

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL:

**“TRANSICIONES Y DILEMAS EN PROFESORES
PRINCIPIANTES”**

POSTULANTE: OSCAR ELIGIO VILLANUEVA GUTIÉRREZ

ASESORA: DOCTORA PATRICIA MEDINA MELGAREJO

MEXICO, DISTRITO FEDERAL.

MAYO DE 2007

Índice

Introducción	1
Preguntas de investigación	16
Metodología	18
Construcción de la muestra	24
Acceso al campo	25
Tiempo	26
Recolección de datos	26
Observación	27
Observación videograbada	27
Entrevistas	27
Cuestionarios	28
Relatos de vida	28
Análisis de los datos	29
CAPÍTULO 1	
El tránsito en la escuela normal	32
Macrocosmos y mesocosmos, los actores institucionales	33
El Mesocosmos	37
Coexistencia de planes de estudio	41
Estar, hacer y ser	44
Microcosmos	47
Desplazamiento de prácticas	49
Escuchar, hablar, leer, escribir	51
Evaluación	62
Metodología y moralidad	63
CAPÍTULO 2	
Territorios y zonas de experiencia de la práctica pedagógica y docente	65
Territorio emergente	68
Territorio contextual	92
Territorio de experiencias de sí	112
CAPÍTULO 3	
La incorporación profesional desde la construcción de la singularidad	131
La singularidad del proceso de incorporación profesional	131
Sofía	135
Helena	162
Nikita	182
Lorena	197
Montserrat	217
Iris	236
Edson	260
CAPÍTULO 4	
La experiencia como mediación entre sujeto y cultura	280
Conclusiones	309
Bibliografía	321
Anexo	338

Introducción

El presente trabajo doctoral se sostiene en la siguiente idea: existe una urdimbre vincular entre sujeto y cultura, cultura y sujeto, tal vínculo complejo lo constituye la experiencia. La experiencia representa la dimensión de finitud (Gadamer, 1999) e inmanencia (Dilthey, 2001) de la existencia. En consecuencia, poner a la experiencia como centro de interacción entre sujeto y cultura se convierte en un diálogo entre cultura y existencia.

La fluidez y organización de la experiencia puede ocurrir en distintas mediaciones de transición, dentro de sí, en referencia interactiva a la cultura y en tanto acción de estructuras operantes de sentido propone a la experiencia un orden de construcción (Geertz, 2002). Experiencia y cultura constituyen las dimensiones de interacción y reconstrucción del sujeto.

De este modo, la noción de cultura es correlativa de la noción de experiencia. Esto es, se piensa en la noción de cultura desde la noción de experiencia. La cultura aparece como el ofrecimiento de la civilización a los seres humanos para hacer de su vida algo vivible en sociedad. Estos ofrecimientos han cambiado en el curso de la historia (Cassirer, 1993). La experiencia, en su propia dialéctica, presenta interacciones con la cultura en tanto entidad, producto y proceso en distintos niveles de realidad.

Una dimensión de la interacción constitutiva del sujeto mediante la experiencia y la cultura resulta ser el aprendizaje de la profesión docente situado en el pasaje cuando estudiantes y los primeros años de ejercicio profesional.

El tiempo de aprendizaje profesional se ha convertido en una agenda de investigación, conocida en la literatura internacional como “Etapa de profesor principiante” (ANEXO)

El interés de las investigaciones sobre esta franja de tiempo se orienta a conocer la relación entre el sujeto y la estructura, como los estudios de Britzman (2003), Popkewitz (1990, 1998). O bien, conocer las relaciones entre el sujeto y el desarrollo de la autoimagen y representaciones de la docencia como el trabajo de Kagan (1992); conocer las relaciones entre sujeto y socialización profesional, como García (1981); vincular historia biográfica y socialización profesional como

en Alliaud (2002); existe una línea de investigación pedagógica que pretende conocer el dominio de conocimientos pedagógicos y de contenidos de enseñanza en la incorporación del profesor, se ha llegado a conocer como el programa del “Conocimiento base de la profesión” representado por Shulman (1989).

Existen interpretaciones que han alcanzado a cruzar distintos territorios interpretativos y han logrado consensos y circulan en la literatura sobre el tema, Cochran-Smith (2006) considera que los profesores principiantes constituyen comunidades situadas culturalmente que estructuran sujetos; Imbernon (1994) considera que la etapa de incorporación profesional representa una figura transitoria de formación docente y desarrollo profesional; Bullough (2000) afirma que el profesor principiante tiene grandes expectativas sobre el poder reestructurador de su acción educativa; Giroux (1987) plantea que el profesor principiante desconoce las expectativas de socialización que se ciernen desde el poder de las estructuras de la institución. Para Davini (2002) consiste en una etapa caracterizada por tensiones mientras asume la responsabilidad de enseñar; Vera (1999) considera que el grupo profesional de los profesores principiantes está en riesgo profesional por las experiencias de disonancia cognitiva y enfermedades emocionales; Veenman (1984) define a los profesores impactados de modo agudo por la realidad provocando el abandono paulatino de ideales románticos.

Distintos investigadores atribuyen una cierta responsabilidad a los centros de formación docente. Britzman (2003) considera que los institutos de educación donde se forman los profesores han interpretado que ellos son responsables de entregar la teoría y los egresados por si mismos tienen la responsabilidad de aplicarla en la práctica; Feiman-Nemser (1983) apunta que existe un sentido de éxito engañoso ligado a la formación docente que no es benéfico en el desarrollo profesional (en: Huling, 1992)

La idea fundamental consiste en que la experiencia participa de dos flujos; por un lado, la experiencia es una mediación entre cultura y sujeto; por el otro, es una mediación entre sujeto y cultura. El profesor que inicia en la docencia transita de

una cultura de formación docente en tanto próxima a la cultura como entidad profesional a otra cultura, la que priva en las escuelas de educación básica.

La experiencia como mediación entre cultura y sujeto, ha sido asimilada según los sistemas filosóficos dominantes de cada época histórica, y ello se podría indicar como la ruta regulativa de los impactos de la cultura sobre la experiencia.

El análisis de Dewey (1949), por ejemplo, apunta a revelar como se ubicó la experiencia en el Renacimiento y la Ilustración ligada a experimento y los conceptos que sostienen la experiencia tales como cuerpo, espacio, tiempo, fueron interpretados por las ciencias experimentales; empirismo e idealismo, son los polos de saturación y vacío del valor de la experiencia en la construcción del conocimiento; el giro aristotélico a la experiencia como fundamento del arte y la técnica, cuando en la teoría platónica de las formas, la experiencia carecía de valor epistémico alguno.

Es de este modo que existe un estatuto de intraconexión de la cultura entre sus épocas históricas donde ocurre un reacomodamiento, una regeneración y una transformación de significados sobre la experiencia, y sin embargo en estos movimientos ya se ha construido un sedimento de obras universalmente valiosas. A esta condición de sedimentación de la cultura en la historia se caracteriza a la cultura como entidad universal y éste es el rasgo, desde el polo del sujeto, al que éste puede aspirar a su asimilación y con ello mejorar su vida.

La experiencia como mediación entre sujeto y cultura, provee a través de la vivencia y sus conexiones las articulaciones de la vida con la cultura, vivencias y experiencias adquieren un sentido mediante algún significado, así el sujeto está en la cultura (Bruner, 1995). Por la existencia del eje de conexiones entre experiencia, vivencia y vida, cercanas a la naturaleza, podría decirse que esta dimensión representa la línea naturaleza y cultura.

La experiencia en tanto asimilada desde el polo de la cultura se vincula con la historia, la filosofía y la sociedad; en contraparte, la experiencia en tanto articulada al sujeto vincula vida y cultura, esto es, naturaleza y cultura. Y es de este modo que la conexión cultura y naturaleza se regenera y se reactualiza, en cierto grado, en cada sujeto.

Así, la experiencia está en dos perspectivas simultáneas de posibilidad de organización y de interpretación, desde la cultura como entidad universal y desde el sujeto como proceso.

Esta simultaneidad es fuente de complejidad. Desde la temporalidad, y por una parte, la cultura ostenta el polo de la historia, la diacronía, y por otra, el polo del instante, la sincronía. Por su ontología de finitud (Gadamer, 1999), la experiencia contiene la cultura en su contexto existencial vinculado a la sincronía y a la vez contiene la diacronía ligada a la historia de acumulación de experiencias.

La dimensión simbólica se liga al eje de cultura experiencia sujeto como fenómeno simbólico que ostenta capacidad de representación de la experiencia en virtud de la interacción con la cultura como entidad. La dimensión imaginaria se liga al eje de sujeto experiencia cultura como condición imaginaria que ostenta capacidad de dar un sentido y que requiere de un amarre con el mundo, y se realiza en interacción con los procesos reales que ocurren en el mundo.

Así, la idea fundamental consiste en que la experiencia consta de dos ejes de sustento para alcanzar su estructuración y significación. La primera está en el orden de estructuración de experiencias desde una cultura como entidad, esto es, un lugar simbólico reconocible en el contenido cultural en la historia, de aquellas etapas históricas que se reconocen que han aportado contenidos valiosos; éste es el alimento para el sueño del progreso basado en la razón, bastaba que el sujeto se acercara a la cultura como entidad para en la asimilación padecer una transformación formativa. Y en tanto así la cultura es un depósito, una acumulación de obras valiosas. De este modo, la historia, la filosofía, el arte, proveen modelos para otorgarle un sentido a la experiencia actual, por ello, la cultura griega logró ser rescatada (por la capacidad simbólica de poder dar un sentido y la capacidad de ser almacenada) siglos después fundando el Renacimiento. Así se establece una relación de la experiencia desde las vicisitudes de la cultura entre distintas épocas.

Algunos rasgos de la cultura como entidad puede servir de herramienta para ser generalizados y aspirar a convertirse en cultura producto, favorecida en el impulso dado por determinados sujetos sociales. Por ejemplo, la cultura científica

ortodoxa, como cultura institucional, provocó la despersonalización y des-socialización de ciertos objetos, asimilados a la ciencia física, como tiempo, espacio, materia, cuerpo, ley, saber; “fue una condición previa e indispensable para alcanzar la capacidad de regular la experiencia dirigiendo las actitudes y los objetos que entran en ella” (Dewey, 1949, p. 18).

La historia provee de diversidad de modelos culturales (Ricoeur, 1979) para que la experiencia del sujeto pueda ser construida, organizada e interpretada; el camino personal de experiencias que el sujeto realice será definida como una formación (Larrosa, 1996); la experiencia y vivir su proceso son momentos necesarios del proceso de formación (Ferry, 1997, p. 79)

El sujeto tiene la experiencia de la experiencia (Larrosa, 1996) y la experiencia identificada en comportamiento (Carrizales, 1996). Y tiene una serie de opciones para la organización y significación de su experiencia (Geertz, 1992; Dewey, 1998; Berger y Luckmann, 1996; Ricoeur, 1995).

El sujeto guarda una relación con su proceso de subjetivación y objetivación (Berger y Luckmann, 1999) donde tiene ocasión y condición para participar en la decisión de su construcción de sí mismo (Berger y Luckmann, 1996; Castoriadis, 2004; Foucault, 2006). Esta intrasubjetividad dice de la construcción de un sujeto, de su formación también en situación de intersubjetividad (Yurén, 1999). Hay una construcción de sí como sujeto y una construcción en tanto profesional al interior de la cultura como entidad profesional.

La cultura como entidad ilustra el punto de diferencia más lejano y relevante que el hombre tiene respecto del animal, es un lugar simbólico para convertirse en culto mediante la asimilación y apropiación de los productos más elaborados de la historia humana. La cultura aparece en la época moderna como metáfora de las aspiraciones humanas, de todos los hombres, su posesión como símbolo de racionalidad, progreso y dignificación de los sujetos (Sacristán, 1998). Por la apropiación cultural, el sujeto alcanza el rango de ser humano: la formación constituye este proceso. El ideal clásico, humanista y moderno de la formación humana lo constituye el ser humano educado. Por ello, el primer significado explícito de cultura es formación (Larrosa, 1996; Gadamer, 1999).

La cultura provee, en tanto modelo (Ricoeur, 1979), los elementos para que los sujetos organicen su experiencia (Geertz, 2002). La organización de esta experiencia se logra porque el sujeto puede proporcionar un sentido a la experiencia y de ese modo relacionar lo simbólico y lo imaginario articulados a la vivencia, que representa la evidencia de conexión con lo real. Darle un sentido a la experiencia permite entrar a un flujo cultural propio de un determinado modelo cultural (Ricoeur, 1979) y encarnado en un grupo social mediante el uso de la representación (Castoriadis 2004, Bruner, 1988, 1995; Ricoeur, 2003).

Estar y participar en un flujo cultural significa estar y participar en un proceso de socialización, en cuyas acciones el sujeto vive una enculturación. Incorporado en un proceso de socialización cuyo contexto cultural es la enculturación el sujeto y que está rodeado de prácticas y representaciones que serán apropiadas y rechazadas en distintos grados. Si el sujeto alcanza a apropiarse de la cultura específica mediante la acción de socialización será una socialización exitosa la ausencia de apropiación será fallida, y el cambio completo de la cultura anterior por la ofrecida en la nueva socialización será una alternación (Berger y Luckmann, 1999).

El sujeto en su acercamiento a la cultura como entidad tiene de motivo subsanar sus deficiencias o incrementar la duración y perfección de la vida humana (Geertz, 2002) y en ello ocurre el proceso de asimilación e interiorización de los esquemas culturales en consonancia a una estructuración, materialización y orientación de la experiencia (Berger y Luckmann, 1995; Dewey, 1995; Larrosa, 1996; Sacristán, 2001). Esta acción tiene dos significados; dice de la indeterminación, flexibilidad y plasticidad de la naturaleza humana, que se ha llamado el estado de incomplitud o inconclusión humana (Geertz, 2002, Sacristán, 1998). Y también dice de la capacidad humana de dar sentido (Berger y Luckmann, 1995).

Alrededor de la tendencia histórica del proyecto cultural que para la educación construyó la Modernidad se desarrolló una cultura como entidad teórica cuyas fuentes se encuentran en la filosofía, la psicología, la sociología, la antropología (Sacristán, 2001). Esta cultura como entidad profesional será el

sostenimiento de legitimación y legalidad profesional de un grupo social, gremio laboral y colectivo cultural, inscrito en las instituciones educativas cuyos contenidos culturales giran alrededor de estructurar y organizar la experiencia del sujeto mediante el eje de la enseñanza y del aprendizaje. A esta cultura como entidad profesional se le designó como ciencias de la educación (Dewey, 1995).

La cultura como entidad universal simbólica sustenta a la cultura como entidad profesional de las ciencias de la educación. Ésta se refiere a las interpretaciones acerca de las teorías de la educación y filosofías de la educación (Carr, 1999), teorías de enseñanza (Sacristán, 1990, 1992; Delval, 1991; Perrenoud, 2004) y teorías de aprendizaje (Pérez Gómez, 1988; Pozo, 2005; Pozo y Monereo, 1999), diseño curricular (Bolívar, año), interpretaciones que conforman modelos pedagógicos para formación docente fundados en las psicologías pedagógicas o en dinámicas de adquirir, probar y comprender (Ferry, 1997) y la tensión del formador entre la teoría y la práctica como un rasgo de riesgo creativo intrínseco a situaciones de aprendizaje, (Beillerot, 1998), que requiere un coeficiente de capacidad (Barbier, 1999); la formación como un proceso permanente con su modelos (Imbernón, 1997), que ha constituido una dimensión de una pedagogía de la formación (Ferry, 1997) acentuada en la dinámica de un desarrollo personal que enfrenta un flujo de circulación y distribución de discursos pedagógicos (Bernstein, 1997) en un circuito fuertemente endogámico que se extiende a la actualización, perfeccionamiento y supervisión docente (Braslavsky, 1999) en el contexto del debate de la profesionalización docente (Hargreaves, 2000) y las reformas educativas (Fullán, año). En esta condición de la formación docente superpuesta de influencias históricas y sociales múltiples Perrenoud (2004) concibe como necesario “intensificar la preparación de la formación del profesorado para una práctica reflexiva, para la innovación y la cooperación” (p.183).

Como una plataforma giratoria, en su momento, cada disciplina específica de las ciencias humanas, filosofía, psicología y sociología han gozado de una influencia determinante en las ciencias de la educación.

Para Perrenoud (2001), el mundo de la pedagogía no está unificado sino fragmentado en distintas perspectivas y contextos, por lo que como entidad profesional constituye una entidad dilemática en los procesos de interiorización del sujeto, donde su experiencia no tiene un valor constante y requiere para tener una comprensión de sí como profesor, el hecho de ejercer una interpretación que realice un vínculo entre su experiencia como sujeto y la cultura como entidad profesional. Este es el desafío y la angustia en la incorporación profesional, la relación naciente entre profesor que inicia en la docencia y la cultura profesional no sólo como tal sino ligada a una institución, donde el sujeto requiere actos de interpretación y explicación, en la perspectiva de Perrenoud (2004) “Partir de la práctica y de la experiencia sin limitarse a ellas, para comparar, explicar y teorizar” (p. 173).

El sujeto se ubica simultáneamente en la Naturaleza y en la Cultura (Cassirer, 2000; Gadamer, 1979; Ricoeur, 1988; Sacristán, 1999) perteneciendo y definiendo su estado de vida social de acuerdo a los esquemas y modelos culturales (Geertz, 1992; Ricoeur, 1979) que poseen los grupos sociales de referencia y pertenencia (Merton, 1972).

El eje de relaciones entre naturaleza y cultura aposentadas en la vida personal del sujeto tiene su propia constitución ligada a una indeterminación: “La clave está en que el pasaje desde la Naturaleza a la Cultura no es directo, en que no es posible describirlo con un relato evolutivo continuo: algo tiene que intervenir entre los dos ámbitos, una especie de mediador evanescente, que no es la Naturaleza ni la Cultura”. (Zizek, 2001, p.45). Y atribuye el “mediador evanescente” a los trabajos de la imaginación (pp 45-57).

Al nicho formado por la cultura como entidad universal y entidad profesional se agrega una adscripción de condiciones sociales, en tanto el Estado construye instituciones se ilustra un modo específico de cultura, la cultura institucional. La cultura institucional representa una cultura como producto, un conjunto de rasgos que ofrecen cierta condición de legitimidad y que ejerce una orientación de la experiencia hacia tales rasgos. .

La cultura como producto refiere a una sedimentación localizada en un tiempo y espacio y sociedad específicos; hace que el mundo social aparezca construido en un contexto, desde donde puede designarse el valor de los sujetos, por su lugar que ocupan en él, de ese modo organizando y estructurando su experiencia en el contexto. En esas circunstancias, generalmente los sujetos deben ser idénticos a los productos culturales sedimentados. Básicamente se auxilia de los roles institucionales para lograr crear una secuencia de acciones que continúan y duran en el tiempo y en el espacio, un lenguaje común desde donde comprender, la circulación de representaciones para asimilar y que se contienen en “universos simbólicos” y existen “estructuras de plausibilidad, mediante las que naturaliza conocimientos” (Berger y Luckmann, 1999, p.122), y permiten a los sujetos economizar tiempo e intenciones en la estructuración de su experiencia social en tiempos de institucionalización (Berger y Luckmann, 1999).

La incorporación de los profesores principiantes en su momento de socialización tiene un segmento de proceso de institucionalización. Ellos proceden de una cultura como entidad universal, entidad profesional, y además de la cultura institucional representada por un grupo de profesores de escuela normales que elaboró un currículum para escuelas normales, y en éste condensó una interpretación de la cultura como entidad profesional, legalizado por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Los profesores que inician en la docencia se encuentran en un proceso de construcción de experiencias profesionales y se enfrentan a un proceso sedimentado de interpretaciones sobre la profesión. Para transitar en ese espacio de una cultura como producto, ellos han de realizar el camino institucional de estructuración de experiencias profesionales.

La cultura como producto está representada en la acción cultural y social de las instituciones, en ese sentido, en una ontología de las instituciones en tanto la cultura como producto prevalece el orden estructurante sobre el orden de la estructuración (Giddens, año) o el orden de la institución sobre el de la organización (Davini, 2002), el de lo instituyente sobre lo instituido. Las instituciones filtran configuraciones de orden, control y regulación de la experiencia intrínsecas a interpretaciones culturales que orientan los procesos de formación.

La institución, como cultura institucional, representa un nivel de mediación entre dos dimensiones, la de la cultura como entidad universal y la experiencia del sujeto; es una mediación compartida con la cultura propia de la profesión. Así, alcanzar la cultura como entidad por medio de la formación, no puede separarse de compartir los acuerdos sociales por medio de un contrato social y los significados profesionales por medio de ciertas prácticas y representaciones. La cultura como producto pretende impedir que los hombres vuelvan al estado de naturaleza, donde según la hipótesis de Hobbes se liquidarían a sí mismos. Dewey (1995) considera que “el Estado es un invento cultural para preservar la vida humana y la seguridad social” (p. 65)

La cultura como producto contiene la dialéctica de interpretaciones entre lo permitido, lo negado y lo rechazado, que da pauta en la construcción de condiciones sociales de inclusión, exclusión y reclusión de los sujetos. Esta construcción social traza la geografía de las experiencias habitables, no habitables y no deseables.

La formación docente institucionalizada representa el tipo ideal de la geografía visible, permitida y habitable al costo de implementar una violencia simbólica en su origen sostenida en la idea del “conocimiento”, con las consecuencias que señala Remedi (web) “Las ideas de conocimiento que se utilizan quedan separadas de las historias reales, las trayectorias de profesores y de alumnos...” a su vez se olvida el papel que juega al configurar las formas en que las personas se representan a si mismas y a las demás” (p. 6) , ello da pauta a una forma de ignorancia y desconocimiento “se ignora así las importantes relaciones que se articulan en los procesos de instrucción y aprendizaje entre el conocimiento, el contexto y las subjetividades de los actores involucrados” (p. 6). Remedi () en su planteamiento y propuesta dice, “hoy, una tarea de formación exige re-conocer al maestro: conocerlo en su trabajo”, “romper con la compulsión de la formación que se asienta en un no querer saber” (p. 7). De este modo Remedi funda en los estudios de formación docente una línea dialéctica entre conocimiento, desconocimiento y reconocimiento.

. . . Transitar de estudiante -estar en la geografía de la formación docente- a profesor principiante -estar en la geología del desarrollo profesional-, significa conocer y reconocer territorios geográficos y geológicos de la profesión docente desde la cultura como producto que existe en las instituciones debatiéndose entre el sujeto entre su subjetividad, su reserva de rol (Goffman, año) y su “rol” (Berger y Luckmann, 1999), su experiencia y su conducta (Carrizales, 1991).

El sentido de la cultura producto puesta como cultura institucional está en que la experiencia, en sí misma y por sí misma, no tiene un valor constante porque está predeterminada a una cierta racionalidad, como lo ilustra Remedi (1988) en el caso de las experiencias educativas planteadas desde el curriculum de Tyler. La cultura es un valor denso, la experiencia un valor frágil; la densidad de la cultura producto puede ostentarse como densidad de verdad, pero que ésta sólo expresa una condición social “La apariencia de la verdad absoluta no es más que el resultado del conformismo absoluto” (Morín, 2001, p. 30), la cultura como producto expresada en verdades absolutas constituye una negación de sí misma.

El sujeto y su experiencia en interacción con una cultura/ entidad simbólica y como producto socialmente materializado en una institución educativa y en un curriculum efectúa un proceso de socialización en instituciones educativas.

La cultura como proceso dice de los movimientos del sujeto para crear significados a partir de experiencias (Bruner, 1995), y estructurándolos respecto de la cultura como entidad y como producto; al ser un proceso la organización de la experiencia del sujeto contiene su propia dialéctica en disyuntiva ante una modalidad de pensamiento lógica-científica y otra de pensamiento narrativo (Bruner, 1988).

De la Garza (2000) considera que “Un camino analítico de ver a los sujetos como constructores efectivos no sólo de su significaciones sino de su realidad es diferenciar cultura, como códigos acumulados, de subjetividad como el proceso para dar significado a la situación concreta”. (p. 25)

La cultura como proceso consta de significados intersubjetivos y permite la estructuración de la experiencia desde las concepciones creadas y

racionalizaciones que usan las personas para comprender y explicar el mundo desde un marco interpretativo (Schütz, 1993).

El eje sujeto experiencia y cultura/entidad tiene a la dimensión de la cultura como proceso del sujeto el contexto de unificación de lo simbólico, lo imaginario y lo real (Zizek, 2001). Este contexto es el que revela el proceso de formación del profesor en interacción con la cultura profesional. La asimilación y construcción de un proceso cultural en referencia con un proceso de humanización (cultura/entidad universal) y profesionalización representado en las competencias (cultura/producto).

La cuestión de la representación ligada a lo simbólico y la cuestión del sentido ligado a lo imaginario constituyen los dos momentos de reconstrucción de la cultura y emergencia del sentido en la cultura como proceso; significa que “no hay individuo libre de cultura pero tampoco son los individuos simples espejos de su cultura” (Morín, 2001, p.32), “Reaprender a aprender” constituye el rasgo central (Morín, 1999, p. 33)

En este contexto de la cultura como proceso el lenguaje constituye la dimensión de producción de conciencia (Bruner, 1988).

La articulación general de nuestra interpretación acerca del trasfondo de este aprendizaje profesional del profesor está centrada en que las respuestas que el profesor ofrece a las exigencias de esa realidad donde se inscribe están basadas en una interacción entre experiencia, representación y acción, al interior de una conexión histórica y red intersubjetiva compuesta de antecesores, contemporáneos, asociados y sucesores (Schütz, 1993) y que integran una institución. Aprendizaje profesional de la docencia y aprendizaje institucional de la escuela parecieran estar en un mismo momento temporal.

. Una articulación compleja estriba en interpretar que el fenómeno tiene un estatuto de singularidad por las combinaciones, grados y la duración que los sujetos realizan con las dimensiones de experiencia, representación y acción.

Por una parte, los rasgos de combinación, grado y duración están en relación compleja con el proceso de institucionalización y socialización de la profesión, que se ostenta como profesión de Estado (Arnaut, 1996). Por otra, la experiencia, la

representación y la acción están en relación biográfica con una historia de vida, que se acumula en dos conjuntos, familia y proceso de escolaridad, en los que primigeniamente ocurrió la construcción de cierta subjetividad (Berger y Luckmann, 1999). Un presente pasado de expectativas optimistas sobre la profesión docente y puesto a prueba en el presente de la socialización profesional densa de pesimismo pedagógico es una de las tensiones específicas que produce la combinación temporal, por ejemplo.

En este contexto de una articulación compleja en movimiento, la experiencia contiene vivencias y conexión de experiencias (Dilthey, 2001), desplazamientos del impulso al hábito (Dewey, 1975), traspasamiento de la realidad (Larrosa, 1995), inquietud de sí (Foucault, 2005; Peretti, 1991), instancias de regulación y autorregulación del sujeto (Dewey, 1975). La representación contiene creencias y modelos o arquetipos (Bruner, 1978, 1995; Castoriadis, 2004) que dicen de aceptar o rechazar las propias prácticas y las ajenas, asimismo, la representación revela la cultura que se posee. La acción contiene un motivo (porque y/o para, Schütz (1993), Berger y Luckmann, 1999), distintos tipos de acciones como inmediatas y mediatas (Ricoeur, 1988) y acciones inmediatas unidireccionales, inmediatas recíprocas y mediatas recíprocas (Berger y Luckmann, 1996), así como acciones manifiestas, omitidas, latentes (Schütz, 1974)

La dimensión de la acción es la que proporciona la oportunidad para que el profesor emita una interpretación. Es por lo que existe una cercanía entre una mirada desde la teoría de la acción y otra desde la hermenéutica ambas jugadas en un contexto inductivo. La interpretación dice de un núcleo de toma de decisiones, en éste, se adopta o no una interpretación y se materializa gradualmente. Esta característica de inductividad vincula una interacción entre decisiones y acciones con interpretaciones y acciones.

La iniciativa y los cursos de la acción, su duración y su finalidad, tanto al interior de la práctica pedagógica dentro del grupo como en la dimensión de la práctica docente dentro de la sociocultura escolar tienen al principio del reconocimiento (Ricoeur) como una mediación respecto a los alumnos y de los profesores. Mientras que el profesor despliega acciones de reconocimiento (Remedi, 2000;

Ricoeur, 2006) y selectividad (Castoriadis, 2004) por los distintos territorios y zonas de experiencia (Schütz, 1974a), elabora y reelabora acciones e interpretaciones, está adviniendo una cierta simplicidad, el profesor principiante desarrolla una tendencia de construcción de sí (Foucault, año) frente a las dinámicas de la práctica pedagógica y docente, y en esta acción, el profesor está construyendo la profesión como un mundo habitable (Heidegger, 2002), y de esta instancia emprenderá el camino de su experiencia.

La interacción entre experiencia y acción como experiencia y representación constituyen el contexto de desarrollo central de la incorporación profesional, donde el profesor principiante realiza el aprendizaje de la profesión.

Esta problematización es subsidiaria de la temporalidad en el sujeto. Existe una concentración de la temporalidad en el presente, que se abre y separa en múltiples instantes de experiencia intratemporal que tienden a unificarse apuntando al pasado, al futuro y al presente reciente, vinculados los tres presentes con el darse cuenta por sí mismo –el reconocimiento- de la existencia de zonas de experiencia.

Distensión del alma es una metáfora viva de Ricoeur (1995), retomada de Agustín de Hipona en el contexto interpretativo acerca de la naturaleza del tiempo, que lo explica con el concepto de triple presente. La experiencia social, pública de estar de profesor conlleva un tiempo del mundo y estar en un proceso de aprendizaje profesional de la docencia conlleva un tiempo del alma que hace a la experiencia íntima, inefable. La distensión del profesor que inicia en la docencia se ubica entre un tiempo del alma y un tiempo del mundo (Ricoeur, 2002).

El tiempo del alma corresponde al territorio de sí mismo y el tiempo del mundo corresponde al territorio contextual.

La incorporación profesional pone al descubierto la existencia de ese triple presente. En la línea de temporalidad del presente al pasado, la incorporación profesional ocupa el tiempo del presente mientras el de formación en la escuela normal ocupa la del pasado más inmediato, y este orden culmina en la socialización primaria, que ocupa el pasado más mediato.

La reactualización del pasado ocurre por el recuerdo de imágenes, concepciones, creencias, que han sido interiorizadas y han alcanzado una solidez representativa. El sujeto, desde su presente presente, tiene la opción de reconstruir tales representaciones y reorientar sus prácticas.

La experiencia de futuro está presente en la incorporación profesional por la existencia de expectativas laborales, la esperanza de obtener plaza o de reanudación del contrato, la expectativa de cambiarse de escuela o cambiarse de grado, la de continuar estudiando o depositar su confianza en el cumplimiento de la responsabilidad en la escuela o debatirse entre la esperanza, la espera y la desesperación en su responsabilidad pedagógica de cumplir con el programa, principalmente en la expectativa de eliminar la disciplina y construir el aprendizaje. Esta orientación hacia el futuro ocurre mediante la espera, la expectativa y la esperanza.

En la explicación del triple presente, Ricoeur (1995) atribuye al presente-presente un rasgo predominante de tiempo de lo reciente, definido como tiempo de la emergencia, urgencia y reciencia de los acontecimientos. La selectividad (Castoriadis, 2004) y la atención del sujeto (Bruner, 1978; Foucault, 2005) son el nexo de vínculo con los acontecimientos. Es en esta dimensión donde ocurre el nexo de conexión con las zonas de experiencias. Será en el darse cuenta de la existencia de tales territorios y será con el tipo de representación con las que las interprete y así dar paso a la fluidez emergente de la objetivación de su práctica mediante sus acciones. En este decurso de la urgencia de responder a las demandas reales se tiene de contexto la existencia del triple presente.

El contexto subjetivo básico del profesor principiante es el juego de la intratemporalidad y el contexto objetivo básico está en el juego de las prácticas. Tanto el fondo de la intratemporalidad como el fondo de las prácticas emergerán en el curso de la continuidad de la experiencia (Dewey, 2000). Las acciones del sujeto, por un lado, y las normas, representaciones de la institución como las creencias y prácticas de los sujetos sociales, por el otro lado, serán los dos polos que se inscriben en la reciencia del presente que impactarán en la estructuración de las experiencias profesionales.

Las creencias y representaciones surgidas y presentes en la institución entran en relación de intersubjetividad con las representaciones personales sedimentadas/sólidas y recientes/líquidas (Bauman, 2004) en un flujo de conservación, variabilidad, donde ocurre una dialéctica de apropiación en niveles de cercanía y lejanía, niveles de posibilidad a imposibilidad respecto a la instancia de construcción de sí mismo.

A la vez que existen los tres presentes en tensión, el dilema y la tensión de la incorporación profesional provienen del reconocimiento que los territorios de exploración de la experiencia donde efectúa su práctica están unas con otras en proximidad y sobreposición de significados y no son comprensibles de una manera directa y superficial (Schütz, año). La conexión interpretativa con los territorios de experiencia se vive como descubrimiento de inconsistencia profesional, como desigualdad entre el esquema interpretativo, la experiencia de reconocimiento, el reconocimiento de sí, la expectativa de aprendizaje, en el contexto de un naciente proceso de institucionalización, donde debe objetivarse como profesor a la vez que existe un proceso de enculturación. Son estos elementos que intervienen en una realidad en construcción los que devienen en la experiencia personal del profesor como una falla de conexión (Schütz, 1993).

Existen niveles de reconocimiento de esa experiencia que impactan las acciones y se desbordan en el territorio de experiencias que existe entre el anhelo, deseo, demanda de continuidad de la experiencia y los acontecimientos en la vida cotidiana en el aula; en un segundo momento, la estructuración y sentido dado a la experiencia docente ligado a una construcción de sí mismo, y en un tercer momento, se crea el espacio de reconstrucción de la cultura profesional.

El camino de la experiencia del profesor principiante por las zonas de experiencia reconstruyendo su triple presente crea una configuración de tensiones y dilemas para el ejercicio de la práctica docente y pedagógica. Las creencias y representaciones se convierten en el instrumento práctico de identificación y resolución de los dilemas y tensiones, que proporcionarán inflexiones al curso de la experiencia.

Preguntas de investigación

Interpretada externamente la incorporación profesional representa una serie de tránsitos empíricos: un registro de la itinerancia. Andanzas de escuela en escuela, al interior o no de la zona escolar, del municipio o del estado; está ligada a un cambio laboral, cuando ocurre un ascenso de nivel, de profesor a subdirector, de éste a director y así.

Existen cambios al interior de la escuela en particular. El profesor puede cambiar de grado radicalmente, de sexto a primero o a la inversa; puede cambiar de grado sin cambiar de nivel, de primero a segundo; cambiar de grupo de alumnos, sin hacerlo de grado; o cambiar de grado sin cambiar de grupo, irse con sus alumnos al grado inmediato superior; o integrarse a una escuela donde no puede cambiar de grado porque es el único profesor. La situación en movimiento crea una historia de estabilidad: profesores atendiendo un grado durante años o atendiendo a un grupo en su recorrido escolar. Devenir y estabilidad en la experiencia de estar como profesor refieren la correspondencia de tiempo, espacio e institución. Sin embargo, la itinerancia es una figura del tránsito empírico, que juega a ser contexto de los tránsitos subjetivos por las zonas de experiencia que constituyen el mundo de la profesión docente.

Existe un principio oficial en la profesión docente, arribar a una escuela designado como profesor de grupo. Este acto conlleva finiquitando una historia de transiciones: haber sido alumno de profesores da paso a la experiencia de ser profesor de alumnos. Este tránsito empírico está sostenido en una diversidad de zonas de experiencia, en donde se manifiesta el poder de impacto de la práctica educativa, pero a la vez, constituye la condición misma de continuidad de la experiencia, que le permite elaborar una serie de tránsitos subjetivos a la vez que una distribución de conocimientos.

El profesor principiante está en distintas superposiciones de las zonas de experiencia. Y por otra parte, está articulado a tres temporalidades que se reúnen en el presente; cuando ocurre la actualización biográfica de sus vivencias académicas, el presente-pasado; cuando la socialización e institución lo impactan en los rasgos centrales de su práctica docente, presente-presente; y cuando se

articula con la intencionalidad del proyecto de enseñanza y desarrolla expectativas, presente-futuro: un espacio que guarda varios espacios, un tiempo presente que guarda varios tiempos. Los tres momentos tienen su relación mediada en la experiencia curricular. Éstas son las condiciones de la configuración identitaria problematizada.

Transitar por zonas de experiencia constituye un debate entre experiencia activa de responsabilidad y experiencia de padecimiento. El profesor que inicia en la docencia posee una interpretación sobre enseñar y aprender, construida desde la pasividad del alumno y la recepción de información, asimilada en el contexto de reglas culturales y discursos pedagógicos de otras instancias educativas; ahora, tiene la responsabilidad de producir condiciones y acciones de aprendizaje, desconociendo prácticamente el territorio de la práctica educativa, y en ello, desconociéndose en la autenticidad existencial que caracterizará a la travesía, en sus constituyentes de tránsito empírico y subjetivo, por las zonas de experiencia. Es actor de sí que vive un padecimiento de sí y es profesor de otros que vive el padecimiento del aprendizaje.

Transita de una interpretación a la posibilidad de su aplicación. La aplicación lo convierte en actor, sujeto educativo; en sentido social, transita de actor socializado a socializador; en sentido específico, tiene la experiencia de descubrirse como promesa y *medium* de socialización. En sentido pedagógico, en lo general, es el representante de una tradición cultural y su transmisión; en lo específico, está en la experiencia de crear condiciones de aprendizaje. En los dos sentidos, la aplicación está conectada con el rasgo principal de ser profesor: poder estar de profesor con un hacer acciones.

El planteamiento del problema general de investigación se enuncia en ¿Qué ocurre en el tiempo de tránsito/estancia en la formación docente y en la incorporación profesional de los profesores a la práctica?

Su objetivo general consiste en mostrar una configuración de casos específicos de los sujetos participantes, al interior de la articulación de la problemática de la incorporación profesional, desde donde sea posible comprender al profesor y al proceso de incorporación profesional desde el sentido de la singularidad.

Consta analíticamente de dos espacios de preguntas: uno orientado hacia la transición en la escuela normal, a partir de las interrogaciones: ¿Cuáles son las prácticas socialmente existentes en la formación docente? ¿Existe una conexión entre las prácticas en la formación docente y las prácticas en la incorporación profesional? ¿Existe una organización de las experiencias en el aprendizaje de la formación, cómo ocurre?

Otro espacio orientado a la incorporación profesional con las interrogaciones ¿Qué ocurre en su práctica pedagógica? y ¿Qué ocurre en su práctica docente?

Los propósitos específicos consisten en mostrar las rupturas, los dilemas, las tensiones y los modos específicos de continuidad con los que se solucionan y que se presentan asociados a la práctica pedagógica y la práctica docente.

Metodología

Consiste en una investigación interpretativa crítica que complementa enfoque etnográfico y biográfico, centrada en la experiencia de sujetos, en contextos, en el curso del tiempo (Atkinson, 1994). En este caso, el proceso de tránsito e incorporación desde la formación docente hasta los primeros años de la incorporación profesional, por lo que se interpreta como una experiencia personal vinculada a una cultura profesional, adecuada para ser estudiada desde la etnografía por el énfasis de ésta en enfocar la interacción entre sujeto y cultura, como en el caso de estudios de la transmisión cultural, la aculturación, el cambio cultural y las relaciones entre cultura y personalidad (Goetz, 1988).

La construcción del objeto de estudio de nuestra investigación está asociada a la elección metodológica materializada en la etnografía, debido al rasgo de no adelantar juicios –suspensión del juicio-, conformar un contexto real de los participantes, ejercer una retroacción a partir de la organización de los datos y con ello tener claridad acerca del fenómeno más representativo de la incorporación profesional.

Para Woods (1998), “...hay metodologías que complementan más precisamente la etnografía, y que pueden prestar su asistencia en la generación teórica, una de éstas es el método de las historias de vida” (p.). Lo etnográfico

aprehende al sujeto en su contexto, en un tiempo de dos años y más, mientras lo biográfico se ata a la exploración del pasado, en la posibilidad heurística de producir tendencias emergentes, articulaciones interpretativas y construcciones explicativas. El uso del enfoque biográfico se desprende del análisis de los datos, en congruencia con el descubrimiento del eje de construcción de acciones basadas en el estatuto personal y profesional. Un rasgo específico de ello está en un estado de abierto que el sujeto padece de su temporalidad y un estado de cierre que hace de su experiencia pasada, presente y futura, tanto en la práctica pedagógica como en la docente.

Desde el punto de vista de la validez de una investigación, existe el análisis crítico de Wideen, Mayer-Smith y Moon (1998) y Woods (1998), acerca de la pertinencia de la flexibilidad en el desarrollo de la investigación, la aprehensión del todo y la coordinación entre la recolección de datos, el propósito de la investigación y la teoría interpretativa.

La acción aparece subsidiaria de una interpretación y estructuración de la temporalidad ante la dimensión de la experiencia; en ello, tránsito por la escuela normal, experiencia de iniciar como profesor, biografía académica y personal, práctica educativa, institución y contextos, temporalidad, aparecen como dimensiones a comprender de la incorporación profesional; sin embargo, el profesor principiante ofrecía la condición de estar determinado en una estructura, convertirse en actor, estar en experiencia íntima, ser el autor e intérprete de su proceso, lo que creaba una diversidad de opciones para convenir con un método. En aras de la posibilidad de comprender, Ricoeur (2004) considera, que la explicación incrementa el poder de la interpretación y ésta fortalece la claridad del proceso de comprensión; para Dubar (2006), es necesario un cierto pluralismo metodológico, donde es posible articular distintos “puntos de vista, los métodos positivos (cuestionarios), clínicos (conversaciones), comprensivos (archivos) y etnográficos (observaciones)”, se basa en poder “considerar a los individuos tanto como agentes, actores, sujetos, como autores, permitiendo así comprender y explicar lo “social”.

Dubar (2006), sostiene su tesis sobre el pluralismo en sociología, respecto a las formas de practicar metodológicamente la sociología, que no implican la misma definición de lo “social” y pueden conjuntarse en el trabajo de investigación. Asegura la presencia de un “mestizaje”, entre la sociología “positivista” (las estadísticas), sistema de fuerzas traducidas en variables; la antropológica y lingüística (tradición “etnográfica” o “sociolingüística”), medio cultural y modo de vida; la historia económica y social (“sociológica”, “histórica” o “comprensiva”), procesos históricos y acciones sociales; y las diversas psicologías de la orientación “clínica” (psicoanálisis, psicología social, clínica, fenomenológica), normas y acciones interiorizadas: “Mi experiencia después de cuarenta años de investigaciones sociológicas, refuerza en mi, más la convicción de que esos “paradigmas”, “corrientes” o “formas de hacer” de la sociología son todos, no solamente legítimos, sino compatibles” (p. 8).

Su segunda tesis, es que estas formas de actuar son compatibles porque se sostienen en puntos de vista complementarios sobre el individuo en su contexto social: el “agente” de la sociología positivista, el “actor” de la sociología histórica o comprensiva; el “sujeto” de la sociología clínica y el “auteur” de la sociología etnografía o sociolingüística. Para Dubar (2004, 2006), el individuo puede ser referido, dependiendo del punto de vista y el contexto estudiado: “¿El individuo (¿moderno?) no puede ser siempre considerado, a la vez, “como presa en un juego, en una ilusión” (agente-agente), “jugando un juego de estrategia” (actor-acteur), “en la búsqueda de sí mismo en la incertidumbre” (sujeto-sujeto), “productor de una narración en su mundo” (autor-auteur)?”: “El pluralismo en sociología radica, según yo, en sus experiencias de búsqueda, por tanto en un campo de prácticas consideradas bajo ángulos diferentes” (p. 10).

Para Dubar (2006, p. 4 -10), las prácticas sociales de los individuos modernos son a la vez condicionadas y por tanto indeterminadas (probabilidad restrictiva y parcialmente libres, en una acción situada); sumisos a las regularidades, y no obstante, susceptibles de inflexiones (historicismo relativo), delimitados por discursos pero productores de sentido subjetivo. El pluralismo consiste en respetar

las diferentes orientaciones sociológicas (determinista, interaccionista, histórica, clínica), y movilizarlas según la comprensión que aporten a un fenómeno preciso.

Así, la posibilidad de la comprensión interpretativa se fundó en un diálogo de articulación entre biografía del sujeto y situación en la práctica pedagógica frente a contexto institucional y su práctica docente en el contexto de su historia, complementado con la observación. Los puntos de ruptura e inflexión en su experiencia personal, profesional y social aparecen como centros desde los que se activarán determinadas prácticas y evolucionarán sus experiencias delineando formas específicas de relación con el grupo de alumnos y el contexto institucional historizado, a la vez, que son puntos que revelan la construcción de sí. Sin una historia personal que otorgue un contexto de significación a los puntos de inflexión, el sujeto pierde especificidad.

Enfoque etnográfico y enfoque biográfico, brindaron la oportunidad de acceder a otros niveles; el primero ofreció la realidad específica de los contextos sociales donde se ejerce la docencia, las prácticas profesionales de los profesores en instituciones educativas en sectores sociales marginados, altamente marginados, y sectores económicamente privilegiados; el segundo ofreció las circunstancias donde se construyó quien ejerce la docencia, las prácticas de la institución familiar, su pertenencia a una generación y a un grupo social, que se vuelven sustento para entender los motivos personales en convertirse en estudiante normalista y entender su práctica pedagógica y docente durante la incorporación profesional.

Si la etnografía permite la observación y el análisis del presente, el relato de vida permite la narración del pasado y la del presente en sus vivencias creando una continuidad significativa de su experiencia. Se trata, entonces, de comprender el continuum de experiencia del principiante en sus relatos de vida como relatos de experiencia. Lo que interesa, “no es la vida como totalidad concreta, sino la significación que le es conferida a posteriori” (Berteaux, 1999)...“Es raro, que la experiencia humana, sobrepase los límites locales. Su campo privilegiado es el de las mediaciones (Sartre), todas esas cadenas entrecruzadas de procesos

mesosociológicos, que constituyen la sustancia de lo social-histórico”. Berteaux (1999, p. 49).

De las corrientes teóricas que dominan las historias de vida (Gaulejac, 1999), el presente estudio privilegia el existencialismo de Sartre. Se asume esta corriente teórica porque expresa en su relación entre fatalidad y autonomía, la lucha central de la incorporación profesional, Gaulejac (1999) considera que el objeto de estudio del existencialismo sartreano está en la elección que un individuo hace de sí mismo, en palabras de Sartre: “Mostrar los límites de la interpretación psicoanalítica y de la explicación marxista, y que sólo la libertad puede dar cuenta de una persona en su totalidad, hacer ver esta libertad en lucha con el destino, primero aplastado por sus fatalidades, luego volviéndose contra ellas para dirigir las poco a poco”. Para Gaulejac (, 1999), “el relato se analiza para captar el tema a través de el/los momento/s en que el individuo se “hace”” (p.)

La asunción del riesgo de la complementación metodológica responde a las exigencias de los propósitos de la investigación: comprender la incorporación profesional de los profesores.

Los participantes.

Se presenta un cuadro de identificación de los informantes.

Informante	Situación laboral	Trayectoria profesional	Trayectoria académica
Iris	2001-2002: Contrato. 2002-2003: Plaza.	Esc. “Cuauhtémoc”: Grado: Segundo. Mpio. Monterrey. Esc. “Arco Vial”. Grado: Primero. Mpio. Escobedo. Esc. “Benito Juárez” Grado: Tercero. Mpio. Monterrey	Lic. en educación básica. (Ptafen) Lic. en educación media (Esp. Geografía, 4º. Sem.) Ptafen
Nikita	2001-2002: Contrato. 2002-2003: Contrato. 2003-2004: Plaza.	Esc. “Luis González”. Grado: Sexto. Mpio. Escobedo. Esc. “La Unidad”. Grado: Sexto. Mpio. Escobedo.	Lic. en educación básica. Lic. en educación media (Esp. Matemáticas, 60. sem.)
Helena	2001-2002: Contrato.	Esc. “Niños Héroe”. Grado: Cuarto.	Lic. en educación básica.

	<p>Septiembre 2002-Diciembre 2002: Contrato.</p> <p>Enero 2003-Junio 2003: Contrato.</p> <p>2003-2004: Plaza.</p>	<p>Mpio. Villa de Juárez.</p> <p>Esc. "Año de Hidalgo". Grado: Cuarto. Mpio. Marín.</p> <p>Esc. "Solidaridad". Grado: Cuarto. Mpio. Guadalupe.</p> <p>Esc. "Rafael Ramírez". Grado: Quinto. Mpio. Guadalupe.</p>	
Monserrat	2001-2002: Plaza	<p>Esc. "Emiliano Zapata". Grado: Segundo. Mpio. Monterrey.</p> <p>Esc. Emiliano Zapata. Grado: Primero.</p> <p>Esc. Emiliano Zapata. Grado: sexto.</p>	<p>Lic. en educación básica.</p> <p>Lic. en educación media (Esp. Matemáticas).</p> <p>Inglés: 8 semestres</p> <p>Lic. en Derecho (5º. Sem.)</p>
Lorena	<p>2001-2002: Contrato</p> <p>Septiembre 2002-Enero 2003: Contrato.</p> <p>Enero 2003- Junio 2003: Plaza.</p>	<p>Esc. "Simón de la Garza Melo" Grado: Tercero Mpio. Monterrey.</p> <p>Esc. "El polvorín". Grado: Primero. Mpio. Villa de García.</p> <p>Esc. Jesús Treviño. Grado: Primero. Mpio. Villa de García.</p>	<p>Lic. en educación básica.</p> <p>Lic. en educación especial (8º. Sem)</p>
Sofía	<p>2001-2002: Contratos.</p> <p>2002-2003: Plaza</p>	<p>Esc. "Luis Salazar" Grado: Segundo. Mpio. Monterrey</p> <p>Esc. "Juan Escutia" Grado: Segundo. Mpio. Monterrey.</p> <p>Esc. "Agustín Yáñez". Grado: Segundo. Mpio: Monterrey.</p> <p>Esc. "Jesús Treviño". Grado: Primero. Mpio: Villa de García.</p> <p>Esc. "José S. Vivanco".</p>	<p>Lic. en educación básica.</p> <p>Lic. en educación media (Esp. Orientación vocacional)</p> <p>Maestría en Ciencias de la Educación (4º. Sem.)</p>

		Grado: Primero. Mpio. San Pedro Garza García.	
Edson	2001-2002: Contrato.	Esc. "2 de abril". Grado Cuarto. Mpio. Guadalupe.	Lic. en educación básica.
	2002-2003: Plaza.	Esc. "Ignacio Zaragoza". Grado: Tercero. Mpio. Dr. Arroyo.	Lic. en Administración de empresas (4º. Sem.).
		Esc. "José Vasconcelos. Grado: Quinto. Mpio. Guadalupe.	Lic en educación media (Esp- Geografía)

Construcción de la muestra.

La orientación en la construcción de la muestra está apegada a la concepción de Goetz y LeCompte (1988): "La elección de estrategias de selección y muestreo depende de los fines y cuestiones formulados, la naturaleza de la unidad empírica que se va a estudiar, los marcos teóricos o conceptuales generales que informan el estudio y la credibilidad que el investigador pretende conferir a la generalización o a la comparación de los resultados" (p.103).

La construcción de la muestra originalmente parte de un criterio único, consiste en que los participantes de la investigación pertenezcan a la primera generación de estudiantes egresados del PTFAEN. Ello, para delimitar un grupo social al interior de la generalidad de los profesores creando una unidad empírica. En un segundo momento, que se encuentren realizando en situación frente a grupo, en cualquiera de sus modalidades laborales. De este modo, por los fines de la investigación, se excluye a quienes son egresados pero no han obtenido empleo. El tercer rasgo atiende a la diferencia de contextos económicos y sociales. Con estas consideraciones de selección simple inicia la primera exploración en campo de trabajo, que consiste en la realización de una presentación individual y /o grupal de la investigación, entrevista y observación de clases. Desde esta acción y hasta este momento, la construcción de la muestra se ubica en la clasificación de una selección basada en criterios, que es definida por Goetz y LeCompte (1998) en términos de "La selección basada en criterios requiere mínimamente que el

investigador confeccione un listado de atributos esenciales que debe poseer la unidad seleccionada, para, a continuación, localizar en el mundo real alguna que se ajuste a ellos” (p. 98).

La adopción del enfoque biográfico instaura una nueva condición de reorientar la muestra, entonces la selección de los participantes nuevamente debe confirmarse con la estrategia de una selección por criterios por conveniencia, con énfasis sincrónico (Goetz, 1998, p. 95); los nuevos criterios que se agregan incluyen las modalidades laborales (contrato o plaza), por la situación respecto a grupos sociales de referencia y pertenencia al magisterio (se es familiar cercano o lejano de maestros o no); el grado de itinerancia, la presencia de varones en la investigación, la peculiaridad de la escuela donde se labora y la disposición de práctica narrativa. Hasta este momento, han participado y aceptan continuar haciéndolo “Lorena”, “Sofía”, “Iris”.

Así, la selección de los restantes participantes está caracterizada por casos; una profesora por contrato, contactada mediante el recurso de redes sociales, que ha decidido renunciar a su contrato y carece de grupos de referencia y pertenencia al magisterio (“Helena”); una profesora que cuenta con plaza, tiene la expectativa de continuar para el próximo año en la misma escuela (“Montserrat”), y mediante la comunicación con un informante clave que designa como un caso excepcional de trabajo pedagógico a una profesora por contrato, sin conexión social con redes del magisterio y un creciente prestigio temprano en su escuela (“Nikita”). El informante clave era una profesora que, con tres años de antigüedad tenía una historia de incorporación profesional que alcanzaba la cantidad de 39 contratos realizados en 16 escuelas y era colocada como auxiliar de los directivos. El último participante (“Edson”), se ubica en el mismo criterio de selección.

El acceso al campo. Para conocer los lugares de adscripción de los profesores, se solicitó a la Secretaría de Educación, los registros oficiales de adscripción, que fueron concedidos, además, el requisito para la entrada al campo de observación consistía en mostrar la autorización de las autoridades correspondientes a los directivos escolares, mostrar un permiso para estar en la escuela, por ello se solicitó a las autoridades adecuadas. Ya en la escuela se mostraba al directivo la

intención del proyecto de investigación, y después, para hacer la invitación a la participación voluntaria, algunos reunían a los profesores de recién ingreso, y otros proponían que se hablara directamente con ellos, en sus grupos. Se les presentaba las características básicas del proyecto y cual sería su participación y en un primer momento todos estuvieron de acuerdo en participar.

Tiempo. La investigación cuenta con una duración de un período de 2 años, básicamente. Durante él, se hicieron cuatro estancias anuales de observación participativa, cada una por una semana hasta quince días, con cada uno de los participantes, lo permitían las diferencias de sus turnos de trabajo. Por otra parte, en virtud de los cambios de adscripción, las observaciones se dirigían al nuevo contexto. Así, la intención consistía en obtener "...muestras del transcurso temporal o de determinados períodos de tiempo, sobre acontecimientos de corta duración" (Goetz, 1988, p. 88).

Sin embargo, al término de los dos años, la comunicación no concluiría; se prolongaría, a modo de conversaciones, donde el rasgo de confirmación (Goetz, 1988) confiere oportunidad para esclarecer el análisis etnográfico, como lo enfoca Woods (1998), "Los actos de comprensión se intensificaban a través del movimiento hacia atrás y hacia delante entre la observación, el análisis y la comprensión" (p. 135).

Recolección de datos. Un rasgo básico de la presente investigación estriba en que la realización de la recogida de datos atendió a la voluntad de los participantes. En este sentido, da testimonio de la consideración de Bertely (2000), acerca que la observación es participante desde que afecta el ambiente social establecido. Precisamente, los más afectados eran los informantes primarios. Por ello, los avatares del proceso de incorporación profesional, marcaron al de recolección de los datos, así, en un extremo el trabajo de recolección de datos ocurrió, desde la intención de no perder la participación del informante, no desaparecer de su horizonte de comunicación, hasta el otro extremo, aprovechar las condiciones de voluntad comunicativa y participativa, cuando éstas se ofrecían, en el curso de la temporalidad. En sentido general, la perspectiva de flexibilidad marcó esta etapa.

Observación. La observación en aula y la entrevista fueron las técnicas básicas. Sin embargo, cada una de ellas, fueron adoptando modalidades desde el transcurrir del proceso, reflejándose en el espacio social, por ejemplo, podía empezar en el umbral del aula y continuar en el escritorio o los pasillos de la escuelas, donde era frecuente conversar con los profesores del plantel; concluir la conversación en el aula o continuar en el camión o el coche, y concluir en el comedor del hogar, donde se accedía a conocer las opiniones de los familiares, tíos, padre, madre, hermanos y hermanas, compañeros sentimentales.

Además, el escenario de la observación fue moviéndose hacia las acciones que representaban un interés extraordinario, por ejemplo, la entrega de calificaciones a las madres de familia, la llegada a una nueva escuela, la realización de la planeación con los compañeros de grado, preparación de asambleas, participación en concursos como en juegos de fútbol. Así, esta observación propiciaba un encuentro distinto entre informante e investigador, que creaba la disposición de entrevistas a profundidad, caracterizadas por un flujo y autenticidad intensos.

Las observaciones se realizaron en el período de estancia correspondiente, aunque, ocasionalmente, se asistía a petición del informante. Así, del hecho donde el investigador busca al informante se pasó al del informante que busca al investigador. Junto a esto, existían ocasiones cuando deseaban el hecho de no ser observados y no conversar. Durante el período de enero a julio de 2002, se realizaron una serie de observaciones, con la frecuencia de una observación por mes, alternando con la presencia en aula de tres períodos, una semana de cada uno, durante ese semestre, respondiendo a la necesidad de captar un período de tiempo continuo, junto a captar un evento aislado, en esa continuidad. La observación consistió en períodos de tiempo, fijados de común acuerdo y ocasiones observacionales fijados en el acuerdo “puede venir cuando guste”.

Observaciones videograbadas. Son utilizadas los meses de febrero a junio en el segundo año de la incorporación profesional.

Entrevistas. Las entrevistas se caracterizaron por estar asociadas al tiempo espacio de trabajo en aula y en escuela, y al de descanso, sea en sus casas,

cafés, oficinas de la Secretaría de educación o del Sindicato. Se caracterizan por dos tiempos durante los dos años; las primeras de exploración, las segundas de delimitación, de acuerdo al itinerario de amplitud, “embudo” y precisión (Atkinson, 1994), que posee la investigación etnográfica.

Fueron entrevistados directores, exdirectores, subdirectores administrativos, conserjes y alumnos.

Al concluir el año escolar 2001-2002, se organizan dos sesiones de cuatro horas cada una, a fin de ilustrar sus experiencias de la continuidad del ejercicio de la docencia, durante ese año; asimismo, al concluir el año escolar 2002-2003.

Cuestionarios. Al concluir los años escolares 2001-2002 y 2002-2003, se aplicaron dos cuestionarios, basados en las categorías emergentes (Goetz, 1984), o patrones emergentes (Bertely, 2000), que en este caso correspondieron a la encuentro y descubrimiento de los niños y el doble orden de disciplina y aprendizaje.

Relatos de vida y biografías. Durante las entrevistas aparecían datos conectados con su biografía personal y con su biografía académica, que decían sobre la génesis de la formación de ideas acerca de la profesión, sea en la identificación o rechazo de prácticas y creencias profesionales. Lo que pautaba la interpretación acerca de la formación como un proceso continuo y sostenido en el decurso de la escolaridad, construido por el sujeto. La recolección formal de los datos biográficos osciló en las respuestas de los participantes, desde la aceptación total y rápida hasta una aceptación diferida y lenta. Aunque todos aceptaban la biografía como un modo de explicación en la ordenación de la experiencia y aportaban datos desde las entrevistas a profundidad o inestructuradas, dentro y fuera de la escuela, el hecho de transitar a una construcción biográfica, incurrir en un acto comunicativo de índole biográfico, no resultaba aceptable del todo. Así, se transita de relatos orales de vida en las primeras semanas a autobiografía en los primeros meses, donde el primer material autobiográfico que se recibe, es febrero de 2003; la última, en julio de 2004.

Sobre la pertinencia de la biografía en la investigación educativa, señala Goetz (1988), "...las biografías no son necesarias la mayoría de las veces; sin embargo, las historias profesionales, o narraciones de las carreras profesionales de los individuos, pueden resultar instrumentos muy útiles para explicar la reacción de los participantes a determinados escenarios, acontecimientos o innovaciones" (p.135). En esta investigación, el valor biográfico estriba en su participación como eje fenomenológico que suministra el mantenimiento de la realidad subjetiva (Berger y Luckmann, 1986), y como categoría que sustenta la relación entre el actor y la acción (Schutz, 1974a).

Análisis de los datos. Distintos investigadores educativos (Bertely 2000, Goetz 1984, Woods 1998, Atkinson 1994, Rodríguez 1996) señalan la sincronía de acciones de recolección, transcripción y análisis de datos en etnografía, desde el momento de la recolección de datos inicia el "análisis especulativo, cuyo objeto es más bien sugerir de análisis, señalar la vía de posibles conexiones con otros datos y con la literatura" (Woods, 1998, p. 139); siguiendo a Bertely (2000), se realizan "acciones de preguntar, inferir, conjeturar" y "...notas analíticas tentativas", en la aspiración teórica organizativa de encontrar "patrones emergentes". Así, desde los datos se ofrecieron dos desarrollos: la analítica, de construcción de categorías; y la explorativa, de búsqueda bibliográfica que integra el estado de conocimiento sobre el tema, mediante una revisión de la literatura, acerca de profesores que inician en la docencia.

El desarrollo analítico de lo etnográfico tiende al modo señalado por Goetz (1988), acerca de la inducción analítica y las comparaciones constantes (p. 188), surgió desde un patrón emergente Bertely (año) -el patrón emergente permite la vinculación entre el dato y la teoría, en un doble movimiento; entre la triangulación de los datos y con la referencia a otras investigaciones-. El patrón emergente que se constituyó en categoría, que vincula lo etnográfico y lo biográfico está en la experiencia de falla de conexión, ruptura, resignificación y continuidad, que viven los profesores que inician y cierran su proceso de incorporación profesional.

El desarrollo analítico de lo biográfico y lo etnográfico se realiza en el contexto del proceso de socialización como dimensión de constitución del sujeto (Berger y

Luckmann, 1999) pero fundando en su singularidad el sentido original de una existencia (Dilthey, 1978), ambas dimensiones representan la contextura del profesor; el énfasis específico para extraer un dato y globalizarlo en una categoría se debe a la recurrencia y permanencia misma en el orden sincrónico y diacrónico, con ello se ha pretendido evitar un sentido positivista/determinista acerca de la biografía como recurso de explicación de la incorporación profesional (Clandinin, 2000).

A partir del vínculo etnografía/biografía ha resultado la construcción analítica del tránsito e incorporación profesional de los profesores en los siguientes aspectos. a) la referencia a una perspectiva biográfica (Elbaz, 1981, 2002; Schutz, 1974^a; Bolívar, 2001), b) el tipo de currículo de formación docente (Kagan, 1992, PTFAEN, año), c) un flujo de historia de corta duración (Le Goff, 2006) que lo inserta en un formato de apropiación cultural (Rockwell, web), d) con un principio de selectividad, (Castoriadis), interés y conocimiento (Habermas, año; Schütz, año) y el objetivo de permanecer y acumular experiencia en la continuidad de la enseñanza (Dewey, 2000) ocurriendo una dialéctica alrededor del conocimiento que se escinde entre desconocimiento (Goodman, 1987) y reconocimiento (Remedi, web; Ricoeur, 2006) que sostiene un proceso de apropiación específico de la profesión, f) cuya integración la interpreta y reconstruye en su persona el profesor en el juego de experiencia, representación, sentido y acción, g) materializado en la práctica pedagógica y docente (Duhalde, 1998) especialmente en la gestión de clase y gestión del currículo (Ángulo, 1999; Sacristán, 1990).

CAPITULO 1: El tránsito en la Escuela Normal.

En el presente apartado se trata de explicar las modalidades de experiencia del aprendizaje en los estudiantes normalistas, a partir de una serie de prácticas sociales y fundacionales del aprendizaje profesional, en tiempos de asimilación e implementación de una reforma educativa en escuelas normales, en esta caso, en la Escuela Normal “Miguel F. Martínez, Centenaria y Benemérita”, ubicada en la ciudad de Monterrey, Nuevo León.

El conjunto de prácticas que sostienen el aprendizaje profesional surgen desde el contexto de una serie de entrevistas realizadas a los estudiantes normalistas pertenecientes a la primera generación del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos para Escuelas Normales, y por la otra en el concepto de acción que plantea Ricoeur (año), donde el origen de la acción de las prácticas está en el poder básico de actuar del sujeto. Con esta doble condición, se construyó la categoría analítica “Poder enseñar”, que tiene cuatro vertientes, el acto de escuchar, el acto de hablar, el acto de leer y el acto de escribir; representan los modos concretos en cuales ocurre y discurre el proceso de formación en los estudiantes normalistas y que posteriormente sostendrán la práctica pedagógica. Esta articulación de prácticas que dicen del poder hacer el aprendizaje tienen un contenido de significación desde una experiencia adicional, ésta otorgará un valor de construcción de realidad al proceso de poder hacer el aprendizaje, y está representado por la evaluación.

En virtud que la reforma educativa en escuelas normales se instala mediante la aplicación del programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos para Escuelas Normales, también existió un modo de recepción de ella y favoreció un modo de construcción social desde la instancia de la institución, que impactó los procesos paralelos de aprendizaje de los estudiantes, esto se expresa en la construcción de una tendencia social e institucional de implementación de la reforma y sus consecuencias culturales de esta construcción del aprendizaje de los estudiantes en tiempos de reforma.

