño docente y sus efectos en el aprendizaje de los alumnos, lo cual más tarde desembocó en la insatisfacción docente y el malestar personal.

Más allá de los cambios pedagógicos, las modificaciones más trascendentales en la imagen del maestro fueron las que se propusieron como producto de las políticas educativas en las que el maestro rural dejó de concebirse como un apóstol rural de la educación y como “sembrador de consciencias”, para transmutar paulatinamente hacia una “Profesión de Estado”, como reproductor de programas estandarizados para el logro de “aprendizajes esperados”, los cuales se encuentran definidos por un sistema prescriptivo.

Ciertamente, estos cambios no surgieron por capricho de un individuo o incluso, por un colectivo selecto de personas, sino que implicó una exigencia conectada a otros cambios de índole social y económico ya mencionados anteriormente, tales como la migración, el rompimiento de las barreras comunicativas, las innovaciones tecnológicas y las fluctuaciones económicas a gran escala, o incluso los cambios culturales en general; pero lo más interesante de esta situación fue comprender que la imagen del maestro también fue transmutando a la par de estas modificaciones sociales, al tener una composición histórica y al ser una concepción social que existe como producto de las interpretaciones humanas.

Este panorama general, sirvió para comenzar a entender que tanto el ejercicio de la autoridad y de la disciplina, así como el cumplimiento estandarizado de programas de enseñanza, fueron concebidos dentro del discurso del Prof. Velco como elementos inseparables y en constante conflicto dentro de la imagen del maestro, el cual fue sufriendo un proceso de “modernización-burocratización”, no solo en las conciencias de los sujetos que se dedican a dicha profesión, sino también en términos reales, de sus prácticas y en sus representaciones sociales.

Al respecto Rosa María Zúñiga también expuso que en el periodo contemporáneo “...las propuestas modernizantes del Normalismo sustituyen el discurso mesiánico del apostolado normalista por el mesiánico del racionalismo científico...” (ZÚÑIGA, 8 No. 33-34. México., pág. 25). Dicho argumento coincidió con algunas expresiones encontradas en los recortes empíricos del Prof. Velco, mismos que al conjugarse con otros referentes teóricos expuestos con anterioridad por Ángel Díaz Barriga y Emilio Tenti, permitieron entender que la imagen del maestro como apóstol de la educación había sufrido un proceso de reconfiguración a causa del modelo de formación basado en la racionalización y el discurso del programa estandarizado de enseñanza.

Bajo esta situación pudo notarse que la imagen del maestro, entendida como una imagen respetada por su valor social, como metáfora de superación y conocimiento, con el paso del tiempo dejó de ser percibida por el docente como un

elemento protagónico de los nuevos enfoques pedagógicos. En este sentido el saber científico y de carácter universal, medible, cuantificable y programado, pasó a ser el elemento preponderante en la formación del nuevo profesorado, lo cual restó gradualmente el prestigio social a muchos docentes formados bajo el poder conceptual del Normalismo moralizante y centrado en los simbolismos del disciplinamiento como rasgo central del magisterio.

Sobre este aspecto se analizaron fragmentos de entrevistas similares al siguiente, donde el Prof. Velco aseguró lo siguiente: **“...antes nos obligaban a aprendernos las tablas de multiplicar, [a] cómo hacer la división y hoy nos damos cuenta de que, muchos de los niños salen de la primaria a veces, sin ni siquiera sabiendo [sic] las tablas de multiplicar, porque el sistema también nos va diciendo: no, pues todavía no necesitan tanto la memorización y la disciplina...”** (EN6:171,1)

En este sentido la noción de sistema, como un organismo que **“...nos va diciendo...”**, ordenando o estableciendo, y que se manifiesta en la consciencia del Prof. Velco como agente dictaminador de lo que debe hacerse en el aula, constituye a su vez un componente simbólico decisivo, sobre el cual se enmarca la práctica del docente, y en cuya existencia la imagen del maestro pierde autonomía para decidir sobre lo que requieren sus alumnos y sobre lo que se debe hacer ante dichas necesidades.

Esta idea coincide curiosamente con algunas expresiones de otros docentes cuando exponen en forma generalizada y contundente que, ante los resultados deficientes en materia educativa, la explicación más convincente ante dicha problemática conduce a concluir que **“...la culpa es del sistema...”**¹⁴⁰ y de nadie

¹⁴⁰ Sobre esta expresión empírica no basta con solo analizar el discurso del Prof. Velco, sino que curiosamente este enunciado aparece frecuentemente en muchos espacios de discusión, tanto en medios oficiales, como en redes sociales y en comentarios generalizados donde el magisterio se hace presente. Algunos pueden argumentar su veracidad y otros pueden cuestionarla, sin embargo la posición adoptada en esta investigación lleva a establecer que el sistema constituye una categoría que refleja los efectos del proceso de alienación sostenida por Freyer en una cita textual de Manuel Alonso Olea en su obra: “Alienación. Historia de una palabra”, y con la cual se refiere al sentido último de la alienación expresada por Marx, cuando argumenta que “...refundida la noción de alienación en cuanto al trabajo, se parte de ella para ampliar su ámbito, refiriéndola primero al trabajador mismo, que aparece entonces como persona alienada bien, en general, en

más. En este sentido la presencia del sistema como categoría prescriptiva en el discurso y en la práctica del Prof. Velco, se fue gestando incluso desde el periodo de formación en la escuela Normal, ya que las prácticas de memorización, del repaso, del cumplimiento de órdenes programadas y del seguimiento de normas, se fundaron como una pauta constante del Prof. Velco para conducirse en el entorno formativo, tanto así, que cualquier práctica que se alejara del sistema de formación inculcado en aquella época, era concebido como un desacierto en materia educativa.

Pero de todo esto, lo más importante fue reflexionar sobre las implicaciones que tienen estas conceptualizaciones¹⁴¹ para el docente y su práctica, ya que en reiteradas ocasiones, ambos conceptos se presentaron en el discurso del Prof. Velco como elementos determinantes de su rol dentro del aula, o al menos así se interpretó en algunos recortes como el siguiente, donde su discurso reflejó explícitamente las ventajas y desventajas de cumplir con la ejecución del programa como elemento estructurante de su práctica, y donde el Prof. Velco expuso que el hecho de cumplir con el programa es una

“...Ventaja en el sentido de que... pues... nos va... nos va dando... un margen, un margen que tenemos que, que cumplir, desventaja en el sentido de que es muy amplio, muy amplio y en este medio pues no, no se alcanza a cubrir quizá el, porcentaje que uno quisiera, debido a lo, lo lento que, que reaccionan los niños para captar un contenido.”EN1:2.2.

Interpretando el discurso del docente, fue posible entender que la representación del programa como “...un margen...” a seguir, simbolizó una expresión más de la razón burocrática que coexiste dentro del sistema educativo y que *dicta* una serie de tareas que el docente ha de cumplir en determinado tiempo

cuanto subordinada a las relaciones de producción, bien, en especial, en cuanto subordinada a los medios productivos, en cuanto “convertida en accesorio de la máquina..” (OLEA Alonso, 1988, pág. 162). Para observar solo algunos ejemplos sobre este hecho de la investigación puede consultarse lo siguiente: <https://es-la.facebook.com/La-culpa-es-del-sistema-180902545272245/>
<https://geografiasubjetiva.com/2008/11/20/culpa-sistema/>
<http://www.vanguardia.com/opinion/columnistas/rene-di-marco/196182-la-culpa-es-del-sistema>
<https://www.youtube.com/watch?v=i4BbdUds90s>

¹⁴¹ El programa y el sistema.

y con una específica intención, bajo la presión social de abarcar los contenidos y seguir la ruta predefinida por el propio sistema donde está inserto él y sus alumnos.

Al hablar de margen, el docente conceptualizó al programa como algo que preestablece lo que se realizará en la clase. Pese a que el sujeto menciona que se vale de otros recursos para planificar la enseñanza (tales como las guías comerciales de estudio), y que generalmente las actividades propuestas son extraídas de lo que oficialmente está planteado en un documento, lo cierto es que al revisar uno a uno los registros de observación, rara vez se pudo encontrar escenarios donde prevaleciera el sentido creativo del docente, es decir, difícilmente hubo momentos en los que el Prof. Velco dejara de lado al “programa” para resignificar su práctica y anteponer su autonomía en la enseñanza.

A partir del análisis de los registros de observación también se logró comprender que el acto de reproducir lo que está planteado en el programa, ya sea en las guías, en el libro de texto o en el plan de estudios, se concretó como una constante necesidad de cumplir con la norma prescrita en el desarrollo de la clase, y no tanto como una acción estratégica para atender las necesidades de aprendizaje por parte de sus alumnos.

Esta necesidad de cumplir, planteó reglas simbólicas que el docente retomó para poder conducirse en el aula. Y es en ese aspecto donde la metáfora del *juego* señalada por (GEERTZ C. , 1992, pág. 355), como una acción donde se apuestan elementos culturales y se gana o se pierde mucho más que lo material, permitió comprender que muchas de las rutinas de trabajo que el docente estructuró históricamente y que puso en práctica al interior de su escuela, tuvieron un trasfondo en el acto de reproducción del currículum oculto, representado específicamente en la existencia del *programa*. De esta forma la categoría de *juego* fue empleada simbólicamente para analizar la manera en que el profesor Velco *controló sus piezas con maniobras y estrategias* que le permitieran salir triunfante ante los desafíos planteados en el aula.

Sin embargo, en el proceso de investigación se comprendió, que para el Prof. Velco este esfuerzo por llegar a reconocer las reglas del juego no fue fácil, ya que, desde su formación inicial, el sujeto tuvo que ir apropiándose de elementos que le permitieran entender cuál sería su papel en la aplicación del programa. Posteriormente, cuando ingresó al ámbito laboral también tuvo que ir conociendo los materiales curriculares sujetándose a su reproducción, a su cumplimiento y a sus correspondientes cambios originados a lo largo de los años, situación que implicó un proceso de adaptación constante. Fue así como el docente construyó gradualmente un conocimiento del contenido pedagógico que tenía que ejecutar al ser operador del programa.

Al respecto hay autores como (GARCÍA-Cabrero, 2008) que comentan la existencia de un tipo de conocimiento en el docente, que incluye las maneras de representar y formular una sesión didáctica en el aula; ellos mencionan que

...El dominio de este tipo de contenido comprende: a) la concepción global de la docencia de una asignatura; b) el conocimiento de las estrategias y representaciones sobre la instrucción; c) conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura; y d) el conocimiento del currículo y los materiales curriculares. Estos cuatro tipos de conocimiento, así como las creencias del profesor acerca de la enseñanza, se ponen en operación en distintos niveles o dimensiones de la práctica educativa y le imprimen un sello particular. Subrayado del investigador

Por ello, el conocimiento que el docente fue construyendo acerca de lo que significa el programa y demás materiales curriculares, define en muchos aspectos lo que relativamente él decide al participar en un proceso educativo, dicha situación pudo palpase en el siguiente recorte, cuando el docente ordena verbalmente lo siguiente:

El que vaya terminando me lo va enseñando y se sale a comer... va a salir el que me haya entregado esto (señala la página de la guía Auroch... este es su boleto...) Los niños realizan sus dibujos y poco a poco, y uno a uno le van llevando la guía al profesor Velco para que revise. Después de veintiocho minutos el docente me pregunta la hora y les indica a los niños que vayan saliendo al recreo. (RON6:9,2).

Al analizar este recorte y al compararlo con otras expresiones donde el Prof. Velco describió *su manera de enseñar*¹⁴² en el aula, se comprendió que durante más

¹⁴² Con el afán de no emplear una terminología que fuese excesivamente técnica, se optó por ocupar una definición literal extraída del propio discurso del Prof. Velco, con el que se remite a la forma de “colocarse ante la realidad” acontecida en el aula, ya sea para explicar un tema, resolver dudas de los estudiantes, para

de veinte años el docente intentó seguir las reglas del juego; para ello primero las exploró, las manejó, las interpretó y aplicó de acuerdo a lo que el currículum oficial y el currículum oculto le planteaban. Al hacer esto, el docente ganó premios simbólicos y reconocimiento, sobre todo en la parte inicial de su carrera; pero con el paso de los años, la situación fue cambiando y junto con la irrupción de reformas educativas a los planes de estudio, estas reglas del juego cambiaron paulatinamente, originando en el docente un tipo de adaptación cada vez más frecuente y disruptiva en su identidad.

Estas interpretaciones fueron construidas al analizar algunas expresiones del Prof. Velco, sobre todo al referirse a los cambios que han sufrido los planes de estudio a lo largo de su estancia activa en el magisterio; por ejemplo, el sujeto respondió en una de las entrevistas que el programa de enseñanza

...ha cambiado bastante, bastante es que en los otros a partir de, este, primer bimestre bueno ya se empezaba a ver, pa' empezar las vocales, ya las palabras con a, Ana y ahí se iba un montón ¿no? que había que recalcar, encargarles de tarea enunciados donde recalcan la letra a, y en este nuevo programa pues no. EN2:4,3.

Dichas expresiones también fueron acompañadas en distintas ocasiones con muestras de confusión ante los planteamientos curriculares que en ese momento estaban surgiendo dentro del sistema educativo, con la implementación de la denominada reforma integral a la educación básica, misma que se identificó en la terminología curricular con las siglas: RIEB. El Prof. argumentó que la estrategia que generalmente empleó para organizar su enseñanza fue la siguiente: **“...De los dos voy tomando en cuenta, ajá, y me sirve ya para guiarme con las páginas del alumno, de hecho, ahorita, pues no me he podido adaptar todavía, ¡ah! ¡Esos son chilaquiles! agarro el libro del alumno y me desespero, ya mejor me voy más práctico con la guía que compraron.” EN2:8,2.**

De esta manera se notó que en aquel momento, con la Reforma Integral de la Educación Básica, específicamente con la reforma al Plan y programas de

mostrar un recurso visual de enseñanza o para ejercer el acto de evaluación del aprendizaje y el comportamiento de sus alumnos. En síntesis, esta expresión pretendió resumir todo lo que el Prof. Velco hizo en el aula, al abordar los contenidos del programa y al dirigirse verbalmente hacia sus alumnos con distintos propósitos.

Estudio en el nivel Primaria, las reglas del juego representaron un cambio perjudicial para el docente, pues la ola de modificaciones trajeron consigo la implicación del uso de Tecnologías de la información y la comunicación, así como una serie de retos para el docente a la hora de planificar la enseñanza, con un discurso diferente centrado en la enseñanza *de competencias* y ajeno a sus concepciones construidas en el pasado.

Estas modificaciones curriculares demandaron que el docente tuviera una actitud diferente en la organización de su enseñanza, de sus propósitos educativos, o incluso diferentes en la terminología curricular empleada y en la estructura de los libros de texto del Plan y programas de estudio de primaria. Al surgir este cambio en la cotidianidad del docente, se generaron una serie de preocupaciones que le llevaron a expresar cierta angustia al no poder adaptarse a los cambios en el juego que se establecieron dentro del sistema.

Toda esta angustia produjo en el profesor una contrariedad entre sus concepciones formadas en el pasado y lo que llegó a sentir en su práctica contemporánea. Durante su formación inicial se le inculcó la idea de convertirse en un apóstol de la educación, se le instruyó para ser docente rural y para afrontar retos en las comunidades marginadas; se le formó con un plan de estudios específico y se le enseñó a cumplir racionalmente con lo que el programa predispone. Sin embargo, con la irrupción de la RIEB, las reglas del juego cambiaron, provocando que la concepción del programa desarrollara mayor complejidad en dos de sus elementos fundamentales: *en su amplitud y en su enfoque*.

Aunado a esto, en otro recorte empírico el Prof. Velco también recalcó la importancia de ejercitar en su práctica docente el acto de memorización y el “repaso” como estrategia común de estudio durante su estancia en la Escuela Normal, el sujeto hizo énfasis en que **“por aquella época”** el examen de conocimientos constituyó una práctica muy frecuente, y ante tal hecho quedaron sedimentadas diversas experiencias que incluían ejercicios de memorización tales como el que se menciona en un fragmento de entrevista, en donde expuso lo siguiente:

...era el primer examen que me sacaba un seis, recuerdo que en esa ocasión yo me propuse aparte de mi libreta de apuntes que llevaba, llegando a la casa, agarré otro cuaderno, de matemáticas y ¡órale! A repasarlo, pero pasándolo a limpio todo lo que habíamos [sic], allá, y llegaba a pasarlo a limpio y de esa manera iba repasando. (EN4:6,1).

En este último recorte se dedujo un rasgo relevante sobre la manera de concebir la figura del maestro por parte del Prof. Velco, ya que el componente que distinguía al profesorado de aquella época, era la posesión del conocimiento y no directamente la forma de transmitirlo; es decir, que la didáctica y la pedagogía tenían relevancia secundaria en la formación de docente, y por encima de estas se encontraba el hecho de asegurar que los futuros profesores rurales fuesen figuras representativas del saber y la disciplina, por ello el examen escrito como práctica común en la escuela Normal aseguraba la posesión del conocimiento, mientras que los procesos pedagógicos quedaban sujetos al cumplimiento de los programas de enseñanza y los objetivos de aprendizaje.

Cabe agregar que después de indagar sobre este aspecto, se dedujo que la formación de los profesores destinados a ejercer su práctica en zonas rurales, tuvieron como antecedente un Plan de estudios forjado en un *modelo racional* y centrado en el cumplimiento de objetivos de aprendizaje, esto como parte de las iniciativas de políticas de modernización implantadas en México por aquellos años, cuya intención era que el egresado de las escuelas Normales tuviera

...una preparación cultural más amplia, que se asemejará a la de los profesionistas universitarios para que fuera reconocido profesionalmente como ellos. Como se puede ver, en la inclusión del ciclo de estudios de Bachillerato en la Educación Normal se encuentra implícita una concepción tradicional de profesión que no busca el cuestionamiento sino, más bien, la reproducción del estatus de las profesiones universitarias. (OIKIÓN Solano, 2008, pág. 100)

Dichas propuestas curriculares tenían como sustento teórico y epistemológico los aportes de algunos investigadores del currículum como Glazman e Ibarrola, así como de otros tales como José Arnaz, quienes al mismo tiempo fijaron sus posicionamientos desde la perspectiva de algunos investigadores norteamericanos mencionados con anterioridad, mismos que fueron considerados como autores clásicos de la teoría curricular, tales como R. Tyler e Hilda Taba.

Estos teóricos fueron exponentes de una *perspectiva racionalista* para el análisis curricular, cuya tendencia contribuyó a la formación de un sedimento característico de la imagen del maestro en su dimensión didáctica. Donde el desarrollo del currículum era concebido como un *sistema racional* encaminado al seguimiento de pautas de enseñanza previamente programadas, para asegurar los objetivos de aprendizaje.

Ante tales posicionamientos, se comprendió que la presencia del sistema y el programa como categorías hegemónicas en la práctica del Prof. Velco influyeron directamente en la conformación de su propia subjetividad, lo cual incidió en el establecimiento de ciertas rutinas en su forma de enseñar y en un sentimiento de malestar al perder autonomía en la transformación de su propia práctica docente.

Sobre este sentido cabe señalar que el cambio sustancial que se llevó a cabo en la imagen del maestro se considera como un ejemplo del fenómeno de reconfiguración que acontece a gran escala en muchos docentes, cuya labor de enseñanza termina no solo permeando en su ámbito profesional sino también en su ámbito personal y cultural. Jackson en este aspecto sugiere agudizar la mirada para cambiar la perspectiva que uno tiene de la vida o la propia visión del mundo. Está claro que la enseñanza nos transforma la vida, y entender –o mejor dicho–, especificar esta transformación, corresponde a una expresión subjetiva que da cuenta del entramado concreto sobre el que estamos situados como personas y como docentes.

En palabras del autor "...cuando me pregunto sobre cómo la enseñanza afectó mi vida, lo que busco es algo completamente diferente. Busco una respuesta *que me parezca correcta* a mí, que tenga sentido en la esfera intuitiva, que sea consecuente de un modo que me resulte personalmente convincente y, por lo tanto, satisfactorio, que coincida con mis convicciones previas, mis recuerdos, mis sentimientos, mi conocimiento de lo que les ocurrió a otros, mi comprensión actual de cómo las diversas ocupaciones dejan su huella en todos nosotros, y mucho más..." (JACKSON P. , 1999, pág. 272).

IV.- ¿POR QUÉ SE HA PERDIDO LA IMAGEN DEL MAESTRO?

"Grandes cosas ocurren
cuando hombres y montañas se encuentran."

William Blake.

En capítulos anteriores, se realizó un ejercicio analítico sobre el tema de la identidad del docente rural, y para ello, se retomó la categoría de la imagen del maestro. Con el análisis de dicha categoría se procuró interpretar la serie de cambios acontecidos actualmente en torno a la práctica docente, entendida esta última, como una proyección del "apostolado moderno", cuya mística se ha diluido con el correr de los años y como resultado del surgimiento de diversos embates sociales, culturales y políticos.

De igual forma, se destinó un tercer capítulo para mostrar los hallazgos relacionados con el proceso de pérdida ocurrido a dicha imagen, así como sus repercusiones dentro de los procesos curriculares y pedagógicos a nivel del aula. Sin embargo, el ejercicio de comprensión planteado en ambos capítulos, requirió de un particular abordaje para la posterior apertura de posibles líneas explicativas.

Por ese motivo, en el presente apartado, se propone una perspectiva que favorezca la inclusión de dichas líneas, pero sin abandonar el paradigma interpretativo esbozado desde el primer capítulo del documento de Tesis¹⁴³. Fue así como el posicionamiento dialéctico entre la comprensión del sentido en las acciones del Prof. Velco y la explicación de su causalidad histórica en la práctica docente, dieron paso a la construcción de la siguiente trama analítica con la que se concluyó el desarrollo de la Tesis.

¹⁴³ La iniciativa de mantener un ejercicio dialéctico entre la comprensión y la explicación, parte del principio epistemológico planteado por P. Ricoeur al proponer un carácter dialéctico entre Erklären y Verstehen, sobre todo cuando se concibe a la acción como un texto susceptible de ser interpretado. Ver P. RICOEUR (1988), *Hermenéutica y acción*, Docencia, Buenos Aires, 75-76.

4.1. Una imagen inclinada hacia el poder económico

En un encuentro académico sostenido con distintos profesores latinoamericanos¹⁴⁴, el Dr. Hugo Zemelman Merino retomó el aforismo plasmado al inicio de este apartado, mismo que el poeta William Blake usó para establecer una metáfora sobre las pruebas que la humanidad debe afrontar en la vida. En palabras de Zemelman y con la intención simbólica de Blake, se dijo a los docentes, que las montañas no representan en la actualidad un montículo de rocas y naturaleza desafiante; sino más bien, un enorme reto planteado en forma de crisis, llámese de tipo económico, cultural o de carácter psicológico.

Durante la ponencia, el sociólogo chileno propuso desde la metáfora, que dicha crisis impide al hombre reconocer las situaciones concretas que lo condicionan, y en muchas ocasiones, estos aspectos de la realidad se mantienen fuera del foco de la discusión académica, pedagógica o intelectual de la época. Recuperando este planteamiento en la tesis, se entiende que lo más preocupante de la situación, es cuando existe una crisis de tipo financiera, ya que el debate sobre las alternativas de acción, solo se instala en las consciencias como un problema de ingeniería mecánica, sin atender a la discusión del hombre, sin una discusión con el hombre y para el hombre; es decir, solo se definen posibles soluciones, pero como fórmulas tecnocráticas y no pensadas en la subjetividad de quienes viven inmersos en la crisis.

Para el caso de la docencia y de la educación en su sentido más amplio, este hecho es aún más interesante, ya que la presencia del factor económico, suele estar maquillado como un problema que no compete a los profesores o a las comunidades escolares, lo cual desemboca en políticas educativas, que más allá de sus discursos ideológicos, dejan la toma de decisiones en manos de la clase política y de los especialistas en la ingeniería del poder¹⁴⁵.