Para ello, se utiliza el concepto de espacio de Hargreaves (1999) aplicado a las reformas educativas en la formación docente, en cuanto refiere la construcción de espacios sociales propiciados por la introducción de reformas educativas mediante un macrocosmos “Son los mundos que trascienden los parámetros visibles de cualquier lugar Son conjuntos y abstracciones como los mercados, las profesiones, las clases sociales y las naciones” (p. 127). El microcosmos “o mundos pequeños son los mundos de la interacción cara a cara, vinculada visiblemente al espacio y al tiempo (Korn-Cetina y Cicourel, 1982), moldeados por las estructuras y los residuos de la experiencia previa, pero realizados a través de los detalles de interacción localizada (Denzin, 1991:24)” (p.127). Y los mundos mesocósmicos “se encuentran entre los niveles micro y macro donde lo micro y lo macro...lo concreto y lo abstracto se pueden contemplar aquí como una articulación articulada e interactiva (Soja, 1989:191)” (p. 127)

El macrocosmos incluye disposiciones, reglamentaciones, interpretaciones emanadas de la Subsecretaria de Educación Básica y Normal; un mesocosmos, como el espacio social construido por las disposiciones de la SEByN y de la institución escolar que permitirán la construcción de una interpretación y su práctica, y un microespacio, construido por la relación entre los profesores y los estudiantes, donde estarán jugados los momentos del debate de su formación entre una estructuración de sí o interioridad (Ducoing, 2005) y una estructuración desde fuera o exterioridad (Ducoing, 2005), que esbozan una cierta forma de estar y ser del estudiante normalista y que se expresan en una moralidad.

Macrocosmos y mesocosmos, los actores institucionales

El plan de estudios del “Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos para Escuelas Normales” sustituye al plan de estudios de la reforma educativa de 1984, donde el perfil de egreso apunta a una formación orientada a la investigación. Si Cabello (año) anotó el sentido inconcluso e indefinido de la reforma de 1984, Latapí (año) anota el sentido irresponsable y excesivamente lento respecto a su implementación.

La última reforma académica en las escuelas normales del país inició su aplicación en el año 1997. Comprendió el cambio del plan de estudios, el mejoramiento de la infraestructura de las escuelas, el incremento del acervo bibliográfico de las bibliotecas, la inserción de la práctica social remunerada en un grupo y con la presencia de un tutor y la formación de grupos colegiados de profesores de la escuela normal.

La primera acción estuvo orientada a la elaboración del curriculum, marcando la diferencia con los planes anteriores, se planteaba un modo social de elaboración curricular como proceso de construcción por los profesores especialistas implicados en sus asignaturas.

En el modo de informar, atender, recrear y reinterpretar este nexo productivo entre la Subsecretaria de Educación Básica y Normal con los profesores educadores involucrados y los directivos de las escuelas normales, se jugó una importante faceta de estructuración de la realidad del nuevo plan.

En los profesores educadores de la escuela normal, las prácticas de organización en la construcción del nuevo currículum y su aplicación conformaron una experiencia de incertidumbre, sentido de riesgo y aspiración a la estabilidad, que paulatinamente fueron construyendo según sus intereses profesionales y/o de acuerdo con su situación laboral, y a la vez, ejerciendo una estructuración de prácticas que impactaron los procesos de formación de los estudiantes normalistas.

Los rasgos de construcción y aplicación del nuevo plan de estudios tuvieron de base una linealidad temporal; un año anterior a la aplicación de las asignaturas, éstas eran construidas por grupos de profesores educadores y dirigidos por profesores comisionados adscritos a la SEByN. La crítica de los profesores educadores consistía en que la organización semestral por asignaturas era parcial porque impedía conocer en su totalidad al nuevo plan de estudios como impedía valorarlo y conformar un debate pedagógico, “Es que, no es un plan de estudios, es una serie de materias” (E.30); “¿Pero... cuál es la dirección del plan, quién lo sabe?” (E.19). El punto central de la crítica residía en la calidad de la apropiación del plan de estudios, a que las acciones de la SEByN, estaba condicionando, y

que no eran suficientes para construirla; más allá, la inferencia interpretativa decía que el nuevo plan de estudios, significaba un despojo a su función de formadores de docentes.

Por otra parte, la SEByN ofrecía un elemento articulador, que consistía en ofrecer un conjunto de características que nombraron “Rasgos del perfil”, cuya importancia residía en funcionar como guía heurística en la elaboración de las asignaturas por los profesores educadores participantes en los cursos de elaboración del plan de estudios. La crítica de los profesores educadores consistía en señalar que la SEByN no había explicado el origen teórico y/o práctico de “Los rasgos del perfil”. Por ello, la dimensión de procedencia y dirección del plan de estudios eran desconocidos.

La SEByN desarrolló un discurso que invitaba a la libre participación de presentación de propuestas, pero éstas padecían un filtro final de incertidumbre, y cuando este trabajo académico se convertía en documentos autorizados por la SEByN alcanzando la forma impresa, los nombres de los profesores participantes en la elaboración final del documento, no aparecían. La crítica de los profesores educadores consistía en interpretar esta acción como una figura de deshonestidad intelectual representada en un plagio legalizado.

Por parte de la SEByN, existió una invitación a la reflexión y recuperación de la práctica docente profesional, como un rasgo práctico de construcción de la currícula. Por otra parte, las reuniones de capacitación y actualización para el nuevo plan, a petición expresa de los profesores coordinadores de los cursos, se caracterizaban por “evitemos la teoría, las especulaciones, las discusiones, aquí no hay marcos teóricos” (E. 39). La crítica de los profesores educadores consistía en preguntarse dónde estaba la invitación a la reflexión, porque el uso de la reflexión no aparecía en las reuniones y solicitaban que al menos si no existía, que no se diera la represión o el monólogo de la cultura institucional.

De modo inductivo fueron acumulándose las percepciones de elementos desaparecidos; la currícula en su generalidad, el origen del “Perfil de egreso”, la libertad de las participaciones, la identidad personal y social de los profesores que

integraban los contenidos finales de las asignaturas, la identidad de las personas que seleccionaban los contenidos, la inexistencia de la reflexión.

Así, el imaginario de los profesores educadores creó una línea ilustrativa de crítica que se sintetizaba en una representación de réplica y ruptura con el plan, lo nombró “El Plan para la Transformación y Fortalecimiento del Misterio en las Escuelas Normales”. Para su uso práctico sufrió una declinación abreviada, se le denominó “El Santo”. Los profesores educadores guardaban una expectativa: ¿Cómo plantearán la práctica social en el último año de la licenciatura?, cuestión que era respondida desde la nueva imagen, “Para el séptimo semestre, se tienen que quitar la máscara”.

La SEByN aseguraba que había existido, como nunca antes en la historia de las reformas curriculares, un proceso libre y democrático de construcción curricular. Los profesores educadores aseguraban que el proceso de construcción de la currícula los convirtió en maestros de asignatura y representantes de contenidos, a modo de piezas insertas y vinculadas en una cadena de implementación del plan de estudios.

La construcción curricular del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento para Escuelas Normales, y de acuerdo con Popkewitz (año) siguió la regla de actuación del Estado aplicada a las reformas educativas “Cada vez más, el Estado transfiere a grupos de académicos, su responsabilidad de elaboración curricular” (p.).

En la historia de recepción del nuevo plan en los profesores educadores, la separación imaginaria se conjugó con la aparición de las experiencias ocurridas en las separaciones real y simbólica, cuando aquéllos hubieron de poner su presencia en clase con alumnos, como virtual aceptación del plan y obrando personalmente en su representación. Los grados de ruptura en las dimensiones real y simbólica se hicieron patentes en los momentos de preparar la programación de la asignatura y conducir una clase del nuevo plan durante un semestre, con un grupo de alumnos. Si había existido un sentido de inmunidad personal poderosa en la medida que el nuevo plan no les afectaba mientras ellos no lo representaran ante los alumnos, el momento de dar clases interrumpía la

fantasía de sujetos poderosos al verse como representantes de un nuevo plan de estudios cuya representación no los convencía. En tales efectos, su identidad quedaba enlazada al nuevo plan desde donde se convertirían en profesores del nuevo plan del misterio, entonces, se reactualizaban las rupturas pero ahora frente a los alumnos de la primera generación de egresados.

El proceso inductivo de defenestración cultural, social y pedagógica del nuevo plan de los profesores se intensificaba desde los primeros contactos reales con los estudiantes.

Sin embargo, estando presente una tendencia de desintegración comunicativa y cooperativa, entre los profesores educadores en la institución y la SEByN, los planteamientos pedagógicos y prácticos para efectuarse en el último año de la Licenciatura en Educación Primaria, completó la tendencia de distanciamiento. La fase crítica del nexo de correspondencia en la construcción de realidad, entre la escuela normal y la SEByN, surgió cuando ésta planteó las características para el servicio social; la ventaja planteada estaba ubicada en la práctica social remunerada y en tener un tutor. Desde la historia cultural y social de la escuela normal “Miguel F. Martínez” del estado de Nuevo León y en las experiencias profesionales con el Plan 84 Reestructurado, la ventaja ofrecida por la SEByN, era inconsistente, regresiva y ambigua.

Los argumentos consistían en que la escuela normal había mantenido por más de medio siglo la práctica social remunerada y el estudiante normalista conservaba la responsabilidad total del grupo de alumnos y la SEByN omitía deliberadamente esta condición histórica.

De este modo, a la capa social y cultural de rechazo, se agregaba un signo innecesario de humillación, carencia de atención y respeto por la historia de la escuela.

El mesocosmos

La naturaleza de construcción específica del nuevo plan en la escuela misma, la otorgaron las condiciones de existencia administrativa, sindical-laboral y cultural construidas en interacción con las disposiciones y órdenes de la SEByN, articuladas con un conjunto de acciones omitidas y manifiestas, en la que

interviene también otro sujeto social desde el macroespacio, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

En una dimensión general, la implementación del “Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos para Escuelas Normales” y en su dimensión específica como plan de estudios en la institución, vienen a revelar la ausencia histórica de un proyecto global y explícito de escuela normal, la ausencia histórica de un concepto explícito de formación inmanente al currículo y la ausencia de una política de desarrollo profesional de los profesores educadores; como indica Fullán (año) “Las reformas educativas movilizan las ausencias profesionales” (p.).

Así, por la conformación de las exigencias provenientes del macroespacio y como presencias intrínsecas al PTFAEN, la institución, titubeante y tímida, empieza a ser develada en sus ausencias históricas. Si la SEByN no reconocía la singularidad del hecho histórico de la práctica social remunerada frente a grupo, una presencia histórica y cultural de la institución, ésta presentaba dificultades para aceptar e identificar que el planteamiento de nuevas exigencias creaba un debate cultural que se orientaba a admitir o no sus ausencias históricas, donde la planta de profesores educadores tomó posiciones diversas.

La situación administrativa indicaba la existencia de 30 departamentos, sin conexión funcional entre sí y sin conexión a las finalidades académicas, pero con la trascendencia política de estar distribuidos entre el personal docente de tiempo completo y al grupo en el poder. La enorme mayoría de este grupo social se opuso a conocer y analizar los planteamientos pedagógicos ofrecidos por la SEByN, para las asignaturas pertenecientes al último año de la Licenciatura en Educación Primaria, pero aceptaron incorporarse como profesores para él mismo.

Las primeras sesiones de capacitación y actualización para las actividades del último año de la licenciatura en educación primaria fueron de una alucinación pasmosa: los profesores educadores padecían la suspensión del *habitus* y deseaban poseer más elementos de comprensión del sentido curricular y pedagógico del plan, puesto que carecían de una visión completa, los profesores educadores enviados por la SEByN argumentaban que “No puede hablarse

marcos teóricos, ya les dijimos que no existen” (año). La amenaza de peligro, estar vulnerables y desarrollar las prácticas de enseñanza en el desconcierto no tuvieron límites de contención.

Los líderes sindicales, con su propio *habitus*, estaban desconcertados, finalmente el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación había acordado con la Secretaria de Educación Pública la aceptación del plan de estudios y el espacio formativo que surgía apresaba su capacidad de deliberar y actuar. Formalmente, los líderes sindicales no podían realizar acción política alguna, más que ejecutar la resistencia imaginaria; socavar, boicotear y medrar con el plan fue la consigna para crear el mesoespacio. Entonces, se formó un espacio contradictorio; la mayoría de los profesores educadores con más poder administrativo, político y laboral no apoyaban al plan, no lo deseaban conocer o no creían en él, también existían excepciones importantes. La mayoría de profesores educadores con menor poder si lo apoyaban. Pero, en todos los casos, los procesos de aprendizaje y enseñanza intrínsecos al plan y éste por sí mismo, no eran el origen de los debates de aceptación o negación.

Este mesoespacio emergía con rasgos volátiles y contradictorios cuando aparecía la necesidad de la iniciativa y de la acción, donde se carecía de una correspondencia entre tiempo presente y futuro, que tuvieran una articulación práctica desde la noción de formación. La ausencia de esta correspondencia, de alguna manera está relacionada con el estilo temporal con la que fue ejecutada la reforma. Por ejemplo, si la institución, manifiesta su interés por las acciones del nuevo plan y hace público su gran compromiso con el plan, y en las primeras semanas de clases todavía no existían los materiales de estudio, se interpretaba como sujetos de la impotencia: “No podemos hacer nada”, “México, no los envía”; que profundizaba la experiencia de impotencia asociándola al futuro, “Falta tener el currículum completo, México, no lo ha hecho”.

México es la responsabilidad absoluta pero México está en el silencio absoluto sin embargo México es el poder absoluto: “¿Qué podemos hacer nosotros?”. La reclusión en el conformismo en el nivel de la organización de las acciones

pertinentes del plan es un ángulo de explicación en cuanto existencia de la serie de acciones omitidas respecto a la formación de los alumnos.

La implementación del plan de estudios por la institución empieza a caracterizarse por las acciones omitidas y las prácticas docentes empiezan a definirse por el énfasis repetitivo en ciertas acciones manifiestas. Para los profesores educadores, captar esta condición contradictoria de la institución se volverá una matriz de experiencias educativas o antieducativas (Dewey, año) que jugarán un valor formativo en los estudiantes para profesores.

Sin embargo, tras la ausencia de materiales didácticos e informativos, el proceso de formación centrado en la correspondencia de una experiencia basada en acciones del presente que beneficien en el futuro (Dewey, año), empieza a erosionarse desde las acciones manifiestas que niegan y rechazan esa correspondencia. Los alumnos empiezan a advertir de la ausencia frecuente de clases; y empiezan a ser atraídos por esa realidad; un año después, pasará a ser considerada como hábito necesario de su situación institucional, esta acción alcanzará en el año 2000-2001, la suspensión de más de 95 días de clases de la cantidad programada en el calendario escolar.

Aparece una interpretación del presente como supresión de acciones de formación, que está extendida a diferentes órdenes de la vida cotidiana de la formación; físico, subjetivo, laboral, didáctico; un flujo de vida que organiza las prácticas y aglutina preferencias, una cultura sobre la formación docente que se aleja de una formación en la cultura docente. Cada sujeto social tiene derecho para aspirar a suspender clases, sobre todo, si dentro de su rol, ha participado en la organización de algún evento importante: ayudar a mantener la continuidad de la realidad institucional conlleva un premio, “si nos ayudan, a que el evento salga bien, pueden tomar un día”: el objeto social de tal negociación es lo más reciente del presente de la formación. Los alumnos alcanzan en la práctica su autonomía social, cuando pueden gestionar la suspensión de clases como sujetos que pueden usar el tiempo, en lugar de gestionar su aprendizaje.

Desde las prácticas de la vida cotidiana, pareciera que la intención estaba en no asumir la implementación y continuidad del plan; en el discurso se omiten los

días no laborados y en el discurso se exploran otros motivos de suspensión de clases; el discurso dice de la no recepción de materiales de estudios y no dice de la posibilidad de organizarlos; dice de lamentarse por la ausencia de los profesores educadores a las reuniones colegiadas pero no dice de intentar el establecimiento de acuerdos pedagógicos para asumir el primer año del plan; dice de la necesidad de atraer personal de contrato pero no dice de involucrar al personal docente caracterizado como de carrera, desde medio tiempo hasta tiempo completo; no dice de la posibilidad de retroalimentar y rediseñar las asignaturas (como lo planteó la SEByN) y no dice que es necesario a los profesores por contrato asumir un curso de inducción del nuevo plan. Son éstas propiamente, acciones de permanente desplazamiento mediante la combinación de acciones omitidas y manifiestas, que orientan a construir una cultura como producto porque remiten a construirla por las condiciones que favorece y marca la institución, en lugar de estar sostenidas en una concepción de formación docente.

La serie de supresiones tenía un lleno imaginario: el discurso de la autosatisfacción creció porque se incrementó el récord de alumnos con calificación de 100, la generación de ensayo y error fue la generación del cien, además, el discurso institucional de la visión y misión de la escuela había adquirido luminosidad, calor y constancia: “La aplicación del PTFAEN es lo más importante para nuestra escuela”.

El PTFAEN, un plan cuya formación duró cuatro años orientado a sostener la formación docente de los profesores del país reformó una cultura institucional, en cuyo origen, apenas recién instaurado en la totalidad de sus asignaturas, ya tenía una historia densa entre los profesores educadores, que será retransmitida a los alumnos refortaleciendo el sentido de inconsistencia formativa a los egresados de la primera generación.

Coexistencia de planes de estudio

La transición de los estudiantes normalistas en la escuela normal tuvo de contexto el momento coyuntural de aplicación de una reforma curricular, donde coexistieron generaciones diferenciadas por planes de estudio diferenciados. Esta condición de

estar en la diferencia originó una socialización en la ansiedad y el deseo de poner al otro en la exclusión, exacerbada por la ausencia de referentes potencialmente compartibles entre los alumnos de distintos planes de estudio y por la interpretación de temporalidad aplicada por los profesores educadores a los planes de estudio. Desde esta articulación se generó el espacio social de la formación.

Desde los alumnos pertenecientes al plan de estudios 84 Reestructurado, se desarrollaron acciones para significar y esclarecer cierta otredad, quiénes son ustedes y quiénes somos nosotros; los nuevos alumnos son otros, no sólo en pertenecer a la primera generación del nuevo plan sino por ser el nuevo objeto de la preferencias explícitas en el decir de los profesores educadores, que sometieron a comparación ambos planes, y la importancia en la formación de los alumnos del plan anterior resultó desplazada.

Las identificaciones atribuidas a los alumnos de primer ingreso, son subsidiarias de la aplicación del nuevo plan que ha creado un espacio social, de donde se toman los datos para elaborar su clasificación social; por su relación con el nuevo plan, resultan “Conejillos de indias”, “Ratas de laboratorio”, “Transformer’s”; los significados dicen de una otredad que consiste en ser un animal sujeto a experimentación o un ser humano convertido en máquina; lo que supone que el otro es manipulable, formable y transformable a situaciones de pérdida de autonomía y humanidad. La implementación del nuevo plan descubría una instancia de evidencias que la “naturalidad” del plan anterior ocultaba: verse como objeto de formación por una instancia abstracta e impersonalidad que abate también a los profesores educadores, cuerpo docente y directivos. Con ello se alude a la fuerza de transformación del plan de estudios como una instancia que impacta al sujeto transformándolo en objeto de formación.

De las identificaciones surgidas por la relación con el trato y la actitud de autoridades y profesores, resultan “Los consentidos”, “Los uniformados”, “Los dieceros”, que revelan la instancia preferencial de la administración, una nueva práctica colectiva adoptada y la autoglorificación de los profesores educadores con la evaluación a la primera generación.

Éste es signo ya de ruptura: en condiciones de continuidad del plan, los alumnos de semestres superiores aconsejaban a los de semestres iniciales sobre el estilo de los profesores, el servicio social y los avatares de la titulación, conservando la continuidad cultural y la cohesión social como figuras de aceptación de la “naturalidad” del plan.

La respuesta de los alumnos del nuevo plan hacia los del plan anterior, se centra en temporalidad y capacidad de ser, aparecen atribuciones tales como “Los viejillos”, “Los acabados”, aludiendo a la permanencia personal y a la pérdida de valor pedagógico del plan 84 Reestructurado. Así, la diferencia es apreciada como deficiencia de identidad por saturación temporal. Además, los profesores educadores, han socializado la idea que a los del plan anterior, “No tiene caso ponerles atención”, entonces aparecen “Los rechazados” y “Los olvidados de dios”. El juego de interexclusiones dice de vanalizar la experiencia de formación específica de cada generación y plan de estudio, disminuyendo la dignidad, a la vez, de cada plan, mediante un enfrentamiento intergeneracional que excluye el acto de dotar con una significación la identidad ajena. De este modo están los indicios de aparición de un régimen de verdad (Foucault, año).

Se parte de la interpretación que generaciones distintas con planes de estudio distintos, desarrollan procesos de experiencias formativas distintas y la cultura institucional, por acciones omitidas, no opera en dirección a brindar condiciones de reconocimiento profesional mutuo; sino, por acciones manifiestas, exagera activamente la diferencia hasta la rivalidad, “Ustedes nunca estudiaron, ellos si estudian; ustedes no entendieron el enfoque, ellos si lo están entendiendo”.

Por otra parte, desde la SEByN, no existió planteamiento alguno sobre crear un nexo entre planes de estudio, como invitarlos a conocer la estructura académica de la nueva currícula o una narración de experiencias pedagógicas. Desde el centro hasta la periferia se construyó una geografía de exclusión.

El juego de la oposición intergeneracional e intercurricular representa el umbral de la nueva configuración: existe una superioridad ontológica en vías de naturalización, donde existen alumnos inferiores y superiores que forman un mundo jerarquizado de prácticas y preferencias.

La anterior es la imagen global de la operación central subjetiva de exclusión inducida por el primer desplazamiento de la acción formativa de los profesores educadores de la escuela normal y realizada sobre la primera generación de la coexistencia curricular.

En la instauración del nuevo plan aparece una socialización académica por procedimientos de exclusión para los alumnos del plan 84 Reestructurado y por procedimientos de inclusión/desplazamiento para los alumnos del plan nuevo, basados en una interpretación apoyada en una lógica de temporalidad lineal y en un conjunto de prácticas didácticas básicas, que articulan el poder hacer el aprendizaje (escuchar, hablar, leer, escribir) al ser.

Estar, hacer y ser

El sujeto en sí mismo, como sujeto de formación es posterior en el espacio de interés porque su existencia primaria es de actor escolarizado y actor social a través de los “roles” o asignaciones propias de su lugar de alumno escolarizado; el alumno alcanzará su identidad desde la definición, interpretación y prácticas planteadas desde el ámbito de enseñanza y ámbito cultural del profesor educador. La experiencia de la formación consiste en la experiencia de ser asimilado socialmente al interior de una red de prácticas básicas de aprendizaje, definido desde la instancia del “Perfil de Egreso” y puesto en el lugar simbólico de la uniformidad como requisito de obtener una identidad.

Así, para el alumno del nuevo plan, estar en una institución y asumir los roles que ésta le destine asegura la obtención y conservación de una identidad socioprofesional legítima; estar y hacer la red de prácticas –escuchar, hablar, escribir, leer- es el camino de la experiencia profesional porque asegura transitar las capas del proceso de formación, sea por medio de trabajar en sí mismo las asignaciones atribuidas como acción de interiorización o bien interiorizar el discurso de la formación docente sin trabajo reflexivo de sí mismo, como exteriorización (Ducoing, año). Hacer las prácticas que induce la cultura institucional, aunque no suponga una conexión directa con una experiencia formativa, si asegura, en cambio, la garantía de cumplir con criterios de poder.

Estar en la primera generación del nuevo plan de estudios ostentaba mayor capacidad temporal y curricular y activó un orden de segmentación concretada en la distribución social de la atención pedagógica. Durante su primer año, los alumnos del nuevo plan fueron objetos sublimes; los alumnos de segundo año del plan anterior son objetos extraviados, “a éstos, a ver cómo le hacemos, hay que llevársela”; y los de tercero y cuarto años son objetos olvidados, “ya se van”.

Sin embargo, en el último año de la primera generación del nuevo plan existió una redefinición simbólicamente violenta del vínculo de la atención. La trayectoria de buenas atenciones, ilusiones y preocupaciones termina porque el nuevo tipo de servicio social planteado y ordenado por la SEByN no está dentro del campo de lo aceptable de los profesores educadores, que se niegan a aceptar la coexistencia de la formación con un tutor para el trabajo docente y un asesor externo para el documento recepcional. Entonces, de un inicio de inclusión en la uniformidad, la primera generación transita a la exclusión, al final de la licenciatura.

La SEByN ordenó tan sólo días antes de inicio del año escolar, las nuevas prácticas y escenarios de experiencias formativas para los alumnos de la primera generación, “Tuvieron tres años para decirnos y nos dicen unos días antes”. El impacto generador de desequilibrio desarticuló todavía más la capacidad de responder, se le respondía a la SEByN con el mantenimiento de la práctica social remunerada y como profesor responsable del grupo, sin la presencia del tutor, o se acataban sus lineamientos; esto contribuyó a inhibir la posibilidad de articular una respuesta pedagógica organizada a la presencia de los tutores, pero en ambos casos, predispuso en los profesores educadores a la creación de una atmósfera de distanciamiento para el trabajo pedagógico en el último año de la licenciatura y una despedida definitiva a cualquier esperanza pedagógica fundada en las acciones de la SEByN. La primera generación, entonces, se convirtió en la del ensayo y el error.

Para el octavo semestre de la primera generación del PTFAEN, los profesores educadores tienen claro su futuro, “lo que importa es la nueva generación, éstos como quiera, nadie sabíamos cómo hacerle”. La atención al presente quedaba vacía.

Ahora, ya es un presente que no tiene derecho a existir por la emergencia del flujo de las nuevas generaciones, allí se deposita la interpretación, se dice que no es una cuestión de organización de saberes, tampoco de incapacidad institucional y teórica; se trata de que se acercan los nuevos alumnos y “con ellos si queremos que salgan bien las cosas” se piensa que se ha adquirido una apropiación que determinará una diferencia formativa, por el sólo paso del tiempo cronológico que sostiene a la experiencia como sentido acumulativo (Gadamer, año).

El mito de hacer bien las cosas el día de mañana porque el día de ayer se hicieron mal y el mito de que los profesores educadores si pueden mejorar sus acciones formativas aunque no hagan lo propio para ello, existe gracias al tiempo futuro y por la articulación con éste con una cierta experiencia global: los procesos de aprendizaje son llenados por el tiempo y por el comportamiento de los sujetos (Carrizales, año). Con ello, se puede ilustrar la concepción cultural sobre el tiempo como un vivir la continuidad de la práctica como ciclos de origen, desarrollo, y un nuevo origen (Jannieri, año), que impide una valoración de los participantes en el proceso de formación y de este mismo; un relato inconcluso permanente. Las prácticas de desplazamiento de la participación en el presente de la formación de los alumnos contienen en el profesor educador un desplazamiento del punto de sí mismos sobre su formación.

El tiempo acumulado desde el pasado hacia el presente de la primera generación ha quedado vacío, no hay intencionalidad de recuperar y reflexionar el trayecto formativo en la escuela normal en coordinación con la práctica docente del servicio social. Además, no hay un futuro más allá del octavo semestre: cuantitativa y cualitativamente Después, está el abismo; los profesores educadores no desean saber del destino de sus primeros alumnos, “Lo que ellos hayan podido avanzar en la normal, qué harán saliendo, no es interés de la normal; nos interesa lo que hagan aquí”. La perfección del desplazamiento en el tiempo es advertida por los alumnos del nuevo plan, que entonces, en su último año, recordarán en su misma situación a los del plan pasado: “nos hicieron lo mismo que a ellos”. La ausencia de la articulación de las acciones en el transcurso del tiempo tiene su correspondencia con la ausencia en el diseño curricular del

nuevo plan con una identificación de tiempos para el aprendizaje profesional.

Microcosmos

Si los profesores educadores, ante los alumnos del plan anterior de estudios 1984, se presentaban como quiénes asumen orgullosamente el nuevo plan, frente a las tareas y contenidos de los alumnos del nuevo plan actuaban como personajes de un desplazamiento formativo porque los profesores educadores se asumían como sujetos que negaron el escenario de la importancia pedagógica del nuevo plan, basados en el nexo de interexperiencias con la SEByN, la fragmentación curricular, como formadores capacitados en los cursos de actualización de las asignaturas en un ambiente autoritario y carente participación auténtica en las reuniones nacionales de elaboración del plan, la incertidumbre en las decisiones finales de la estructuración de las asignaturas, la diversidad académica de los equipos de trabajo, la perspectiva dispersa del plan hacia la práctica, la ausencia del sentido social en el perfil, la apuesta por las competencias, la desaparición de pensadores clásicos, la ausencia de conocimiento de la totalidad del plan con su modalidad de titulación; manifiestan su inconformidad a los alumnos de nuevo ingreso, las sesiones iniciales se vuelven prédicas contra el plan en implementación y lo condenan a su fracaso, “fracasará, fracasará”. Esta operación de desplazamiento de la formación de los estudiantes normalistas se convertirá en la interpretación predominante y en una tendencia práctica.

Convertirse en promotores de la ausencia de credibilidad del plan orquestó un entramado de escepticismo, “Ellos no creían en el plan y yo dejé de creer en ellos” (Lorena, E. 2). Los profesores no creen en el plan, los alumnos no creen en los profesores, aparecen como las bases de integración y distribución de la incredulidad institucional: el proceso de formación docente de la generación 1997-2001 se desarrolló sin creencias de aceptación y con intensas emociones de rechazo.

El desplazamiento de las prácticas de aprendizaje en el presente del servicio social está basado en la postergación de la acción pedagógica al futuro (no puede atenderse a las últimas generaciones del Plan 84 Reestructurado porque nos toca

atender a la primera del nuevo plan; ya no podemos atender a la primera generación, porque atenderemos a la segunda), y tiene de correlato el desarrollo de prácticas realizadas basadas en puntos de repetición para conectar con el presente: lo que más controlo es lo que más haré y lo que menos controlo es lo que menos haré. De este modo, los resultados del desplazamiento apuntan a un empobrecimiento en la diversidad de prácticas, que se alcanza a observar en la disminución drástica de temas de estudio al momento de elaborar el documento recepcional.

La aplicación del nuevo plan permitió una reubicación de los profesores educadores respecto de su capacidad de conducir la formación, donde el punto de partida de esas prácticas fueron las prácticas comunicativas básicas, sin correspondencia entre el presente y futuro de la formación mediados por la calidad de las experiencias educativas.

De lo que los profesores educadores hicieron con su escepticismo acerca de las condiciones en la construcción del diseño curricular del plan nuevo y su aplicación, algo formativamente hicieron consigo mismos, y esta práctica de sí, participó como condición de objetivación en la formación de los alumnos, sin embargo, esta condición de asimilación que padecieron los profesores educadores como experiencia de subjetivación durante la capacitación y aplicación del PTFAEN, no es interpretada como una realidad interiorizada “Voy al grupo como si no estuviera con alumnos del PTFAEN” (E. 19).

Tiempo presente y tiempo futuro de la formación docente carecían de una correspondencia de experiencias formativas. El lujo emocional de la esperanza fue reservado al tiempo futuro, “No habrá problemas se graduarán con buenas calificaciones”, “Conseguirán plaza o contrato pero si encontrarán trabajo”, “La clave es encontrar un tutor amigo”, “Con el tiempo entenderán las teorías, no son difíciles”, “Con el tiempo aprenden los niños, no se preocupen”. En cambio, la espera en la apropiación de rutinas didácticas o desarrollo de habilidades en el presente no tenía una programación curricular. Más bien, la evaluación de cada asignatura acentuada en contenidos (como los cursos de capacitación) impedía pensar en un tiempo de construcción diferente a los contenidos y exigía un

esfuerzo del profesor educador para vincular presente y futuro, con mayor claridad.

El presente sólo excepcionalmente era trabajado en la espera de la esperanza: “Les dije que hiciéramos un esfuerzo, que era necesario tener una perspectiva del desarrollo cognitivo de los alumnos, lo que hagan ahora los hará más fuertes e inteligentes mañana, había que leer todo el libro, respondieron con mucha seriedad” (E. 45).

El tiempo presente predominante en la currícula que se traduce como la relación con los contenidos del nuevo plan de estudios, estuvo centrada en la asimilación basada en la lectura; la formación se concentró en la lectura y sus orientaciones hacia la oralidad –la escasa exposición personal o la frecuente exposición por equipo-; la lectura y sus orientaciones hacia la escritura –continua transcripción de párrafos, la ocasional realización de esquemas, la abundante frecuencia del resumen y la preferencia absoluta del ensayo-. Éstas aparecen como las acciones básicas de la formación y representa el mundo de prácticas culturales donde ocurrió su experiencia como estudiantes normalistas.

Excepcionalmente, el eje presente-futuro estaba trabajado con la esperanza de la asimilación, “Yo pedí que para el final del curso ellos tendrían que ofrecer una explicación de su aprendizaje durante este semestre” (E. 48). Regularmente el eje presente-futuro estaba sostenida en una interpretación sobre la profesión y el trabajo con los alumnos articulada con la fantasía o con la representación “Solo se solucionará, los niños aprenden solos” (autor, año, p.).

Desplazamiento de prácticas

Uno de los factores de inicio que impacta la formación docente es la alta cantidad de alumnos de nuevo ingreso: 60 a 70 por grupo. Aun en los profesores educadores, con deseos de activar aprendizajes en la continuidad y con esperanzas en el nuevo plan, resultaba difícil crear ambientes de aprendizaje basados en necesidades individuales (“por más que quiera, no puedo conocer sus trabajos individuales”), y sostener un sentido de continuidad en el tiempo. Aunque las autoridades de la SEByN habían solicitado a las autoridades

administrativas de la escuela normal no incrementar la cantidad de 30 alumnos, éstas deciden hacerlo, omiten el llamado. Además, el nuevo plan instauró un frenesí de ensayos escritos que se convirtió en práctica colectiva.

Desde los alumnos, el mismo hecho generaba otra interpretación, la aparición de los recomendados como acción manifiesta del poder administrativo de la institución: “Obviamente no había atención del maestro para los 70, todo se realizaba en equipo, porque no podía revisar 70 juegos diferentes, y a veces ni a los equipos, porque metes a un equipo 8 ó 10; y los que queríamos estudiar la carrera estudiamos la materia y los que se metieron a fuerza... de barcos con nosotros y hasta cierto punto era culpa de nosotros por no forzarlos a trabajar” (Nikita, E. 17). En tal condición, los alumnos presagiaban que la institución si tenía capacidad de instaurar mejores prácticas de organización del nuevo plan, “Pueden hacer mejor las cosas, es que no quieren, va por ahí” (Valentín, E. 24). Desde algunos alumnos, se empieza a caracterizar a la cultura institucional desde un sentido de conformismo.

La relación pedagógica entre sujeto que aprende contenidos y desarrolla prácticas, y el sujeto que enseña, se traslada socialmente a una relación entre profesor normalista y equipos de alumnos, la acción formativa se distribuye entonces entre los que si y no desarrollan actividades. A esta atomización le seguirá la acción de exponer por equipos y escribir ensayos, prácticas que a su vez conducen a las prácticas de evaluación.

La formación ha quedado supeditada a la construcción de grupalidad. El sujeto como persona no forma parte pública e integral de la continuidad de la experiencia formativa, sólo en tanto sujeto grupal, y para su formación aprenderá a socializar en equipo. La formación, como la acción de un sujeto en la cultura mediada por el currículum y por tanto como el trabajo sobre la experiencia de sí, con la intención de construirse en una profesión, tiene a las condiciones sociales construidas por la institución y las circunstancias del grupo, dos espacios sociales que lo filtran y delimitan. El sujeto ha de estar en ambos para construir su formación.

“Nosotros nos juntábamos, hacíamos un esfuerzo, no éramos hijos de maestros, nos poníamos a estudiar para demostrarles que podíamos ser mejores. Yo allí me hice” (Nikita); “Nuestro grupo estaba dividido en equipos y cada equipo sabía con que profesor trabajar, cómo y hasta dónde. Yo

tomaba ideas de los demás y los demás de mi y así nos íbamos” (Edson);
“En el trabajo en equipo, guardaba silencio” (Helena).

La grupalidad está como centro de operaciones que sostienen las prácticas de formación y a la vez como el lugar donde el sujeto materializa una elección. Desde este proceso aparece la socialización entre asociados, como uno de los ejes que permanecerá hasta los primeros años de la incorporación profesional, “Lo mejor de la normal fue que allí hice amigos, que sigo platicando con ellos” (Mario, E. 19). Será el espacio de la grupalidad, donde se preserva la experiencia de intersubjetividad, “Yo veo que en mucho, nos educamos entre nosotros” (Omar, E. 15). El proceso de asimilación de los contenidos aparece como el objeto de las prácticas básicas de la formación docente.

Escuchar, hablar, leer y escribir

El hacer es el conjunto de acciones básicas y mediatas de la red de construcción empírica de la formación docente. Por “red”, se pretende dar a entender la articulación plural que existe entre ellas, tanto el contexto de la enseñanza y el aprendizaje, como la condición que estructura el ambiente de aula y del lenguaje, como espacio social donde se organiza la experiencia; cuando el alumno joven escucha al profesor adulto, cuando se habla en clase, cuando se hace lectura orientada a la apropiación de saberes sea para desarrollar un texto oral (exposición) o escrito (resumen, ensayo).

Empíricamente, la evidencia auditiva de la voz y que el alumno se encuentre sentado, permiten suponer que la formación docente está existiendo en acción intersubjetiva: “Había un profesor que hablaba y hablaba, no pedía que participáramos, no trataba los temas, bueno, la mayoría no hablaba de los temas” (Lorena, E. 11); “A un maestro, si le preguntabas, decía ‘¿por qué?’, ya no te dejaba de mirar” (Iris, E. 14); “Al principio si daban unas clases muy preparados, pero otro no, ponían a los equipos” (Montserrat, E. 1).

La paz en el umbral de la intersubjetividad consiste en el eje uno habla mientras otros escuchan; la posibilidad del disturbio estriba en un movimiento de intenciones: si la intención de escuchar se mueve a la de hablar en el alumno,

entonces, en el profesor, al acto de hablar le acaece otra intención, con otra dirección, algo ajeno ha ocurrido; y finalmente, la intención de hablar en el profesor no se incluye en una fase superior en la calidad de la experiencia educativa, la de pasar a formar parte de su gestión de clase, sino, transfiere esa opción a responsabilidad de los equipos.

En los tres casos, se trata de conservar una distancia de su oralidad con el tratamiento de los temas, la posibilidad del diálogo y la gestión de clase que asegure la conservación de la continuidad en el juego entre socialización sostenida por el equipo o conducida por el profesor y el silencio del grupo. El signo más común de los efectos antieducativos de esta construcción de la distancia colaborativa, está en los efectos de despersonalización: “Para llegar a hablar...yo le pensaba para hablar, era difícil, se podían enojar muchos del salón, más que el maestro” (Sofía, E. 8). Si estás presente, eres alumno; si estás presente en todos los puntos sucesivos del tiempo cronológico, aunque no estés en tu presente fenomenológico de formación, estás acreditado. Si estás en el silencio, porque el silencio es una regla práctica, estás socializado. La práctica de la presencia, por sí misma, asegura la acreditación. Pero transitar con una participación del silencio a la oralidad no asegura permanecer socializado, este tránsito sólo está permitido a los líderes, sociales, académicos y políticos.

Escuchar, no connota únicamente al aprendizaje de contenidos, connota también un aprendizaje de imaginarios. Existe un discurso que se torna inspirador de prácticas, el discurso de la metamotivación. Éste, incita al asentimiento, la acción, la respuesta y la formación; busca ser un preformativo de la voluntad (Carrizales, en Alliaud); como discurso se sostiene en las exhortaciones motivacionales sobre la motivación: motiva a motivar, tanto a los estudiantes normalistas como a los alumnos de éstos: “Todo es muy bonito en el trabajo de maestro, decían las maestras” (Nikita, E. 20); “Un día me dio pena ajena, una maestra nos motivaba, según ella, decía que los niños eran angelitos, levantaba sus brazos y los movía” (Sofía, E. 15); “Eran horas escuchando que la motivación era lo más importante y repetía la misma lectura sobre la motivación” (Valentín, E. 29). La motivación de la voluntad es el medio y el fin es la apropiación subjetiva

del sentido de la profesión, sin embargo no se requiere la articulación con los procesos reales de enseñanza y aprendizaje, el fin del exhorto a la voluntad es la apropiación de la fantasía.

Por otra parte, este tipo de fantasía logra movilizar estrategias prácticas y estructurar experiencias, desea que la acción realizada por el alumno concluya en un producto, y éste esté lindo. Se trata de concentrarse en una acción de modelaje (Bruner, año), con todas las fuerzas de que se es capaz en los detalles del producto, material didáctico, un ensayo, una planeación, una clase modelo, una asamblea, una puerta: “Había que hacer todo muy bonito, así lo pedían, y el que idealizara mejor era el mejor” (Montserrat, E. 17); “Fantasía, es lo que nos decían y nos enseñaron en la normal ” (Lorena, E. 22); “Yo era muy callada, una maestra me buscó para preguntarme, ¿Puede ser más presentable el trabajo, que quede más bonito?” (Helena, E. 7); “Me decían algunas maestras, ¿vamos bien con el adorno de la puerta? Yo le decía que sí, el grupo decía que yo era de las consentidas, pero, le mentía a la maestra” (Iris, E. 4).

La fantasía como práctica es útil: permite excluir la complejidad interpretativa y explicativa de una profesión práctica; el hecho de omitir el análisis del documento recepcional desde la coordinación de las habilidades intelectuales y las habilidades prácticas, planteadas como perfil de egreso, a cambio de la acción manifiesta de revisar el tipo de letra, la ortografía, la concentración en dos meses idealizando un esquema de trabajo y enfocarse a la formalidad del documento. Las prácticas de formalidad son el anverso del discurso de la fantasía. A la vez, el discurso de la fantasía tiene su propia voluntad, desea que todos participen de él, desea la uniformidad (Carrizales, año).

Así, la escucha queda vinculada al proceso de formación. Desde la posición de escucha ocurren dos vertientes, una que insta a la desconexión con la formación por la vía corta del silencio que rechaza el habla del profesor o del compañero porque está instalado en el “rollo, rollo, rollo” (Valentín, E. 30); y otra que insta a la formación por la vía ligera de la idealización de la fantasía, con la generación de una inquietud en la pasividad de la escucha. Dos vertientes de umbral de subjetivación.

En el primer caso, la práctica tipificada está en el silencio voluntario de los alumnos, cuando consideran totalmente improductivo participar porque el profesor somete, evade o no retroalimenta la participación o el trabajo académico. En el segundo caso, la práctica tipificada está en interiorizar el discurso o en ponerlo a distancia que produce distintos órdenes de objetivación. La práctica del silencio tiene de correlato en la subjetividad de los alumnos instancias de afirmación de sí, un debate, una interiorización o el rechazo drástico.

“Llegué a sentirme mal por callar; un maestro nos decía que los niños nacieron para obedecer a los maestros, nos invitaba a usar la frase para controlar la disciplina. Yo tenía ganas de decirle algo, no es así maestro. Era de los maestros más autoritarios, con él, la recomendación que nos dábamos era déjalo que hable” (Valentín, año, p).

El discurso varía en el alcance del impacto hacia la población real (alumnos normalistas) y potencial (alumnos de escuela primaria); sobre los primeros, hay disposiciones de fantasía y autoritarismo; sobre los segundos, hay una triple interpretación, son niños, son sujetos de déficit o simples estudiantes. Cada disposición e interpretación conlleva sus prácticas y discursos.

Respecto al discurso que se orienta a la población potencial, cuenta con dos modos extremos, el discurso de “motívalo” y el discurso de “reprímelo”. Si desde el lenguaje se puede tener convicción de que es mejor guardar silencio, también se puede alcanzar la creencia, que es el mejor medio para controlar a los alumnos:

“Yo tomé de la normal esto, como autoridad de maestro vas a llegar a tu salón, todos te van a atender al mismo tiempo, todos van a tener la misma reacción, todos te van a responder y responderán igual, no va a haber problemas y se siente bien bonito” (Montserrat, año, p.).

Así, el resultado de la escucha como proceso formativo insta a la fusión de un doble orden, el de la convicción (moral) y el de la certeza (epistémico), (Villoro, año, p.). El discurso de la fantasía como recurso de la certeza crea una cierta disposición subjetiva y práctica en el sujeto, la certeza se obtiene desde el exterior; le impele a no verse, a posponer la iniciativa de conocerse, explorarse y descubrirse respecto de sí durante la construcción de acciones de experiencia, e insta a reconocerse en acciones de modelaje (Bruner, año, p.). La conquista de una rutina instruccional de modelaje mantiene el principio de haberse apropiado

de una verdad sobre la práctica y creer que efectivamente funcionará durante la incorporación profesional.

El discurso como recurso de la convicción es la representación de la tendencia formativa de actuar sobre el otro; formación se entiende como estudiar para formar al otro; el principio de formar entonces reemplaza la acción sobre sí (a esta situación se opone el entendimiento de formación como interformación, por la situación de grupalidad, que matiza el poder del discurso como convicción). De ese modo, el tiempo de la formación es el tiempo de familiarización con los presupuestos que el otro está deseando ser formado, debe querer ser formado, debe aceptar que se le den clases y aprender. El crecimiento y permanencia del asombro de los profesores principiantes está en el descubrimiento acerca de las estrategias que crean los alumnos para no estudiar y representa una de las causas del impacto de realidad.

Junto a las prédicas de incitación a la fantasía, uso de autoridad, también campea en el discurso rasgos alusivos al constructivismo pedagógico (un modo de crear discurso en el presente pedagógico, o como dice Edson, “una moda”).

El constructivismo como un ambiente cultural que constituye un medio en la formación docente y vincula con la cultura como entidad profesional, que requiere una serie de explicaciones para esclarecer la interpretación, para los profesores educadores no puede depender de un estado de oralidad, es necesario el material concreto. El uso del material didáctico crea oportunidades de desarrollar prácticas de modelaje. Secundariamente, se requería algún material de lectura, un acercamiento al proceso cultural, mediante una conexión de la lectura individual, la lectura orientada a la oralidad (presentar clase), la lectura orientada a la escritura (hacer un resumen), la lectura orientada a la construcción de sí (hacer un ensayo), a diferencia de la oralidad simple del discurso de la fantasía y la autoridad. Entonces, adquirirían mayor necesidad de presencia las intervenciones del sujeto grupal y las prácticas de evaluación.

Como actor oral ante el grupo orientado a la presentación de información, el profesor educador tiene su debate con la conexión a la lectura; ésta, es asimilada al discurso pedagógico oficial del PTFAEN, y al constructivismo “Leamos, lo que

quiere el plan, lo que viene de constructivismo, empezaban diciendo los maestros”, (Nikita, año, p); reinscribirse en prácticas de lectura, volver a leer ocurre si el discurso constructivista no puede evadirse; entonces, el grupo es introducido como herramienta de socialización, de esta manera, el eje escuchar-hablar, se hace a un lado, y el eje leer-participar grupalmente, sostiene la exposición oral ante el grupo. No es ya el sujeto profesor a solas sino el sujeto grupo; se puede decir que el profesor educador sufre un incremento de presencia “Nos va a observar” (Nikita), porque transita al observador participante “Va a criticarnos, a reflexionar” (Nikita) y será evaluador “A ver qué nos pone” (Nikita).

Las prácticas grupales, en tanto acto de desplazar oralidad del profesor educador a la de los grupos de equipos, están sostenidas en la necesidad de la lectura. Este movimiento supera el primer eje escuchar-hablar, fundando el de la relación del sujeto individual con la lectura, el del sujeto grupal con la intersubjetividad y su continuación en la exposición oral frente al grupo; por esta acción, los alumnos conocen la naturaleza del curriculum del plan de estudios, y a la vez, acceden a otro territorio de la formación: la intersubjetividad mediada por la lectura individual.

La oralidad orientada por la lectura, la exposición, se concentra en un representante del equipo, o bien, solidariamente en varios de ellos, en el más capaz o en el más temerario:

“Tengo algo muy presente, al equipo le tocó dar clase y no se puso de acuerdo, y la jefa de equipo no había leído el tema... y llegó el día, no que qué voy a hacer, no traigo las copias, no sé, pero se paró con aquella seguridad, con una lectura que habíamos visto un mes antes, sacó una copia y dijo: aquí me la voy a aventar, con un aplomo tremendo empezó a dar su clase, pero el maestro le creyó todo y la felicitó. El maestro no sabía el tema que tocaba pero él intervenía para dar sus puntos de vista y no sabía de qué estábamos hablando, eso sucedía en los primeros semestres. Al terminar, ya que se fue el profesor, todo el grupo soltó las carcajadas” (Nikita).

Mediante la asunción de la oralidad por el equipo, se prueba el estar en la construcción del proceso; los alumnos confirman que pueden enseñarse los unos a los otros, que sus creencias participadas por el silencio social son verdaderas y que no hay experiencia significativa mediada entre la experiencia de su profesor y la suya como alumnos, o incluso, que ocasionalmente “saben” más que el profesor.

“ “Vamos a empezar con esto, aunque todavía no nos han dado el seminario en México, pero tiene uno que venir a dar esto”; ya conocíamos las primeras palabras, llegaban en blanco, agarraban el libro como una Biblia, los de la “N” mentada que tenían ahí; y decía uno ¿y él, su experiencia, tanto que dice que tiene 18 años de maestro, ¿dónde está?, está esperando un Seminario, para después decir que no sirve para nada; como los que ya lo habían tomado ese Seminario mentado. Ahí uno como alumno empezó a ver las grandes fallas del nuevo plan de estudios, no se prepararon, llegaban al vapor; llegaba el maestro y nos ponía a hacer cualquier cosa porque no sabíamos ni lo que íbamos a dar, como al mes y medio de estar en clase como que iban entendiendo e intentaban, pero ya para eso, nos decían, “Se nos acabó el tiempo, hay que hacer ajustes, no vendrán reprobados, para ustedes no es fácil estudiar tampoco” ” (Nikita).

Los alumnos se vuelven cómplices de las ausencias del profesor, como testigos mudos de un acuerdo sobre mutua tolerancia; si el profesor tolera la lentitud de México, solicita a los alumnos que toleren su lentitud en la preparación del tema: el ingreso al sistema educativo, es el aprendizaje social de la complicidad respecto las acciones mediatas en la construcción e implementación del Plan y de la pasmosa lentitud en las acciones inmediatas, en relación con la congruencia del mismo.

Generalmente, durante la presentación del equipo, sólo el profesor interviene, los demás alumnos se instalan en el par silencio del grupo-habla de expositores. El objetivo estaba en hacer transcurrir la sesión, “Si hablabas y no le gustaba a los maestros o a los compañeros, no te lo perdonaban” (Edson, año, p.). Así, acción que no se encuentre aceptada en las expectativas de los participantes genera intolerancia. La pérdida de intersubjetividad vinculada a una alta expectativa sobre el desarrollo ininterrumpido de las clases, no contemplaba lo imprevisto, como una ocasión que habita en el mundo del aprendizaje; la anticipación sobre la programación de la clase sin incidentes, es una fuerza de socialización. Evitar la imprevisibilidad y el azar en el ambiente de aula fusionan a alumnos y profesores normalistas, creando un solo conjunto cultural en movimiento.

Cuando la exposición tenía por contenido “lo relacionado con la teoría”, el equipo presentaba una serie de ideas, “fotocopias sobre el constructivismo, que leíamos en el grupo, y el profesor las aceptaba” (Montserrat, año, p.); “Sobre la teoría nos faltó mucha información, bastante” (Lorena, año, p.); “Era rollo, rollo, rollo, el maestro no hacía preguntas, el grupo no quería preguntar, en un día mirábamos esos temas, leías lo que decía el maestro” (Valentín, año, p.).

El proceso de formarse está en relación con acciones de lectura orientadas a la expresión oral, con fines evaluativos mediante la exposición, sin contextos de diálogo, lo que uniformiza la formación:

“Tú diciendo, oye me hiciste que leyera tal autor, que pasara todos los días analizándolo y pensándolo para venir y causarte un impacto como maestro, y tú maestro, sin decirme nada, ¡diez!, y pasa otro que no se preparó, y llega y hace un portafolio y habla de algo que nada tiene que ver con la lectura, y diez; empiezas a ver las diferencias, no es nada justo, en mi equipo nos dábamos cuenta: darnos los dieces para decir que el plan había triunfado” (Montserrat, año, p.).

La conexión silencio-habla en situación social, mediadas por el equipo y el profesor, tiene uso más frecuente y se impone en su estructuración de experiencias a la conexión personal lectura-habla, más próxima a un concepto de formación basado en la acción subjetiva del sujeto personal. Por otra parte, la experiencia de intersubjetividad queda hipotecada a una interpretación sobre la formación, como realización de un ritual: la conservación de cada uno en su mutismo, dando primacía al sujeto grupo. Darle intensidad al sujeto social para evitar intensificar la experiencia personal de reconstrucción profesional de las creencias, firmando un pacto de no reconstrucción de creencias y prácticas.

Construido y conquistado el lugar social de la formación, mediante los sucesivos desplazamientos a modo de estrategias prácticas y subjetivas, el ritual de la continuidad de prácticas se sostiene en la socialización, en la operación de transmitir información, en el hacer de las prácticas; el devenir del tiempo le suministra de vida, que nuevamente, debe incorporar a sus límites; en la faena de ritualizar la existencia y redefinir acciones de formación, el resultado conduce a una ausencia de reconocimiento docente:

“Se perdió la comunicación. Ellos hablaban, nosotros escuchábamos; ellos no nos tomaban en cuenta, nosotros tampoco; ellos no leían, nosotros tampoco; ponían el interés en la motivación, en hacer las cosas bonitas, nosotros nos motivábamos para tener las calificaciones más bonitas y altas; nos perdimos, a ellos se les olvidó ser profesores y a nosotros ser sus alumnos” (Lorena, año, p.).

La práctica de primer orden dice de una acción directa sobre la formación del estudiante normalista; la práctica de segundo orden, es aquella que alcanza y dicta la acción de los estudiantes normalistas con sus alumnos. Propiamente, la calidad y el valor de la experiencia de los estudiantes normalistas están condensados en estos dos niveles, como un interjuego de interpretaciones y

prácticas; en ocasiones, son niños, o futuros profesores, unas veces más sujetos de déficit, pero ha desaparecido el ángulo sociogeneracional de considerarlos como jóvenes. La mediación del profesor educador con los alumnos de escuela primaria está en estas figuras atribuidas al estudiante para profesor, "Somos jóvenes: ¿por qué nos tratan con tantas payasadas y mentiras, como si fuéramos niños o tontos?" (César, año, p.). Así, la dinámica de falta de reconocimiento mutuo, se ha construido una falta de reconocimiento profesional mutuo.

Si el grupo ha de presentar una clase práctica dentro de la práctica del modelaje, simulando que son profesores responsables de un grupo de escuela primaria, la analogía se extiende hasta considerar que los alumnos normalistas observadores son niños de escuela primaria; la práctica de la motivación se extiende a crear un ambiente festivo, alegre y divertido, tierno y sensible: "Los maestros exigían enseñarle al niño con juegos, memoramas, material didáctico, y nosotros lo llevábamos para dar la clase" (Montserrat, año, p.); "En estas clases, ponían mucha atención en la voz, hablarles cariñosamente, con ternura" (Iris); "Todos cooperábamos, siempre salía alguien cantando una canción, diciendo payasadas, imitando a locutores" (Lorena, año, p.); "Esas clases eran una bola de payasadas, se quería hacer reír al grupo, me reí mucho cuando un compañero, le dio por hacer un "streaptease", se quería quitar la camisa y el profesor lo detuvo, "ya, ya párale" " (Sofía, año, p.); "Para hacer una buena clase, había que hacer mucho material didáctico, para todo el grupo, y no te decían con tiempo" (Nikita, año, p.).

El equipo aparece como el contenedor del proceso de formación, es un espacio de mediación social, desde donde el sujeto social puede transitar a encarnar el desplazamiento de la personificación, actuando como personaje su propio tránsito de sujeto en formación a sujeto de formación de niños a sujeto formado como niño ilusionado y alegre. Las prácticas de segundo grado, cómo impactar a los alumnos, se vuelven prácticas de primer grado, convertirlos en niños, de tal manera, que las necesidades de aprendizaje como adultos quedan obstaculizadas por la conducta infantil que acompaña a la metáfora/analogía. Se desplaza y difiere metafóricamente el papel y la metáfora se hace existencia de sí.

La acción de escribir, una segunda dimensión de la formación, está atravesada por la serie de prácticas culturales que ocurren durante la formación. El Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de Escuelas Normales, trae consigo el uso del ensayo, como uno de sus prácticas para activar el análisis, la explicación y la reflexión crítica en los alumnos. Sin embargo, escribir y escribir un ensayo fue asimilado a una mera condición de producto evaluativo.

Por ello, la reconstrucción entre datos e interpretación propia de la tensión del ensayo (Gómez, año) se reduce a la acción de copiar: “Siempre lo que escribimos fueron ensayos, puros ensayos, copiar de aquí y copiar de allá, copiar la planeación de algún libro, copiar un contenido de clase; copiábamos todo (Montserrat, año, p.); “Que qué era un ensayo, que nos dijera, le dijimos a un maestro, no hubo conceptualización de eso” (Valentín, E. 28).

Durante las primeras sesiones de análisis del plan en el año 2000, con la planta docente asignada al último año de la carrera, se planteó la necesidad de presentar un análisis acerca de la naturaleza del ensayo, como género literario y su valor en la formación, como género pedagógico, en términos de reconstrucción de experiencias apoyados en descripciones y explicaciones, tal y como lo plantea el PTFAEN. El silencio de la planta docente y su negación fueron totales. La importancia formal del ensayo consiste en que constituye la modalidad para realizar el documento recepcional. Sin ese entendimiento, se realizaron todas las asesorías y los exámenes reccionales.

Inició la construcción del documento recepcional: “Entregué la tesis, y me dijo “no estoy de acuerdo, eso está mal escrito”; le dije, “dígame cómo lo escribo”; ella me contestó, “ah, para qué, tuviste tres años y no aprendiste” (Lorena, año, p.). La construcción del documento recepcional es el momento de singularidad del sujeto: otrora tratado como sujeto social o grupal, ahora, aparece la nueva interpretación, es sujeto ensayista: el único y último momento que no puede evitar su situación de individualidad frente a la cultura y la esperanza de producir cultura.

Con una historia social de intersubjetividad hecha de rupturas entre escucha y habla, lectura y habla, grupo y sujeto individual, ahora, la conexiones lectura y escritura, escritura y habla, carecen de hábitos construidos y sedimentados. En los

alumnos, los hábitos del pasado no proporcionan suficientes herramientas subjetivas para superar los desafíos del presente. La continuidad de la experiencia como articulación y sostenimiento productivo de hábitos, que permiten enfrentar las dificultades de los nuevos acontecimientos (Dewey, año), en tanto continuidad en la intersubjetividad y en la comprensión de la lectura, no puede convertirse en una capa de sedimentación que sostenga la elaboración del documento recepcional.

Y en los profesores educadores, la atención no está dirigida a la articulación de hábitos de análisis, explicación y reflexión crítica: “Mi asesora me dijo que los acentos, que le faltaba acentos al documento, que no traía la letra que había pedido” (Iris, año, p.); “Los documentos deben estar presentables, deben entregarlos encuadernados, tienen mejor presentación, era en lo que más insistía la asesora” (Edson, año, p.); “Debemos incluir el mapa de la comunidad, que esté bien hecho” (Lorena, año, p.).

En los primeros días del año escolar 2000-2001, el tiempo de presentación de los análisis para las formas de elaboración del documento recepcional; después de que la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, los presentó a la comunidad normalista nacional; en las sesiones de los profesores educadores, para conocer tales modalidades y preparar el proceso, a pesar de los tres años anteriores de haber iniciado el nuevo plan, se presentó un nexo entre enfrentamiento, indisposición, aceptación, incertidumbre, desde el cual se iniciará en la organización de la elaboración del documento recepcional.

Después de conocer los rasgos de las modalidades, se insta a sugerir y proponer temas y aparecen algunos, “La ortografía”, “El material didáctico”, “La comprensión lectora”, “La desnutrición”. En ello, ya aparecía una tendencia, la reducción de los temas de estudio a la dimensión del lenguaje en la asignatura de español.

En los informes de las oficinas de seguimiento, acerca del seguimiento del PTFAEN, ubicados en el portal de Internet de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, en una revisión de 20 normales oficiales pertenecientes a 20 estados del país, ninguno de ellos proporciona una visión, de cualquier tipo o

sobre cualquier aspecto, acerca de los procesos de titulación de los estudiantes normalistas. Existe un silencio institucional en el país respecto al valor pedagógico de las tesis recepcionales de las escuelas normales del país.

Evaluación

El habla, la escritura y la lectura, como instrumentos de aprendizaje, padecen la acción del magnetismo de la evaluación y se hacen sus instrumentos, en la medida que la intersubjetividad y la reconstrucción de análisis desaparecen. Su existencia formativa está condicionada a la evaluación. Si el habla se difiere a una enunciación por el profesor o por un alumno apoyado en una lectura lo más económica posible; la escritura se difiere a un mero transcribir; la lectura ha perdido todo proceso de exploración porque se lee para acreditar. El sujeto de la formación deviene en sujeto escolarizado.

Junto a los ensayos, la preparación de material didáctico, representa la otra fuente de evaluaciones: “Tenías que llevarle el material a la maestra como ella lo pidió, el tipo de papel, las pinturas, el tamaño, los dibujos que ella te decía, te va a evaluar, vamos a hacerlo” (Edson, E. 44); “Nos encargaron un día, 45 juegos de loterías, 45 cartones con todas las tablas de multiplicar, 45 dibujos del mes de octubre, 45 planeaciones, 45 no sé que más. La maestra nos dio una semana, para las otras clases, no podías hacerlo” (Iris, E. 30).

También es posible intercambiar tipos de trabajos mediante un trueque: “La maestra nos pidió un ensayo sobre el “Descubrimiento de América”, pero ya no teníamos tiempo, le dijimos a la maestra que mejor nos encargara material didáctico sobre esa fecha, y le trajimos las carabelas con semillas de girasol pintadas” (Montserrat, E. 19). Así, el ensayo, el material didáctico, resultan figuras intercambiables mediante las cuales circula el mecanismo de la evaluación, puesto en prácticas de desplazamiento de la formación.

Enfrentar esta vorágine requiere de un sujeto excepcional que se interprete como actor, con poder más allá de poder estar sentado, en silencio, y en equipo:

“Llegué con mi material, nos habían pedido algo alusivo a septiembre, llevé dibujos, los héroes de la independencia. La maestra se enojó, ella dice que quería una maqueta alusiva a la fundación de la ciudad de Monterrey, que era más importante que la

Independencia, que debí suponerlo; había, además, que adivinarles el pensamiento. Yo no me asusté. Allí mismo, arrugué los dibujos que había hecho, formé una bola en forma de montañas, la pegué en un papel, escribí una leyenda en arriba con el mensaje que ella quería, todo enfrente de ella, rápido, le di su "Fundación de Monterrey"; 'Qué mal educado eres', me dijo, me evaluó, los maestros me empezaron a conocer como "el rebelde" " (Santos, año, p.).

La evaluación pasa a convertirse en el eje que guía las acciones de escuchar, hablar, leer y escribir: sólo se escribe para ser evaluado, escribir sin fines de evaluación no es una práctica social; sólo se lee para exponer, para cumplir con trabajos, hacer el documento recepcional, desaparece la forma del examen como modo de evaluación.

"Los profesores saben que los normalistas son conformistas; cada quien viene por su papelito, ese es el fin, no se puede molestar a los conformistas. No estoy defendiendo a los maestros, digo, que si saben lo que hacen, que son conscientes. Por eso es que en la normal pasan todos los alumnos, no hay reprobados. Lo más fácil es decepcionarte de la escuela, lo más difícil seguir creyendo en la educación. Para mi, la idea de fracasar como profesor se te hace fácil, es sencillo ser un mediocre. Soportando la normal, estás preparado para soportar el conformismo" (Valentín, E. 42); "La reflexión que se tenía en la escuela es acerca de los contenidos, acerca de cómo se debe de hacer correctamente un proyecto, los propósitos, las actividades y el que idealizara o diera mejor las actividades, es al que tenía 10, eso era lo real. Yo fui de las que se creyó esa conceptualización de la escuela normal" (Montserrat, E. 1).

Metodología y moralidad. Existe una relación entre metodología y moralidad. Consiste en que la construcción de un sujeto pedagógico basado en la oralidad (monólogo, del profesor o del alumno que expone como representante del equipo), suprime las condiciones de construcción de sujetos que pueden activar sus procesos de aprendizaje; eliminada la experiencia de la complejidad y la problematización en el sujeto pedagógico, las prácticas discursivas son el eje donde se apoya las acciones docentes. Son las prácticas estratégicas que articulan un ideal: el de la uniformidad psicopedagógica. Y reconstruyen un problema: el de la autonomía del sujeto, propio de la educación moral.

El idealismo metodológico de la formación docente está acentuado en una serie de simplificaciones que concluyen en la uniformidad pedagógica: "Mucho constructivismo para nosotros y para ellos mucho conductismo" (Lorena, E. 7). Y un distinto modo de desplazamiento, esta vez, sobre el aprendizaje didáctico, donde se opera la combinación de interjuegos entre adulto convertido en niño,

unido a la dimensión de información fragmentaria de saberes didácticos y saberes proposicionales como sujeto cultural. Este doble eje de interjuegos combinados sostiene la experiencia docente.

En segundo semestre nos dijeron en matemáticas y su didáctica, que enseñarían conocimientos matemáticos, no métodos de enseñanza; que en otro semestre, nos enseñarían métodos” (Sarriá, año, p.); “El maestro de español y su didáctica, nos decía que aprenderíamos ortografía, a hablar bien, expondríamos, si creíamos en dios o no, cosas de esas, que después los métodos para que aprendieran los niños, en otros semestres” (Helena); “De ciencias naturales nos daban temas, no nos daban métodos, nos decían que esperaríamos” (Hilda, año, p.); y finalmente, “Cuando llegamos a Observación de la Práctica, nos dijeron que sólo miraríamos español y matemáticas, para ver métodos de enseñanza, pero nada más nos dieron español.

El conocimiento de los métodos de enseñanza, el conocimiento pedagógico general y específico, ha sido desplazado por un conjunto de temáticas, donde el equipo dirige la continuidad y el ensayo la evaluación.

Así, en tales avatares, el estudiante normalista, tal y como ingresó a la formación docente conserva y fortalece su biografía académica y personal porque las creencias sobre la profesión docente se robustecen; el sujeto aprecia el desarrollo de su formación docente en correspondencia con el desarrollo de su vida y es ésta la que representa la mayor fuerza formativa.

Aquí aparece el dilema más intenso de la formación docente. El estudiante normalista no puede ofrecer su vida y ponerla a merced de un proceso descontrolado y parcial, cuando los profesores educadores no aceptan los procesos de formación, o no los dominan, o no desean conocerlos, o los juzgan como inútiles; o simplemente, cuando no han hecho suya la formación misma y orquestan una serie de desplazamientos de la formación docente.