¹⁴⁴ Hugo Zemelman - Los docentes protagonistas en los procesos educativos. Consultado el 26 de marzo del 2012 en <https://www.youtube.com/watch?v=bdhPq6pi84A>

¹⁴⁵ Esta definición alude a la cúpula de especialistas que participan en la definición del futuro de los países en materia económica y que suelen estar agrupados en organismos internacionales tales como la OEA, el BID, la

Sin embargo, más allá de lo que se pueda plantear desde la perspectiva neoliberal y tomando como referencia la metáfora de Blake, es necesario mencionar que los docentes que se encuentran bajo una condición laboral, similar a la del Prof. Velco, sienten las repercusiones del desafío propuesto por un sistema social y escolar que solo se enfoca en producir y ampliar el capital económico, lo cual tarde o temprano desemboca en un estado de crisis psicológica que afecta definitivamente la estabilidad de las personas que ejercen la enseñanza como profesión.

Esta crisis es palpable en el acontecer diario de muchos profesores, que sin duda reconocen la presencia del capital económico como factor determinante al interior del ámbito escolar, y suelen percibir su realidad desde el sentido común, pero al mismo tiempo, se mantienen lejos de una interpretación profunda sobre la incidencia del capital económico, como una condición social que permea la consciencia de los individuos, pero como fuente de deseo y autoexplotación.

Como resultado de este conflicto de interpretación, el presente apartado parte del supuesto de que existen profesores, que desconocen en profundidad, la sutileza con la cual incide el poder económico en su vida y en la dinámica de las escuelas, y que a pesar de la existencia de un sentimiento generalizado de malestar ante la crisis económica en el ámbito educativo, el reconocimiento del poder económico suele quedar en un primer plano, sin dejar claras posibilidades a los profesores para actuar críticamente e impulsar transformaciones de fondo en su propia práctica. En el siguiente recorte empírico se interpretó parte de esta proposición, donde el Prof. Velco señaló:

“...ustedes que están... empezando ahorita en esta... en esta actividad ¿no? El compromiso es mayor, sobre todo ahorita en estos... tiempos tan difíciles en donde, lo que carecemos son de valores... si hacemos eso tuviéramos yo creo que, la, la rectitud con que nos presentáramos. . . ahorita las circunstancias de la vida fueran otras, desafortunadamente nos hemos ido inclinando más hacia la cuestión... de poder económico que la de, la de valores. Y eso pues, pues ya le vamos a dejar la tarea a los que vienen empezando, porque ya nosotros vamos de salida.” (EN1:8,2).

OCDE, el BM, por solo citar algunos; pero la lista es amplia y compete a otro estudio de mayor amplitud trastocar el impacto que tienen las decisiones tomadas por estas organizaciones. En el presente documento solo se abordará su incidencia dentro de la experiencia vivida por el sujeto de investigación.

Inicialmente estos y otros recortes obtenidos en los registros, no fueron retomados como indicativos para generar un interés firme dentro del proceso de investigación, ya que dicho fragmento, solo se interpretó al principio, como una exhortación general hacia las generaciones más jóvenes de docentes, como si se tratase de un consejo moralista para sumarse al cumplimiento normativo que se le exige al magisterio en la actualidad. Pero conforme se fueron efectuando las demás entrevistas, se fue ampliando el espectro de registros, y la presencia del poder económico en las distintas etapas de la vida profesional del docente, fue adquiriendo mayor relevancia en el estudio¹⁴⁶, lo cual también hizo fortalecer el interés por profundizar en dicha categoría social, hasta construir puentes analíticos para el sustento de la tesis.

Al analizar detenidamente estos recortes empíricos, y al cruzar dichas interpretaciones con algunos referentes bibliográficos, como producto de la discusión académica en los seminarios de investigación, el panorama de comprensión se fue ampliando, y los hallazgos fueron surgiendo progresivamente.

Primeramente se efectuó un esfuerzo por dilucidar el concepto de poder, dentro de la vivencia del sujeto de investigación, pero no solo como fuerza que se ejerce desde el aparato de Estado, o como ejercicio de dominación macrosocial que envuelve globalmente las relaciones de los hombres en el mundo (primera línea interpretativa), sino como fuerza microsociales que coexiste y se activa en el universo simbólico de las personas, de los docentes; y que no solo los reprime con medidas disciplinarias y con una imposición evidente, sino que también los aprisiona sutilmente en un moderno panóptico social (FOUCAULT M. , 2002, pág. 185) conformado por redes sociales y medios de comunicación masiva, como fuente de deseo y seducción constante, que también genera cambios productivos y que se establecen como inercias positivas para provocar un tipo de saber específico en la sociedad, donde los portadores del poder, son los propios sujetos que reciben los efectos disciplinarios de dicho poder.

¹⁴⁶ Ver apartado I.2.5. La entrevista a profundidad y el enfoque biográfico, en el que se indican dichas etapas.

Gracias a este sentido derivado inicialmente de las precisiones de Foucault y reelaborado en la actualidad por el filósofo Byung-Chul Han, el poder se entiende en el presente escrito como una potencia que se mantiene vinculada al deseo de la realización personal, pero como resultado de una interacción regulada por la circulación del capital económico en el trabajo del docente, donde el sujeto se reestructura a sí mismo en un sentido contradictorio, al interactuar con este micropoder en su discurso y en la práctica, bajo la intención de acumular capital económico, a cambio de entregar el bienestar de su propia subjetividad.

A partir de este supuesto, fue vital recuperar los planteamientos de (FOUCAULT, 1979, págs. 106-107), sobre todo para entender que

“Si el poder no tuviese por función más que reprimir, si no trabajase más que según el modo de la censura, de la exclusión, de los obstáculos, de la represión, a la manera de un gran superego, si no se ejerciese más que de una forma negativa, sería muy frágil. Si es fuerte, es debido a que produce efectos positivos a nivel del deseo —esto comienza a saberse— y también a nivel del saber. El poder, lejos de estorbar al saber, lo produce.”

En esta relación entre trabajo docente, sujeto y capital económico, es donde reside el poder, cuya realización personal es el resultado de una exaltación por el deseo de alcanzar un estatus a través de la vía económica, de mejorar la calidad de vida (Ser más)¹⁴⁷, pero solo a partir de la mejora material (Tener más): optimizando la vivienda, alimentación y otras tantas necesidades básicas para el sustento de la familia; que en definitiva otorgan al trabajador un equilibrio emocional momentáneo y lo identifican con un sentido de superación social y económica, pero a cambio del *hiper-rendimiento* físico e intelectual, traducido en estrés, en angustia, en incertidumbre, y bajo una combinación de efectos en términos positivos (producción del saber) y auto represión; con sensaciones de malestar, pero mitigados por la seducción de una intermitente estabilidad financiera.

Por otro lado, al revisar de nuevo el recorte empírico anterior y centrar la atención en “...**los tiempos tan difíciles...**” mencionados por el Prof. Velco, surgió la necesidad de cuestionar ¿A qué se refería con dicha expresión? Lo cual permitió entender que, el sujeto aludió específicamente a una época donde la carencia de “...**valores...**” es interpretada como un producto de la corrupción gestada en

¹⁴⁷ Ver apartado 2.2.3. Un maestro era lo máximo, capítulo II.

diversos ámbitos de la realidad, tanto en lo político, lo social y en el plano escolar (primera línea interpretativa), pero también a nivel individual (segunda línea interpretativa), donde el deseo de ser más y tener más, le exige ceder su individualidad al poder económico.

Con la respuesta a estos cuestionamientos, nuevamente el estudio se situó dentro de los márgenes de la postmodernidad, entendida esta, como una categoría que engloba el marco referencial propuesto por Lyotard, y que alude a la muerte de los grandes relatos que contribuyeron a dibujar la imagen del maestro: tales como el mesianismo, el sembrador de conciencias, el apóstol de la educación, el Normalismo¹⁴⁸, todos ellos diluidos gracias a la presencia de un poder económico que los superó y terminó influyendo en la reestructuración del universo simbólico del Prof. Velco.

Así mismo, la decisión de considerar a la postmodernidad como referente epistemológico, llevó a enfocar la atención en la ausencia de “valores” en “tiempos difíciles”, y la forma en que el Prof. Velco aceptó que se han “inclinado” hacia la seducción del “poder económico”, lo que a su vez, permitió interpretar que el desvanecimiento de la imagen del maestro, como símbolo desgastado, abandonado o devaluado, se debe principalmente, a que la acumulación del capital económico se ha convertido en un determinante de la práctica docente.

Y a pesar de que la incidencia del poder económico es evidente en el discurso del Prof. Velco, lo que más llamó la atención al revisar los diferentes recortes empíricos que aluden a dicha categoría analítica, fue la sensación por parte del sujeto, de que nada puede hacerse ya, para transformar dicha situación. Incluso, en el mismo recorte analizado con anterioridad en este apartado, el Prof. Velco indicó, sin titubeos, que **“...le vamos a dejar la tarea a los que vienen empezando, porque ya nosotros vamos de salida...”**, lo que su vez llevó a inferir, que, en la interpretación del propio sujeto sobre su realidad, no hay posibilidad o intersticio

¹⁴⁸ Ver capítulo III.

alguno por el cual los docentes de su generación, sean protagonistas de una transformación.

El segundo paso en esta parte del proceso de investigación, fue interpretar el concepto de poder económico en el discurso del Prof. Velco, y su paralelismo con otra categoría que también parte de un análisis sociológico. Por ello se decidió retomar la categoría teórica de capital económico propuesta por (BOURDIEU, 1991, pág. 109) y que fue definida como "...toda "energía social" susceptible de producir efectos en la competencia social...". Del mismo modo, (CALHOUN, 1993) y otros estudiosos de los planteamientos de Bourdieu, se situaron en la misma perspectiva y sostuvieron que el capital es "...una forma de poder, siempre usada para realizar los intereses de unos actores concretos, en tanto que capacidad para ejercer control...".

Del mismo modo (MARTÍNEZ, 1998, pág. 3), propuso en su análisis que "El capital en Pierre Bourdieu se puede entender como cualquier tipo de recurso capaz de producir efectos sociales, en cuyo caso es sinónimo de poder, o como un tipo específico de recurso, con lo cual sería un tipo de poder....". Como puede notarse, en las definiciones citadas se marca una pauta para acotar una idea más específica sobre el significado del capital y su relación con el poder económico enunciado por el Prof. Velco. Dicha categoría se concreta en el presente documento, como el dominio ejercido sobre los recursos financieros (mismos que se traducen en dinero), y que sirven para establecer una relación de poder entre los sujetos o instituciones que poseen el capital y quienes ceden su fuerza de trabajo a cambio de la remuneración económica.

Para el caso de los docentes cuya situación laboral es parecida a la del sujeto de investigación, cabe señalar que estos se constituyen como un grupo de trabajadores asalariados, que se ubican en un nivel receptivo ante la autoridad simbólica que poseen diversas instituciones, las cuales rigen la normatividad del sistema educativo y definen los parámetros que debe seguir una persona para incorporarse al mundo laboral donde puedan ceder su fuerza de trabajo (intelectual) a cambio de una remuneración económica (salario).

Un ejemplo de esta relación económica, es la que viven los trabajadores docentes ante la Secretaría de Educación Pública (SEP), ya que de dicha dependencia emana el poder que ejerce el Estado para establecer la normatividad que todo docente debe acatar, no solo en términos curriculares o pedagógicos, sino también dentro de las condiciones laborales, tales como la percepción económica, y en cuyo caso, depende estrictamente de la negociación con otras instituciones que también son parte de un sistema: los sindicatos, Secretaría de Hacienda, y otros aparatos de Estado más.

De esta forma, el capital económico transita en el presente capítulo bajo dos líneas interpretativas (previamente anunciadas al situar el concepto de poder y poder económico), donde la primera alude a un recurso capaz de producir efectos sociales a partir de la acumulación de dinero y establecer así, una relación hegemónica entre patrón y asalariados, para la toma de decisiones. En resumidas palabras: Quien tiene el capital económico, ejerce el poder para tomar decisiones a gran escala, sin esperar que los receptores de dicho poder, evalúen los efectos personales o el beneficio alcanzado en dichas decisiones, tal y como sucede con la distribución del gasto educativo en la agenda pública de los gobiernos en sus distintos niveles.

Muestra de los efectos de esta inequidad en el manejo y distribución del gasto e inversión educativa, son la constante preocupación por diversas Organizaciones No Gubernamentales (ONG's), cuyo interés por los efectos de una ineficiente distribución del capital económico, los ha llevado a realizar estudios, cuyas conclusiones coinciden en retomar

...el principio de discriminación positiva para distribuir de manera más equitativa los recursos federales, así como incentivar una mayor participación de las entidades federativas en el gasto de sus respectivos sistemas educativos: ello, con la intención de evitar que subsistan las grandes asimetrías que persisten en materia educativa... (MÁRQUEZ, 2005)

De entre los apuntes realizados con respecto a la distribución y la forma de ejercer el capital económico al interior del ámbito educativo, destacan "...la falta de criterios claros para determinar: a) la magnitud de los recursos que deben destinar

los gobiernos (Federal, Estatal y Municipal) a los servicios educativos, b) la estructura porcentual de participación que deben guardar los mismos y c) la forma como deben distribuirse entre las distintas instancias que dependen de este rubro de gasto.” (MÁRQUEZ, 2005)

Así mismo, este problema de financiamiento en la educación, tiende a repercutir en otros aspectos de la realidad social, donde la distribución de la riqueza pasa a ser un problema de distribución del poder, debido a barreras que impiden el desarrollo de los individuos, los cuales están ubicados por estratos, que obedecen a las condiciones económicas en las que fueron formados¹⁴⁹. Dichas barreras son perfectamente descritas como una especie de “pared”, que condena a la nación mexicana al fracaso y la penuria. En palabras de (CALDERÓN, 2009), este fenómeno de correlación entre insuficiencia en la formación educativa, generación de empleos y condición económica, apunta a entender que

...el efecto de la falta de educación en la generación de empleo no es aritmético, sino geométrico. Un caso concreto que lo ilustra es cómo México pierde inversiones por falta de grupos profesionales: una empresa global de tecnología buscaba instalar una nueva planta, dedicada a una línea novedosa para la industria, y decidió no hacerlo en nuestro país porque no encontró suficientes ingenieros informáticos de alto perfil; la nueva unidad se instaló en Panamá y para nuestra sociedad no sólo se dejaron de activar esos 500 empleos específicos, sino también las otras 4,500 plazas para personal menos calificado, que constituye el complemento directo en el polo productivo de la nueva planta.

Más allá de los intereses que respaldan estos y otros estudios de ONG's, se debe comprender, que cuando las decisiones van encaminadas únicamente a prolongar y a acrecentar el capital económico a expensas del bienestar humano, y sin enfocarse en las asimetrías en materia educativa o sin dar importancia a los efectos sociales negativos que se puedan provocar en las personas, se genera un estado de malestar social y crisis, como la mencionada inicialmente por Zemelman y situada en números o hechos, por Márquez y Calderón respectivamente en sus planteamientos.

¹⁴⁹ Ver capítulo II, apartado 2.2.4. El primero de la casa.

Pero dejando un poco de lado esta discusión sobre los efectos macroestructurales en la administración del capital económico y sus repercusiones en el ámbito social y educativo, es necesario situarse también en una segunda línea interpretativa (también anunciada previamente cuando se citó a Foucault o B. Chul Han), sobre la cual se sustenta principalmente el desarrollo de este capítulo.

En dicha línea se conceptualiza al capital económico como fuente de deseo y motor de seducción, en la que los individuos establecen una relación de codependencia, buscando ampliar a toda costa su capital económico, sin saber que entran en una dinámica de conversión que los lleva a ser “sujetos de rendimiento”, cargados de positividad y seducidos por el poder sin límites (können)¹⁵⁰. Al respecto de esta última categoría y su relación con el binomio: capital económico/poder, el filósofo Byung-Chul Han, llegó a establecer que “...la positividad del poder es mucho más eficiente que la negatividad del deber, de este modo, el inconsciente social pasa del deber al poder. El sujeto de rendimiento es más rápido y más productivo que el de obediencia...” (HAN, 2012, pág. 16).

En cierta forma la acumulación de capital económico se concibe como la fuente primordial de un exceso de positividad en el individuo (aludiendo al famoso: ¡Yes We can!), que lo obliga inconscientemente a ser cada vez más productivo¹⁵¹, y a cambio de ello se vuelve disciplinado, pero no por imposición, sino por decisión personal, bajo el falso espectro de satisfacer todas sus necesidades como trabajador y humano a partir de una inclinación hacia el poder económico. Dicho planteamiento puede resumirse de la siguiente forma (sin el afán de crear una fórmula para la comprensión): Producir más, para Tener más, y poder así Ser más.

Bajo el mismo posicionamiento, (HAN, 2012, pág. 19) argumenta que “...Al nuevo tipo de hombre, indefenso y desprotegido frente al exceso de positividad, le

¹⁵⁰ Verbo modal positivo del poder, que alude a la capacidad del individuo para hacer algo.

¹⁵¹ Para el desarrollo de este capítulo se retoma el concepto de productivo, desde el punto de vista económico, sin embargo, es importante señalar que el afán de productividad no se reduce a dicho ámbito en la obra de Byung-Chul Han, sino que se ubica dentro de los márgenes de la identidad, a ello alude cuando establece la presencia de infartos psíquicos, presión por el rendimiento, patología del fracaso, síndrome de desgaste ocupacional, almas agotadas, etc., como resultado de la obsesión por rendir más.

falta toda soberanía. El hombre depresivo es aquel *animal laborans* que se explota a así mismo, a saber: voluntariamente, sin coacción externa, Él es, al mismo tiempo, verdugo y víctima...”, con lo cual el capital económico se convierte en la recompensa que justifica esta autoexplotación, acompañada de una especie de sensación de *libertad obligada* para maximizar su rendimiento.

He aquí cuando la relación entre sujeto y capital económico mediado por la sociedad del rendimiento como categoría interpretativa, se convierte en una crisis que no suele aparecer en las discusiones de los especialistas en políticas educativas, ya que los efectos del capital económico solo les conviene que sean evaluados en términos objetivos de productividad. Pero ¿Qué sucede con el sentir del docente ante esta inclinación hacia el poder económico? ¿Basta con sentir y resignarse a dejarle la tarea a las futuras generaciones de profesores?

4.2. La preocupación económica como fuente de alienación

Frente a un escritorio rústico de madera y con unos libros algo maltratados al lado, estaba el Profesor Velco, un hombre de cuarenta y siete años de edad, tez morena, cabello lacio y complexión delgada. La entrevista inició con un ambiente de seriedad, pero con el pasar del tiempo la comunicación se fue tornando cada vez más fluida y por momentos, hasta con sensaciones de despreocupación al contestar.

Casi al final del encuentro la charla se volvió seria, el profesor Velco esbozó con su característico tono de honestidad, lo que a su consideración significaba la vivencia generalizada de varios docentes en la actualidad. Su comentario no se refirió concretamente a la cuestión didáctica o pedagógica, e incluso no tocó directamente la dimensión curricular en su sentido inmediato; el profesor Velco habló de la preocupación económica que atañe a algunos profesores, misma que permea como un factor determinante en su desempeño diario en las aulas. En su discurso evocó un sentimiento de resignación sobre el significado de ser maestro, pero sometido a un salario limitado para cumplir con necesidades personales y familiares.

En el siguiente recorte empírico puede analizarse parte de la situación señalada por el Prof. Velco:

...quien haya superado, digamos, haya hecho una economía fuerte, sustentable, ya para decir no, yo con el magisterio estoy bien tranquilo, no tengo otras necesidades que me puedan **preocupar económicamente**, no tanto. Porque estamos conscientes de que el salario como plaza inicial y sin carrera [magisterial] pues apenas da para vivir modestamente, pero ya para mantener a los hijos en una buena carrera [profesional], donde hay que pagar colegiatura, no, no alcanza, **sería una mentira decir que con el salario de maestro podemos salir delante de una manera desahogada**, no se da...

En este fragmento empírico se enuncian necesidades que generan un malestar, al ejercer una profesión que no permite atender holgadamente las exigencias supraindividuales planteadas en su cotidianidad. Esto a su vez, se concentra en una 'preocupación económica' nada ajena a muchos docentes en la actualidad, que tienen la responsabilidad de dotar de vivienda, alimentación, escolarización, salud y otras necesidades básicas a los integrantes de sus familias.

Al enfocarse en el tema de la preocupación e interactuar con otros informantes clave durante el proceso de investigación, se pudo encontrar que lo dialogado con el Prof. Velco sobre los apuros económicos que viven los docentes, constituía una situación constante en su discurso y en la práctica, a tal grado de que cada uno de los informantes coincidió en lo siguiente:

"...el profesor Vite me comentó que el profesor Velco últimamente había platicado con él, **demostrando cierto estrés**, debido probablemente a las **presiones originadas por los problemas económicos en su familia** [...]...según la información que me proporcionó el Director Vite, el profesor Velco gasta aproximadamente \$2000 cada mes para pagar la colegiatura de su hijo que está estudiando una carrera relacionada con ingeniería mecánica en la ciudad de México. También me comentó que **el profesor Velco pidió un préstamo...**" (DI 27-05-2010 70).

Ambos recortes plasmados previamente en este apartado, fueron obtenidos en diferentes momentos y fechas del proceso de investigación; sin embargo, mantuvieron una relación estrecha debido a que retrataban y confirmaban la preocupación del sujeto de investigación, estresado por los problemas para superar las dificultades económicas que se le imponen en el ámbito familiar, y que en definitiva constituyen lo que Zemelman definió como una crisis personal emanada desde el ámbito económico.

Ahora bien, esta situación de preocupación y estrés, no es privativa de los docentes rurales mexicanos o de la región centroamericana, es un hecho concreto que afecta la vida de quienes ejercen la enseñanza en muchas regiones del mundo, y a pesar de que en diversos foros y encuentros internacionales relacionados con la educación, la precarización de la enseñanza y su ámbito laboral, ha aparecido como un tema prioritario, lo cierto es que cuando se trastoca el financiamiento y las formas de administrar el capital económico, las conclusiones suelen ser dispersas y no aterrizan en medidas concretas que atiendan a la heterogeneidad con que se manifiestan los problemas económicos en la práctica docente,

En otros recortes empíricos, la preocupación económica no solo se interpretó nada más como una constante en el pensamiento del Prof. Velco, sino que apareció también en el acontecer de cada uno de los integrantes de la plantilla docente que conforma la escuela, como un fenómeno con características similares que los vinculaba al poder económico señalado en la segunda línea interpretativa antes mencionada, cuando se propusieron definiciones del poder económico:

“...mmm, te vas a espantar, te vas a dar cuenta que la escuela está caída...”, “...Vite está **pensando en comprar chiles y tomates**, a las siete y media llegar a su tienda a descargar [sic]...”, “...Velco, le echa ganas, pero a veces también está **pensando en ir a cuidar su ganado**...”, “...Vera, **metido en la política**...”(DI págs. 6, 10, 12 y 24).

Dichos recortes fueron retomados de distintas partes del diario de investigación y aglutinaron diversas expresiones, en las que el eje temático principal fue la acumulación del capital. En las diferentes expresiones, puede interpretarse, cómo cada docente, desde su particular forma de vida, está centrado en la producción económica como prioridad: El Prof. Vite concentrado en suministrar productos para la venta en su establecimiento comercial, mientras que el Prof. Velco se encuentra enfocado a cuidar su ganado, para poder venderlo y responder medianamente ante las exigencias económicas. Y el Prof. Vera, incursionando en campaña política para obtener un puesto de elección popular y poder tener un ingreso económico más, que le permita de igual forma, atender las exigencias económicas que no pueden ser resueltas con el 'salario de maestro'.