CAPÍTULO 2: Territorios y zonas de experiencias de la práctica pedagógica y docente

El apartado actual muestra el camino de la experiencia de los profesores principiantes en la incorporación profesional. Está basado en un conjunto de entrevistas, observaciones de aula, entrevistas colectivas realizadas durante su primer año, y en la agrupación temática surgida desde esos datos.

Plantea que una zona de experiencia consiste en un fragmento de realidad que aparece como construida y construyéndose mediante determinadas prácticas, cuya semejanza a otras prácticas aumenta la especialidad creando un territorio, y la caracterizan: el territorio de prácticas de emergencia que comprenden la zona conjunta del orden de la disciplina y el aprendizaje, la zona de contextualización de la experiencia que incluyen el orden institucional y el orden sociocultural de la escuela y la zona de experiencia de sí que refiere al despliegue del profesor principiante como actor y sujeto.

En esa misma organización del apartado, se intenta mostrar que existen diversas dimensiones que las atraviesan, así, la emergencia de la experiencia está centrada en los alumnos, la contextualización de la experiencia en los directivos, los compañeros profesores del plantel docente y particularmente los de grado, y los padres de familia; y la zona de experiencia de sí por la dimensión de instancia biográfica personal y la profesional, las tendencias de identificación en la niñez o en la adultez, presentándose más próximo a la amistad o a la autoridad.

Por ello plantea que el acontecimiento fundamental de la incorporación profesional consiste en darse cuenta de las distintas formas de encuentro con estas zonas y la ocurrencia del juego de conexiones, sobreposiciones, rupturas y límites, donde se realiza la estructuración de la experiencia.

El encuentro y descubrimiento en el profesor principiante de la práctica pedagógica y docente tiene un núcleo de atención, disposición e interés, que le permite ejercer la conexión. Este núcleo moviliza creencias y representaciones, la reconstrucción del sentido y el despliegue de tensiones y dilemas materializados en distintos debates respecto cada zona de experiencias.

En este camino de interacción entre experiencias y su estructuración en una cultura docente, el profesor principiante lleva consigo como propósito conservar el mantenimiento de la identidad (Berger y Luckmann, año), que ante el descubrimiento de la práctica pedagógica y docente, desde los primeros días, se ha convertido en tratar de establecer el mantenimiento de la identidad en condiciones de crisis (Berger y Luckmann, año). El resultado de este andar está en la construcción temprana de una identidad profesional.

Para la exposición de los resultados se ha optado por mostrar una caracterización de la zona de experiencias y posteriormente los vínculos con las restantes. Mediante esta forma de exposición se intenta ajustar a la forma de recepción que realizan los profesores principiantes en cada una de ellas.

Un acontecimiento fundamental en el mantenimiento de la continuidad de la experiencia consiste en la movilidad de un núcleo explorativo; en tanto sujeto el núcleo explorativo está compuesto por la atención, el interés y la disposición y tiene por sentido hacer la conexión con su objeto, las zonas de experiencia. Éstas aluden a dos dimensiones, la cualidad de la zona misma, y las prácticas que se realizan en ella, prácticas que involucran sujetos sociales. El rasgo central de lo “nuevo” de un profesor está en la construcción de la implicación en la continuidad de tiempo, espacio y en el recorrido de las zonas de experiencia de la práctica pedagógica y docente. Este recorrido indica que ese mundo lo está haciendo suyo.

La incorporación profesional se entiende como la activación de los tres niveles de zonas de experiencias, lo que significa la realidad de la práctica pedagógica y docente y que se actualiza a través de desafíos, demandas y exigencias respecto a procesos de enseñanza y aprendizaje, que traen consigo los indicios de que el profesor principiante puede ser rebasado por esta realidad. Éstas son las condiciones en las que el profesor principiante trabaja con su cuerpo, acciones y sentido en la construcción de una respuesta que ilustre su poder de estar y ser profesor, en el contexto de mantenimiento del sentido en condiciones de crisis (Berger y Luckmann, año).

Construirse en este espacio significa a la vez mantener la realidad subjetiva, para lograrlo se requiere hacer otra continuidad, orientada a procesos de identificación, selección, deliberación, decisión y acción, construir con su vida profesional un mapa sobre el territorio de la práctica pedagógica y docente, en permanente relación con las zonas de experiencias, mediante acciones de vinculación como delimitación, interconexión, separación, como flujos y paralizaciones, en relación con el crecimiento de su atención, interés y disposición.

Las zonas de experiencias no se presentan en un estado y orientación definidos al profesor principiante porque no están del todo fijas y no están del todo móviles. Tiene relación con el descubrimiento de Jackson respecto a que lo que sucede en un salón de clases tiene menos parecido con la dirección de una bala que con el vuelo de una mariposa.

La zona de emergencia de la experiencia ostenta el lugar de mayor cercanía con los alumnos y activa más intensamente el sentido de la implicación. La creencia fundamental está en que estando disciplinados es el único modo posible en generar aprendizaje por lo que el interés del profesor principiante está en conquistar la disciplina para ordenar el proceso de socialización en el aula orientado a la activación de aprendizajes. Orden de disciplina y orden aprendizaje están presupuestos en una condición lógica causal, si se da p entonces se da q.

La experiencia de la continuidad de la práctica pedagógica trae consigo sus propios efectos como rupturas que contiene la posibilidad de reconstruir nuevas continuidades. Por ruptura se pretende dar a entender el conjunto de acontecimientos, que dentro de la perspectiva del marco interpretativo del actor, no se encontraban considerados y esperados porque no se integraban a sus expectativas.

La representación de causalidad está sometida a una serie de rupturas. Existen las rupturas producidas condicionadas por los acontecimientos externos y las rupturas producidas por acontecimientos subjetivos en el marco interpretativo del actor. Schütz (año) considera que existe una ruptura en tanto “falla de conexión” cuando el marco interpretativo del actor no coincide con el contexto, y en tanto se

construye una historia de desconexión se entiende que ocurre un movimiento de capas sedimentadas de experiencias (Berger y Luckmann, año).

En este sentido, la incorporación profesional de los profesores representa el proyecto para conservar y reconstruir el equilibrio personal y profesional (Marcelo García, año).

Territorio emergente

El territorio emergente sostiene cotidianamente el proceso de enseñanza y aprendizaje y socialización de los alumnos y está conectado con la dimensión de la disciplina, la interacción con los alumnos, el ambiente de aprendizaje en aula y la gestión de clase, que dan contenido a las expresiones “Controlar a los niños” y “Dar clases a los niños” que representa una dimensión que agrupa la dimensión metodológica de activar aprendizaje y la dimensión del orden de la disciplina. En un momento mediato están la planeación y la evaluación como instancias reales de objetivación del currículum. Estas zonas de experiencia constituyen propiamente el mundo de la práctica pedagógica.

La zona de experiencias del aprendizaje se refiere, en primer momento, a las acciones del profesor para crear las condiciones en la activación del aprendizaje, y en segundo momento, las acciones para reconocer los procesos de aprendizajes particulares; existe una interacción entre estos dos momentos que es referente de diferenciación de la estructuración de la experiencia del profesor principiante.

Si la zona de experiencia de la disciplina corresponde a la formación moral del sujeto, la del aprendizaje corresponde al desarrollo cognitivo, la formación de procedimientos y actitudes. Las dos dimensiones del desarrollo humano, que los alumnos son portadores están superpuestas en la vida cotidiana.

La exigencia de sentido, la exigencia interpretativa en estas zonas de experiencia se comprenden desde la construcción de varios dilemas. Integrar el orden disciplinario y el orden de aprendizaje equivale a la acción de refundar el mantenimiento de la continuidad en tanto construir impactos en la producción de disciplina y aprendizajes. Este momento atañe a la estructuración de experiencias con el currículum, especialmente la planeación y la metodología, como

dimensiones de temporalidad en el antes y durante desde donde puede establecerse el mantenimiento de la continuidad.

La construcción del impacto de socialización en el aula presenta un dilema original a los profesores nuevos que atañe a la interacción con los alumnos y consiste en asumir propósitos de legalidad y/o legitimidad y conectado a ello está resolver los modos de presentación de sí mismo ante los alumnos, aparecer con imágenes ligadas a amistad o autoridad, presentar identificar más cercana con la niñez o la adultez.

El territorio emergente contiene las zonas de experiencias de la disciplina y el aprendizaje que tienen tiene por objeto los alumnos. Comprende un arco de conexión entre formación moral y desarrollo cognitivo y procedimental. Cuando el profesor se enfoca a rasgos solamente de una zona se nombra como intraconexión, siendo en relación con otra zona se nombra interconexión.

El propósito fundamental de la interacción en estas zonas para el profesor principiante está en mantenerlas bajo una cierta continuidad estipulada por el profesor y guiada por una representación de uniformidad y causalidad que pretende alejar el riesgo de discontinuidad conductual y el riesgo de descontrol amenazante; el mensaje de la representación dice que las acciones de los alumnos no pueden imponerse a las acciones del profesor, que los alumnos no se pueden controlar solos, que en dado caso si no se controla al grupo no puede controlarse el aprendizaje y que el profesor que no controla al grupo no puede considerarse como buen profesor. Bajo el poder imaginario de esta representación, a fin de desaparecer la posibilidad de riesgo y discontinuidad, anticipada y permanentemente es que se realizan prácticas disciplinarias.

La representación de continuidad está amenazada desde los indicios y pormenores de cierta discontinuidad, que está materializada en acciones de los alumnos que para el profesor nuevo, auguran un potencial de riesgo para la conservación del orden conductual sin asimilarse a la representación pura de continuidad (espero que todos trabajen iguales pero no todos trabajan al mismo ritmo y orden); en tal matiz existe la atención del profesor, pueden existir situaciones de discontinuidad que pueden transformarse en situaciones de riesgo

y peligro; entre ambas situaciones, considera que tienen capacidad de mutua transformación, lo que activa preocupaciones intensas en el profesor principiante. El sentido de prevenir la discontinuidad y el riesgo hace énfasis en esta condición de incremento (un niño desordenado siempre puede atacar a otro niño). Esta condición imaginaria vuelve al profesor principiante un observador atento de cualquier interacción entre alumnos.

Puede suceder que la discontinuidad aparezca permanentemente y estar en una situación de baja intensidad sostenida. En la situación de exposición de clase por el profesor principiante, por ejemplo, los alumnos pueden estar conversando y si el profesor considera necesario puede interrumpir llamando la atención del alumno o reorientar su clase, para atraer la atención del alumno o solicitar al grupo que guarden silencio. En ambos casos, su atención sobre el contenido de la exposición ha cesado y reiniciado. La atención en la clase puede permanecer suspendida durante lapsos de segundos y reconectar con la continuidad de la exposición.

El profesor interpreta que si los alumnos no están poniendo atención al desarrollo de la exposición es porque no han comprendido, a efecto de esto, intenta mejorar la exposición mediante un reinicio total de la exposición. Esta situación puede crear condiciones de disyuntiva en su evolución de la atención, el interés y la disposición, donde el profesor se reorienta hacia la vida del grupo o a sí mismo. La tensión estriba en mantenerse en la continuidad, atender las interrupciones, proseguir en el flujo de continuidad y obtener la atención de los alumnos.

Esta situación de interacción por retroalimentación de la exposición puede desaparecer, porque, cuando el estado emocional o la disposición del profesor no permiten reconstruir la continuidad activándola desde el orden del aprendizaje y el profesor decide hacer explícitos los rasgos inapropiados de la conducta del grupo, puede concluir con una amonestación o amenaza. En tales resultados, la aspiración de continuidad está aniquilada. Al nivel de la experiencia de sí esta acción el profesor principiante la define como fracaso. Y está matizada de tristeza.

Si el profesor es requerido por la directora de la escuela, madre de familia o compañero, su atención la desplaza de la exposición de clase al grado de interés por el llamado de que ha sido objeto de quién lo solicita. El nuevo punto para la elaboración de la atención, el interés y la disposición se ubica en el territorio contextual.

Las demandas latentes al interior de la continuidad de la exposición quedaron pospuestas por la emergencia de las nuevas demandas, y a la vez ha ocurrido una nueva apertura para el desarrollo de la atención. Así, si el desarrollo primario de la atención está en la clase, el de la posterior está en un aviso, y se mantienen dos focos de atención en la recienca del presente.

Los tránsitos de la práctica pedagógica (que presupone las zonas de experiencia de la disciplina y del aprendizaje) a la práctica docente (que presupone las zonas de la experiencia contextual) constituyen la fuente inicial de acumulación de experiencias y un futuro modo de vida no considerado; esto es, en el poco a poco de la vida cotidiana inicia su experiencia de ponerse en continuidad de experiencia en la latencia de la ruptura de la atención y la acción en la zona del aprendizaje. Tratar de mantener la continuidad, de sus representaciones, de sus acciones y de los niños, ante una serie de rupturas propias de la vida cotidiana.

En estos tránsitos, mantener la continuidad sugiere conservar una práctica de la atención que permita transitar por las zonas de experiencia sin ser afectado significativamente en sus prácticas y disposiciones de continuidad. No sólo en los niños se vuelve imposible conservar su representación de mantenimiento de continuidad de acciones, el profesor principiante descubre que en sí mismo ha acaecido tal fenómeno.

La formación docente armó una representación consistente sobre alumnos ideales. “¿Por qué... por qué los niños son tan agresivos?”; la ruptura principal está en que los niños son distintos a sus expectativas; los niños no son los “angelitos” y no responden a la expectativa de que las acciones académicas serían asumidas sin protestar y sin boicotear, el aprendizaje no generaría resistencia porque son obedientes y todo aprenden: la voz de la formación docente sobre el aprendizaje y las tareas académicas dijo “deben desear aprender

y todos deben trabajar ”, en caso de que no aprendan “No te preocupes, con el tiempo aprenderán”, y en caso de que no obedezcan “Los niños nacieron para obedecer a los profesores”.

En todos los casos, no existirían problemas de discontinuidad, riesgo y ruptura y no se presentaba la profesión docente como acciones de esfuerzos para reconstruir la continuidad de la experiencia de aprendizaje en los alumnos, y la posibilidad de reconstruir las creencias y representaciones del profesor estaba más lejana todavía. En la socialización profesional adelantada en esta orientación de la atención y la interpretación, no existían matices para orientar el sentido hacia los claroscuros conductuales y de significados de los niños.

Existe un espacio esencialmente disruptivo para el profesor principiante: consiste en una reunión específica entre orden disciplinario y de aprendizaje, entre sus indicaciones de trabajo y las acciones de los alumnos; está en las acciones de los alumnos comprendidas en los lapsos de realización de tareas académicas; no trabajar decididamente en tareas en el aula, no permitir que los demás lo hagan, no asumir la forma de las instrucciones, no concluir las tareas, no emprenderlas con esfuerzo y dedicación, detener acciones de aprendizaje con ciertos pretextos, no acatar las reglas personales y grupales del trabajo en el aula. Todo ello no proporciona imagen alguna de continuidad de aprendizaje sino actúa como instrumento de interpelación de la creencia; el profesor principiante asumiendo las impresiones primeras como certezas llega a concluir que no puede dirigir y restablecer una continuidad de aprendizajes, que a los niños no les gusta estudiar, que los padres no saben educarlos.

Niños que preguntan cada cierto tiempo, los que están continuamente acudiendo al maestro porque han sido molestados, los que son distraídos y tienen escasa dedicación, los que evaden las tareas de aprendizaje, los que buscan salir del salón de clases continuamente, los alumnos que no realizan tarea alguna, el niño que no cesa en su distracción o su tristeza; cambiar de libro, cuaderno y acomodarlos en la mochila, algunos se paran, otros no, unos son interrumpidos, otros pueden serlo; algunos alumnos sentados aprovechan para dar mensajes, todos los alumnos pueden tardarse en organizar los útiles de trabajo, si el profesor

no dio indicaciones claras sobre el nuevo material para trabajar surge el ruido con las preguntas, si no aclara, el ruido aumenta; cuando una actividad está a punto de terminar, que se concedió un tiempo para concluir, pero que aun no la concluye. La aspiración a que los alumnos logren efectuar un tránsito rápido, ordenado y completo entre actividades se trueca en emociones de frustración porque no están dentro de la representación que se posee.

Constituyen una diversidad de conductas que niegan la representación de espacios ordenados y de continuidad de la actividad, además, dicen de pluralidad y se traduce en percibir la demanda de que es necesario conquistar la continuidad de las prácticas, lo que supone disminuir la pluralidad y conquistar la uniformidad mediante la expresión del orden espacial.

Todavía, cuando la indisciplina se mantiene en el alumno en particular, sin afectar a los compañeros, el alumno es tolerable en la inconformidad; sin embargo, cuando considera que la acción afectará al grupo en su totalidad, a varios alumnos o fuertemente a uno solo, adviene una señal de peligro para el sentido de la convivencia y su idea de responsable de la disciplina del grupo. La asimilación de la responsabilidad no admite acciones de perturbación y no desea ponerla en riesgo por la conducta de un alumno.

La fase crítica de la situación disciplinaria está cuando el profesor principiante considera que los alumnos son ingobernables. Los casos críticos de alumnos, aquéllos que muestran una actitud desafiante y enfrentan directamente al profesor o a los alumnos, o bien, la conducta generalizada del grupo que no responde a sus peticiones de aprendizaje; constituyen inductores de inestabilidad crítica, que indican un mayor grado de impacto y duración en la preocupación. Esto se expresa como una demanda en aplicar soluciones radicales y prontas.

La experiencia de sentirse en situación de fracaso porque la actividad no puede iniciar, tal y como espera; estar sin controlar la conducta y la atención; crea una experiencia de alerta permanente; el profesor nuevo siente que cualquier momento es una posibilidad para el disturbio creciente, y por lo contrario, el aprendizaje no crea una dinámica patente, sin embargo, difícilmente concluye que debe perfeccionar su tarea académica (Doyle, año).

Es cierta la indisciplina porque es evidente y no cierto el aprendizaje porque no es evidente, construye un nuevo tránsito: es fácil que crea como que no crea en su función disciplinaria. Por días parece que ya controló al grupo y de pronto desaparece esa impresión. Oscila, continuamente, entre el descanso del control y la preocupación del descontrol.

Mirada históricamente su relación con la disciplina, el profesor principiante inició con la representación de “Yo ordeno y los alumnos obedecen” y ahora está situado en el polo contrario “Los alumnos no obedecen y yo creo que no obedecerán”.

La aspiración de generar una continuidad de aprendizaje que esté aproximadamente en consonancia con sus prácticas de enseñanza tiende a diluirse en el contexto del descubrimiento de la implicación de los alumnos en su aprendizaje. Significa cuando los alumnos no se interesan en la clase pero no la rechazan; las interrupciones son constantes y las participaciones no tienen, para el profesor, una conexión evidente con los contenidos de la clase; no rechazan las actividades pero no las realizan adecuada o completamente o las realizan pero las olvidan fácilmente; desarrollan un trabajo pero sólo con la vigilancia del profesor y sin ésta en cualquier momento lo interrumpen; no ejecutan acciones que provoquen impresión de discontinuidad alarmante pero no son participativos en la clase; responden preguntas pero considera que no están relacionadas con los contenidos de clase. En todos los casos, la realización correcta de una tarea, que es la unidad mínima de las expectativas optimistas, no se cumple al pie de la letra.

Así, entre una atención de los alumnos que no se alcanza a desarrollar por entero los trabajos que no se realizan completamente, los tránsitos entre tareas académicas que no se realizan rápidamente, los vaivenes ambiguos de la implicación infantil en el aprendizaje, su familiaridad naciente con los contenidos de aprendizaje y el creciente alejamiento de sus creencias para configurar una continuidad subjetiva desde la enseñanza, se forma una experiencia interior que transita pendularmente de la incertidumbre a la desesperación, flotando, oscilando y confrontándose en el espacio privado del debate entre representaciones del pasado reciente y las acciones recientes, centrándose en el valor de su capacidad

de enseñar.

Aunque los profesores principiantes confronten el discurso de la formación docente sobre la condición primigenia de los niños en su aplicación al aprendizaje también existe un hábito de conservación de la misma representación en la dimensión de las expectativas, las aspiraciones y las evaluaciones informales cotidianas.

Un aliento profundo de esperanza está en generar la certidumbre de que el aprendizaje si está en proceso de actualización. Primero, darse cuenta de la situación de aprendizaje de los alumnos y segundo, que pueda desarrollar su función docente ligada al modo de su implicación; ambos momentos requieren que se tenga disposición y un interés que los sostenga; existen profesores principiantes que desarrollan acciones escasas para dar contenido a ambos momentos, esto es, su identificación del aprendizaje y su implicación en él tienden a estar del espectro del aprendizaje el punto de la ausencia; están situados de modo completo en la enseñanza.

El arco de atención de los profesores principiantes respecto a los distintos niveles de aprendizaje tiene en un polo de sedimentación, la ausencia de su identificación, la falta de sentido para desarrollar la atención, o cuando desarrolla su atención lo hace esporádicamente, y en el otro polo, identificar ritmos de trabajo, preferenciales sociales y preferencias por contenidos de aprendizaje y tomar decisiones como atribuir acciones específicas de enseñanza según la dificultad y las preferencias de los alumnos.

En el segundo caso, el impacto de estar cercano al aprendizaje reside en un aumento de confianza; si es posible generar acciones diversificadas y si es posible impactar en el proceso de aprendizaje. Por tanto, no sólo la comprensión en la implicación personal en el aprendizaje se vuelve el nuevo marco y continente de su atención y acción sino el profesor principiante comprende que si puede construir realidad de aprendizaje y se inscribe en una “carga de sentido” (Dewey, año).

En el profesor principiante existe un deseo de alcanzar el cumplimiento de la de la responsabilidad en la dimensión de generar progresión en el aprendizaje;

consiste cuando algún alumno está en disciplina pero tiende a considerar que no está en la acción del aprendizaje y aspira a que logre el aprendizaje y esta apreciación puede extenderse a distintos alumnos.

Desde los hechos que descubre, los resignifica, los pone en orientación hacia el logro de sus aspiraciones regenerando las expectativas como una apropiación matizada de ilusión, desean que algunos alumnos que han alcanzado un estado de disciplina transiten a lograr un estado satisfactorio de aprendizaje, mientras con los indisciplinados inicia un tratamiento, al mismo tiempo se ocupa en reducir su disciplina e incrementar su aprendizaje.

Otra fuente en la estructuración de las experiencias de los alumnos en las zonas de la disciplina y el aprendizaje está en la sociocultura de la escuela. La conservación de la disciplina presenta un aspecto subjetivo pero, ahora ligado al apremio en construir una impresión y realidad de permanencia y continuidad de los procesos de aprendizaje que armonicen con la representación “Ser un buen profesor es tener al grupo disciplinado”, donde se conecta aprendizaje con tranquilidad, uniformidad de conductas, el trabajo a un solo ritmo, la respuesta global y rápida de los alumnos a los dictados del profesor, un solo marco temporal de realización de tareas y un único continente de ambiente de aprendizaje de aula. Esta es la imagen que desean observar la mayoría de los directivos y profesores del plantel cuando visitan a los grupos de los profesores principiantes.

La fuente sociocultural de conservación de la disciplina se vuelve un desafío que deviene en otra fuente de tensión profesional y a la vez una invitación, para el principiante:

“No entiendo con claridad, dicen aquí en la escuela que tener disciplina es ser buen maestro, yo me doy cuenta que el grupo que me dieron, segundo, llegaron desconociendo incluso letras, muchos, más de la mitad no sabía leer, cómo pueden decir eso, un buen maestro es con el que aprenden los alumnos, porque pueden ser disciplinados como soldaditos pero no aprender como burritos. Yo no les creo eso pero me está gustando la idea, me estoy sintiendo más controladora, como que se me da más, estar mandando a los niños” (Miriam, E. 3).

Existe una creencia en la cultura docente que apunta en la dirección de una elaboración de la eficacia docente, asegura esta creencia que el profesor que no conserva la disciplina no es un buen profesor. El profesor se instaura en la

experiencia de construir significados retomándolos de la sociocultura; con tal significado, los principiantes deciden el ubicar el lugar de su posición ante el mismo y en ello la estructuración de su experiencia, lo crucial en la aceptación de esa creencia social está en que se convierte en un criterio de aceptación social; aceptar las ideas de una serie de personas es también aceptar a las personas y a la inversa, que se constituye en clave de su proceso de socialización profesional.

La fuerza de la representación social estriba en que conjunta dos zonas de experiencias, compartir la activación del aprendizaje con la conservación de la disciplina, “No puedo enseñar si los niños están desordenados”; anteponiendo la consolidación de la disciplina a la construcción del aprendizaje, los profesores principiantes activan su inserción social a la cultura escolar; han activado su interacción con la sociocultura alejando su interacción con el aprendizaje.

Afectado por esta exigencia, el principiante, no volverá a pensar las estrategias didácticas sin pensar en la disciplina, el impacto de la realidad es superior que la posesión de un conocimiento pedagógico. El espacio idílico de planeación de actividades tiene en esta experiencia un límite; haber pensado la planeación en la formación docente conduce a interpretarla como una adquisición teórica inútil, entonces, desaparece la intención de conocer la profesión desde la planeación; el peso de la creencia social inhibe al principiante para intentar buscar los modos de adecuación más pertinentes de sus saberes curriculares. En el estado de presión social no pueden resolverse desafíos curriculares, cuando la sociocultura y la institución no trabajan al aprendizaje como situación problemática y reflexiva.

Construir la disciplina, entonces, consiste en procurar definir prácticas que otorguen permanencia por agrado; consiste en definir espacios de actividad, tiempos, y la construcción de un ambiente de aula vinculado a un estilo en la función docente. Pero, la construcción de la disciplina requiere una aceptación relativa en cada una de las dimensiones de la práctica educativa; y en ese proceso impactado por la fragmentareidad y la falta de experiencias ciertas y contundentes, en haber alcanzado la disciplina, existen flujos y reflujos, avances parciales y específicos, sin satisfacer el deseo en alcanzar de una vez y para siempre, un proceso homogéneo de disciplinación.

Así, el movimiento de solución de la disciplina se mueve en varias pistas simultáneamente; respecto a la socialización en el aula y la formación moral del alumno; respecto a los padres de familia y las percepciones acerca de la imagen profesional del principiante; respecto al personal docente de la escuela, y como parte de esta complejidad, respecto al orden de la construcción del aprendizaje. Ligado a este último rasgo, la tarea de pensar el contenido para su desarrollo didáctico representa una faena íntima.

Que siga el día a día de la historia y “los alumnos no aprendan” pone en estado de tensión donde es más frecuente que la aprensión convierta la incorporación profesional en una situación de vulnerabilidad frágil, a que la convierta en una obra creativa. La expectativa de no percibir los resultados deseados en el aprendizaje produce experiencias profundas de una derrota inminente en sus expectativas de enseñar. Frente a esto, está el recuerdo de su principio de responsabilidad: debe enseñar también el día mañana.

Por instantes siente que ha obtenido un triunfo, parece que los alumnos han disminuido en sus factores indisciplinarios y puede proceder el aprendizaje, él seguido por los alumnos.

Cuando ha logrado disciplinar a los alumnos, se abre en tensión al futuro. Debe tomar una decisión para alcanzar la continuidad en la enseñanza porque de la atención puesta en los alumnos no ha logrado derivar una toma de decisiones y una práctica que sostengan la continuidad del aprendizaje. Ahora se dedicará más al aprendizaje que a la disciplina. Un leve descanso de los problemas disciplinarios provoca la irrupción de la alegría.

Es este el momento del dilema de construcción de sí desde las fuentes que alimentan sus acciones, la biográfica, la profesional y la contextual para poder crear una respuesta consistente en diálogo con su experiencia contextualizada. En el curso de actualización de esta iniciativa es posible que ocurra una paralización didáctica, una reactualización de prácticas del pasado, una imitación de prácticas de amigos, un proceso de ensayos y errores, esto ocurre en el marco de una dialéctica de construcción de sí basado en el debate entre el impulso y el hábito que aspira a la construcción de una estructura de la experiencia sostenida por el

pilar de la personalidad y el pilar de la profesionalidad.

Las acciones en el contexto de interpretación de asunción de su fragilidad son el fundamento para la elaboración de su contexto de acciones, interpretación y prácticas se unifican en un sentido, dicen de lo que verdaderamente puede hacer sin arriesgar o perder el control su continuidad: el profesor escribe en el pizarrón y el alumno copia, el profesor ordena transcribir una lección por tanto el alumno copia o el profesor dicta y el alumno copia. La recurrencia a la copia es la recurrencia a construir un espacio de seguridad. Vulnerabilidad y consistencia, fragilidad y seguridad, forman dos polos y fuentes de construcción didáctica. La activación de aprendizajes se vuelve subsidiaria de ese marco de construcción, donde el profesor principiante efectúa tránsitos de seguridad a más seguridad, disminuyendo los riesgos; o bien, entra en procesos de deliberación por encontrar un sentido a la implicación de sí, ocasionalmente no logra crear una postura, ocasionalmente si lo logra.

Hay una acumulación de experiencias de no continuidad en el aprendizaje. Los alumnos en situación excepcional atrapan un nivel intenso de la atención del profesor; los que no han aprendido absolutamente nada, los que han aprendido pero sufren estancamientos y retrocesos pero algunos de ellos si persisten; los que están aprendiendo pero lo hacen lenta y fragmentariamente frente a los que si consolidan el aprendizaje; los que aprenden pero difícilmente lo demuestran; son los indicios inductores de formación de juicios acerca de la ruta discontinua de aprendizaje. Esta experiencia dice de una sedimentación de lo fragmentario y ambiguo de la construcción del aprendizaje desde la representación de un aprendizaje completo, continuo y rápido; que impide abrir continente o contexto de interpretación a la noción de una “conexión necesaria” entre causas y efectos (Dewey, año).

Para el profesor principiante hay una verdad básica que pareciera arrojar un conjunto de verdades. La responsabilidad laboral y profesional supone alcanzar tanto el orden del aprendizaje como el orden de la disciplina, enfrentar uno para apropiarse del otro y obtener una situación uniforme son las representaciones que operan como respuesta lógica. Así, para elaborar la continuidad del aprendizaje se

requiere una acción causal extrínseca.

Esta expectativa, como modo de abordaje de la pluralidad y la complejidad activa y devela una serie de nudos dilemáticos con sus tensiones periféricas: sobre el tiempo en cómo operar la exigencia en las tareas académicas; sobre las concepciones del profesor por inscribir la conducta del alumno en una disciplina “normal”, sea percibir al niño completo o como estudiante; sobre el eje de formación moral autónomo y heterónimo, la interpretación de permitir que el alumno controle por sí mismo su desarrollo o ejercer el control sobre su comportamiento.

El desarrollo de la emoción en el profesor principiante se vuelve subsidiario de la implicación personal en estos dilemas de formación. Y en tal momento se vuelve alimento de la experiencia de sí.

Pero el desarrollo de su atención e interpretación en el curso de las semanas produce dilemas sociales de la disciplina (Berlak, Berlak, 2000): justicia equitativa o distribución diferenciada; justicia equitativa basada en la ley o de acuerdo a la aplicación de reglas, contra eximir o castigar individuos por razones individuales o idiosincrásicas; y finalmente, en el mismo sentido histórico, guiar la disciplina de acuerdo a una cultura común creada en el grupo o por la conciencia de subgrupos. Y en este momento, se vuelve alimento de la zona contextual de experiencia.

El dilema central del profesor principiante está puesto en el eje de correspondencias de pluralidad y complejidad que consideradas desde una representación de la causalidad sólo pueden interpretarse como un estado de ambigüedad y discontinuidad. El conjunto de dilemas atestiguan la consistencia de la complejidad de la profesión docente que se busca comprender desde el referente de la representación de mantenimiento de la continuidad.

En tal “falla de conexión” (Schütz, año), el camino de la experiencia es el camino de recolección de ambigüedades y contradicciones y el profesor principiante lo asimila desde su sentido de implicación en los procesos de aprendizaje; incluirse en el aprendizaje de sus alumnos o excluirse, recluirse en la dimensión de la enseñanza o excluirse de la enseñanza y del aprendizaje, excluirse del aprendizaje e incluirse en la enseñanza. Por lo general, la

construcción de las acciones en el curso del tiempo dice del padecimiento de la experiencia mediante la combinación de estas posiciones, que gradualmente formarán una historia.

Si la idea de continuidad en armonía perfecta fue trabajada por la formación docente puesta la interpretación en la naturaleza de los niños, y constituyó el marco de referencias de las creencias y la representación para asumir la experiencia en la incorporación profesional, ahora en la incorporación profesional, cuando los profesores están cuestionando este modelo para con los alumnos y su interacción con el aprendizaje, sucede la acción de la representación de causalidad pero desde la sociocultura de la escuela primaria, en lugar de estar ubicado en los alumnos estará ubicada en las zonas que los contienen, la disciplina como superior socialmente al aprendizaje con el argumento mítico que no puede desarrollarse el aprendizaje sin conseguir un orden disciplinario y que para abatir esta conjunción de disciplina aprendizaje es necesario asumir jerárquicamente la primera sobre la segunda.

El conjunto de creencias que se sostienen en el poder de la causalidad y por ello la representación de la causalidad y el profesor principiante como representante de la causalidad, tienden a derrumbarse desde que ocurre el estar en la experiencia de la continuidad, esto es, desde los primeros días de clase. Pero tiende a reconstruirse en los objetos interconectados desde la interpelación sociocultural. El poder de la causalidad (“Yo mando entonces ellos obedecen”, “Yo enseño luego ellos aprenden”, “p entonces q”) que sostenía la creencia que la continuidad de la experiencia se realizaría sin rupturas, por el mero peso de la supremacía causal de “Práctica, práctica, práctica” ha quedado cuestionado. El profesor principiante está en suspenso, incierto, inquieto (¿Qué hacer con el desencanto de sí?). Entre el agotamiento y la responsabilidad de enseñar debe recurrir a otro poder, con el deseo de ser lo que esperaba de él pero en condiciones inesperadas.

La conexión disciplina y aprendizaje es una red de conexión de incertidumbres, en ello empieza a reconocerse desde esa interconexión, como un individuo interconectado de poder o no poder en la creación de su respuesta y por tanto

desde un espacio de incertidumbre. Entonces, el rasgo de disponibilidad y espera (de esperanza) se convierte en su subjetividad emergente, que produce una toma de decisiones y una heurística; frente al rasgo de prácticas educativas permanentes en el presente-presente. Entonces, será desde el espacio de la acción que pretenderá resolver este debate.

Debe ser una instancia que posea una respuesta amplia que pueda traducirse en la vida cotidiana como consistencia en la continuidad. Además, que sea una respuesta que implique capacidad de objetivación, que coloque al profesor en condiciones de dominar y controlar lo que está ocurriendo. Estos rasgos sólo los pueden poseer las acciones básicas.

Una acción de base es una acción irreductible, “aquello que no puede hacerse por otra cosa” (Ricoeur, *El discurso de la acción*), indica que el actor tiene un determinado poder y se representa como “Yo puedo”: “La acción de base consiste en tener la condición de poder realizarla, es un yo puedo” (p. 39). En tanto, “yo puedo enseñar”, el profesor nuevo, es identificable por sus acciones básicas; a saber, el acto de hablar, el acto de leer, el acto de escribir y el acto de escuchar. Las combinaciones entre cada acto crean una configuración práctica de acciones. En la medida que los alumnos participan de ellas, la serie de acciones adquiere continuidad y complejidad; el conocimiento práctico, entonces, consiste en el repertorio que se posee de acciones básicas que ocurren en la zona metodológica de experiencia de “Dar clases a los niños” y “Controlar a los alumnos”.

Las acciones de base en la metodología mediadas por los contenidos del currículum constituyen la objetivación del profesor nuevo para tratar de alcanzar la continuidad de la progresión del aprendizaje.

Existen acciones de base. El profesor nuevo puede hablar, escribir, leer y escuchar, en ellas involucra a los alumnos. Acción centrada en la oralidad del habla, como es el caso del monólogo del profesor, los monólogos del alumno en clase son inexistentes; acción centrada en la oralidad de la lectura y la escucha del alumno; acción centrada en la oralidad de la lectura y la escritura del alumno; acción centrada en la oralidad del habla del profesor y la escritura del alumno, como es el caso del dictado; acción centrada en la oralidad entre profesor y

alumnos como es el caso de la conversación, el diálogo y la discusión; acción centrada en la escritura del profesor en el pizarrón y los alumnos conversan y dialogan, como es el caso de proporcionar instrucciones en el pizarrón para conversar un tema; acción centrada en la escritura del profesor en el pizarrón y la escritura del alumno en el cuaderno, como es el caso de copiar del pizarrón; acción centrada en la escritura del alumno derivada de copiar del libro;

El involucramiento de los alumnos está sostenido en red que sostiene a una tarea académica por la simplicidad y/o la combinación de la red de acciones. La conservación simple en la oralidad como cuando los alumnos escuchan (“Ah, como habla esta maestra”), hasta la combinación entre leer un texto, conversarlo y pasar a resumirlo.

La acción en la oralidad acompañada de instrumentos, que pueden ser el material didáctico u objetos diversos; libros, revistas, mapas, grabadora, tómbola, esquema conceptual, láminas ilustrativas.

Cada profesor construye un modo específico de combinación y continuidad de las cuatro acciones de base involucrando a los alumnos, donde se objetiva un sentido de enseñanza según la representación y/o la intención que se posea del aprendizaje y la enseñanza.

Existen acciones de base desde la lectura centradas en el alumno o el profesor. Cuando el alumno lee con el propósito explícito de seleccionar subrayando palabras, frases o ideas principales; en un segundo momento desarrolla propiamente la escritura sea elaborando un resumen, un cuadro conceptual o una serie de preguntas. Cuando el profesor lee del libro, sin agregar comentarios y los alumnos copian exactamente, o bien, cuando dice una canción y los alumnos la escriben en el cuaderno.

La figura que constituye la oralidad del profesor y la escucha del alumno por su recurrencia constante de aparición parece ser un modelo social. En este contexto, el concepto de “buena disciplina” puede significar el silencio e inmovilidad de los alumnos cuando se explicita la prohibición de hablar que puede significar indisciplina. En el caso opuesto, la figura que constituye la oralidad de los alumnos con la participación regulativa del profesor, sin participación directiva del profesor,

parece ser un caso excepcional. En este contexto la expresión oral no alude necesariamente a una acción de indisciplina.

Las acciones de base que no se introducían en un contexto continuo de acciones, y por ello aisladas, pero a la vez más usadas, como la oralidad centrada en el profesor (lectura o dictado) o centrada en el alumno (lectura principalmente), así como la serie de combinaciones de las acciones de base que los profesores desarrollan permite comprender la construcción del ambiente de aprendizaje de aula. Y en este contexto, permite comprender el sentido de la implicación.

El sentido de la implicación pedagógica en la práctica docente en el contexto del uso de las acciones básicas puede comprenderse desde la propuesta de guía exploratoria para la actividad que propone el profesor (la pertinencia de las instrucciones, los ejemplos mostrados, las explicaciones ofrecidas), la cantidad del tiempo empleado en la actividad, la secuencia de las actividades, el nivel de dificultad en la tarea según los contenidos de aprendizaje que revelan el grado de cumplimiento del propósito general de la asignatura.

Puede ocurrir que el desarrollo de la oralidad sin instrumentos se use en mostrar un tema de ciencias naturales o de ciencias sociales y se proceda posteriormente al uso de la escritura para copiar del libro. Puede ocurrir que se escriban en el pizarrón, una lista de problemas aritméticos, una lista de palabras esdrújulas, una lista de ovíparos y una lista de fechas históricas que los alumnos deban copiar. De este modo se conquista la continuidad sin rupturas. Pueden ocurrir cambios de contenidos de asignaturas sin ocurrir cambios en el nivel de la acción de base, desde una acción de base se realiza el desarrollo de distintos contenidos.

Se puede transcribir exactamente en el pizarrón las palabras que contiene una lección del libro y el libro puede ser cualquiera pero la acción de base es la misma escritura u oralidad. Se puede elaborar un esquema conceptual que contiene a la lección del libro. En todos los casos, la implicación del profesor principiante en la apropiación de los contenidos es el factor que influye en el impacto del aprendizaje del alumno. De este modo, la continuidad de la enseñanza activa la

continuidad del aprendizaje mediada por la apropiación de los contenidos de las asignaturas y por las formas de objetivación didáctica.

Para el profesor principiante, la experiencia de mayor complejidad está en habitar el desarrollo del aprendizaje del alumno, conocer la continuidad de la progresión del aprendizaje. Aprender a identificar los indicios en el desarrollo cognitivo como aprender a crear un significado de las acciones de los alumnos y proporcionar un sentido pedagógico, representa una gran ruptura para crear el sentido de su enseñanza.

Tantas acciones deben ser apreciadas desde su dimensión de percibir su alcance en el aprendizaje. La evaluación aparece como el espacio desde donde valorara su función docente. La dimensión de la evaluación vista desde la práctica pedagógica refleja un proceso de continuidad que inicia en las intenciones de enseñanza, lo que el alumno hace en el proceso de aprendizaje y luego los efectos que estas acciones producen en el profesor. Comprender el tránsito del alumno por la dimensión del aprendizaje y en ello comprender la acción del profesor que está impactando al aprendizaje, habla de la posibilidad visible del aprendizaje, donde el profesor puede reconstruir su interpretación y explicación del proceso de aprendizaje. El dilema de la evaluación consiste en ¿cómo aparece este proceso de continuidad y cómo se mantiene en tal?

La evaluación, vista desde la práctica docente, aparece como un centro de articulaciones entre las distintas zonas de experiencias. Tiene una vertiente contextual, conecta con la zona institucional y con la zona sociocultural; conecta con la zona de la disciplina y con la del aprendizaje y conecta con una experiencia de sí. El desarrollo clave del esfuerzo consiste en lograr conservar la atención en el eje del aprendizaje, en poner el interés en descubrir los rasgos del proceso de aprendizaje y en la disposición de comprender lo que está ocurriendo con el aprendizaje. El dilema de construir un saber profesional sobre la evaluación reposa en estas condiciones.

Si la disciplina provoca ímpetu y frenesí para asumirla y guiarla, la evaluación provoca una suspensión por su rasgo determinante de fijar una realidad; sobre la evaluación no existe una representación social que incite a acciones emergentes

para conocerla y ponerla a servicio del aprendizaje, pareciera que la disciplina y la evaluación son herramientas para uniformizar el aprendizaje de los alumnos, unas herramientas continuas entre las distintas dimensiones que integran la totalidad del niño en movimiento durante el aprendizaje, su estancia en la escuela y en la relación de la implicación del alumno con su propio aprendizaje.

La constitución de experiencias sostenida en la región de la evaluación, relacionada con la experiencia de sí presenta los rasgos de construir un estilo evaluativo y cómo distinguir los rasgos del alumno desde donde pueda alcanzar cierta certeza sobre el desarrollo de su aprendizaje, qué habilidades distinguen al profesor en su proceso de evaluar y qué referentes posee para realizarla; respecto a la zona contextual, qué medios ofrece la institución para realizarla (construidos personal o grupalmente) y qué ideas circulan socioculturalmente en la escuela; respecto a la zona de emergencia de aprendizaje, los dilemas que se producen consisten en valorar el esfuerzo del alumno en el proceso o sólo el producto, evaluar al niño completo o parcialmente, centrarla en los contenidos o en los procesos; respecto a la implicación emocional, su tipo y su influencia, del profesor para interpretar las condiciones de desarrollo de los alumnos, en cuanto cómo orienta la intervención emocional el proceso de evaluación. Desde esta articulación, los profesores principiantes tienden a hacer énfasis en algunos segmentos más que en otros.

Evaluación y zona contextual. La evaluación está directamente vinculada con los intereses y valores de los padres, los hábitos de promoción en la escuela, las normas implícitas y explícitas de la institución, las prácticas socioculturales y el proceso de aprendizaje.

El acontecimiento fundamental desde la zona contextual estriba en la colocación de un límite: “Ya me dijeron que tengo que pasar a todos o reprobar no más de dos”. La zona de experiencia de la evaluación aparece extraordinariamente limitada desde el pasado de la formación docente¹ y el

¹ “De evaluación en la normal no nos dijeron nada, una trasmisión de contarnos lo que era la evaluación , no hubo, y de teoría, un libro nos lo recetaron en varios semestres” (Iris, E. 4): “Para mi la evaluación sigue siendo difícilísima, no la entiendo y no la resuelvo, sigue siendo un problema, hasta la fecha” (Sofía en su segundo año de incorporación profesional, E. 14).

presente de la incorporación profesional. En tales experiencias, la apropiación de saberes profesionales resulta ser una de las más complejas y lejanas.

La evaluación articula la vida cotidiana del aula con los juicios y expectativas de los padres. La atención de los padres está en las notas revisadas a las tareas diarias en cuadernos y libros; es un espacio de observación permanente, una ventana donde puede observarse el trabajo diario del profesor y con el que el padre puede realizar inferencias sobre la actividad del profesor. Generalmente, los profesores principiantes desconocen esta vía de familiarización de los padres con sus prácticas y se vuelven especialmente sensibles a esos juicios.

Prácticas evaluativas que instala la institución. Existen tres modos básicos de prácticas evaluativas en las instituciones en educación primaria. La compra de exámenes, la colaboración por los maestros de grado y la elaboración por el profesor del grado.

La compra de exámenes. Las instituciones adoptan formas comerciales de evaluación para conocer estrictamente resultados de procesos de aprendizaje. Estas acciones tienen un consenso extraordinario entre supervisores y directores, así la institución afirma su estructura de plausibilidad alcanzando la uniformidad. En un segundo momento, existen tres formas básicas de asumir estos exámenes; los profesores pueden organizar una guía de preguntas, los alumnos las estudian y presentan el examen, o bien, los profesores proporcionan las preguntas del examen y resolverlas con los alumnos, preparando la presentación del examen; los profesores proporcionan las preguntas y las respuestas de los exámenes y durante una semana preparan a los alumnos para la presentación del examen. Este segundo momento de aplicación del examen no es tomado en cuenta por los supervisores y directores.

El curso de acciones de la práctica pedagógica del profesor principiante queda detenido durante el tiempo de aplicación de los exámenes, generalmente bimestrales. La práctica pedagógica, guiada por los dictados de la institución, se instala en sus modos de legitimar sus procesos educativos mediante la demostración evaluativa del aprendizaje. Este tiempo se vuelve un foco de concentración de energías y acciones, donde el profesor puede convertirse en

traductor del examen o simple trasmisor.

La aplicación de exámenes comprados en situación laboral por contrato mensual o bimensual produce condiciones de incertidumbre y ambigüedad en los profesores principiantes, no pueden atender los resultados del aprendizaje porque desconocen el futuro de su contratación.

Las formas de organizar esta experiencia, están en suspender un juicio evaluativo y esperar el paso del tiempo para designar una evaluación; o bien, asumir el riesgo y evaluar de acuerdo a la experiencia en clases y los resultados del examen; ocasionalmente, la elección de cualquiera de estas formas está en relación con las decisiones del responsable de la escuela; generalmente, las condiciones que permiten enfrentar la evaluación en estas situaciones están en relación con el dominio de los contenidos pertenecientes al grado y el dominio que se tenga sobre el desarrollo de aprendizaje de los alumnos. En esta situación, el profesor principiante está frágil ante el juicio de los padres.

Colaboración entre compañeros. Existen instituciones escolares que responsabilizan la construcción del examen a la colaboración entre los profesores de grado; estas prácticas se ordenan en función de proporcionalidad entre tiempo y energía, invertir el menor tiempo posible sin producir conflicto, puede ser que se dividan las materias, que el director las asigne o que asignen entre los miembros del grado; posteriormente quedan dos caminos, entra en la colaboración o entra en contradicciones.

Este espacio social relacionado con la práctica pedagógica intersecta con la práctica docente y se vuelve un espacio de socialización de las creencias y prácticas, por ello es un umbral de reconocimiento de la cultura que priva en ese contexto. Y de este modo, el profesor ingresa al flujo de continuidad sociocultural de la institución.

Por otra parte, se convierte en un espacio de reconocimiento de los saberes y prácticas del profesor principiante desde el referente irremisible de su egreso de la formación docente. Si el profesor principiante presenta iniciativas en la elaboración de los exámenes y éstas no forman parte del conjunto de prácticas socialmente aceptadas, se forma un eco de actitudes que se caracterizar por negar la

propuesta sin crear situaciones desagradables, negar la propuesta y crear situaciones conflictivas que trascienden este espacio social y se prolongan en otras prácticas y espacios. Pero en todos los casos de sus propuestas evaluativas, las iniciativas de propuesta de un profesor principiante son negadas. De ese modo, el reconocimiento a su implicación profesional no se incluye como signo de socialización.

Elaboración personal. La elaboración personal de exámenes aparece como modo de organizar un seguimiento a las intenciones del profesor en los aspectos que le resultan prioritarios y paralelamente a la aplicación de exámenes comprados y no tienen el estatuto de formalidad que éstos. Puede surgir a instancias del profesor sin la oposición del director o el director lo puede recomendar y participar de su proceso de construcción. Esta práctica personal permite acercar los rasgos de evaluación a la situación de aprendizaje y contextual del alumno. Sin embargo y generalmente, la construcción personal del examen es una práctica en desuso.

La institución crea una realidad de alejamiento entre las prácticas de aprendizaje y las prácticas de evaluación. Pareciera que el sentido institucional está en la acción de socializar sujetos según los criterios institucionales, en lugar de identificar los rasgos del proceso de aprendizaje que prometen instancias de apropiación profesional.

Los profesores principiantes reconocen en la zona de experiencias de la evaluación, uno de los grandes cismas de la educación pública:

Si una zona escolar va a tener esta cantidad de reprobados, la que debe ser, y como esta zona va a muchas más y luego la otra zona y la región y luego Nuevo León: ¿Y cómo Nuevo León va a tener esta cantidad de reprobados? Es una educación que va a dar lástima. Es más rentable pasar a los alumnos (Segundo año de incorporación profesional, Monserrat, E. 16).

Prácticas de aprendizaje y prácticas de evaluación

Una tensión fundamental está en cómo transitar de la evaluación de la vida cotidiana a una dimensión de conocimiento pedagógico sobre la evaluación. El tránsito de la vida cotidiana a la elaboración de formas de saber está relacionado con el lugar de la evaluación al interior del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación en la vida cotidiana en el aula funciona como un aviso al alumno que el profesor reconoce que ha concluido una tarea y éstas tienen de base el libro y el cuaderno. Son las acciones que le permiten conocer que el alumno está en prácticas de aprendizaje y mediante ellas puede reconocer ritmos de desarrollo, a partir del criterio que el alumno ya ha asimilado o adquirido determinados procedimientos y presenta familiar con algún cuerpo de conocimientos escolares.

Existen profesores principiantes que conceden alta importancia a estas actividades porque en ellas se encuentran las oportunidades para reconocer la apropiación y la actitud de dedicación y esfuerzo de los alumnos hacia los contenidos de aprendizaje, y son la base para proporcionar una evaluación que trascienda la ocasión del examen. Especialmente cuando inician algún tema nuevo o introducen un concepto nuevo sufren un incremento de optimismo, en la expectativa que los alumnos tienen ahora una oportunidad nueva para activar su aprendizaje.

Existe un segundo momento de inflexión, cuando se estipula alguna relación con los propósitos y el aprendizaje será apreciado desde lo que es posible alcanzar, apuntando al objeto de los propósitos.

Este es un espacio de continuidad que no sufre evolución hacia la producción de conocimiento pedagógico profesional, que tiene su clave en la interacción entre prácticas de aprendizaje y prácticas de evaluación.

Las prácticas de aprendizaje consisten en las acciones que los alumnos realizan en interacción con contenidos de conocimiento escolar. Las prácticas de evaluación consisten en apreciar los esfuerzos, la atención, la motivación y las estrategias que utilizan los alumnos en interacción con conocimientos escolares. Los profesores principiantes tienden a valorar con alta importancia cualquiera de estos aspectos que represente la activación del interés del alumno; en la mayoría de los alumnos, encuentran que alguna dimensión los conecta con el aprendizaje, aunque no sea en la totalidad de ellos.

Desde esta coordinación de prácticas, los profesores principiantes descubren que son escasos alumnos los que conservan una estabilidad en la continuidad del

aprendizaje, y descubren que los alumnos que aprenden en el tiempo dedicado a la tarea y que se considera un aprendizaje confiable porque no degenera en olvido con el paso del tiempo. De este modo, percibe que el niño no está excluido del aprendizaje aunque no pueda incluirse en un aprendizaje evidente y seguro.

En ese modo existen los que se motivan desde la lectura pero rechazan los algoritmos, los que desean participar en ciencias sociales pero se aburren en geografía. La desesperación y el abatimiento de los profesores principiantes están en descubrir que los alumnos padecen un aprendizaje enfocado y limitado preferencialmente en algún aspecto y que corresponden a más de la mitad del grupo.

Existen dos formas básicas de establecer una continuidad entre prácticas de aprendizaje y prácticas de evaluación con dos rasgos, proximidad y lejanía.

La proximidad alude a poseer un reconocimiento conciente que en las prácticas de aprendizaje se desarrollan acciones cognitivas y procedimentales que son asimilados en esquemas cognitivos y que las tareas académicas están activándolos, y desde esta condición las prácticas de evaluación tienden a ser continuas, específicas y variadas, orientadas a los procesos de reacomodación cognitiva en interacción con la secuencia y profundidad de los contenidos de aprendizaje. En esta experiencia, la evaluación ocupa un lugar permanente y los profesores principiantes encuentran su tiempo para poner la atención en ello. Asimismo, aunque no lo escriban en el registro de planeación, están consideradas para movilizarse.

La lejanía alude a la desconexión entre prácticas de aprendizaje y prácticas de evaluación. Consiste en que las mismas prácticas de aprendizaje no ofrecen condiciones de existencia para convertirse en prácticas de evaluación pues su orientación hacia los contenidos de aprendizaje carecen de la secuencia y profundidad, a partir de las cuales el alumno no puede reconstruir sus esquemas cognitivos y procedimentales, no existe una activación de conocimientos previos, porque son tareas que en sí mismas agotan su fin.

Generalmente estas tareas están basadas en acciones básicas sin problematización, alguien dicta y alguien escribe o alguien copia una lección;

además, el profesor principiante no le interesa planear centrando los criterios de la evaluación y estar en acciones continuas de evaluación en la vida cotidiana; la evaluación es episódica obedeciendo a un dictado administrativo que satisfaga la noción de responsabilidad laboral.

Existen profesores principiantes que la ausencia entre prácticas de aprendizaje y prácticas de evaluación la justifican como una carencia de experiencia, cuando la existencia de la correlación está basada en acciones de atención, interés y disposición.

Tanto las experiencias de proximidad como de lejanía ofrecen desarrollos y resultados diferentes ante los dictados institucionales de presentar los resultados de aprendizaje cada bimestre. Existen experiencias de lejanía con las prácticas de aprendizaje que instaladas en asumir episódicamente la evaluación permanecen en la inseguridad y el temor cuando se cumple el período de evaluación y deben ofrecer productos numéricos. En este caso, el acto de objetivación evaluativo carece de un antecedente de proceso de subjetivación.

La diferencia en ambas situaciones está en la atención, la disposición y el interés en aprender a “mirar” las prácticas de aprendizaje desde prácticas de evaluación requiere de la aplicación de un esfuerzo desmedido.

Territorio contextual

El segundo territorio de experiencias se nombra contextual. Está compuesto por la zona institucional y la zona sociocultural. Alude a las formas de organización de la vida escolar promovidas por la institución en vínculo a una cultura, con sus representaciones, creencias y prácticas en interacción con el contexto social, cultural y económico donde se encuentra la escuela en particular.

La zona institucional está compuesta de las reglas institucionales y el ejercicio en la distribución de órdenes y decisiones que tienen por objeto el uso de la metodología, planeación, la evaluación, la disciplina, la participación en actividades cívicas y festivas, proyectos educativos planteados por la Secretaría de Educación y la responsabilidad del profesor que asume en cada una de ellas.

La zona sociocultural se entiende como el sentido que se materializa y aplica en las prácticas anteriores, su interacción con representaciones y creencias, y

además, su interacción con la cultura que priva en el contexto que sitúa a la escuela.

El territorio contextual aparece como un contexto activo en la recepción de los profesores que inician en la docencia, a modo de condiciones generales que obran como presupuestos de socialización laboral y profesional que conforman una realidad ante los profesores, y sus condiciones de vinculación intersectan con la práctica pedagógica y la práctica docente en los planteles educativos.

El territorio contextual expresa un punto de articulación. Transversalmente forma parte de una institución del Estado Mexicano, la Secretaría de Educación Pública con sus disposiciones pedagógicas y administrativas. Horizontalmente está integrado a los contextos económicos, sociales, culturales y demográficos de la población civil. Tal articulación está sujeta a movimiento, según la ocurrencia de planteamientos oficiales que surjan desde instancias oficiales y nuevas necesidades y demandas que surjan del contexto donde está ubicada la escuela. Mientras la dinámica de abastecimiento laboral de profesores a los centros de trabajo se origina de una articulación de la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. El territorio contextual de las escuelas es el lugar donde inciden las articulaciones anteriores que las dotan de movimiento.

Este movimiento es un flujo compuesto de frecuencias de sedimentación y frecuencias de movilidad que atraviesa el territorio contextual y que se define como instante histórico del territorio contextual. Como instante histórico está compuesto del grado de articulación con el que la institución escolar ha podido construir un flujo de continuidad oscilando entre frecuencia de sedimentación y frecuencia de movilidad.

La frecuencia de sedimentación está compuesta por una serie de prácticas pedagógicas y docentes que se encuentren en el contexto, está formado por las creencias y representaciones que aseguren la conservación de su continuidad, y además, por la actitud de asimilar las situaciones inesperadas o que puedan representar riesgos a la cohesión sociocultural.

Este movimiento tiende a encontrar su estabilidad haciendo énfasis en la permanencia de sus miembros, en la aceptación de las disposiciones institucionales que deben orientarse a la uniformidad, en disminuir el grado de esfuerzo que implican las tareas académicas y en ello optimizar y economizar el tiempo, que permita atender otras situaciones.

La frecuencia de movilidad dice de un acontecimiento que induce a la institución y sus miembros a descubrir que no pueden permanecer en el mismo estado y se requiere un esfuerzo adicional, distintas prácticas y creencias. La fuente de esta frecuencia de movilidad está representada por las disposiciones de la Secretaría de Educación, del cuerpo de funcionarios que la componen (Supervisores, Jefes de Región), por los reclamos, críticas y acusaciones de los padres de familia, por los acontecimientos y prácticas relacionados con la práctica del currículum que son objeto de observación tanto de la Secretaría de Educación como de los padres. Esos espacios del instante histórico de una escuela, registrado como un flujo de frecuencias de sedimentación y de movilidad impactan pluralmente la experiencia del profesor principiante.

Los profesores principiantes se inscriben en instituciones que están en un momento del flujo del instante histórico. En algunas existe mayor concentración de sedimentación, en otras de frecuencia de movilidad, pero en todas existe una permanente oscilación entre sedimentación y movilidad. Los profesores nuevos materializan su participación en el instante histórico desde su responsabilidad. La incorporación profesional dice del dilema fundamental: ¿Puedo o no puedo con la responsabilidad laboral y profesional?

Por lo común, los profesores principiantes son asignados laboralmente a lugares urbanos marginales de pobreza extraordinaria, donde las escuelas tienen una movilidad ocupacional total o casi total porque de un año al siguiente son escasos los profesores que continuarán en el mismo plantel incluido el director. Los profesores principiantes saben que son “escuelas de paso” porque padecen de una frecuencia intermitente de movilidad laboral.

Tan sólo excepcionalmente son asignados a escuelas que han alcanzado una permanencia casi completa de su personal docente, y han alcanzado permanencia

en sus prácticas y significados sobre la práctica docente y pedagógica, son ubicados en el nivel medio de la educación primaria. En estas escuelas, la sedimentación alcanzada consiste en un conjunto de normas explícitas e implícitas construidas que atienden a las necesidades e intereses de la escuela y además por una implicación organizada del directivo y personal docente en la aplicación de las normas y en la cohesión de la gestión educativa.

La línea de duración de los directivos en una escuela con frecuencia intermitente empieza con semanas hasta un año regularmente, en ocasiones dos años, escasamente han existido directivos que permanezcan los tres años. En la mayoría de las escuelas de sedimentación se encuentran directivos con una antigüedad superior a cinco años, aunque ocasionalmente pueden ingresar nuevos directivos en un tiempo menor.

Los nuevos profesores tienen por punto inmediato de atención el propósito de captar la importancia y la acción que el directivo pone en la conservación de la disciplina en la escuela, el apoyo a la enseñanza y valoran los argumentos de persuasión en los que se distribuyen los propósitos de asumir las tareas de la práctica docente por el personal de la escuela.

El arco de la actitud y la implicación del directivo en la construcción de la disciplina en el grupo, en un punto está representado por el mensaje “No me molesten por problemas de los alumnos”, “Así son los niños en estos lugares”, y en el otro extremo con el mensaje “Somos responsables de la conducta de los alumnos”, “Los alumnos ya saben los lugares donde no deben jugar”. Ambos mensajes reflejan un indicio de los hábitos de regulación de conducta que la escuela ha instaurado.

Así, existen escuelas de regulación estricta y regulación laxa en los hábitos de conducta y prácticas de profesores y alumnos, que sostienen los procesos de enseñanza, aprendizaje y la socialización en la escuela y el aula. Por ello, los profesores principiantes encuentran escuelas en un momento de su instante histórico y en éste puede existir una regulación estricta o laxa.

En el arco de la atención al proceso de aprendizaje, las escuelas de regulación laxa tienen un directivo que observa la asistencia del profesor, no exige formatos

de planeación, no está interesado en conocer el aprendizaje de los alumnos porque no efectúa prácticas de su reconocimiento y no interviene en la organización y desarrollo de la enseñanza. En el otro extremo, están las escuelas de regulación estricta donde se coordina la aplicación y seguimiento de planeaciones y evaluaciones y se organizan procesos didácticos en congruencia con la misión y visión de la institución.

En los dos modos de regulación pueden existir tendencias crecientes o decrecientes: las escuelas de regulación laxa puede incrementar la laxitud o puede suceder que se trate súbitamente de transitar a una regulación estricta; y en las escuelas de regulación estricta puede suceder que se incremente la intensidad de organización de las prácticas o puede suceder que una crisis intergrupala o intragrupal active un descenso en lo estricto de la regulación. La probabilidad de la inflexión está en función directa a la acción de la Secretaría de Educación, la acción de las madres de familia y ocasionalmente los padres, como los modos de solución de crisis intergrupales e intragrupalas.

La importancia de las caracterizaciones acerca de los rasgos del flujo de frecuencia intermitente de movilidad y de frecuencia de sedimentación alcanzada, así como de regulación estricta y laxa, está en que indican una continuidad de construcción histórica de las escuelas que se está fijando en el presente, cómo este instante histórico impacta la construcción de la profesional.

Los profesores principiantes demandan iniciar un proceso de comunicación acerca de procesos de aprendizaje y enseñanza. El arco de la acción de los directivos respecto a este interés de los profesores principiantes tiene de extremos, en las escuelas de regulación laxa, el hecho de ser totalmente indiferentes acerca de las dinámicas intencionales para activar un mejoramiento del centro escolar, no crean condiciones de diálogo pedagógico incluso de diálogo en general; en las escuelas de regulación estricta, existen directivos que acompañan al profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el apoyo de materiales didácticos, estrategias metodológicas y el diálogo versa sobre la utilidad de los mismos, así como sobre las tareas académicas en aula y en casa.

Las escuelas de regulación laxa pueden sufrir sugerencias y órdenes de asumir una regulación estricta, desde la iniciativa de los directivos locales o de la Secretaría de Educación Pública o por la presión de los padres de familia. Las escuelas de regulación estricta pueden intensificarla a partir de tratar de alcanzar algún premio especial o merecimiento. En ambas situaciones, el contenido comunicacional que tiene por objeto convencer a los profesores de que se integran en la nueva tendencia está en los discursos motivacionales sobre la voluntad.

El profesor principiante pone su atención en los disturbios disciplinarios como instrumento para conocer el compromiso de los directivos y del personal docente en la aplicación de las reglas de conducta y las soluciones a estos problemas. Se encuentra un arco con dos extremos, las escuelas de estricta regulación, donde se han dado reglas que cubren la mayoría de las acciones de los alumnos en la escuela y la de laxa regulación donde la escuela no condena las acciones de violencia y “mientras no haya sangre de por medio”, no hay imputación de responsabilidad a los alumnos. En ambos casos, el profesor principiante alcanza a distinguir la integración de un ambiente motivacional respecto a las reglas de conducta.

Con este modo de exploración de su atención e interés, el profesor principiante está consolidando un juicio acerca del sentido de responsabilidad de la institución respecto al mantenimiento de la disciplina y las prácticas de compromiso que se generan en ella; asimismo, la atención explora los procesos de aprendizaje de los alumnos y los procesos de enseñanza, con el propósito de darse cuenta de cuál es la participación de los directivos en los mismos.

Gradualmente, en la acumulación de juicios se consolida una interpretación acerca del valor de la institución en desarrollar el aprendizaje de alumnos, y una clasificación respecto a los aspectos que le interesa a la institución y los que no. Así tantea construir un reconocimiento del territorio cultural de las prácticas válidas y no válidas, en sus vertientes de las que se permiten y las que se niegan y de aquello que se puede atender y lo que puede desatenderse.

Las escuelas de flujo intermitente de movilidad se caracterizan por un azaroso

rasgo de presencia de profesores debido a su incierta asignación laboral. Esto deviene en la formación de grupos escolares que tienen historias fragmentadas con profesores, a estos grupos se incorporan la gran mayoría de los profesores principiantes. Estas historias son el presupuesto de la creación de un conjunto de impactos en la dimensión de las formas didácticas y estilos docentes que acaecen al profesor principiante y se convierten en experiencias sociales de debate y pelea con los grupos escolares y ocasionalmente con padres de familia.

El arco de historia de los grupos escolares que reciben a los profesores principiantes, tiene en un extremo la presencia de varios profesores o un profesor o durante un tiempo han sido mantenidos sin profesor; y en el otro extremo, un profesor ha permanecido con el grupo durante varios años.

En la historia corta del profesor principiante, existe un arco laboral hecho de escasa permanencia y alta movilidad; en un extremo denota estar en tres grupos durante dos meses en tres escuelas y en el otro extremo denota la permanencia en una misma escuela durante cuatro años; por lo común la duración se extiende a dos escuelas por año.