Es cierto que todas estas situaciones descritas en los docentes de la escuela en mención, demuestran que su intencionalidad no solo está encaminada a mejorar la condición económica, ya que la presente investigación también se mantuvo abierta a entender que los impulsores para el accionar de los sujetos, tienen que ver de igual forma, con aspectos volitivos de carácter intrínseco, que no se encuentran dominados totalmente por la condición económica. De esta forma, el gusto por realizar ciertas actividades va de la mano con la necesidad que el propio individuo afronta en su realidad inmediata, y que tarde o temprano termina interiorizando como parte sustancial del *Habitus* ya mencionado anticipadamente en el segundo capítulo de este documento de tesis.

Sin embargo, en la presente tesis, se sostiene que la necesidad económica, sin duda alguna, constituye un catalizador de necesidades que lleva a los individuos (dedicados a la docencia), a buscar otras opciones que les permitan acrecentar su capital económico fuera del horario escolar (de 8:00 a 13:00 hrs.), dejando en un segundo término la preparación de sus clases, a costa de saber que esta desatención, puede provocar efectos negativos en su desempeño dentro del aula, llevando incluso a generar un deficiente manejo de los tiempos para trabajar con los alumnos, una constante inclinación hacia la improvisación y dificultades para responder ante las necesidades reales de aprendizaje en sus alumnos.

Esta situación generada a partir de la desatención a la cuestión pedagógica, se conecta directamente con el desarrollo de un estilo racionalista y tecnocrático en el trabajo dentro del aula, lo que a su vez tiene una relación indirecta con la reproducción irreflexiva del currículum oficial, lo que en palabras del Prof. Velco se definió como: "...cumplir con el programa...". Tal suceso previamente abordado en el apartado 3.4. del tercer capítulo, permite desarrollar una línea explicativa, en la que ambas categorías: el programa y el poder económico, conforman un binomio de malestar, cuyo impacto nocivo, incide en la tranquilidad emocional y física del docente, a tal grado que, posteriormente se refleja en estrés u otros males ya mencionados a partir de los argumentos propuestos por B. Chul Han en el primer apartado de este capítulo.

Pero volviendo al tema de la preocupación económica y revisando cada uno de los recortes donde se interpreta su presencia manifiesta o latente, fue necesario cuestionar en la presente investigación ¿Cuál es la afectación que se genera en la práctica docente a partir de dicha preocupación? Y ¿cómo se llevó a cabo este fenómeno en el caso del Prof. Velco?

Ante estos cuestionamientos, fue esencial recuperar los planteamientos de Karel Kosik, quien dedicó un estudio amplio sobre el tema de la preocupación y su relación con el sistema de relaciones objetivas que derivan de las prácticas utilitarias enraizadas en el capitalismo¹⁵². Dentro de sus proposiciones, estableció filosóficamente que no es precisamente el hombre quien tiene la preocupación, sino que la preocupación, es la que precisamente tiene al hombre. Desde esa perspectiva, comenzó a avizorarse el tema de la alienación en la profesión docente, entendida esta última como un término sociológico y político, en el que más allá de sus diferentes interpretaciones a lo largo de la historia, así como de sus posibles vertientes epistémicas, en el presente apartado se retoma como una noción ligada al mundo laboral del profesor rural.

Bajo este sentido, la alienación se interpretó como una forma de objetivación del hombre en su trabajo, y en la que (OLEA, 1988, pág. 162) sostuvo lo siguiente en términos neomarxistas:

...refundida la noción de alienación en cuanto al trabajo, se parte de ella para ampliar su ámbito, refiriéndola primero al trabajador mismo, que aparece entonces como persona alienada bien, en general, en cuanto subordinada a las relaciones de producción, bien, en especial, en cuanto subordinada a los medios productivos, en cuanto “convertida en accesorio de la máquina...

Es así como a partir de la preocupación económica, fundada en exigencias supraindividuales, se desprende un tipo de alienación vinculada a lo laboral, en el que un trabajador docente como el Prof. Velco, deja de tener un dominio pleno sobre sus facultades intelectuales, y termina cediendo su propia subjetividad a las

¹⁵² El capitalismo se entiende en este documento, como un sistema económico y social basado en la propiedad privada de los medios de producción, en la importancia del capital como generador de riqueza y en la asignación de los recursos a través del mecanismo del mercado.

propias relaciones de producción, que tienen como finalidad primordial, la producción del capital económico. Es así como la preocupación económica se convierte en el ocupante mayoritario de los espacios que integran la consciencia del docente, y en ocasiones como la citada en este documento de tesis, transitan hasta la aparición de estrés laboral.

Sobre este hecho, (KOSIK, 1967, pág. 39) llegó a proponer que “...El hombre como preocupación es la propia subjetividad siempre fuera de sí, que tiende a alguna otra cosa, y sobrepasa continuamente su subjetividad...” Por ello, desde el momento en que el docente se percata de sus responsabilidades económicas y del desafío que le representan, este se sumerge en la preocupación como estado emocional que ocupa varios espacios de su consciencia, provocando que su individualidad se comprometa con las relaciones práctico – utilitarias del propio sistema económico en que se encuentra inserto el sujeto docente.

Dichas relaciones práctico – utilitarias¹⁵³, solo permiten al sujeto, percibir la realidad como un mundo de medios, fines, instrumentos y exigencias que, al mismo tiempo, coadyuvan a la formación de diferentes representaciones que giran en torno al poder económico, tales como las categorías sociales analizadas en el tercer capítulo: el programa, el sistema y la reforma. Bajo esta definición, se comprendió que la preocupación económica favorece la creación de ciertas condiciones, donde el trabajador docente desarrolla su actividad como un hombre *engagé*¹⁵⁴, pero

¹⁵³ Las relaciones práctico – utilitarias, se definen en el presente apartado, como un conjunto de interacciones donde se involucran los hombres, pero percibiendo sus significados de manera superflua o desde el sentido común, en niveles opacos de interpretación y desde el plano fenoménico. Por ejemplo, cuando el docente realiza transacciones con dinero (cobrar su pago quincenal, comprar comida, ropa o pagar la renta de su vivienda, etc.), no se detiene a reflexionar sobre el significado del dinero en su vida, al menos no desde una posición filosófica o contemplativa, solo perciben su ausencia o su abundancia y suelen construir representaciones fetichizadas que pertenecen a lo que Karel Kosik denominó pseudoconcreción.

¹⁵⁴ Concepto derivado de *Engagement*, un galicismo que puede asimilarse a compromiso o implicación utilizado en el ámbito de la mercadotecnia, las relaciones laborales y la cultura organizacional que se identifica con el esfuerzo voluntario por parte de los trabajadores de una empresa o miembros de una organización. Un trabajador *engaged* (comprometido o implicado) es una persona que está totalmente implicada en su trabajo y entusiasmada con él. Cuando tiene oportunidad, actúa de una forma que va más allá de las demandas que le hace su organización. Dicho concepto es empleado por K. Kosik para describir al hombre comprometido con las relaciones objetivadas y ensimismado en las prácticas utilitarias. Consultado en <https://es.wikipedia.org/wiki/Engagement> el 7 de mayo del 2012.

comprometido no con la transformación de su realidad, sino con las representaciones que él mismo creó a partir de la preocupación económica.

Aunado a esta interpretación, sobre la existencia de una posible forma de alienación a partir de la preocupación económica en el trabajador docente, queda claro que el solo hecho de intervenir en una relación de producción de riqueza, (entendida como dinero), ya trae consigo una subordinación ante el poder ajeno, que le exige realizar un trabajo a cambio del capital económico y no tanto de la realización personal. Al respecto (OLEA, 1988, pág. 211), citando a Marx, también señaló que cuando

...el trabajador produce riqueza. . . bajo la forma de capital, un poder ajeno (fremde Macht) que le domina y le explota”, porque el propio trabajador, al entrar en el proceso de producción, “ha enajenado su propio trabajo”; bien el trabajador ve “destruidos los residuos de belleza de su trabajo, reducido éste a esfuerzo odioso y [aquél] extrañado (entfremdet) de las potencias espirituales del proceso de trabajo.”

De esta forma, la presencia de la preocupación económica y su tránsito gradual hacia la alienación, establecen una diferenciación entre trabajo y empleo, siendo la primera categoría, una definición de la ocupación del hombre, en la que desarrolla plenamente sus potencialidades, que le permite cubrir sus necesidades básicas de alimentación, vestido, salud y educación. Pero cuando se habla de empleo, este se entiende como una forma alienada del trabajo, en la que los individuos centran su preocupación en la producción de capital económico, y con la cual, ceden su propio bienestar, destruyendo el sentido estético de su quehacer y reduciendo su labor a una mera reproducción de las relaciones práctico utilitarias.

Más tarde en el proceso de investigación, y al revisar cada uno de los recortes empíricos donde aparecieron indicios sobre el poder económico como factor preponderante, todos estos planteamientos generados a partir de perspectivas neomarxistas, fueron reafirmandose y convirtiéndose en certezas, sobre todo porque se fue encontrando en la práctica del Prof. Velco, una fuerte orientación hacia la caracterización de la docencia como un trabajo condicionado por el bajo salario.

Esta afirmación pudo sustentarse con algunos estudios que afirman que en el caso de los maestros

...su salario, por ejemplo, está por debajo del de otras profesiones que exigen estudios de licenciatura; su ascenso laboral es limitado si es que consiguen plaza definitiva en algún plantel dependiente del sector público o si son contratados con todas las prestaciones de la ley en una escuela privada; su jornada de trabajo incluye horas fuera del salón de clases, lo que no se ve reflejado en su remuneración... (MUÑOZ, 2011).

Tal consideración sociológica presente en la identidad del docente, demostró que la tarea del Prof. Velco como profesor rural era mucho más compleja de lo que a simple vista puede parecer, pues su actividad laboral estaba constituida por una serie de elementos no visibles que escapan a la mirada superficial de los que contemplan de lejos la actividad profesional de los maestros.

Uno de estos elementos no visibles es precisamente la preocupación como aspecto inmanente a la ocupación docente, ya sea por el hecho de estar siempre cumpliendo en su trabajo con los lineamientos oficiales, pero sin responder a necesidades reales de su contexto laboral (tal y como se describió en el tercer capítulo), o bien por vivir bajo la necesidad impuesta de ser competitivo en un mundo dominado por los medios de comunicación y las ideologías que proclaman por adaptarse pasivamente a las condiciones sociales de la localidad en la que trabajan, o de igual forma, por la preocupación de reaccionar a las incongruencias entre tradiciones del pasado y la irrupción de nuevas tecnologías en la actualidad (efectos de la postmodernidad señalados en el segundo capítulo). En esta preocupación el docente reelabora su propia subjetividad, pero al mismo tiempo corre el riesgo de objetivarse y vivir ensimismado en sus propias abstracciones.

Al respecto, (KOSIK, 1967, pág. 49) también mencionó que existe un extremo en el hombre (en este caso hablando del docente), quien, al insertarse en una realidad regida por leyes económicas propias, abandona su subjetividad y se convierte en objeto, se transforma en un *Homo oeconomicus*. De esta forma el Prof. Velco y su práctica se describen a partir de esta definición, como un hombre que *“...no es ya mera actividad engagée que crea el mundo, sino que se inserta como parte integrante de un todo supra individual regido por leyes. Pero con tal inserción se opera una metamorfosis del sujeto en virtud de la cual se abstrae de su propia subjetividad, y se convierte en objeto y elemento del sistema. El hombre es una unidad determinada por su propia función en el sistema sujeto a leyes.”*

Esta metamorfosis del docente, cuya esencia humana transita hacia el plano de las leyes económicas, se convierte en el producto de una abstracción originada en su existencia por el capitalismo como forma de vida, el cual a través de diversos mecanismos presentes en la historia y en la sociedad, han orillado a sujetos como el profesor Velco, a hacerse a la idea de que son parte del *sistema*.

Y es precisamente allí donde radica el concepto del *homo oeconomicus*, como un sujeto regido por leyes económicas y supeditado a interpretaciones fetichizadas de la realidad en que vive, percibiendo un malestar, pero sin nociones claras de cómo colocarse ante el desafío y transformarlo en una condición de liberación. Como un individuo con la sensación de ser parte de un sistema que lo tiene atrapado, careciendo de un posicionamiento efectivo ante la realidad, para cuestionar y comprender cómo llevar a efecto su proceso de liberación, pero no desde los propios aparatos internos del sistema, sino desde su propia capacidad para transformar el mundo y ser un instituyente de su realidad.

Este sistema es concebido por el Prof. Velco como un organismo con leyes propias que rigen la vida de los individuos y que al mismo tiempo determinan el funcionamiento de la sociedad. Esta idea se interpreta en el discurso del sujeto de investigación cuando menciona decididamente que, en relación al problema de la preocupación económica, "...la culpa es del sistema...", al imponer reglas económicas que privilegian a los que son dueños del capital (primera línea interpretativa).

Sin embargo, al sustentar todas sus interpretaciones en este hecho, sin un sentido crítico, solo contribuye a que la imagen del maestro pierda protagonismo en la transformación de su realidad, perdiendo de vista que *el sujeto de rendimiento* también puede ceder su propia subjetividad a cambio de la acumulación personal de capital económico (segunda línea interpretativa), no por imposición o como resultados de medidas disciplinarias, sino por una especie de voluntad (engagé) y autoexplotación laboral.

En este tenor, se habla de sistema, como sistema omnipotente, pero muy pocas veces se dice que el sistema también son personas, grupos y organizaciones.

Al respecto Hugo Zemelman propuso como alternativa de análisis en una de sus conferencias denominada: “Los docentes protagonistas en los procesos educativos”, que el sistema debe leerse como un conjunto de organizaciones y personas que integran una realidad con sujetos. De esta forma, la sociedad, al ser compleja, requiere de orden y poder; y es en este sentido, que no sabemos leer dicho orden y poder, no sabemos pensar.

Esta situación está llevando a que la capacidad humana se limite a *hacer* (*homo faber*), pero no a *ser*, es decir, cada vez más la inteligencia y el pensamiento ilustrado se está convirtiendo en una capacidad humana carente de espíritu, donde las situaciones vividas por el Prof. Velco, son cada vez más frecuentes en el gremio magisterial, llevando a las personas dedicadas a la enseñanza, a no comprender que el hombre es auto - creación, y la realidad, la sociedad humana, según los argumentos de Castoriadis, también son una creación del hombre mismo.

Desde esta manera de colocarse ante la realidad, el individuo inmerso en la docencia como forma de vida, puede llegar a comprender que al interior de su gremio, los sujetos se constituyen cada día como un *Homo faber*, es decir, como un hombre que hace, que realiza acciones, pero que desafortunadamente no entiende el sentido de lo que hace, de ahí surge la importancia de saber analizarse, de poder conocerse y de ir adquiriendo cierta autonomía sobre la construcción de su discurso y de su práctica, ya que el lenguaje, al ser una necesidad interna de construcción de la realidad, se instituye como la forma más coherente para resignificarse en una realidad que cada día le empuja a abandonarse como individuo y a replegarse dentro de su propia subjetividad.

Esta especie de repliegue en la subjetividad, le orilló al Prof. Velco a generar como conclusión en su discurso, que la mayoría de los problemas son el resultado de la condición económica, lo cual hace prácticamente imposible que su desempeño como trabajador-docente pueda llegar a generar alguna transformación inmediata en su entorno. Estas apreciaciones fueron interpretadas en diversos recortes empíricos, donde el Prof. Velco concluyó tajantemente que el hecho de no cumplir

adecuadamente con *su misión*, se debía al “...factor...” económico que obstaculizaba a los profesores el cumplimiento pleno de su trabajo.

Pero el planteamiento se hizo aún más evidente cuando el “...factor económico...” se instauró más allá de su discurso, en la práctica y en los hechos, cuando pasó a integrarse en su consciencia como un destino sin posibilidad de maniobra. Ejemplos claros de esta proposición, pudieron encontrarse en diferentes momentos del proceso de investigación, principalmente en recortes empíricos donde el Prof. Velco concluyó que gracias a las condiciones económicas eligió la docencia, y también al señalar que sus alumnos no han tenido una profesión debido a que prefieren irse a Monterrey o a Reynosa a trabajar y ganar dinero, o cuando dedujo que el bajo rendimiento del profesorado, se debe a que el tiempo fuera de la jornada escolar, los maestros se dedican a “...otras cosas...” ajenas al campo de la docencia.

Este último planteamiento llamó mucho la atención y fue retomado desde el siguiente recorte empírico:

...yo siento **que lejos de dedicarse al cien por ciento** pensando en buscar estrategias, o estar pensando al siguiente día que, bueno, viene este tema **¿cómo lo voy a abordar?** Uno a veces no le dedica todo su tiempo a eso, y hace lo que tiene uno a su alcance nada más, **una parte de su tiempo lo ocupa pensando también en otras cosas**, en actividades extras, actividades fuera de la escuela. Quisiera uno olvidarlo, pero no...EN5:11,1

En este caso, el sujeto docente menciona que muchos docentes no rinden al “...cien por ciento...” ya que su mente y su tiempo se emplean en otras cosas ajenas a la enseñanza, debido a que tienen que estar buscando la manera de “...generar...” más “...ingresos...” que le permitan tener una vida decorosa, esta situación se detalla aún más en el siguiente recorte empírico:

“...yo siento que en esas situaciones están muchos compañeros que por ahí nos encontramos y platicamos de **cuál ha sido su rutina**, pues ya ve que **algunos de taxistas, otros albañiles, otros eléctricos, otros carpinteros otros vendiendo zapatos, otros al comercio los fines de semana, pero pues la mayoría le busca alguna otra actividad extra para generar ingresos** y tratar de sacar adelante a la familia, pues yo lo vivía con un hijo nada más, y hay quienes tienen a veces dos o tres o hasta más hijos ya después en la secundaria. Y yo siento que ese ha sido una de las situaciones en las que, pues no nada más afectaría a mi persona, sino que esto es a nivel nacional.” (EN5:10,1).

En ambos recortes empíricos, se detalla una sobreocupación¹⁵⁵ del tiempo dedicado a producir capital económico, lo cual lleva a los docentes, según la apreciación del Prof. Velco, a emplearse en otras actividades, pero no precisamente para desarrollar su potencial humano, donde exista placer por la tarea desempeñada, sino más bien, dominado por un sentido de cumplimiento obligado. En contraposición a este hecho, (MARCUSE, 1958, pág. 235), otro neomarxista, ya había propuesto hace tiempo, que "...el trabajo para las necesidades de la vida, no consume las horas del hombre, o al menos no consume todas, sustituido por un trabajo presidido por la única necesidad social de la expansión libre de las facultades humanas."

Visto así, el trabajo se contrapone al empleo como ocupación obligada, como actividad utilitaria y como una forma de alienación, misma que Marcuse estableció como la simbólica "penetración de Eros en el mundo del trabajo: una sublimación no represiva" (PERROUX, 1969, pág. 204), lo que a su vez fue interpretado en el presente apartado, como una forma de desalienación, con la que el trabajador docente pueda superar la preocupación económica y comience una lucha interminable por encontrar el sentido a su quehacer pedagógico, más allá de lo que pueda obtener a cambio del capital económico.

Es así como se concluye en el presente apartado, que la realidad percibida por algunos docentes con vivencias similares a las del Prof. Velco, transita cotidianamente a través de un esquema interpretativo regido por leyes económicas. Por lo tanto, estos sujetos tienen la idea de que vivir en esta época, es vivir de acuerdo a lo que el sistema económico necesita, y no de lo que sus convicciones humanas le instan a realizar. Su funcionamiento está determinado por estas exigencias y no solo por motivaciones personales, por lo que la necesidad

¹⁵⁵ Se habla de sobreocupación, debido a que el tiempo dedicado a producir capital económico por parte de algunos docentes, supera el tiempo dedicado a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Es innegable que la necesidad económica es un hecho evidente, en cuyo caso, el tiempo dedicado a otros empleos no resulta una exageración, al contrario, son necesidades inobjtables de los seres humanos, pero también se entiende que son impuestas por un poder económico que surge de las relaciones práctico – utilitarias de los propios seres humanos. En este sentido, se propone la definición de trabajo citada por Marcuse, como oposición filosófica a dicha sobreocupación.

económica ha pasado a formar parte de su cotidianidad y se ha interiorizado como una exigencia histórica para desarrollarse plenamente. Sin embargo, este acto de interiorización ha sido a partir de una alienación en la cual las condiciones económicas son contempladas como fuerzas omnipresentes, como cosas que escapan a su comprensión y que por ende escapan a su capacidad de transformación.

Pero más allá de lo que la preocupación económica significa en el discurso y en la práctica del docente, conviene abordar también, la manera en que su existencia como condición inmanente al mundo laboral, ha repercutido en la reconfiguración del devenir histórico del Prof. Velco, no como caso único, sino como muestra sustancial de lo que se vive y se siente dentro del gremio magisterial. Para lograr este propósito, fue de vital importancia retomar dos categorías sociales cuyo valor semántico incide directamente en el desempeño de cualquier persona dedicada a la docencia, misma que se describe a continuación

4. 3. La vocación de ser maestro: una decisión tomada al margen del poder económico

Ya en capítulos anteriores se abordaron pasajes del relato de vida del sujeto de investigación¹⁵⁶, en el que se recuperaron momentos decisivos para la elección de la carrera docente. En dichos fragmentos, se encontró la presencia de dos juegos del lenguaje empleados por el Prof. Velco, para definir los motivos de la elección de ser docente. En uno destacaba la revalorización de la profesión como vocación, mientras que, en la segunda, se proponía una visión pesimista y prescriptiva sobre el futuro ocupacional, más como resignación y no como libre albedrío.

En una de las entrevistas efectuadas al Prof. Velco, se recuperó uno de los fragmentos empíricos que hacía alusión al segundo juego de lenguaje establecido con anterioridad. En dicho recorte tampoco se enunció concretamente la cuestión didáctica, pedagógica o curricular, pero sus alcances interpretativos, llevaron a

¹⁵⁶ Capítulo II, apartado 2.2.2. Ser un modelo.

entender cómo se llevó a cabo la resignificación de la práctica docente con el correr de los años.

En dicho recorte empírico se pudo notar que el profesor Velco aludió a las condiciones económicas de los enseñantes, como un antecedente decisivo en la elección de la profesión docente, como ocupación y como forma de vida. En su discurso se evocó un sentimiento de resignación sobre el significado de ser maestro. El Prof. Velco expresó tras un considerable silencio que:

“...en nuestro país, en nuestro país muchos somos los que, estamos quizás en la carrera o en el área equivocada... Por las... condiciones económicas, muchos de nosotros, nos tocó estudiar la, la opción que teníamos más a la mano. A pesar de que no tenía ganas de ser maestro pues... por necesidad caí ahí y he tratado de hacerlo bien...” (EN1:7,2).

Para interpretar este y otros recortes de información característicos del discurso del Prof. Velco fue necesario desarrollar un proceso dialéctico sobre las representaciones, sentidos y significados de la práctica docente en general, ya que el hecho de hablar de las condiciones económicas es hablar de una condición social sobre la cual se lleva a cabo un proceso de estructuración y reestructuración de la realidad en la conciencia del docente a través del tiempo.

Por esta razón se concluyó que era importante romper con la *pseudoconcreción* planteada inicialmente en el discurso de la cotidianeidad, ya que lo económico constituye algo más que un producto de las relaciones practico-utilitarias del profesor, sobre esta temática (KOSIK, 1967, pág. 25) argumentó que:

“La dialéctica trata de la cosa misma. Pero la cosa misma no se manifiesta inmediatamente al hombre. Para captarla se requiere no sólo de hacer un esfuerzo, sino también de dar un rodeo. Por esta razón, el pensamiento dialéctico distingue entre representación y concepto de las cosas, y por ello entiende no solo dos formas y grados de conocimiento de la realidad, sino dos cualidades de la praxis humana...”