La importancia de la historia de grupos escolares y su circulación de profesores como profesores circulando con grupos escolares en contextos diversos, está en la exposición a los desafíos que implican en la experiencia de construcción temprana de su reconocimiento profesional desde su inscripción en un itinerario intercultural.

Existen dinámicas sociales que se crean en este arco de itinerancia. Si el profesor anterior alcanzó una duración de tiempo mayor a dos años con el grupo escolar al que es asignado el profesor principiante y creó relaciones afectivas y conductuales con algunos alumnos y madres de familia, elaborando una experiencia de apego emocional y aceptación de rutinas didácticas, el sustituto (profesor principiante) puede sufrir agresiones, reclamos y críticas, la comparación de los alumnos con el profesor anterior puede ser continua y desfavorable para él, el curso de las acciones futuras de la práctica pedagógica estará cuestionado porque las sugerencias e invitaciones de los alumnos a seguir las prácticas del profesor anterior pueden permanecer varios meses.

En cambio si el profesor principiante se incorpora a un grupo de alumnos que ha permanecido con varios maestros en un lapso de semanas o menos tiempo todavía, los alumnos creen que el profesor principiante hará la misma faena de itinerancia y sus acciones pedagógicas no son recibidas con credibilidad. En ambos casos, la condición histórica basada en temporalidades específicas de los grupos afecta el sentido de aprender en el presente y las expectativas de enseñanza.

En ambos casos y generalmente, no reciben apoyo alguno de los directivos y la institución, y serán algunos profesores compañeros los que aparezcan como sujetos socializadores que los proveen de información cultural sobre el contexto.

La experiencia de ser objeto de itinerancia afecta el sentido de intencionalidad de la enseñanza. El impacto en la experiencia del nuevo profesor tiene por arco, en un polo, el deseo de renunciar al contrato o solicitar un cambio de adscripción; en el otro polo está la aceptación del profesor a los deseos de los alumnos. Pero en todas las situaciones, la expectativa original de ejercer un control completo sobre los procesos de aprendizaje y disciplina en el grupo ha resultado suspendida.

La vivencia de mayor grado de certeza de los profesores principiantes está identificada en la actitud de los alumnos para su estatuto de reconocimiento como profesor, sus alumnos no creen en él como profesor, no creen que continuará siendo su profesor en el futuro, no creen que pueda ser mejor a sus profesores anteriores. Esta experiencia constituye una ruptura imaginaria de inefables consecuencias, porque la expectativa central del profesor principiante consistía en que lograría alcanzar la creación de un orden de aprendizaje y un orden de disciplina de un modo inmediato, además, obtendría la claridad de la práctica y, sin esfuerzos colosales, el profesor principiante se conservaría en la continuidad de las acciones y el tiempo, y en esa perspectiva, consolidaría una continuidad de sí.

La ruptura imaginaria lo pone en un espacio nuevo, cuyo énfasis está en que el descubrimiento de la ausencia de reconocimiento consistente a su estatuto de profesor, el profesor advierte que no es un profesor legítimo porque sus alumnos

exigen trabajos y tiempo para construir un sentido de confianza y creencia en él; por estar en ruptura imaginaria y por estar sin reconocimiento de los alumnos, acaece un estado de coexistencia con la representación que alimenta sus expectativas, la tendencia de la continuidad, caracterizado de aceptación y negación.

Esta coexistencia, como un núcleo sobre el cual se ejerce una pluralidad de acciones emanadas de distintas fuerzas, se despliegue en la práctica pedagógica y docente, centrada su desarrollo en una disyuntiva fundamental del profesor principiante, y que está en poner atención, interés y disposición a los focos del aprendizaje y de la realidad contextual o poner atención, interés y disposición en sí mismo apuntando al aprendizaje de sus alumnos. En ambas condiciones, la noción de perseverar en la continuidad está vigente.

Existen profesores principiantes que tratan de atender y conocer los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se implican y que han sido asignados a escuelas con flujo intermitente de movilidad, sea en escuelas de regulación laxa como de estricta.

Ellos enlazan las condiciones del contexto social, cultural, económico y psicológico de los alumnos con los contenidos y propósitos de las prácticas pedagógicas, aplicando un sentido a las tareas académicas; obtienen un margen de aceptación en los alumnos que les permiten no vivir un daño subjetivo en su afán de reconocimiento y logran identificar en el transcurso de los hechos, que sus acciones tienen credibilidad, lo que indica una cierta construcción de realidad, que aunque no alcanzan a poseer una consistencia clara sobre el futuro de la continuidad, no existen rasgos de caos o dispersión en el proceso de aprendizaje.

El vínculo central entre el profesor principiante y la institución está en la responsabilidad y el vínculo entre la institución y el profesor principiante está en la objetivación del currículum. La responsabilidad laboral está en la asistencia al centro de trabajo y la responsabilidad profesional está en proporcionar acciones de enseñanza a los alumnos mediante la aplicación del currículum. Esta aplicación se vuelve una dinámica de las disposiciones del directivo que se traduce en formas de gestión educativa.

La organización académica para la objetivación del currículum se convierte en un espacio de socialización e institucionalización del profesor principiante. El elemento que cruza tanto el proceso de socialización como el de institucionalización es la instancia de la cultura. El profesor principiante se inscribe en procesos de socialización al interior de una cultura profesional de la enseñanza y el aprendizaje, donde la institución posee una estructura de plausibilidad (Berger y Buckmann), que le permite hacer la articulación con el contexto social y cultural en el que se encuentra situada, y eventualmente, sitiada, dialogada, presionada, confrontada, criticada, complementada.

Este espacio sociocultural se define como cultura contextual; refiere que la sociocultura de la escuela está en una articulación permanente con el contexto sociocultural de procedencia de los alumnos. En tal articulación las acciones de presión social y profesional, confrontación y complementación, cooperación y colaboración, están en el horizonte de acciones con probabilidad permanente de desplegarse en la sociedad e institución escolar. La cultura contextual dice que existe un índice proclive a la volatilidad y la permanencia en las acciones educativas que la escuela realiza.

En esa condición intercultural proclive a la fusión, separación o enfrentamiento, la estructura de plausibilidad indica lo que la escuela hace para disminuir los riesgos de confrontación y reducir el coeficiente de vulnerabilidad respecto de la cultura que rodea, merodea e intersecta en el contexto social de la escuela.

La pertenencia a una zona sociocultural al interior de una institución se juzga desde el grado de adherencia subjetiva y práctica a las propuestas institucionales, está determinada por el tiempo de estancia en ese lugar. Los profesores fundadores de la escuela tienen un alto valor de credibilidad y autoridad mientras los recién instalados sólo tienen derecho a mostrar su trabajo y obedecer. Los profesores principiantes encuentran instituciones educativas donde existe una clara distribución del poder del prestigio, la autoridad, la palabra, la obediencia y la verdad.

La intención de mantenerse en este espacio jerarquizado históricamente significa procurar situarse desde la responsabilidad en sus prácticas más

elementales. Si la institución tiene capacidad para estructurar y producir realidad y el espacio sociocultural tiene capacidad para producir subjetividad, “verdades”, creencias y representaciones, el énfasis en la responsabilidad constituye la construcción de un límite, borde y frontera para evitar convertirse en objeto de tratamiento de los poderes preexistentes.

Un profesor principiante puede estar en situación de contingencia problematizada con los procesos de aprendizaje de los alumnos y no estar en riesgo laboral, pero, mientras se encuentre en situación de contingencia problematizada con la institución y con la sociocultura, su estancia laboral y profesional está en riesgo definitivo.

Estar en riesgo ante la institución y la sociocultura es un acto prohibido por la cultura y no puede permanecer como experiencia pública. La socialización profesional de los profesores principiantes se desarrolla en la experiencia privada como un eco de resonancias de los límites impuestos por la institución y la sociocultura, y con una distancia de reserva respecto a las instancias institucionales. Es en esta situación donde el profesor principiante aborda sus probabilidades de socialización en una institución disponiendo de las figuras de agente, actor, sujeto, intérprete y observador.

La responsabilidad docente consiste en las acciones que debe emprender por ser miembro de una escuela y la responsabilidad pedagógica consiste en las acciones que debe emprender para enseñar a los alumnos. La existencia de ambos niveles exigiría continuas deliberaciones, consideraciones y asunciones. La expectativa con mayor presencia social en los profesores principiantes indica que desean e ilusiones que la práctica docente no afecte a la práctica pedagógica; la expectativa optimista indica del anhelo de una armonía productiva de complementación, que mutuamente resulten beneficiadas por las acciones de una en la otra; la expectativa individualista tiene los deseos que las acciones de la práctica docente, sean las que fueren, no dañe a la práctica pedagógica; la expectativa crítica dice que no puede evitarse la influencia de la práctica docente en la pedagógica pero una función docente eficiente puede disminuir tales

impactos; la expectativa escéptica indica que la práctica docente no tiene importancia significativa para la pedagógica.

La institución inicialmente establece un calendario de actividades anuales, en él se asimilan los profesores a sus funciones. El primer desarrollo de la responsabilidad docente está orientada a la participación de actividades reglamentadas y las que tienen una cierta tradición. Éstas se ubican en la organización y participación en asambleas semanales, festejos cívicos y sociales y la participación en proyectos distintos, sin embargo, en la medida que avanza el tiempo, otras actividades pueden reglamentarse. Existen una gran cantidad de escuelas en las zonas de alta pobreza económica, donde la organización del currículum no forma parte de la planeación institucional, se remiten a establecer las fechas de aplicación de exámenes.

La inclusión de la organización del currículo es más utilizada en las escuelas situadas en sectores de la clase media, donde a las actividades históricamente reconocidas que realizan las instituciones escolares se ha agregado la organización de la práctica curricular.

Asimismo, se acuerdan los modos de ser llevada la planeación, la evaluación y anticipar soluciones a problemáticas presentadas por los padres referenciadas con la disciplina; la enorme mayoría de estas escuelas no solicita incluir las estrategias de enseñanza dentro de la planeación y omiten plantear acciones colectivas sobre el aprendizaje. Esta dinámica puede convertir en una escuela de regulación nula en situaciones de regulación laxa o estricta.

En las escuelas donde no se considera necesario organizar las prácticas curriculares, los profesores principiantes dependen del sentido personal de los directivos y de los compañeros de grado para iniciar su aprendizaje profesional relativo al currículum. Los profesores principiantes lo entienden como libertad.

El primer rasgo de igualdad entre las escuelas que no organizan las prácticas curriculares está en la inexistencia de acciones regulativas sobre el aprendizaje; en su extraordinaria lejanía con las necesidades de aprendizaje de los alumnos en cuanto que no plantean acciones para abatir las insuficiencias crónicas en leer, escribir y contar, la escasa o inexistente colaboración entre profesores

compañeros para planear y preparar exámenes, así como la ausencia de demanda de los padres de familia respecto a plantear sus necesidades de mejoramiento de la enseñanza.

El primer rasgo de igualdad entre las instituciones que han alcanzado una frecuencia de permanencia está en su programación curricular asociada a la regulación estricta de la enseñanza. Existen escuelas que para el desarrollo del currículum puntualizan con exactitud los días en los que deben abordarse los contenidos, los días de aplicación de exámenes y de entrega de calificaciones a los padres de familia; los profesores principiantes están próximos al estatuto de agente porque tienen que asumir ese rol o función. Las guías comerciales de estudio, los libros auxiliares y la compra de material didáctico forman parte de la historia de las prácticas de los padres en apoyo al aprendizaje.

Los padres exigen explicaciones sobre las evaluaciones y conductas de los alumnos, y en caso que consideren necesario cuando persiste una inconformidad, pueden asistir a autoridades educativas de nivel superior o acudir a los tribunales de justicia a demandar profesores y escuelas. Para disminuir los efectos de la crítica de los padres, los directivos tienden a uniformizar al plantel docente en torno a conjuntos básicos de acciones pedagógicas de enseñanza, respuestas de los profesores a los padres y el tiempo en los contenidos de aprendizaje y enseñanza.

La realización de este sentido de uniformidad es subsidiaria de la historia académica y laboral del directivo, o bien de sus intereses laborales. Existen algunos directivos que extrapolan a los siguientes grados sus experiencias adquiridas en algún grado; en otros casos, los directivos atienden los aspectos donde los padres tienden a exacerbar la presión a la escuela, generalmente, ésta se enfoca al primer nivel con los procesos de adquisición del código escrito o al tercer nivel como preparación al ingreso a la educación secundaria; en unos más, poseen una historia ligada a las funciones burocráticas, donde las acciones educativas tienen sentido si repercuten en adquirir una imagen profesional de prestigio. Sin embargo, las escuelas con mayor grado de presión están localizadas en aquellas que tratan de cumplir al pie de la letra las indicaciones de los proyectos

diversos derivados de la Secretaría de Educación y cumplir con los requerimientos de los padres de familia.

Las escuelas que se encuentran en un estado de sedimentación de las prácticas y que le destinan un directivo recién nombrado, éste puede incorporarse al flujo existente o no hacerlo, y en esta situación, el personal docente puede ejercer una presión interna y continuar con sus prácticas sin atender las peticiones del nuevo director.

Las escuelas con regulación estricta del currículum representan en la incorporación profesional una experiencia dolorosa para los profesores principiantes. La regulación puede proceder de tantas instancias como prácticas existentes en la historia de la institución como las nuevas prácticas ordenadas por las autoridades de la Secretaría de Educación, la historia académica del directivo y sus intereses laborales, la organización de los profesores del plantel y la organización de las respuestas de la escuela hacia los padres.

Existen dos vertientes de inocencia sociocultural de un principiante; cuando el profesor principiante desconoce de los efectos de pertenecer a una institución escolar semejante en cuanto conservar la responsabilidad y conservar su idea de la continuidad del aprendizaje y la enseñanza, cuando la institución, precisamente, ofrece, ordena, vigila y censura el proceso de aplicarse a la continuidad que ella plantea. Generalmente, guarda la expectativa de que tiene suficiente poder para conservarse en la confrontación de continuidades, la que desea y necesita el profesor principiante y la que proviene de la escuela.

En todos los casos de profesores principiantes en instituciones que aspiran a regular completamente el currículum y su aplicación, los profesores principiantes producen una aprehensión de que están en un mundo flotante y paralelo y sin conexión a los acontecimientos en el aula, que proporciona la impresión de estar lejano, y le desconcierta la capacidad de respuesta rápida y certera que tienen la institución y los profesores más representativos de su estilo de gestión educativa, para criticarlo, amenazarlo y censurarlo en el momento que lo consideren oportuno.

Es en estos lugares donde activan una extraordinaria experiencia de

vulnerabilidad, padecimiento y alienación al sentirse ligados a un destino extraño, inscribiéndose en continuos debates entre afirmar su función de profesores, propiciar respuestas desde su personalidad o aceptar la despersonalización.

El rasgo central de diferencia entre las escuelas con escasa o nula regulación y las de alta regulación está en el énfasis puesto en la interacción entre personalidad y profesionalidad del profesor principiante.

En las primeras, los procesos de enseñanza tienen una alta carga de presencia de la personalidad del profesor principiante en la organización curricular. Si se siente apegado a las prácticas de la profesión, tiende a desarrollar su sentido pedagógico; si no se siente apegado, es incapaz de desarrollar las prácticas mínimas de dosificación bimestral de contenidos y de realizar acciones de evaluación.

En las escuelas de estricta regulación de prácticas, el sentido personal está desprovisto de oportunidad para organizar la aplicación del currículum y las prácticas obedecen al sentido de profesional instaurado por la institución y/o el directivo.

En las escuelas de regulación estricta las prácticas curriculares (planeación, evaluación) son un eje de socialización. Mientras el orden de aprendizaje es visto desde los productos, sea la disciplina o el nivel de promedio de calificación del grupo. Las escuelas de estricta regulación proveen diversidad de estrategias didácticas, materiales didácticos, y transitan a una vigilancia extraordinaria de las acciones relacionadas con “Dar clases” a los alumnos, observando las tareas académicas en aula y en casa y aportando explicaciones de por qué unas si y otras no, o bien, cómo debe suceder las unas y las otras. Las tareas en casa son el eje de socialización del profesor con los padres de familia que cuida la institución. Éste es un índice de la permanencia de hábitos que asegura la conservación de la continuidad del prestigio de la institución. Sin embargo, las estrategias metodológicas están trazadas desde la institución y no se someten a la elección de los profesores de grado. Existen escuelas de regulación estricta que ofrecen un repertorio extraordinario de estrategias y materiales didácticos.

El proceso de socialización profesional de los profesores principiantes se da en

ese contexto de estricta y laxa regulación, frecuencia de movilidad y de sedimentación en el territorio contextual. La creación de una posición personal en ese contexto, generalmente está en relación con la existencia de un compañero docente que se encuentre en la escuela, que disponga de actitudes de colaboración, ejerza una especie de traducción o mediación de la situación institucional al profesor principiante y por tales acciones se convierte en una herramienta de comunicación y socialización que aleja las alteraciones dramáticas; igualmente, como factores de contención de la despersonalización y la alteración pueden funcionar los compañeros sentimentales, la familia, los compañeros de generación. Pero en todos los casos, los profesores principiantes no buscan el apoyo profesional en sus antiguos profesores en la escuela normal.

La incorporación profesional sucede en un territorio contextual caracterizado por los rasgos de estricta y laxa regulación sobre las prácticas curriculares y en espacios socioculturales con frecuencia de movilidad y permanencia, prácticas y creencias que surgen en la interacción con los profesores representantes del cuerpo administrativo educativo y los actores en el contexto social de la escuela. El ingreso en un territorio contextual implica ser objeto de interpretación y objeto de interpelación; estar incorporado significa ser interpretado y ser interpelado. En un territorio social de sujetos, cualquier sujeto puede convertirse en objeto de interpretación.

La incorporación profesional es acontecimiento histórico porque representa una acción social e interpretativa que impacta la vida profesional y personal del profesor principiante, que no había sido experimentado con tanta intensidad. Está siendo interpelado y por ello está abierto al territorio contextual y requiere de interlocución para encontrar un significado y un sentido a su profesión.

Existen escuelas de regulación estricta y de sedimentación alcanzada, donde no se encuentran contradicciones en la cultura contextual, el cumplimiento con la diversidad de prácticas no crea situaciones de alarma o respuestas críticas exhaustivas sino el estado de sedimentación está logrado a partir de experiencias de colaboración de los profesores. Los profesores principiantes no reciben problemas graves de los padres o de los profesores y generalmente desconocen

el miedo. El responsable de la dirección evita producir órdenes que sean en beneficio suyo o de sus profesores más cercanos.

Existen escuelas de regulación estricta donde la participación de concursos tiene una carga exhaustiva de apelación a la eficiencia que llega a interpretarse como un acoso profesional. Todas las prácticas tienen un acento de exhaustividad, el cumplimiento del currículum, la disciplina de los alumnos, la vigilancia del uniforme y la cooperación de los exámenes, la participación en una diversidad de proyectos. En estos contextos los profesores principiantes desarrollan verdaderos atolladeros de impotencia y desesperación combinadas con escepticismo y sentido crítico.

Generalmente, las prácticas de organización de la planeación en las escuelas de regulación estricta se realizan con los compañeros de grado. Todos los profesores principiantes se integran a la práctica de la planeación con su conducta pero el significado y el sentido atribuidos a la planeación lo destinan a la experiencia privada; la separación de la planeación en su dimensión privada y pública establece la diferencia entre el agente (el que cumple con su conducta el rol de planear) y el sujeto (el que discierne acerca de la validez de la planeación). La práctica de la planeación resulta como aquello que expresa más la necesidad de enfatizar la existencia de una continuidad propiciada por la institución que enfatizar la continuidad en las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Si un momento dado, los profesores principiantes deciden hacer manifiesta su intencionalidad de dar un sentido desde las necesidades de aprendizaje de los alumnos a la planeación, y esto significa el hecho de no aceptar la simple lista de temas llamada dosificación, o evitar la división de asignaturas entre compañeros de grado, o hacen una crítica a las compras de exámenes, puede suceder un conflicto intragrupal lacerante y puede adquirir contexto intergrupalo, porque puede trascender el contexto intragrupal hasta solicitar la intervención del subdirector o director o solicitar una reunión del personal docente. El sentido de mostrar el énfasis del relato de la acción por los profesores “afectados” está en la exhaustividad, la demasía, la apelación a una humillación recibida. Generalmente tiende a ocurrir en las escuelas con regulación estricta y sedimentación lograda.

Esta acción en la práctica de la planeación resulta ser suficiente para ser interpretado e interpelado, y éstas dos acciones subjetivas pueden tener consecuencias desafortunadas en su proceso de socialización profesional porque a cada nuevo espacio social que transite estará sujeto a prueba y escrutinio, convirtiéndose en objeto múltiple de atención y vigilancia.

La noción de sentirse objeto de interpretación está relacionada con su ingreso en los primeros días. Puede ser que el grado escolar que se le asignará sea sometido a discusión en reunión del plantel, con el grupo preferencial del director; y los argumentos presentados por estos grupos tengan por clave de irrelevancia basarse en lo llamado como necesidades institucionales. Es un objeto en el cumplimiento de las necesidades institucionales y debe ser colocado donde lo demande la institución. Ser objeto consiste en disponer de su presencia asignándole al sitio que la institución requiere porque además no ofrece garantías de poseer un valor por sí mismo porque carece de “experiencia” y la institución carece de modos para conocer el valor profesional de un profesor principiante.

Las acciones del profesor principiante hacia la sociedad y la cultura escolar están en relación con el tipo de regulación de la institución. Desde esos espacios con una identidad asignada es que podrán mirar a la institución y convertirse en algo más; su desarrollo de la experiencia en la socialización, frente al currículum, con la disciplina y el aprendizaje, serán las zonas de experiencia de materialización de los modos para tratar de transitar de objeto institucional a sujeto social y profesional.

Las acciones básicas de socialización dicen que los profesores principiantes no viven una integración pedagógica y social - ni rápida, ni clara- a la institución. Generalmente están en el aislamiento o en los pequeños grupos o con el compañero de grado, apenas si están en un borde de la intragrupalidad. El proceso de socialización tiene por instrumentos las prácticas que envuelven a las funciones que se les asignan institucionalmente y a las acciones centradas en los alumnos como sus elementos centrales.

Los profesores principiantes se encuentran con creencias y representaciones que son mediación entre sociedad y cultura escolares; existen creencias básicas

enunciadas por los profesores instalados, que se presentan bajo un principio de autoridad debido a que han alcanzado la verdad por la fuerza de la “experiencia”. Las creencias básicas apuntan a que en la profesión no existe reconocimiento a la dedicación de los profesores por eso “no te mates tanto”; si eres profesor dedicado “los niños cambiarán de maestro y se perderá todo lo avanzado”; la implicación emocional en el aprendizaje de los niños no tiene sentido “porque la mayoría de los padres no se preocupan”, además, “por más que trabajes no eres la única de la que el niño aprende”, la mejor solución a las vicisitudes de la profesión “es no desgastarse, yo ya no me desgasto”; creencias básicas que forman una representación social: el profesor debe anteponer límites al trabajo docente. La arenga tiene la intención de estructurar intencionalidades educativas que guíen a la experiencia pedagógica en su futuro.

Esta invitación a la estructuración sociocultural de experiencias mediante la organización del lenguaje en lo reciente del presente está fundada en la “verdad” de las prácticas que se activan y se han consolidado en el territorio contextual, el profesor principiante no es convencido a apropiárselas sino inducido a realizarlas responsabilizándose de ellas y la integración a la sociocultura es por la serie de prácticas asumidas en las que están distribuidas, en concreto, su red de hábitos pedagógicos institucionales.

La fortaleza de la creencia sobre disciplina asociada a ser buen maestro, un grupo disciplinado es un buen grupo, el profesor que disciplina es un buen profesor, sólo representa un fragmento materializado del magma de significado de uniformidad en el que se edifica el proceso de continuidad de la vida institucional. Mediante la asunción de las prácticas institucionales el profesor se convierte en objeto de la práctica porque el valor de la verdad pedagógica reside en la práctica y no en quién la ejecute (el actor, el sujeto, el intérprete, el observador) pues lo importante, “la práctica” (el sujeto institucional convertido en espíritu pedagógico), resulta ser el sujeto de la experiencia y no el profesor. Con ello queda excluida la posibilidad de que el sujeto de la práctica sea la experiencia reconstructiva de la práctica mediante el juego de figuras del que produce una acción para transformar un estado de cosas.

Así, inmerso en la circulación y distribución de creencias y prácticas educativas, donde resulta interpelado, el profesor principiante crea su personal proceso de interlocución en la red de sus contemporáneos y principalmente sus asociados, que por lo general están fuera de la escuela, al interior no puede ejercer la interlocución con creencias sedimentadas, que exigen sustancialmente adhesión, de este modo, la negación de la interlocución sociocultural es la afirmación de la soledad y aislamiento institucional. La institución no produce condiciones de autenticidad para construir la interlocución de los procesos intersubjetivos, y la construcción de un interlocutor sólo existe después de la existencia de debates en la dimensión de la experiencia privada, la experiencia de sí, donde se elaboran los rasgos para confiar o no en la incorporación de procesos intersubjetivos.

Existe un acontecimiento que se presenta tanto en escuelas de estricta y laxa regulación como en las de frecuencia de movilidad y de sedimentación, consiste en el descubrimiento de cómo se construyen las decisiones institucionales. El profesor principiante descubre que su peso específico de ser considerado como una voz ante el grupo de profesores del plantel es ínfimo y el peso del director es total, además, los criterios en la organización de la profesión no están fundados en los conocimientos sino en el poder administrativo, y respecto a éste también existe distancia, también descubre que existen un grupo de profesores que influyen en el director según la proporcionalidad de la amistad, mientras más amigos más influyen y más lejanos están los que no son amigos. Este descubrimiento donde se fusionan organización de amistades y la institución mediante el sentido de preferencialidad hace del profesor principiante un sujeto escéptico acerca de las disposiciones institucionales.

Así, no es la orientación y la elaboración de significado y sentido a las necesidades e intereses diversos de aprendizaje de los alumnos, sino la integración a las necesidades de uniformización de la cultura escolar. Entonces, quedan develadas las dos exigencias de integración sociocultural que cruzarán la personalidad del principiante e impactarán su proceso de apropiación; aceptar la uniformización conviviendo con sus prácticas y aceptar encontrarle un sentido a lo

que ofrece la institución, lo que supone el abandono en la intencionalidad de generar y encontrar un sentido personal a lo que hace. La construcción del sentido personal está excluida. La interpretación pasa a estar como objeto de la uniformidad de las prácticas.

El dilema central del territorio contextual está en darse cuenta que la construcción de una temprana identidad profesional está vinculada a la construcción del aprendizaje y desarrollo profesional desde las características existentes de la estructura de plausibilidad, que prevalecen en las instituciones educativas y las demandas educativas que portan los actores que habitan la cultura de ese contexto.

Territorio de experiencias de sí

La experiencia de sí en el presente tiene como objetos de su contenido de desarrollo los territorios contextual y emergente. Consiste en las acciones de mediación del sujeto consigo que lo despliegan hacia su pasado y su futuro, estos movimientos en la temporalidad se nombran como distensión de sí, al estado de separación y extensión que ocurre en el profesor principiante desde el presente apuntando al pasado, al presente y al futuro.

La intensidad del presente con el territorio de emergencia se complementa con la acción de rememoración del pasado y la acción de poner en el presente una situación que persevere en el futuro que se construye coligadamente con el territorio contextual; al profesor principiante, el presente lo comunica con las zonas de la disciplina, el orden del aprendizaje, la sociocultural y la institucional; en tanto su pasado está ligado a la biografía académica y personal y su futuro está ligado a la espera y las expectativas de alcanzar una forma de ser profesor.

El presente de la incorporación profesional tiene un rasgo de colisión entre representación y realidad. Estar de profesor en situación de incorporación trae consigo la reactualización de una historia de adquisición de creencias y representaciones, su historia en tanto sujeto alumno en su proceso de escolarización. Este proceso no es canjeable o intercambiable, es una experiencia única de construcción cultural del sujeto. Esta consideración de unicidad en

estructuración de experiencias en la incorporación profesional proporciona una riqueza extraordinaria de matices en los modos de articulación, mediación y orientación del sujeto en los tres presentes de la experiencia de sí, que ocurre en los profesores principiantes.

El profesor principiante se ha formado asimilando, en mayor o menor grado, una representación social, que dice, al estar en la práctica y tener seguro en el empleo de docente, únicamente se dedicará al grupo, porque lo importante del trabajo de maestro está con los niños; en tal mundo subjetivo construido, los alumnos ocupan las expectativas determinantes del trabajo docente. La práctica docente en sus conexiones con el territorio contextual no está integrada a la representación.

La otra representación está en el mensaje “Yo enseño y los niños aprenden, yo ordeno y los niños obedecen”. El profesor principiante cuando estudiante tenía un fin absoluto (“práctica, práctica, práctica”), que se centraba en que la práctica por sí misma resuelve el aprendizaje de la profesión, sin añadir que el aprendizaje experiencial somete a condiciones de incertidumbre e imprevisibilidad, y en la hipótesis unigénita de que la práctica en el despliegue de sí misma otorgaría la transparencia explicativa; en esta expectativa, la dimensión de proporcionar un sentido al aprendizaje estaba excluida por la capacidad de autosubsistencia de la práctica.

La expectativa con mayor adecuación a este proyecto está en que los niños son los objetos preferenciales, la práctica pedagógica es primera a la práctica docente, el grupo es primero a la escuela y el aprendizaje de los alumnos es primero a las funciones e intereses de la institución. De este modo, la fuerza de la representación jerarquiza los espacios de acción y el sistema de intereses de un aspirante a profesor.

Los poderes asignados a la práctica reposan en el principio de causalidad. La causa es directamente proporcional al efecto, si el profesor enseña los alumnos aprenden; si el profesor ordena los alumnos obedecen; por lo mismo si los alumnos no han aprendido el profesor no ha enseñado adecuadamente y si están indisciplinados el profesor no los ha disciplinado. En cuanto al desarrollo de la

enseñanza y el aprendizaje, este proceso adquiere y muestra su teleología sin necesidad de intervención del sujeto en la elaboración del sentido.

Las creencias y representaciones que ha formado y lo han formado en su pasado y en el encuentro con la realidad durante la incorporación profesional constituyen el referente respecto al cual tomarán espacios de existencia las experiencias de sí.

Este espacio cerrado de la representación social inicia su proceso de agrietamiento por la acción de la interpelación que desde los primeros días está materializada por la conducta y el lenguaje de los alumnos. Los alumnos no responden al profesor principiante en el sentido de confirmar afirmativamente la expectativa de encantamiento que tiene de los alumnos, además, se colocan en un espacio lejano para una asequible y rápida familiarización, porque descubre que poseen indiferencia, arrebatos de violencia, raptos de nostalgia, egoísmo irreductible, y en los primeros días están los primeros desencantamientos que empezarán a dar contenido a rupturas imaginarias, “yo creía que los niños...pero no es así”.

Mirarse como profesor de grupo y únicamente atendiendo a los alumnos, es una creencia que desaparece desde los primeros días. Existen directivos que durante los primeros dos meses solicitan diariamente la presencia del profesor en la dirección. La ruptura central de la práctica docente originada en interacción con el territorio contextual está en que al pertenecer a una institución lo hace sujeto de socialización y responsabilidades institucionales que debe encarnar ante los sujetos sociales que convergen permanente y transitoriamente en la escuela. Descubre que debe transitar continua y azarosamente en el territorio contextual, por lo que debe abandonar su grupo para trasladarse a su escuela, incurriendo en rupturas de su atención e interés, porque “su escuela” tiene un menor llamado de vehemencia que “su grupo de alumnos” y estar fuera del aula es también estar fuera del aprendizaje.

En confrontación con las situaciones de disciplina y aprendizaje, la representación original moviliza un trabajo de jerarquización de intereses y de expectativas, el objeto preferencial transitará a la conservación de la disciplina.

En esta distribución de intereses ocurre el desarrollo de la atención, a la vez proporciona el énfasis en el presente, sin embargo, la acción de la experiencia a través de la identificación, exploración y encuentro de las zonas de experiencia continúa interpelando y aparecen rupturas que abaten el poder de la representación de origen.

Los primeros meses de la incorporación profesional expresan una coexistencia de creencias y representaciones. Por una parte, la representación original de la causalidad está disminuida en su fuerza original y por otra parte carece de un referente que lo ampare y lo sostenga en el proceso y le permita alcanzar un dominio sobre su situación en la experiencia; desde la experiencia y en ella no puede construir un referente que ostentaba los rasgos que contenía la representación de causalidad.

La representación de la jerarquía de las prácticas basado en la causalidad y sus expectativas le ha permitido conservar un estado de integridad, lleno de confianza, expectativas claras, eliminación de incertidumbre, suspensión de desafíos, que integran una experiencia de seguridad, con la que egresó de la formación docente.

La incorporación profesional es incorporación al caos de la experiencia, contrario a la causalidad, y es el umbral de la asimilación y familiarización con la totalidad de las zonas de experiencias que la comprenden. Cada territorio con sus zonas de experiencias es productor de tensiones porque le resulta imposible causar el control en ellas; incorporado a esta secuencia de experiencias se percibe en la incapacidad de controlar la realidad y se siente rebasado por ella.

Si ocurría e incurría en interpretarse como sujeto de control, la incorporación profesional lo pone como sujeto en el caos instalado en riesgos intrínsecos. Estar en riesgo es estar vulnerable; la tensión está asociada a la duración temporal de la existencia de la tensión y a la duración temporal de la resolución, en ello, la diversidad de tensiones se traducen como problemáticas con desiguales etapas temporales de resolución. La vulnerabilidad es subsidiaria de la temporalidad.

El profesor principiante carece de experiencia en trabajar en situaciones caóticas y críticas, inciertas e imprevisibles, como las que implican la asimilación y construcción de la realidad pedagógica y docente, en estado de vulnerabilidad; su pasado fue edificado desde una serie de rutinas que no respondieron a experiencias educativas (Dewey, año).

La experiencia del caos lo pone en el padecimiento, la vulnerabilidad, la incertidumbre, desde donde no puede ya ofrecer una respuesta unificada y con poder de duración en el tiempo; su respuesta estará basada en un registro inductivo del día a día y del “Así sucesivamente”, que responde al tiempo de la sobrevivencia como la expresión en una dinámica de objetivación de un proceso de fragmentación.

El tránsito de la integridad a la fragmentación está como tránsito de la representación original a su desmoronamiento, que lo insta a la búsqueda del equilibrio personal.

En esta búsqueda existe una puesta de mirada al pasado que es reactualizado en el presente pero que constituye la operatoria subjetiva para resarcir en el presente fugaz la operativa de fragmentación, las emociones aparecen como resultado de estar implicado en un proceso social y, y a la vez, en cuya implicación está cuestionado. La dinámica de apropiación que se establece con el pasado funda una primera instancia de apropiación centrada en rutinas prácticas.

Poder integrarse en la nueva dinámica y dialéctica representa una urgencia profesional. El espacio básico de realidad, el territorio de emergencia, se convierte en un desafío donde ha de lograr que los alumnos queden convencidos que posee prácticas de profesor, debe demostrarle su capacidad en inducirlo al aprendizaje. Los alumnos representan los jueces y testigos de su capacidad y poder de estar como profesor y expresan una condición adicional, por ejemplo pueden razonar, pedir una explicación, mostrar un desacuerdo, argumentar, disentir, y en casos radicales expresar que no creen en él, no lo quieren, no escribirán en su cuaderno y comunicarán a sus padres sus emociones.

El estado de tensión permanente ocasionalmente transita a una expectativa de instancia aniquiladora de sus deseos, anhelos y necesidades porque aparecen

amenazas terribles. Así puede entenderse la extraordinaria energía que se desata como efecto de las acciones de indisciplina de los alumnos; el profesor principiante observa sus deseos hechos añicos cuando un alumno irrumpe descontroladamente. El mensaje de “Yo ordeno y los alumnos obedecen” entra en una recomposición estratégica.

El dilema fundamental del período crítico de la sobrevivencia en la incorporación profesional está en ¿cómo, en estado de integración/fragmentación/reintegración puede desarrollar procesos que activen intencionalmente la progresión del aprendizaje? ¿Qué hace un profesor principiante en esta situación y qué consecuencias tiene para la cultura pedagógica?

Existen zonas con mayor capacidad caótica de experiencias. La zona de la disciplina y el aprendizaje aparecen en fusión como zonas de socialización con los alumnos y zonas de familiarización con los procesos de aprendizaje, donde no puede crear claridad acerca de los estados de aprendizaje y en ello no puede encontrar claridad de su función de enseñanza y esto no le permite alcanzar una claridad de su implicación, organizar la vida cotidiana con los niños demanda mayor aplicación de atención que no puede compartir con la organización de las modalidades de la vida del aprendizaje. La incorporación profesional se vuelve un diálogo entre opacidad y transparencia centrada en la visibilidad de los resultados de la práctica en correlación con su modo de implicación.

Los profesores nuevos se incorporan a la práctica educativa con una serie de omisiones anticipativas o una carga de opacidad sobre la existencia de una historia de la escuela, de la historia particular del grupo y de la historia académica del alumno. La atención al presente lo sustrae de la atención a la historicidad como un medio de reconstrucción de la implicación profesional.

La función subjetiva de la representación original de causalidad está en propiciar el mantenimiento de la identidad de frente a la experiencia. Los profesores nuevos transitan a la práctica docente y pedagógica amparados en el mantenimiento de una serie de creencias y una representación central;

mantenerlas en el tiempo consiste en sentar las condiciones del proceso de objetivación.

De este modo está planteado el conflicto central de la incorporación profesional en la historia del sujeto: el mantenimiento de la representación significa mantenimiento de la realidad subjetiva (Berger y Luckmann, año) mientras la adversidad encontrada en el desarrollo de la objetivación de la representación amenaza al mantenimiento de la realidad subjetiva, cuyo signo más fidedigno está en preservar en la continuidad de las prácticas inspirado en un principio de causalidad cuestionado.

La creencia en el mantenimiento de la continuidad causal se convierte en el sujeto de la experiencia, la entidad que dirige las acciones, por una parte; en otra, existe un desarrollo de la atención y el reconocimiento de los lugares donde se realizan estas acciones, las zonas de experiencia que sostienen las acciones y proveen de indicios y fragmentos de realidad.

En un primer momento, la incorporación profesional está jugada entre el desarrollo de la representación y la exploración por las zonas de experiencia. En un segundo momento, está jugada entre las rupturas al mantenimiento de la continuidad y los trabajos de sí mismo con el esfuerzo de restablecimiento de la continuidad.

La respuesta al caos es la acción. La acción es la resolución al sentido social y profesional de responsabilidad, el instrumento para evitar el fracaso y sosiega su sentido de vulnerabilidad; transcurrida la acción, la inquietud tiende a regresar, con sus emociones concomitantes y tiende a reaparecer la demanda de que los alumnos adquieran y desarrollen aprendizajes.

Vulnerable y en estado de sobrevivencia dispone de acciones, pero todavía no alcanza a percibir sus efectos y el nexo orgánico que existe entre causas y efectos (Dewey, año). Sin embargo, la apetencia por tener datos dice de la necesidad de confirmar los resultados de su enseñanza, explora el estado de conducta y aprendizaje en la ilusión de encontrar evidencias que confirmen que sus acciones tienen un impacto constructivo, “una carga de sentido” (Dewey, año).

Se orienta a encontrar una imagen global del aprendizaje grupal y otra diferenciada de los aprendizajes de cada alumno; su atención discierne del todo a la parte en busca de un signo revelador, acción que implica la intención de construir un referente que le permita darse cuenta que los alumnos están aprendiendo; mientras realiza acciones básicas en la enseñanza tiene la expectativa de generar y construir las acciones complejas del aprendizaje.

La experiencia del profesor principiante entra en diálogo con una realidad que deviene desde una representación que se reconstruye, sea en su vertiente de incrementar el caos experiencial o incrementar el orden y en esta respuesta se inscribe en la dialéctica del impulso y el hábito (Dewey, año), asimismo, las creencias en la ventaja de la continuidad de prácticas, como por sí mismas suficientes para activar aprendizajes, en alguna medida en cada profesor principiante presentan una vigencia acercando y alejando la continuidad a la causalidad. Existen momentos de “Detente” y momentos de “Síguele”.

La instancia de crear puntos de apoyo que le permitan disminuir su experiencia de caos está puesta en el sentido emergente de construir el mantenimiento de las prácticas mediante incurrir en prácticas preferenciales. El orden de la motivación y la libertad se expresa en llevar sus deseos a la realidad; ejecuta las dinámicas que recuerda le causaron mayor agrado en la formación docente, dedica mayor tiempo a las asignaturas por las que tiene más agrado, alude a ejemplos con los que se identifica mayormente y alarga el tiempo de uso y las ilustraciones en los contenidos de su agrado. En cambio, aquello que no le agrada no es incorporado en momento alguno.

De este modo se funda un dilema clásico entre creencias que pelean por obtener una supremacía, creencias de causalidad que le agradan o que cree necesitar contra sentidos preferenciales de interpretación y motivación; esta asociación está expresando la correlación entre personalidad y profesionalidad como fuente de sus prácticas y sentidos en establecer la duración de la enseñanza.

Como fuentes de prácticas e interpretaciones la personalidad y la profesionalidad entrarán en coligación con las fuentes contextuales. El territorio

contextual, en sus vertientes de zona institucional y zona sociocultural representan una fuente de prácticas y sentidos que serán agregados al dilema entre personalidad y profesionalidad agudizando las condiciones en la estructuración de la experiencia en tiempos de aprendizaje experiencial.

Así, cada principiante ostenta una figura singular de interacción reconstructiva entre personalidad y profesional, a la que el territorio contextual someterá a nuevas reconstrucciones. Su resultado estará en relación con el nivel de regulación de las prácticas del currículum que adolezcan la institución, en los rasgos de socialización que priven en la institución y las ofertas culturales pedagógicas que proporcionen contenido a la estructura específica de plausibilidad.

Será en estas condiciones donde ocurran las experiencias de mediación consigo, los procesos de regulación y autorregulación, la dialéctica del impulso y el hábito, las prácticas de ensayo y error.

La creencia en una representación que le ha permitido ostentar una experiencia de mantenimiento de la identidad en tiempos de formación docente y de antelación a la incorporación profesional produciendo un sentido de integración de sí, concluye su vigencia al estar en un triángulo de construcción de sí constituido por las dimensiones de personalidad, profesionalidad y contextualidad como fuentes de su nueva integración en la experiencia.

Es en la formación de esta reconstrucción de sí, en la coexistencia entre el desmoronamiento de la representación pasada y la fragmentación inductiva situada en el aprendizaje experiencial que el profesor principiante recurre a la búsqueda de un equilibrio personal, como una expresión resolutive de concluir con la distensión de sí.

La distensión de sí es una dimensión que atraviesa la instancia biográfica, la búsqueda del profesor principiante en las imágenes y creencias del pasado que puedan proporcionar una índole de pervivencia en las prácticas; es la búsqueda en los ofrecimientos de la zona contextual que puedan proporcionar un índole de construcción que designe su pertenencia a las expectativas de esa institución, y es la búsqueda de la atención en el presente movilizándole con el objetivo de

confirmar sus hipótesis acerca del aprendizaje. Así, el eje reconstructivo de fragmentación y reintegración se expresa en una multiplicidad de tránsitos y cambios donde su implicación profesional en el aprendizaje deviene hacia el pasado, presente y futuro.

El estado de reintegración está sostenido en los procesos metodológicos; en las formas didácticas de uso del lenguaje en sus distintas combinaciones, en las prácticas y contenidos de aprendizaje por los que tienen mayor preferencia, como puntos y momentos de apoyo y descanso viviendo la asimilación de la totalidad de las prácticas pedagógica y docente.

La experiencia de alteración en este proceso está en consonancia con el nivel de la “falla de conexión” del esquema interpretativo con respecto de su realidad, la acción de la disposición para implicarse en procesos de aprendizaje de los alumnos, el desarrollo de la atención transitando por las zonas de emergencia y el sentido de socialización cruzando el territorio contextual.

La distancia en tiempo cronológico para que el estado de integración transite a estado de fragmentación, o bien período de integración a período de sobrevivencia puede ser de un mes. En este tránsito, el elemento con más intensidad vivencial como experiencia de sí está en los flujos de emotividad. Las emociones son los elementos que en la vida cotidiana materializan el estado de distensión.

La vivencia que presenta mayor presencia en experiencia del profesor principiante está en las emociones. Se identifican desde un arco que tiene de un polo a la presencia de la soledad y en el otro polo el deseo de reconocimiento social, de este modo se estructura en él las experiencias privada y pública orientadas a construir el futuro. La emoción, en este sentido expresa la vinculación con el futuro.

La cualidad de las emociones también puede clasificarse desde la investidura que asume, esto es, el profesor principiante se asume ante sí como amistad o autoridad y se presenta socialmente identificándose con la figura de la infancia o de la adultez. En este sentido, la emoción expresa un vínculo con el presente. En cada dimensión, la emoción se dice de distintas maneras.

Tanto el orden de la emoción que se desplaza en la experiencia privada y en la experiencia pública como el orden de investidura aparecen imbricados. Las emociones que se adjudican a un adulto investido de autoridad representan las emociones socialmente validadas; por ejemplo, un profesor principiante puede atribuirse autoridad y presentarse en términos de adulto, las emociones que contienen esta figura son distintas a las que contiene el profesor principiante que se atribuye estados de amistad y se identifica con los alumnos. El poder de la imbricación de ambos ordenes emocionales está en su cohesión, conexión y complementación que se desarrollan alternadamente en el curso del tiempo; un profesor principiante puede transitar de un instante a otro de una figura de autoridad a una figura de amistad y a la inversa; puede transitar de una figura de adulto a una de niño; o bien, puede permanecer en la figura de la autoridad y el adulto irremisiblemente.

Sin embargo, la emoción ocurre como la mediación en el instante del presente y en ello ocurre una acumulación de emociones que pueden distinguirse en el curso del tiempo a un profesor principiante. Existen emociones en recurrencia, se distinguen por su fluir en el llegar, irse y regresar, en cierta regularidad; existen emociones en permanencia, se distinguen por presentar una duración más persistente; y existen emociones en fugacidad que se presentan ocasionalmente sin regularidad. Es posible plantear que las emociones permanentes están como un fondo y las emociones recurrentes y fugaces como una figura.

Las emociones de los profesores principiantes con mayor permanencia son el dolor, el temor y el miedo, la desesperación, la ira y la cólera, la depresión, la melancolía y la tristeza. Generalmente la alegría constituye una emoción en estado fugaz durante la incorporación profesional. Puede existir una secuencia de tránsitos que va desde la alegría desfalleciente por haber obtenido una plaza hasta la depresión abismal por creer que los alumnos no han aprendido lo que suponía, en un lapso de tiempo, de ese modo, la emoción toma una forma de evaluación. La alegría es la primera emoción en desaparecer.

Las emociones están ligadas a la percepción del desarrollo del aprendizaje. El fulgor del entusiasmo puede aparecer cuando los alumnos aceptan las

actividades sin cuestionar y una luz de alegría cuando observa que los alumnos se instalan en el esfuerzo, sin embargo, ocurren como figuras fugaces en relación con un fondo de preocupación y dolor.

La emoción instalada en la evaluación produce miedos que tienden a incrementarse cuando imagina la presencia de los padres, entonces se convierte en una fuerza paralizante; mientras en la fase de toma de decisiones de la evaluación aparece la preocupación como una figura permanente. Sin embargo, la primera acción de evaluar produce emociones de satisfacción, felicidad, orgullo y la emoción después de entregar las calificaciones a los padres es de bienestar y de fortalecimiento, activando deseos de mejorar los actos de evaluación y por ello mejorar el proceso.

Las emociones de satisfacción, alegría y ternura generalmente están asociadas cuando advierte que existe un reconocimiento a su presencia y su trabajo. Ocurren cuando un padre agradece determinadas acciones, cuando un director hace entrega de materiales didácticos, cuando algún alumno incurre en una acción de apego que logra crear un estado de gracia tierna, cuando él mismo advierte que los niños están efectuando prácticas que ha recomendado, cuando algún maestro o directivo reconoce su trabajo.

Las emociones con mayor carga de desintegración y despersonalización están localizadas en la zona de la disciplina. El fondo emocional de la disciplina está en la mortificación, el nerviosismo, el pesar, la impotencia; cuando “da clases a los niños” su estado emocional está en alerta y expectante a las reacciones de los alumnos; con el paso de los días, algunas acciones y algunos niños se convierten en objetos de condensación emocional, en caso de repetición de las acciones puede estallar en cólera desmesurada, asimismo con los alumnos. Percibir las mismas respuestas en los alumnos a sus acciones de enseñanza tiende a sedimentar emociones en estado de acumulación.

Generalmente, lo imprevisto, aquello que no está en el campo de su anticipación pero interviene en el curso de las acciones, con determinada fuerza y frecuencia; o lo inesperado, aquello que no está en el campo de sus expectativas, y que niega preferencias y deseos; crea el estado de explosión emocional. Ésta

puede convertirse en un efecto de cualquier interrupción. Durante las clases, puede ser que las interrupciones activen verdaderas faenas intensas de emotividad.

La soledad ocurre al final de una acción o acciones y tiene cariz evaluador. Está asociada al desconsuelo, la resignación, el fatalismo. Generalmente ocurre cuando tiene un tiempo considerable respecto a su familiarización en el contexto y puede hacer trabajo de retrospectiva y prospectiva y está vinculado a su experiencia de conocer la situación de aprendizaje de los alumnos y la organización del centro escolar para el desarrollo del aprendizaje; la soledad está ligada a la desesperanza y puede convertirse en un fondo emocional.

Existen emociones que pueden atravesar el fondo biográfico, como sombras que pesan y llegar a la vida cotidiana en las distintas zonas de experiencia; por ejemplo, cuando la acción de calificar le recuerda que alguna vez fue calificado injustamente; cuando alguna vez fue amonestado sin ser el causante de alguna indisciplina, lo recuerda cuando está a punto de dictar un juicio de indisciplina; cuando fue reprendido porque no respondió acertadamente, lo recuerda cuando responderá a un alumno que no ha acertado en la respuesta; cuando le impidieron asistir a realizar sus necesidades biológicas, lo recuerda cuando le solicitan permiso para asistir al baño y no desea otorgarlo; cuando algún alumno no puede realizar una tarea, recuerda que él, escasas ocasiones, fue ayudado por su profesores anteriores. En mayor o menor grado, pero las emociones reactualizan vivencias de escolaridad en su biografía académica, que están presentes en su fondo anímico y permiten establecer una conexión entre estados internos y vida cotidiana.

El ambiente motivacional existe como un elemento del ambiente de clase e impregna intensamente de emociones. Puede existir una emoción de fondo que los alumnos alcanzan a distinguir y que debido a ella les permite orientarse respecto la actitud y la disposición del profesor; en otros casos, puede existir una variedad de fondos emocionales que no les permite a los alumnos prever la actitud de su profesor. En ambos casos, el ambiente de aprendizaje está matizado emocionalmente.

Cuando carece de sentido de disposición para estar en la socialización y permanece un fondo emocional de desesperanza puede suceder que las emociones en la dimensión contextual le activen episodios de humillación, hartazgo, desengaño, fastidio y aburrimiento, odio, violencia y desprecio. Por ejemplo, acciones imprevistas e inesperadas de padres (cuando están en desacuerdo con la nota evaluativa) que le interrumpen alguna actividad; directivos (cuando requieren alguna papelería de uso administrativo) y le interrumpen su clase; con compañeros docentes (cuando deben organizar alguna actividad) que le solicitan de improviso su presencia; cuando los alumnos no realizan esfuerzos de aprendizaje y continúan interrumpiendo a compañeros; cuando no perciben logros en ciertos alumnos y éstos no interrumpen su estado de distracción; cuando la interrupción contiene un plus de inconformidad, la emoción desagradable tiende a aumentar. Cuando descubre que éstas son las formas cotidianas del trabajo docente, que no existen otras, acaece una emoción que ilustra un juicio, sintetiza una interpretación, una acumulación emocional que dice de un sufrimiento desconsolador. La experiencia de la incorporación profesional, entonces, ha creado un estado de traspasamiento emocional.

La implicación del profesor principiante en la incorporación profesional está actuada en dos órdenes que presentan vinculación. El orden de las prácticas que procuran alcanzar efectos en el aprendizaje, que se sostienen en prácticas fijas, reiterativas y conocidas para los alumnos, creando hábitos, causas y efectos, en asociación a una representación de causalidad que asume la enseñanza como fuente única del aprendizaje; y el orden motivacional que se funda en proyectos, motivos, impulsos, deseos, razones para actuar, finalidades; a este doble orden le acontece el orden contextual. En esta interacción ocurre la construcción de la identidad profesional fundada en la experiencia.

Sin embargo, en esta condición de articulación aparece un elemento fundamental: el profesor tiene posibilidad de afirmar su futuro como profesor en distintas vertientes de construcción de si mismo; puede estar como actor, intérprete, agente, observador y sujeto.

Cada una de las figuras representa un modo de ejercer el despliegue y distinción de sí mismo, donde puede descubrir el modo bajo el que se está encontrando y descubriendo en su proceso de estructuración de experiencias.

En el caos como signo de estar en la experiencia; en la nueva realidad desconocida que le urge y le demanda acciones como anticipaciones, en la puesta en el presente de su núcleo explorativo, en el tránsito de estar en integración a devenir en fragmentación aspirando al equilibrio, en la búsqueda de centros de apoyado reactualizando los esquemas del pasado, en la expectativa de continuar como profesor, ocurren separaciones de sí.

La distensión de sí no ocurre solamente en su vertiente de triple presente, como aquel que se orienta al pasado, al presente o al futuro desde el presente mismo, sino la distensión de sí activa desde las coordenadas de construcción de sí; como observador, intérprete, sujeto, actor y agente.

La posición de agente está representada por su rol de profesor en una institución a la que debe responder con responsabilidad y está centrada en la conducta, en las expectativas básicas de control del grupo y generar aprendizajes. La asunción del rol no agota su condición de subjetividad, le impone una propuesta de forma de organización para la misma.

La posición de actor está representada por su condición de profesor encargado de un grupo de alumnos y está centrada en la condición “Yo puedo realizar acciones”, “yo puedo crear la iniciativa”, y alude a la magnitud de conexión entre sus acciones y sus fines, en cuanto que las acciones básicas están orientadas a cumplir o complementar un fin.

La posición de observador está representada por el desarrollo de la atención y está vinculada con su posición de intérprete, está centrada en los procesos de disciplina y aprendizaje, y alude a la conexión entre los resultados que observa e interpreta y sus intereses personales y profesionales.

La posición de sujeto está representada por su experiencia de implicación en su propio padecimiento en la fragmentación, la misma instancia de procurar alcanzar un equilibrio y las luchas que ello implica.

La incorporación profesional tiene de poder de actuar con sus fuerzas de movilización de impactos donde el profesor principiante se separa de una visión de sí en integración y está denotado en distintas figuras de sí mismo.

Las separaciones de sí implican que no puede actuar concentrado estrictamente a un rol y cumplir como agente con él; no puede ser sólo el que proporciona clases a los niños, como estaba supuesto en su esquema interpretativo de profesor. "Dar clases a los niños" tiende a perder su posición absoluta en confrontación con el rol asignado por la institución, en sus vertientes de atender las peticiones y órdenes del directivo y las comunicaciones de los padres. Desde estos tres nuevos roles la instancia de interpretación ha sufrido un incremento de vida con nuevos contenidos respecto a los cuales requiere un tiempo de elaboración.

Preservarse como actor según la acción de la causalidad constituye una imposibilidad porque los niños también son sujetos y no objetos y porque carece de claridad respecto a estrategias metodológicas que puedan fundar la continuidad progresiva del aprendizaje, además, no puede instalarse en el padecimiento completo de la impotencia porque el rol de la responsabilidad de enseñar se lo impide.

Está distendido en diversas figuras de sí pero de una a una descubre que no tienen una lógica de aplicación continua sino una lógica marcada en límites dados en dinámicas.

No puede estar en la exclusividad de la observación porque está implicado en la práctica pero no puede negar la instancia de la observación porque es la conexión con las conductas de los alumnos y los espacios.

No puede estar en la exclusividad del agente porque está trabajando con seres humanos pero no puede negar la instancia del agente porque en el grupo representa la autoridad, la institución y la misión de enseñar.

No puede estar en la exclusividad del actor porque los alumnos producen acciones que no son respuesta deseada a sus acciones pero no puede negar la instancia de actor porque él constituye la iniciativa de construcción del orden motivacional de aula, la gestión de clase y un referente de orden social.

No puede estar exclusivamente en la interpretación porque el rol básico es estar con los alumnos pero no puede negar esta instancia porque representa el modo para comprender y orientar la vida del aprendizaje.

Así, existe una serie de límites, transiciones y complementaciones que son los contenidos para la articulación de sí mismo como profesor, porque cada figura que denota una experiencia aspira a encontrar un lugar en el proceso pero la majestuosidad complejo del proceso impide la consagración de una instancia de supremacía de alguna de ellas.

Existe un tránsito del actor al intérprete. Ponerse como el actor de las iniciativas y el “Yo puedo”, al crear una cierta historia en el territorio de emergencias, y al estar en la observación representa la conexión para convertirse en intérprete, desde este contexto de acciones y observaciones, donde se requiere una decisión, y la aparición de ésta constituye una apelación a la interpretación.

Existe un tránsito del intérprete al actor. Estar de intérprete significa estar habitando un marco de creencias y representaciones en una misma dirección, con la que se explica las acciones y sus resultados, el momento de la deliberación como contexto para elegir una de las decisiones en concurso está asociado con la interpretación acerca de su poder de realizar acciones, en este contexto, la elección de la acción futura para crear el curso de acciones futuras determinan el tipo de acción que realizará.

Existe un tránsito de intérprete creyente a sujeto viviente. Si inició la incorporación profesional más apegado a un intérprete que es creyente de una representación, ahora transitará a un intérprete más apegado a las situaciones experimentadas, de creyente en la exclusividad de la práctica pedagógica transitará a viviente en la práctica pedagógica y docente, estar de viviente es estar de sujeto. Adviene de creyente a padeciente como sujeto y sobreviviente a sus expectativas fallidas.

Existe la permanencia del rol de agente pero cuestionado por las vicisitudes del sujeto, el actor y el intérprete. La permanencia del rol de agente está asociada a la necesidad de conservar su trabajo, que a la vez, se convierte en la pieza que

activa la socialización, pero tiene una conexión con la figura del intérprete en cuanto que cuestiona el rol de agente en una institución cuando pondera el valor de eficacia y adecuación de los roles de la institución en cuanto su impacto favorable en el aprendizaje. Así, estar de agente es el umbral de un intérprete crítico.

Transitar de actor a intérprete mediado por la continuidad del aprendizaje representa uno de los avatares más complejos. El actor está fundado en una serie de acciones básicas, la progresión del aprendizaje requiere de múltiples acciones que lo activen y existen múltiples rupturas que inhiben la aprehensión de tal continuidad; la primera escisión está en que la representación de causalidad no proporciona criterios para comprender el nexo orgánico entre acciones de enseñanza y aprendizaje y no proporciona criterios de interpretación para aprehender el curso del aprendizaje en sí mismo, el final de esta dinámica está en que la activación de la resignificación de que “los niños tienen que aprender” está orientada a poner más acciones básicas. Así, el actor está en el incremento y acumulación de la continuidad de las acciones básicas pero en la disminución de la flexibilidad en la acción interpretativa. El método de ensayo y error dice de acumular acciones sin consagrar interpretaciones. Es, en este tránsito, donde está jugada la condición de creyente de la causalidad para convertirse en intérprete de la complejidad.

El tránsito de intérprete de causalidad y uniformidad a intérprete de complejidad y pluralidad está centrado en el sentido que otorgue a las necesidades de los alumnos, la interpretación que efectúe del aprendizaje del alumno en relación con su contexto y la cultura que se muestra. Las acciones de comprensión que se realizan están orientadas a comprender las necesidades de los alumnos y aportar formas diversas y oportunas para activar el aprendizaje. Cuando el tránsito no puede efectuarse el profesor principiante permanece en un conflicto interpretativo entre lo causal y lo complejo.

Puede suceder que transite de acciones apegadas al conductismo a acciones apegadas al constructivismo. Este tránsito puede ser gradual o súbito. Requiere una visión global y diferenciada de los propósitos del grado escolar, un dominio

abundante en la posesión de estrategias de enseñanza, una alta capacidad de enfrentar la complejidad.

Puede ser un actor de iniciativas personales o un agente de iniciativas institucionales. Este conflicto está activado por el nivel de regulación de las escuelas.

Estos tránsitos son subsidiarios de la condición de sujeto. La condición de sujeto dice de un estatuto de generación de condiciones de articulación entre las tres figuras que conectan con la acción, el agente, el actor y el intérprete.

Si bien, la emoción decanta en una agrupación a modo de fondo, que está en interacción con emociones a modo de figura, en el transcurso de la incorporación profesional puede existir un tránsito de emociones, esto es, si en un principio la alegría de estar como empleado con plaza puede transformarse en un profundo abatimiento en la desesperanza. El decurso de la alegría está sometido a las fuerzas sociales del escepticismo, la abulia, la conformidad y, el cinismo que privan en la enorme mayoría de las culturales contextuales que permean en las escuelas primarias. La alegría de fondo entra en interacción con las figuras de desaliento, si el profesor principiante no ejerce su poder de interpretación asociado a las acciones cotidianas de aprendizaje y no encuentre en este contexto una respuesta explicativa a sus inquietudes de intérprete, el proceso de aprendizaje se torna confuso y ambiguo y sin poder nombrarlo se vuelve opaco.

Si en ese tránsito a la interpretación, el profesor principiante consigue nombrar los rasgos del proceso y observa que existe una activación del aprendizaje, que los alumnos colaboran y en su interacción proponen nuevas formas de acercamiento, que están en relación con las acciones generadas por él como actor, y esto sucede en un tiempo cuando no ha sido invadido por el desaliento, la instancia del sujeto alcanza condiciones de alegría.

Capítulo 3: La incorporación profesional desde la construcción de la singularidad

El presente apartado tiene un presupuesto. Consiste en mostrar que la transición de estudiantes normalistas a profesores consiste en un proceso de complejidad al que se responde con una profundización de la singularidad de sus vidas al mismo tiempo que padecen el impacto de fuerzas socioculturales, desarrollan una práctica pedagógica y docente, hacen un esfuerzo por conservar el sentido de la continuidad de la enseñanza y generar sentidos de interpretación del aprendizaje.

En este contexto entra en debate la cuestión de objetivar las creencias y representaciones interiorizadas y persistir en ello o enfrentarse a la construcción y reconstrucción del sentido de su práctica mientras existen acciones de reconocimientos (Ricoeur, año).

La singularidad del proceso de incorporación profesional

En el presente apartado se materializa una decisión interpretativa acerca del modo más adecuado para exponer el trasfondo del fenómeno de la incorporación profesional con la finalidad de alcanzar la comprensión.

Este contexto de exposición se funda en la presentación analítica del caso en sí mismo basado en una serie de categorías analíticas centrales e intermediarias y que entran en combinación singular en cada uno de los casos.

El núcleo de la complejidad de la incorporación profesional estriba en los niveles de la experiencia en el contexto de un doble desarrollo en tanto sincrónico y diacrónico en los que se sustenta esencialmente la recreación del caso mediante el análisis de las diferentes maneras de enlace de la experiencia.

Así, si los niveles de experiencia son el objeto analítico central, la heterogeneidad de representaciones y la diversidad de acciones son objetos analíticos derivados, y será la interacción entre categoría central y derivadas la que imponen la trama de la recreación como un modo analítico que expresa la singularidad extraordinaria de la experiencia docente.

La sincronía aparece ligada a la diacronía mediante una fenomenología y una teoría de la acción según el tipo de presente que esté aconteciendo. El presente

como la expresión de la presencia reactualizada del pasado en el presente y en cuyo plexo aparecen las figuras de la memoria, el recuerdo, el olvido, que ligados a la inscripción biográfica movilizada en los primeros meses de la incorporación profesional activan una búsqueda de prácticas de sí. Esta es una fase de recreación fenomenológica.

La fuente de otro presente está en lo reciente del presente que está enlazado con la experiencia del sujeto en cuanto vivencia que conecta con su realidad y que está en el tiempo de la iniciativa, entendida como la acción. Existe una conexión entre las modalidades de la acción en el presente, las representaciones imaginarias ligadas a un estatuto simbólico y la construcción de un curso de una identidad narrativa.

La construcción de una identidad narrativa (Ricoeur, año, p.) tiene dos desafíos. Al nivel de la sincronía la ocurrencia de un “impacto de realidad” (Veenman) y “falla de conexión” (Schütz, año, p.) y al nivel de la diacronía una movilización de las estructuras sedimentadas de experiencias (Berger y Luckman, año, p.), que ante las demandas socioprofesionales de la profesión no pueden prolongarse y tiene que conquistarse una cierta organización de la experiencia. Si la experiencia habla de desestructuración, caos, vacíos, la profesionalización habla de estructuración, forma y orientación de la práctica.

La primacía recreativa del caso en cuestión está ligado al modo bajo el cual el sujeto desarrolló su proceso de subjetivación en la infancia o bien a la representación que guía y encarna o sus acciones o bien a las primeras acciones que definen provisoriamente su estancia, esto es, cada caso retoma niveles clave de experiencia para ilustrar mediante la articulación de categorías intermedias al proceso mismo.

Los sujetos paulatinamente o no hacen la definición de sí desde cada categoría surgida desde la recolección de datos. La atención puede centrarse en la imagen de sí, la imagen del oficio/profesión, la imagen de la escuela, y tratar de alcanzar una buena imagen o no, o bien orientarse por una representación de la enseñanza o del aprendizaje.

Pareciera que es un mundo trastocado por imprevistos que provienen del mundo exterior y por tanto que no existen referentes de construcción de realidad que emerjan desde el sujeto. No es así. El acento de certeza está en la vivencia de la emoción que se despliega en las modalidades de presencia identificada y reconocida, recurrencia olvidada y recordada, que en lo diacrónico crean un fondo emocional que se articulará a distintas figuras de emoción provenientes de la vida cotidiana.

Por otra parte, el aspecto evaluativo que contiene la emoción crea una representación de la eficacia y eficiencia de la enseñanza del profesor en cuanto impacto en el aprendizaje de los alumnos, y además, una representación del estado de socialidad existente en el plantel docente.