En lo que compete a este capítulo de la tesis, *las condiciones económicas* son el concepto que funge como vehículo analítico para empezar a interpretar y comprender la práctica del Prof. Velco, pero no es la representación misma la que permite acceder al plano de dicha comprensión, sino que es la propia experiencia derivada de lo que el sujeto entiende como condición económica y la forma en que

dicha concepción influye sobre su práctica, lo que importa como categoría analítica y no como representación del sentido común.

Con fines reflexivos fue fundamental construir una estructura de la realidad, partiendo del concepto de totalidad, no como la suma de todas las partes, sino como un esfuerzo dialéctico para dar sentido a las vivencias del sujeto de investigación. De esta forma y retomando a Karel (KOSIK, 1967, pág. 39) se entendió que:

“...La dialéctica de la totalidad concreta no es un método que pretenda ingenuamente conocer todos los aspectos de la realidad sin excepción y ofrecer un cuadro "total" de la realidad con sus infinitos aspectos y propiedades, sino que es una teoría de la realidad y de su conocimiento como realidad. La totalidad concreta no es un método para captar y describir todos los aspectos, caracteres, propiedades, relaciones y procesos de la realidad; es la teoría de la realidad como totalidad concreta.”

Atendiendo a dicho esfuerzo dialéctico, a lo largo de este capítulo se ofrecen recortes de información obtenidos del relato de vida del profesor Velco, cuyos momentos coyunturales permitieron ir construyendo el significado de ser docente por las condiciones económicas como una totalidad estructurante.¹⁵⁷

De vuelta al recorte de información enunciado en la parte inicial de este tercer apartado, es vital interpretar que cuando el profesor Velco habla de elegir la carrera equivocada, este habla haciendo una generalización, él dice “*muchos*”, refiriéndose a una situación que comparte con otros compañeros de su zona escolar y de lo que en su conciencia ha construido a partir de la interacción con otros medios de comunicación y de comentarios en su entorno inmediato. Él no habla en un sentido *a priori*, no abstrae esa información únicamente de algo que ha leído o ha visto en sueños, él habla de una experiencia con la cual se identifica en la actualidad.

Esto lleva a una primera idea: los motivos de la elección. ¿Cuáles fueron esos motivos? ¿De dónde surgieron? ¿Por qué esos motivos y no otros? ¿Esta idea sobre la elección de ser docente es la que perduró a través del tiempo manteniéndose intacta? O ¿son las condiciones sociales actuales las que influyen para que dicha idea se manifieste en la conciencia del docente? El profesor Velco habla de las “*condiciones económicas*” como un aspecto que empuja a muchos

¹⁵⁷ Ver apartado I.2.5. La entrevista a profundidad y el enfoque biográfico, en el que se indican dichas etapas.

sujetos a decidir algo sobre su vida tomando como referencia una exigencia social: *lo económico*.

Al respecto, existen estudios que proponen perspectivas muy interesantes, ejemplo de ello son los resultados de investigaciones hechas por Moisés Herrera Torres, quien a través de su análisis argumenta que: *“En los profesores varones, la decisión de estudiar en la escuela normal se sustentó en la oportunidad de cursar una carrera que les permitiera ingresar al mercado de trabajo. Los bajos costos de la carrera y la corta duración fueron elementos decisivos para su elección...”* (TORRES, 2005, pág. 46). Sobre esta idea en relación con el comentario del profesor Velco comienza a advertirse el inicio de un dilema: entre *ser lo que se quiere ser o ser lo que las condiciones te dejan ser*.

Ante este dilema, las interrogantes comienzan a aparecer principalmente sobre las implicaciones que tiene una identidad forjada a partir de condicionamientos tan fuertes, condicionamientos que llevan a un sujeto a tomar una determinada decisión para su vida, aspecto que irremediablemente afecta la relación que el profesor establece con otros sujetos en la cotidianidad y el tiempo, tales como otros docentes, padres y alumnos.

La elección de Ser docente a partir de las condiciones económicas que menciona el profesor Velco, constituyó una compleja decisión que tuvo influencia negativa en su personalidad y en su estado de ánimo, el malestar en la docencia que se describe como parte de la práctica del docente tiene que ver en gran parte con esta elección, así lo sustentan algunos investigadores como (TORRES H. M., 2005, pág. 72) cuando cita a otro autor diciendo que:

...las razones de la elección de la profesión docente constituyen indicadores para Ringness (1968), éste considera que quienes abrazaron la enseñanza para cultivar sus conocimientos en una disciplina, servir a la sociedad y vivir una variedad de experiencias son en general buenos profesores, en tanto que aquellos para quienes la elección se basa en la seguridad del empleo, en el prestigio, en las pocas horas de trabajo, en las largas vacaciones, en el buen sueldo, en las facilidades de estudios, en los compañeros de tareas interesantes, tienen pocas probabilidades de conservar su equilibrio...

El profesor Velco habla de la elección de ser docente como algo que *“nos tocó”*, como una situación suscitada por suerte o por asignación. Sin entrar de lleno en

aspectos relacionados con la cosmogonía o la mística del destino, es necesario comprender que la elección del docente tiene que ver con su origen familiar, específicamente con sus condiciones económicas. Él menciona que “*por necesidad cayó ahí...*” por necesidad cayó en la docencia. Caer significa para el profesor, un acto doloroso que se va presentando a través del tiempo y el espacio, a través de la experiencia vivida, donde aceptar que se ha caído no basta para superar una realidad que lo oprime.

Caer significa algo contrario a lo que en un tiempo pasado pudo haber significado, ya que de acuerdo a lo que él comenta en otros recortes de información, el hecho de ser docente constituía un anhelo individual y colectivo, pues ser docente para el imaginario social de su comunidad era ser un profesionista altamente valorado. En la actualidad el *ser docente* ha sufrido un desplazamiento del sentido inicial, hoy para Velco ser docente ya no significa ascender, significa caer.

Lo económico en la actualidad se ha manifestado fuertemente y se refleja dolorosamente en el ámbito laboral del profesor Velco, puesto que causa estragos en su hacer como docente rural al invadir su conciencia y llevarlo hacia un pesimismo y a una devaluación de su propia imagen profesional, esto no era así en un inicio, ya que Velco no tenía las mismas exigencias económicas que ahora tiene, la postmodernidad lo ha alcanzado y él se siente reducido ante tal adversidad.

Reducirse profesionalmente es no poder apropiarse de su realidad para transformarla y sentirse dueño de su destino, de su profesión y de su vida. Esto se manifiesta en el momento en que el profesor Velco nuevamente habla de una generalidad y se refiere a una realidad compartida con sus compañeros. Velco en su experiencia reconoce que su pensamiento está invadido por las preocupaciones que le generan las condiciones económicas, lo cual no lo deja ser: “... *¿Ahorita a estas alturas? Mmm... yo siento que en parte si podría ser un factor que no sería en mi caso nada más, sería en el caso ya generalizado esto, porque pues, con el sueldo base, pues no creo que haya maestro que diga: “voy a trabajar, voy a mi escuela y regreso a mi casa a hacer mi planeación a agarrar los libros y ver qué voy a hacer al siguiente día...”* (EN5:9,3).

Cuando el profesor enuncia su situación y su sentir, hace un ejercicio para hablar de su condición social, pero habla de lo económico como factor, lo cual resulta paradójico y alienante, para esto, hay autores como (KEMMIS, 1986, pág. 104) quien advierte lo siguiente: "...Llama la atención sobre el peligro de considerar la sociedad como un conjunto de "factores", un contexto, externos a la educación: *"Las expectativas de los grupos raciales, la inferioridad de condiciones, las realidades de la vida urbana, no son 'factores' que inciden sobre la educación, no son un contexto. Forman parte de la condición social que integra la educación, que es educación"*. Este peligro del cual habla Kemmis se enuncia en el determinismo del Prof. Velco al resignificar a la condición económica como algo fuera de su alcance, algo con lo cual tiene que vivir a diario, pensando que nada puede hacer para cambiar las cosas, Velco cosifica la condición económica contemplándola como algo externo a lo educativo cuyas fuerzas son indomables e inmutables para su ejercicio docente.

Además de esto, Velco reconoce que va *de salida* en el magisterio, su jubilación está cerca y trae consigo una serie de cuestiones que lo llevan a sentirse en un estado insatisfecho en su desempeño como docente, donde el fantasma de lo económico se ha adherido a su identidad como profesor rural y, estando a "...estas alturas...", el profesor Velco acepta su condición resignadamente. Dicha cuestión no aparece de inmediato y en forma pura, se esconde tras el discurso y se disfraza. En dicho discurso *lo económico* no se nombra directamente, solo se hace sentir y permite conceptualizar lo que en su cultura como docente significa y al mismo tiempo impide un desempeño pleno como profesor.

Ahora bien, en la expresión de Velco nuevamente aparece una generalización al mencionar que no solo él vive al margen de las condiciones económicas, lo cual demuestra una arista muy marcada que emana desde la cultura magisterial de su zona escolar en donde labora. Él comparte las vivencias que tienen otros compañeros y se identifica con las voces de docentes que se encuentran en una situación laboral-económica poco apremiante. Es en esta parte de su discurso, en donde aparece el concepto que engloba muchas implicaciones

serias con respecto a lo que significa su práctica en el contexto educativo, un concepto que aparentemente no tiene conexión con su labor al interior de una escuela o de un aula, pero que al analizarse en profundidad adquiere connotaciones poderosas, este concepto es: “*el sueldo base*”.

Desde esta perspectiva, Velco interpreta como mito el hecho de que un docente llegué a su hogar pensando totalmente en su trabajo, él se siente oprimido por el poder económico debido a que tiene que solventar las mismas exigencias que en su pasado tuvo: alimentación y vivienda para su familia, aunado a la necesidad de escolarización de sus hijos como exigencia propia de su estado actual: “...casado con dos hijos y una esposa que mantener...”.

Cabe señalar que, durante las entrevistas realizadas para dar forma al *relato de vida*, el profesor ingresó por momentos a estados de reflexión, situación que lo llevó a enfrentarse a contradicciones en su discurso y a elementos que se encontraban ocultos en su vida profesional, ocultos por voluntad o por inconsciencia. De esta manera es posible ir ubicando un sentido revelador sobre la práctica del profesor Velco, un sentido orientado por las condiciones económicas que permean su identidad como docente rural.

Volviendo al relato de vida, durante las entrevistas se pudo interpretar que el profesor Velco nació en el seno de una familia cuyo sustento económico estuvo siempre dependiente del trabajo en el campo, la actividad productiva de mayor relevancia era, por lo tanto, la agricultura. Más que un lastre social, esta actividad era concebida por los antepasados inmediatos del profesor, como una tradición familiar, como una forma de vida y como una actividad social de gran relevancia en la localidad.

El docente, originario de un pueblo eminentemente rural del norte de Veracruz, comenzó a sentir en un momento de su juventud, que podía acceder a un fenómeno social que estaba ocurriendo en la gente al interior de la comunidad en aquellos tiempos: la movilización social. En el discurso de la gente de aquella época comenzó a predominar una seria inclinación hacia una profesión específica cargada de simbolismos poderosos tales como el estatus elevado en zonas rurales, la

identificación con la gente de campo y la estabilidad económica de la profesión, esta profesión era la de “*ser maestro*”. Dejar de ser campesino para contribuir al mejoramiento de la economía familiar por fin podía ser una realidad a través del ingreso a una carrera tan deseada como la docencia.

Era la década de los ochentas y el joven Velco estaba a punto de tomar una decisión muy importante en su vida, sin embargo, esta decisión estaba a punto de efectuarse bajo ciertas peculiaridades, en este aspecto Velco menciona: “...recuerdo que me preguntaba mi papá: *¿Y a dónde te gustaría estudiar? Y ya le decía pues [sic], me gustaría estudiar donde haya una manera de que termine uno y pueda continuar y encontrar un trabajo, pues sabía las circunstancias en las que nosotros habíamos vivido y, la única persona que había estudiado en ese tiempo en el CBTa (Centro de Bachilleres Tecnológicos agropecuarios) era una persona de aquí y que había terminado ahí como Técnico y de ahí tenía que seguir estudiando dice él...*” (EN5:9,1).

Es así como en las palabras de Velco y en sus acciones al interior del aula o en otro espacio escolar, se interpretó un sentimiento de obligación ante la profesión, una obligación que encajó sus raíces en lo que podemos denominar como vocación adquirida sobre la práctica. Esta vocación en palabras de (TENTI, 2007, pág. 428) es un fenómeno histórico manifestado en muchos docentes rurales que se resisten a los cambios vertiginosos en la época del postmodernismo en educación, en palabras del autor, se dice que:

...los cambios acontecidos en la sociedad y en las condiciones organizacionales del trabajo docente han terminado por poner en crisis las viejas identidades de esta ocupación. Mientras que el componente vocacional de este oficio se niega a desaparecer, puede decirse que se redefine en función de las realidades contemporáneas. Dos dimensiones clásicas de la ideología de la vocación están definitivamente en crisis, estas son la vocación como actividad no elegida o como mandato innato que el agente está obligado a asumir como una misión y el componente de gratuidad, desinterés, sacrificio, etc....

Velco por su parte navega entre sentimientos encontrados en la actualidad, resistiéndose a los cambios y a las crisis que atraviesan su profesión “de vida”, e incluso llega a refugiarse en algunos comentarios que afloran el Normalismo que lleva por dentro, se aferra a su identidad de docente rural y busca consuelo en la

búsqueda de un reconocimiento a su sacrificio personal, sus comentarios rebosan el discurso de que: “A pesar de que no tenía ganas de ser maestro pues... por necesidad caí ahí y he tratado de hacerlo bien, y de eso pues me siento satisfecho, hacer con gusto, lo que, la actividad que... pues que ha sacado adelante a mí, a mi familia ¿no?, es el sustento de la familia, a pesar de que no es lo que yo hubiera querido ser, pues lo hago con gusto ¡no! porque es mi trabajo, de ahí vivo...” (EN1:7,2).

Este momento significativo más adelante cobraría un sentido importante para su vida profesional, a partir de su discurso fue posible comprender aquello que Bourdieu denominó como *la illusio* (JIMÉNEZ Lozano, 2007, pág. 32), la cual permeó en la elección. Efectivamente el profesor habla de un gusto, pero, ¿realmente es el gusto la razón originaria de elección? ¿Acaso la docencia constituía aquello que Filloux (1996) denomina *objeto de deseo* para Velco?

Con el paso del tiempo Velco fue elaborando conclusiones sobre su propia vida profesional y personal, lo cual permite deducir que estas conclusiones no se han mantenido intactas con el transcurrir de los años, lo que él cuenta en la actualidad puede llegar a ser un constructo de la misma condición social en la que él vive, aunque tampoco se debe asegurar de que aquello que pensó en sus años previos al ingreso a la Normal haya sido desplazado en su totalidad por el imaginario actual.

Los pensamientos de Velco, sus creencias y sus vicisitudes son el producto de una combinación de recuerdos del pasado, de vivencias del presente y de proyectos para el futuro, mismas que producen efectos en su práctica, esto tiene que ver específicamente con *la tridimensionalidad* que Kosik argumenta para comprender lo económico en la vida social de los hombres (mirar el pasado, vivir el presente y proyectarse hacia el futuro).

De esta forma la estructura interpretativa del docente Velco está conformada por lo que en el pasado quedó fuertemente sedimentado en su consciencia, él veía las necesidades económicas en su familia pero al mismo tiempo las conjugaba con el deseo de formar parte de aquella imagen del maestro venerado y anhelado por

la gente de su localidad, él quería *ser* por la condición social en general y no solo por la condición económica, hoy en día Velco reduce esta condición al “factor económico” de su familia en aquella época.

Por otro lado, el profesor sabía que elegir una carrera Técnica Agropecuaria (la otra opción) significaba seguir un camino más largo, sabía que ser docente requería de menos tiempo invertido, además de que dicho camino hacia la docencia lo llevaría a romper con la tradición familiar de ser campesino, eso significó un aliciente para tomar la decisión y convertirse en el primer profesionalista de su familia. Ser Técnico Agropecuario también significaba tener un trabajo remunerado; sin embargo, esto no alimentaba completamente el deseo de Velco de “cambiar” y de “ser productivo” económicamente en un corto tiempo.

En la actualidad, Velco interpreta aquella decisión de forma pesimista debido a que sus expectativas han sido rebasadas por las condiciones sociales en las que poco a poco se ha ido diluyendo su vida personal y laboral; por esta razón, hoy en día Velco concluye que seguir estudiando no era un camino viable en aquellos tiempos, las exigencias económicas de la familia así planteaban el escenario sobre el cual tenía que *jugar*, apostando al magisterio como “...*la opción que tenía más a la mano...*” Desde una postura optimista o desde una postura pesimista, ser docente para Velco constituyó una apuesta cultural en un momento histórico, apuesta que llevó inmersas múltiples significaciones sociales que hoy forman parte de la cultura magisterial, una de estas significaciones la integra el ingreso económico inmediato. Así lo comenta el docente cuando responde de la siguiente forma: “*¿Por qué decidí entrar a la normal? Pues no nos quedaban muchas opciones en ese tiempo, en ese tiempo la única escuela que teníamos era esa, para la gente campesina era la única, porque ya de ahí, no estaba más que el ITA, del CBTA y de ahí al ITA. Pero pues no le encontrábamos muchas opciones ahí.*” (EN3:3,3).

El profesor Velco se resigna a su *clase social* desde el momento en que acepta su condición económica como un factor determinante, se reconoce parte de un grupo y a partir de ahí se condiciona inconscientemente en su afán por obtener

la movilización social, es decir, se condiciona desde el momento en que quiere dejar de ser campesino para ser docente.

Cuando él menciona que no le quedaban muchas opciones, refleja al mismo tiempo su resignación, se reconoce como campesino pero no para iniciar su transformación como ser docente y dejar de ser oprimido, sino como una justificación de su condición oprimida en busca de otro rol en su contexto inmediato, este hecho es complejo ya que desde la perspectiva subjetivista se puede deducir que dejar de ser campesino para ser docente constituye un acto de emancipación; pero desde una perspectiva crítica radical, se puede deducir que esto significa dejar de ser campesino para pasar a ser docente pero siempre condicionado por aquello que Velco denomina como “factor económico”, de esta forma el docente no puede escapar a una realidad construida internamente, una realidad determinista que lo oprime y lo aliena.

Pero en otra perspectiva, el “...factor económico...” que condiciona y que no deja “...muchas opciones...” “...para la gente campesina...” no solo es un producto interno del docente, si nos posicionamos dialécticamente para analizar la experiencia de Velco también tenemos que salir de sus representaciones y avanzar socio históricamente hacia estructuras de gran escala que nos permitan comprender tales representaciones del docente rural.

Es así como podemos argumentar que la realidad que vivió Velco como escenario previo a la elección de ser docente, tiene que ver también con un fenómeno estructural a gran escala, de índole histórica y social. Por esta razón y a partir de los *elementos socio-simbólicos* rescatados hasta el momento, es posible ir avanzando en el proceso de comprensión de dicho fenómeno macro estructural, esto no con el fin de llegar a una generalización del tema de investigación, sino más bien con la intención de ampliar el marco de comprensión de la experiencia de Velco en la docencia.

Velco interpretaba sus posibilidades en aquella época, y conforme avanzaba el tiempo, también construía representaciones de lo que significaba *ser maestro por vocación*, estas representaciones iban construyendo una concepción sobre la

elección, en la actualidad, dicha concepción ha cambiado y ha tomado un sentido diferente, ya no es una elección por gusto sino por imposición: Pues la seguridad de obtener trabajo al terminar los estudios de Normal Básica, la cercanía de la escuela y la seguridad de estar “dentro” de la institución, también fueron aspectos que influyeron decisivamente en la decisión.

¿Por qué aventurarse en otros caminos cuyo fin era incierto? ¿Por qué forzar la economía familiar con salidas y hospedaje si la escuela quedaba a unos cuantos Kilómetros de la localidad? ¿Por qué salir si ya se está dentro del grupo de los privilegiados? ¿Por qué arriesgar lo ya ganado? Su propia lógica se impone al profesor Velco en la actualidad al momento de argumentar los motivos de su elección, solo que el problema de esta concepción es aceptar que algo “...lo orilló...”, en los comentarios de Velco se puede inferir tal situación, ya que el profesor agrega expresando lo siguiente: “...dije no, la más segura es la del Magisterio, y es la más cercana, y pues ya tenía el pase, ya había pasado el examen, y esa fue la situación que me orilló a agarrar el magisterio, pero de hecho en ese tiempo si hubiese tenido la oportunidad, a lo mejor hubiera buscado otra, alguna otra carrera.” (EN5:9,2).

Por aquellos años, ser docente significaba ser una persona que tenía un trabajo seguro, ya que las características del país exponían la urgencia de contar con docentes rurales capaces de enfrentar las condiciones difíciles que las zonas rurales demandaban. El caso de oferta – demanda en las zonas rurales fue un fenómeno que benefició el acceso de gente que pertenecía a la población rural a la docencia. El magisterio como carrera segura resultaba atractiva para Velco y otros de su condición social, por lo que elegir otro camino no resultaba una opción viable.

La docencia como carrera segura, simbolizó para Velco una carrera donde tan solo el hecho de estar en la pista ya lo hacía ganador, de acceder a ella como forma de vida ya significaba éxito, el problema de esto, fue que la falta de una conciencia crítica para vislumbrar el futuro no permitió a Velco reflexionar sobre las consecuencias a largo plazo de elegir la docencia por razones económicas.

De acuerdo a los argumentos del profesor Velco, las circunstancias forjaron un margen de acción del cual no podía salir, el libre albedrío para la elección de carreras no fue posible, pero entonces, ¿qué hacer cuando no hay otro camino que tomar? La respuesta a esta interrogante no es sencilla, pero al comprender la esencia de esta investigación a partir del relato de Velco se pueden llegar a reflexiones reveladoras.

Por otro lado, la ubicación geográfica de la Escuela Normal fue un elemento significativo para el profesor Velco, ¿qué hubiera sucedido si no se hubiese fundado la escuela cerca de su localidad? ¿Habría elegido seguir siendo campesino o hubiese buscado otro camino que lo llevará hacia otros sentidos de la vida? Estas son cuestiones que hacen pensar que la vida del docente estuvo en parte sujeta a un juego de azar, pero si se le analiza con mayor perspicacia, puede esbozarse otra idea. Los motivos de la fundación de la escuela Normal en aquella región obedecieron en parte a ciertas necesidades sociales y económicas de la época, la predominancia de una población rural con condiciones económicas específicas no demandaba carreras largas y costosas, por ello, los estudios socioeconómicos llevaron al gobierno Estatal y Federal a tomar la decisión de crear una escuela formadora de profesores Normalistas en aquella región.

Estas tres aristas conformaron un cúmulo de razones que abarcaron gran parte de las expectativas de Velco. “Orillado a agarrar” el magisterio como forma de vida, comenzó a gestarse otra semilla que años más tarde daría como producto el imaginario normalista, imaginario que se denuncia en expresiones como la siguiente: “...éramos de los más humildes que podía haber allí en San Isidro, ya había algunos otros que tenían a sus familiares que eran... pocos pero ya había... maestros [...] en esa época, ver un maestro era como... ¡No, era lo máximo!” (EN4:5,3).

El docente, al igual que otras personas de la localidad, compartía una idea progresista de lo que significaba ser maestro, cuando se refiere a “...lo máximo...”, él expresa un modelo de profesional que tiene estabilidad económica, pero además

una estima generalizada por parte de la gente, especialmente de aquella que vive en zonas rurales.

El hecho de formar parte del grupo que accedió al magisterio para dejar de ser parte de los desfavorecidos económicamente, despertó en Velco deseos, sentimientos y sueños que lo impulsaron a seguir ese camino desplazando en aquella época el fantasma del “...poder económico...” para darle paso a una representación cuyas implicaciones también son relevantes para la práctica educativa de Velco. Ser el primero de su familia en estudiar una profesión generó paulatinamente en Velco una serie de significados que más adelante, en la parte final de su trayectoria como docente, le comenzarían a *cobrar factura*.

De un instante a otro, la necesidad familiar también pasó a ser una necesidad individual, una necesidad de desarrollo pleno como persona y no únicamente como integrante de una familia campesina. La apuesta cultural de la cual ya se habló, le llevó a tomar medidas aventuradas, no para elegir otra carrera, sino para mantenerse en el camino elegido, pero siempre adherido al “...factor económico...”, Velco evidencia estas acciones cuando expresa: “...yo con el deseo de entrar ahí ¡no...! (en el CESER) para empezar era la única opción que tenía, porque no saqué ficha en ningún otro lado y, pues nada más ahí, no le aposté a ningún otro, [...] y me dijo ¿cómo ves allá ya quedaron que van a ir unos muchachos a Xalapa? Y ¿qué? Le digo, ¿de a cómo es ahí? Pues es tanto, a ver cómo le hago pa’ juntar pa’ el pasaje, y pues no sé ni cómo le hice, pero me les pegué...” (EN4:4,2).

Después de inscribirse como participante en el proceso de selección para ingresar al magisterio, Velco decidió emprender el viaje hacia Xalapa, con el afán de recibir “un aleccionamiento” para poder afrontar el examen de admisión. El profesor recuerda anecdóticamente este proceso como: el hecho de “...machetearle...” repasando exámenes para memorizar las respuestas y poder así llegar “...bien preparado...” el día de la prueba escrita. A cada instante Velco iba adentrándose en la idea de ser maestro, iba asimilando la idea poco a poco hasta digerirla completamente. Esto se demuestra cuando Velco responde a la siguiente cuestión: “... ¿también estaba consciente de querer entrar ahí en el CESER? PV

Sí, pues de ver que los demás, todos iban a sacar ficha en las escuelas, y yo era el primero de la casa, porque ya mis hermanos, dos mayores no habían estudiado.” (EN4:5,1).

Pero en este caso, apoyando el argumento sobre las ideas de Paulo Freire, se puede decir que el anhelo de *querer ser docente* no surgió a partir de una reflexividad autónoma del *querer ser más*, sino más bien del *querer tener más*, no en el papel de opresor, sino en el papel de oprimido y alojar al opresor, o mejor dicho a la ideología del opresor. De esta forma la consciencia de la cual habla Velco, está dada por las condiciones económicas en que vivió él y su familia, mismas que al combinarse con el imaginario que se compartía en la localidad, vino a reforzar la elección de ser docente, por encima incluso, de otras posibles carreras.

Así se entiende en los siguientes comentarios del profesor: “*¿El ITA qué era? ¿Todavía está el ITA? PV: Todavía, en Huejutla, para Ingenieros Agrónomos. Y yo creo que sí, más que nada aquí también era la motivación de que ya habían empezado a salir, pues la mayoría de, o los primeros, los primeros que salieron a estudiar de aquí de la comunidad se iban ahí a la normal. Y era la única carrera que sabíamos nosotros que podíamos aspirar, era una escuela cercana, un lugar donde no teníamos que pagar.*” (EN3:3,4).

La idea del “factor económico” reforzada por un imaginario construido en las conciencias de la gente de aquella localidad, constituyeron los poderosos motivos para que Velco tomara esa decisión que cambiaría su vida irremediabilmente. Finalmente, el joven Velco ingresó a la Normal y allí fue donde inició otra escena más de su vida profesional.

Como bien puede notarse, todas estas estructuras interpretativas de hombre asalariado reflejan un malestar, acarreado en sus palabras cierto pesimismo a la hora de definir los motivos de la elección de ser docente, por momentos deja de lado el imaginario social de la época pasada en la que no era docente y se enreda en el imaginario que domina actualmente su profesión, en este imaginario dominante la plaza simboliza una conquista económica por la cual *ser docente* era

un anhelo social: “...los que estudiaban ahí en el CESER, saliendo más tardar a medio año o un año, ya tenían todos su plaza.... Esos son los motivos” (EN4:3,4).

Hablar de conquista es hablar de una lucha por tener algo que provea bienestar a los que luchan por conseguir ese algo, cuando se conquista ese algo, se puede acceder a los beneficios que ese algo proporciona. En el caso del profesor Velco ese algo es la plaza. Una plaza significaba en aquella época una estabilidad laboral que favorecía una mejor posición para enfrentar las exigencias de la condición social, la plaza también aseguraba hasta cierto punto el futuro de los que la conquistaban, por ello, en el imaginario social la plaza simbolizaba éxito, estabilidad y ascenso social para los más desfavorecidos económicamente.

Sin embargo, al pasar los años, la modernidad que le daba un sentido especial a este símbolo de conquista económica, fue entrando en decadencia (esto se trata en el capítulo referido al mal-estar del docente) y la transición a la postmodernidad fue diluyendo el significado adjudicado a la plaza de docente rural, esto trajo consigo la inestabilidad que generó cada vez más en el ámbito personal del profesor Velco una *preocupación* que acabó por convertirse en efecto perverso.

A partir de ahí la plaza dejó de simbolizar estabilidad económica y pasó a convertirse en una preocupación más. Vivir, pensar y existir sobre la economía se convirtió en una forma de *preocupación*. Por esta razón, veinte años después de desempeñarse en la docencia y vivir como asalariado, la profesión comenzó a cambiar su sentido, a tal grado de llegar a representar a Velco como un hombre consumido por la preocupación de buscar maneras de solventar las exigencias económicas. Velco manifiesta este hecho de la siguiente manera: “...a uno ya le tocó sufrir, a pesar de tener una profesión, si uno quiere progresar en la familia, tiene que trabajar y buscarle por otro lado...” (EN3:20,2).

Antes de recibir la plaza, Velco tuvo que atravesar una serie de dificultades que tenían que ver con sus carencias económicas, por aquella época el dominio del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), pasó a ocupar un posicionamiento clave en el sistema educativo mexicano, al menos así lo recuerda Velco, ya que él argumenta que por aquellos años, a diferencia de sus compañeros

que habían salido un año antes y que habían asistido a la Dirección General de Educación Primaria (DGEPE) para que les asignaran las plazas, en su caso, tuvieron que ir directamente con los sindicatos, para ser parte de las negociaciones y de la espera prolongada hasta poder ser beneficiados con una plaza de profesor de primaria.

Este problema comenzó a tomar forma años atrás, cuando había indicios de ciertas anomalías al momento de emplear a los egresados de las Normales, Velco cuenta este aspecto de la siguiente manera: *“...si había algo de temor, incluso tres años antes de que nosotros saliéramos, a unos compañeros habían tardado casi el año sin conseguir la plaza, y ese era el temor que teníamos...”* (EN4:10,2).

Este temor era el producto de una caída económica del país que afectó a los procesos de formación de docentes, si bien fue cierto que a principios de los ochenta la economía de México estaba pasando por una alza significativa, fue a inicios del periodo gobernado por De la Madrid, que el país comenzó a entrar en un gran declive, derivado de la baja del petróleo mexicano, *“...lo cual lleva al país a una situación extrema, que se prolonga más allá de los principios de los 80. Por ello, la administración de Miguel de La Madrid (1982-1988) busca un cambio radical en la economía, el cual consiste en la ruptura con el modelo de economía prevaleciente, de crecimiento hacia adentro. En su lugar se va a poner en operación el modelo de economía neoliberal...”* (OIKIÓN Solano G. E., 2008, pág. 183).

Y bajo esta condición social, la planeación de la formación de docentes empezó a ir en descenso en relación con las exigencias económicas y la demanda del país, incluso ya desde los años sesenta comenzaba a existir un desequilibrio entre la oferta y la demanda, pero es a mediados de los años ochenta cuando la asignación de plazas comienza a formar parte de una lucha encarnizada donde los actores políticos se posicionaban para ganar terreno, entre estos actores políticos destacó el SNTE y otros sindicatos de carácter minoritario que tomaron protagonismo en la administración de las anheladas plazas.

El Prof. Velco vivió esta etapa también bajo condicionamientos económicos que lo llevaron a soportar ciertas desavenencias: *“...ya estando ahí, recuerdo que trabajábamos en el corte de zacate, ir a cosechar y llegué a la casa de un profe que se casó en Chalma, él me dijo, llegan ahí a la casa, recuerdo que su papá tenía unas vacas que ordeñaba y me puse ahí a ayudarle a ordeñar, a cortar el pasto y ya me ganaba ahí la comida, pero a veces salíamos a buscar chamba, estábamos a una hora de Xalapa...”* (EN4:10,3).

Como puede analizarse en el fragmento anterior, el sujeto de investigación tenía que trabajar cerca de la ciudad de Xalapa (capital del estado de Veracruz donde están ubicadas las oficinas centrales de los sindicatos) para poder mantenerse en una constante gestión de su plaza, a nueve horas de su hogar y sin dinero, Velco tuvo que buscar la manera de seguir en pie de lucha por varios meses hasta encontrar la oportunidad de recibir su plaza.

Su vida como campesino le sirvió para ser productivo en aquel ambiente en donde le otorgaban hospedaje, pese a que recuerda esos momentos como un lapso en el que se limitó mucho en cuanto a alimentación y comodidades, Velco tiene una sensación de orgullo y gloria al saber que pudo salir triunfante en las adversidades, esto le generó mayor motivación para seguir gestionando su plaza y poder salir de esa situación de precariedad.

Finalmente, en una ocasión en que visitó una oficina sindical, se dio cuenta de que el proceso de asignación en realidad no era democrático, había pactos y negociaciones entre los que administraban las plazas y los que anhelaban ser docentes, en este momento de descubrimiento, Velco se sintió por momentos vulnerable y hasta impotente, tenía que buscar la estrategia adecuada para conquistar la plaza, por ello recurrió a lo que muchos hicieron en aquellos años: *“...salía a visitar todos los días a algún sindicato, recuerdo que cuando salíamos, algunos entraban y nos decían, no pues a mí ya me dieron, en tal parte, y nosotros esperando, y no pues no hay nos decían, pasaron una, dos semanas y pues después ya preguntando nos decían que pues, a mí me recomendó fulano de tal, así nos dimos cuenta de que a esos les estaban dando plaza [...] voy a ver qué*

manera hay de que pueda buscar una recomendación, era del Sindicato Democrático, recuerdo que en un todos santos que me voy a Naranjos” (EN4:11,1).

El profesor Velco descubrió en aquella época que la *recomendación* era la única forma rápida de obtener la plaza, ya no le quedaba mucho tiempo y el dinero se le terminaba, así que tuvo que jugar su última carta. Velco se dirigió nuevamente hacia el Norte del Estado para visitar a un profesor que era familiar lejano y a él le pidió que lo ayudara recomendándolo en algún sindicato, de lo contrario sentía que la oportunidad se le podría ir de las manos.

En la travesía de regreso a Xalapa también le ocurrieron muchos eventos poco fortuitos que le hacían desesperarse, caso específico fue el hecho de que al regresar de la casa donde estaba el profesor que le había otorgado la recomendación, se dio cuenta de que el único transporte que había para llevarlo nuevamente a Xalapa ya había salido, así que sin dinero extra y sin un lugar para dormir, Velco tuvo nuevamente que valerse de estrategias de negociación para pedir hospedaje y buscar la forma de salir adelante ante las adversidades

Mas tarde regresó con la recomendación y con el poco dinero que le quedaba a la capital del estado y se dirigió a las oficinas del Sindicato Democrático de Trabajadores de Veracruz para solicitar su plaza. En aquel lugar le dijeron lo siguiente: *“...ese día que llegué con la recomendación me dijeron: mira hay una, dice, tú dices si la quieres, está hasta el sur, ¿a dónde? Hasta Minatitlán, nada más que es el cien por ciento, dice, buena suerte, tú dices si la quieres, donde sea, le digo, yo quiero... trabajo, y esa fue la oportunidad que tuve...” (EN4:11,2).*

Y fue así como comenzó la carrera profesional de Velco en la docencia, un proceso tan sufrido para llegar a ser docente y conquistar su plaza, en su discurso se puede notar el recuerdo grato de haber conseguido la plaza, símbolo de éxito y ascenso social. En sus palabras se puede encontrar esa frase que hace explicito un deseo personal que surge de la necesidad personal y familia, Velco comentó en aquel tiempo con gran énfasis *“...yo quiero...trabajo...”*

Pero con el paso de los años eso que le costó esfuerzo y entrega comenzó a adueñarse de su personalidad, el desencanto en la profesión vino acompañado de un desencanto, donde su trabajo mediatizado por un salario que apenas y le alcanzaba para subsistir, sufrió también un proceso de “...*objetivación como pérdida del objeto y servidumbre a él, la apropiación como extrañamiento, como enajenación.*” (MARX, 1932, pág. 56). Es más, su profesión y su identidad como Ser docente rural comenzó a convertirse con el paso de los años en un objeto del que Velco sólo puede apoderarse con el mayor esfuerzo y la intensificación de su trabajo (Por ejemplo, cubriendo interinatos de doble turno).

La apropiación de su trabajo aparece bajo una relación de objetivación, ya que entre más trabaja, siente que cada vez alcanza a poseer menos quedando sujeto a la relación práctico-utilitaria y no a la realización de su trabajo en el sentido humano y potenciador. Todos estos efectos se van determinando por el hecho mismo de que el profesor Velco se va relacionando con el *producto de su trabajo* como si fuese un objeto *extraño*. La insatisfacción y el malestar se manifiestan de la siguiente manera en el docente: “...*es pesado, es pesado, yo he estado trabajando, cubriendo interinatos y he sentido lo que es llegar a las seis de la tarde... no quiere nada uno, llega uno cansado.*” (EN3:19,4).

A partir de esta idea, es visible que cuánto más se entrega el docente a su trabajo para producir bienes económicos, tanto más se reafirma este mundo extraño que empobrece su mundo interior, y por ende, el trabajo cada vez más se adueña de él y no él de su trabajo. Velco pone su vida en el objeto, pero a partir de entonces su vida tal y como la conoció años atrás ya no le pertenece a él, sino a lo utilitario del trabajo.

Entre más significado alienante cobra el trabajo en la mente del docente, más pierde su significado de hombre libre. La enajenación por la que atraviesa Velco significa no solamente que su trabajo se convierte en una cosa, en algo que existe de forma *exterior*, sino que esto que existe *fuera de él* se convierte en un poder independiente y que se representa como “...factor...” ante él, como una cosa

extraña y hostil, en palabras de Velco esta se manifiesta como “...el poder económico...”

La condición económica, como pudo notarse en los primeros años de la carrera profesional del sujeto de investigación, no era una preocupación, al contrario, se enfrentaba con un nuevo reto, pero lo que menos le preocupaba era el dinero, pues por el momento tenía aquello que su imaginario solicitaba, tenía una profesión, tenía reconocimiento social y estabilidad emocional. Además, apenas iniciaba el largo camino ¿por qué buscar motivos en aquella época para sentirse insatisfecho?

Al llegar a la primera comunidad a laborar, rápidamente se identificó con la gente, su estrato social y su *ethos* compaginaban con la cosmogonía agrícola de aquel lugar, poco a poco empezó a adueñarse del entorno ganándose un lugar importante en el pueblo. El Prof. Velco comentó que en aquellos años, “...la imagen del maestro...” era “...lo máximo...” Sustentado en la ideología de la *labor mesiánica* y de la razón científica Velco era una figura de conocimiento, digno de llevar en hombros la metáfora del *sembrador* tan representativa del Normalismo y de la docencia rural.

Pero lo que más generó un proceso de identificación entre Velco y la gente de la localidad no fue precisamente el conocimiento que tenía, la figura moral fue algo que facilitó dicha relación con la comunidad, pero lo que realmente impactó en el imaginario de los habitantes de la localidad fue la capacidad de Velco para integrarse productivamente a las actividades agrícolas. Velco cuenta esta experiencia que lo marcó de la siguiente manera: “...cuando íbamos a trabajar la parcela, el gusto que le daba a esos canijos cuando un día agarré un machete, pedí un machete y me puse a trabajar, los señores hasta se sorprendieron de ver que a mí me gustaba trabajar con ellos, recuerdo que, en aquel tiempo, me dieron hasta una parte de utilidad de la cosecha...” (EN4:13,2).

En aquel lugar, el Prof. Velco pasó momentos muy agradables que formaron un concepto agradable de la docencia, sus primeros diez años fueron un periodo de

realización de muchos imaginarios que llevaba consigo desde su formación como Normalista, fue aquí donde las *representaciones de la imagen del maestro rural* se manifestaron con mayor vigor en la realidad del docente.

El quedarse a vivir en la comunidad, el convivir con la gente de la localidad, el atender a niños con rezago por las tardes, fueron eventos muy comunes en su práctica, y estos hechos fueron los que le otorgaron el estímulo necesario para apropiarse de su profesión como algo construido simbólicamente desde el interior de su personalidad y desde los elementos ideológicos que se le inculcaron en la Normal. Todo esto mantuvo al docente en un estado de bienestar laboral y social. El maestro capaz de transformar la realidad, de enfrentar las adversidades y de salir triunfante en los medios más hostiles era una realidad en Velco, su juventud apuntalaba esta idea y le hacía tener fe en la educación como fuerza transformadora:

“...cuando lo preparan a uno, para aquellos medios, donde en aquel tiempo, o sea la mayoría de los maestros vivían en las escuelas, porque llegaban a las comunidades y no había manera de salir, de regresar a sus casas, se tenían que quedar en la comunidad o en la escuela. A mí me tocó vivir mucho tiempo también, en dónde a veces en las tardes, pues ¿qué haces en las tardes? No tienes prisa de que ya, ya son las doce y media y tengo que llegar a mi casa o si ya me deja el carro, en donde tiene uno más tiempo de dedicarles a ellos, incluso en las tardes, los niños que quieran seguir repasando, o hacer tareas en la tarde llegan a la escuela, o el maestro va y visita.”
EN3:18,1.

Sin embargo, conforme pasó el tiempo, todas estas concepciones sufrieron un desencanto social, provocando que el Prof. Velco resignificará muchas de sus representaciones y cayera en una pérdida de sentido, como resultado de una transfiguración del aspecto vocacional. En este sentido la vocación para el sujeto de investigación dejó de ser una elección motivada por convicciones personales y pasó a ser una elección obligada por las condiciones económicas, en las que el destino y la prescripción constituyeron un factor determinante para ser maestro.

A partir de esta relación entre vocación, elección y ocupación profesional, conviene cuestionarse sobre lo que una profesión y una carrera de vida puede llegar a producir en las personas que decidieron ser docentes, para cuestionar ¿de qué manera nosotros como personas hemos influido en nuestra profesión? Esta acción

despierta otras preguntas que tienen la fuerza reflexiva para situarnos históricamente y llegar al fondo simbólico de nuestra experiencia humana.

En toda esta cuestión, existe la necesidad de hacer un esfuerzo epistemológico constante para desarrollar la capacidad analítica. En palabras de Jackson, la necesidad de desarrollar una orientación interpretativa o hermenéutica, algo así como una visión cosmogónica para escudriñar en los detalles que a veces pasan desapercibidos cuando se mira la inmensidad recorrida en nuestra trayectoria profesional.

Estas ideas están lejos de invitar a caer en el redundado estado de sentimentalismo excesivo, del que a veces echamos mano para sacar conclusiones precoces sobre lo que hacemos y somos como docentes, al contrario, estas ideas plasmadas en el texto de Jackson al plantearnos lo que la enseñanza hace a los docentes, pretende despertar en nosotros, el interés por las cuestiones simbólicas, filosóficas y artísticas que subyacen en la realidad estructurada por los sujetos.

Al final del camino discursivo expresado por Jackson, se puede comenzar a entender que "...El profesor o el estudiante que somos o queremos llegar a ser, con toda probabilidad, debe tanto a lo que pensamos durante nuestros momentos solitarios como a las cosas que decimos y hacemos en clase durante los periodos de estudio formal fuera de las instituciones educativas." (JACKSON P. , 1999, pág. 269)

Jackson también retoma aspectos relacionados con nuestro mundo actual al referirse a los procesos pedagógico-técnicos que cobran vida por acción de los sujetos en nuestras escuelas, él menciona que por lo general siempre tomamos en cuenta las cuestiones generalizables, como un esfuerzo por establecer leyes y principios, un esfuerzo por controlar lo que gira en torno a nosotros como realidad escolar, ante esto, (JACKSON P. , 1999, pág. 267) opina que "...lo que hace falta, más que nuevas medidas para los rendimientos pedagógicos, es una nueva manera de concebir los objetivos de nuestras escuelas, o quizá lo que se necesite sea una reanimación de algunas antiguas formas de pensamiento sobre la razón de ser de

las instituciones educativas; aunque no estoy muy seguro de cuál es el mejor modo de decirlo...”

Para finalizar, (JACKSON P. , 1999, pág. 271) plantea que, preguntarnos *qué hace* la enseñanza a los docentes, requiere situar esta pregunta en dos ámbitos, en dos “*situaciones*” una general y otra personal y específica; Jackson comenta que “...si todos los docentes supiéramos con certeza cómo nos modelaron los años dedicados a la enseñanza, al parecer eso nos brindaría ya la respuestas a la pregunta más amplia referida a los docentes en general...” Es así como se puede comprender que la interrogante posee simultáneamente dos interrogantes situadas en contextos definidos, relacionados, pero al fin y al cabo analíticamente definidos, “...una pregunta tiene que ver con un individuo y la otra con un grupo de personas...”

Es así como la respuesta comprensiva a la interrogante central del documento de Jackson, puede residir en la máxima socrática: conócete a ti mismo; no como un yo cartesiano o un yo parcelarizado, sino como un yo humano, completo, con profesión, con historia, con humanidad y con una experiencia simbólica que trasciende más allá de la capacidad de explicación en la neutralidad científica, algo así como la idea de Hugo Zemelman al plantear con argumentos filosóficos el valor de saber preguntarnos: ¿qué soy? Y ¿qué puedo hacer? En lugar de vivir alienados, con la preocupación de explicar ¿Qué hago? Para saber ¿quién soy?

CONCLUSIONES

(A manera de reflexión)

Ser Maestro puede llegar a conceptualizarse de distintas formas, todo depende del contexto y de las representaciones sociales que los sujetos se construyen durante el proceso de formación. Todas estas representaciones que se forman históricamente, influyen poderosamente en la dinámica dentro de las escuelas y de las aulas. Por esta razón es importante saber, que el significado y el sentido que se le otorga a dichas representaciones de la realidad, no solo trascienden en el ámbito laboral, sino también en el acontecer de la vida en general.

Estas y otras conclusiones, expresadas a manera de reflexión y no como dictámenes sobre la realidad estudiada, constituyen los puntos de **encuentro hermenéutico** que se desarrollaron al término de la investigación realizada sobre la historia de vida profesional del Prof. Velco. Sin embargo, es necesario aclarar en este apartado final, que la intención no es cerrar un proceso y plantear generalidades que aspiren a normar los sistemas de interpretación sobre la práctica docente, al contrario, la finalidad es provocar la apertura de otras líneas de investigación relacionadas con la temática tratada en este documento de tesis.

Es así como en el presente apartado final, se ponen a consideración las conclusiones generadas al término del proceso de investigación, en el que se analizaron diferentes representaciones de la práctica docente, y que partieron de un núcleo de significados denominado **imagen del maestro**. Al analizar esta categoría social, se interpretó la presencia de otras categorías analíticas relacionadas con el cumplimiento del programa, la omnipresencia del sistema, la alienación que produce el poder económico y la vocación como lucha constante para lograr el autodomínio de las representaciones. Tales categorías se interpretaron como conceptos ordenadores de la realidad del sujeto de investigación, cuya sustancia simbólica dio sentido a la práctica docente, pero como un espacio en constante destrucción y reconstrucción ante los embates sociales, económicos, políticos y culturales, de la realidad en que vive inmerso el sujeto de investigación.