En algunos casos, el juego entre socialización profesional y práctica pedagógica aparece vinculado a una toma de decisiones y posiciones y reflexiones respecto de la emoción, en otros casos no. En otros casos, la emoción sólo está en relación con el ajuste a la imagen que el sujeto desea que lo identifique ante los demás, en otras no. En algunos más, la emoción permite crear imágenes tempranas de sí en las prácticas docentes, en otros no porque son reestructuradas. Pero en todos los casos, la emoción tiene una presencia que teje la duración temporal y se manifiesta de modo permanente pero plural atestiguando la dimensión de un contexto motivacional (Schütz, año, p.).

Pareciera que el tipo de acciones configura un tipo de emociones, que a una tipología de representaciones se asocia una tipología de emociones y que la experiencia de la primera infancia constituye una formación con suficiente influencia en el presente. En otros casos no existen indicios de determinismo o bien el determinismo está ubicada en ciertas fases de la incorporación profesional pero no es la contextura misma del proceso. Sin embargo, la interacción entre emoción y determinismo permite vislumbrar una de las figuras del universo entre causalidad sin motivación y motivación sin causalidad (Ricoeur, año), o bien, causalidad y teleología (Wright, año, p.)

Lo que viene a proporcionar identidad narrativa a este apartado es precisamente la diacronía, la experiencia del sujeto en el acontecer de los días,

mediando consigo, con su práctica docente y con su práctica pedagógica cruzando territorios y zonas de experiencias.

En la diacronía, cuya representación fue posible recrear a partir de las entrevistas y encuentros sucesivos con los participantes durante más de dos años e incluso cuatro, se despliega y decanta una forma de ser. Si en la sincronía el profesor encuentra su dimensión próxima a la fenomenología, en la diacronía encuentra la construcción de sí mediante las acciones, sus resultados y las interpretaciones respecto a éstos configurando en esta historia de corta duración una expresión de la incorporación profesional.

En este contexto de diacronía, existe un avance en descubierta desde el presente hasta el futuro que tiene existencia paralela con la retrospección del presente al pasado y se desarrolla de modo complementario, desigual o contradictorio. Puede suceder que se mantenga tal coexistencia de orientaciones de la conciencia respecto a los extremos del tiempo pasado perfecto y futuro perfecto y sea ésta una de las bases de los procesos de reflexividad y autorregulación y la incorporación profesional se convierte en una moral de entereza y ahínco y fortaleza; puede suceder que desaparezca el vínculo con futuro, y al mismo tiempo disminuye o desaparezca el vínculo con el pasado y la incorporación se torne una maldición en el tiempo y espacio o que desaparezca el pasado y sólo exista el futuro y la incorporación se convierta en una ilusión profesional. En todos los casos, el foco del presente como preocupación y atención tiende a disminuir y se queda el futuro como un camino que realizar.

Pero en todos los casos de todas las combinaciones entre la categoría central y las alternas el eje diacrónico permite sustentar una mirada a la identidad del profesor principiante basada en explorar una unidad de sentido en el relato, tal y como lo considera Ricoeur (2006) al argumentar que “La identidad es de naturaleza esencialmente histórica”. (p. 68)

“Esto no significa que esté sometida al azar del tiempo, ni que sea inconstante o ilusoria. El adjetivo de histórica le atribuye un sistema de cambio que permite la reunión, la inteligibilidad del relato. La trama de un relato convierte una diversidad de acontecimientos, una pluralidad de protagonistas, un enmarañamiento de

causalidades, de causalidades heterogéneas, de intenciones, de proyectos, en una unidad de sentido que sólo es posible por la inteligibilidad del acto. En ese sentido, hablaré de “identidad narrativa” (p.68)

El modo de presentación de los casos está basado en el criterio de distancia con las creencias y representaciones acerca de ser profesor, por ello se organizan desde el primer texto que señala una lejanía hasta el último que dice de una interiorización profunda. Esto es, inicia con una profesora que carece de ejes de referencia y pertenencia (“Sofía”, alguien no hijo de maestros y que desdeñó los discursos oficiales de la formación docente); sigue con dos textos sin ejes de pertenencia (“Helena”, distante a los discursos de la formación docente y “Nikita” incrédula a la mayoría de los ellos); continúa con un texto cuya profesora posee un eje de pertenencia (“Lorena”, madre es maestra, novio es maestro y aceptó la mayoría de los discursos), sigue con una profesora cuya hermana es maestra (“Montserrat”, asimiló los discursos y prácticas de la formación docente y en interacción social con su hermana crea sentido a la profesión), una profesora cuya madre es maestra (“Iris” y aunque asimiló desde su madre ciertas disposiciones y hábitos de la profesión cuestionó los discursos y prácticas de la formación docente) y culmina con un profesor cuyos padres son profesores (alguien que pertenece a una familia de maestros y cuestionó discursos y prácticas en formación docente).

Sofía

Sofía tiene actualmente 27 años y egresó a los 22 de profesora. Los recuerdos sobresalientes de su infancia consisten en las faenas de cooperación para alcanzar la subsistencia económica familiar. Su padre fue vendedor ambulante y su madre dedicada al hogar compuesto además por 3 hermanos, ella es la única mujer.

Vivió su infancia en círculos de marginación; un clima familiar de pobreza, violencia y desintegración familiar en una zona marginada económicamente y al interior de la familia padeció la marginación cultural:

“Creo que odio a mis padres. Mi madre consentía a mis hermanos porque eran hombres, mi padre porque podían vender. Yo les servía para burlarse. Ir a la

escuela era lo más bonito. Todos éramos allí, más o menos iguales. Un día, mi hermano, antes de ir a la escuela, yo ya estaba con mi uniforme limpio, me aventó mucho lodo con agua. Ese día, sentí que se me partía el alma; desde ese día, un dolor pequeño me parece inmenso. Mis padres nunca me han defendido”

Sofía ha estado traspasada por el dolor y tiene un sentido de encontrar algo entrañablemente bello en la vida y que no tiene cercanía manifiesta con los valores asignados socialmente a la profesión docente. La conexión subjetiva con la docencia está en la justicia, no en la belleza.

Ha sido la única hija y la más pequeña, que ha padecido la violencia y el abuso de los hermanos. Las estrategias de sobrevivencia económica de su familia requerían de dosis fuertes de voluntad y las reglas familiares se estructuraban de acuerdo a ellas: “Mi infancia fue vender naranjas, vender, mandarinas, vender-vender-vender”: tiene la certeza que el tiempo de su infancia fue un robo de su inocencia por la estrategia de sobrevivencia.

Esta experiencia de sí es casi insuperable, Sofía siente que se le sigue robando el tiempo. En el supermercado, si la espera para pagar en la caja se alarga Sofía reclama airadamente a la dependiente; en el salón de clases y en ocasiones, si el tiempo dedicado a una actividad se alarga proporciona una serie de amonestaciones. Pareciera que un vínculo problemático existe con la espera y paciencia en las acciones y los procesos.

Sofía no ha conocido la piedad o la misericordia o un trato amable, su padre le decía “No hay descanso, no hay hambre”. Desde sus ocho años hasta los 16 ha regalado su mano de obra a la familia, en la madrugada, en el mediodía. La fatalidad estalló en su adolescencia, el día de su cumpleaños diez y seis murió la esposa de su hermano.

Entonces, cambió el sentido de su lucha, ahora no son las naranjas y vender sino la muerte y la ternura lo que la atan a la situación familiar con un acento de construcción de sí; se trata de enfrentar y detener su propio dolor para que no se filtre al oponerle un sentido de alegría y ternura en el trato cotidiano dirigiendo la crianza de sus sobrinos. Este tiempo de merodear, dice Sofía, estuvo lleno de confusión.

Su trabajo con niños evoca al recuerdo de sus sobrinos y la infancia de éstos está siendo comparada con la de aquéllos. Sus sobrinos son un tipo ideal que se erige en representación con la que puede mirar a los diferentes niños.

Le duele no estar cotidianamente con ellos y pondera si acaso no ha disminuido su atención, como si una ley emocional e histórica le impidiera considerar que si puede atender a otros niños. Sofía ha estado en el debate de destinar el tiempo a niños propios y ajenos que impacta en la creación de su ambiente de aula. Primero por fatalidad y luego por elección profesional es que Sofía ha trabajado su conexión de estar con niños y esta conexión incluye sentido de culpa, remordimiento y sentido de justicia.

La literatura le brindó un espacio íntimo e imaginario que no había conocido antes, ella dice del rapto poético vivido al leer una frase poética de Octavio Paz; el valor que ha adquirido sobre sí misma está relacionado con el trabajo literario, donde establece su campo y capital cultural, también su capital social está acomodado en ese espacio, al que se restringe los grupos de poetas, cronistas y escritores. Su aspiración de convertirse en poeta es una expresión solitaria en la cultura estudiantil de convertirse en profesores, Sofía ha identificado que la poesía es una expresión en extinción en la formación docente y por lo contrario, interpreta a la formación docente escolarizada como un proceso decadente.

Ella carece de grupos de pertenencia y referencia con el magisterio, fue alentada a estudiar la docencia por su profesora de español en la educación secundaria. Concluyó la escuela normal básica, la escuela normal superior en el área de Orientación Vocacional y cursa actualmente la maestría en ciencias de la educación.

Sofía creó su socialización en los estudios de formación docente a través de una fórmula marginal que se concentró en una clasificación identitaria, cercanía con los similares y distancia con los diferentes; hacia ambos grupos ha desarrollado una ironía y crueldad extraordinarias.

Los objetos predilectos del uso de su crueldad fueron los profesores de la escuela normal. Sofía considera que los profesores pueden conocerse por sus palabras. Con una historia de interpersonalidad que ha impactado en su vida,

Sofía tiene la práctica subjetiva de identificar las intenciones y las creencias en las palabras de un individuo. La crítica más incisiva está en considerar que los profesores no tienen un sentido personal de la enseñanza. Para ella, la autenticidad, dentro de su jerarquía axiológica personal, constituye el valor fundamental de la docencia. Y esta primacía axiológica vuelta hacia ella en instancia de autocrítica la hace sufrir, ella cree que no está construyendo de modo favorable su sentido de enseñanza y que su desarrollo de escritura se ha paralizado. Y no ser auténtica deviene en ser mediocre. De estudiante Sofía sonreía desparpajadamente, “Esto es un santo desmadre”.

Es sencillo inferir entonces que Sofía no asimiló los discursos de la formación docente sobre el aprendizaje, la enseñanza y los alumnos, así fue, más bien, le producían ironía y vergüenza; detestaba a una profesora que comparaba metafóricamente a los niños y a los seres alados de la mitología cristiana, “¿Los niños son angelitos? ¿Qué le pasa a esa maestra? Tienen que multarla por mentirosa”. Más allá de la diversión, la ironía y la sorna Sofía poseída por la desesperación no toleraba una imagen representativa de los niños donde no lograra encontrar detalles reales de la infancia.

Para Sofía, desde las peripecias y tribulaciones del nuevo plan de estudios éste fue “La receta perfecta de los profesores para no hacer el pastel. Nos ven como un pastel”. Ella se valora en términos de haber conseguido un triunfo sobre la formación docente porque conservó su distancia cultural con la profesión.

El tiempo del servicio social reactualiza la creencia en la fatalidad de su destino, la lejanía con el discurso pedagógico de los “valores”, reafirma su aislamiento profesional y se aleja de la posibilidad intersubjetiva de apropiación de la profesión. Sofía había evitado estar en relación con los profesores acostumbrados a discursos alimentados en un imaginario abundante de deberes, porque de alguna manera, se oponían como referente de construcción de sí de la profesión. Sofía nunca deseó formarse en la atmósfera cultural sostenida por eje entre valores, deberes, solemnidad, “Un profesor debe ser así...”.

Es en el servicio social que su tutora la recibe con una prédica de ese tipo (“¡Qué mala suerte tengo!”), y es en esa ocasión que Sofía le argumenta que la

escuela no es la iglesia, con los días la distancia se consolidó en molestia y después se convirtió en cólera y desprecio hacia la tutora, culminando la rebelión un 14 de febrero.

Sofía llegó a la conclusión que su tutora era una maestra inútil, autoritaria, rígida, con prácticas mecánicas, intransigente y no ofrece sorpresas y novedades a los alumnos, paralelamente, la tutora extiende a Sofía el trato que confiere a los alumnos, la estudiante normalista es más parecida a un alumno que a un profesor. Cada una a su modo, han creado un lugar para la otra y además distante de un sentido de identificación. De este modo Sofía iniciará en la profesión su camino de experiencia de la ausencia de reconocimiento.

Los enfrentamientos finales ocurrieron en la gestión de clase. Sofía acudió con un aguacate para mostrar analógicamente las capas geológicas de la tierra, cuando lo presentó al grupo, la maestra la reprendió: “No creo que un aguacate sirva para dar la clase, reparte hojas para que escriban”; Sofía pregunta a los alumnos si desean que siga con la clase. Los niños asienten. El proceso comunicativo de simulación desaparece y se instala la agresión, Sofía no se inmuta y está contenta de ejercer igualdad entre la conducta y sus convicciones. Su convicción fundamental está en evitar la hipocresía (un valor personal) que no significa necesariamente practicar la sinceridad en la comunicación pedagógica (un valor profesional), y después anhela la libertad completa.

Sofía es acusada en la Escuela Normal de desacato y enviada a otra escuela; de despedida y en la recurrencia de la cólera y la inspiración, compone un poema dedicado a su tutora: “La perra masturbada”. Por azares del destino y ordenamientos laborales, Sofía tendrá en el año 2004-2005 la primera ocasión en permanecer el ciclo escolar completo con un solo grupo.

La incorporación profesional de Sofía a la profesión docente está marcada en el período agosto-diciembre 2001 por dos contratos y un interinato: “En las escuelas donde estuve por contrato, escamotearon mi lugar de profesora, no me voy a quedar aquí, lo sé, lo saben, los niños, las maestras, me ven como interinato”; Sofía deseaba tener el reconocimiento del personal docente y vivió el menosprecio y la indiferencia, poco a poco; ser inducido a convertirse en profesor

desde la cultura local y aceptar calladamente esta inducción, tiene de contrapartida la impaciencia de Sofía.

Sin posibilidades altas de obtener plaza, se debate en la desesperación y el pesimismo; aumentan al descubrir que en las creencias de sus compañeras de escuela ella está excluida de obtener un reconocimiento satisfactorio. Implícitamente existe una representación de la profesión como progreso que está asociada a la edad y a la situación laboral; un egresado apenas si es algo cercano a profesor y un profesor de contrato no ofrece seguridad al aprendizaje, que debe incursionar en abundantes prácticas escolares, sociales y culturales propias del contexto, para ser apenas reconocido de su existencia como profesor debe trabajar mucho y de acuerdo a las indicaciones culturales. Sofía considera que esta situación es inhumana, “Te ignoran, son calladitos pero violentos, ni te saludan, te hacen a un lado, te exigen que les aguantes desplantes”.

Sin grupos sociales de pertenencia al magisterio, sin condiciones de reconocimiento profesional, sin contrato anual y sin plaza, rechazando los rasgos de subprofesionalidad atribuidos a los egresados, Sofía no puede reconstruir sus imágenes profesionales de la docencia, desde la fragmentaria fragilidad del contrato, las prácticas rutinarias de la institución y los límites de su articulación subjetiva con la profesión: “¿Qué puedo hacer en 15 días? No tengo listas, no me dieron calificaciones, la maestra que cubro puede regresar, no tiene caso ponerme a planear, el director no lee nada”. Sofía no imaginó que la bienvenida a la profesión constituyera una fuente de impactos que la pondrían en la reactivación de sus experiencias históricas de despersonalización.

En enero 2002, a sus seis meses de egresar como profesora, obtiene un contrato por 6 meses (2º grado), “al menos tendré 6 meses seguros”. Es una colonia de alto prestigio social y económico, con padres cuyas imágenes y prácticas de paternidad establecen la motivación extrínseca, la propagación de valores como fuerzas de triunfo social, el sentido de sobreprotección con sus hijos y el ansía por las altas calificaciones como metas distintivas del aprendizaje.

La mayoría del personal docente ha acumulado permanencia en la escuela y han aceptado las prácticas pedagógicas que ahí circulan, ha formado un grupo

compacto de autodefensa ante las participaciones de los padres de familia, por otra parte la directora, recién ascendida e incorporada a esa escuela semanas antes a la llegada de Sofía, ha presentado dificultades para generar acuerdos y satisfacer las expectativas respecto de los padres de familia.

Sofía tiene una doble distancia cultural, no se identifica con la sociocultura de la escuela, ni con la sociocultura del contexto; en una primera instancia, enfatizará su distancia con los padres y después con la escuela; para su sentido de ser profesora, la escuela no ofrece prácticas e ideas que indiquen la existencia de un contexto emocional, para ella debe existir ternura en el trato a los alumnos y la primacía de la atención la posee los alumnos que sufren algún problema, más que poner atención a los procesos generales y específicos de aprendizaje, así, opta por sujetos y elimina los procesos.

El principio de selectividad (Castoriadis, año, p.) de Sofía consistió en imponer una división de dos mundos entre la práctica pedagógica sobre la práctica docente, priorizar aquella sobre ésta y posteriormente, dentro de ésta priorizar a los alumnos en desventaja. Esta ontología personal se convirtió en una lógica de atención que concluye en que Sofía se considera auténtica porque siente preocupación por tres alumnos. Así, ella encuentra un cierto equilibrio personal.

Sofía ha descubierto que tiene problemas para construir el orden social del grupo: “Está escabrosa la disciplina” dice. Los juicios están atribuidos a la situación (Alguien, año, p.): si en su servicio social lo atribuía a los impedimentos de su tutora y la co-presencia en el aula, ahora los atribuye a los valores sociales de los alumnos, “Son niños que tienen todo en la vida, los padres les conceden todo”. Sofía no se puede interpretar, ni se puede interpretar como maestra de los hijos de padres económicamente pudientes, sus creencias trabajan a la inversa a su implicación en el aprendizaje y si enseña es por responsabilidad laboral. Sofía se vuelve militante de la representación “La maestra de los pobres”.

En la dinámica de la responsabilidad descubre su verdad cultural: “Batallas para ser maestra de niños que estudian inglés y manejan computadora”: ser profesora lo es de niños pobres, monolingües y sólo puede estar en la semejanza.

Durante la formación docente, Sofía tenía la creencia que poseía los recursos suficientes y necesarios para ser profesora, de ese poder asociado a un éxito engañoso provenía su alegría, ejercía un juicio donde colocaba a los profesores de escuela normal en el sentido común, que ella ya dominaba y no encontraba matices para actuar formativamente consigo misma.

El trato con los padres, el aprendizaje del inglés² y la computación³, no están dentro de sus imágenes representativas de estar y ser profesora; no puede y no quiere vincularlos al estatuto del aprendizaje del alumno. Ella tiene otra conexión con el proceso del aprendizaje; su interés cognitivo en el aprendizaje estaba ligado a los estilos de aprendizaje. De este modo, su intención de orientarse a los sujetos más que a los procesos es que se concreta porque el concepto de estilo de aprendizaje está materializado en tipos de seres y el aprendizaje adquiere singularidad; además, vincular el aprendizaje con la computación o el inglés acarrea una especie de pérdida de humanismo; asimismo, Sofía tiene una tendencia de atender al sujeto en particular, más que concebir una estructura de rutinas didácticas. Así, su sentido poético de aislar sujeto de mundo convirtiéndolo en una esencia guía de su práctica pedagógica.

Sofía tiene un mapa preciso de que lugares estar como profesora en un territorio de clase acomodada y ágiles requerimientos culturales y tecnológicos sobre la profesión. Aunque domina el uso de distintos programas computacionales está convencida que no los debe impartir ella porque su imagen prevaleciente de profesora es ofrecer contenidos (como alumna de la formación docente vivió el encuentro y desencuentro con los contenidos) y ante la demanda de aprendizaje de la computación Sofía afirma los contenidos. La primacía de los contenidos sobre los procesos es completa.

² La asignatura de “Inglés” aparece en la organización co-curricular, no es interpretada por los educadores profesores como una asignatura de peso importante y legal; asimismo, sus juicios acerca de su aprendizaje descartan su importancia formativa.

³ Los casos excepcionales de profesores que recomiendan su uso habitual son señalados por los alumnos como “cibernautas”, “cibernéticos”, “el Windows”. Los casos excepcionales de profesores que no usan la computadora, Sofía descubrió que temblaban de nervios ante una tarea que implicaba desarrollar funciones distintas. La mayoría de los profesores tiene una distancia cordial con la computadora. Los alumnos la asocian con el uso del Internet, para “bajar” dibujos.

Sin embargo, los exámenes que realizan sus compañeras de grado y que tratan de contenidos, Sofía los juzgó de insuficientemente elaborados y se los dijo. En Sofía tiene más fuerza alejarse completamente de una posible identificación con las profesoras de grado que reconocerse por lo mínimo en el rasgo de los contenidos. No está dispuesta a establecer vínculos con el afuera y el afuera no ofrece condiciones de semejanza a su adentro, pero requiere de darle un sentido a su estar ahí por ello iniciará un camino de experiencia de tratar de implantar un mundo semejante a sus deseos, creencias y expectativas, aunque sea infinitamente pequeño es su mundo que confirma la docencia como un mundo habitable antes que como profesión en tiempos de posmodernidad.

En la escuela normal podía mantenerse en su mundo habitado por la alegría y la ironía y las exigencias o dificultades de aprendizaje siempre resultaban ser solucionadas sin aplicarse a un esfuerzo de aprendizaje porque los alumnos negociaban con el profesor, “nos salvábamos”, Sofía no era molestada en sus creencias y prácticas personales, y el viaje de la formación era una máxima componenda con un mínimo de exigencia. Ahora en la incorporación profesional como el viaje de adentro a afuera y sus retornos, implica un ir y venir, una recepción y una acción y ambos con sus efectos en una participación en la construcción de realidad, pero ésta, a ella, no le compete crearla, en tal caso es mejor implantar un mundo que connote en una base de seguridad existencial que pueda sostener su incorporación profesional.

A Sofía no le conceden reconocimiento y ella no lo concede. Porque Sofía se opuso a la compra de exámenes, los sigue juzgando como “inútiles”, sus compañeras de grado presionan a la directora recién llegada y ésta le solicita que aplique cualquier examen. Sofía se enfrenta a la acción de controversia que implica uno de los significados de la imagen verbal “ser llamada a la dirección de la escuela”, y ante varios profesores argumenta que son exámenes memorísticos, comprados y los reparten entre los alumnos antes de ser aplicados, que no les proporcionará una guía lectora a los padres y que ella considera que es un escándalo la respuesta de sus compañeras maestras a sus comentarios.

Éstas han sido las fundadoras de la escuela, tienen la anuencia de la totalidad del personal, son ampliamente conocidas en la zona escolar y en el decir de ellas siempre han funcionado esos exámenes, Sofía cuestiona “¿Para qué funcionan si se les olvida a los niños?”. Las fundadoras de la escuela le exigen que se disculpe por la pérdida de respeto y Sofía guarda silencio, tiene suficiente voluntad para sostener relaciones conflictivas creadas a instancias de ella. Sofía reconoce que logró impactar a las profesoras fundadoras “Me daba miedo, no les fuera dar un infarto”.

Por el punto de la evaluación, Sofía ha descubierto una estructura densa que exige la conservación cultural de las prácticas mediante la solicitud de exámenes comprados y la petición de “respeto” para conservar intactos los formatos intersubjetivos que “legitiman” tales prácticas evaluativas. Para ella realizar un examen y evaluar significaba enfrentar la deuda pedagógica con su autenticidad contraída en la formación docente con el proceso de evaluación. Si el aprendizaje lo asocia con los estilos, la evaluación la asocia primeramente con la justicia (no con el aprendizaje). Y por este camino, el proceso conduce a la formación moral del ser humano, así más que un evaluar pensando en las competencias o en el desarrollo cognitivo Sofía se aproxima al desarrollo humano. Así, con esas creencias implícitas se resiste a considerar que los datos memorísticos registren la naturaleza de aprendizaje del alumno.

Esta deuda pedagógica está puesta como deuda de vida. Las notas evaluativas durante su vida de alumna representaron un principio de dolor que no desea regenerarlo como profesora, “No quiero marcar a los niños”. Por ello, más atención que la misma disciplina aunque los padres y la directora insistieran en ello, el foco central de despliegue de Sofía está en la evaluación. En su esquema interpretativo (Schütz, año, p.), una experiencia oscura del pasado se ha convertido en punto de interés anidando en el presente y ha recorrido su interioridad posándose como un círculo de luz de intenciones actuales. Una conexión entre presente-pasado-presente que tiene condiciones históricas de que emerja recurrentemente, trabajar esa conexión es de alguna manera trabajarse a sí misma.

Para las profesoras fundadoras la acción de Sofía es imperdonable. La ruptura está activada y ha dejado un dolor doble en su implicación, hacia el diálogo en la socialización y los criterios de evaluación: “En esa escuela aprendí como las maestras te pueden ignorar, aunque hables, no te miran, no te responden”; y un excedente moral sobre la opción de aprendizaje profesional en la evaluación: “Nunca me imaginé, que por un examen, habría tanta pelea, tengo derecho a hacer mis propios exámenes”.

El sentido implícito que se está trabajando en la evaluación como núcleo de la socialización profesional está en que el aprendizaje profesional no tiene un valor en sí mismo, el consenso social determina la evaluación y la individualidad como sustento del aprendizaje profesional no puede existir como tal autónomamente.

Sin historia socialmente construida de legitimidad profesional en la socialización, ¿por qué aceptar los exámenes de una nueva profesora? La agonía emocional de Sofía consiste en que sólo la temporalidad entendida como su acumulación y traducida a antigüedad, se ofrece como único recurso de certeza pedagógica, “Nos podemos entender, podemos hablar, se los pedí, nada, es peor, ahora ni me hablan”; la comunicación sobre juicios y criterios evaluativos no puede ser aceptada; sin horizontes de interculturalidad, los procesos de intersubjetividad profesional provocan condiciones sociales de desprofesionalización y la asunción de la ausencia de autonomía.

Sofía se considera sujeto de autenticidad y está viviendo en un mundo al que interpreta como falso y el dilema impacta su estatuto de actor. Esta configuración se agudizará cuando descubre que por algunas profesoras es interpretada como “inútil”, que su presencia es irrelevante (“indiferente”) en la escuela y en congruencia los padres y los profesores no le reconocen estatuto de legitimidad: “Si las madres desean aclarar algo de sus hijos, acuden con la directora; vino una señora a la escuela, me habló la directora, yo expliqué el caso del niño, la señora ni tan siquiera me vio, dijo que iría con el psicólogo”. Sofía se descubre como objeto de exclusión. No es reconocida porque no tiene derechos a la existencia.

Autointerpretada como sujeto de autenticidad el conflicto se ubica cuando tal interpretación inspira acciones y juicios en el actor. Los padres perciben a la

escuela como un lugar que debe actuar según sus criterios pedagógicos, por ejemplo, reclaman las notas de bajas calificaciones y reclaman ser aceptados a cualquier hora para dejar almuerzo a los niños o que los acepten a cualquier hora por cualquier motivo, como segmento de la falsedad a la que Sofía se opone:

“Quería darle una bolsa de papitas y una lata de refresco a un niño, que estaba muy preocupada porque no había almorzado, le dije que le hubiera preparado un buen desayuno o le hubiera dado las papitas en la noche, se enojó la señora”; “El niño si puede venir a cualquier hora pero usted no puede traerlo cuando quiera, porque la regla es para usted también, no sólo para el niño, se enojó el señor”.

Sofía, desde su autenticidad critica las prácticas e interpretaciones de los padres respecto al aprendizaje y cuidado de sus hijos, la tendencia por la calificación al diez, la imagen de preocupación por el almuerzo, la petición de restricción de normas, la motivación por el triunfo y sus sentimientos nacionalistas, “Estaban hablando a la hora del himno y no les decían nada, los maestros se reían con ellos, yo fui y les dije no están en su casa”. Sofía ha olvidado como se burlaba del profesor que entonaba el himno nacional cada día lunes en las asambleas normalistas.

En la práctica pedagógica Sofía es el actor de los sarcasmos y desprecios. En la escena del escritorio, no concede alegría a los alumnos sino ironía docente “¡No quieres trabajar! Ya sé: ¡Quieres un chocolatote como el que te da tu papá!”; cierra la interacción y abre juicios de condena a la supuesta fantasía: “Tú dime, estás como siempre en la luna, viajando alrededor de la luna”; “De seguro que ayer no viniste porque te caíste de la cama, eres un inútil”; el sujeto de la autenticidad se instaure en la verdad y se convierte en su representante.

Sofía recuerda que en su temprana infancia, cuando en el alba su padre le solicitaba ayudarlo a partir las naranjas, aun tenía sus ojos pegados de sueño, que siente que adora a su padre porque le permitía dormir un poco más pero la llegada de la madre significaba despertar violentamente, le decía “Esta inútil se está durmiendo”. Sofía desea actuar sobre sí y evitar este calificativo nombrando a los alumnos pero surge desde el fondo de su alma. Además, considera que no fue tratada con justicia por su madre.

No hay tregua: las relaciones interpersonales excluyen la creación de un

ambiente agradable de aprendizaje, persiste en la inutilidad: “Lástima, se acabó el tiempo, tuvieron mucho tiempo y no hicieron nada, así que vengan a revisar”. Si revisará lo que considera “inútil” ¿qué es ella entonces? Si las prácticas educativas de los padres son falsas, entonces es inútil enseñarles. Sofía no tiene una propuesta consigo misma acerca de qué hacer e interpretar, si ella se encuentra con alumnos a los que es inútil enseñarles: ¿cómo no ser una profesora inútil, en un mundo de aprendizaje de inútiles?

Sofía está construyendo una emboscada cultural y moral fundada en una imposible negociación con las diferencias sociales y en su relación con el aprendizaje sostenida en una frágil articulación de sí con el trabajo pedagógico. No encuentra una práctica de acercamiento consigo que active una conexión con un mundo que califica abrumadoramente de falso.

Los alumnos son el medio catalizador de las luchas internas de Sofía en sus afanes de reestablecer la justicia en su mundo; ahora en el eje de la justicia y la injusticia adopta una figura de la venganza a distancia. Sofía se estabiliza en el polo personal abatiendo al polo profesional. Pareciera que desea crear un ambiente de exigencia preñada de hostilidad manifiesta en el aula contra un destino manifiesto que la abate: “Yo no perdono la falta de ortografía, ni que copian mal, ni que vayan al baño, yo no perdono nada, se van a poner a trabajar; ¿Entendido?”.

A Sofía no se le ha perdonado nada, por ejemplo, su madre no le perdonó el amor que sentía por su padre, el destino no le perdonó la salud a su padre, madrugada en madrugada caía desmadejado como cáscara de naranja día a día en el cansancio sobre la tierra húmeda de su vivienda; a su hermano, la muerte no respetó la orfandad de los niños; a ella misma, su crecimiento no le perdonó la exactitud de sus piernas : “¡Ya les dije, no hay perdón, ustedes por todo se quejan y no me vuelvan a hablar!”, les dice a los alumnos. Sofía mide a los niños con el rasero de su dolor histórico y lo aplica, como reminiscencias, repeticiones y renacimientos del sujeto de la justicia, en cuyas evanescencias se yergue, desde las brumas del pasado hecho presente, en el actor de la venganza intemporal.

Su infancia fue dar de sí lo que más requería, su tranquilidad y deseo de ser

niña, de ser protegida y mimada, sacrificando las delicias de los cuidados, y transformarse en los hábitos de una niñita vikinga que viaja en las procelosas aguas del infortunio de las estrategias de sobrevivencia: quería amor y se le exigió formarse en la dureza de la insensibilidad. Entrechocando consigo misma, Sofía está en un constante desencuentro con los alumnos y con algunos casos en la ruptura completa. Entre sus experiencias privadas de infortunio y las experiencias públicas de la práctica pedagógica no existe una distancia. Esa es la autenticidad de Sofía.

Robustecido el polo personal en la interpretación, no puede deslindar el eje del desarrollo y la autonomía infantil de la dimensión de procedencia social de los alumnos, por sus prácticas subjetivas de responsabilizar a la situación; ni depurar su sentido de autenticidad o darle otro sentido a su conexión con la justicia y el desamparo vividos, que como velos imaginarios le impiden impactar el aprendizaje y reconocerse como profesora, en el contexto de su experiencia de continuidad en el aprendizaje.

Estar en la enseñanza significa estar en desencuentro con los niños que objetiva el desencuentro consigo como profesional, revivencia actualizada de dolores y violencias, que actualizan la experiencia privada más sedimentada y olvidada (“Les he dicho cosas, si, cosas, que no sé de donde saco”) imponiéndose a la experiencia pública.

La incorporación profesional está movilizando sus capas más profundas de constitución de sí: los brincos salvajes del mastodonte del dolor, cuando encuentra el sinsentido de actuar donde no puede ser ella y donde su mundo no está conectado a esa realidad, entonces, Sofía como actor no tiene propuesta.

Sofía está lejana de impactar favorablemente los acontecimientos de aprendizaje. Especialmente los rejuegos consigo misma están enhebrados a las condiciones del rejuego en la sociocultura escolar. Éste es la operativa de institucionalización en la incorporación profesional: el sujeto debe vivir una etapa de trizas subjetivas con la sociocultura de la escuela y no puede crear una relación directa y autónoma con el aprendizaje.

Sofía está emboscada entre tres temporalidades; en su tiempo subjetivo como

conexión con la vida cotidiana del aula y rescatando de él los principios de autenticidad y falsedad, justicia e injusticia, prácticas preferidas y dominadas frente a prácticas evitadas y rechazadas; está en el tiempo de escasa socialización con el personal docente pero suficiente para estar interpretada como inútil por padres y maestros y está en el tiempo de exponerse a la vida pública en la institución.

Es el tiempo de dirigir la asamblea. Sofía tiembla de miedo. Literalmente, su mano tiembla con el micrófono, el movimiento de nerviosismo es perceptible y sus compañeras se sonríen encantadas; en la formación de filas, evita estar junto a sus alumnos; pierde su equilibrio en los eventos que denotan un grado de participación socializadora. La semana que le corresponde la guardia es un tiempo de sufrimiento y los lamentos de su voz apenas si se escuchan en la asamblea. Durante el servicio social padecía el mismo sufrimiento. Sofía ofrece resistencia a una socialización apuntalada en protagonismos públicos: “Es que, les sirvo para burlarse”. Sofía sufre de una interpretación sedimentada históricamente en la vida familiar, ser objeto de burla.

A la hora de la comida en casa, sus hermanos reclamaban “Mamá ya no nos sirva, que nos sirva la “chaparra”. Al atravesar la sala sus hermanos protestaban, “chaparra, sonsa, quítate, no dejas ver la televisión”. Una tarde al despertar, lo hizo en medio de pesadillas, sus hermanos puntuales en la crítica, interpretaban “La “chaparra” está alucinada”. Sofía tiene experiencias muy desagradables de su implicación en situaciones públicas y sólo puede atravesar esos espacios desde la alfombra salvadora de un texto escrito.

Ha estado tan dentro de sí que una exposición en público le provoca pánico escénico, “me siento bien mareada”; en la escuela normal y gracias al equipo escapó a presentación en público. Sofía entiende más la profesión como un espacio de intimidad y quiere estar sola como no lo pudo estar en la infancia; el tránsito a la experiencia pública lo hace con tristeza, miedo, dolor, pánico, coraje; y la emoción se localiza según el tipo de situación.

Para Sofía, no puede existir una resocialización profesional sin recordar los incidentes de ironía de la socialización primaria y secundaria cuando fue generalizada como objeto de burla, “Estoy jodida de tanta burla”.

La institución no ofrece una estructura de plausibilidad que brinde las condiciones del diálogo y debate con los compañeros que pueda contenerla desde una cultura de la profesión o una instancia de la institución que le permita reorientar a la actora hacia la profesión.

La opción de conversación y diálogo la tiene con los alumnos, entonces, tiene procesos comunicativos esencialistas, aquello de rescatar los conocimientos previos, experiencias o intereses de alumnos, no activa prácticas en ella; su gestión de clase no responde al desarrollo de contenidos y habilidades en sus alumnos de segundo año: “¿Qué es un parque? Ah, ustedes no conocen los parques, bueno, ¿Qué es un mapa? Cuando lean razonen, razonen”. No intenta crear contacto a partir de las tareas, guiando la exploración de los alumnos, organizándolas o diferenciándolas; no es la intención estar como un medio entre el alumno y el aprendizaje de contenidos o desarrollo de habilidades sino que los alumnos están flotando entre su presente/pasado en reactualización y el uso que se le proporcione en el presente a ese contenido.

El lugar que ocupan los alumnos en Sofía depende del anterior juego del pasaje temporal. Un supuesto o creencia implícita en ella está en considerar que los alumnos se conviertan en sujetos concientes, alcanzar la racionalidad mediante el lenguaje y su uso en las definiciones y las conversaciones; ella los conducirá a la racionalidad. Escucha a los alumnos para devolverles problemas subjetivos complejos sobre de sus conductas, dedicación al estudio y actitudes, después de un corto tiempo, los repele cuando cree que no ha obtenido resultados. Para atraerlos al lugar del saber Sofía predica la lectura, propone que no vean televisión y todo ello que lo logren sin ella. De ese modo trata de impactar a la razón y a la voluntad del sujeto, desde la inspiración de sus creencias sedimentadas y refuncionalizadas e su grupo de segundo año.

La estructuración de las tareas académicas no tiene secuencia, son acciones inmediatas, únicas, las entrega a los alumnos y se va, necesita irse, alejarse, estar

consigo misma en lo inefable de su intimidad. Respecto de los alumnos lo importante es que hagan algo. Aquella idea que el profesor sea el mediador entre contenidos de aprendizaje y el alumno tiene de obstáculo en Sofía que a los alumnos los coloca entre su la reactualización de su pasado y la objetivación en el presente. Estar de mediador entre el contenido de aprendizaje y las prácticas del alumno significa estar en un presente completo y perfecto. La incorporación profesional es distensión que no permite la atención íntegra al presente real.

Al asumir matemáticas, escribe la lista de alguna tabla de multiplicar; al asumir español, una lista de palabras; para la disciplina, una lista de reglas; en ciencias naturales, una lista de animales ovíparos. Lo importante está en poner una tarea que convierta a los alumnos en un todo silencioso, móvil pero armonioso; pizarrón, ella misma o el libro, son los instrumentos desde donde se donan las prácticas a los alumnos, en lista vertical, “de arriba para abajo, si ya saben”. Puesta la tarea ella ha cumplido, regresa al rincón con su escritorio y mira tras la ventana.

Debe entregar calificaciones la próxima semana y sólo se auxilia de las comparaciones entre los alumnos y está muy incómoda. Ha iniciado su experiencia subjetiva en el territorio de la causalidad explicativa, desea encontrar un criterio exacto que le proporcione orden a su proceso de evaluar reflejando el estado genuino de aprendizaje, hasta el mes de diciembre, dice ella, no lo encuentra. Y es difícil que lo haga porque no ha desarrollado recursos prácticos, formales e informales para evaluar, y si en cambio, desarrolla vertientes racionalista y espontaneísta; en esta dinámica se pregunta; “¿En qué criterio me baso?”; ¿Cómo poner un número que si responda a su desarrollo?; ¿Es más posible que le afecte o que le ayude?, finalmente ‘No quiero ‘marcar’ a ningún alumno’. El dilema consiste que su creencia de exactitud (creencia profesional) riñe con su actitud interpersonal, sus condiciones de desarrollo de rutinas prácticas y carece de medios de observación y estrategias de construcción de certeza para intervenir satisfactoriamente en la evaluación del desarrollo infantil.

Sin embargo, estas interrogaciones no las realiza en el espacio interpersonal, por ejemplo ¿es más posible que afecte o ayude a un niño si me burlo o lo condeno? La diferencia estriba en las acciones involucran dimensiones diferentes

de personalidad; cuestionarse en la acción interpersonal puede someter a una serie de cambios mayores con un alto costo mientras cuestionarse intelectivamente la evaluación somete a cambios menores.

En su biografía académica ha sido “marcada” por los adultos, como estudiante normalista carece de una experiencia evaluativa retroalimentadora; no tiene un sentido que la anima en la vida cotidiana para conocer el aprendizaje de sus alumnos incluso desconoce a la mayoría; más bien, por la necesidad de evaluación que compete al rol de agente institucional (“Tengo que entregar calificaciones”), advierte que no tiene condiciones necesarias para mostrar su conocimiento del aprendizaje de los alumnos. Y este descubrimiento la aturde: “En la evaluación, estoy escalofriante”. Sin proveerse elementos para armar su intención intelectual, que es su representación sobre la evaluación, no puede ser actor de un proceso de construcción. Sin embargo, la intención intelectual le permite suponer que si le interesa la evaluación y permanecer en su representación idealista.

En el servicio social, con su tutora inicial, Sofía le ayudaba a revisar, sin intercambiar opiniones acerca de la evaluación, cada quien evaluaba, una junto a la otra, en el silencio: “No me interesa tener relación con esa mujer, por eso, las dos evaluamos, cada quien por su cuenta”. En su historia entre la evaluación y ella, ora uno, ora otro pero han existido obstáculos insuperables. Como sujeto de experiencia de aprendizaje profesional, Sofía no contiene prácticas cotidianas de actor evaluativo, sin embargo las especulaciones sobre el valor exacto de los criterios de evaluar y la defensa del desarrollo humano le ofrecen una imagen de su interés evaluatorio.

Es en la zona de experiencias de la evaluación donde se advierte la existencia de una paradoja: si en el territorio de experiencias de la socialización se advierte un efecto de inhibición que le impide participar en reuniones o asambleas, en la evaluación existe una saturación de sí misma que la paraliza. Pero en ambas situaciones Sofía está en la inmovilidad.

No concluyó su contrato (2001-2002) porque sufrió un accidente. No recibe apoyo de ningún tipo. Los meses de abril a julio 2001, no encuentra descanso

emocional y biológico. Sus ahorros los destina para la compra de medicinas, está en su casa y el ambiente familiar le impide descansar; desde su lecho de enferma juzga la vida educativa como la gran falsedad. Sus sobrinos le reclaman a su lado, “Me dicen, vente a jugar, ándale”; sus hermanos la acusan de falsedad, “Tú no quieres trabajar, es todo”, mientras el dolor de su coxis fragmentado le envía estímulos al cerebro.

Automarginada de los procesos de negociación de prácticas y significados, ahora, Sofía está exiliada de la profesión por un accidente; sobreviviente de una historia incomprensiva, es protagonista de otras que encuentra; Sofía no la soporta más porque está en peligro también su cuerpo, que se debate en una rehabilitación deficiente. Desde su estado de soledad e inmovilidad, hace retrospectiva y prospectiva en situación límite: no ha tenido condiciones para reconciliarse con su imagen de profesora contratada informalmente y por contrato, con la de hermana maltratada e hija desamada y opta por reconciliarse con una imagen social tomando una decisión: contrae matrimonio. Intuye que no es autenticidad sino una decisión por seguridad.

En agosto 2002 obtiene su plaza de maestra y no manifestó indicios de alegría. Es enviada a un municipio cercano⁴ de la capital del estado, cuyos habitantes están en pobreza extrema. La plaza la obtiene por su participación en un grupo sindical coordinando la edición de una revista y de un taller de literatura. Sofía ha pasado, en un periodo de 18 meses, de alumna a profesora, de estudiante a trabajadora por contrato y plaza, de soltera a casada, de suspendida de la

⁴ El contexto que rodea la escuela de Sofía cuenta con 4 629 habitantes, según el XII Censo de Población y Vivienda. El indicador de analfabetismo de la población alcanza la cantidad de 2 988. La cantidad de niños y niñas que no sabe leer alcanza la cantidad de 621. La irrupción de la población está en el año 1997, que se refleja en el crecimiento poblacional de la escuela. 1 217 habitantes no tienen acceso al Seguro Social. La relación de dependencia económica de las mujeres respecto a los hombres en unión matrimonial es de 53.55. La población económicamente inactiva es de 1 799. La población activa económicamente principalmente es obrero o empleado, 1 385. Todos ellos ocupan 1 038 viviendas, de promedio 4.5 por casa. Predomina la vivienda particular de dos a cuatro dormitorios. Sofía se pregunta si las madres no tienen quehacer porque siempre están en la barda de la escuela.

profesión a reincorporada, de enferma a convaleciente permanente y estará en la cuarta escuela.

El cambio de escuela representó una diferencia benéfica. Si en la anterior escuela carecía de compañeros de generación, en la nueva la mayoría del personal docente estaba compuesto de ellos. Sofía recupera su alegría ironizada “Eres un tamal borracho Gilberto”.

Existe en esta escuela una serie sedimentada de prácticas de solidaridad y apoyo entre los profesores: ayudarse con el traslado, prestarse dinero, cubrir los grupos, avenirse los alimentos, recomendarse acciones con los padres, recibir alumnos indisciplinados, negociar con el director; su centro de operaciones está en la casa del conserje, que forma parte también de la red social de apoyos, la obtención de información como la toma de decisiones suceden a la hora del desayuno que sabe a recreo (cuando el desayuno no lo pueden disfrutar porque deben hacer guardias, hablar con padres, asistir a alumnos) o el recreo que sabe a desayuno (cuando lo pueden disfrutar). La red social actúa en ayuda incluso en cuestiones íntimas.

A su llegada le advirtieron de los puntos básicos que debería cuidar para no ofrecer oportunidades de conflictos a los padres; le recomendaron no faltar a clases, no presentarse con miedo, no golpear a los alumnos, no exigirles demasiado dinero y demasiada tarea y revisársela, los padres mantienen una vigilancia extraordinaria sobre los profesores en la asistencia, la puntualidad y el trato a los alumnos. Es una “escuela de paso”, de corta permanencia de los profesores. El director de la escuela no exige formatos de planeación y evaluación algunas, permitiendo a los criterios del profesor su realización, no asumen los proyectos de la Secretaría de Educación y el supervisor no exige prácticas pedagógicas en especial.

Sofía considera que esta vez tiene menos obstáculos para experimentar un estado de tranquilidad y activar el aprendizaje. Su atención se orienta a alumnos con rezago escolar, con edades de 11 y 12 años cursando segundo grado y sin dominar la lectura y la escritura. Surge la tendencia de integrar acciones educativas con ellos, rescata el material didáctico de sus estudios, recupera sus

planeaciones, identifica los objetivos del grado y organiza los temas, la pobreza está más cerca de sí, empieza faenas de reconstrucción, como sujeto solidario con el sufrimiento.

La cultura de los padres de familia está altamente politizada y en el momento que consideran necesario reclamar y agredir a los profesores, lo hacen, tienen contacto directo con el Departamento de Educación del municipio y con el jefe de región, toman un camión y en una hora están reclamando en esos lugares; igualmente pueden secuestrar a los directivos en la dirección.

Sofía continúa con problemas de disciplina: “He tenido que gritarles, castigarlos, amenazarlos”; problemas de hábitos: “No entienden las instrucciones, no hacen la tarea, no quieren estudiar, no vienen limpios, no completan las lecciones, ni cuando copian, ni cuando leen”; pero los problemas de conducta la alteran furiosamente “Los niños golpean a las niñas, las insultan, me dejan fría”.

35 niños hacinados en un espacio de 4 metros cuadrados, sin lugar para caminar entre las filas facilita el exceso de intercambios. Sofía ahora tiene problemas con el espacio que agudiza la socialidad; “Están todos pegados, después del recreo el calor es más, hay muchos que vienen sin comer, están los ‘revoltosos’, los distraídos, los enfermos, los extraedad”⁵. Ella interpreta como caótica la situación, respecto a la posibilidad de generar un orden de intenciones de enseñanza, en la experiencia de la diversidad de aprendizajes, conductas, situaciones y condiciones de vida de los alumnos. Caminar, tan sólo caminar, entre las filas de los bancos, requiere de amabilidad permanente. Los alumnos han ideado un juego, el que pase más de tres veces, se merece un castigo. Cuando esto ocurre, inmediatamente se paran a castigar al infractor; ahí, Sofía pierde toda condición de serenidad, su estado de insatisfacción encuentra un camino: “Los desprecio chamacos”. La cercanía entre los alumnos es un microscopio que multiplica la visión de su caos.

Sus expectativas de que los alumnos acudan limpios, se rompen; las expectativas de que se comporten y su disciplinen, se rompen; su expectativa de

⁵ Weinstein (op.cit) considera que los novicios están sobre entrenados para dirigir clases generales o frontales y subentrenados para desarrollar habilidades específicas a alumnos específicos.

que los alumnos estén en condiciones favorables para aprender, se rompen. Desde los fragmentos de los resultados, su ansiedad de encontrar un espejo que le devuelva una imagen global de conquista en el aprendizaje, adquiere más espacio en ella. Entra en ansiedad y desesperación; ahora que si está interesada en el aprendizaje de los alumnos, no encuentra recompensadas sus acciones; como sujeto de sufrimiento y estar de actor con resultados fallidos, la conecta con sus fracasos; “de alumna no hacía caso, de maestra no me hacen caso”. Sofía ha descubierto que constantemente padece una suspensión o detención para conectarse con ideas y prácticas de otros.

Para convertirse en profesora impactando el aprendizaje, Sofía se ha movido desde sus experiencias íntimas de esperanza en la solidaridad, hasta sus experiencias públicas de aparecer una maestra enérgica, le ha costado moverse dentro de sí para imponer un orden disciplinario, lo ha hecho lenta y trabajosamente y el resultado en el aprendizaje de los alumnos no es proporcional a la demasía del esfuerzo aplicado. Cree que su trabajo no ha tenido impacto alguno y no ha sido valorado. Ella desea reconocer el avance en los aprendizajes y desea que sus esfuerzos sean reconocidos por los alumnos pero ambos fenómenos no producen realidad alguna. Concluye apenas octubre y está cansada de la ceguera e invisibilidad del aprendizaje.

Requiere de puntos de apoyo que le proporcionen una cierta serenidad, no puede continuar soportando los esporádicos pero en intensidad creciente disturbios de los alumnos que la alteran profundamente: por ejemplo, en cualquier momento, los alumnos extra edad pueden golpear a un compañero menor, en tal caso es más soportable la injusticia entre los mismos hombres que la injusticia de los niños con las niñas. Los rasgos de realidad que aparecen poco a poco están acomodándose potencialmente en una jerarquía de valores.

Sofía realiza una reunión con las madres y les solicita su apoyo, plantea que le resulta insoportable observar que los alumnos golpeen a las niñas. Ella dice que una madre le proporcionó todo el apoyo y las demás callaron por instantes para poco después agregarse “Usted es muy estricta, la apoyamos maestra”.

Sofía dice que cuando su maestra de español en la secundaria le recomendó que siguiera estudiando, le toma la mano, sintió un baño de luz cuando escuchó: “Yo creo en ti, tú puedes, eres buena, no te doblegues”. Sofía tiene en su alma esas dos ocasiones como experiencias inolvidables de manifestación de apoyo.

Decide continuar en el esfuerzo de impedir los agravios en el aula. Las prácticas de escritura son la solución; poner a los alumnos a escribir distribuye su atención en los que si escriben y los que no, y los niños entran al espacio de tranquilidad de la escritura: “No escribes pero cómo hablas”, “Van a tomar un dictado y guarden silencio”; “Copien del pizarrón”; necesita una imagen de los alumnos trabajando, que directa y rápidamente la tranquilice, además que los mismos alumnos adviertan que en la clase existe un trabajo.

Cuando la acción si tiene secuencia y continúa centrada en la escritura: “Van a pasar al pizarrón a resolver y les van a decir a sus compañeros cómo le hicieron para llegar al resultado, nada más eso”, en este momento sostenido el alumno en el eje escritura orientada a oralidad; “Van a escribir unas preguntas que van a copiar del pizarrón y luego buscan las respuestas en el libro”, en el eje escritura del pizarrón y exploración lectora del libro. Estas prácticas aseguran todavía tranquilidad.

Sin embargo, cuando en la secuencia interviene como segundo momento la oralidad, Sofía conoce que crea posibilidades de fruición y pérdida del seguimiento del tema, otro modo de ingreso al caos: “Van a leer y voy a preguntar que entendieron de lo que leyó su compañero, así que no se entretengan hablando con el compañero de lado”, acciones que suceden en el eje lectura grupal en silencio y lectura oral por un alumno. Sofía no acepta un solo acto de conversación entre los alumnos y lo enfatiza.

Si se mantiene esta práctica secuencial es necesario mantener el silencio y debe intervenir con energía, “Les dije que no tienen que platicar nada aparte de lo que digan al grupo, tienen que decir cosas que vengan de la lectura”. Cuando se pasa a comentar la lectura Sofía incurre en desesperaciones, considera que las opiniones de los alumnos no tienen conexión con la lectura y difícilmente logra

contener los juicios evaluativos. Sofía no puede otorgar un sentido a la interpretación de los alumnos y estar en la interpretación.

La conducta de Sofía está sostenida en sus prácticas de experiencias de estudiante normalista, cuando no podía comunicarse con sus compañeros mediando un texto escrito porque no había tiempo para ello, tampoco hacer conversación, esto es el trabajo tenía que hacerse sin la experiencia de intersubjetividad y no podía crearse una actitud de exploración grupal. Sofía carece de rutinas prácticas acumuladas en su experiencia en el uso del lenguaje oral orientado a practicar interpretaciones en el grupo.

Sofía tiende más a tratar de convencer que a conocer y desarrollar interpretaciones propias y ajenas. En ocasiones los intenta convencer sin éxito.

Ma. Si la paloma se fue a vivir a otro lado es porque no la querían.

Ao. No maestra, fue por comida

Ma. Si, si. Se fue porque no le daban comida porque no la querían ¿si la hubieran querido, le hubieran dado comida?

Ao. Ya no había comida para nadie maestra (El alumno espera una respuesta)

Sofía guarda silencio.

Ma. Vamos a leer de nuevo esa parte. (Los alumnos lo leen)

Ma. Lourdes ¿qué dice la lectura, había comida o ya no había comida?

Aa. Ya no había comida.

Ma. Pero la que no había comido nada era la gaviota.

Sofía trabajó una hipótesis sin recurrir a la información textual, esta hipótesis está más cercana a sus experiencias personales de vida, que a los propósitos de la lección acerca del ecosistema de las aves.

Para Sofía transitar de la lectura grupal en silencio a la interacción con los alumnos mediando un texto resulta casi imposible. Ella argumenta que “los niños se ponen a hablar de otras cosas”, de las que ella considera importantes, y como tales no tienen sentido de aprendizaje.

Considera que la dispersión temática es una característica de los niños “no saben lo que dicen”. Si a estos rasgos se agrega las imprevistas acciones de los niños no aceptables por Sofía, el diálogo grupal está condenado a no existir. Ella

enfatisa las rupturas externas de conducta y diluye las rupturas internas en la continuidad de la interpretación. El grupo es el actor de la dispersión, no su concepción de actor racional en la conversación. Mientras más enfatiza que la discontinuidad está provocada por niños con sus rupturas en conducta e interpretación, menos es capaz de interpretarse como actor de la ruptura.

Sofía ha convertido el estado de la oralidad cuando trata contenidos de aprendizaje en una situación crítica. Los alumnos han entendido que leer es bueno, pero que la participación oral tiene exigencias que no satisfacen a la maestra; abordar el tema, como son los deseos de la maestra no resulta en un final claro y comentar entre ellos le produce desagrado a la profesora. Los niños están en crisis y la profesora también.

Ao. 1. La maestra no se entiende ni sola

Ao 2. Leemos, nos pregunta y se enoja

Ao. 3. Se queda callada.

Sofía no se interpreta como un actor que puede conocer y reorientar las conversaciones; más bien, espera a que los alumnos, desde el estado de desconcierto que introdujo, por sí mismos recreen los contenidos de aprendizaje.

A Sofía le resulta difícil participar y construirse en la experiencia pública del lenguaje oral activando contenidos de aprendizaje, es un límite de su socialización profesional; su fuerza de comunicación está en el desarrollo de la escritura como experiencia íntima. Sus poemas así lo indican.

Estar en referencia con imágenes que sustentan prácticas dicen de una ruptura entre experiencia privada y experiencia pública. Es actor en la expresión escrita ante sí misma, la fortalecen como sujeto literario, forma parte de la imagen de sí con la que se gratifica; no es actor de oralidad orientada a construir aprendizaje, imagen lejana. El tránsito de la lectura a la oralidad, es de la experiencia privada a la pública, y éste es el de la Sofía literata en la intimidad a la Sofía maestra en lo social; la imagen primera con su representación tiene supremacía a la figura en ciernes de la construcción de aprendizajes, la imagen pública.

La acción global de hacer escritura y hacer lectura, como dos acciones ponen en su lugar a cada alumno; después, viene la constante batalla en el desarrollo de

las correspondencias y los desencuentros que atraen y dan contenido a las batallas de sí de Sofía.

Sofía reactualiza el mito central de su vida ligado a un destino predeterminado, ahora transferida al aprendizaje: el mensaje del mito dice “No puedo tener felicidad”, “Tengo mala suerte”. La imagen tiende a aparecer en momentos de crisis, “No puedo hacer que aprendan”. De ese modo, está justificada para no poder interpretar desde el contexto de experiencias y atisbar otro modo de concebir esa experiencia, la imagen representada es la fuente de la interpretación. Es un modo urgente de permanecer ligada a sus representaciones y creencias, un modo de suplicarse que no exista otro camino consolidando la actualidad del conflicto.

En enero 2003 Sofía regresa con la intención de continuar intensificando el orden disciplinario y el orden del aprendizaje, más disciplina para provocar más aprendizaje. No permitirá ser ignorada como lo fue en las escuelas anteriores y se instala en el rigor de aplicación de las reglas escolares; no hablarles a los niños durante las clases si éstos no se aplican a sus tareas, no permitir que vayan sucios y no aceptar que la interrumpen. Los recientes acontecimientos pasados ya son un criterio para tomar nuevas decisiones.

Intenta profundizar los contenidos. Pero su continuidad práctica para activar aprendizaje se diluye. Su gestión de clase consiste en una charla pero sólo ella puede hablar, ejercicios en el pizarrón y que los niños los copien para resolverlos, luego dicta más ejercicios para reafirmar y que los escriban en el cuaderno; ya instalados los niños en la escritura solicita que copien una lección; cada una de estas acciones destinada a un contenido. Ha profundizado en la intención pero no en la diferenciación de la secuencia didáctica, sin embargo, ella lo percibe como idénticas.

Sofía está desilusionada. Su creencia que la amenaza de indisciplina le impide establecer secuencias de aprendizaje ha triunfado. Los alumnos han logrado hacer más complejos y diversificados sus juegos y entretenimientos en el salón mientras ella no ha logrado diversificar y complejizar las prácticas de aprendizaje.

Organizar una respuesta para atender el proceso de aprendizaje ha resultado

imposible. Sofía al no poder construir su futuro espera concentrarse en un presente de orden que a la vez la reintegra a su pasado. Sea escuchando o escribiendo el grupo existe como un todo en el presente: es el estado real más próximo a su imagen de estar en tranquilidad.

La interacción oral-escrita, ella dicta y los alumnos anotan no le agrada pero la usa desmedidamente, “Cuando estuve en la primaria, vivían con los dictados los maestros”. La interacción oral no existe: “Es que se pelean bien rápido, no puede haber intercambio de opiniones, están muy chicos para dialogar”. La aspiración hacia lograr un todo silencioso ha triunfado mediante la materialización de prácticas unidireccionales. Las prácticas que le disgustan son las más recurridas.

Sofía reiteradamente regresa al acto escrito; desde el pizarrón hasta el cuaderno, desde cartulinas hasta hojas de máquina, desde el libro hasta el cuaderno, desde su voz hasta la hoja de papel.

El tiempo destinado para las actividades escritas se vuelve indeterminado. Los alumnos han distinguido que no existe presión alguna para terminar un trabajo: “Cuando era niña, como me molestaban los profesores que estaban insistiendo en que termináramos”: su pasado está en la escritura, necesita resarcir el gran pasado de displacer; también, en el presente, pero éste no es un total presente sino una ayuda de su pasado para enfrentar los problemas que implican alcanzar un interés de su presente, y a la vez es el pasado en disputa con el gran presente de profesionalización.

Sin embargo, no puede entenderse como completo presente de profesionalización, porque su gran interés también está desde el presente de sí, conservar la disciplina en el ahora para recompensar una imagen recién construida en el recién presente (cuando era un caos y un fracaso como actor de la disciplina escolar), donde ostenta más prioridad imaginaria resolver su cercano pasado, que resolver el cercano futuro de los alumnos. La tendencia a la escritura resolvió todos los dilemas.

Esta dinámica de compensar en la práctica pedagógica del presente las prácticas pedagógicas del pasado, también está hacia la práctica docente en la figura de las madres de familia. En el festival del 10 de mayo, solicita “Pónganme

en la entrada de la escuela, de portera, quiero detener a las madres”. Y así fue. Elaboró una respuesta desde el presente como actor, para recompensar las experiencias del pasado. Sofía ha empezado a utilizar la nueva temporalidad creada en la incorporación profesional para reconstruir su imagen de sí.

La incorporación profesional en su primer año ha creado ya una historia de sí donde interactúa el sujeto, el actor y el agente atravesados por el intérprete.

Helena

Ella casi ha olvidado su segundo nombre, el que fue escogido por su madre, como ha olvidado que perdió a su madre a los tres años de edad, “yo no aguantaría otra vida, igual a la que he llevado”.

Nació en el año 1980. Ha llorado por sus noches de infancia y adolescencia imaginando la pérdida de su padre. Helena es la hija menor, posterior a su hermano y hermana, ambos sólo con estudios de primaria y secundaria. Su padre es técnico en radio y televisión, “Siempre andaba apurado de dinero”.

Por enero 2002, su padre cuenta con una niña recién nacida, aunque desde 10 años antes, fundó otra familia en la temprana adolescencia de Helena; interpretado como padre completo aun en la distancia transitó a muerte simbólica: emocionalmente ya no puede contar con su padre. Ahora, con su hermano está distante y con su hermana muy cercana, familia donde vive.

Helena, hasta agosto 2004, no conoce que es tener recursos económicos suficientes, para emprender su desarrollo profesional; continúa en su cuarto contrato, no tiene un padre cercano y completo, carece de su familia integrada (“Mi sobrina me dice que me vaya de su cuarto y de su casa”); ahorra para tener coche con el que desplazarse, para continuar con estudios de maestría y acudir a su escuela primaria; carece de relaciones sociales en el magisterio, sólo tiene estudios de normal básica y como un soplo frágil construye su proyecto de vida, siempre en estado de alerta, por su pobreza económica, por el cuestionamiento social a su cuerpo, en escasa socialización, con dos amigas que la orientan y fortalecen, con deseos de tener un compañero sentimental, y en algunas noches, cuando la soledad sobrepasa los temores cotidianos liberando su imaginario de

orfandad, desea ser una mujer segura. Helena, llega a la vida cotidiana desde espacios imaginarios lejanos.

En la preparatoria perdió su conexión lógica con la vida e imaginaba suspenderla. En su tercer contrato, cuando conoció la escuela despintada, la insensibilidad del personal docente, el trato déspota del director, se desgarró de llanto en una plaza otoñal. Helena padece fragilidad emocional y física, en cualquier momento puede perder la supremacía las conexiones lógicas e intencionales con la realidad y entronizarse la desconexión emocional.

El debate permanente durante la escuela normal, si valía la pena estudiarla o no, si ser profesora ofrecía condiciones de realización personal; si valía la pena soportar el rito de los estudiantes que son hijos de maestros, y concluyó la escuela normal sin haber desarrollado una respuesta con suficiente fuerza argumentativa acerca de si la profesión de maestra le convencía; ahora se agregaba, si acaso, valía la pena conservar un contrato; la carta de adscripción escrita erróneamente, saber que es por un mes o menos el contrato, saber que llegará hasta las ocho de la noche a su casa, atender a 48 niños, de cuarto año, sedientos, indisciplinados, en una escuela dividida entre preferidas y enemigas del director arbitrario; son hechos del presente mezclados con expectativas, signos de que el mundo sigue sin ofrecer hospitalidad y la docencia sin identidad atrayente y porque estar de profesora por el dinero del sueldo está aturdiendo a Helena, "No es justo que por el dinero, nada más, quiera el trabajo".

Helena dice que tiene un amor siempre dispuesto a darlo a las personas, que posiblemente la ausencia de la madre dejó un vacío que tiende a llenarse; esta tendencia profunda, con los alumnos, por ejemplo, opera frente a otra recién adquirida, el sentido de cuidar su imagen de maestra. La naciente incorporación ha logrado sobreponer dos imágenes, dos representaciones, la de una persona tierna y la de una maestra responsable; su práctica docente está articulada en ese arco de proximidad y distancia: una actitud cálida y amorosa ligada a una disposición de amor en las relaciones interpersonales, frente a la actitud de vigilancia sobre un conjunto básico de hábitos profesionales, cuando está en

acción de enseñanza, con la que hace la distancia a los niños y hacia donde reconstruye tempranamente una sedimentación de su experiencia.

Sin embargo, si las condiciones de existencia le niegan su tendencia de darse y protegerse, Helena pierde de súbito el sentido de su vida. Han sido sus amigas, la moral solidaria y profesional de su tutora durante el servicio social, asociadas y antecesoras, sus pares de socialización, en la existencia y en la profesión, las que, con detalles de bondad y comprensión han proporcionado un sentido a su vida.

Sus vivencias han sido en la carencia, sin embargo, cuando se incrementan las acciones cotidianas que tienden a intensificar la carencia y Helena pierde de súbito su consistencia "...toda mi cabecita da vueltas": sobre una capa acumulada de carencias, otras más se superponen remitiéndola a sus espacios imaginarios.

Ha creado un estado de alerta, para evitar el vaivén de lo imaginario a lo cotidiano, de éste a aquél, su regla práctica consiste en no exponerse al azar, al riesgo, a tener experiencias, cuando este segmento es imposible de eludir, como en el período de incorporación profesional, Helena tiene una regla práctica, no errar, no equivocarse, no aventurarse, no padecer en la incertidumbre, con sus propias acciones construyendo una serie de rutinas repetidas incesantemente afronta la responsabilidad de enseñar.

Los datos que provienen del mundo le ocasionan miedo. En la normal básica, ante la vigencia de exponer clase, su mente se ponía en blanco, blanco el frío que surgía en su piel, temiendo una calificación en blanco. Aun así, dice que no tuvo dificultades para egresar, "La normal es muy fácil". El debate interno cuasicausal entre necesidad y temor cruza sus acciones.