Estos hallazgos surgieron con la problematización contextual y el reconocimiento de los retos epistemológicos sobre la producción de conocimiento en ciencias sociales. Tal desafío exigió replantear la investigación desde un paradigma interpretativo; en el cual, fue vital desprenderse del rol docente, para iniciar un proceso dialéctico de reconstrucción epistémica sobre la realidad observada; es decir, fue necesaria una confrontación entre la teoría analizada en el proceso de formación en Posgrado y lo que la propia realidad ofreció como dato empírico.

En este sentido, una de los hallazgos más relevantes fue comprender que la filosofía es mucho más que probar teorías educativas o construir verdades sobre el acontecer de los profesores, y que lo prioritario del esfuerzo hermenéutico no es el desarrollo de respuestas particulares que respondan a una realidad mecánica, sino la revelación comprensiva de lo que en términos prácticos significa ser maestro rural.

A partir de estas reflexiones, se logró interpretar a la imagen del maestro como una construcción simbólica sustentada a partir de relatos cuyos imaginarios fueron forjados en el Normalismo, concebido este último, como una proyección institucional de finales de los años ochenta. Con el paso del tiempo, todas estas representaciones fueron sufriendo un proceso de desgaste, principalmente porque no se ajustaron a una realidad en constante cambio y bajo una dinámica de reformas tecnocráticas al sistema escolar que concluyeron en serias modificaciones a la forma de concebir la imagen del maestro.

Algunas de estas modificaciones en la imagen del maestro, fueron las que surgieron a la par de políticas educativas, donde el maestro rural fue perdiendo su carácter de apóstol de la educación, y se convirtió paulatinamente, pero con procesos disruptivos, en una "Profesión de Estado", como reproductor de programas estandarizados y enfocados a descualificar los procesos de enseñanza.

Aunado a estas proposiciones, durante el proceso de investigación, fue necesario cuestionar en todo momento ¿Qué significa ser maestro rural en la actualidad? ¿Qué implica y qué exige? Para poder comprender nuevas nociones que permitan acceder a una transformación gradual de todas aquellas representaciones que lejos de potenciar las facultades humanas, solo impiden una emancipación intelectual, llevando a muchos docentes que viven una situación similar a la del sujeto de investigación, a desarrollar su práctica en un estado de insatisfacción laboral.

Con base en el análisis de estas representaciones, quedó claro que la identidad del docente rural se sostiene también por mitos, reproducidos en la tradición normalista y durante el servicio profesional. Algunos es estos mitos (por ejemplo que el sistema es un organismo autónomo que busca oprimir al magisterio, que el docente es un apóstol resignado al sacrificio y a las carencias socioeconómicas con las que es imposible luchar, o que las nuevas generaciones son peores que las anteriores en términos académicos, etc.) generan sentido de pertenencia, pero al mismo tiempo se han convertido en un impedimento para potenciar la práctica educativa, debido a que no se renuevan y tampoco se sitúan en un equilibrio con la exigencias sociales y las convicciones personales de los profesores en la actualidad.

De esta forma, la profesión docente sufre una aguda desprofesionalización ante la condición social de la postmodernidad debido a la permeabilidad del capitalismo renovado en la práctica educativa, donde el sujeto constituye un homo faber, compuesto de autodisciplinamiento, cuya labor ha perdido su espíritu creativo y se ha entregado a la dinámica de hiper-rendimiento. En el discurso del docente no se visualiza una imagen de profesional académico, sino la de un sujeto asalariado, que se encuentra aprisionado por un moderno panóptico social con medidas empresariales que sitúan a la práctica docente en un intersticio ambiguo. Ante tal argumento surgen nuevas dudas que llevan a la necesidad (o más bien necesidad) de cuestionar ¿si la docencia es realmente una profesión en el amplio sentido de la

palabra? Y si no es así ¿qué se debe hacer para lograr una verdadera profesionalización? No solo desde el ámbito personal, tal y como fue abordado en la presente investigación, sino a través de esfuerzos colectivos, con voluntades políticas y sociales

Más allá de estos cuestionamientos es necesario partir primeramente de una interpretación sobre la presencia del programa de enseñanza, pero como representación social, el cual también transita a través de un proceso de alienación por parte del docente, debido a la rutinización del acto de enseñar y a la petrificación de gran parte del universo simbólico que escapa de la capacidad de creación del propio sujeto como protagonista de su práctica.

De igual forma, las categorías de programa, sistema y poder económico no son solo un indicativo que representa el acto pedagógico y escolar de los docentes, sino que simbolizan también una proyección de la identidad magisterial, que permite asociar al docente egresado de Normal básica, caracterizado como una figura de autoridad y disciplinamiento que sigue normas de carácter moralizante.

Bajo estas premisas, y más allá de reconocer que al interior de la práctica docente, existe un amplio distanciamiento entre la práctica y la teoría, esto se debe más bien a la falta de una sólida formación epistemológica. Dicha formación permite participar protagónicamente en la construcción simbólica de la práctica docente, ya que permite incitar una autonomía para resignificar la imagen o recuperar el sentido ya perdido durante el devenir histórico de sujetos, que al igual que el Prof. Velco, limitaron su proceso de formación a un modelo de apostolado moderno, cuya bandera dejó de ser la razón ilustrado, y pasó a ser en la actualidad, un apego a la tecnocracia y el disciplinamiento como método esencial de autoformación. Es así, que es vital reconocer que las problemáticas de la docencia aluden a un problema de interpretación, pues los docentes conciben muchas veces a la realidad como una cosa dada y no como problema simbólico (teoría-práctica). De ahí se deriva la falta de autonomía para transformar eso que denominan realidad.

Ante todo, queda claro que existe una visión de corte estructuralista en el discurso de algunos docentes para explicar fenómenos socioeducativos en su ámbito laboral e institucional, esto se debe a que generalmente interpretan su realidad desde el sentido común y al aprendizaje empírico por encima de la reflexión epistémica y el análisis crítico, es decir, la inmediatez de la realidad, conduce a obnubilar las interpretaciones en un mundo fenoménico plasmado de relaciones práctico – utilitarias, mismas que impiden romper con la pseudoconcreción, y de esta forma generar un sentido crítico en su propia práctica.

En este sentido, la mejor forma de afrontar este desafío en la realidad, es superar los paradigmas explicativos que se establecen como medidas tecnocráticas para controlar la práctica docente, y transitar hacia una visión hermenéutica que favorezca la construcción de la realidad desde la mirada del otro, para el reconocimiento de lo plural y la potenciación de las facultades humanas.

Aunado a estas reflexiones, también es importante señalar que la construcción del universo simbólico de algunos docentes, cuya historia de vida se asemeja a la del Prof. Velco, se da a través de una relación dialéctica entre el poder de objetivación que el mismo grupo social ejerce (magisterio) y la potencia subjetiva que cada individuo manifiesta (imagen del maestro).

Por esta razón, en la actualidad se requiere de la renovación de la representación denominada como “Apóstol de la educación”, pero no como una representación “más moderna”, sino como una figura situada en contexto y basada en la búsqueda de equilibrio con la cosmovisión que exige la categoría postmoderna. Ante tal argumento, fue vital comprender que el problema de la educación y la formación docente en específico es, que dichos procesos se desarrollan desde una perspectiva de sistema, y no desde una perspectiva humana, lo más problemático es que no se puede cambiar o quitar el sistema de forma armónica o progresista; por lo tanto, lo que se puede hacer para transformar dicha situación, es accionar de forma individual poco a poco las consciencias para construir desde dentro, un sistema cada vez más democrático, en una constante interacción dialéctica entre la formación simbólica y la modificación de pautas de convivencia social.

Pero en esta transformación, ya no hay espacio para representaciones vagas o deterministas, por ende, la vocación debe dejar de concebirse como una donación divina o como un producto prescriptivo en el docente, para comenzar a ser interpretada como una construcción conflictiva, continua y en constante tensión conceptual, debido a que si se analizan las concepciones en distintos periodos de formación (inicio, consolidación y jubilación), la categoría social denominada como vocación, adquiere diferentes matices que el propio docente no alcanza a distinguir en su propio discurso y acción (Parte de una apología, se conforma en una realización-identificación y llega a una resignación al destino).

En este sentido, la construcción de una vocación magisterial no se limita al desarrollo de una formación técnico-pedagógica, se requiere de una formación filosófica – epistemológica, puesto que la docencia en la actualidad, exige más una investidura de artesano, con rol de protagonista en su quehacer pedagógico, y no debe limitarse a la visión tecnocrática y burocratizada. Esta línea de formación como artesano se orienta en una línea de formación de saberes, mientras que el perfil tecnocrático obedece a una tendencia industrial, mercantil y orientada en una línea de formación de capacidades instrumentales.

Por último, es importante reflexionar que la imagen del maestro rural se ha convertido en un desafío simbólico para los sujetos que se dedican al ejercicio de la docencia, esto debido a un fenómeno de repliegue en la persona que posteriormente establece dificultades para colocarse ante la realidad, con autonomía en la construcción de formas simbólicas, que puedan proporcionar sentido original a su práctica docente.

De esta manera, el docente rural pierde el sentido inicial de su identidad y deja de ser un trabajador, hablando en sentido filosófico, y pasa a configurarse como un empleado del sistema, un sistema creado por sí mismo a partir del repliegue hacia su persona. Pierde autonomía de construcción simbólica en su aula, durante la enseñanza (el programa), durante su formación (el apóstol de la educación), en su escuela, como institución que integra un universo simbólico (el medio) y en su desarrollo personal (el poder económico).

La pérdida de sentido en la imagen del maestro es entonces, el producto socio-histórico de una devaluación de dicha imagen en la conciencia del Prof. Velco, a causa de nuevas representaciones de índole tecnocrático y centradas en el racionalismo, y en la que sus principales esquemas categoriales construidos en el pasado, dejaron de coincidir con una imagen percibida en la actualidad, transitando de una imagen empírica, apostólica sacralizada y forjada por relatos a partir del saber narrativo, hacia una imagen tecnocrática, cuantificada, delimitada por

estándares y programas al interior de la propia conciencia de los sujetos que ejercen la enseñanza como profesión y forma de vida, como si la primera fuese una oposición de la segunda, situación que abona a la pérdida de protagonismo en el propio docente para transformar su propia práctica.

Ante tal fenómeno, la mejor alternativa para la transformación; es sin duda alguna, la participación consensuada en procesos de formación filosófica y epistémica, donde el individuo dedicado a la docencia, perciba su trabajo como producto histórico de una lucha constante para la resignificación de su vocación, pero no como una forma simbólica predeterminada o asignada por destino, sino como creación incesante en constante transformación.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBA, A. D. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM.
- ALVAREZ-GAYOU Jurgenson, J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- APPLE, M. (1987). *Economía y control de la vida escolar. En ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- ARDOINO, J. (1997). La Implicación. *Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad* (pág. 24). México: UNAM.
- BARTHES, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso, Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Z. (1996). Teoría sociológica de la posmodernidad. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad, Vol. II, No. 5*, 102.
- BEAUCHOT, M. (1987). *Verdad y hermenéutica en el psicoanálisis según Ricoeur*. Barcelona: Antrophos.
- BERGER, P., & LUCKMANN. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERTAUX, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 23.
- BERTELY, M. (2001). *Retos metodológicos en etnografía de la Educación*. México: Paidós.
- BLEGER, J. (1998). *Temas de Psicología: Entrevista y grupos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BLUMER, F. (1954). . «What is Wrong with Social Theory?». *American Sociological Review No. 19*, 10.
- BLUMER, H. (1954). *Conceptos sensitivos*. Buenos Aires: Paidós.
- BÖHM, W. (2006). La "imagen" del maestro en el correr de la historia. *Educere, vol. 10, núm. 32, enero-marzo.*, pp. 181-188,.
- BOLIVAR, B. A. (2002). De nobis ipse silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa Vol. 4 No. 1*, 1-26.
- BORSOTTI, C. A. (1984). *El docente rural: sus características y su formación. En Sociedad rural, educación y escuela en América Latina.*, Buenos Aires: UNESCO-CEPAL-PNUD, KAPELUSZ, Moreno 372.
- BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

- BOURDIEU, P. y. (1995). *Habitus, Illusio y Racionalidad. En: Respuestas. Por una antropología Reflexiva.* México: Grijalbo.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J. C. (1978). *El oficio del sociólogo.* México: Siglo XXI.
- CALDERÓN, D. (2009). *"Contra la pared. Estado de la Educación en México 2009.* México: Mexicanos primero, visión 2030 A. C.
- CALHOUN, C. L. (1993). *Bourdieu: Critical Perspectives.* Oxford: Polity Press.
- CAMUS, A. (2004). *El mito de Sísifo.* Madrid: Alianza Editorial.
- CANO, C. (1941). *La Política Educativa en México. Ponencias de la Delegación Mexicana a la Octava conferencia Internacional de la Nueva Educación.* México, D. F.: Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública.
- CASTORIADIS, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. Tomo I.* Barcelona: Tusquets Editores.
- CIVERA, A. (1994). *"La formación de líderes rurales en la escuela Regional Campesina de Tenerife, México: La identidad de los forjadores de posibles bajo la educación socialista (1933-35).* México: Ponencia presentada en el V Encuentro Nacional e Internacional de Historia de la Educación.
- CORAGGIO, J. (1995). *"Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problema de concepción?"* J. L. Coraggio y R. M. Torres. *La educación según el Banco Mundial. En Antología UPN-H, MECPE, lí.* Buenos Aires: Miño y Dávila-CEM.
- CORONA, M. E. (1994). *Al servicio de la educación popular. En: "Historia de la alfabetización y de la educación de adultos.* México: SEP, El colegio de México.
- DA SILVA, T. T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo.* Belo Horizonte: Auténtica.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico.* México: UNAM, Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Bonilla Ártigas Editores.
- DUCOING, W. P. (2013). *Larroyo, 1973: 224-234; Meneses et al., 1983: 74-76; SEP, CNEPS, ANUIES, 1993: 18 citado en: La escuela normal : una mirada desde el otro.* México, D. F.: IISUE.
- EDWARDS, V. (1992). *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico.* México: Tesis DIE.
- EISNER W., E. (1998). *EL OJO ILUSTRADO ¿Qué hace cualitativo a un estudio?* Barcelona: Paidós.

- FERNÁNDEZ, L. (1994). *Introducción. Las instituciones, protección y sufrimiento. En: Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- FIGUEROA, M. L. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, Vol. XXX, núm. 1, 1° trimestre, 117-142.
- FOLLARI, R. (09 de Diciembre de 2012). REDALYC.ORG. Obtenido de www.redalyc.org/el_lugar_del_maestro_en_la_epoca_de_la_imagen_total
- FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Edissa.
- FOUCAULT, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- FRIEDRICH, P. (1991). *Principes de Naranja*. México: Grijalba.
- FUENTES, B. (1986). *Enrique Corona Morfín y la Educación Rural*. México: Biblioteca Pedagógica. Ediciones El caballito y la SEP.
- GADAMER, H. G. (1998). *VERDAD Y MÉTODO II*. Salamanca: Sígueme.
- GARCÍA-Cabrero, B. L. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Consultado el día 23 de Abril del año 2010, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido.garcialoredocarranza.html>*, 15.
- GEERTZ, C. (1992). *Juego Profundo. En: Interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIROUX, H. (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. *Nueva Sociedad No. 146 Noviembre-Diciembre*, 148-167.
- GÓMEZ Nashiki, A. (1996). *Las escuelas Normales Rurales en Educación 2001*. México: Número 17.
- GOODSON, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *MONOGRÁFICO. Revista de educación, No. 295*, 7-37.
- GUBER, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- GUEVARA Niebla, G. (2013). "La agenda de la Reforma de la educación básica", en: RAMÍREZ Raymundo, R. *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México, D. F.: Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República.
- HABERMAS, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa, I*. España: Taurus.

- HABERMAS, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad la acción y racionalización social*. Madrid, España: Taurus Humanidades.
- HAN, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: HERDER.
- HARGREAVES, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: MORATA, S. L.
- HEIDEGGER, M. (1927). *Ser y Tiempo*. México: Paidós.
- HELLER, Á. (1994). *El saber cotidiano*. En: "Sociología de la vida cotidiana". Barcelona: Ediciones Península.
- IBARROLA, M. (1998). "La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX". En P. Latapí Sarré (coord.) *Un siglo de educación en México II*. México: FCE.
- JACKSON, P. (1999). *Lo que la enseñanza hace a los docentes. Una historia personal*. En: *Enseñanza implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- JIMÉNEZ Lozano, M. d. (2007). *Representaciones sociales y experiencias: profesores practicantes*. En: *APRENDÍCES DE MAESTROS. LA CONSTRUCCIÓN DE SÍ*. México: POMARES.
- KAËS, R. (1996). "Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones". En: *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- KEMMIS, S. (1986). *Teorías del currículum y reproducción social*. En: *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: MORATA.
- KOSIK, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo*. México: Grijalbo.
- KUHN, T. (1991). *LA ESTRUCTURA DE LAS REVOLUCIONES CIENTÍFICAS*. México: FCE.
- LANG, V. (2007). *La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos*. En: "El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI.". Buenos Aires, Argentina: SIGLO XXI.
- LAZARÍN Miranda, F. (1998). *Educación rural y Sociedades: Las misiones culturales en México 1921-1934*. En TORTOLERO, Alejandro. *Estudios Históricos II*. México, D. F.: CSH. Universidad metropolitana Unidad Iztapalapa. División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- LERNER, V. (1979). *La educación socialista. Historia de la Revolución Mexicana. Núm. 17*. México: El colegio de México.

- LÉVI-STRAUSS, C. (2007). *Mito y significado*. Madrid: El libro de bolsillo. Antropología, Alianza Editorial.
- LIPOVETSKY, G. (2000). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- LOUREAU, R. (1975). *El concepto de institución en sociología. En El análisis Institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LOUREAU, R. (1989). *El Diario de Investigación*. México: Universidad de Guadalajara.
- LYOTARD, J. F. (2012). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- M. ESTEVE, J. (2007). *Identidad y desafíos de la condición docente. En: "El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Emilio Tenti (comp.)*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.
- MARCUSE, H. (1958). *Soviet Marxism: A Critical Analysis*. Londres: Columbia University Press.
- MARDONES, J., & URSÚA, N. (1978). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: FONTAMARA.
- MÁRQUEZ, A. (23 de Septiembre de 2005). *www.observatorio.org*. Obtenido de <http://www.observatorio.org/plataforma2006/2financiamiento.pdf>
- MARTÍNEZ M., M. (2006 Vol. 9 No. 1). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista IIPSI Facultad de Psicología*, 123-146.
- MARTÍNEZ, G. J. (1998). *LAS CLASES SOCIALES Y EL CAPITAL EN PIERRE BOURDIEU*. Coruña: UNIVERSIDAD DE SALAMANCA.
- MARX, K. (1932). *El trabajo enajenado. En: Manuscritos Económicos y Filosóficos de 1844*. Alemania: Marx/Engels Gesamtausgabe.
- MAYZ Vallenilla, E. (1959). "La formación del Profesorado Universitario". *Revista humanidades. No. 2. Abril - Junio, Facultad de Humanidades ULA*, 199-200.
- MEDINA Melgarejo, P. (2000). *¿Eres maestro normalista y/o universitario? la docencia cuestionada*. México: UPN-Plaza y Valdés.
- MEDINA, M. P. (1999). Normalista o Universitario: ¿Polos opuestos o procesos y proyectos compartidos? *Perfiles educativos, enero-junio, núm. 83/84, Universidad Nacional Autónoma de México*, 9.
- MEDINA, M. P. (2005). *Reflexiones epistemológicas en torno a la práctica docente*. México: Paidós.
- MENESES Morales, E. (1988). *Tendencias Educativas Oficiales en México 1934-1964*. México: Centro de Estudios Educativos - UIA.

- MORA, M. (25 de Julio de 2002). *ATHENEA*. Obtenido de <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>
- MOSCOVICI. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- MUÑOZ, A. (22 de Febrero de 2011). *III Magisterio. En: Cuaderno de trabajo. Observatorio Ciudadano de la Educación*. Obtenido de Observatorio ciudadano: <http://www.observatorio.org/plataforma2006/financiamiento.pdf>
- OIKIÓN Solano, G. E. (2008). *Antecedentes históricos de la Educación Normal en México. En: El proceso curricular normalista del 84: Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*. México: UPN.
- OLEA, M. A. (1988). *Alienación - Historia de una palabra*. Ciudad Universitaria, México: Segunda edición. Universidad Nacional Autónoma de México.
- P., S. C. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona-Buenos Aires, México: Paidós.
- PERRENOUD, P. (2004). *Introducción. En: "Diez nuevas competencias para enseñar"*. Querétaro, México.: Quebecor World, Gráficas Monte Albán, Fracc. Agroindustrial La Cruz, El Marqués.
- PERROUX, F. (1969). *Interroge Herbert MARCUSE... qui répond*. París: Aubier.
- POPPER, K. (1989). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. Reino Unido: Routledge.
- RASTIER, F. (27 de Junio de 2005). *Discours et texte. Texto!* Obtenido de <http://www.scielo.cl/pdf/lyl/n19/art17.pdf>: <http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Rastier_Discours.html>.
- RENDÓN, J. M. (1997). La representación social del magisterio y la identidad del maestro. *Momento pedagógico, Núm. 15, Primavera, México, UPN, 098, Oriente*, pp. 37-40.
- RICOEUR, P. (1995). *Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI y Universidad Iberoamericana.
- RICOEUR, P. (1999). *Del lenguaje del símbolo y de la interpretación*. México: Siglo XXI.
- RICOEUR, P. (1999). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI.
- ROCKWELL, E. (31 de Octubre de 2013). Obtenido de <http://www.elsierockwell.com>
- ROSSI, P. (1990). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.

- SACRISTÁN, J. G. (2001). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. En: *Colecciones Pedagogía: Manuales*. España: Morata.
- SANDOVAL, F. E. (2000). "La formación inicial de maestros de primaria en México: Un estudio comparativo". *Aprendiendo a ser maestro* (pág. 16). México: CONACYT.
- SCHUTZ, A. (1932). *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.
- SCHÜTZ, A. (1967). *Collected Papers, En Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. La Haya: Paidós.
- SCHUTZ, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SPRADLEY, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- TAYLOR, S. R., & BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TENTI FANFANI, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *EDUCACIÓN Y SOCIEDAD, Vol. 28, Núm. 99. CEDES, Argentina, 335-353*.
- TENTI, F. E. (2007). *Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente*. En: *Revista educación y sociedad, Vol. 28 núm. 99*. Argentina: CEDES.
- THOMPSON, J. B. (1998). *Ideología y cultura moderna*. México: UAM-Xochimilco.
- TORRES, H. (2005). *Análisis de resultados*. En: *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México*. México: CREFAL.
- TORRES, H. M. (2005). *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México*. México: CREFAL.
- TOVAR, M. P. (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en México*. México: FAO-UNESCO.
- VÉLEZ, O. L. (2000). *INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: ESTADO DEL ARTE*. MEDELLÍN, COLOMBIA: DIGITAL EXPRESS.
- VITE, V. A. (2007). *El sistema de internado en la Normal de El Mexe: Mundo, submundo, inframundo*. En: *Prácticas, sujetos e Historia. Formación y gestión educativa en el Estado de Hidalgo*. Pachuca: UPN.
- WITTGENSTEIN, L. (1974). *Investigaciones Filosóficas*. México: Paidós.
- WOODS, P. (1993). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.
- WUNDT, W. (1874). *Gründzuge der physiologischen psychologie*. Leipzig.