Proximidad aceptable de su rostro para socializar y lejanía de su cuerpo para socializar, constituyen otro orden que acompaña sus acciones. Helena dice que su hermana dice que tiene un rostro lindo. Cuando alguien habla con ella, Helena descansa: imagina que están hablando con su belleza, no con su corporalidad. Frente a grupo, escribiendo en el pizarrón, está su corporalidad; en conversación cara a cara con los alumnos está su belleza. Helena evita la clase frontal, "lo mínimo, lo menos que se puede estar frente al grupo". Ha logrado encontrar una región intermedia, pasearse por las filas de bancos, cuando los alumnos están

trabajando, ahí y así, atiende las necesidades de sus alumnos como profesora intensa.

Guiada por su intención de atender las necesidades de aprendizaje, se incorpora al mundo del aula, solucionando parcialmente sus debates internos en la vida cotidiana. En su acción profesional se expresa la organización de sus experiencias históricas y conoce que no existe una solución completa.

Porque ella imaginó una solución definitiva, saber que no existen soluciones completas en la vida, le ocasiona mucha zozobra. En la preparatoria, tres años después al nacimiento de la hija de su padre, no interpretada como media hermana, ni interpretada como objeto de acercamiento, aparecieron unas espinillas inofensivas. Se diseminaron alarmantemente por su rostro, que se sentía sin poder dar la cara ante el mundo. La puedes ver recolectando plantas de sábila, para limpiar su cara. Ella aun se ve así. No tenía dinero para comprar cremas; no tenía una madre que la aconsejara su inicio en la menstruación. Cuando tomaba la sábila en sus manos, Helena se tomaba a sí misma, a su proyecto de vivir. Y se sentía sin fuerzas para continuar. A ojos cerrados, imaginaba cerrar su vida. No tenía una razón entrañable para vivir. La vida, en sí misma, no presentaba una razón autosuficiente; qué diferencia existe entre cerrar los ojos, dormida viva y dormida muerta. Entonces, descubrió que le quedaba una carta no jugada en la vida, la ladera no explorada de su destino: más que ser amada, quería amar, como contrapartida histórica. Convertirse en profesora está asociado a tener condiciones para poder amar. La tensión de Helena está en no dejarse atrapar por el fatalismo, liberarse hacia espacios de ilusión, en ello aparece una construcción de sí y esta atención incluye el trabajo de planeación, las rutinas de instrucción y la evaluación.

En formación docente solicitan los profesores un caudal de material docente; dice Helena, “Los dibujos los tomaba de Internet, tenía que pagar 20 pesos la hora, más la impresión, era seguido; puedo parecer ridícula, pero no tenía dinero”. Por necesidad aprendió a dibujar, por dedicación lo logró en poco tiempo. Reorientó su mirada, “Los compañeros no saben dibujar, se la pasan pidiendo que otro les dibuje, no se les ocurre que pueden aprender, lo toman de Internet y los

profesores de normal ninguno lo recomienda”. Helena interpreta a formación docente desde el descubrimiento de la necesidad de poder adquirir las acciones básicas de la profesión. Desde esa interpretación orienta su experiencia, la socialización le permitirá falsar sus hipótesis. El dibujo aparece más cercano a una práctica de sí que a práctica social.

De su subjetividad a la escolaridad y vida cotidiana escolar, Helena transita apretada de la mano cadavérica del miedo. Siempre al inicio de cada etapa escolar y cada año y de cualquier experiencia. El miedo se revela como una acción involuntaria que actúa sobre sí, como una tendencia y ley emocional. Gracias a la socialización ha aprendido a distribuirlo, en un debate permanente por descubrir cuales son los caminos menos inciertos, los modos más seguros, para estar ahí, sin sufrir y fortalecerse, o sufrir y reinterpretarse. Disminuir su sentido de carencias se ha convertido en una norma práctica, entonces actúa sobre sí, “...para despavilarme...” lava los trastes, tiende la cama, se ofrece para ir a la tienda; la vida como una sucesión de acciones básicas.

En la secundaria, pudo socializar mediante su incursión en un grupo de boy scout, al que sus amigas la invitaron; mientras su grupo de amigas en la preparatoria le sugirió que ingresara en la escuela normal y ya en la normal en su séptimo semestre, fue su grupo de amigas que la recomendó con la tutora.

Si el miedo propone rupturas, las acciones básicas proponen la continuidad y de ese modo ocurre la reconstrucción entre intenciones y acciones. Helena está pendiente de las acciones necesarias por realizar en el curso del proyecto. Por eso, cuando su primer día en el servicio social, la tutora escribió una palabra en el pizarrón, ella le dijo si podría poner un dibujo apropiado, la tutora le dio gises de colores y Helena, en esa acción de dibujar, al trazar cuidando las proporciones entre cabeza, tronco y piernas, alucinada trazando líneas, sentía que se transfiguraba rodeada de los alumnos de primer año, que su capacidad de actuar había encontrado un sentido que dirigía la posibilidad de trazar líneas en su vida, su transformación: “Cuando me senté, después de dibujar, sentí mucho descanso en mi vida, como que estaba viviendo una verdad”.

La tutora le propuso coordinarse para hacer mejor las cosas: “Me sentí muy bien, con mi tutora. Ella me ayudó bastante, por ella, pude ser maestra, fue muy buena conmigo, de ella tomé su manera de evaluar, de darle seguimiento a las clases, de dar las clases”.

Helena obtuvo mención honorífica. Desarrolló el tema de la socialización de los alumnos en primer año, la experiencia que a ella le ha permitido confrontar su dolor original con el mundo. De su experiencia en la escuela normal, considera que fue mejor la de las escuelas anteriores; una niña delgadita y frágil sosteniendo los ondeos altivos de la bandera nacional, muestra la fotografía del acto de abanderamiento en la escuela primaria. Existe un estado de poder espiritual en la vida de Helena, que le ha permitido soportar las derrotas del destino, tiene instantes eternos y son aquellos cuando se ha percibido con capacidad de ser.

En la secundaria, avanzó sin reprobaciones aunque sin grandes menciones, logró ganar un concurso de ortografía en su grupo. En su tercer contrato con quinto año, del primero en su incorporación profesional (enero 2002), escribió equivocada una palabra en el pizarrón, ante alumnos de quinto año, dice “Hasta lo que domino bien, me está saliendo “mal”, si me arriesgo a poner algo nuevo”. Este detalle le provocó una reorientación, primero hacia sus creencias sobre sí, luego hacia las acciones, concluyendo en fortalecer su sentido de seguridad.

Helena decidió no arriesgarse en ningún momento, restringirse al tema como está planteado en los libros de texto, no hacer algo que no estuviera planeado y desde los fines de semanas con la planeación crear un curso de acción previsible, entrelazando acciones básicas como la escritura en el pizarrón o el dictando a los alumnos de algún concepto. Desde ahí estará a salvo. La relación dialógica ha intentado desaparecerla porque el diálogo lo vive como peligro, improvisar estrategias o improvisar diálogos con los alumnos son acciones de alto riesgo de sí.

Eliminar el riesgo ha sido un hábito. Si en la escuela normal advirtió que a los maestros no les importaba sus clases impartidas, desde su experiencia emocional, eso era normal; la vida se sobrelleva y ya, la luz, los árboles y el agua son bellos, puedes continuar y no te sientes directamente afectada; si no querían enseñar o

no enseñaban no era su problema; si los profesores decían que lo importante para conservar era la “armonía”, Helena sabía exactamente que hacer para acreditar el curso. La escuela normal no tenía misterio alguno, intelectual o práctico, “armonía” significaba hacer lo que ellos pedían. Helena interpreta su tránsito en la escuela normal en términos de “aguantar, soportar, seguirle la corriente, sobrellevarlo, fingir demencia, seguir a mi modo”. Dice: “A los profesores no les importaba tanto que aprendiéramos, yo no vi maestros esforzados”. Existe un derecho a no aprender que se utiliza en la formación docente como complemento a no enseñar.

El derecho a no aprender forma parte de los derechos electivos de los estudiantes normalistas. Helena escogió las dimensiones en las que se formaría como espacios de competencia y no competencias y espacios permitidos y prohibidos. El material didáctico es un espacio de competencia “El que lo llevara más bonito era el consentido de la maestra”, donde Helena procuró responder elaborándolo sin asumir como instancia de competencia, como la presentación de sí misma, “Muchas iban muy bien pintadas, con ropa muy bien escogida; yo no tenía ni para medias, ni para faldas, ni me pintaba”. En la cultura de la presentación (de material didáctico y su persona) de las jóvenes normalistas, Helena guardó distancia completa, se interpretó como sujeto de no competencia.

El espacio de la competencia Helena lo reformuló biográficamente. Desde su tendencia histórica de compararse con otras mujeres, Helena se pregunta, en qué aspectos podría ser mejor profesora que ellas; dice que no entiende el por qué siempre está comparándose con otras mujeres; que aborrece esta tendencia y que no puede superarla.

El debate está resituado en la comparación puesta en el proyecto de ser profesora. Helena trata de encontrar los espacios vacíos en la preparación profesional, desde donde puede fundar sus acciones de construcción. Ella trataba de encontrar las carencias ajenas y propias, Helena percibió que sus compañeros no conocían los temas; “Traté de conocer las debilidades de los demás, para no tenerlas yo”; carecían de la práctica de la lectura y del deseo de leer, “Me puse a leer, sin decirle a nadie, si les decía se burlarían de mi o a lo mejor no, pero para que decirles”. Pero entre sus dos amigas, la lectura tampoco era una práctica, no

era un deseo, ilusión o necesidad, “Para que te llevas libros enteros a tu casa, no leas, ¿para qué?”. Para Helena estar en socialización con sus amigas es fundacional de sí porque les ha conferido una fuerza de cohesión que proviene de la amistad, y la necesidad o ilusión de leer es inferior a la de estar con sus amigas.

Helena comenta que nunca escuchó a compañero alguno decir que hubiera leído un libro completo. Si aprender a dibujar había favorecido su socialización, “Dile a Helena que te haga el dibujo”; leer novelas y “algo de didáctica que no pidan los maestros”, no producía bienestar en la socialización, y además, le faltaba mucho para ejercer de maestra, “que es cuando se iba a necesitar”. La lectura no es un espacio social de competencia.

Para Helena la tendencia a la lectura como autoformación la convencía en tanto las compañeras que le causaban antipatía no la cultivaban y su deseo era no habitar las idénticas creencias a ellas; “Una compañera que sus padres eran maestros, presumía que los libros nuevos no servían para nada, se burlaba de la teoría, yo no quería ser como ella”. Sin embargo, el desafío de la autoformación por la lectura la sometía a la soledad, “Creía que no era bueno estar leyendo por mi cuenta”.

Helena dice que la normal básica careció de información suficiente aunque la biblioteca poseía mil volúmenes. El nuevo plan de estudios dice “Se elimina el enciclopedismo, por la enorme carga de conocimientos inútiles”. “Fui cumplida en la escuela normal, pero es una carrera fácil, la mayoría de los trabajos eran en equipo, nos dividíamos las lecturas, después las juntábamos, le poníamos ensayo de tal cosa y ya”. Helena encuentra en la lectura de los contenidos y el Plan y Programas de Educación Básica un modo de conciliar su sentido de prevención y su deseo de leer.

Inició su experiencia de solicitante de plaza en el sindicato, en julio de 2001, “Morenita, de verdad, no hay nada todavía, vete a tu casa”, pero Helena regresaba al otro día. Observó el ir y venir de compañeros hasta el 5 septiembre. Cada tarde de vacío laboral la conectaba con sus vacíos biográficos: nada le había regalado la vida y sabía que estaba en el camino correcto, sólo el sindicato podría ubicarla. El desempleo es el instante con mayor fuerza suspensiva y nostálgica de un

egresado normalista. Su padre le hablaba, le pedía confiar e insistir; ella sabía la gran dificultad de encontrar un trabajo, lo sabía también por sus hermanos. Una mañana le hablaron a su casa: presentarse a mesas de trabajo. Sabía, que por no ser hija de maestro, como tantos anteriores, la enviarían lejos de la ciudad: “Los hijos de maestros son privilegiados”.

En los años 2001-2002 y 2002-2003, la planta administrativa de directores tuvo movimientos de más del 50%, sea por cambios de adscripción, por movimientos de ascenso o por conflictos. Los líderes sindicales de educación superior afirmaban que existían más de 300 escuelas primarias en la entidad caracterizadas por sitios conflictivos para directores; los tres contratos iniciales de Helena fueron en lugares conflictivos.

El personal docente se encuentra dividido entre los que aceptan las conductas previsibles o imprevisibles, intransigentes y caprichosas del director, y los que no la aceptan; a ella, se le interpreta desde la predicción que pronto partirá, ella ya es lo que será, por ello Helena no existe como profesora, sólo “ocupaba un lugar en el espacio”; y su intención de hacer alguna conexión con el director se aleja porque éste no emplea recursos de gestión de clase educativa. En esas circunstancias disminuyen notablemente las causas de acercamiento con el director.

La escuela está lejana a la supervisión escolar, el supervisor no la visita, “ni por equivocación”. No existe la institución como lo que da dirección y organización al aprendizaje, la escuela es propiedad de las preferencias y ocurrencias del director. El poder del director es la única explicación y normatividad. Helena no se acepta verse a sí misma dependiendo de estos azares.

En su primer contrato orienta su experiencia de la práctica pedagógica en dos dimensiones. Sus acciones básicas y mediatas son tributarias de las de su tutora. Su intención se dirige a crear un ambiente agradable de aula, guiarse por el anhelo de justicia y crear comunicación con los alumnos. La responsabilidad de enseñar la instaura en una serie de acciones que consideró relevantes durante la formación docente; la práctica lectora acerca de los contenidos como modo de autoformación, proponer al grupo un esquema de trabajo metodológico y

afianzarlo mediante la repetición, la preparación de la planeación, identificar criterios para valorar el estado de aprendizaje de los alumnos de cuarto año y su intención personal consiste en evitar la confusión y la distracción.

Da su primera valoración: “Todo lo captaban rápido, lo único que batallaban era en lectura, les gustaba leer pero leían mal, cambiaban letras o no se paraban en los signos de puntuación, y cosas así pero les gustaba leer”; acerca de ello establece un curso de acción: “Me dio por ponerlos a separar sílabas”.

Helena intuye que la obra y el proyecto versan sobre la lectura, más propiamente, “Estuve tentada a hablarle a Lorena, ella hizo su tesis sobre estrategias de lectura”. Es la socialización, el espacio que permite a Helena salvar las rupturas fundando nuevas decisiones, y son los sujetos que elige los que la amparan y mantienen en el flujo de la continuidad.

Para Helena es difícil de creer que una acción tan habitual de los alumnos en la escuela no se encuentre dominada, sus alumnos de cuarto año no puedan leer claro y fluido. En las prácticas de lectura oral percibe a los que menos pueden, como destinatarios de la furia del grupo, entonces, los atrae al escritorio; se ha prometido, que al concluir su contrato existirá mejoría lectora en ellos.

Su segundo contrato con cuarto año, 48 alumnos durante 26 días, se desarrolló de modo diferente y opuesto al anterior. Encontró un director amable y dispuesto a colaborar, no se sorprendió de su delgadez y estatura, no se ensimismó en la cólera o el desagrado sino le brindó los materiales completos para iniciar su labor, “...lindísima gente el director, otro mundo con él, me sentí importante en ese momento, porque me da libreta de planeación, de evaluación, exámenes, el diario de grupo; el tiempo que esté aquí tendrá su material de trabajo; en la otra escuela no me dieron ese privilegio, me dijeron “aquí está su grupo, haga lo que quiera”; salí muy segura con mi libro del salón, me sentía mas responsable; hoy voy a planear..., entré bien emocionada”. Y un consejo final le dio: “Aquí, la situación con los padres está difícil, a veces va a poder con ellos, otras no va a poder”. Helena recuerda: “No tomé importancia a ese comentario, estaba feliz”.

Encontró un personal docente en conflicto permanente con los padres y cohesionado en esa dinámica. Con 16 alumnos podía intentar desarrollar el orden

del aprendizaje pero ahora tenía 48 alumnos hacinados, con sed continua, desatada la furia del grupo ora contra un alumno, ora contra otro, se sentía presionada para desarrollar el orden social, construir la disciplina.

Helena no se preocupaba de los niños que arrojaban papeles o que estiraban las camisas de los compañeros, instalado el grupo en el universo de la indisciplina durante semanas sin profesor, solucionar rápido implicaba intensificar la autoridad, cosa con la que no se ligaba su intención. Helena se centró en una alumna callada e inmóvil mientras la algarabía y el movimiento inundaba al grupo, Natalia -la alumna- le cuenta su historia.

La niña manifiesta a los padres que ha contado “todo” a la nueva maestra y el padre acude con la maestra por contrato. Helena cuenta que sintió que su pecho se abría y su mente era perforada por puntitos de calor, cuando el padre de Natalia le confiesa que es homosexual, que tiene relaciones con varios hombres y en su casa, que de seguro la niña lo ha observado; la madre, en cambio, tiene relaciones sexuales con distintos hombres, que algunas ocasiones las realizaban en su casa, que de seguro la niña las ha observado: “Dios santo, me dio vueltas mi cabecita”. Mientras los padres aumentaban su placer carnal, la niña aumentaba sufrimiento emocional, “...lo importante es disminuir el sufrimiento de la niña, hagan un acuerdo”, les dijo. Después de este incidente Helena ya no es la misma, ha sido traspasada por la historia de Natalia en el punto de la impotencia y la insolubilidad de problemas infantiles. Como profesora en su segundo contrato, la experiencia emocional, institucional y social, ha sido más intensa que la experiencia instruccional y cognitiva.

Inició su tercer contrato el 24 de noviembre y lo concluye el 9 de diciembre. La han enviado a 150 kilómetros de la ciudad donde vive. Al presentarse en la supervisión, la esperaba el delegado sindical; le solicita quedarse unos días en la escuela, que está en la cabecera municipal, con quinto año; después, a principios de diciembre, le solicita aceptar el lugar más retirado de la zona escolar. Ella pregunta la razón, nuevos maestros, hijos de maestros vendrán. Acude al sindicato y presenta su renuncia el 9 de diciembre. La profesora del sindicato que la atiende, le dice que continúe con ella, ayudándole a organizar algunos

documentos, que no le aceptara su renuncia, porque no alcanzaría el finiquito de navidad.

La carta de adscripción del cuarto contrato señala hasta julio 2002 su duración. En un municipio de la zona conurbana, a 30 minutos de su casa; con quinto año nuevamente y 32 alumnos, y su quinto contrato será en la misma escuela, por un año y sigue a sexto con el grupo. En agosto 2003 le proporcionan el nombramiento de su plaza por ayuda de su director actual.

Éste cuenta con 18 años de antigüedad como director en la misma escuela. Para él, más que la condición económica, son las mil caras del miedo, lo que determina la falta de acciones educativas promovidas seriamente por las instituciones, para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el país. A la hora de entrada, se escucha en el micrófono, “A los padres de familia, les pedimos abandonar la escuela, tienen otro 15 minutos en el recreo para estar en la escuela. Por favor abandonen inmediatamente la escuela”.

Helena, en su primer contrato en esta escuela, llegó a cubrir una profesora de los cuatro que solicitaron cambio voluntariamente, dos parejas de esposos que intentaban organizar a los padres contra el director. La maestra a la que Helena sustituyó tenía con el grupo desde segundo año. Helena entrará en un debate a la distancia con los hábitos creados en los alumnos porque cualquier acción que realiza tiene de reacción en los alumnos, “Con la profesora Emilia, lo hacíamos de otro modo”. Esta coincidencia acierta en la debilidad más profunda de Helena: su tendencia de compararse con otras mujeres y asesta un reto formativo y competitivo: está en desventaja porque desconoce las debilidades de Emilia.

Las madres han tenido y tienen una relación personal con la maestra Emilia; se han creado redes alimenticias, comerciales, emocionales, entre madres, alumnos y maestra. Al finalizar enero 2002 debe entregar evaluaciones, cita a junta y presenta su situación; no puede evaluar realmente, necesita más tiempo; mientras la maestra Emilia es reconocida, ella está explicando sus limitaciones para evaluar, Helena se mira perdiendo la batalla, más bien, no tiene perfil de competencia.

La maestra Emilia, las madres y los niños eran un nicho ecológico, la profesora Emilia había alcanzado el grado de organizar y dirigir moralmente un grupo de familias, Helena distingue su situación, ella es la extraña y está perturbando y mide sus fuerzas de intervención, por una parte que no puede romper con la familiaridad de los alumnos conectada a las rutinas de trabajo, y por la otra que debe poseer un modelo completo y específico para cada zona de acción que además no la exponga; aspirar a ser como una profesora con rutinas extraordinarias de trabajo y conservarse en la seguridad, no resultan términos complementarios. Debe coexistir con el estilo de lo que ella define como “la fantasma”. Aborrece esta situación pero es imposible superarla.

Ella está auténticamente desconcertada: en la casa de su hermana, su sobrina le pide que se vaya de la casa, que no la quiere en su cuarto; en su grupo, los alumnos, le piden que regrese la maestra Emilia, Helena advierte que no se le acercan al escritorio, como advierte que su sobrina la corre de su cuarto y le huye: Helena ha sido recibida por un grupo familiar con 10 años de historia cotidiana y un grupo escolar con 3 años y medio de historia escolarizada; entonces, como esos pensamientos que llegan con pies de paloma que se posan en el viento, Helena piensa lo inevitable, su pensamiento atraviesa las brumas de las noches de invierno de su orfandad, oscilante a punto del desvanecimiento dejando una claridad vidriosa, ha quedado pasmada en su reconocimiento histórico: “Yo soy la fantasma”. Helena es una profesora principiante marginal a la historia de dos grupos sociales donde está incorporada: ¿Cómo puede transitar hacia otro lugar? Será el debate fundamental de su incorporación enraizado en su historia personal.

La maestra Emilia se presenta el 14 de febrero a saludar a los niños. Y allí les pide “hacer lo que la maestra Helena les pide” y le solicita a Helena, también, aceptar algunas prácticas de los alumnos. La transición simbólica se ha dado mediante un preformativo de reunificación. Helena habrá de recurrir a una distinta concepción de sí, para construir relaciones con sus alumnos.

Se propone tener estabilidad y mostrar seguridad; en la metodología, en las relaciones con los alumnos, en la complejidad de los contenidos. Le ayudan sus experiencias anteriores con el grado anterior y el conocimiento del programa de

quinto año alcanzado en los contratos anteriores y sus prácticas de lectura en soledad. Así, la soledad de la lectura en la formación docente es resignificada, no era soledad sino hacerse fuerte en soledad para estar preparada en situación social de enseñanza y aprendizaje. Esta continuidad de sí le procura alegría inesperada

Esta intencionalidad de estabilidad la pone en una experiencia de exigencia. Por una parte, ha de asimilar, transigir y debatir con prácticas ajenas directamente propuestas por los alumnos, por la otra debe controlar su vivencia de aturdimiento por estar comparándose en la distancia y en la derrota.

Helena tiene una historia con la exigencia consigo misma. Recuerda que ella se instalaba en el esfuerzo hasta donde los maestros exigían aunque descubriera ciertas necesidades de formación siempre requería un impulso adicional para intentar satisfacerlas; si estas necesidades no existían nombradas en el lenguaje ella las desechaba por necesarias aunque fueran legítimas y las retiraba; en cambio, ella las aceptaba cuando eran aceptadas socialmente. Ahora, sus legítimas necesidades de profesora son las que se consideraban como invisibles o ilegítimas en la escuela normal. Los puntos de discontinuidad también tienen una historia en Helena.

Helena conoce que su exigencia consigo en la formación docente requería habitualmente de impulso adicional, que en ocasiones nunca llegaba a su consolidación; en el curso de los días, inadvertidamente transitaba de exigencias claras ante sí misma a la pérdida de ellas. La historia de su discontinuidad está ligada a la pérdida de esfuerzos, al reconocimiento de tareas legítimas e ilegítimas designadas como tales desde la cultura de los alumnos en la formación docente. Desde este último aspecto, la formación personal de Helena y las ideas sociales practicadas por un grupo de estudiantes se unifican y Helena entra en su historia de sujeto social.

Ahora apela a la continuidad de la historia de sí en sus prácticas que le permitan obtener legitimidad como profesora de quinto año. Convertirse en profesora especialmente de un grupo con experiencia histórica en diversidad didáctica representará una compleja interacción que activará una experiencia

reconstructiva de sí misma, en tres vertientes: frente a la tendencia de compararse con la maestra Emilia, frente a la historia de prácticas apropiadas del grupo y frente a su reconocimiento de exigencias personales y profesionales.

Así, crear una nueva historia de sí con alumnos cuyo presente está ligado a una historia desde otra profesora, elaborando hábitos, riesgos, limitaciones y ritos. Los fines de semana está armando su planeación y preparando la gestión de clase; calculando el tiempo desde las actividades, precisando la complejidad de las relaciones del tema, anticipando los caminos nuevos que pueden dispararse en su tratamiento, recolectando información, ensayando la presentación de temas. Helena se levanta en lo reciente del presente, está utilizando la máxima expansión de sus capacidades en la ciencia del presente. Requiere algo más del presente en el presente: una refundación de la historia de sí conectada a la historia del grupo.

Su metodología básica constaba de una explicación al grupo, escritura en el pizarrón que los alumnos copiarán o copiar del libro y ejercicios en el cuaderno o libro; quince minutos para cada acción. Luego, en la revisión, el tiempo oscilaba entre 20 minutos y media hora. Es en este espacio donde aparece su sentido de individualizar el aprendizaje. Solicita a los alumnos explicaciones sobre su conducta y actitudes, así como recomendaciones para mejorar sus trabajos, más limpieza y mejor letra, más cuidado de los cuadernos, aumentar la claridad y les pregunta cómo les gustaría trabajar. Algunos alumnos dicen que en el momento de la exposición de la clase les gustaría más escucharla.

La exposición de la clase consistía en presentar las ideas centrales y pasa a escribirlas en el pizarrón. Los alumnos escuchaban y luego participaban con comentarios generales, Helena no exigía que los abordaran, luego escribía en el pizarrón las ideas principales del tema y pasaba a evaluar. Éste era el tiempo de los alumnos, cuando lograban relacionarse y reiniciar la historia que había suspendido la llegada de la nueva maestra.

Helena no entendía el motivo de tanta plática cuando evaluaba. Una tarde reclamó: “Eso si muy platicadores a la hora de evaluar y cuando está la clase, bien callados”. Desde el fondo del salón, una mano se alzó. Era una niña que Helena le

tenía mucho respeto por su seriedad y serenidad, su cumplimiento y su constancia y por alguna razón María era portadera de la bandera y Helena no podía desacreditarle su participación de modo fácil.

María suavemente dijo que ella como profesora no cuestionaba directamente (“No pregunta a cada uno”) y que no retroalimentaba sus participaciones (“Usted no comenta nada a lo que decimos”) como la maestra Emilia, que ella si explicaba, narraba, comentaba y enfrentaba temas difíciles. Para concluir María dijo que le gustaba de la maestra Emilia cuando era sincera y expresaba los temas difíciles que vivió cuando era estudiante. Helena cuenta que en ese instante sintió que había rebasado la prudencia en el afán de callarlos y sintió que su competencia con la maestra Emilia simplemente no existía. Y sus ojos se inundaron de lágrimas y advirtió que los alumnos de quinto año le estaban proporcionando una oportunidad.

En clase frontal, Helena suprimía el diálogo con los alumnos: “Hay una cosa que siempre me dio miedo en la normal, es pasar frente a mis compañeros a explicar algo, a leer, ante los demás”. Helena no puede enfrentar a Emilia en su territorio de oralidad frente a grupo y los niños están acostumbrados a la oralidad como exploración y a la escritura como consagración y organización de ideas y Helena no quiere practicar ambas situaciones interactivas de activación de aprendizajes. Este fragmento de la discontinuidad de sí, no sólo es una práctica sociocultural de la formación docente, es una práctica de sí, es su silencio ante la vida.

Junto a lo anterior, sabe que la maestra Emilia, desde la oralidad de la explicación, creaba secuencias de diálogo entre los alumnos, los exponía a la discusión, confrontaba puntos de vista y exigía para clases posteriores reanudar la discusión por otros medios, sea con nuevas argumentaciones o experimentos; en esta dinámica, el grupo conformaba puntos de vista, que en cualquier momento la maestra solicitaba que los expusieran (“Los mirones ya no son de palo”, decía la maestra Emilia).

Igualmente, en ocasiones, la exploración del tema los conducía a problemas de interpretación científica, que ninguno de los presentes dominaba; entonces, la

maestra solicitaba a algún padre de familia u otro voluntario que asistiera al grupo a exponer el tema. Así pasó con las teorías del origen del universo, el origen de la vida en la tierra y el origen del ser humano. La flexibilidad extraordinaria de la maestra Emilia en el tránsito de correspondencias lingüísticas mediadas por contenidos de aprendizaje era una experiencia desconocida para Helena.

Los niños se reconocían socialmente por sus temas preferidos, discusiones abordadas, argumentos presentados o la solución ofrecida a distintos problemas. Eso ocurría a partir de las clases nuevas. Algunas tenían ese destino de construcción polémica colectiva, y otras, en tanto, tenían un destino individual de profundización. Los niños ya habían aprendido la diferenciación de las prácticas. Algunos sábados la maestra Emilia realizaba conversaciones con los alumnos en alguna casa de los padres de familia y organizaba una exposición en la escuela invitando a los profesores. El director de la escuela se sentía molesto por la simpatía que despertaba la maestra Emilia entre sus compañeros y los padres de familia.

Con el dolor producido de no haber calculado con claridad su situación como profesora de alumnos de la maestra Emilia y por estar en el contexto biográfico de actuar desde la historia de sus comparaciones con mujeres, Helena descubre que si aprendió directamente de su tutora Rosario ahora aprenderá indirectamente de la maestra Emilia; que nunca se imaginó esta situación paradójica, si no deseó aprender de profesores presentes ahora debe aprender de profesores ausentes; que no estaba dispuesta a aprender de nadie y ahora no puede avanzar significativamente algo si no se inscribe en un proceso de aprender de sus propios alumnos. Su concepción original y pura de la profesión consistía en que ella sería la única que enseñara.

En la asimilación de la experiencia anterior ha tardado tres meses; convertirse en actor desde la apropiación de las prácticas de un actor ausente, que por otra parte la cuestionan directamente como sujeto. Su sentido de competencia ha desaparecido y transitará hacia la imitación.

Desplazará la oralidad a otras condiciones; ha agregado un “esquema conceptual globalizador”, esto es, una presentación articulada de los conceptos

básicos de los temas que a los alumnos les permitirá enfrentar los exámenes. Helena ha pensado en solucionar el espacio más sensible para los alumnos, enfrentar el examen desde la apropiación de conocimientos.

En la fase de escribir en el pizarrón y los niños copiando, en ocasiones cometía errores de ortografía. Ella los interpretaba desde el sentido común, todos los cometen pero creía que poseía buena o excelente ortografía. De niña, había sido campeona de ortografía y esto creó una creencia sedimentada; ahora comete continuamente esos errores en el pizarrón; los dedos de los alumnos la señalan, “No se escribe así, se comió una letra”; no es b es v; no es s, es c, “otra vez, se comió la b”. Helena está molesta, inicia el camino del enfrentamiento, “No eres el más indicado para señalarme mis errores Carlos”. Y el grupo le responde: “La maestra Emilia no se equivocaba y no tenía la letra esa que usted tiene, ni se iba para la luna, no pegaba una letra a otra”. Una creencia social en la formación docente está en que poner una letra junta a otra es signo de creatividad.

Su hábito de desarrollo de clase ha sido cuestionado en el aspecto de mayor certeza, la ortografía y que le parece una temeridad de los alumnos (“¡Cómo a mi, me van a decir eso!”). La intervención de un niño se dirige a su hábito de mayor estabilidad y lo recibe como a quién le parten el alma, “Usted escribe lo que viene en el libro, eso nos pone, me dijo mi papá que no le cambia nada”. La seguridad ancestral de los profesores que se guarda en el acto de escribir en el pizarrón para después practicar la copia está dañada en Helena y el otro camino, la oralidad, es una amenaza peor. Nuevos actores sociales invaden paulatinamente la seguridad profesional de Helena.

Helena tuvo que aceptar que su dominio de la ortografía era un mito personal. En la búsqueda de una explicación, primero se dirigió a la formación docente y argumenta que le sirvió para olvidar sus exigencias de ortografía, que nunca le fue leído un trabajo donde le hicieran una crítica aguda; ésta, se remitía a dos o tres señalamientos, un círculo con tinta roja. También, que su práctica mecánica de escribir era escasa, su letra era desigual y tardaba mucho tiempo redondeándola, que había adquirido algunas manías que sus alumnos no aceptaban y que su

sentido de correlación entre espacio y formación de líneas por las palabras era desproporcionado.

Había practicado el sentido social que se tiene de la escritura en la formación docente y esta continuidad de experiencias en escritura no respondía a las necesidades en la práctica pedagógica, su nueva continuidad.

La continuidad de la escritura en la formación docente estaba organizada por los trabajos de evaluación, fuera de esa condición son inexistentes porque “Leer y escribir, pasaron de moda”, era el argumento que circulaba socialmente entre los estudiantes.

En busca de fotocopias acerca de estrategias para razonamiento -uno de los temas preferidos de los alumnos y la maestra Emilia- encontró un trabajo sobre matemáticas del segundo semestre de la escuela normal, y se espantó, tenía demasiados errores de ortografía y el profesor de la normal sólo “palomeo”; luego, recordó las revisiones de Rosario, “No le interesa la ortografía, amiga”, y su asesor de tesis le había dicho, “La ortografía es ingrata; si la tienes es tu deber y no te lo valoran y si no la tienes serás acusada”, y le exigió una revisión ortográfica completa por lo que Helena se molestó demasiado.

¿Si podía dibujar, por qué no podía escribir con rapidez y legibilidad? Siempre había escrito sólo para ella, su letra no tenía valor social; los trabajos los entregaba escritos en computadora y en la escuela normal había vivido una situación formativa donde no era necesario escribir en el pizarrón espontáneamente, para eso llevaba cartulinas escritas y los efectos de esto, estaba en desconocer el uso de su letra en una situación permanente de trabajo; a la vez, el material didáctico salvaba a los alumnos de tener contingencias acerca de la calidad de su desarrollo procedimental y sus habilidades de escritura. Helena no quería reconocer que su letra en el pizarrón, por su forma no era legible hasta que lo admitió al preguntarle a Rosario. Helena admite que su letra no puede leerse con facilidad, entonces, se hunde en el abatimiento, la vergüenza “¿Pues qué hice en la normal?”.

La historia de sí como continuidad en la escritura desde el nuevo contexto de continuidad de la escritura ha devenido en una reconstrucción de sí.

Faltan minutos para terminar la jornada de trabajo vespertino y un alumno le solicita a Helena que ahora ella, exprese una autocrítica, Helena se desconcierta. Por un instante, una fuerza poderosa le insta a reprimir al alumno pero se contiene; se habla a sí misma...después de todo, es cierto, se encuentra en estado de autocrítica mezclado con repartir culpas a la escolarización, a la escuela normal, a sus alumnos. Helena no desea y no puede reconocer que está apareciendo limitada ante el desarrollo de los alumnos.

Un hábito instaurado por la maestra Emilia, consistía en la comunicación de una autocrítica, a modo de evaluación, al concluir un trabajo específico y-o el día; por ello, al día se escuchaban varias participaciones sobre distintas asignaturas y por distintos alumnos; también, ella participaba con las propias. La segunda parte consistía en escuchar las propuestas para solucionar el asunto, donde podían participar tres alumnos ofreciendo soluciones; en otras ocasiones se discutían los argumentos, finalmente se optaba por formar una comisión para estar atentos al desarrollo de la solución.

Helena solicita que le den un tiempo, “Por favor espérenme”. Helena busca a María, la alumna abanderada: “La busqué como una amiga, como aquellas amigas que me han ayudado, ¿Qué hago María?”. María le dice que le gustaría que no fuera tan lenta, que el grupo de alumnos siente que no los entiende.

Helena no aceptó practicar la autocrítica. No se enfrentará a Emilia en su terreno; necesita crear un espacio habitable para ella, que le corresponda a su historia pero que sea aceptada por los alumnos. Pero, el espacio del mayor desafío y por tanto de las mayores exigencias estaba en atender sus contradicciones con el desarrollo del grupo, en las prácticas consideradas de menor o nula importancia en la formación docente que se revelarían como importancia extraordinaria en la incorporación profesional.

Introdujo el dibujo como práctica emergente. El escaso valor educativo que le concedía a las ciencias naturales y la geografía, transitó por medio de esta práctica a un valor de primer orden. Un día, se reconcilió con el pizarrón: dibujó una a una las pirámides representativas de las culturas precolombinas, advirtió como propósito que existían diferencias en ellas, “así también, en su vida social,

política, religiosa”; María mencionó que también existían semejanzas, “eso es, vamos a hacer lo de los cuadros de doble entrada”. Con otra alegría, ella, habituada a titular las lecciones y escribir un rótulo distintivo escribió “Diferencias y semejanzas de las culturas maya, azteca y tolteca”. Entonces, más tranquila consigo, logró aceptar que era necesario separar las letras, darle a cada una su espacio, que no es tan original sobreponer el final de una letra al inicio de otra.

Mover sus creencias ha sido extraordinariamente difícil, Helena ha tenido explosiones contra los alumnos, contra la escuela normal y contra la maestra. Ha requerido hasta julio 2003 para aceptar que algunas de sus prácticas son antieducativas.

Ahora en agosto 2004 con plaza de titular y a petición suya la han destinado a cuarto año. Piensa hacer con un solo grupo, el mismo recorrido que ella hizo en su historia itinerante por contratos de cuarto a sexto en sus tres primeros años y que equivale al recorrido de la maestra Emilia durante sus tres últimos años.

Históricamente, Helena ha tenido dos sabias tutoras que han sostenido su aprendizaje profesional.

Nikita

Nikita representa el poder de organización de una respuesta personal al mundo profesional, construida desde la singularidad de su vida, en un debate reconstructivo permanente entre distintos formatos de diálogos, contrapuestas experiencias de socialización y la ilusión de comprender su implicación en la profesión.

Cuando todavía no nacía Nikita, el padre ya había desarrollado el estilo destructivo sobre sus hermanos mayores. Cuando nace Nikita, su estilo se perfecciona. Ella dice que “Muchos puntos de mi vida están vacíos, antes de los 10 años”.

Por las circunstancias de separación, la madre debe trabajar; las hermanas mayores crean una sociedad protectora de la hermana más pequeña: Nikita tiene el lugar octavo de nueve hermanos. La novena hija nació cuando Nikita tenía 10 años de edad.

Después de los 10 años, ella crea la imagen completa de la presencia del padre; el alcoholismo de ojos rojos, los robos económicos que cometía a la familia, las golpizas a los hermanos, las amenazas de muerte; dice que sólo ella escapó a los golpes. Cuando algún evento de este tipo ocurría, ella se preguntaba ¿Miro o no miro?

Nikita es la hija octava de 9 hermanos, 2 varones que son los mayores y 6 mujeres; su hermana mayor fue como su madre, “hermadre”, dice ella. Por “her” del inglés, que dice “su”. Nikita ha estudiado inglés. Estudio la escuela normal básica y ahora está en su último año en la especialidad de matemáticas.

La socialización en la escuela primaria propone otra opción a la constitución de sí; los datos que ofrece su mundo inmediato de dolor, son convertidos en deseo de una nueva vida, el deseo como el misterio de convertirse en algo mejor, y a la vez, como fuerza de transformación de su subjetividad, y como la génesis de la interpretación: Nikita desea estar en el mundo de la escuela. Entonces, nace a la alegría y al optimismo. Ser optimista era una fantasía y ser empirista era un suicidio. La socialización aparece como la probabilidad empírica de regular la fantasía y la escuela como el espacio prometedor de la alegría.

Su familia no es perfecta, ella no es perfecta: su vida cotidiana es antiperfecta: ¿Percibir o no esa realidad?, es la cuestión. Como aposento de sí o sedimentación de la experiencia, Nikita tiene una tensión de vida: empirismo sin esperanza y sin fantasía o subjetivismo sin temporalidad y sin socialización. La incorporación profesional renacerá este debate.

Nikita sólo está con su familia. Nadie más, en la escuela primaria ella se describe: “Era una pasta espantosa”. A sus diez años, Nikita despierta del sueño de la niñez; ha padecido asma y ha estado internada, las sábanas se tiñen de rojo y la madre se asusta, la enfermera dice, “es la menstruación”. Del trato protector dado a la niña, las hermanas cambian al trato con madurez. Si por la protección se construyen “roles” de conversación, atención; para su acceso a la madurez, las 3 hermanas mayores combinan la argumentación y los procesos explicativos.

Las largas conversaciones vendrán a enhebrar fantasía y trama. La hermana mayor está narrando los avatares y las desventuras de la familia: “Mi hermana, la

mayor, me daba la versión de lo que pasaba en la casa, como un cuento". Y el otro formato, alude a encontrar la crudeza del trama, por el contacto directo con los eventos, "Mi hermana, la que me lleva cinco años, me decía papá es un ladrón, un alcohólico, un bueno para nada". Nikita, a sus 12 años está preparada para enfrentar los formatos de socialización institucional de la formación docente, la fantasía y el empirismo radical.

El diálogo pedagógico que establecerá Nikita tiene esa impronta reactualizada en la formación docente: empirismo, en el uso de la frase "Todo se aprende por experiencia", o subjetivismo en el romanticismo del "Ser maestro es muy bonito"; el empirismo que no permite soñar, "No tendrás plaza, no eres hija de maestra" contra la fantasía "Yo tenía un idealismo, quiero ser profesora". Es un dilema vivido, luego dilema trabajado. Como tal, tiene un fundamento, ninguna de las opciones es buena en sí misma, cada una lleva la urgencia de la relatividad que solicita un nuevo espacio de construcción. Y que sólo puede ser reelaborado por la experiencia, pero no como criterio definitivo de verdad y certeza, sino experiencia como concierto de vivencias.

Al entrar a la secundaria, Nikita cierra los ojos a la vida. Ella dice que siempre que ocurre un cambio de nivel escolar, tiende a regresar "a la cuevita"; sucedió al ingresar a secundaria, a preparatoria, a escuela normal, pero en la incorporación profesional Nikita trasciende la repetición.

Los alumnos de la escuela secundaria le decían "gorda". Nikita vivió una infancia sedentaria; sin juegos, sin diversiones, atendiendo los deberes de la casa, a un lado de las hermanas, sentada en el patio de la vecindad, con la barda aislándola del mundo. Los muchachos que se sientan en la esquina, por donde tiene que pasar camino a la secundaria, le dicen "amargada"; y algunas compañeras le decían "Fea": Nikita, se aleja de sí misma. Sin poder olvidar lo que no quiere recordar.

Así, tiene la socialización con su familia, que le da el umbral de la protección emocional y el de la despersonalización en el barrio y la escuela; una la pone en la experiencia de la inocencia; la otra, la acusa, la juzga y recluye, la condena y la excluye. En ese arco de sí, tensado desde la socialización, Nikita tratará

polémicamente de buscarse y construirse, además, está el hostigamiento de las necesidades económicas.

La formación docente constituyó un referente que concedía la posibilidad de una vida futura, la escuela normal se estudia más por ubicarse en el futuro, que por aprender en el presente, sin que esto sea desdeñable, Nikita, podía interpretar el referente de la formación, desde el cual, además, podía explicar y hacer el presente.

Una interpretación sobre el futuro permite explicaciones y acciones en el presente. Nikita puede trabajar desde el presente al presente de la formación docente, logró distinguir una experiencia educativa de otra antieducativa, por ello, no interiorizó el discurso completo y contradictorio de empirismo-fantasía sino lo puso en debate y por ello puede trabajar al presente desde el presente: esta estrategia de temporalidad y espíritu será decisiva en la estructuración de su experiencia como profesora nueva.

Ella dice que le preguntó a su hermana si realmente era fea; gorda, si, evidente ¿...y encorvada? La hermana mayor le respondió, eres una gordita linda, quítate lo encorvado. Lo preguntó porque en sueños los objetos repetían las palabras de sus compañeros. Lo que no podía cambiar era su miseria económica. El tránsito en la secundaria opera una socialización fallida y Nikita se hunde en sí.

Las matemáticas tienen un especial relieve en su vida. Resultó reprobada en matemáticas, en tercer año; la maestra de planta habló con ella. Fue el momento para comprender que había llevado demasiado lejos su imaginación de exclusión, de lejanía con sus intereses y necesidades y de pérdida de confianza en sí misma; no quería ver a nadie y que nadie la viera. La fantasía había obrado en contra de sus sueños. Nikita debe regresar; se auxilia del principio de aceptación y reconocimiento: "Estoy gordita, no tengo dinero, no estoy amargada y no soy fea". Su fantasía y su interpretación, no se han podido mantener intactas en las luchas cotidianas y empíricas. Nikita es avisada que su fantasía de evasión ha terminado. Decide regresar a la socialización, de ese modo, urge una reinserción, el presente está pidiendo la palabra.

Ella dice que hizo una reconstrucción, a partir de las cosas que le agradaban, reconstruirse de lo agradable, lo satisfactorio; y de lo que ella podía ofrecer a la vida: instante reciente, cálido, pleno de estética y moral, una fruta jugosa. De ese modo, no encuentra acción más básica de reconstrucción de sí, sino, el acto de interpretar a la vida como útil, bella y vivible.

Durante la secundaria, nace su hermanita, el octavo miembro de la familia. Sale corriendo del salón sin mirar a sus compañeros; está ya en su casa, cuidándola, dándole de comer, platicando con su bebé: El 15 de junio de 2005 cumplió 15 años. Representa a Nikita como sujeto socializador, simboliza su aprendizaje a partir del cuidado, la delicadeza, la atención y la esperanza.

La entrada a la preparatoria pone a prueba el modelo. Y Nikita vuelve a la introversión. Camino a la preparatoria, recuerda el camino a la secundaria, cuando se ocultaba entre los coches para evitar los insultos de los que estaban en la esquina; recuerda su llanto contenido, sus pies calientes presionando el pavimento. Hay un hecho que ha activado el regreso a la “cuevita”. Dice que es una cosa simple, vana, pero que jugó su peso en la adolescencia temprana y tardía con revelación interpretativa de dolor: no tenía ropa. Además, ella no tenía modos subjetivos para enfrentar el hecho, que sus zapatos estaban..., que las blusas..., el pantalón gris..., y su voluntad ...; la secundaria la había salvado del uniforme. Durante el curso propedéutico Nikita está voluntariamente sola, mirando la paleta del banco: “Me daba vergüenza mi ropa, y de pasito, me daba vergüenza yo”.

Si en las acciones básicas de socialización está impotente, Nikita decide abordar con entrega las acciones mediatas, las que constituyen realmente la determinación de los procesos, “Y me dije, voy a estudiar, como las meras “machas”, voy a estudiar más”.

En la escuela normal, ya tenía confianza para pedir prestado para comer. En la preparatoria tragaba dulces. Se vuelve integrante y productora del proceso de socialización de los estudiantes normalistas. Entonces, “Mi método de plática, plática, plática, plática con mis hermanas, me ayuda a salir del cascarón definitivamente”. Nikita conquista el lenguaje. La acción de socialización de Nikita

se entiende desde el desarrollo de su capacidad de argumentar, explicar e interpretar.

La socialización no es suficiente para comprender el proceso de hacerse profesora de Nikita, sino como un contenido al que se le debe agregar la complejidad del tiempo y la carga biográfica.

Nikita dice: “Es cierto que la práctica hace al maestro, 100% cierto. Pero aun así, la práctica no está muerta; cuando dicen que la práctica es lo importante están haciendo una mala comparación, lo dicen como si pudiera estar completa, el profesor necesita argumentos para abrazar su práctica, para hacerla completa. La práctica es 1000% cierta, si le prestamos el deseo de conocerla, de hacer más, es tratar de concluir los aprendizajes; los maestros hablan de empezar y empezar, no hablan de cerrar, concluir”. Esa era la ilusión de Nikita: formarse en la amplitud indeterminada de la práctica educativa de la formación docente, pero junto a eso, aprender a dirigir procesos y definirlos, delimitarlos; si es posible, concluirlos, tener una mirada conclusiva, que proporcione un entendimiento de la profesión.

Al ingresar a la escuela normal, se dan los matrimonios seguidos de sus hermanas. Quedan tres mujeres en casa: la madre, la hermana menor y Nikita. La madre le dice que hará un esfuerzo, que estudie, que quiere una profesionista. Definirse como profesionista, para concluirle un deseo a la madre.

Nikita tiene la experiencia de intentar comprender la vida. El formato sereno y ocasionalmente metafórico de la hermana, la figura de la intérprete, la puso en el camino de la explicación y el desarrollo de la trama. Comprender, significa eso, atender, escucharse, escuchar distintos formatos, escuchar; y cuidar su destino. Nikita ha comprendido que desea un destino bello. Y la profesión docente está ligada a esa aspiración: “Cuando fui a presentar a la Normal, yo lo sabía, voy contra toda las pobrezas que he tenido”.

Yo no he tenido una vida bonita, dice Nikita, y en la Normal me decían que ser maestro es muy bonito. Eso hace mucho daño, porque todo tiene que ser bonito, si no eres así o si no piensas así, no eres “normal” en la escuela normal. Nikita valora la formación docente: En la Normal, te ponen los argumentos, bien o mal, pero ahí están, no puedes fingir demencia que no haya argumentos; te los ponen,

no te los dan, pero sabes que si hay más, tú sabes que vas por ellos o no. No los “agarras” en ese momento, el maestro no se presta, en mi experiencia de alumno, ningún maestro se prestó, por el nuevo plan, por ellos mismos, por la escuela, no te los dan. Ellos están haciendo un favor, así lo ven. Ellos te están haciendo el favor de darte la profesión, no hay que darles problemas. Los alumnos tampoco nos prestamos, para encontrar argumentos.

Durante el servicio social con sexto año, el tutor le arrojó a la cara una sentencia: Harás lo que yo diga y cómo yo diga. Realmente no representó sorpresa alguna. Los temas que asignaba el tutor eran de repaso. Nikita buscaba aportar información nueva y distinta a la dada por el tutor a los alumnos. Aprovechaba para vincular la primera información a la segunda. El tutor le dijo que por favor, no hiciera tales vínculos, cada quien su clase.

El tutor le sugirió que sólo diera temas de ciencias naturales, que serían de clase nueva. Por otra parte, le solicitó preparar material didáctico para las demás asignaturas, con ese material, “él, me enseñaría a enseñar”. Nikita cuenta que el material solicitado era excesivo y no se lo regresaba, “Tú me haces un favor, yo te hago otro”. Extrañamente, por esos días, empezó a soñar cuando su padre hurtaba el dinero para los alimentos de su familia.

Nikita dice que lo rescatable de su servicio social está en la atención que colocó a los alumnos; las conversaciones con ellos, las variaciones de las conductas y de los distintos grupos, las agresiones, las inferencias en clase, las clases preferidas, y cómo a través del trato con ellos fue conociéndolos y alcanzando un lugar entre ellos, “me interesaba que los hiciera pensar lo que les decía, desconcertarlos, animarlos, retarlos”. Y a partir de esa inflexión, se fueron desarrollando historias diversas. En cuanto la relación con el tutor, “Fue horrible”.

Nikita recibe un contrato por 2 meses, la asignan una escuela ubicada en un lugar de pobreza extrema. Le preguntó el director que grupo “quería procurar” y ella se ofreció con quinto año. La mayoría del personal correspondía a profesores recién egresados cubriendo contratos.

El primer día de clases de su incorporación profesional, con su contrato por 2 meses, los alumnos de quinto año la enfrentaron “Usted se va a ir, han venido

muchos maestros...”, ella titubeó dentro de sí, no esperaba que los alumnos la pusieran frente a esa realidad tan de pronto y considerada por ella tan lejana; después de todo, ella también se iría, pero para los alumnos antes de todo estaba en que se iría. Nikita sintió la existencia del futuro como condena para el presente -uno de los postulados con más impactante poder sobre los profesores principiantes-, ¿cómo no sentir impotencia siendo el primer encuentro con los alumnos, cuando los alumnos sienten la presencia de una profesora prófuga como figura emisaria de la condena permanente del presente sobre el futuro?

Nikita quería pasar a enseñar pero esta transición tenía un obstáculo, trascenderlo no dependía de la argumentación “Ustedes vienen a estudiar y van a ponerse a estudiar”; que no dependía de la explicación “Se están organizando las autoridades para enviar maestros”. ¿Qué idea puede plantearse para hacer tal tránsito? Nikita requería que no existiera problema alguno para empezar su clase. Porque ella estudió para dar clases aislada de problemas.

Para su ilusión tampoco dependía de una mentira “Si, yo si me quedaré más tiempo”, sin embargo Nikita miraba más lejana dentro de sí, la posibilidad de encontrar una respuesta válida, para ella y para los alumnos, en ese momento; sin otro recurso a la mano, sintiendo que la voluntad no podía sostenerse en una idea que la guiara, tomó la decisión de echarse la mentira: “De verdad, ¿Usted si se quedará?” Si, si me quedaré.

¿Y su sueño y su fantasía y su ilusión de ser maestra ¿todo...para empezar con una mentira? De acuerdo, el sino social la había puesto relativamente prisionera de una combinación entre rapidez de las interpelaciones y lejanía de las anticipaciones, que no había sido oportuna para resolverla creando la respuesta legítima en esa situación de suave tormento emocional y le pesaba ahora. No esperaba esa salvaje y profunda interpelación de los alumnos. Ante esta esencia de claridad, la existencia de Nikita en la incorporación profesional había sido traspasada, había sido invadida de inseguridad, “sin decirme agua va”.

Desde su punto de vista, ella jamás se imaginó actuando con tal torpeza. Mientras Nikita, antes de entrar al grupo y darse el acontecimiento de ruptura, había sido conducida amablemente por el director de la escuela, a conocer las

instalaciones; la había llevado a la biblioteca (“Los libros del Rincón de Lecturas, en un rincón”); a la sala de cómputo, con sus 24 computadoras (“¿No usan las computadoras? Preguntó al director y respondió “No, los profesores dicen que está muy calurosa la sala”). El director le dice: necesito que empiece a usar la biblioteca y la sala de cómputo, no está tan caliente como dicen. Cuando sube Nikita al grupo, su mente está puesta en esta experiencia: la distancia de los profesores con prácticas de aprendizaje.

Es octubre 6 de 2001. Cuatro profesores han estado antes con el grupo, en tan sólo mes y medio. Han llegado y se han ido, sin más. Los alumnos no desean más un trato impersonal así.

Ese mismo día, hizo gala de explicaciones sobre las fracciones, se engalanó de argumentos sobre la motivación (tanto que ella odiaba esos discursos), solicitó que escribieran un ensayo (es el recurso evaluativo, vuelto hegemónico por los profesores educadores en la formación docente) sobre la contaminación; además, apenas si se acercaba un alumno y ya le estaba diciendo que no (ella sufría) y vio la cara de decepción de los alumnos. Y al instante, ella también se decepcionó de sí.

Durmió un poco y despertó: una paloma había arrojado excremento, accidentalmente, en sus manos. Había mentido y no podía dormir: ¿Y su sueño y su ilusión de ser maestra, todo...¿para empezar con una mentira? Nikita recuerda su primer encuentro y enfrentamiento con los alumnos y consigo misma; la cagada de la paloma de la moral la ponía en debate, con el recurso del sueño, entre el insomnio y la pesadilla, su pasado y su presente; desde el lugar de la seguridad y el descanso -su cama-, Nikita, se aprecia en sus momentos de inseguridad y tensión, en esa experiencia de proponerse y verse como sujeto contradictorio, está cavilando, plática y plática.

El tercer día de su incorporación profesional tuvo suficientes fuerzas para poder plantear en términos de sinceridad su presencia, “Ayer les mentí, estaré nada más 2 meses, y me porté mal con ustedes”. Es octubre 7 de 2001.

Durante su año anterior en cuarto, los alumnos actuales de Nikita, tuvieron cuatro profesores. Nikita dice: soy maestra porque estudié, escúchenme, no tengo

plaza de maestra, tengo contrato, no soy maestra de “adeveras”; no quiero renunciar a este contrato, no quiero quedar “mal” con ustedes, no quiero dejar de pensar que si puedo ser maestra. ¿Cómo ven? Les puedo ayudar a que aprendan y no estén tan mal para cuando venga “su maestro”, el que se va a quedar con ustedes. Nikita cuenta que le costó mucho decir, “Está bien, no soy su maestra”.

El inicio de Nikita está en la soberbia: “Llegas y pones un tema, me entendieron sólo diez, estoy fallando como maestra; me di cuenta que llegué con un ideal de soberbia, de que todos entenderían, de que todos me obedecerían; soy la maestra, aquí mando, se hace lo que yo diga”.

¿Cuál es el ideal de la soberbia? Concentrar el poder epistémico de las certezas y el poder moral de las convicciones: “Desde el primer día fue mi decepción en mi grupo, yo como maestra me autodecepcioné, eso fue el martes y para el miércoles dije aquí va a ocurrir un cambio drástico”.

Nikita transita del autoritarismo a la humildad y de la soberbia a la sencillez. Ella les cuenta su experiencia del año pasado con los alumnos de quinto año, “yo allí también, no era importante”. Nikita, sencillamente, narrará al grupo cuál fue el contenido para resolver su dilema. Y éste consiste en la elaboración de su diario de servicio social, que le permitió conocer e influir en el aprendizaje de los alumnos; “Si ustedes hablan de los ocho profesores que se han ido, hablaré de los alumnos con los que ya no estoy”.

Nikita alude a los niños que se han negado a aprender, que están seguros que no saben; y Verónica dice, “Como Raymundo, que siempre dice yo no sé”. ¿Es cierto eso Raymundo? Dice Nikita.

Habla de los que les gusta hacer travesuras y molestias y daños, y no les gusta que los demás se defiendan; el grupo silencioso voltea a ver a un alumno con gorra. Nikita dice qué colores tan tristes de esa gorra.

No todos aprenden igual. No todos aprenden lo mismo en las materias, no todos aprenden a un ritmo, “Yo no puedo dar la orden, haber aprendan y ya, todos aprenden”. Lo hace sin amargura, con alegría.

Habla del alumno que siempre se está quejando, “Maestra, mire Daniel”; Verónica dice, “Todos los hombres son así maestra, se quejan de todo”. Y desata

las imprecaciones de los alumnos. Narra el caso del alumno que su mamá piensa que nunca hace nada malo; el caso del que no hace esfuerzos para aprender; del que siempre quiere ser el consentido del profesor; del que tiene miedo participar.

Además, narra la historia de algunos niños que egresaron de sexto año; especialmente de uno, que ante las expectativas de entrar a la secundaria, hizo un esfuerzo considerable.

Poco a poco, Nikita construye un espacio de confianza y de alegría: “Bueno, ustedes, ya están como en la secundaria, ya empezaron a tener muchos maestros”. Los ojos de Nikita están brillantes, los alumnos están sonrientes, entonces, plantea la conexión que ella desea que los alumnos tengan con el conocimiento, “Quiero preguntones”.

A la media tarde del otoño semidesértico, hay un visitante en el medio ambiente que se respira en la escuela de Nikita, es el olor que proviene de los criaderos de cerdos. A unos metros de la escuela, la comida podrida, los desechos de los cerdos, juegan a levitar levantados por el calor, impulsados por el viento caprichoso forman una densidad viajera de náusea porcina, que produce tos o mareos: “Es mucho el olor maestra, no lo aguantamos”.

Nikita atiende a una madre de familia, en estos momentos. Ella le está comunicando, mediados de noviembre, que su hijo ha mejorado sus hábitos; hace la tarea sin molestarse, pide a su padre que le explique algún problema cuando antes se negaba a hacer la tarea o le pedía que se la hiciera, recoge sus útiles, habla de la escuela con algo de alegría y le cuenta a su mamá que están haciendo experimentos. Y un detalle más, le ha pedido que le de permiso para ir a casa de un compañero para hacer la tarea porque tienen que hacer por equipo un trabajo y quiere apoyarlo. La señora le dice que se ha hecho más independiente y Nikita dice, solidario.

“¡Cómo aguanta usted maestra allá afuera!”, le reprochan los alumnos.

Nikita sigue en comunicación con su equipo de trabajo durante la escuela normal, que se convirtió en grupo de amigos, y han integrado una comunidad de apoyo de socialización profesional ahora en la incorporación. Allí, uno de ellos ha planteado ¿Qué hacer con los alumnos que no aprenden?

Un punto que queda claro es la necesidad de que el aprendizaje sea visible. Esto remite a que las tareas tengan una carga de visibilidad, aunque no se produzca aprendizaje. Cómo poder sostenerse en acciones que no producen la visibilidad que se entiende como aprendizaje, porque están activando procesos de estructuración cognitiva, visible a un tiempo más alejado. Cómo sacrificar la visibilidad evidente a corto plazo por una visibilidad a largo plazo más reestructuradora; cuando existe una política sobre el tiempo que dicta resultados visibles a corto plazo, y muchos de ellos, superficiales. Junto al hecho de que tienen que aprender, está que debe ser de un modo específico, culturalmente aceptado: ¿Cómo romper ese cerco de resultados de aprendizaje igual a visibilidad?

Durante la formación docente, Nikita se acercó a su asesora: “cómo resuelvo esta situación, los alumnos no aprenden”; la asesora respondía: “Con el tiempo se va a resolver m’ija, tú no te preocupes” Nikita tiene una pregunta “¿Qué pretendía la asesora? Ella no me ayudó, no me enseñó en la práctica, yo quería investigar, me dijo “Has algo muy sencillo, son 45 hojas el ensayo, no te compliques” Nikita concluye: “Eso, me atraso, me detuvo mucho”. Entonces, si el aprendizaje no resulta visible, no importa, algún día será visible. Eso es más importante que hacer visibles estrategias de enseñanza o de aprendizaje.

Nikita está dilematizada: ¿qué hacer si los alumnos no aprenden? ¿Elige la vía corta emocional de no preocuparse o la vía corta de generar la esperanza que el tiempo lo resolverá? ¿Lo resuelve con emociones personales o con emociones historizadas, depositando en el futuro lo que puede hacerse en el presente; activa el aprendizaje para impulsar el desarrollo o no activa el aprendizaje suponiendo que el desarrollo por sí mismo tiene una dinámica evolutiva?

¿Hace lo que su asesora y socializa las conductas de los formadores de docentes, o hace lo que Nikita, sujeto y persona considera más adecuado: se resocializa o crea una socialización profesional con vistas a una alternación, transformando sus prácticas?

La nueva situación que duró tres días, no fue enfrentada originalmente por Nikita como sujeto sino por Nikita actor social explorando resolver un debate por la

Nikita sujeto; el sedimento de Nikita sujeto socializada por los formatos de la formación docente, basados en la simplicidad, la invitación a no realizar esfuerzos en el presente sino esperar la resolución de la situación por el futuro, reduciendo los márgenes de intervención profesional lo máximo posible; este modelo dice: “Vas a llegar a tu salón todos te van a atender al mismo tiempo, todos van a tener la misma reacción, todos te van a responder igual, no va a haber problemas”; esta situación transicional del debate se resuelve desde las reconstrucciones de la reflexión de Nikita sujeto, entonces el formato de la Nikita social se reorienta: la sedimentación del proceso de aprendizaje profesional frente al proceso de reflexión profesional, resulta en reacomodamientos derivados de la interpretación original de Nikita respecto su lugar en el futuro del aprendizaje de los alumnos.

Son las primeras semanas en sentir la frustración por creer que los niños no aprenden en tanto no se ve. Los niños están alejándose de prácticas pasadas y reconociendo las nuevas prácticas; ha ocurrido un enfrentamiento en la interpretación de los alumnos acerca de las prácticas de una profesora: la nueva maestra si viene, no habla por celular ni se los presta, como el profesor anterior; estamos utilizando los libros de la biblioteca, conocimos el retroproyector, lo estamos usando, usamos también el microscopio porque lo trajo al salón, miramos las células vegetales, hemos visto los mapas grandes de Europa y América. Nikita no puede ver que los alumnos están reconstruyendo favorablemente su condición y orientación de aprendizaje. Necesita mayores evidencias de visibilidad para calmar su alma pedagógica.

Y no quiere admitir que tiene frustración, está incómoda, está en su cama. Ha hecho un esfuerzo práctico global e intenso y cree que no ha resultado. No quiere pensar que sólo faltan días, sino que horas, para que termine su contrato. Y tiene que llamar al sindicato y no tiene familiares maestros. Nikita está en la plática consigo misma: posiblemente tengo egoísmo, me duele la autoestima, no han aprendido como quisiera

Nikita está reelaborando su formación en el aprendizaje profesional desde los resultados evidentes de los alumnos y no se quiere aceptar con un egoísmo lastimado por los alumnos, entonces, se incorporó de su cama, tantas veces la

había escuchado la cama de en sus cavilaciones de sí misma, tantas veces que volvía a la “cuevita”, cuando iniciaba procesos de socialización en escenas escolarizadas, ahora comprendía que el último reducto de ello era la cama, y se incorporó.

Nikita cuenta que la luna atravesaba el cielo, serena y alegre. Volvió a su cama a dormir, no a cavilar. Por la mañana apareció una ilusión: “Y aprendí a llegar todas las mañanas con una sonrisa, bromeando, brindándoles esa sonrisa, que no te está diciendo fáltame al respeto, que te dice ten confianza, ven a mí y manifiesta tus dudas e inquietudes, y se ha dado la confianza, y es bonito”

El giro de la soberbia a la humildad como el giro de la frustración a la alegría constituyen las reconstrucciones creativas propulsadas por el polo del sujeto que aspira a una nueva interpretación y práctica de la profesión, con respecto a las socialmente aprendidas.

Nikita ha aprendido a poner la mirada no solamente en la conducta, “No lo manifiesta, pero noto que si aceptó mi explicación, su rostro o su movimiento corporal, he aprendido a observar al alumno, y si el alumno no me pregunta lo dejé con cara de ¿qué? ¿qué dijo? Volteo y digo, ¿Alguna duda? Y empiezo a identificar por su cara quién se quedó con cara de qué. Y hay alumnos que dicen sí, sí entendí, se les nota el entusiasmo de haber realizado un ejercicio y haber entendido. Cuando no lo manifiestan hablando o preguntando su expresión corporal sí se manifiesta. Pongo un ejercicio y digo, ven tú y ven tú y dicen ¿yo qué hice? No hizo nada pero venga para acá, y empiezo explicando a todos, yo se que a la primera explicación se me escaparon dos o tres, y retiro a su lugar a los que veo que ya tienen la idea y me quedo con el resto”.