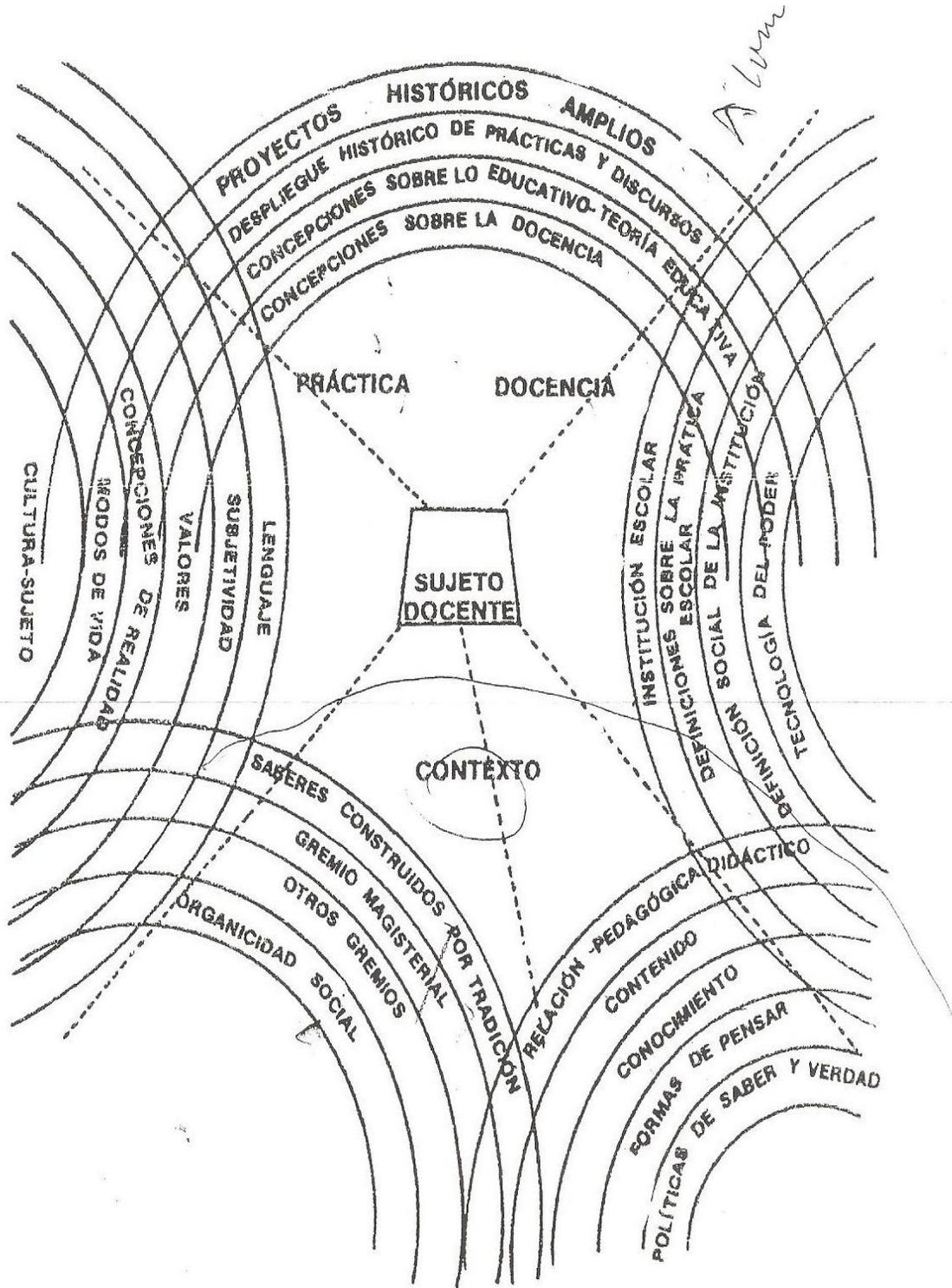
- ZEMELMAN, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del Presente*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- ZEMELMAN, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Antrophos Editorial.
- ZEMELMAN, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México, D. F.: IPECAL, A. C.
- ZEMELMAN, H. (01 de Diciembre de 2012). *LA VOLUNTAD DE CONOCER, El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Madrid., México, México: Universidad Pública de Navarra.
- ZÚÑIGA, R. M. (8 No. 33-34. México.). Un imaginario alienante: la formación de maestros. *En: Revista Cero en conducta*, 15-31.

ANEXOS

Diagrama del esquema analítico para la interpretación de los recortes empíricos de las entrevistas a profundidad.



Propuesta de Patricia Medina Melgarejo para el análisis de la práctica docente y sus dimensiones



REGISTRO DE OBSERVACIÓN SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DEL ESTABLECIMIENTO ESCOLAR EN QUE SE REALIZÓ PARTE DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

ESCUELA PRIMARIA "ORDEN Y PROGRESO"	INICIO 9:46 AM FIN 12:00 PM	JUEVES 04 / 03 - 2010	OBSERVADOR: JOCKSAN JAPHET DE LA CRUZ BAUTISTA	RON1
--	--------------------------------	--------------------------	---	------

9:46
AM

Sentado sobre una silla de plástico y apoyado en una mesa rectangular de madera, comencé a escribir el primer registro de observación, mi presencia en la escuela se inauguró con el saludo de un alumno sordomudo, quien se acerca para mirar lo que escribo y preguntar con señas si traigo monedas.

Mirando el panorama general de la institución, es posible decir que la escuela se encuentra rodeada por una malla metálica denominada como tela "ciclón", sostenida por morillos de concreto, separados por metro y medio de distancia, también tiene intercalados algunos morillos de madera de quebrache.

La forma del terreno que ocupa la escuela es irregular, en la parte central se ubica el patio cívico de concreto y de forma rectangular con unas medidas aproximadas de 18m. X 12m.

Al pararme en el pequeño portón de fierro y mirando hacia el interior del perímetro escolar, puedo notar que a la izquierda del terreno de la institución se encuentran situadas las aulas de sexto y de primer grado, mientras que al lado derecho, cruzando la cancha, se encuentran situadas las aulas de segundo, tercero, cuarto y quinto grado.

Cabe señalar que los niños que integran dichos grupos están repartidos en dos salones: uno para segundo y tercero y otro para cuarto y quinto.

En el tiempo que he estado redactando, el alumno sordomudo no ha entrado a su salón, se mantiene en el pasillo que se forma entre el salón de sexto y primer grado, bebiendo refresco en un vaso de plástico.

Un alumno sale corriendo del aula de primero, empieza a cruzar la cancha, mantiene su mirada fija en lo que yo estoy haciendo, titubea un poco para seguir avanzando y luego sigue su camino, entra al salón de segundo y tercer grado y regresa corriendo a su salón introduciendo un objeto en su bolsa.

El aula de primer grado tiene un techo de lámina que demuestra ser muy antiguo debido a las franjas oxidadas que invaden su composición metálica. El tono rojizo, predomina como una gran mancha producto de la corrosión del sol y de la lluvia, la esquina frontal izquierda ya está doblada y separada del caballete que conforma una de sus cuatro aristas principales del techo.

El Director sale del salón de primer grado para pegar un cartel rectangular sobre la pared de barro del aula y algunos alumnos salen de los salones de segundo–tercero y cuarto–quinto, son doce en total, algunos se paran en la puerta del salón de primer grado y otros rodean al Director, mientras este se sienta sobre la banqueta que circunda el aula de primero para revisar algunos cuadernos.

Dicho salón solo tiene dos ventanas rectangulares pequeñas con portezuelas de madera y protegidas con barrotes cilíndricos de fierro, por cierto, cabe agregar que toda la construcción está dividida en dos partes, la mitad corresponde al aula de primer año

10:10
AM

y la otra mitad está cerrada, aún ignoro que hay en su interior o cuál es su función.

El techo del salón de primero se encuentra sostenido por vigas de madera, probablemente fue una de las primeras construcciones de la escuela, esto a juzgar por su aspecto deteriorado por el paso de los años.

El salón está encalado pero en la parte baja de las paredes se encuentra descapelado y sucio, en el costado, bajo la lámina despegada del caballete, está una estructura grande de madera con barrotes que al parecer sirvió alguna vez como ventana, se encuentra empolvada y algo oxidada.

Comienza a haber mucho movimiento por parte de los alumnos para desplazarse de un lado a otro en la zona donde está sentado el Director. El Profr. De sexto sale de su aula y cruza la cancha para ingresar al salón de cuarto y quinto grado. En su aula se puede escuchar el sonido de una grabación o de un video reproducido por la computadora que hay en el salón.

El Director se ha mantenido en el mismo lugar, revisando cuadernos y rodeado por sus alumnos, explicando y haciendo registros en los cuadernos. Por lo que alcanzo a escuchar, el Director está explicando cómo realizar unas operaciones de suma, de vez en cuando usa unas palabras en náhuatl.

Echando la mirada al lado izquierdo de donde está el Director con sus alumnos, puedo detectar a algunos niños asomándose por las cortinas azules de sexto grado, y al mismo tiempo ocultándose para evitar ser sorprendidos por mi mirada. Dicha conducta se mantiene y poco a poco se han ido dando cuenta de que los estoy viendo.

El salón de sexto grado no es de barro y lámina, sino de bloc y concreto, con puerta de fierro color negro. El suelo cuadrado del aula está elevado sobre una plataforma hecha a base de piedra y concreto, a la cual se le puede acceder a través de una escalera de cuatro peldaños, hechos también de concreto situados en la parte frontal y que se conectan con la única puerta que tiene.

Los alumnos ya no se apenan de que los vea asomados por la ventana, incluso ya hasta han levantado las cortinas para asomarse.

El alumno sordomudo sigue sin ingresar a su aula y se ha mantenido jugando en el patio solo, caminando de un lugar a otro tirando la moneda de un peso, de vez en cuando se acerca para ver que escribo en el cuaderno, pero inmediatamente después de ver el cuaderno decide alejarse.

El Profr. De sexto sale del aula en que estaba y cruza la cancha para entrar al salón de sexto grado, pero primero pregunta al Director: "... ¿ya es hora?"

10:25
AM

Durante este último periodo de tiempo algunas madres de familia se han acercado para entregar loncheras a sus hijos, los niños se acercan a la malla o al portón de fierro para recoger sus desayunos depositados en bolsas de plástico de colores. Toman las bolsas y rápidamente regresan a sus aulas, algunos lo hacen caminando y otros corriendo, las madres de familia se retiran sin ingresar a la escuela.

10:30
AM

En la orilla opuesta de la cancha hacia la calle principal donde está el portón, hay una especie de plataforma hecha de piedra y concreto cuya función aparente es como foro para eventos cívicos y culturales. En su esquina frontal derecha hay un rotoplas color

11:32
AM

negro con capacidad para 1,200 litros. El Profr. De sexto salió y me preguntó si no me distraía por el hecho de sacar a los alumnos al receso.

En este momento se ha dado el toque de la campana para anunciar la salida al receso, la presencia de las madres se ha acentuado de forma considerable y los alumnos corren por sus desayunos hasta el portón, mientras que el Director sigue con sus alumnos.

Los alumnos entran a las aulas al escuchar la orden de los docentes. Todos los alumnos que están en el patio dejan de jugar la pelota, otras niñas que estaban corriendo, persiguiéndose descalzas también se separan y comienzan a dirigirse hacia las aulas. Junto a mí hay una cerca rústica elaborada con otate y varas delgadas que están un poco inclinadas y despegadas aleatoriamente del otate que atraviesa la cerca entera.

11:45
AM

Junto al pasillo pequeño que permite el acceso a los salones de cuarto–quinto y segundo–tercer grado, hay unos tulipanes rojo y rosa, y atrás de dichas plantas están las aulas hechas de concreto y bloc, les hace falta pintura nueva, a simple vista puede notarse que tienen buena ventilación e iluminación, pero al mismo tiempo, también demuestra deterioro en las ventanas metálicas, ya que están oxidadas y en el techo se puede ver que están descarapelados.

El Director acaba de salir del baño, justo después de cruzar la cancha. Me interrogó acerca de la comunidad en donde actualmente laboro, me preguntó por algunas personas y si es que aún viven, ya que él trabajó hace 15 años en aquel lugar.

Él me dijo que desde esa época, la gente siempre ha estado dividida en dos grupos, pero que a diferencia de esa situación, **en ***** él hace todo lo posible por hacerle ver a la gente que los problemas externos no deben incidir en la escuela.**

En el salón de cuarto y quinto grado, el Director ha ingresado y se ha situado en la parte frontal donde se localiza el pizarrón, habla frente al grupo, al hacerlo, surgen risas y comentarios de los alumnos. Mientras escribo, cuatro niñas de sexto grado han salido, pero al mirarme, han detenido su desplazamiento y se quedan riendo entre ellas. Después de unos segundos y con el libro de matemáticas en mano, las niñas se han pasado lanzando su mirada hacia donde yo estoy ubicado.

El niño sordomudo a regresado a mi lado y chupa un lapicero mientras observa a su alrededor. El Profr. De sexto sale y el director le grita: **“¡Ya despáchalos!”**

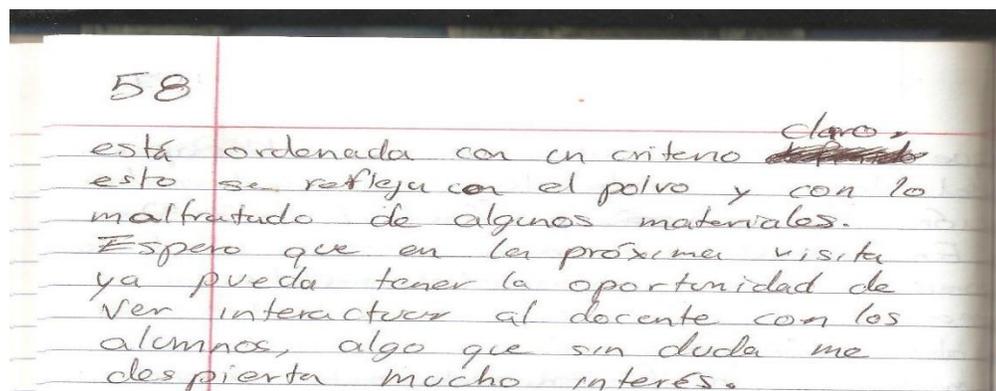
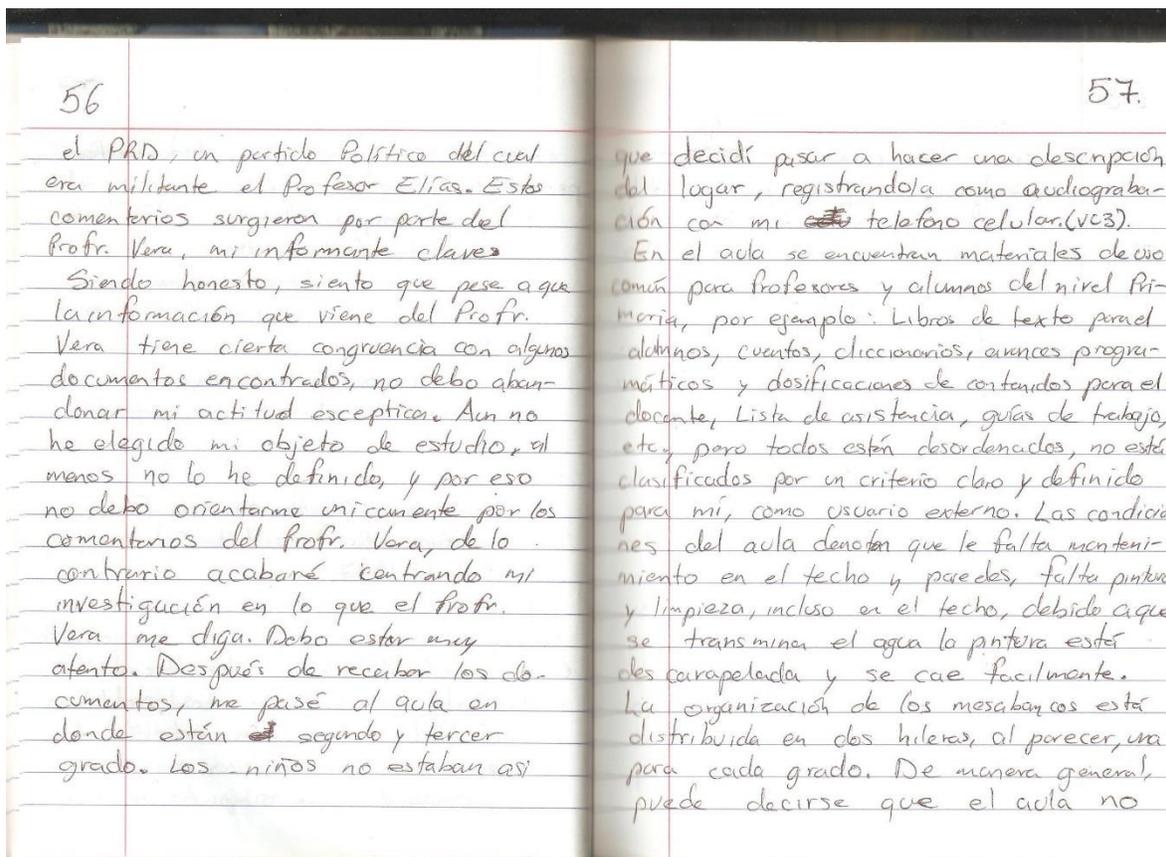
El Director se refiere a los grupos que no tienen maestro a cargo por este día, ya que al oír la indicación del Director se mete a los salones de cuarto-quinto y comienza a hablar, se alcanza a escuchar que les pide a los alumnos que ya se retiren a sus casas.

12:05
PM

En el centro del patio desde hace como cinco minutos, el Director platica con las alumnas de sexto grado, durante su explicación ellas se ríen, de pronto, los alumnos de cuarto y quinto salen con sus mochilas y libros y riéndose se dirigen a la salida de la escuela.

Una niña, mirándome y sonriendo se acerca para despedirse extendiéndome su mano, al ver eso, otros alumnos la imitan. Segundos después, los alumnos de segundo y tercero también comienzan a salir. Caminan hacia el portón y salen del perímetro escolar.

DESCRIPCIÓN DEL AULA QUE CORRESPONDE AL PROF. VELCO (SUJETO DE INVESTIGACIÓN)



DI 16/04/2010 PÁG. 56 - 58.

EVOLUCIÓN SISTEMÁTICA DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

- La incidencia de la planificación didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en la escuela primaria rural.
- La dimensión motivacional de la práctica docente en el aula de una escuela rural.
- El quehacer docente en el aula rural, una práctica influida por la dimensión motivacional.
- El sentimiento de insatisfacción del docente sobre su práctica en el aula de una escuela rural.
- El control simbólico en las prácticas cotidianas de un docente en el aula de una escuela primaria rural.
- El docente y *el programa*: un juego alienante al interior del aula en el medio indígena.
- Sentidos y significados construidos en la práctica de un docente rural.
- Ser docente: una identidad construida con sentidos y significados en un juego alienante.
- Poder económico, programa y realidad: significados sociales que permean en el malestar de la práctica de un docente rural.
- El riesgo de ser docente rural en la postmodernidad.
- El origen de las cosas: relato de vida sobre un docente rural y su lucha contra la opresión
- El docente y su formación normalista en la posmodernidad: una identidad construida con sentidos y significados que impactan al interior del aula como un juego alienante.
- El encuentro hermenéutico con la imagen del maestro, una alternativa para transformar la práctica docente.

DESCRIPCIÓN DE CÓDIGOS PARA ETIQUETAR Y CLASIFICAR LOS RECORTES EMPÍRICOS DE LOS DISTINTOS REGISTROS

N. P.	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
1	DI __/__/__ PÁG.***	Diario del Investigador, <u>día / mes / año</u> y página del registro
2	RON__:__, __.	Registro de Observación <u>Número X: Página, Número de párrafo</u>
3	EN__: __, __.	Entrevista Número X: Página, Número de párrafo.
4	NC __ __/__/__	Nota de Campo X día / mes / año

EJEMPLO DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN (FRAGMENTO)

ESCUELA PRIMARIA "GABINO BARREDA"	INICIO 9:34 AM FIN 12:30 PM	MIÉRCOLES 22 / 09 -2010	OBSERVADOR: JOCKSAN JAPHET DE LA CRUZ BAUTISTA	RON6
--	-----------------------------------	----------------------------	--	------

9:34 am	<p>Al estar frente al portón de la escuela se puede ver que hay un candado que impide la entrada a la institución, por unos segundos no aparece nadie en la cancha y nadie se asoma de adentro de los salones, solo se escucha a lo lejos el sonido de los docentes hablando y el murmullo de los alumnos y alumnas. De repente, el Prof. Vite aparece en uno de los pasillos de los salones que están a la derecha de la cancha, se acerca hasta el portón con unas llaves entre sus manos da la bienvenida y abre el candado, saluda de mano y lo sigo hasta el salón del Profr Abraham. El Profr. Abraham, encargado de atender a los grupos de cuarto y quinto, saluda y pide a sus alumnos que saluden también.</p> <p>Unos segundos después me dirijo hacia el aula más pequeña de las cuatro que hay en la institución, la que corresponde a primer grado y que está atendida por el Profr. Velco. Es un salón que por</p>
------------	---

dentro mide aproximadamente cuatro metros de ancho y cinco metros y medio de largo, por fuera esta aula tiene un techo de lámina que demuestra ser muy antiguo debido a las franjas oxidadas que invaden su composición metálica. El tono rojizo predomina como una gran mancha producto de la corrosión del sol y de la lluvia, la esquina frontal izquierda ya está doblada y separada del caballete que conforma una de sus cuatro aristas principales del techo.

Dicho salón solo tiene dos ventanas rectangulares pequeñas con portezuelas de madera y protegidas con barrotes cilíndricos de fierro. El techo del salón de primero se encuentra sostenido por vigas de madera, es una de las primeras construcciones que se hicieron en la escuela. El salón está encalado pero en la parte baja de las paredes se encuentra descarapelado y sucio, en el costado, bajo la lámina despegada del caballete, está una estructura grande de madera con barrotes que al parecer sirvió alguna vez como ventana, se encuentra empolvada y algo oxidada.

Al interior del aula el docente se encuentra hablando, no nota mi presencia, habla acerca de la importancia de escuchar cuando otro habla, el docente en su explicación, pide a los niños que mantengan su mano levantada hasta que él diga que hablen, un alumno habla y el docente sin gritar y con ritmo tranquilo le dice "...No hables hasta que yo te diga..." "...tu levanta la mano..." "...tienes que esperar hasta que yo diga que hables..."

El docente sigue sin percatarse de mi presencia. En la explicación el Profr. Velco menciona algunos alimentos que son nutritivos y que tienen que comer los alumnos para estar sanos. El docente pone ejemplos: "...pollo, frijoles, nopalitos, huevo..." algunos niños y niñas participan al mismo tiempo mencionando otros ejemplos como verduras y caldo. El docente entonces comenta "...comer en exceso hace daño..." Pregunta al grupo en general si saben qué significa la palabra exceso, "... ¿qué quiere decir si como en exceso? ¿Quién ha oído?..." hay una pausa de un par de segundos de silencio y después contesta un alumno que no sabe

"...el docente en su explicación, pide a los niños que mantengan su mano levantada hasta que él diga que hablen, un alumno habla y el docente sin gritar y con ritmo tranquilo le dice "...No hables hasta que yo te diga..." "...tu levanta la mano..." "...tienes que esperar hasta que yo diga que hables..."RON6:1,4

9:44
am

otro contesta a la pregunta del docente diciendo "...Yo no..." El docente pregunta entonces si conocen las tortas, las describe como son y les dice a los niños que algunos las han comido cuando van a Platón, después de describir pone un ejemplo: "...Comer muchas tortas, produce diarrea, hace daño...". El docente sigue con la explicación y después les dice a los niños que de tarea van a contestar su libro porque muchos no terminaron.

El docente y los alumnos trabajan en otro tema, el Profesor Velco habla sobre la importancia de cumplir con las reglas, toma como ejemplo el hecho de tirar basura y poner atención. El docente en su explicación dice que "...una causa tiene una consecuencia..." por eso, en la escuela ¿qué hacen ustedes para que este limpia?..."

Un alumno expresa que deben poner la basura en su lugar, a lo que el docente responde "... ¿Esa es una regla verdad? Tirar la basura en su lugar..."

Nosotros debemos cumplir la regla..." Después dice que en la escuela también se debe "...poner atención al maestro... miren a Erika, lo que está haciendo ¿qué va a pasar?..." Algunos niños contestan al mismo tiempo: "¡castigar!..." El docente responde: "A lo mejor no..." Y los niños rápidamente dicen: "...van regañar..." Hay una pausa después de la respuesta de los alumnos y el docente agrega. "...se va a quedar reprobada, porque no pone atención..." Entre los comentarios de los niños se escucha que algunos ríen y otros dicen que "...otra vez..."

El docente sin percatarse aún, les dice a los niños que van a salir del salón a buscar la basura que hay en el patio para recogerla, ordena a un niño que agarre una caja y que salgan, el docente es el primero en abandonar el aula y el los alumnos después. Cuando está en la entrada del salón de primero, voltea a su derecha y me mira, también lo hacen unas niñas, sonrío y me saluda "...Qué profe..." me da la mano.

Después de intercambiar algunas palabras conmigo nuevamente le ordena a los alumnos que junten la basura, hay un cartón húmedo a un

"El docente y los alumnos trabajan en otro tema, el Profesor Velco habla sobre la importancia de cumplir con las reglas, toma como ejemplo el hecho de tirar basura y poner atención. El docente en su explicación dice que "...una causa tiene una consecuencia..." RON6:2,2

"...Nosotros debemos cumplir la regla..." Después dice que en la escuela también se debe "...poner atención al maestro... miren a Erika, lo que está haciendo ¿qué va a pasar?..." Algunos niños contestan al mismo tiempo: "¡castigar!..." El docente responde: "A lo mejor no..." Y los niños rápidamente dicen: "...van regañar..." Hay una pausa después de la respuesta de los alumnos y el docente agrega. "...se va a quedar reprobada, porque no pone atención..." RON6:2,3

costado de la cancha los niños se dispersan pero se mantienen distribuidos a poca distancia uno de otro. Yo ingreso al aula para tomar unas fotos con el celular. El docente no ve cuando tomo las fotos ya que está con sus alumnos afuera. En las paredes, en el pequeño...

EJEMPLO DE REGISTRO DE ENTREVISTA (FRAGMENTO)

ENTREVISTA NO. 4

ENTREVISTADOR: JOCKSAN JAPHET DE LA CRUZ
BAUTISTA

TEMA DE ENTREVISTA: FORMACIÓN INICIAL, INGRESO AL
MAGISTERIO Y TRAYECTORIA
PROFESIONAL EN EL SUR DE
VERACRUZ.

FECHA: 18 DE DICIEMBRE DEL AÑO 2010

LUGAR: RESTAURANTE DE COMIDA
REGIONAL, MERCADO DE HUEJUTLA
HIDALGO.

DURACIÓN: 59 MINUTOS 37 SEGUNDOS

GÉNERO DEL ENTREVISTADO: HOMBRE

EDAD: 47 AÑOS

PROFESIÓN: PROFESOR DE EDUCACIÓN
PRIMARIA

PECULIARIDADES DE LA ENTREVISTA: En la parte final de la entrevista se genera un diálogo para acordar la siguiente entrevista, debido a que el Profesor Velco iba a salir de vacaciones con su familia a la zona del Sur en donde conoció a su Esposa y en donde inició su carrera como docente rural.

INICIO: 02:34 P.M.

Sentados en una mesa de restaurante de comida regional, el Profr. Velco y yo participábamos en una conversación sobre mi cambio de escuela: de una localidad rural a una localidad urbana. El docente con un semblante amable, pero reservado, tal y como comúnmente se ha presentado en los encuentros formales e informales, inicia la

plática preguntando sobre cómo la estoy pasando en mi “nueva escuela.”

Entrevistador: y usted ¿nunca ha estado en una escuela grande?

Profesor Velco: Pues sí, pero es cuestión de adaptarse nada más, de no formar parte de grupos, porque si empieza uno a formar grupos, pues quiera uno o no, lo van a llamar de todos modos, para dar opinión, y así poco a poco lo van integrando al grupo.

E ¿Sobrellevarlos? Y allí en la escuela está un profe que se llama Gerónimo ¿lo conoce? ¿no es familiar de usted?

PV No, pero es tranquilo, es muy trabajador.

E Aja, es muy serio, igual que otros como el Profe Héctor.

PV Mmmm... pus que puede decir uno de Gerónimo, él está centrado en su trabajo, nada más piensa en su trabajo, llega... come, descansa, y luego se sienta ahí, a planear, a estar planeando, viendo lo que va a ver al siguiente día, ya se aburré o termina, se va a correr, no tiene otra cosa que hacer.

E Y ¿tiene hijos el profe?

PV Tiene... parece que tiene dos trabajando ya.

E Ah, ya están grandes...

PV Si, y tiene una hija que va en el CBTA o no sé, está estudiando. Pero si, es muy, muy tranquilo el profe.

E Pues fíjese, hasta ahorita de todos lo que yo conozco de Taxtitla, no hay uno solo, de los que conozco, que sea irresponsable, todos son muy centrados en su trabajo.

PV mmm... pues es el único yo creo (risa irónica en su rostro)

“Pues sí, pero es cuestión de adaptarse nada más, de no formar parte de grupos, porque si empieza uno a formar grupos, pues quiera uno o no, lo van a llamar de todos modos, para dar opinión, y así poco a poco lo van integrando al grupo.”EN4:1,2

“...pus que puede decir uno de Gerónimo, él está centrado en su trabajo, nada más piensa en su trabajo, llega... come, descansa, y luego se sienta ahí, a planear, a estar planeando, viendo lo que va a ver al siguiente día, ya se aburré o termina, se va a correr, no tiene otra cosa que hacer.”EN4:2,1

E (sonriendo) No, yo me refiero a todos, está el profe Héctor también.

PV Si, Héctor es más responsable el profe, aunque él es más creativo, se involucra en otras actividades, y el profe Gerónimo nada más a su trabajo.

E...Y el profe Alejandrino también lo conozco, también es de Taxtitla, a él también le gusta involucrarse en otras actividades, pero pues, también es muy centrado...

PV Sí, es muy responsable.

E Él no puede faltar un solo día a clases, por ejemplo, un día que no quiera ir por falta de ganas. Y si falta un día, al otro día se queda en la tarde a reponer el tiempo perdido... y ¿todos son del CESER?

PV Si, todos han salido del CESER, ahorita hay maestros de ahí de la comunidad, pero los jóvenes, los que tienen que sé yo, siete, ocho años, ya muchos, no han salido del CESER, más bien son de allá de TENERÍAS.

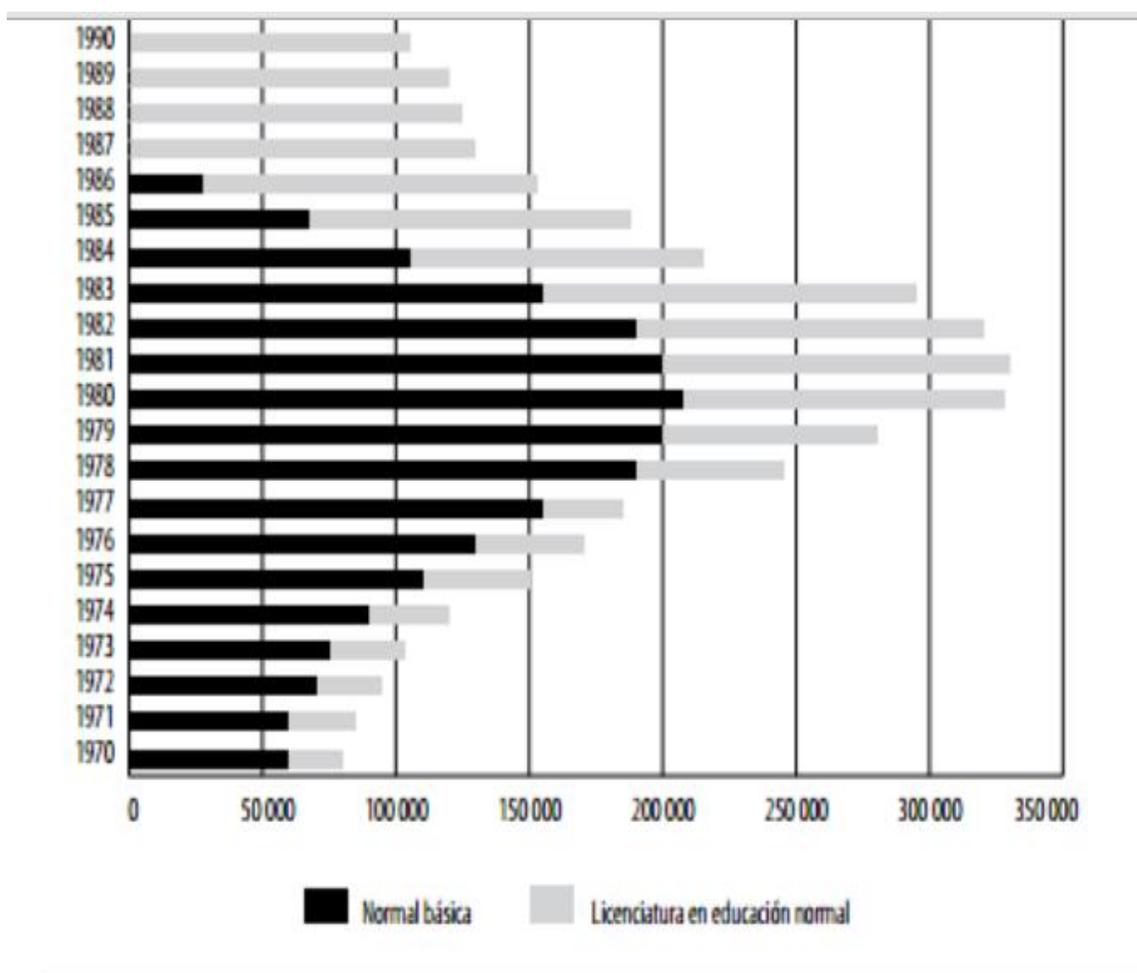
E Y al CESER ¿usted en que concepto la tiene? ¿Buena o mala escuela? ¿Cómo?

PV Pues... es la única que... bueno, ya comparándola con otras, con los egresados pues, porque de ahí de Taxtitla han salido de varias, por ejemplo de TENERÍAS, del MEXE, del CESER, hay por ejemplo también de Tlaxcala, de otros lugares, y pues a lo mejor la diferencia ha sido de que, bueno en el CESER, en los años en que nos tocó a nosotros, no era una escuela conflictiva, comparándola con otras como el MEXE o TENERÍAS, que se pasaban meses y días sin clases pues, por los movimientos, y en el CESER pues nunca, nunca, bueno, parece que en los cuatro años hubo un, un movimiento, no recuerdo cuál fue la razón...

“...todos han salido del CESER, ahorita hay maestros de ahí de la comunidad, pero los jóvenes, los que tienen que sé yo, siete, ocho años, ya muchos, no han salido del CESER, más bien son de allá de TENERÍAS.”EN4:2,7

“...es la única que... bueno, ya comparándola con otras, con los egresados pues, porque de ahí de Taxtitla han salido de varias, por ejemplo de TENERÍAS, del MEXE, del CESER, hay por ejemplo también de Tlaxcala, de otros lugares, y pues a lo mejor la diferencia ha sido de que, bueno en el CESER, en los años en que nos tocó a nosotros, no era una escuela conflictiva, comparándola con otras como el MEXE o TENERÍAS...”EN4:3,1

ALUMNOS INSCRITOS A INICIO DE CURSOS EN ESCUELAS DE NORMAL BÁSICA Y LICENCIATURA. VER PERIODO 1980-1981.



Fuentes: Elaboración propia con base en los datos del cuadro 3.2, "Alumnos inscritos a inicio de cursos según nivel educativo. Años seleccionados 1893 a 2007", en Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010), *Estadísticas Históricas de México, 2009*, en <http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/historicas10/EHM2009.pdf>, y los datos referentes al ciclo escolar 2008-2009 provienen de Secretaría de Educación Pública (SEP) (s/f), *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras*, disponible en <http://www.dgpp.sep.gob.mx/principales_cifras/>.

**FRAGMENTO DE LA LEY LAKANAL
(REVISIÓN HISTÓRICA DE LAS RAÍCES DEL NORMALISMO COMO INSTITUCIÓN)**

« Los padres á que enviaban sus hijos á las escuelas primarias. Se condenaba á los padres contraventores, por la primera vez á una multa igual á la cuarta de sus contribuciones. En caso de reincidencia la multa debía ser doble y se suspendía á los niños en sus derechos de ciudadanos por diez años. Por último, los jóvenes que al salir de las escuelas primarias « no se ocupasen en la labranza de la tierra estarían obligados á aprender un oficio útil para la sociedad ».

Se establecía pues en la ley Bouquier la obligación escolar y también lo que es enteramente diferente, la obligación social del trabajo.

Agreguemos que el autor de este proyecto, que al igual de otros muchos no se realizó, tenía ideas extravagantes sobre la ciencia y sobre la enseñanza.

« Las ciencias especulativas, here, despreciant de la sociedad á quienes las cultivan... Las naciones libres no tienen necesidad de sabios especulativos, cuyo espíritu diverge constantemente por senderos perdidos. » Luego no podía haber instrucción científica. Las verdaderas escuelas « las más bellas, las más útiles, las más necesarias son las sesiones de las comisiones. La revolución ha colocado manantiales inagotables de instrucción al establecer fiestas nacionales, al crear sociedades populares y clubs. No vamos pues á sustituir á esta organización sencilla y sublime como el pueblo que la ha creado, una organización ficticia, basada en estamentos académicos que ya no deben interesar á una nación regenerada. »

Ley Lakanal (17 de Noviembre 1794. — 29 brumario, año III). — Algo quedaba del espíritu de Lepelletier Saint-Fargeau en la ley Bouquier, aunque la idea de la educación común se hubiese abandonado; pero la ley Lakanal rompe abiertamente con las tendencias de Robespierre y de sus amigos.

La ley votada el 29 brumario, año III, según la memoria de Lakanal, reproducía en su espíritu y en sus principales prescripciones el proyecto primitivo que había hecho desear la influencia de Robespierre.

El programa de la enseñanza era el siguiente, en la ley de 29 brumario, año III.
El instructor enseñará :

« 1.ª A leer y escribir ; 2.ª la declaración de los derechos del hombre y la constitución ; 3.ª instrucciones elementales de moral republicana ; 4.ª elementos de la lengua francesa ; 5.ª las reglas del cálculo simple y de la agrimensura ; 6.ª instrucciones sobre los principales fenómenos y las más comunes producciones de la naturaleza ; se han de aprender además una recopilación de las acciones heroicas y de los castos franceses. »

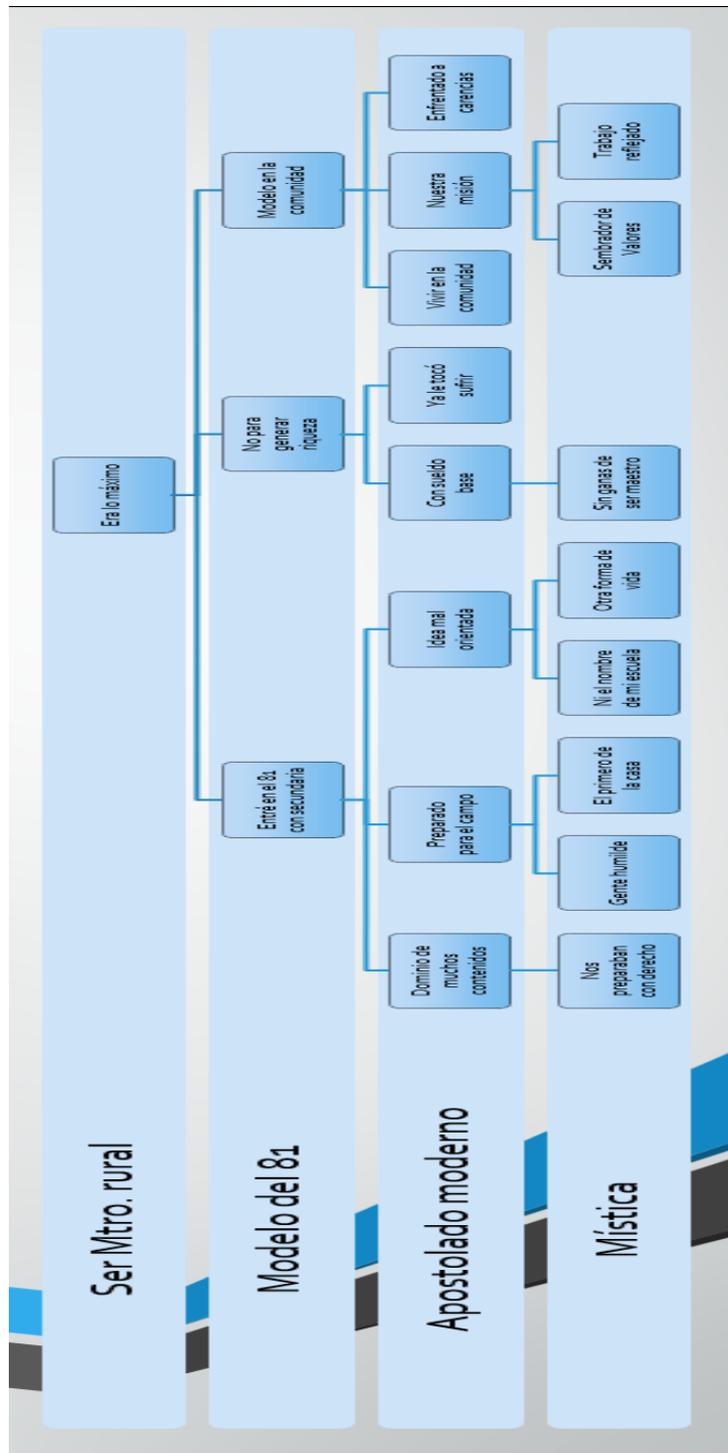
Al mismo tiempo establecía el proyecto la división de las escuelas en dos secciones, una para las niñas y otra para los niños y distribuidas en la proporción de una por cada mil habitantes. Los maestros, nombrados por el pueblo y aprobados por un jurado de instrucción, debían tener, los hombres, una retribución de mil doscientos francos y las mujeres de mil francos.

Métodos pedagógicos. — Lakanal había reflexionado mucho sobre los métodos pedagógicos. El interior de la escuela, y su organización exterior preocupaban su generoso espíritu. Partidario de la doctrina de Condillac, como la mayoría de sus contemporáneos, pensaba que la idea no podía llegar al entendimiento sino por intermedio de los sentidos. Recomendaba, por tanto, el método que consiste « en impresionar primero los ojos de los alumnos :... en crear el entendimiento por los sentidos :... en hacer brotar de la sensibilidad la moral, así como el entendimiento de la sensación » ; método excelente si se le agrega un correctivo, si no se olvida excitar á la vez al espíritu y apelar á las fuerzas interiores del alma.

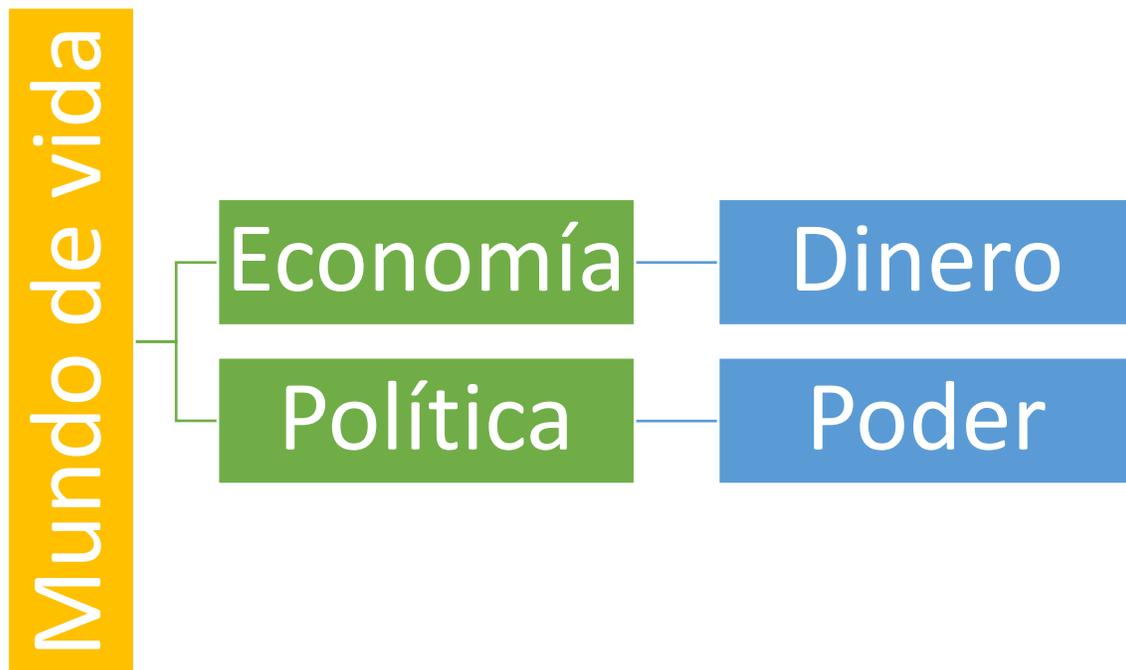
Los libros elementales. — Algunas citas más bastarían para probar la penetración de sentido pedagógico de que estaba dotado Lakanal (1). Preocupado por completo con la composición de las obras para la instrucción popular, distinguía claramente el libro elemental que pone la ciencia al alcance de los niños, del compendio cuyo objeto es abreviar una obra extensa. « El compendio, decía, es precisamente lo opuesto de los elementos. » Nadie mejor que él ha comprendido la dificultad de escribir un tratado de moral para uso de la infancia :

(1) Véase en la *Revista política y literaria* del 7 de Octubre de 1882 un excelente estudio de M. Janet sobre Lakanal.

MODELO CON SUBCATEGORÍAS PARA CARACTERIZAR LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL SUJETO DE INVESTIGACIÓN



ESQUEMA SOBRE EL MUNDO DE VIDA PROPUESTO POR HABERMAS



FOTOGRAFÍAS SOBRE ALGUNOS ELEMENTOS DEL AULA Y SU RELACIÓN CON EL SEGUIMIENTO DE LOS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA



CONFRONTACIONES ENTRE DOCENTES Y CUERPOS POLICIACOS EN DIFERENTES PARTES DEL PAÍS. LA DISIDENCIA MAGISTERIAL SE ORGANIZÓ EN DIFERENTES BLOQUES ADHERIDOS A LA COORDINADORA NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN, EL MOVIMIENTO POPULAR DEL MAGISTERIO VERACRUZANO Y OTROS SINDICATOS ESTATALES DE LA REPÚBLICA. (IMÁGENES INÉDITAS)



MUESTRA FOTOGRÁFICA SOBRE ALGUNOS PROCESOS ACONTECIDOS DENTRO DEL AULA EN TORNO AL PROGRAMA DE ENSEÑANZA