Permanentemente tener el registro del rostro y del cuerpo le permite estar en la atención de percibir la continuidad del aprendizaje, y esto es el medio para producir decisiones y prácticas de acercamiento. Estar en el escritorio revela un modo de estar en conexión con el aprendizaje en un momento específico del alumno, y entrar en las posibilidades de activarlo. Estar en escritorio es un sitio para intentar activar el aprendizaje y reunir historias.

Nikita percibe una gráfica de desarrollo de aprendizajes en sus alumnos; matemáticas y ciencias naturales son las asignaturas más favorecidas, le sigue español y muy retirada la historia.

Para Nikita cómo asumir el aprendizaje está articulado con una complejidad de rasgos, puestos a prueba cuando el alumno no aprende, porque está agudizada la exigencia, ante estos eventos el profesor está a prueba, y propiamente, en este lugar empieza la formación de la templanza profesional. Nikita la ha adquirido en diálogo con su grupo de amigos. Hacer aprender a alumnos que no ofrecen resistencia al aprendizaje, que el maestro no hace esfuerzo, es diferente a hacer aprender alumnos que sólo aprenden cuando el maestro intensifica su esfuerzo o que el profesor sólo tiene una vaga posibilidad que puede aprender. Conservarse en este nivel de intento, representa una alta experiencia formativa del profesor.

En este lugar del proceso de aprendizaje, cuando el momento de incrementar el esfuerzo, pueden ocurrir rupturas profesionales, esto es, para Nikita, se puede atribuir al profesor una interpretación de defensa de su autoestima, que no permite incrementar un acercamiento al alumno, “Ahí, se acabó mi labor”.

Nikita considera que la responsabilidad y la humildad son las cualidades más apropiadas, para que guíen al profesor en momentos críticos del aprendizaje. Y estas cualidades son demasiado importantes porque “hay más dificultades de aprendizaje, que las facilidades; en la normal básica todo era un éxito; había maestros que te veían de ojo para arriba, había maestros que por darte en toda la torre no te veían, no veían ni un tema, ¿por qué ser maestro egoísta? ¿por qué el egoísmo, de no compartir lo que has vivido con alumnos que van empezando, desde ahí empieza la humildad o la solidaridad del maestro para apoyar a los que están preparándose”.

Luego, existe un mundo que no pertenece directamente al aprendizaje pero lo sustenta, una moral, que para Nikita, es la humildad productora de condiciones de producción de aprendizaje: “Sopesar cuando los alumnos no aprenden te da más responsabilidad y eso te va haciendo más humilde, a mí como persona me hace más humilde”; “te ayuda a desenvolverte como maestro, que te ayuda a analizar, a observar, a adaptar tus necesidades, no voy a llegar y exponer este tema como yo

quiero, voy a llegar, expongo el tema, y como vea la actitud de los alumnos se va desenvolviendo el tema, y sería bueno que hubiera maestros humildes”.

José Luis, el hijo de la señora que ha visitado a Nikita ha vivido la experiencia de humildad y responsabilidad de Nikita. Y esto se vuelve una condición para construir una red de comunicación y confianza. La mamá de José Luis ha confiado sus problemas personales a la maestra, ésta tiene la experiencia sedimentada de los hombres alcohólicos, la infelicidad de las mujeres, ha escuchado demasiados diálogos en su casa, acerca de problemas matrimoniales.

Para Nikita, aprender a enseñar consistió en hacer un cambio drástico en los primeros días, transitar de la soberbia a la humildad. La soberbia como una cualidad socialmente aprendida en la formación docente, con su modelo cognitivo, energético y emocional, que provee de una máscara para enfrentar el aprendizaje en situaciones críticas o los encuentros sociales críticos, esperando que no existan problemas en el aprendizaje y si existen, inmediatamente retirarse a lugares más seguros y cálidos.

Lorena

El primer año de la incorporación de Lorena a la docencia ocurrió un 4 de octubre de 2001 y concluyó el 4 de junio de 2002: “Ni un día más, ni aunque me quieran pagar más, yo no vuelvo a trabajar en esa escuela”. La escuela fue fundada en 1948 y durante 30 años funcionó en su edificio la Escuela Normal Centenaria y Benemérita “Miguel F. Martínez”, y en mismo tiempo funcionó como Escuela Anexa.

La primera responsabilidad de los directores consiste en conservar el prestigio de la escuela reconocida como excelente. Las acciones derivadas de proyectos educativos que emprende la jefatura de sector tienen a esa escuela como un sitio preferencial. La nueva directora está centrada en desarrollar una imagen atractiva, favorable y eficiente y continuamente se realizan allí visitas de funcionarios, de los medios de televisión, concursos y exposiciones. Esta historia de la escuela ha impuesto una diferencia de atención interpersonal: “Aquí se dice que la directora atiende a los maestros de la puerta de la dirección para fuera; de la puerta de la

escuela, para adentro, a los de Secretaria de educación”.

El personal docente de la escuela de Lorena tiene antigüedad en el plantel mientras la directora ha sido recientemente designada como tal. Las prácticas pedagógicas organizadas desde la escuela tienen un alto grado de sedimentación y los profesores las consideran invariables.

El plantel escolar está compuesto de 19 maestras, 3 maestros, 1 intendente, 2 secretarías, 1 subdirectora y la reciente directora. El primer día de trabajo de Lorena como profesora principiante conoce las disposiciones de la directora, “No quiero que me traigan ningún problema a la dirección”. Una orden de semejante tipo y en un ambiente donde semanalmente se presenta un incidente violento deshace de golpe las intenciones de Lorena de confiar en la directora.

En la primera reunión con el personal, Lorena sufre una agresión de varias maestras, ella reduce la pertinencia de la agresión al suponer “Si fuera hombre, no me atacarían así”. Lorena decide tener cautela en las acciones de socialización, considera que “Son puras mujeres y se están matando entre ellas”. Anteriormente el grupo, cuarto b, fue atendido por dos maestras, éstas le han reclamado anticipadamente por los posibles resultados deficientes por venir de los alumnos, “a nosotras, no nos vaya a meter”.

La génesis de la constitución de su experiencia personal en la incorporación profesional está en la ocasión situada de estar sola con los alumnos y ser responsable de su aprendizaje. Esta visión le produce temor, principalmente porque carece de la experiencia íntegra, subjetiva y objetiva de imaginarse o haber estado con un grupo de niños como maestra durante un tiempo prolongado. El temor procede de no poseer una idea global de lo que viviría.

Su primer mes está marcado por su encuentro con la violencia. Encuentra alumnos con violencia verbal y física, una violencia incomprensible que no la puede incluir en su visión ideal de la infancia. Lorena tenía miedo porque los alumnos la desafiaban físicamente, se arrojaban objetos entre sí o al suelo, generalmente cuando iniciarían una actividad y el personal docente declaraba “Así son los niños” y recomendaban “tolerancia, tolerancia”. Lorena consideraba que si era posible ejercer alguna acción, que no los niños no eran animales.

Ella toma la decisión de intervenir en el proceso de educación de los alumnos y decide hablar con los padres de familia. Sin embargo, la reunión no serenó su estado de ánimo y el miedo ocupa un lugar cotidiano. La reunión con los padres le permite tener un acercamiento de la situación familiar. Encuentra hogares desintegrados, padres divorciados con cierta paz o violentamente, disfuncionalidad en el rol por alguno de los padres, dedicación a trabajos no convencionales socialmente y la soledad de los alumnos en la casa. Lorena bordea el pesimismo y la tristeza, casi todos sus alumnos tienen un exceso o un defecto en el desarrollo familiar. Ella concluye que como niños en su hogar y como alumnos en la escuela, no son suficientemente atendidos. Sin embargo, los profesores del plantel se han molestado porque citó a junta independiente a ellos.

Lorena genera una claridad dolorosa: la escuela tiene límites, no puede atender las necesidades de todos porque no es ella la indicada, y si es así ¿Qué debe atender como profesora?

La incorporación profesional ha puesto de improviso a Lorena en el debate de los alcances de la función social del profesor respecto al desarrollo integral de los alumnos poniéndolo como experiencias en el eje de atención e indiferencia, cuidado y olvido, cercanía y proximidad, sinceridad y cinismo, atención específica o global. Lorena desea intervenir directamente con los alumnos.

La violencia está apoderada de la escuela. Las maestras gritan a los alumnos, entre maestros se acusan y provocan, los padres acusan a los maestros y estos a aquellos, algunos alumnos gritan a los profesores, a la hora de recreo siempre hay gritos de maestras en la cancha.

El último incidente de violencia en la escuela, había ocurrido con un alumno de segundo año, los últimos días de septiembre. El niño había pateado a una maestra, a una secretaria, en su camino encontró a la directora y también la pateó, llevado a la dirección arremetió con un florero a la secretaria, muerde del brazo a un alumno de sexto que intentó tranquilizarlo y termina llorando con estremecimientos y convulsiones en los brazos de la conserje, a metros de distancia de la puerta de salida del edificio. La directora considera que ella es nueva, con su plaza y en ese lugar, y por esa condición no puede hacer nada.

Lorena, ha escuchado comentarios que los niños de su grupo, fueron escogidos, son los que tienen más constancia e intensidad en infringir las normas escolares.

Existe una serie de prácticas que el personal docente conserva: el uso de exámenes mensuales y la entrega de planeaciones, que requieren de reuniones con maestros de grado; la aplicación de exámenes semanales de ortografía para satisfacer el criterio de aprendizaje del supervisor; una cantidad dada de temas que deben enseñarse por semana; el aseo diario del salón de clases, a la hora de entrada y de salida. La subdirectora es la encargada de mover y aplicar este *habitus*.

El edificio de la escuela está distribuido en tres alas y en dos de ellas las puertas de las aulas quedan frente a frente. Esta situación crea un sistema espontáneo de vigilancia entre profesoras.

Transitar hacia un control suficiente de la toma de decisiones y asumir cierto poder sobre la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje se constituye un universo dilemático, cuando las interrupciones de los alumnos son incesantes, este contexto visto desde el personal docente tiene una alta condena. Lorena, no deja de pensar en “poco a poco, darles lo que quiero”, asumirse como actor en distintos grados de inductividad, pero en lo inmediato Lorena se debate entre las prácticas que los alumnos le solicitan, los reclamos de los que se sienten desfavorecidos, las prácticas adquiridas con las maestras del año anterior y las dos maestras de meses anteriores en este año; las prácticas pedagógicas obligadas que debe realizar derivadas del currículum y que aprobó con las compañeras de grado; las prácticas de reunir un listado de calificaciones, las prácticas exigidas por la supervisión escolar y las prácticas que ella considera necesarias. Ella tenía la expectativa que tendría libertad de trabajo con su grupo.

Lorena está vigilada y cuestionada por varias de sus compañeras maestras, que en cualquier momento pueden entrar a revisar su planeación, verificar el día y la hora, confirmando si la está efectuando; esta vigilancia se extiende a la conducta de los niños, ellas pueden entrar en cualquier momento para confirmar la conducta de algún alumno, el avance en el aprendizaje y exigirle alguna

modificación, la vigilancia opera también con los materiales de trabajo que encarga a los niños, cuestionan la conducta de sus alumnos durante las asambleas rutinarias y les reclaman directamente a sus alumnos sin comunicárselo.

Los formatos de prácticas sedimentadas en la institución rebasan la voluntad de intencionalidad de la gestión educativa de Lorena. Una directora que recién ha llegado, que ha comunicado que se irá lo más pronto que pueda, porque “quería el ascenso a directora, no a la escuela que me enviarían”, provoca una disposición de ejercer personalmente el poder por el personal. Cada profesor se cree autorizado para ejercer funciones de vigilancia.

Mientras la directora excluye explícitamente la atención a los procesos de aprendizaje, el currículum opera como una de las bases de la socialización profesional durante las reuniones para la elaboración de exámenes y planeaciones, y las compañeras la requieren: “A ver, la maestra egresada díganos que trae de nuevo de la Normal, necesitamos que aportes tus conocimientos y dirijas la asamblea”.

La tipificación de que ha sido objeto incluye la forma laboral bajo contrato. Estar de contrato en una escuela significa que no tiene las condiciones para convertirse en miembro de la comunidad profesional, por tanto, la única condición de permanencia está en la obediencia a las prácticas y la tolerancia a las relaciones interpersonales. Estar de contrato significa tener el derecho de obedecer. El profesor de contrato representa un riesgo para el prestigio de la escuela. Para mantenerlo entonces, el profesor de contrato está interpretado como un instrumento de aplicación del esquema práctico que a la escuela le ha funcionado.

Todavía en sus primeros quince días Lorena no acepta las fuerzas condicionantes, las del hogar y las de la escuela y estar de agente intermediaria de dos agencias, está en el desconcierto y la asimilación de la situación, ésta parece no tener final pero los descubrimientos han reducido sus esperanzas y expectativas que pueda desarrollar acciones significativas para con los alumnos.

Las acciones sociales de estar como maestra se convierten en las emociones de la persona de Lorena. El tiempo de la incorporación significa el ejercicio intenso

de la activación de la capacidad de asimilación de los otros, en Lorena: “Llegaba a la casa y pensando en los niños; estaba con mis amigas y pensaba en los niños; estaba con mi novio y le platicaba de los niños”. Lorena realiza una interiorización sin límites de su situación como profesora. Su condición de contrato la ponía en el umbral de la itinerancia, estaba allí pero no era de allí. Esta disociación entre estar y ser está desarrollada además por el ambiente de trabajo, no se desea que se sea de allí.

Ella es interpretada como una invasora; ha invadido con su contrato un sitio que no le corresponde, ella sabe que no es bienvenida, que no se le dispensarán sus ensayos y errores, porque será cuestionada y exhibida en público: “Yo los dejé bien, bien enseñaditos y bien calladitos; serás tú que ya no puedes con ellos, yo escucho mucho ruido en tu salón; en la próxima reunión lo manifestaré ante las demás compañeras”. La interpretación institucional de las condiciones del aprendizaje no admiten la existencia de otra interpretación, el silencio y la conducta instruida son leyes absolutas. Lorena siente que aborrece a las profesoras celadoras.

Los últimos días pertenecientes al mes de octubre de 2001, Lorena ha descubierto dos contextos que le impiden activar el aprendizaje; la violencia de los alumnos y la violencia manifiesta de algunas profesoras. Lorena encuentra que es suficiente un roce o un acercamiento para crear un conflicto, pequeño o grande, sea entre sus alumnos o con las maestras. En un principio pensó que eran actitudes violentas o situaciones violentas. Por un lado, piensa renunciar al contrato, cree que al hacerlo acarrearía obstáculos para conseguir otro o la plaza de maestra, además teme la condena moral, ¿cómo es posible que abandone su trabajo, en una de las mejores escuelas de la ciudad? Por el otro lado, los alumnos han tenido dos maestras anteriores que no desearon continuar con el grupo. Los alumnos esperan que Lorena, de pronto, como sucedió con las maestras anteriores, abandone al grupo.

Lorena no tiene condiciones de actor profesional. Si ella inició cuestionándose los límites de la profesión desde la situación familiar de los alumnos que encontró ahora se cuestiona su misma permanencia porque sus límites de tolerancia han

sido rebasados. En un mes ha sido insultada, evidenciada, amenazada, humillada, presionada y se ha descubierto bailando de cólera en el centro del salón.

Lorena comunica a su padre sus deseos de abandonar el contrato. Su padre le aconseja que trate de establecer comunicación con los alumnos, de conocerlos porque es lo que más le ayudara y que no conceda emociones y que las detenga o que no se deje llevar por ellas, “Trata de serenarte”.

Lorena empieza a mirar a sus alumnos, generar contacto visual, a crear conversaciones cara a cara con los alumnos, los cuerpos uno frente a otro. Los alumnos empiezan a sentir a la maestra y gracias a los sentidos empieza a construirse una experiencia de proximidad emocional y social. Cuando ha sufrido alguna reprimenda por parte de las maestras, Lorena narra que le opone la cercanía con los alumnos. Los alumnos requieren de atención y Lorena requiere de crear una red social; ella los escucha, les ofrece otras perspectivas sobre lo que le cuentan, además, los alumnos le cuentan sobre las costumbres de la escuela.

Los primeros días de noviembre Lorena ya prepara las piñatas y los villancicos para del mes de diciembre, “deben de quedar divinos, puede venir gente de Secretaria” dice la directora; preparan la lista general de palabras para el concurso de ortografía, las que dictarán diariamente y las que incluirán en los exámenes semanales; las reuniones de organización entre profesoras son diarias y prevalece el ambiente de la presión y los gritos.

Lorena ha tenido que estar fuera de su salón en una reunión para organizar la planeación: “Cuando regreso al salón encuentro a los alumnos jadeando, se han aventado, golpeado, gritado, reventado los botones de la camisa. No se acostumbran a estar conmigo o no quieren estar conmigo”. Les dije: “Los niños han de estar matándose y estas mujeres se rieron”. Su padre le ha dicho “Lo están haciendo a propósito”.

Ha acumulado una presión intensa, desilusión, frustración, amargura, cólera. La presión se conservará durante la vigencia de su contrato, hasta el 4 de junio, y de su desilusión y frustración y cólera decide enfrentarlas, entonces, interpreta en los padres de familia una posibilidad de colaboración, entendimiento y

comprensión: “Yo les dije a los padres de familia, ¿Qué tal si me dan una oportunidad? A cambio, ellos me están pidiendo que no golpee a los niños, que si lo hago, me demandarán, ya lo hicieron, el hijo de la señora que demandó a una maestra el año anterior, está conmigo, se llama Jonhatan. Yo veo que ellos no hacen nada serio por sus hijos”. Sin embargo, la interpretación social es distinta, las compañeras profesoras se molestan y la acusan de que quiere “manzanear” y predisponer a su favor a los padres.

Lorena padece una experiencia de vulnerabilidad dentro de sí pero ha decidido que no traspase a la conducta, por ejemplo, en la reunión de padres ella no ha mostrado rasgos o expresiones de inconformidad con las compañeras o con los alumnos. Ninguna de sus expectativas se ha cumplido, sino que han adquirido un flujo regresivo, las demandas de trabajo son opuestas a las esperadas y las considera ridículas: ella no esperaba sufrir la orden de asumir los contenidos con la rigidez y exhaustividad que los solicitan (aquella idea de la normal básica de unir temas de una asignatura con otra, les provocó carcajadas a sus compañeras maestras de grado); no imaginaba que la agresividad y la pérdida de sensibilidad, fueran más la regla que la excepción; ella no imaginaba que en una escuela los conflictos con los alumnos se convertirían en conflictos entre profesoras; la vulnerabilidad ha ocupado el sitio atencional, otrora ocupado por las expectativas. Está confundida, no puede alcanzar claridad para obtener su ilusión, dirigir con cierta autonomía el proceso de enseñanza.

Lorena considera una necesidad demostrar que no está vulnerable, ocultar rasgos en su comportamiento de debilidad, silenciar la experiencia de desilusión profunda, y además, detener el avance de la agresión. Y en un sentido de preparar acciones de socialización, se ha dado cuenta que requiere hacer una distancia con la asimilación intensa de la situaciones de la práctica docente y hacer distancia con el recuerdo de las conductas de los alumnos porque no deja de pensar en ambos, en ello se descubre incomprendida, no auxiliada, despojada de su tiempo de formación docente. Recordando el flujo de acciones pasadas ahora está considerando dejar el lugar de la inmovilidad, continuar con la interpretación de la acción y ejecutar iniciativas. Sin embargo, cuando recuerda la

habilidad para crear condiciones represivas y la agresividad de las compañeras maestras, Lorena duda de sí misma como actor de su propia justicia.

No imaginaba que el ambiente motivacional de la escuela se mantuviera por el autoritarismo, la arbitrariedad y la impertinencia; que en la escuela fuera más importante conservar el prestigio y la fama que promover el aprendizaje del alumno: “Es que los niños no les importan, lo que ellas quieren es que estén siempre callados, obedeciendo, sin moverse”. Lorena no está de acuerdo con reducirlos así. El desacuerdo pedagógico le provoca una vida intensa emocional, que opone a la desdicha y la desilusión pero a través de ello ya le penetró la impotencia, “No puedo hacer nada, eso es, ¿qué no puedo hacer nada? Lorena ha sido atravesado por las condiciones de autoritarismo del ambiente motivacional de la escuela.

Ella abre su sándwich y lo retira cuando se acerca un pensamiento: “No tengo con quien platicar en esta escuela. Me siento muy pero muy sola”. Lorena no imaginaba que el tránsito a la incorporación tendría un tiempo de vacío socioprofesional y sería un peso de soledad. Ella no desea adaptarse a una situación que considera militarizada y no desea estar en padecimientos y sufrimientos, y ambas experiencias son cotidianas, si ella considera la profesión docente como una profesión bella ¿por qué puede estar tan llena de violencia y agresión? Ella no imaginaba que viviría un estado de crisis, que la socialización laboral tendría un costo emocional, que la confrontaría con sus ilusiones, su voluntad y con su capacidad de tolerancia: “¿Debo ser tolerante con unas viejas estúpidas?” Desde su comportamiento Lorena se atrinchera en las acciones formales, desde su experiencia interna explora su subjetividad: “¿Siempre me sentiré tan mal, tan presionada, preocupada, como si anduviera bloqueada, siempre será insoportable?”. Lorena ha comido lentamente su sándwich. Nunca en la vida había sentido algo en su corazón tan inasible y desconsolador que careciera de palabras para nombrarlo.

“Si Adelita, se fuera con otro...”: son las fiestas de noviembre: “Lorena, tienes que preparar un bailable para la revolución”. Asistirá un supervisor o un jefe de región o alguien importante de la burocracia educativa, una mañana sucede: el

hombre del poder se pasea sonriente en los pasillos del segundo piso. Abajo, en la plataforma central, no hay un solo papel en el suelo, por los pasillos no está niño alguno: el silencio es impresionante. Sólo habla el hálito de la humedad de las paredes. Días antes la directora citó a junta: “Vendrá alguien de la Secretaría de Educación, me dijeron prepárate, te visitarán; así que ya saben compañeras maestras, en cualquier momento puede llegar; quiero orden, silencio, nada de nada: debemos dar una buena imagen”.

El ambiente de autoritarismo se desató en torno a esta visita: “Siempre antes de la visita del supervisor, todas las maestras gritábamos y los niños estaban todos descontrolados. Lorena baja la mirada, se talla sus párpados, se pone los lentes, levanta su mirada y comenta: “No sé si esas maestras están haciendo histéricos a estos niños porque de mi ya hicieron que sacara mi histeria”.

En las paredes aparecieron cartulinas con avisos de “No corras por los pasillos”, “Saluda a los visitantes a las escuela”, “No tires papeles en el suelo”. Las secretarías y la subdirectora intensifican los paseos. Cuando el visitante enviado por la Secretaría de Educación se retira abotonándose sonriente su saco, se habla por micrófono para que asistan a la oficina de la directora: “¡Felicidades maestras, muchas gracias por su ayuda, el jefe de región se fue contentísimo!”. Lorena resume la su interpretación y tragedia: “Esa escuela es una locura, todo lo hacen para quedar bien, por la imagen; allá la gente de la Secretaría si les quiere creer, a mi no me ayudan”.

“Navidad, navidad, navidad llegó...”: es diciembre: Lorena se descubre irremisiblemente como agente. No hay reconocimiento a las cualidades personales porque el agente es una parte de la institución; al no existir una estructura de plausibilidad que sostenga los esfuerzos comunicativos porque la distribución de temas y exámenes ya están calendarizados, no existe reconocimiento entre sujetos profesionales sino agentes que sostienen la agencia con tensión y violencia, por medio de la adscripción completa al currículum, inscrito y apegado con exactitud al paso del tiempo.

Lorena se convierte en actor autoritario ante la creencia de estar expuesta a convertirse en objeto de impulsos y fuerzas (“Yo no quería ser autoritaria, pero dije

‘Dios, ¿cómo voy a hacerle con este grupo?’, tampoco que me quieran brincar o que me quieran hacer lo que quieran”) y estar fuera del autoritarismo del personal docente le implicaría más esfuerzo.

Lorena siente el ambiente como insoportable y conoce una complejidad emocional que no imaginó llegaría por los caminos de la profesión, la soledad que transita a la violencia, que no se puede pensar, que no se puede conocer ni en la soledad, ni en la violencia; cuando piensa actuar, estos nuevos espacios brotan por encantamiento; y los estados emocionales de desolación, desesperanza y abatimiento la confrontan con su capacidad de comprensión de sí: está alterada, ha sido alterada, su estatuto de sujeto, en tanto estar siendo en el aprendizaje profesional está alterado y no puede ofrecerse claridad en las experiencias pedagógicas de las que participa como maestra: la soledad vivida y la violencia padecida y ejercida la han hecho pedagógicamente incomprensible para sí. Éste es el gran dolor de Lorena, volverse profesionalmente ajena para sí.

Sin embargo, existe otra amenaza al estar en esa cultura de violencia. Emocionalmente, convertirse en profesora y en semejante situación tiene el sentido de una renuncia personal a su sentido común. Ese ha sido el consejo principal de su padre: “Hija, no pierdas el sentido común”. El padre está actuando como un límite de contención ante el que Lorena se detiene. Lorena ha empezado a despreciar con furia a sus compañeras de edificio.

“Ahí estaban uvas colgadas, cualquier fruta o me daba pasteles, siempre festejando; mi padre fue, todavía lo es, un hombre tan tierno; recibía buenas sorpresas, grandes sorpresas, es una gente agradable, mi padre es gente. Me lleva a ver material para los niños, se interesa por mis alumnos, conoce a todos”, dice de la relación productiva, tierna y serena que tiene con su padre, que le aconseja, respecto a la violencia institucional, “Vamos, tienen un límite, quieren que creas que son muy poderosas”.

El debate emocional de la construcción de sí de Lorena en la profesión tiene esos polos constitutivos. La prédica de su padre acerca de que el sentido común es una guía para la solución de problemas y la vulnerabilidad circunstancial de la socialización profesional, que se vuelve historia de sí: “Yo pensaba en mi padre;

en lo que me ha inculcado, en su vida de trabajo, en su levantarse todos los días, en su amor por nosotros, en cómo me educó, su amor, sus palabras, su lucha por no tener prejuicios y por saber defenderme y no podía fallarle, no podía decirle que no podía con esta situación”.

Y el polo del abismo del desprecio: Lorena está en el centro de una lucha agudizada: el ejemplo de vida de su padre y el ejercicio insensible del poder burocrático impersonal y total de la institución del prestigio y la fama. Ahora, que ha llegado hasta el lugar, que nunca deseó, el autoritarismo y las griterías, Lorena intenta regresar a su ser como sujeto, ella dice que ha vivido una experiencia desquiciante, porque la han puesto en condiciones de no comprenderse. El padre, es el vínculo con otra cultura, aquella que da paso al amor, a las ideas claras, a los comportamientos definidos y desde donde ella puede narrarse, hacerse clara a sí misma. Sin embargo, el escupitajo que pasó rozando enviado desde el tercer piso, no fue un azar y nuevamente vuelve la cólera.

Habrà algo que durante las vacaciones decembrinas, surgirá desde el fondo de sí misma, el lado activo de la resiliencia, que ofrecerá un contrapeso y logrará producir un respiro de tranquilidad: Lorena lo empezó a ver, como “tener la confianza, para decirles ‘cuando no y cuando sí’; serenarme, que el mundo no se caerá, que no pueden hacerme daño, que no debo tener miedo”.

Sin embargo, la experiencia de vulnerabilidad en el infortunio del autoritarismo y la ausencia de solidaridad no constituyen la situación completa, aunque sea una fuerza impactante, Lorena tiene la responsabilidad de enseñar. Y posteriormente, de huir: la condición de itinerante se convierte en la de su esperanza: “Yo le pido a dios que el próximo contrato, no sea en esta escuela”.

Está alterada y debe promover el aprendizaje de los alumnos y no tiene un foco de atención profunda para ello. Lorena desea convertirse en actor pedagógico y abandonar la figura del agente trasmisor de órdenes pedagógicas y de mediador de la programación escolar, “Si me van a regañar y si se van a molestar que sea por algo que valga la pena”.

Lorena no cree en las prácticas culturales derivadas del autoritarismo institucional, los asume como necesidad de coyuntura, no ofrecer a los alumnos

otro modo de ser, mientras su proceso de aprender a enseñar esté determinado por los otros de modo agobiante: no ha tenido oportunidades y condiciones emocionales y prácticas para reflexionar acerca de la implementación de sus prácticas aunque se ha desprendido de la voz heredada de la formación docente tampoco ha escuchado su nueva voz.

Sus primeros cuarenta días fue la cuarentena de la desesperación, creó un estado simple de aprendizaje porque sus intenciones de enseñanza estaban reducidas a la clase frontal, sin incursionar en procesos de planeación propios, donde ella confiará en su modo de administrar el tiempo, la gestión de clase, la relación con los contenidos de distintas asignaturas y crear su propia vivencia y mundo con los alumnos.

Desde mediados del mes de noviembre hasta diciembre fue el tiempo del agobio donde prevalecieron las fuerzas y los intereses del otro: la fase dura y cruda de la sobrevivencia profesional de los profesores principiantes es un tiempo del otro; y si éste es también lineal, continuo, monocrónico, la originalidad de la experiencia de aprender a enseñar, más frágil y extingible se vuelve, porque la interpretación dominante que lo sostiene es causal y la construcción del sentido de la experiencia no lo es. De ahí nace una experiencia dilemática respecto al modo de organizar la experiencia.

Lorena tiene el desafío de desdoblar su mismidad, su ser propio en un medio hostil y con los peligros que entraña. Es, como ofrecer una experiencia privada al interior de la esfera pública: “Si hago lo que pienso, soy mujer muerta; si les digo que soy feliz con mi novio, me afectará; quieren que les cuente cómo soy con él, si me casaré o no”.

Lorena, al interior del proceso del dominio de los otros en su práctica educativa recurre a las instancias regulatorias. Lorena está sobreponiéndose a descubrir que la realidad no es como ella imaginaba. Ha estado padeciendo un movimiento de progresión y regresión, primero creer que conocía la profesión, después creer que no conoce lo que está pasando, y el rasgo más agudo en esta contradanza está en que no identifica cómo superar esta regresión del desconocimiento; ha estado presa de movimientos de oscilación, que en la instancia del tiempo establecido en

rutinas para mantener la continuidad institucional crea una impresión de poder sobre el sujeto.

Es, este tiempo, propiamente, el hilo más delgado del proceso, el momento donde el sujeto está preparando su futura evolución íntima o su alienación. Es, también, la hora más delgada del día, el mediodía de la experiencia de la incorporación. Ella ha conocido la opresión cultural y no está dispuesta a aceptar tales tipificaciones.

El modo de resolverlo no sólo la orientara a construir su lugar en su futuro profesional sino está en relación con su pasado biográfico y su biografía acumulada biográficamente. Lorena recurrirá a recuerdos de su infancia para hacer transparente el desarrollo de su estar como profesora al interior de la vorágine: “Yo estudié en la Escuela Anexa, conozco que hay autoritarismo”.

Para Lorena, el autoritarismo de la cultura docente y la frivolidad demandante de la directora (“La directora ordena pero las maestras hacen lo que quieren”), se han conjugado creando su contexto de práctica educativa, constituyendo un conjunto problemático. Aprender a enseñar significa elegir un problema determinado y abatirlo, mientras otros parecen, que, se les concede determinada importancia, para nuevamente enfrentarlos; mientras las primeras series de problemas pueden desaparecer o fortalecerse: existe una aparición completa de una problemática, que es diversificada y ponderada subjetivamente, distribuyendo centros de atención y medidas operativas de solución.

Lorena ha aprendido que existe el movimiento. La creencia en una experiencia estática y que respondería de inmediato a sus deseos, ha desaparecido. Ahora, se orientará hacia el lado activo de su experiencia, después de haber creado un universo de su lado pasivo. Ya no es la situación y ella, la circunstancia y yo, los términos buscan en la medida institucional de lo posible, ser invertidos: yo y la situación, yo y la circunstancia. No es que disminuya el grado de autoritarismo sino que surgirá una posición de oposición.

“Esto es algo total, no se para” dice Lorena. El nuevo rasgo de su marco interpretativo ha encontrado un criterio de explicación, el todo y su principio, el movimiento, con su actitud: “Ya sé, no me enojaré, ni desesperaré, ni tendré

miedo, tomaré las cosas con calma, le pido a dios que pueda responder en el momento preciso”.

Por el día de los Santos Reyes, 2002, en la reunión de la rosca de reyes Lorena cuenta que al entrar respiró profundamente: “Yo pienso que la compañera Lorena, como ella es recién egresada, y trae lo nuevo de la normal, pues ella puede organizar la última asamblea del mes, porque a mi me tocaba pero yo tengo un compromiso urgente”. Lorena responde: “Yo estoy de acuerdo en participar en la asamblea, pero usted maestra es la de la “experiencia”, y para usted vale más la experiencia, tiene mucho tiempo aun para organizarla, yo prefiero decir que no sé nada”. Otra maestra arremete: “Mira, no te hagas sonsa, vas a hacer la asamblea”. Al fondo, la directora seria y sin intervenir dice “no me gustan los problemas”. Lorena se dirige a la segunda voz: “Así, como usted lo dice es distinto, pues díganlo así, para que meten a la normal, no estoy de acuerdo con usted, no la haré”. La primera maestra vuelve: “Lorena, no estamos para broncas, ayúdame, te lo pido por favor, si, si tengo ese día un compromiso, pero ayúdame a preparar la asamblea, de buena ley te lo pido”.

“Cuando me habló así la maestra Josefina, sentí bien raro mi cuerpo, como un calor que nacía quien sabe de donde”, narra Lorena con su mirada iluminada: “Claro maestra, claro que si, yo le ayudo”. Lorena, entonces ha sido interpretada y tratada como un sujeto y actor: alguien que puede sostenerse en sus convicciones, con capacidad de producción, ayudar, cooperar y estar en empatía. Ha sido un detalle intersubjetivo pero la iluminación de la mirada se ha dado en plena batalla por el reconocimiento.

El detalle se orienta hacia la superación de la soledad por la vertiente del reconocimiento. Es posible suponer la existencia del otro, y es posible también, aunque frágil y fugaz pero entenderse con el otro con tendencias de un colaboración o cooperación.

Desde Lorena, las condiciones institucionales en su incorporación profesional le han trastocado su experiencia del tiempo; con 36 niños en cuarto año, está tratando de resolver al mismo tiempo, su proceso de socialización y activar su proceso de aprendizaje, cada acción que realiza mueve alguna de las dos

condiciones, como si una acción específica en el aula fuera el fiel de la balanza: o está más orientada a la creación de la disciplina por sí misma o disciplinar la conducta orientada al interior del proceso de aprendizaje.

A diferencia de otros profesores principiantes, Lorena asume que el problema está en la forma de asumir el tiempo, no sólo en la disciplina, como la complejidad principal digna de la reinterpretación. Transitar desde el dolor experimentado a una actitud propositiva, en la solución de su incorporación, ha significado el uso del tiempo familiar, su madre, sus hermanas, su padre, su novio, comentando y proponiendo. La incorporación profesional ha fortalecido los lazos familiares.

Lorena requiere de tiempo: para asumir las exigencias de los proyectos enviados desde la dirección, las prácticas de limpieza de aula, la cantidad diaria de contenidos y la revisión de los trabajos de los alumnos, la elaboración y revisión de los exámenes semanales, la atención a las madres, la asistencia a reuniones; acciones ellas que se ubican en la práctica docente. En este contexto, el problema está en producir una activación del aprendizaje, que a cada alumno le permita crear su propia relación con el tiempo en la práctica pedagógica. Lorena está habitando dos temporalidades.

Lorena se auxilia de la planeación: busca como presentar los temas complejos con un orden simple en un esquema o resumen, o bien confiere a la distribución en equipo la función de explorar varios temas de información científica en una sola jornada, en cambio, los temas simples los puede desarrollar en una jornada única y larga de tiempo y pone límite de tiempo a la acción; avisa que hay mucho trabajo debido a los temas complejos y solicita la colaboración de los padres. Lorena dice, que de seguro se copió del formato televisivo, ella considera que las actividades deben ser rápidas y entretenidas, también, sucesivas y definidas desde un principio. Ella les preguntó a los alumnos, sobre su desarrollo en habilidades de lectura, escritura, conteo, y de acuerdo a sus respuestas ordenó y rotó los equipos, “Todos estarán con todos, cada uno hará varias cosas, le preguntará a sus compañeros, lo haremos diario; si pueden hacerlo, no quiero por favor tantas quejas”.

Lorena recuerda como su padre hacía distintas cosas al mismo tiempo mientras podía seguir varios cursos de conversación con sus hijos y además, lo hacía contento. La experiencia policrónica del tiempo está sedimentada en su socialización primaria. Por otra parte, en su presente, su novio “trae en la cabeza varias cosas, hace una, empieza otra”. Lorena dice: “Dos hombres que quiero y admiro, hacen muchas cosas a la vez, ¿por qué los niños no van a poder?”

En un segundo orden está la disciplina. Lorena no se dirige tan sólo a tratar de entender las diferencias que se vuelven contradicciones entre los niños. Sabe que su grupo está escogido (“ya no sé si fue de mala o buena fe”); sabe que las ex-maestras están valorando su eficacia disciplinaria desde el seguimiento de estos casos (“¿Y cómo te va con Jonhatan?”). Lorena ha aceptado que pueden existir problemas de conducta con sus alumnos, que no están relacionados con su capacidad de control social porque tienen un origen anterior a su llegada. Para ella, estar con alumnos con fuertes cargas de violencia, no le afecta su sentido de imagen, ella no considera que si existen problemas disciplinarios se explique por no saber enseñar. Si existen alumnos con problemas enteramente emocionales, que no dependen de la habilidad atractiva del docente. Lorena ha hecho a un lado, la concepción tradicional que no tener disciplina significa no saber enseñar. En su caso, controlar a los alumnos está relacionado con impedir que se golpeen.

Este es un lugar, desde el que Lorena se enfrentará de modo permanente con sus compañeras maestras, “Tampoco, si controlas a los alumnos y tienes disciplina, quiere decir que si sabes enseñar”. Hacer deslindes lógicos fortalece la resistencia de Lorena: “Le dije a la señora, el psicólogo dice que el niño está traumatado por mi, lléveme con el psicólogo; la escuela puede dañar pero no creo que usted, señora, sea de las que se dejan, claro que yo hablo con él. No me volvió a decir nada”.

La aplicación de recursos para mantener a los alumnos en la continuidad de las tareas se ha encontrado con el interés relativo de los alumnos; algunos recursos tienen mayor alcance en el tiempo que otros y cada recurso se consume desigualmente en el interés de los alumnos. Ha usado al espacio para colocar y recolocar a los alumnos, donde el de mayor indisciplina, está más sometido a los

cambios de lugar y el grupo ejerce presión para no tenerlo cerca; ha ubicado bancos en aislamiento social o bien Lorena los atrae al escritorio, pareciera éstos los dos lugares que expresan al niño indisciplinado en estado de vigilancia.

Un modo global para solucionar el problema del tiempo, la disciplina y las demandas de los alumnos por el dinamismo en las actividades consistió en crear una planeación alterna, dándole contenido de actividades lúdicas y de desarrollo de habilidades, que no contemplaba la planeación oficial. De tal manera que no existía un espacio de tiempo para generar problemas profundos de reestructuración cognitiva de aprendizajes.

Lorena advirtió que las actividades académicas, tal y como las diseñaban las compañeras, por lo general, consistían en actividades memorísticas o mecánicas o una serie de conceptos, fechas y procedimientos cuya diferencia residía en cambiar de asignatura. Se dejó llevar por este proceso, atenta a los resultados en tanto reacciones y percepciones de los alumnos. Advirtió que los alumnos se entusiasaban por las actividades artísticas, manuales y de agilidad mental, ella preguntó a los alumnos si estarían de acuerdo en hacerlas, ella explicó porque eran importantes; y si en algún caso, cuando alguna de las maestras revisara casualmente sus cuadernos, ellos podrían ofrecer una explicación, si una maestra preguntara la razón de la implementación.

Las peleas entre los alumnos, con su estela de problemas entre los padres, las interpretaciones de las maestras y las interrupciones, le restaban seguridad para desarrollar un curso de acciones concebidas por ella. Lorena consideró establecer medidas específicas y globales. Creó un reglamento interno, pláticas a la hora del recreo, dio atención personal a los casos más alarmantes, y acomodó los bancos en dos hileras paralelas a las paredes del salón, con posiciones de alejamiento entre los alumnos con disputas reconocidas estableciendo la idea que la posición sería móvil, según el comportamiento. Les creó un calendario de conducta donde ellos apreciaban su comportamiento y lo registraban: una estrella significaba buena conducta y un rayo lo era de mala conducta. A la vez que las disputas se diversificaban y disminuían reduciéndose a tres casos que define “de plano

insoportables, que no tienen nada que ver, con que si están aburridos o pobrecitos no tienen trabajo”.

Lorena presentó la tendencia de crear una serie de prácticas que le devolvieran una imagen de cierta tranquilidad, que al generarla le permitiría conocerse desde un lugar de seguridad. Cuando los primeros días de aplicación de las actividades alternas, conoció la respuesta de los alumnos vislumbro la posibilidad que el grupo se encauzaba hacia un orden más profundo, al menos, las tareas académicas adquirirían fluidez, diversidad y ofrecían a los alumnos más modos de conocerse entre sí mismos. Esta generación de vida en el salón le producía alegría y confianza. Sin embargo, los recursos implementados no eliminaban experiencias de discontinuidad porque perdían su capacidad de interés.

La discontinuidad, para Lorena, aparecía cuando alguna actividad requería más tiempo del esperado o menos; cuando las acciones de descontrol continuaban; cuando los recursos de motivación extrínseca perdieron interés en los niños; cuando cambiarlos de asiento, solucionaba el disturbio momentáneo pero las conductas continuaban; cuando los ‘sellitos’ perdieron su capacidad de motivación; la realización de cartas y dibujos disminuyeron de interés. Lorena tenía el ideal ante sí misma, de estar en un grupo que trabajara contento y conservara la alegría. El retorno de los alumnos al aburrimiento y la superficialidad en la elaboración de las tareas, lo vivió como un cuestionamiento personal, no se cumplía su ilusión pero se aproximaba. Y mantenerlos en estado de actividad frenética y alegre exigía un alto costo de sí.

El tercer problema de Lorena está en el ambiente de trabajo. Lorena, en su fase de socialización, ya es una igual pero todavía no es colega. Lorena cree que es buscada para ser incorporado en la dinámica de conflictos internos, “yo siento que, me están diciendo, métete a la bronca”. El espacio personal de Lorena es el blanco de las interrogaciones y embestidas de las compañeras maestras. Es el modo de alcanzar la igualdad, reducir lo ajeno y extraño del extranjero, y entrar en una dinámica de acomodación siendo asimilada por el personal. Lorena no desea ser asimilada y acomodada en el plano de igual aparente de las relaciones interpersonales, a cambio de ofrecer la revelación de su intimidad, no confía:

“Creo que me preguntan que si tengo novio, me voy a casar, que hago con el dinero, porque quieren después atacarme, aquí se trata de ‘todo lo que digas será usado en tu contra’ ”.

De los 40 minutos destinados para elaborar la dosificación, sólo 2 minutos fueron utilizados en llegar a un acuerdo sobre la división de temas. La estructura de plausibilidad, como sustento de aprendizaje de la profesión, como espacio generado por la institución, no puede ofrecer un sostenimiento continuo en el proceso de aprendizaje profesional. En tal caso, Lorena ha iniciado en el reconocimiento de las prácticas que ofrece la cultura que al asumirlas, se hacen conductas aceptadas, que en su acumulación convierten a un individuo en un profesor, pero que no alcanza para darle contenido a la experiencia de aprendizaje profesional.

El temor que está apareciendo en Lorena está en estar consigo misma frente a los otros, expuesta a compartir una experiencia social con mayor duración de tiempo en su intimidad, donde se solicita canjear su intimidad por la aceptación social; que los límites entre sujeto íntimo o psicológico y actor social desaparezcan, como planteaba la sociocultura de la escuela como condición de socialización. “Entre “viejas”, todas debemos saber de todas”, dice Lorena; resolviendo, “yo no haré eso, ni por quedar bien”. Además, Lorena no desea conocer los dolores íntimos de los alumnos (“Cuando Mario me contó lo que le pasaba, sentí un dolor aquí –señalando el lugar del corazón-”); le preocupa que pueda desarrollarse una cercanía excesiva (“¿Después, que van a hacer, no quiero que me extrañen”).

En el umbral de la aceptación social Lorena crea una geografía emocional respecto a las relaciones interpersonales, con sus compañeras profesoras no desea estar en demasiada cercanía y no desea estar en soledad, no desea tener enemigas pero no desea estar en amistad profunda; con sus alumnos, no desea estar tan cercana como estar distante, sin embargo los acercamientos profundos la han impactado pero los ha eliminado. Lorena trata de poner a la emoción en su lugar.

Lorena tiene en alta estima los consejos de su madre: “Hay cosas que nadie debe saber de uno, son para uno solo; a los amigos se les puede contar una vez, para hacer más fuerte la amistad”. Lorena sonríe cuando le queda claro la acción de sus compañeras maestras. Lorena interpreta que la socialización profesional implica una especie de entrega del alma para que la admitan.

Para el mes de abril Lorena entró en una fase de liberación de las propuestas metodológicas de la dirección de la escuela y sus compañeras. Solicitó a los alumnos que escribieran las actividades que les parecían más agradables y las más desagradables y tomó una decisión, los dos últimos meses de su contrato seguiría las prácticas que a los alumnos les agradaba, si las maestras la trataban como presa sencillamente las expulsaría del salón. Platicó con los alumnos y lo comunicó a los padres: “Este salón se saldrá de la línea de la escuela, será mi grupo, sobre todo y sobre todos, mi grupo”.

Montserrat

Es hija menor de una familia de 5 miembros, padres y tres hermanas. La hermana mayor de Montserrat descubrió la importancia de reunir documentos que avalen su proceso de actualización y capacitación como maestra, instó a Montserrat a ingresar en cursos diversos y continuar su preparación profesional; así, ha estado completamente dedicada a sus estudios recorriendo el itinerario de la escolaridad sin rupturas; concluyó la licenciatura en educación normal en 2001, concluyó la normal superior en la especialidad de matemáticas en 2002, y ese año, concluyó estudios completos en idioma inglés; concluirá en agosto 2003 la licenciatura en derecho. Tiene la expectativa de hacer estudios de doctorado en España, “que no pase del 2008”.

Montserrat cuenta que al nacer, padeció un soplo en el corazón y fue intervenida quirúrgicamente. Ella se enternece cuando recuerda que posterior a su operación, su padre le brindó extraordinarios cuidados y los brazos de sus hermanas se tendieron hacia ella.

En su adolescencia, se orientó a las actividades organizadas por la iglesia de su colonia, el único lugar donde ella ha vivido; visita ocasionalmente el grupo de

amigos de la secundaria y de la preparatoria; no es así, con los ex-compañeros de la normal básica (“No me gusta hablar con ellos”), a excepción de una sola amiga (“mi confidente, mi cuatacha”). Actualmente, 2004, permanece en la misma escuela donde inició como profesora principiante y cuenta con una sola amiga.

Fue de las primeras de su generación en recibir plaza de profesora en octubre 2001. Monserrat fue escogida por la directora para pertenecer a su plantel. Esta directora tiene la facultad de poder escoger a su planta docente.

Durante las prácticas docentes como estudiante, Monserrat padecía horror por la indisciplina de los alumnos, salía temblando de los grupos de práctica. Para fortuna, pensaba, son unos días, nada más. El encuentro con los alumnos le produjo miedo, le parecía que eran imposibles de controlar. Era una escuela que no conocía, había sido libre para escoger y el resultado había sido una emoción desconocida. La brevedad de la práctica le permitió sentirse “salvada” de esa experiencia.

En su servicio social de estudiante normalista en 7º y 8º, asumió que a su tutor no le agradaba su trabajo y pidió ser cambiada: “A mi no me gusta que me digan nada”; el tutor comentaba su trabajo. Ella consideraba que los consejos y la crítica negaban la validez de su trabajo docente y su persona. Seis meses después, en plena incorporación profesional, Monserrat concederá razón a su tutor.

En su primera escuela en el servicio social ella busca encontrar un lugar en el grupo y escogió ser la parte emocional porque su tutor era la autoridad, de ese modo, ella explica, ‘formábamos una unidad armónica’. Para ella, la búsqueda de una unidad armónica es una necesidad. Ella en su primer año de trabajo docente, tiene la expectativa en generar una armonía en su grupo, que los “atrasados puedan estar con los adelantados, los indisciplinados con los disciplinados, las mujeres con los hombres, hacer un todo”. Ante la ausencia del padre, su madre les ha inculcado la necesidad de armonía a sus hijas; de apoyo a quién lo necesita, en este caso, ella. Monserrat, dice que busca apoyar a los alumnos que más lo necesitan. El ideal familiar ha sido extrapolado, por ella, a la función docente. Además, la formación docente fortaleció el discurso de la armonía”.

Por contraparte, a la construcción de la unidad familiar le corresponde una

actitud de cierre hacia los otros, los no miembros de la familia. Y la experiencia de separación del padre genera en la madre el discurso de cuidado y resistencia hacia los hombres, los otros están permanentemente excluidos y los “hombres” incluidos pero cuestionados. En esta interpretación, ha generado su valor y prácticas de sí, incluidas las críticas. Monserrat inició fortalecida por la idea de la crítica; en la formación docente, los profesores no cesaban hacer críticas a la “enseñanza tradicional” y en su casa, su madre no cesaba de hacer críticas a los “hombres cobardes de este país”.

En octubre 2001, inicia su incorporación profesional, le asignan 2º grado, ella llega con un significado sobre sí misma de plena autonomía, “Yo no vengo a rendirle a nadie cuentas, excepto a la directora, ni a los padres ni a los maestros, y digan lo que quieran, no me importa”. Ella ha creado una taxonomía.

Las madres: “Son un conjunto de ‘viejas chismosas y amargadas’, sobreprotectoras de sus hijos, intransigentes, son tan fastidiosas que ya no las soporto”.

Los profesores: “A mi no me van a decir nada de cómo trabajar, puedo sola; con ellos sólo las mínimas palabras, ‘buenas tardes’, ‘hola’ y se acabó”.

Sobre la práctica pedagógica y la socialización en la práctica docente: “Yo vengo con mi grupo, a ayudarlos, enseñarlos, no vengo a hacer amigos”.

Monserrat, narra que fue una niña muy protegida, las secuelas de su enfermedad impusieron un sistema de cuidados intensos y sus hermanas mayores la protegieron. En discurso su madre le repitió que tenía aprender a valer por sí misma, evitar el hecho de depender de nadie para nada, por eso los sacrificios en acumular capital escolar y valorar a las personas que tienen capital político como las autoridades. La hermana mayor es amiga cercana de líderes sindicales y al recibir su plaza Monserrat considera que ha tenido “mucho suerte” porque la distribución de plazas es cuestión de suerte.

Su grupo es el lugar sagrado, fuera del grupo, el mundo, es profano. Lo profano no puede ser legítimo o creíble. Darle un sentido a este mundo profano le costará varios meses y muchas amarguras. Lo ‘sagrado’ se desacralizará y lo ‘profano’ se sublimizará, en ese orden de transformación, que un universo se destruye y otro

se construye ocurrirán sus primeros 2 años.

Montserrat recibe un grupo de segundo año que no domina lectura y escritura. Los primeros días de octubre 2001, en reunión del personal docente lo señala: “Mis niños, bueno...los que me tocaron están bien burros, no saben ni leer, ni escribir, ni responder un examen, ¿pues qué hicieron?” Las maestras del año anterior en primero se sienten aludidas. Aparece una profecía que se auto-cumplirá: “esperamos que si tú tienes primero el año que viene y si, claro, estás aquí, a ver si puedes con él”.

Mientras su impulso excluyente, por los últimos días de octubre, lo dirige a las madres de sus alumnos: “Hay andan en ‘bola’, que quieren junta, platicar conmigo, que qué voy a hacer, ¡pues ya señoras ya!, ¡No habrá juntas!, búsquenle por otro lado”.

Montserrat descubre que sus alumnos de 2º grado, la cuestionan: “Los niños me dijeron ‘usted se va a ir; vinieron dos maestras ya y se fueron”. Los niños no creen en su permanencia: “No me creían, ¿cómo puedo resolver este problema?, me dije, pues llevé el oficio de asignación de la plaza y se les enseñé. Ya no me dijeron nada”. Un nuevo problema, los alumnos solicitan las dinámicas didácticas de los anteriores profesores para sugerirlas como medio de trabajo, Montserrat los rechaza con suma molestia, ella no copiará a nadie.

Montserrat lleva a las últimas consecuencias su lógica de autonomía personal en las fronteras de la exclusión de los otros, convirtiendo al proceso de aprendizaje en un sujeto escolarizado de alto rendimiento: en este caso, estudiar intensamente para el examen y en otros participando en concursos, y sobre todo exigiendo implícitamente a los alumnos que se acostumbren a sus cambios de ánimo. “Venía el examen de octubre, les encargué hacer las tablas del 2 al 8, revisar las guías de todos los libros, que repasaran los materiales de las guías en sus cuadernos y que hicieran preguntas de los libros, ¿querían estudiar, no? Eso les encargué un día antes del examen”. La clave de la acción residía en ofrecer una imagen de profesionalidad como profesora.

La escuela normal de procedencia de Montserrat, durante el plan 84 R con duración hasta el 2000, se especializó en dotar a los alumnos de métodos de

lectura y escritura, y además, la mayoría de ellos laboró en los primeros años de la educación básica, durante su último año de estudiantes. Las prácticas y las perspectivas pedagógicas se inclinaban hacia el primer ciclo de educación básica. El reconocimiento de los alumnos normalistas a esta situación estaba en una idea de circulación social: “La normal es una licenciatura en lecto-escritura, no en educación básica”. La escuela normal respondía a las demandas de las escuelas primarias, enviándoles profesores para que asumieran los primeros grados.

Con el nuevo plan, llamado de Transformación y Fortalecimiento Académicos, este flujo sociopedagógico se rompe. La escuela normal ya no puede responder porque sus alumnos, bajo el nuevo currículo, la orientación pedagógica ha cambiado y carecen de cercanía con los métodos de lectura y escritura.

Monserrat es producto de esta historia: “En español, el profesor de la escuela normal no nos enseñaba métodos de lecto-escritura, él revisaba la ortografía, el vocabulario, hablar bien, pero de métodos nada, se fijaba en nosotros como estudiantes, pero no que íbamos a ser maestros”. Asimismo, con respecto al dominio de contenidos de las asignaturas, la formación docente no generó un sentido de acercamiento a ellos. En la primera semana de marzo (2004), con grupo de 6º. grado, ella comenta su experiencia de la asignatura de español: ‘Del español, no sé nada, no me gusta, no sé que es una metáfora, no me gusta escribir, no profundizo en los temas’. Su intervención como profesora está basada por completo en la guía comercial “Doy los mismos ejemplos que vienen en la guía, si doy otros me confundo”...“El tema de la carta, me da mucha pena, pero me confundí”.

En los últimos días de octubre (2001), tiene un encuentro significativo con los padres:

“Llegué al salón y estaban todos, ‘me pescaron’, me leyeron la cartilla, me pidieron ‘indulgencia’, esa fue la palabra, indulgencia con los niños, ‘¿No se da cuenta que son niños? Parece que era un examen para ingresar a la secundaria’, eso me dijeron, pues, la verdad, yo acepté mi error. Me dijeron también que tenía dos meses y les había puesto puras vocales”.

Las dos líneas socializadoras, familia y escolaridad, dan contenido a las prácticas de Monserrat. Ella, en la idea más amada de sí misma como sujeto ideal,

la pone en su gestión de clase como elemento que organiza su presente pedagógico:

“Vamos a jugar a la tiendita, yo soy la dueña de todos los mercados, ustedes lo que quieran comprar, me deben decir a mí”; “Bueno, aquí soy yo la princesa, la princesa de todos ustedes, ustedes son mis vasallos, entonces yo les voy a vender...(un niño interrumpe: ‘maestra...las princesas no venden’, Monserrat arquea la ceja y escucha pero no retoma la participación)...lo que yo quiera”; “Ezequiel, tú me tratas como si fuera tu novia, ¿Qué quieres? ¿Qué te diga que sí? ¿a poco no, mírenlo? me quieres comer con los ojos”; “Yo les voy a cantar una canción, sí, sí, como si fuera una artista de televisión y ustedes se darán cuenta de la idea principal”.

Las imágenes de metáforas como empresaria, princesa, locutora, novia y artista, permiten a Monserrat dar coherencia discursiva a la clase frontal. Su sentido pedagógico le indica que debe hacer actividades donde los alumnos no se aburran, destacar el aspecto lúdico ha sido una idea sustancial en su formación docente. Ha encontrado un método de sí en las reincidencias del presente pedagógico, donde las reincidencias se articulan a la variabilidad emocional y didáctica; “A veces llegó bien fastidiada y les digo que nos tiremos al suelo, así trabajamos, andamos de changos, de osos, otras llegó bien tirana, nadie habla y ya”.

Es también esta tendencia la que la orienta a encontrar en los temas el aspecto “lúdico” y apegado al contexto, como ella lo entiende: “¿No saben quiénes son los indígenas?”, preguntó a los alumnos de quinto año, su segundo grupo en el servicio social, en ocasión del tema de culturas prehispánicas, y ella misma se respondió, “Han visto los anuncios de Carta Blanca (una empresa productora de cerveza), que aparece un indio con una pluma, una se llama Cervecería Cuauhtémoc y otra Moctezuma; éstos son los indios”. Después de ofrecer ese mensaje, Monserrat señala a una alumna silenciosa, “Tú, dime, ¿Qué es la cultura prehispánica? Explícamela”. Monserrat no entiende el por qué esa alumna, siendo una niña inteligente y candidata a ser abanderada “la mira bien feo”.

En noviembre (2001) su proceso de objetivación está desarrollándose entre los polos del impulso y el hábito:

“Unos días llego bien autoritaria; otros bien juguetona; llego y me tiro al piso o les pido que ni siquiera se muevan”; “unos días ni los dejo respirar de tanto trabajo, otros les digo que ni se me acerquen”, “Pero, definitivamente, me

quedo con ser controladora, autoritaria con ellos”

En marzo (2004), ella relata que en 6º año, “Me queda más ser su amiga, soy muy alegre con ellos. Si no les puedo enseñar bien, pues si los trato bien, al menos compensar en algo”. En segundo año prevaleció lo enérgico y lo autoritario, en primer año prevaleció la diversidad y en sexto año lo amigable, lo permisivo; acción inversamente proporcional al esfuerzo de su implicación en el dominio didáctico y de contenidos de conocimientos.

En enero (2002), encontró una base de seguridad en un principio contextual de socialización: “Si no hago algo que moleste a los padres, puedo hacer lo que quiera”. Donde, a pesar de unas semanas de tensión a partir del dilema entre dos estilos, ser permisiva, lúdica, amiga, afectiva, o bien, ser autoritaria, enérgica, ‘controladora’; admite su necesidad de fraternizar con los padres, la ventaja es doble: se protege y se libera.

Mientras sus acciones para construir el doble orden, el social con la disciplina y el de los conocimientos con el aprendizaje y resolverlo profesionalmente, puede conservarse en un estado de reposo; en ello, influye que los fines sociales de la educación están marcados tradicionalmente:

“Aquí, mientras no llegue tarde o no venga, no pasa nada, nadie me dirá nada; además, si quiero enseñar bien, habrá muchos reprobados y aquí está prohibido reprobado, todos pasan; que reprobados 4 por salón, 30 por escuela, luego por todas las escuelas de la zona, ¿cuántos reprobados no habría en el país?”.

Ha establecido el principio de seguridad en la institución desde el contexto de la crisis educativa. Se ha convencido que enseñar bien conduce necesariamente a reprobado, por lo tanto, como es imposible reprobado es mejor no enseñar bien. Y con las acciones sociales, con los alumnos, los padres y la institución a modo de pactos de no agresión, Monserrat funda su seguridad. La lógica del pacto social incluye los alcances del contrato pedagógico.

A principios de diciembre 2001, Monserrat advierte cambios en si misma. La experiencia de rupturas estratégicas, contenido de su corta historia anterior, se alza ante ellas con un peso de realidad imposible de soslayar: “Si he cambiado y bastante. Llegué diciendo que los padres no importaban y ahora no dejo de pensar

en ellos; también, que los profesores no importaban y ahora me duele mucho lo que me hacen. Estoy sobresaltada y tengo mucho miedo”.

Días próximos a vacaciones decembrinas, Monserrat conoció su debilidad emocional al tratar de explicar una tarea. Creía que conocía los contenidos de enseñanza de la lección y al emprender una ruta de explicación sobre vivíparos, de pronto la cambió sobre ovíparos sin concluir ninguna procedió a hacer una serie de preguntas a los alumnos sobre sus rasgos principales, encontrándose con la participación de un alumno que le dice “¿Los ornitorrincos son ovíparos o vivíparos?” En ese instante, Monserrat pone su espalda al grupo escribiendo una lista de animales.

El impulso la invita a explorar la interacción con los alumnos y los resultados encontrados la invitan a detenerse porque Monserrat descubre que carece del dominio de contenidos, “Tengo miedo de que se den cuenta que no sé”, que ha pretendido resolver configurando acciones básicas de escritura o estructurando esquema de interrogación, pregunta y evaluación. Monserrat tiene miedo iniciar procesos de exploración comunicativa con sus alumnos.

Monserrat ha elegido experimentar el miedo a conocer sus dudas. La actitud ante sus propias dudas consiste en prohibirse acercarse a ellas, y su costo es padecer el miedo intrínseco a las dudas, en ello ha optado por la vía corta de aceptar sentir el miedo para eliminar la vía larga de resolución de la duda. Si estar en la duda es tener miedo y si el miedo permanece permite que la duda se ahuyente y se olvide. Para Monserrat dudar tiene equivalencia a no saber y sentir miedo tiene equivalencia a resoluciones sencillas tales como dejar de pensar en el objeto del miedo y de ese modo por olvido intencionado desaparece el miedo, también las acciones que realiza cooperan en esa desaparición del miedo. “Yo actúo y le hecho “ganas”, y ya no me paro”. De ese modo, Monserrat cree que elimina la importancia del objeto de la duda, la duda misma y el miedo. En el contexto de su toma de decisiones pedagógicas ésa será la solución para primer año pero en sexto año será imposible de realizarla.

En clase frontal durante su servicio social, su tutora hizo énfasis en que debería de “Dar la palabras a más niños”. Y ahora en su primer año de incorporación

profesional, con sus alumnos de segundo año, su estilo de clase frontal que predomina consiste en dar la palabra a los niños que aseguran una respuesta correcta (“Los caballitos de batalla”), aunque los demás alumnos intervengan, sus participaciones no son retomadas y si ella busca la participación fuera de este grupo preferencial de alumnos, elabora una pregunta con un calculable grado de dificultad que no favorece la posibilidad de respuesta correcta del alumno. Pareciera que su imaginario hace una división de alumnos entre los preferidos, los indeseables y los indiferentes. Este modelo presenta variaciones y matices.

Si un alumno preferido participa ella sonríe y bromea, si participa un alumno indeseable ella lo amenaza con estancia en la dirección o bien si responde correctamente ella desvaloriza la respuesta; si participa un alumno indiferente ella manifiesta que este alumno únicamente repite sus palabras, si un alumno preferido responde equivocadamente ella complementa y lo aprueba, si un alumno indeseable responde equívocamente ella lo juzga señalando que es un caso perdido, si un alumno indiferente contesta equivocadamente, ella ni siquiera le contesta; si un alumno indiferente desarrolla una práctica casi en su total aplicación ella le asegura que no es suficiente y lo colma de regaños, en esa misma situación a un alumno preferido lo colma de halagos mientras a un indiferente ella responde con monosílabos. Los consentidos y preferidos están en el cielo de la verdad; los indeseables en el infierno del error y los indiferentes flotando entre la exclusión y castigo.

Conservando esta distribución de asignaciones preferenciales Monserrat se preguntará cuando se encuentre como profesora de sexto año, dos años después, la razón por la que los alumnos no desean participar.

Para Monserrat, la legitimidad que busca alcanzar como profesora tiene de base las prácticas preferenciales de su persona y haciendo énfasis en un principio de reducir esfuerzos. Cuando no es posible introducir una porción de comodidad o placer en la actividad entonces se centra en disminuir el esfuerzo.

La adquisición del código escrito de sus alumnos de segundo año está marcada por esta tendencia. Si exige bolsas de plásticas para copiar mensajes y títulos de tiendas comerciales solicita las de su agrado, si solicita alguna canción que los

niños escribirán recomienda la de su agrado, si narra sus experiencias de vida extrae las palabras preferidas, si solicita a los niños escribir el nombre de cantantes y artistas sugiere sus preferidos.

Las prácticas de escritura están clasificadas por el tiempo. Las actividades basadas en los deseos de Monserrat están ubicadas después del recreo porque antes los alumnos tienen de base a los libros comerciales de texto y el libro de texto gratuito está destinado a la tarea.

Para conquistar un nivel de legitimidad y alcanzar la disciplina desarrolló estrategias espontáneas y programadas para construir una realidad favorable a ella, donde el centro del proceso consiste en evidenciar o cuestionar a ciertos alumnos mientras con otros con cierto peso de liderazgo los convirtió en sus amigos.

Esta estrategia la ha intensificado y llevado con la madre de uno de sus alumnos que durante un tiempo le causó problemas y la madre estaba desconcertada por las versiones de Monserrat acerca de la conducta de su hijo. Monserrat convenció a la madre, que al menos en su grupo y por un período de tiempo, su hijo actuaba extrañamente. En cambio, en la interacción con las madres de sus alumnos preferidos enfatiza el cambio sorprendente y favorable que ocurrido en ellos. Así, existen madres temidas y madres amadas.

En Monserrat, el eje de la objetivación en la práctica pedagógica depende de una bipolaridad axiológica a modo de fuente de sus prácticas, donde el mundo está dividido en lo agradable y desagradable, lo mío y lo ajeno, lo exclusivo y lo reclusivo, lo preferible y lo rechazable, lo creíble y lo dudable.

Los primeros cuatro meses de Monserrat están caracterizados por una tensión entre el impulso y la construcción de rutinas, el hábito, que aparecen como movimientos oscilatorios a intervalos de tiempo, porque en un tiempo dado se posan mayormente en el impulso y a otro tiempo ocupan el hábito. La inflexión en esta tensión se orientará en su devenir desde la acción de influencia de las acciones que caracterizan a la institución.

Monserrat no las resuelve desde sí sino visualiza las condiciones de desarrollo de sus prácticas respecto al uso del tiempo escolar y la intensidad y profundidad

para cumplir con el trabajo de maestro y teniéndolos como elementos básicos de su práctica pedagógica reacomoda sus expectativas y tendencias de estar como profesora, en la urdimbre de interacción de la práctica docente que tiene de contenido las prácticas que requiere la institución, su tiempo, sus expectativas y sus compromisos.

De este modo, la organización de su práctica pedagógica aparece anterior a la práctica docente pero en esa anterioridad Monserrat ya está buscando generar la simultaneidad transitando de una a otra hasta incorporarse plenamente en ambas dimensiones. Cuando Monserrat logra estar incorporada simultáneamente en la dimensión de la práctica pedagógica y de la práctica docente ocurrirá una revalorización de sí misma.

Instalada originalmente en la ruptura con la sociedad escolar Monserrat no la intensificará, se ha detenido en su impulso y está fijando sus hábitos. Uno de ellos está en no reflexionar: “Ya mejor no pienso, que sigan las cosas así. Todo febrero, marzo y abril y un poco de mayo, de plano me abandoné, deje todo que siguiera igual, francamente estoy cansada, fastidiada, aturdida”. El sentido lúdico, el preferencial, el de ayudar a los niños, han sido insuficientes para conservarse en la continuidad de la enseñanza despojándola de un sentido interpretativo, en la dimensión de la práctica pedagógica.

Los meses de hartazgo de la profesión en la práctica pedagógica son el umbral al acercamiento de la práctica docente. Monserrat necesita un nuevo objeto de realidad para objetivarse, de ese modo aparecen las nuevas imágenes que darán coherencia a sus actividades docentes, surge así la representante de la escuela, la gestora de obras, la organizadora de proyectos y concursos, que poco a poco generan la imagen de mayor peso en la sociedad escolar, la imagen de la maestra líder.

La renuncia a darle sentido a la experiencia profesional tiene su historia. Para resolver en lo inmediato, la ausencia de conocimiento de métodos de lecto-escritura, y crear el proyecto de enseñanza para los alumnos de segundo año, Monserrat recurrió al cuaderno de su sobrino, que un domingo llegó de visita a su casa, allí encontró el método vilectográfico, se apropió de él: “¿Del

constructivismo? Ni me acuerdo. Éste es el método por palabras que les gusta a las señoras”. Para su segundo año de incorporación (2002-2003), ella ha logrado integrarse al plantel docente y ha aceptado el acuerdo de grado en asumir el método silábico: “Señora, yo le recomiendo que sílaba a sílaba ponga a su niño, pero póngalo, sílaba por sílaba, aquí enseñamos así y si, si funciona”. En su formación docente caracterizado por denostaciones al “tradicionalismo”, Monserrat había asegurado que el método por sílabas era para maestras prosaicas, arcaicas, “tradicionalistas” y: “yo jamás caeré en esa ‘sonsera’, palabrita por palabrita”.

La idea de generar una armonía entre sus alumnos y ella se convirtió en una lógica de dependencia y supresión comunicativa: “Ya nadie quiere participar, los niños animan a los mejores para que hablen, no sé por que será”. Los niños sólo existen desde la dinámica de sus intereses. Una tendencia de eliminación del otro y de subsumirlo a su intención y sus motivos asignando identidades; el otro, sólo puede existir como parte de su enorme cuerpo psicológico, ella brinda la existencia desde la varita mágica de sus preferencias.

La socialización le activó el proceso de estar deviniendo en una autoglorificación, donde los otros son su alimento y en la práctica pedagógica, el encuentro con la complejidad la hizo devenir en la autonegación de sí soslayando procesos reflexivos e interpretativos cuyo contenido lo fuera el aprendizaje.

Monserrat al finalizar el año concluye con un juicio.

“Son tantos concursos en esta escuela, que a la directora, pienso yo, le importa más quedar bien con los padres que con el aprendizaje de los niños. Todo evento dirigido a los padres se va mucho tiempo en su preparación, y dinero, y esfuerzo, lo que es para los niños es poco tiempo, en media hora y ya, pero que le importe el aprendizaje de los niños, eso yo le creía en un inicio pero ahora no. Esta escuela es para complacer a los padres”.

La importancia social de los padres radica en la situación que son militantes de un partido político, al que pertenece la directora. Existen distintas zonas geográficas en el estado donde las escuelas con personal docente afiliado a este partido, organizan a los padres, que deben cumplir con prescripciones de prácticas políticas; salir a votar a distintos estados del país; participar en mítines y manifestaciones, para presionar a las autoridades a no pagar los servicios públicos. En esa escuela, no se les cobran cuotas a los padres. Así, Monserrat ha

de desfilan por las calles de la colonia gritando y sonriendo divertida “¡Alto a la represión, queremos solución!”. En su primer mes de incorporación profesional, con énfasis había dicho: “Yo me dedicaré sólo a mi grupo, lo demás no me importa, que el mundo ruede y ruede”.

El año escolar 2002-2003 Monserrat decide enfrentarlo con una perspectiva diferente, en el plan de trabajo anual, los tiempos de la evaluación, las reuniones con los padres y la asistencia a las reuniones de grado con sus compañeros, el método de trabajo, los útiles escolares. La intención es hacer lo necesario para no acercar conflictos y que se aprecie la diferencia, ante si misma, ahora se trata de conseguir el éxito. Si el primer año estaba forzada social y culturalmente por la intención de alcanzar legitimidad, ahora tiene la mayor posibilidad de objetivar una intención: el prestigio y el éxito.

Al inicio del curso escolar la hermana de Monserrat ha hablado profundamente con ella. Le ha dicho que no debe tomar las cosas a la ligera, que ponga empeño en los alumnos, que revise los propósitos generales del programa, que escoja una serie de actividades y que los alumnos las reconozcan, que sea más sociable con sus alumnos, que disminuya sus imposiciones y que la directora no es una tonta. Que tiene que hacer un gran esfuerzo. Además, dice Monserrat, es una escuela que otorga premios económicos por participar en eventos, así concluye en que entendió “la tirada” de su hermana.

Elisa, la hermana de Monserrat, es una profesora con doble plaza. Por la mañana trabaja en una escuela secundaria en el sistema estatal y por la tarde en una escuela primaria en el sistema privado. Desde este espacio, empezó a relacionarse con asociaciones civiles y no gubernamentales, es fundadora de una red de apoyo de indígenas migrantes, niños con discapacidad y niños que requieren intervenciones quirúrgicas. Elisa tiene más de dos lustros donando la mitad de su sueldo y sus fines de semana a estas actividades. Ella dice que “Ayudar a fondo es un espíritu que puede envolver tu mundo pero yo no ayudo, apoyo”.

Monserrat introduce el portafolio, como un modo de evaluación: desde allí presentará a los padres las evidencias del trabajo de sus hijos, para que les quede

claro las calificaciones, el otro recurso será las actividades del aprendizaje cotidiano. Habrá muchas exigencias, no habrá contemplaciones, les ha dicho.

La preocupación de Monserrat estriba en consolidar formas de actividades en los hábitos de los alumnos; aplica el método silábico con una acentuación de identificación de letras, basada en palabras reconocidas socialmente, principalmente de tiendas comerciales (“marcas”); después, trabaja con palabras y oraciones. Así, las vocales están asociadas a los nombres de las tiendas comerciales, “Pueden ser tienditas de la esquina”. Monserrat, se preocupará alarmadamente, cuando los alumnos, no pueden hacer la separación, “Con manzanas, sólo se la saben con manzanas”.

Introduce una “letra por semana, al principio fueron todas las vocales juntas, en una semana y luego por semana una letra dictando todos los días, al principio estaba renuente con el dictado, no me gustaba mucho al buscar palabras y cosas por el estilo, y veía que los alumnos no estaban rápidamente consolidando la escritura, es lo que los padres quieren ver en un tipo comparativo entre lo que las otras maestras están avanzando y lo que yo estoy haciendo”.

Después, eliminó los logotipos de las tiendas comerciales, para confirmar si realmente estaban leyendo. Y voló en un tornado cognitivo. Monserrat desea entender por qué la memoria se impone a la oportunidad de la inferencia, “si saben que aquí está la “n”, ¿por qué, cuándo después aparece la “n”, otra vez, no pueden identificarla?”. Se desespera con ella, con los niños, desea que la inferencia sea inmediata, casi maquinal. Es octubre, de su segundo año de incorporación profesional, su hermana pacientemente la mira, actúa, no te dejes, le ha dicho: “Por favor reflexiona, por favor actúa pronto pero reflexiona Monsi”.

Algunos alumnos empiezan a leer en diciembre. El acopio y la elaboración de material didáctico han sido impresionantes, para los alumnos, los padres y los profesores. Los profesores empiezan a preguntarse cómo le ha hecho la maestra nueva para hacer leer a niños, que por lo general, leían hasta diciembre, pero de su segundo grado.

Para marzo de 2003, la directora y la subdirectora asisten a los grupos de primero y segundo grados, para conocer la situación de lectura y escritura de los

alumnos. El peso de la autoridad en Monserrat se convierte en presión y preocupación, siempre que visita al grupo con fines de evaluación. Monserrat ha iniciado en la segunda semana de febrero, la escritura de cuentos en los alumnos; ella iniciaba, los alumnos proponían el nudo y ella lo resolvía con un final.

Monserrat tenía deseos de escuchar música en el salón y ponía canciones que los alumnos escribían; después cada alumno cambiaba la letra, en la parodia ella les ayudaba; luego los alumnos que deseaban escuchar música llevaban sus canciones favoritas, de ese modo se habituaron a una canción diaria. Sin embargo, los alumnos emocionados escribían las comas después de cada palabra, ante esta dificultad Monserrat cae en la desesperación y reduce la copia de canciones a una semanal, como modo de castigo.

Entonces, se centra principalmente en la lectura por una semana completa, por dos motivos, para alcanzar el uso correcto de la coma, que ella exige que sea perfecto y para fortalecer la entonación de la lectura. Monserrat está desesperada porque los alumnos no leen fluido, ni entonados. Intenta ahora copiar en el pizarrón y pasar a leerlo a los alumnos.

Aunque molesta por lo que considera una insuficiencia, Monserrat vuelve a la escritura, ahora se trata de que los alumnos lean y escriban al mismo tiempo. Asigna el libro de textos comerciales a resolución de ejercicios en la casa y el libro de texto gratuito lo reduce a lectura y recurre a otro libro comercial que organiza sus ejercicios complementando diferentes estrategias de escritura con la lectura. Cada libro expresa una opción didáctica. Las madres acuden encantadas a mostrar el libro adquirido a la maestra.

Elisa le ha dicho: "Donde tengas aburrimiento y fastidio tienes que ponerle más esfuerzo, ni que chiste tiene".

Monserrat ha intentado aprovechar el tiempo socialmente útil, para intensificar el aprendizaje de la lectura y la escritura. Lo que puede hacer en ese lapso es suficiente, y lo que no puede resolver, queda pendiente, considera que es necesario ponerle un límite a su aplicación. Por las tardes, corre a su licenciatura en Derecho.

Igualmente en sus procesos reflexivos, ella no piensa en el modo de aprendizaje del alumno sino aplica diversas situaciones de aprendizaje y el alumno que desarrollo favorablemente alcanzando el objetivo se aleja del círculo de preocupaciones de Monserrat y ella le dispensa una actitud de ternura; si no alcanzó el objetivo Monserrat trata de constatarlo y le asigna más actividades pero no desea reflexionar respecto a los casos que resultaron no favorables como efecto de sus estrategias didácticas:

“Tengo muchas cosas, otras situaciones o prioridades porque para tener una reflexión pedagógica necesito tiempo, estancia como estaba trabajando en la mañana y luego en la tarde y en la noche ir a la facultad, como que esas fueron las circunstancias que me hicieron poner límites a mi trabajo, y claro que hay una reflexión pedagógica pero no tan constante, no analítica y mucho menos crítica, simplemente ponerle solución a los conflictos que se me presenten”...“No fue una reflexión, tomaba de una cosa y luego seguía con otra en un mismo día tomaba de una y de otra, quizá una revoltura, pero funcionó”.

Junto a la intensificación de prácticas de enseñanza, Monserrat se ha orientado a apoyar a la directora en diversos concursos; obtiene el primer lugar en rondas infantiles, el segundo en escoltas. Se ha despertado su alegría, los alumnos a los que ensaya están contentos con ella, la directora lo percibe y está contenta con Monserrat.

El día que asiste la directora a tomar la lectura y la escritura de los alumnos de Monserrat, queda gratamente complacida: todos los alumnos que solicitó hacer lectura, lo han realizado fluidamente, y algunos con una entonación adecuada. Y la escritura, la mitad del grupo hizo una correcta aplicación de los signos ortográficos y sintácticos. Es un grupo de primer año.

Monserrat dice: “A ella le gusta más un primer lugar en concurso, a que mi grupo vaya bien en todo”: el trabajo de Monserrat le ha gustado doblemente. Días después, ocurre una evaluación en la zona escolar y el grupo de Monserrat se distingue por obtener el primer lugar en lectura y escritura. Entonces, los últimos días de marzo le ofrece cambiarse a sexto año para preparar a los alumnos para el concurso de la Olimpiada del Conocimiento.

Monserrat se plantea, en ese momento, el objetivo y la estrategia:

“Una de las metas que tengo en el siguiente ciclo escolar, no tanto “sacar” a todo el grupo que esté bien como lo hice con primer año; simplemente salen los que van a salir, si, si, todos salen de sexto porque tienen que salir, no puedo reprobarme, si todos tienen que salir no me voy a mortificar; simplemente luchar que tengan los conocimientos; sé quién es el fuerte y sé que esa es la “tirada”.

Es invierno crudo. El viento suave envuelve al ambiente de miseria: Monserrat se sienta melancólica en su escritorio y su mirada se pierde en un horizonte de dulzura. Está muy triste próxima a la ternura. Ella desea tener un compañero sentimental, alguien que le tome sus manos y le diga palabras espléndidas de amor, pero sabe que amar es arriesgar la vida, su entrañable necesidad de amar se detiene ante el peligro. Entonces, los niños lamentablemente empiezan a inquietarse, ella les dice, “Ustedes, mis amores no respetan ni la tristeza de su maestra; ya saben que los quiero, que los adoro, que son mi vida”. Los niños, de pronto, han dejado la inquietud, escuchan a su maestra; sus ojos están atentos, no se mueven, desean escuchar más: “Ya, ya, sigan trabajando, ándale Edgar, Edgar, no andas abrigado, cuando hace frío protéjase, me da coraje que no se cuiden, tómense las medicinas Soraya, tu mamá me contó que no te las tomas; Esther, cuídate, no te quites la chamarra; está muy frío el aire, tapen su nariz”.

Una tarde de primavera entró del recreo encendida de cólera: “¡Vamos todos fuera de sus bancos, las manos para arriba; Alfonso bien parado, ¡Artemisa firmes ya!”: los niños han reaccionado asustados de inmediato obedeciéndole. Una hora después, se incorpora al frente del grupo; “¿Qué creen que pasó? Si les he contado de la maestra Ludivina, le caigo mal a esa tipa, me corrió de la dirección. Yo le iba a dar una cachetada (“No se deje maestra”, le dice Edgar), pero se me escapó”. Los niños voltean al lugar del aula de la maestra Ludivina.

El juego cambiante de las emociones de Monserrat, implicada en el proceso de enseñanza, ha creado una permanente expectación en los alumnos; sencillamente, cada vez que llega al salón, se para del escritorio, acude con ellos, hace una pregunta, están sobresaltados; cuando advierten del tipo de emoción ellos adoptan la actitud apropiada.

El tipo de emociones que han permanecido en esta variabilidad ha sido las que están relacionadas con la exigencia de aprendizaje. “Esmeralda, te toca leer”; la niña inicia su lectura, es enero. “¿Qué te dije Esmeralda? Que lees más en tu casa, palabra por palabra, tú eres de las que no puede leer por palabra, “la riegas, la riegas Esmeralda”, y no tiemble, si no la estoy maltratando”. 20 minutos después llama a Esmeralda al escritorio, “A ver m’ija, vamos a darle a esto, palabra por palabra, por sílaba ya no, eso ya no, por palabra, y pegas la otra”. Monserrat concluye, “No, no gustó, puedes con más, esfuérzate, ya, ya, vete a tu asiento”. La insatisfacción con la niña no se detiene. Explicando en clase, sigue cuestionando a Esmeralda. La niña ya no puede responder, está sumida en el banco ante el desbordamiento de su maestra.

“Si, en un mismo día, entrando todos ordenados y después en el recreo, porque se pierde mucho el control, todos bien desordenados; a veces leíamos cómics o nos juntábamos en equipo, pero los separaba rápido, porque no funcionaba; los ponía a escribir y se peleaba y rápido los ponía a pintar; en un mismo día existía todo eso”. Monserrat está en plena lucha por conquistar una acción que le siga una respuesta favorable; si esa respuesta no llega rápido y evidente, ella cambia de actividad; la otra opción es insistir amargamente, coléricamente, culpando a los alumnos.

Monserrat, durante la formación docente creyó en el discurso del éxito pedagógico. Su documento recepcional trataba de “Diversidad de estrategias de enseñanza, creativas, lúdicas y exitosas, en un grupo de quinto año”. Los lineamientos para la elaboración del documento recepcional, aconsejan clasificar las experiencias de trabajo docente como difíciles, novedosas y exitosas. La creencia de Monserrat estaba en alcanzar el éxito sin enfrentarse a lo difícil. Ella dice que sufrió mucho cuando se dio cuenta que no podía alcanzar el éxito, de un modo fácil; y que cuando quiso incluir lo difícil como un momento necesario, la asesora se molestó, “entonces, si hay dificultad, no hay éxito”. Monserrat no desea asociar y no desea padecer la conexión entre éxito y dificultad.

Lo difícil está en pensar, lo lúdico está en la diversidad de estrategias, por eso el movimiento de Monserrat buscando estrategias y su frenesí en aplicarlas, donde

está la posibilidad del éxito: “Las cosas tienen que salir y van a salir, y no tiene uno que estar preocupado, analizando una y otra vez; porque vas a tener una vida personal y tienes otras cosas que hacer y no englobarse solamente en eso”. Reflexionar auténticamente le disminuye su vida personal luego no reflexiona.

En agosto 2003, Monserrat anticipa su actuación para sexto año y empieza a darle orden a sus expectativas. “Me han dicho mis compañeros de quinto que la alumna que mejor de los 3 juntos me tocó a mi, está conmigo y la que sigue también está conmigo, siento que no se trata de un maestro sino de un seguimiento de segundo a quinto, a lo mejor yo les enseño ciertas cosas, pero debo reforzar lo que ya han aprendido, tengo que darle muchos ejercicios, hacer un buen papel; sé que es perder tiempo con el grupo, tengo pensado venir los sábados y dedicarle tiempo a eso. Yo en mis expectativas creo que sí, así le hice en las escoltas y salió bien”.

Para el ciclo 2003-2004, Monserrat ha sido enviada a 6º año, para intentar ganar el concurso de ‘La olimpiada del conocimiento’: “Me mandan para que prepare a la niña. Es una niña que no me necesita, sola puede”. En marzo 2004, la niña obtiene el primer lugar en el concurso de región: “Ya ganó, con eso demostrará la directora que esta escuela es de las mejores”. El concurso estatal será en mayo 2004. Monserrat fue propuesta por la directora para recibir la medalla al ‘Honor Cívico’, generó oposición en sus compañeras: “Es por envidia, son profesoras frustradas y envidiosas, ni crean que me afectará”.

Monserrat está contenta, feliz. Atraviesa rauda el pasillo de la Secretaria de Educación. Su alumna, Elda, ha obtenido uno de los primeros diez lugares en el concurso de aprovechamiento.

En el primer mes cuando profesora de ella, los diálogos entre los alumnos se tornaban orientados hacia donde Elda señalaba las explicaciones, y sus argumentos no eran refutados, ni rechazados. Monserrat genera una idea: “Elda, tú puedes darles clases a tus compañeros, y te preparas mejor para el concurso”. Así sucedió.

Durante marzo 2005, en las reuniones de análisis de los premios de calidad en el estado, Monserrat es la representante de la escuela. En virtud de esta

experiencia ella dice: “Me ha costado mucho que reconozcan mi trabajo, ha sido lo más difícil, he trabajado tanto pero lo he conseguido, soy de las mejores maestras de la escuela; también recibí el premio el “Valor Cívico”, he triunfado. Ya puedo decir que debemos hacer en la escuela y que no”. Monserrat aparece sonriente en el periódico.

Iris

Existen dos acontecimientos que generaron inflexiones en la vida de Iris. El primero está localizado en su infancia temprana y se refiere a la separación de sus padres y el segundo está localizado en su temprana juventud y consiste en su matrimonio y transformarse en madre. Existe, además, una experiencia permanente de interacción con la madre que atraviesa su vida. Estos acontecimientos constituyen el marco existencial donde se lleva a cabo el aprendizaje de la formación docente en la escuela normal y de la incorporación profesional.

“Mi padre es mi dios...y se me va”. Ella vivió la su experiencia emocional de la transformación de las ilusiones, los deseos y la necesidades de niña amada a niña abandonada, por poder estar amando al padre en cercanía a amarlo en lejanía, en esa imposibilidad de interacción afectiva con el padre Iris llegó a la adolescencia.

En la socialización en la educación primaria Iris se identifica con una maestra estricta y dominante con los alumnos. Iris no vaciló en asumirla como modelo de conducta en la profesión docente.

La madre de Iris es maestra. De ella asimiló sus afanes en el trabajo docente, llegar a casa, comer y después irse nuevamente a otra escuela, instalada continuamente en el esfuerzo de “sacar al grupo adelante” y “sacar a la familia adelante”.

De su experiencia biográfica y personal surge una configuración que pervive en su situación profesional: integrarse a situaciones críticas elaborando la disponibilidad de un esfuerzo, que ocurra una cierta construcción de un sentido profesional poder alcanzar un poder de control sobre su futuro asegurado desde el presente. En esa dinámica no pueden existir acciones manifiestas de cariño,

ternura, cordialidad y amabilidad, así como un trato personal con los alumnos. Iris está instalada en la posición de autoridad y adulta, y en la vigilancia del cumplimiento de la continuidad de la enseñanza, porque asegura “Llegar a graduarte es muy fácil pero conservarte como maestra y guiando el proceso de aprendizaje es muy difícil”.

Sin embargo, el aprendizaje emocional del desamor está presente de modo exhaustivo. El padre regresó en la adolescencia de Iris y ya no era lo mismo, Iris había sido transformada por la soledad y el desamparo. La presencia del padre no podía crear un automatismo de construcción de seguridad y felicidad: “Cuando mi padre se fue lo amaba, cuando regresó, lo respetaba. Aprendí que no se puede tener todo en la vida, que a veces, ni lo más importante, ni lo que más deseas. Aprendí, que un amor mal correspondido puede matar”.

Iris ha vivido una serie de desplazamientos al interior de sí misma. Primero es la joven que ponía atención e interés en los objetos externos y pasa luego a ser la mujer que los pone en los fenómenos de sensibilidad pero solamente en su círculo íntimo más inmediato: “Ya no me interesa tener anillos o esclavas, quiero amar a mi esposo, a mi hijo”.

Ha vivido un tránsito de la dependencia infantil a la autonomía adulta efectuándose en el nexo doloroso de descubrir que no existen apoyos incondicionales y que sostener la autonomía adulta requiere superar el autoengaño. En este proceso, la búsqueda de Iris está en “hacer las cosas bien”.

Ha adquirido un aprendizaje, cualquier persona puede alcanzar la autonomía. De ese modo ella tiene la creencia que los niños pueden alcanzar la autonomía.

Donde no existe transición es en su presentación en sociedad: Iris muestra seriedad y dureza en la vida cotidiana. Quiere mostrarse insensible: “Yo he sufrido mucho, no tengo por qué andar con la cara alegre”, así para que el sufrimiento sea más real debe ser también aparente.

Su primer lugar de trabajo está en una comunidad ñahñu. La escuela cuenta con 9 años de existencia. Los profesores tienen un conjunto de hechos considerados bajo el estatuto de “naturalidad”; las madres ocasional o frecuentemente acuden con moretones en el rostro, los alumnos enferman por

largos períodos sin recibir asistencia médica, las alumnas inicien a edad temprana su vida sexual, los alumnos no dominen la lectura y la escritura del español al concluir la escuela primaria, las madres tienen la costumbre de evitar el diálogo con los profesores y su presencia en la escuela es escasa.

En la planta docente, la “naturalidad” consiste en estar un semestre y buscar otra escuela, no atender alumnos enfermos o accidentados en la escuela “porque se enojan los papás”, los profesores consideran que los alumnos no desean aprender, que desean ponerse a trabajar y no se les puede ayudar mucho. La directora ha proporcionado libertad total para hacer la planeación pero ha solicitado que los exámenes se compren y se apliquen cada dos meses. Así, es una escuela de laxa regulación y de alta movilidad laboral.

Iris no acepta estar en adaptación a estas creencias y prácticas, reconoce que la atención educativa es difícil, “Ellos van por un lado y yo por otro” y reconoce que está enfrentada a los profesores, “somos polos opuestos”. Desea hacer que los niños puedan aprender pero no encuentra rápido un modo claro y completo. No desea ser agente, desea ser un actor que pueda activar aprendizajes, y busca en sí misma, como sujeto, encontrar las condiciones para hacerlo. Solicitó a los niños que le digan palabras de su idioma pero los niños sólo se ríen, Iris ha advertido la prontitud hacia la alegría y la diversión, por lo que provoca otro desencuentro, “Yo no vengo a reírme, no soy su payasa”. Iris no desea socializar profesional y personalmente con la directora y los profesores, sin embargo se cuestiona ¿cómo poder ser una profesora de calidad, en un ambiente donde la calidad no existe? Iris quiere dar lo mejor de sí pero sin conexión sociocultural.

Esta separación cultural está creciendo en el día a día. Iris descubre que la cooperativa escolar vende tostaditas con chile líquido, chile de vinagre en rajitas, frutas de estación con chile en polvo. Iris les preguntó a los maestros por qué permitían que sobre el chile líquido le echaran chile en polvo, “a ellos les gusta, usted no se preocupe maestra”. Iris, dice “sentirse enferma” por el desinterés por la alimentación de los alumnos.

Por otra parte la interacción con los padres de familia resulta imposible. Puede escucharse a alguna madre con su hija en conversación ñahñu, cuando Iris

interroga sobre su contenido, la alumna calla. Iris se está dando a la tarea de reunir significados en ñahñu pero los alumnos sólo se ríen, “No quiero esta situación, no creo que no se pueda enseñarles español ayudándose de su lengua”.

Existen límites en el acercamiento entre escuela y casa que no son aceptados por Iris; como sujeto ante sí misma se rebela pero como actor desconoce un modo favorable de intervenir en esa situación. Los profesores aseguran que “No se puede hacer nada aunque se quiera”.

Los padres no intervienen en el trabajo de los profesores y los profesores no intervienen en las experiencias de vida de los alumnos. Esta distancia mutua permite la cohabitación espacial de dos culturas incomunicadas que confluyen por las mañanas sin impactarse en sus acciones.

Únicamente el DIF se ocupa de los casos de maltrato extremo y los profesores de aprobar a los alumnos. Los profesores comentan alarmados que existen casos de drogadicción infantil, otros dicen de la “depravación” de las niñas; Iris cuenta que no hay quién entienda la situación de los niños, ni los padres, ni los maestros.

El día que Iris ingresó por contrato anual a esa escuela, un cuatro de octubre de 2001, encontró en los alumnos un estado de agresividad tolerada por los maestros: “Juegan a las luchas, los golpes, las niñas son las preferidas para ser golpeadas, los profesores no dicen nada, se están riendo, los niños quedan pálidos de los golpes: ¿Cómo pueden ser así que no les digan nada?”.

Una serpentina de rabia permanente se agita en Iris cuando observa la indiferencia de los profesores por los alumnos, “No quiero hablar con ellos porque son infames con los niños”; “Esta escuela es buena”, dice un profesor “porque nos divertimos mucho con los niños, son muy payasos y atrevidos y buenos para los “trancazos” ”.

Su grupo de primer año ha tenido 3 maestras desde el 24 de agosto al 4 de octubre y una semana duró sin profesor responsable. Cuando la directora se lo mencionó, no le dio importancia.

Las primeras acciones de enseñanza fueron objeto de su evaluación global intuitiva: “No sé que hacer, no sé donde están los niños, la directora no me

comenta nada, empiece como quiera maestra me dijo, no hay calificaciones anteriores o cuadernos, no sé los alumnos que provienen de padres indígenas, si hicieron preescolar o quiénes si”.

Hacia el contexto Iris está en el aislamiento total, hacia el personal docente en el aislamiento profesional; como actor, aquél que produce acciones para transformar su mundo Iris está incierta, sin embargo y como sujeto de vida, no quiere ser una parte más del personal docente, rechaza estar como agente de los roles que se distribuyen; “Adaptarse, siempre he pensado, es muy mediocre”. Y su dolor se localiza en la insuficiente consistencia para activar el aprendizaje en situaciones sociales de indiferencia y en un medio cultural sin aplicación de esfuerzos.

En tal realidad, Iris establece un principio de disponibilidad con el contexto, que a la vez, consiste en una forma de estructuración de su experiencia, al vincular su realidad y su aspiración, prefigurando un sentido de apropiación:

“Uno tiene que aceptar donde vas a trabajar, porque si no aceptas no vas a hacer tu trabajo bien, tienes que sacar tu trabajo adelante, no importa ni el lugar ni las condiciones en que esté, lo importante es que estoy aquí y tengo que hacer algo por estos niños”.

Pero los niños, no dan muestras de colaboración, Iris se siente que no es correspondida y se duele de establecer prácticas sin la cooperación de los alumnos. Iris adquiere una primera idea de discontinuidad, “No podré con estos niños, no sé que voy a hacer con ellos”.

El dilema está fundado ya. Por una parte, la fuente cultural desarrollada por la madre acerca de dar lo mejor de sí en el trabajo como principio de disponibilidad y su inconsistencia profesional para activar el aprendizaje con alumnos pertenecientes a una etnia desconocida para ella. El sujeto desea estar como actor en el juego de una agencia de limitaciones, sin embargo como actor pedagógico se enfrenta con sus propias limitaciones, por ejemplo, el dominio instruccional que guía las prácticas en la adquisición del código escrito con niños en lejanía cultural al español. Iris habita un pliegue de contrahechura de la profesión, compuesto de fronteras culturales, institucionales, pedagógicas, que al tratar de trascenderlas hará que descubra sus límites de sí como sujeto.

“Los niños necesitan mucho apoyo, cuidado, atención”, “Yo podré enseñarles pero no puedo quererlos”, “A veces, me siento culpable, me remuerde la conciencia porque yo no puedo darles lo que necesitan, no soy una maestra cariñosa, ni alegre, no uso el cariño para acercarlos a mi, posiblemente estoy mal pero no puedo darles cariño”

En tal descubrimiento Iris está confrontada. No puede ser actor de la adaptación a los significados culturales y no puede ser actor de una interacción emocional de apego y cercanía. Ella, cuando narra este hallazgo pone las manos en su frente y su mirada se cae.

Iris se percibe en la impotencia de crear una implicación de ternura en la enseñanza y no está de acuerdo, su conexión está en ser eficiente en la enseñanza; si algún alumno puede ser corregido en sus tareas, Iris le ordena que lo corrija a solas, que no lo quiere cerca de ella en el escritorio; no puede fluir una emoción de familiarización con los niños. Aunque si se permite desarrollar coraje por los profesores, no se permite desarrollar ternura por los alumnos.

A finales de su primer mes de trabajo, Iris consideraba que no había sido impactada emocionalmente pero al finalizar noviembre confiesa que sus emociones tienen más intensidad que sus pensamientos, su voluntad profesional está creciendo en confusión y sus planteamientos didácticos están disminuyendo.

Iris está viviendo la ausencia de orden en el aula como un dolor personal. Ella deseaba ser una profesora de calidad en un contexto de indiferencias y su expectativa ha desaparecido de tal manera que ahora desea tan sólo un poco de serenidad.

El nexo de tal tránsito está en el período de rupturas de la interpretación de Iris acerca de lo que significa un proceso de aprendizaje escolarizado. Ella sufrió la acumulación de problemas ligados a la actitud de aprendizaje y la estructuración de clase; los niños hablaban mucho, hacían mucho ruido, corrían entre los pasillos del salón, ensuciaban sus cuadernos, olvidaban sus libros, asistían sucios, peleaban frecuentemente, no la obedecían, se reían de sus imprecaciones, arrojaban los cuadernos por las ventanas y tardo semanas en darse cuenta que detrás de la ventana existía un “basurero de cuadernos”.

En la aspiración de estructurar las tareas de aprendizaje Iris colocaba unas vocales y se reían pero no escribían, si colocaba unos carteles los niños pronto los dibujaban, si escribía unas palabras los niños se levantaban. Ella guardaba con amor una imagen: los niños deben estar ordenados y si no se cumple reactiva un juicio contra ella, “No puedo y no sé como traerlos al orden”; ella, que tenía una expectativa de no estar en la emoción sino en el cumplimiento del orden y la eficacia retorna a la preocupación fundamental acuciada por su sentido de “hacer bien las cosas”.

Junto a esto, Iris está en el debate con la interpretación cultural, “Todos son iguales de desordenados, ninguno quiere trabajar, ponte a jugar con ellos, los indígenas son los que más hacen el relajo, se van sin haber aprendido y vuelven meses después sin saber nada”.

Iris se acerca a su desarrollo de atención. Descubre que no desean escribir pero que con paciencia si es posible hacerlos escribir, no desconocen por completo las letras incluso algunos pueden leer palabras enteras, existen alumnos que si escriben rápido y bien y son distraídos por compañeros, la mayoría dura un tiempo escaso escribiendo cuando encuentra otros objetos de interés e interrumpe la actividad y esta situación se generaliza. Este último momento es cuando Iris alcanza el paroxismo.

La segunda semana de noviembre Iris se dedica a identificar los alumnos con mayor capacidad de disturbio y poner más acento de energía en ellos, además descubre que los niños indígenas “Son muy tiernos, muy lindos, me buscan mucho, soy yo la que está “mal”.

Aunque ha girado su mirada al reconocimiento conductual y de aprendizaje de sus alumnos, estos hallazgos no se conectan con su intervención pedagógica en clases frontales. El descubrimiento de la diversidad no impacta en éstas últimas. Iris persiste exigiendo uniformidad; es creyente del orden de conducta completo, de la obediencia permanente de los niños y la estructuración paso a paso de tareas para todos, de los turnos para participar como necesarios para mantener la atención de los alumnos y son distribuidos por ella.

Durante este tiempo Iris ha perdido la paciencia: ha ido detrás del que se para, le ha gritado al que empieza a correr, al que come el taco, cualquier acción que no esté en la respuesta deseada, arremete Iris contra ella. Su aula es un mundo de acciones individuales, donde no percibe dirección, y por ello está instalada en el grito. No existe el descanso porque los niños interrumpen entre sí lo que hacen e interrumpen frecuentemente a la maestra, ella los interrumpe a todos con un grito. “Voy a hacer pato”, dice un alumno: Noooo, dice Iris, eso fue hace dos horas cuando llegamos”.

Iris no encuentra transparencia en la práctica por sí misma. Nuevamente concentra en sí las respuestas a la situación. Se cuestiona su “vocación”. Iris deseaba ser abogada, presentó el examen de ingreso a la escuela normal buscando no aprobarlo y lo consiguió, su madre logró su ingreso en otra escuela normal, los primeros tres semestres “se fueron de noche”, Iris no fue creyente de los rasgos que establecen los profesores de la escuela normal para determinar si alguien tiene “vocación” o no, esto es, tener vocación de profesor consistía en tener ciertas conductas de alumno tales como la asistencia, la puntualidad, guardar silencio en clases y cumplir en clases, a eso le llamaban la armonía con la profesión.

Para Iris había una contradicción en las creencias de los alumnos situada entre el lugar de la práctica y la génesis de la vocación. Ella cuestionaba que si los alumnos decían que la práctica era lo importante, cómo podían asegurar y creer los alumnos normalistas que en la escuela normal ya puede afirmarse quién tiene vocación. Los rasgos que planteaban los profesores de la escuela normal provocaban una idea de transparencia de la vocación, que lo único que requería era la realidad y su práctica, y la incorporación profesional sólo consistiría en una confirmación experimental del discurso de la transparencia: “La realidad es lo que faltaba en la escuela normal”.

En la comunidad ñahñu y junto al plantel docente, Iris ha dudado que tenga vocación y que pueda convertirse en maestra. Vive una distancia enorme entre su estado de ánimo y los problemas de aprendizaje de los alumnos, entre sus expectativas de ser maestra de calidad y recibir obediencia y atención y las

respuestas provenientes de sus alumnos. La interiorización intensa de las problemáticas frente a la objetivación de propuestas y acciones de solución no es proporcional. El espacio del sujeto se ha incrementado desmesuradamente mientras el espacio del actor tiende a disminuir y desaparecer.

La desproporcionalidad entre una experiencia pasiva creciente y una experiencia activa decreciente se prolonga al cuerpo y a la voluntad, “Tengo cefalea. Me siento sin ganas de estar en esta escuela”.

Iris requiere de una interpretación emergente, que sólo la socialización puede brindarle para regenerar su sentido profesional. Transitar de la experiencia de opacidad de la práctica, acciones de aprendizaje y de conducta de los alumnos que no le dicen nada, a una experiencia de transparencia, ideas que le permitan alcanzar una claridad para estructurar su experiencia. Es en la comunicación con su madre que crea este espacio de mediación de sí como experiencia de interpretación.

Su madre puede participarle de prácticas de instrucción pero no puede proveerle de elementos de interpretación; “Mi madre no me entiende, me dice que les dé valores a los alumnos pero yo quiero algo para mi, para entender yo, no para darles a ellos”.

Iris está en el debate de regenerar su sentido profesional desde el dilema entre las representaciones y creencias que ha asimilado y la emergencia de una construcción interpretativa y práctica de la profesión.

Está sin ánimo. Su madre la acusa de estar en fracaso profesional porque quiere resolver la vida de los alumnos, y asegura que ser profesor es un trabajo, que no es un destino. Iris no cree esas ideas porque su madre tiene 35 años de trabajo como maestra, y la profesión la ha vivido como un destino, además, la convenció de estudiar magisterio: ¿Por qué su madre no puede interpretar la profesión docente como destino, con más de 3 décadas de ser maestra?

Iris comenta que únicamente dijo que quería que los niños aprendieran y que tales son sus deseos y su trabajo como maestra, no es ningún destino y se cuestiona ¿Querer que los niños aprendan es como un destino y no debo buscarlo?

La experiencia que le pasa como profesora y como actor ahora la traspasa y llega como sujeto, en este espacio Iris está en la implicación y familiarización completas buscando criterios para dirigir la acción y criterios para interpretar el aprendizaje, y esta doble dinámica enfrenta creencias y representaciones que la han acompañado.

En esta sobreposición de dinámicas Iris está poniendo al cuerpo como una respuesta para establecer la continuidad de su enseñanza:

“Creo que la cefalea que traigo, un mes ya, me dice el doctor, es por el estrés de trabajo; tampoco me habían dolido las rodillas, ni sentía el cuerpo tan pesado. Bueno, siempre que pienso en la primaria me duele el estómago”.

Iris decide iniciar a los alumnos en la formación de hábitos de escritura. Escribía una palabra en el pizarrón y encontraba que la atención del niño con la palabra escrita en el pizarrón era irregular, si llegaban a escribir pronto lo hacían de modo incompleto. Iris piensa: ‘Soy alfabetizadora, no puedo ser una maestra completa, esa maestra que pone problemas cognitivos no lo soy’. Para estas situaciones, la cultura escolar tiene una recomendación “Mejor, pónganse a jugar con los niños”.

Iris les escribía una palabra en su cuaderno. Encontraba que en ese momento se activan las voces, las interacciones, los niños se paraban yendo a distintos lugares, se multiplicaban las solicitudes de asistencia al baño, abrían sus bolsas de brillante plástico, “papitas... ¿quieres papitas Artemio?”. Iris tardó varias semanas para identificar estos dos puntos de discontinuidad en el tránsito hacia la escritura. Y su desesperación, por el estado completo de no escribir de los alumnos fue un inductor de ansiedad; “Tienen un mes sin escribir, no quieren, no hay nada que los haga escribir”. Los niños tardaban toda la primera parte de la mañana escolar para escribir una palabra varias veces.

Realizar acciones continuas de escritura y permanecer en la atención y la concentración en una práctica resulta para los alumnos el medio para introducir su mundo infantil. Iris está acostumbrada a ver escribir continuo a los alumnos y a generar desde la clase frontal el orden. Ambas prácticas ahora no construyen costumbres. Cuando ella está en clase frontal, ella ha advertido que los niños se

reúnen voluntariamente, la dejan hablar mientras les permita reunirse, nadie le interrumpe y no le solicitan permiso para salir. Iris no retoma la situación social recreada por los alumnos para reorientarla pedagógicamente sino que la tolera.

Iris interpreta la situación:

“Ellos no me aceptan y yo no los acepto. Necesitan cariño, atención, yo no se los voy a dar; aquí, cada quien hace lo que quiere, aunque he notado que cuando hablo, no me escuchan como yo quisiera pero a su modo, prestan atención; me he alegrado cuando noté que no me interrumpen cuando explico un tema de ciencias naturales, por ahí le voy a dar”.

En la dinámica de actor interpretativo Iris empieza a compararse con otras maestras de la escuela y comparar a sus alumnos con sus anteriores del servicio social sin encontrar puntos satisfactorios de comparación. Su conocimiento a mano para volverse una guía en las actividades de aprendizaje no puede objetivarse, porque su interpretación carece de elementos suficientes de certeza acerca de la dinámica de aprendizaje de los alumnos, ¿cómo guiar lo que desconoce? Además, su trabajo de expresión oral limita la participación de los alumnos y su actitud es seria y la mayoría de sus participaciones orales está basada en acciones de mandato. Cuando siente estar en la desesperación les habla de los valores y pareciera que este recurso está más dirigido terapéuticamente a ella que a los alumnos.

A principios de diciembre de 2001, dos meses después de su ingreso, Iris acumula distintos malestares corporales y enferma pero no acepta usar la incapacidad médica. Iris está en una experiencia de traspasamiento de experiencias y en la inquietud del padecimiento. Iris debe enseñar y mostrar una condición superior a la experiencia pasiva, que requiere de una organización de un formato básico de habilidades docentes para sostener su enseñanza, por ejemplo, en su gestión de clase ha dado dos órdenes distintas en un minuto, algunos niños atienden la primera, otros la segunda, unos más ninguna y otros preguntan: la mínima aspiración a la uniformidad de Iris sufre excesivamente, la mayoría de los alumnos en dispersión, se desplazan en el aula, platicando y sonriendo.

Las simples letras en el pizarrón no son suficientemente seductoras. Iris escribe sílaba por sílaba, vuelta de espalda hacia los niños, dándoles un espacio de absoluta libertad para mirarse, moverse, cuando gira hacia el grupo, Iris sufre

otra interrupción emocional, la mayoría están hablando, “¡Cállense! Ustedes no pueden durar ni un minuto callados!”. Su rostro parece hincharse, sus ojos salirse, su cuerpo se abalanza deseando oírse más cerca.

Los niños inician la escritura de las sílabas, Iris musicaliza con rigidez las sílabas y los niños reaccionan riéndose y divirtiéndose, están contentos porque la maestra está cantando. Un niño le comenta: “Maestra yo canto la de la “Puerta negra” ”: “¡Quiero que escriban, no que canten!”. Y vuelve pesadamente al encuentro con la esperanza de los profesores, el pizarrón.

Iris vive instantes de luz de serenidad en el aula cuando la mayoría del grupo está escribiendo y en este momento ella espera que por fin puedan permanecer en escritura, cuando un niño al fondo está trepando por la ventana, que no exceden un metro de altura: “¡Daniel, Daniel, Daniel, eres mi cruz!”. Todos los niños ríen con Daniel y con la maestra: “¡No han terminado de escribir las sílabas!”. Iris aumenta su enojo hasta que estalla de cólera en imprecaciones. Los acusa de no dejarla enseñarles.

Iris vive dos interpretaciones en conflicto. Una que dice que los alumnos no deben tener un nexo personal con el aprendizaje sino deben tener un nexo con su enseñanza y otra que dice que ella tiene derecho a la distancia afectiva completa sin tener obligación de convertirse en un nexo entre el aprendizaje del alumno y las prácticas asimilando contenidos y desarrollando procedimientos. Iris no puede poner ponerse como sujeto de aprendizaje y crear condiciones de aprendizaje derivadas de esa interpretación.

Iris no desea estimarlos, quererlos, los alumnos no desean aplicarse a las tareas que les propone Iris, los alumnos desean acercamiento emocional e Iris no toma en cuenta la petición, Iris desea acercamiento cognitivo y procedimental y los alumnos no desean tomar en cuenta esa perspectiva.

A mediados de diciembre un alergía se suma a la cefalea. Iris se declara en estado de enfrentamiento, “Conmigo no podrán, ni esa directora, ni esos niños, ni esos maestros”. A su llegada, los niños le preguntan ‘¿Le salió roña maestra?’, ella, no muestra enojo pero no responde. El niño que ha preguntado se dirige a sus compañeros cambiando la pregunta en afirmación: “¡La maestra tiene roña!”

Iris se levanta y sin perder la seriedad comenta “Tengo una alergia en los brazos y en los piernas”. El dardo dio en el blanco de la verdad de los niños, comentan suavemente, “Tiene roña”.

Ella cuenta que se sintió atraída por el estilo autoritario de un profesor de la escuela normal, éste carecía de hacer contacto personal con los alumnos y todas las prácticas giraban a partir de sus órdenes. Iris ama la imagen de un profesor enérgico y autoritario y alejado del trato con los alumnos, así mientras más cercana se encuentra al ideal de autoritaria está más lejana de la empatía comprensiva.

Ha adoptado un nuevo sentido del uso del espacio, ahora se mueve rápidamente en el salón, ha dicho adiós a su estado de junto al escritorio y su estado de junto al pizarrón. Escribe una palabra en el pizarrón, ahora, le ha agregado un dibujito atractivo; ya no les escribe en dos fases, una pizarrón y otra en el cuaderno; ahora, el tiempo lo ha distribuido en pizarrón y asistencia personal para escribir una sola palabra con su imagen, un dibujo personal: “Ese dibujo es tu amigo, platica con él y escribe”.

De los 37 alumnos que tiene Iris, casi la mitad de los niños corren a sentarse en el piso, Iris revienta en cólera cuando escucha el nuevo argumento de socialización, “Quiere que pliquemos con el dibujo, vente Manuel”. Cada solicitud de acción de Iris tiene en los alumnos una acción no esperada y la oportunidad para movilizar sus intereses infantiles en plena contradicción con las conductas escolares. Iris tiene miedo plantear acciones didácticas porque empieza a darse cuenta de la respuesta original de los alumnos que no se ubican en estados de uniformidad.

Iris parte del referente de grupalidad para orientar su atención y comprender el proceso de aprendizaje, aunque la ha centrado en algunos alumnos. Observa que no puede aprehender una imagen de continuidad acerca de las características de aprendizaje de los alumnos y su propio recuerdo de la aplicación de los alumnos a las tareas resulta ambiguo. Así, la variabilidad de la conducta de los alumnos tiene la ambigüedad de su recuerdo como correlato. Así, la continuidad de la experiencia aparece como continuidad de lo difuso y ambiguo mientras la

continuidad de las acciones aparezca evidente y sorpresiva, ella no puede crear una imagen con igual fuerza de evidencia. Es el tiempo más complejo para Iris: “Ya ni sé nada, ni para atrás, ni para adelante”.

Iris no encuentra entendimiento del flujo y reflujo del aprendizaje individual, y la apariencia de éste como las variaciones específicas y graduadas de la diversidad; su disponibilidad, su primera conexión con su ideal ligado al contexto, no puede trabajar con verdades parciales, signos, indicios frente a grandes incertidumbres de complejidad porque para una gran incertidumbre requiere oponerle una gran verdad. Y esta interpretación, no tiene sentido si es que puede nacer fuera de ella.

Iris tiene una certeza: “Escúchame maestro quiero que me apoyes, así yo entiendo que el niño dice, no quiero que me atiborres de cosas, quiero que me prestes atención”. Tal certeza derivada de las acciones pedagógicas tiene otra certeza derivada de la instancia biográfica, la necesidad más honda de los alumnos coincide con su negación más honda que consiste en no crear lazos afectivos y personales con los alumnos.

Es la segunda semana de diciembre y no ha descansado en sus enfermedades. Para continuar en su experiencia Iris cree que debe partir de una verdad absoluta, irreductible, para hacer que el proceso de aprendizaje se vuelva asible e interpretable, en esa intención Iris decide tratar de enseñar lo más fácil del modo más fácil. Su grupo de segundo año será interpretado como grupo de primer año. No hacer el intento en encontrar rasgos de aprendizaje individuales que le permitiera generar una imagen de la diversidad y diferenciación del aprendizaje, la obliga a proponerse fundar su enseñanza desde una imagen de globalidad y construir una uniformidad que pueda contener a todos en condiciones de igualdad.

De este modo Iris se convierte en actor pedagógico eligiendo un modo de instaurar la continuidad de su experiencia. Sólo con la interpretación de estar en el control absoluto puede devenir en actor. Su primera acción es enseñarles a trazar líneas rectas y curvas.

El proceso de reducción de exigencias en aras de la uniformidad le permitió disminuir los actos de descontrol de los alumnos pero el proceso de incrementar aprendizajes en cada alumno y como era su deseo y expectativa se postergó.

Iris ha obtenido un triunfo parcial sobre su propia impotencia y está construyendo un modelo transicional. Está aprendiendo a diferenciar su atención hacia cada alumno, aprendiendo a posarla en otro y dirigiéndose a uno más mientras está distinguiendo la calidad de sus trabajos, encontrando los avances y problemas específicos e insiste en los puntos de deficiencia a los que no han alcanzado un nivel promedio, a la vez que solicita la ayuda de quienes ya lo alcanzaron para que coopere con los que no lo han hecho. De este modo el acercamiento al aprendizaje individual se torna más accesible.

Cuando Iris uniformiza la enseñanza desde las vocales, este inicio le permite crear una imagen referencial para identificar el proceso de aprendizaje, “No me importa que sea segundo, pero les estoy conduciendo a un contenido básico”. Esa fue la enseñanza básica de la normal básica, apelar a los contenidos básicos como instancia de enseñanza y aprendizaje y lo recalcaron los profesores en sus dos últimos semestres en ocasión de la elaboración de su documento recepcional, “El ensayo debe estar basado en un contenido, si no está basado en contenidos no está correcta”. Iris reposa en esa interpretación, la ha vivido, la conoce, fue excluida de ser interpretada como actor de procesos de aprendizaje y fue recluida en la interpretación de ser la agencia de enseñanza de contenidos.

Iris considera que otra de las banalidades de la institución escolar está en la compra de los exámenes. No entiende cómo es posible dedicarle una semana a enseñarle los contenidos para que el alumno “pase”, cuando todos los profesores saben que fueron los niños preparados explícitamente para ello. El examen no ofrece una experiencia de autenticidad. “Maestra, aquí el programa no importa”, asegura la directora, Iris responde: “¿Si no les importa el programa ¿por qué hacen los exámenes?”, la directora argumenta que el examen muestra el trabajo de los profesores y hay que justificar trabajo porque “Nos meteríamos en muchos problemas, hay que evitar problemas”. Iris dice que los alumnos viven en un cerro de problemas.

La madre de Iris le recomienda tener una idea general de la secuencia que llevará, para que los alumnos aprendan a leer y escribir, que ordene el material didáctico realizado en la escuela normal, que se ponga a hacer material didáctico.

Elabora figuras en un cuarto de cartulina, para cada niño, con una imagen para pintar, una letra subrayada y una palabra; días después, los niños intercambiarán los cartones, algunos se molestan porque lo consideraban suyo, otros se despiden del mismo, y otros más, lo toman como una inducción al canto y al dibujo. Iris entró a un claro de tranquilidad aunque no cesaba de molestarse cuando los alumnos, le conferían otro sentido al cartelón. La idea de Iris era sólo el simple dibujo, sin agregar algún plus a la acción. La idea de los niños era crear un mundo conexo de alegría. “¿Los dejo o no los dejo?”, se preguntaba, cuando los alumnos advertían de un trabajo largo y se acomodaban en el suelo, se tiraban de panza y escribían, intercambiando lápices y palabras pero haciendo la tarea. Sin embargo, los alumnos han aceptado escribir una gran cantidad de palabras. Iris está emocionada.

Un pequeño triunfo induce cuestionarse un dogma. Ahora que les ha presentado un cartel con varios elementos, los alumnos han respondido como si fuera su mundo; algunos escribieron la letra, otros la palabra completa, Iris les sugirió que lo volvieran a hacer sin guardar el cartelón; otros lo pintaron; y en el poco a poco, todos realizaron las prácticas que ella les sugirió; entra en debate con su idea del orden en aula: “En sus casas no hay mesas, algunos no duermen en camas, otros no tienen estufa, hacen fogatas para cocina; a lo mejor yo estoy “mal”, yo quiero que estén sentados y me desespero de verlos en el suelo”.

Los motivos navideños están en las ventanas. Iris ha adornado su salón con ayuda de los niños. Excepto 2 días de incapacidad, Iris ha asistido a la escuela, llegando a las 7:15 de la mañana. El salón amanece permanentemente sucio. Ha encontrado arácnidos, gatos dormidos y perros paseándose por los bancos. Los profesores instalados tienen por costumbre poner a limpiar a los alumnos, Iris menciona que son niños mayores que si lo pueden hacer, los suyos no.

Adornando al salón, ha escuchado las versiones de los niños acerca del santaclos pegado en la pared. Ella se descubre riéndose de la interpretación de los niños. Cuando concluye de poner los adornos, pregunta al grupo qué saben de ese personaje. Agachando la cabeza se miran riéndose. Iris hace una narración completa de la historia de Santaclos: “Es primera vez que están contentos

escuchándome con atención”. Iris tiene 3 suposiciones: les gusta el santaclás, les gustan los cuentos o les agradó colaborar en el adorno del salón.

Pero hay un supuesto que no incluye, el valor de su alegría en la creación del ambiente de aula. Iris ha descubierto miradas de interés, atención y aceptación en los niños. Ahora está alegre. Por fin, el grupo y ella han formado un solo cuerpo de acciones. Iris asumirá, desde entonces, el recurso de la narración para comunicarse con sus alumnos, creando formatos según el tema. Hace a un lado su presentación conceptual y se apropia de la presentación narrativa. Iris les solicita que narren las acciones de sus padres, sus tíos, que hacen cuando se van a Querétaro; ella a cambio narra la historia de su padre. “Mi padre es un hombre alto...”.

La mayoría de las historias de los niños se centran en la violencia: las peleas de sus padres, los ataques del papá a la mamá, los objetos con que se realiza, el sufrimiento de la familia; las peleas con la policía cuando son desalojados porque exigen mucho dinero, las peleas entre vecinos por el agua, las peleas entre los adolescentes estando drogados o alcoholizados. Una niña se le acerca para pedir permiso al baño, Iris la retira con indiferencia y desdén. Y retoma su límite afectivo: ‘No puedo y no debo quererlos’.

Iris está limitada por su escasa información de la cultura ñahñu, autolimitada por su censura emocional y vinculada a una imagen de exigencia, autoridad, orden, que no encuentra condiciones de realización. Su aspiración de integrar secuencias didácticas de una extrema claridad para el alumno se ha convertido en el eje del proceso de apropiación de su profesión, para ello debió retroceder en la vertiente de aprendizajes diferenciados y reiniciar la enseñanza de alumnos de segundo año desde vocales y consonantes.

En enero 2002 Iris regresa con un incremento de disposición y estructuración de tareas de aprendizaje.

“Creo que no puedo basarme en el lenguaje hablado para enseñarlos; debo mostrarles a cada uno lo que quieren hacer, así que dejaré que ellos se agrupen solos, además ellos tienden a juntarse, a hacer grupitos, eso lo acepté, me les acercaré como una más de ellos; ya no los regañaré por sus cuadernos maltratados, les pediré que no los pierdan y los premiaré; yo haré mis propios exámenes aunque me cueste habladurías; haré más dibujos con enunciados, haré el libro a un lado, yo traigo una discusión con ese libro; en

una cosa no puedo ceder: no puedo darles cariño, ni amor, ni ser “melosa”, no puedo ser la maestra Gimena que nos decían las profesoras de la normal que podemos ser y no andaré buscando la armonía, la armonía”.

Iris define situaciones de indisciplina significativa en el grupo, negando ya que tengan tanta importancia las conversaciones de los alumnos o sus desplazamientos en el aula. Ahora distingue, de los alumnos en desplazamiento los que tienen intenciones de agresión o disturbio o pérdida de interés repentina o perdurable, aislando su atención en ellos: “No es todo el grupo. Todo el grupo se para pero sólo algunos golpean y hacen peleas”.

Sin embargo, Iris, sabiendo el valor de integración grupal que puede provocar una relación amistosa, afectiva y de trato personal con los alumnos está renuente a aplicarlo: “Sé que portarme “cariñosa” y “amable” con los niños puede beneficiar la disciplina pero sencillamente no puedo y no lo quiero intentar”.

¿Qué ocurre con la firmeza de los límites emocionales que Iris pone en su implicación docente, y por qué éstos no se han flexibilizado cuando, desde la construcción de su corta historia pedagógica, Iris ha mostrado coerta condición para redefinir sus prácticas donde no ha incluido la dimensión emocional?

Iris tiene un dolor central: “Todo el día dejo a mi hijo en la guardería”. ¿Cómo puede dar ternura a desconocidos, cuando desea dársela a su hijo y no puede?

Iris reconoce que ha cerrado su corazón a los alumnos, no quiere quererlos: su historia emocional tiene una experiencia completa de desamor con su hermana, su madre, su padre y ahora, su recién matrimonio está frágil: “Yo siempre le dado lo mejor de mi, a la gente que he amado. Les he dado lo más bueno de mi. Todo lo bueno de que soy capaz y siempre me ha ido mal. No me valoran, me pisotean”.

Los alumnos de Iris no tienen un trato personal con ella. Siempre está seria o enojada. Su formalidad es permanente. Los niños no conocen la sonrisa de Iris, tampoco un arrebatado de espontaneidad alegre. Para Iris todo debe ser trabajo y racionalidad en la conducta. Si los alumnos están en esa dimensión está tranquila, fenómeno excepcional; Iris tiene a estar en la permanencia de la preocupación, los alumnos no responden a su interpretación. El control que intenta establecer sobre ellos ocupa todos los espacios del tiempo. Los niños han comprendido que no

puede haber interacción emocional con la maestra: 'Nuestra maestra es bien seria, no se ríe. Por todo nos regaña. Nadie es su consentido'.

Iris ha logrado crear una relación consigo misma donde no interviene nadie: es su voz y su oído al mismo tiempo. Ella sola se juzga, se critica, se evalúa, se impulsa, se detiene; se ha apropiado de instancias regulatorias. Su matrimonio creó la condición para configurar su existencia más adecuada a sus deseos; además, la trayectoria y el final de los estudios para maestra la gratifican. La búsqueda del control sobre su vida parece haber terminado: Iris percibe que tiene el control de su vida. Desea revertir las condiciones de su vida: nunca más estar controlada y supeditada a un alguien que puede ocasionarle cierto dolor, y sobre todo, evitar el fracaso.

Después o junto al amor está el poder. Entonces, ¿Por qué no puede abandonarse al amor sin la idea de control? En el aula, Iris no conversa con los alumnos, les ordena, sanciona, evalúa, recomienda orden, exige trabajo: las conversaciones sobre la vida cotidiana están ausentes: "Tienen 3 minutos para terminar de escribir esa hoja". Ao. "Maestra, a lo mejor llueve y se quita el calor". Iris concluye: "Con calor o con lluvia eres un flojo".

Iris desea acrecentar su experiencia de autonomía. Involucrarse en interacciones afectivas disminuye esa interpretación de sí. Sin embargo, en el camino de la experiencia por la autonomía está confrontada con las experiencias de su padre. Su autonomía conoce una mancha de desafío: la falta de reconocimiento del padre. Iris sufre esta desvalorización sutil y continua como una sombra que se interpone ante sí misma, que no le permite ver con claridad y brillantez la hermosura de la ternura de la vida. La falta del reconocimiento del padre sin concesión alguna, le duele inmensamente: "¿Por qué no me ama mi padre?".

Iris intuye que la vida podría ser más bella con ese reconocimiento. Quiere y no quiere respuestas del padre aunque jamás se han convertido en preguntas, demandas de información, exigencias de confidencias o conversaciones. Vive esta tensión entre no esperar y la ilusión de una explicación y una práctica paternal, y por otra parte, en ofrecer una imagen de autonomía, dureza, indiferencia, firmeza,

sin demostrar necesidad de apego, hacia el padre. Indiferencia misma que muestra al padre demostrando que no lo necesita.

El padre odia a los maestros. Y la familia de su padre los odia más. Iris se siente doblemente odiada: como hija y como maestra. El padre no descansa en sus denuestos. Más allá: “Le ha dicho a mi niño, no me diga abuelo: ¡Cállate!”. Iris rompe en llanto cuando aparece la posibilidad que su padre no la desee reconocer como madre. Por ello desea irse a una casa propia, rentada o prestada o comprada: “Ya no quiere que estés en esta casa”, le ha dicho.

En esta misma franja de construcción de autonomía, Iris no tiene un acuerdo completo con su esposo, se incluye pero no se entrega completamente porque elabora minuciosamente desacuerdos sin crear peligros que rompan la unidad matrimonial.

Sus prácticas como maestra le permiten crear condiciones de identidad familiar. Así, el valor de ser maestra le apoya en su lucha por obtener valor como hija, esposa y madre. Pero esta lucha es verdadera y triunfal si Iris activa la progresión del aprendizaje y el control. En este nivel de realidad se inscribe una meta subjetiva: demostrarle a mi madre que si puedo como profesora.

Esta expectativa de demostración está en relación con la importancia que Iris le concede a la vida de su madre: la valoración de la experiencia de la madre tiene por contenido la historia de su madre: Iris se ha apropiado del esfuerzo existencial de su madre y procede en consecuencia.

Iris pone límites: mi madre me conoce parcialmente, mi padre me desconoce totalmente: su infancia consistió en hacer distancias ontológicas. Su costo se traduce en un dolor actual que busca curación en el ideal de la imagen y práctica profesional perfecta, esta tendencia elimina calma todo dolor y orienta sus energías. Sin embargo, no concibe la distancia ontológica como castigo: quiere una distancia con paz.

Iris sabe que es insensible con los alumnos, no desea tener interacciones emocionales, poner límites y distancias con ellos forma parte de su estilo docente. No acepta que la emoción pueda ser utilizada para fines de orden social en grupo, obtener la simpatía de algún alumno o para darle contenido a las relaciones

interpersonales. Sabe que muchas profesoras así conquistan personas y procesos de disciplina. La emoción para ella, está mediada por los contenidos y las habilidades en el aprendizaje. Si un alumno elabora correctamente una tarea académica, ella le declara su correcta aplicación. Sin esta acción de por medio, no declara sus apreciaciones favorables.

Sin embargo, el factor que más le afecta consiste en su experiencia de desamor y desvalorización. Iris considera que su práctica amorosa de entregar todo ha devenido en errores, falta de valoración y ausencia de correspondencia. Por ello, ha aprendido a experimentar el amor como un juego de relaciones y cálculos, más que como una experiencia de felicidad. Confiesa que nunca ha sido feliz y se sorprende de cuanta soledad y obstáculos ha debido de enfrentar y solucionar. De ahí su tendencia a activar el sentido de autonomía en los niños; su deseo que los alumnos se conviertan en seres autónomos y autodidactas. Pero Iris también se pregunta, si en una sociedad que valora altamente el cariño hacia los niños sea un elemento importante para la conquista de la autonomía, y por ello deba ser cariñosa con sus alumnos.

Iris concibe que en su situación “no quiere dinero o amor, quiere estabilidad”. Se aprecia que su carencia de una relación afectiva le hace suponer la sistemática ausencia del amor en su vida, lo único que desea, con la experiencia histórica de desamor, es tener estabilidad social, profesional y maternal, hacia esos elementos se orienta su proyecto de vida. La realización como profesora y profesional se vuelve un alimento central en esta búsqueda. De esta manera, la compensación al desamor se encuentra en armar un proyecto de vida basada en la profesionalización y en la conservación de su imagen de profesora eficiente, enérgica, plena de voluntad, en una constante lucha por alcanzar los mejores resultados. Continuar estudiando aunque abandone a su hijo por las noches.

Desde su doble concepción acerca de activar autonomía y no construir lazos emocionales con los alumnos de la comunidad ñahñu, cuando ellos están demandando atención y dependencia emocional, pone a Iris en una situación que alimenta la falta de cohesión grupal sin construir prácticas comunes que puedan sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje: la maestra no acepta cambiar

el trato con los alumnos y los alumnos no aceptan a la maestra porque no responde a sus necesidades.

El segundo año de su incorporación profesional, Iris ha obtenido su plaza. Recibe primer año. Su primera acción de relación con el currículum es generar una acción global de interpretación sobre la enseñanza; prepara la totalidad de la planeación, subdividiendo los temas por tiempos, proveyéndose material didáctico para cada fase de la adquisición de la lectura y la escritura; entrando en debate con el libro de texto gratuito. El segundo año es el de la recuperación de sí misma como sujeto y actor. Su objetivo está en conservar la guía del aprendizaje mediante la continuidad de la enseñanza. No permitir que los alumnos lleguen a suponer que no existe dirección en el proceso.

Ahora, ya puede prever y anticiparse a los efectos de las ausencias de los alumnos, fuera y dentro del aula, estos, saben que la maestra duplicará su trabajo; ya puede puntualizar las áreas donde los alumnos desarrollan y no, y puede implementar actividades, es el tiempo de que leen más cuentos, para fortalecer la lectura, es el tiempo de que escriban más palabras con más imágenes, para activen la identificación de las letras y puedan familiarizarse con el encuentro de los significados; es el tiempo de efectuar un desarrollo meramente motriz, algunos no pueden escribir con claridad.

Su intencionalidad se dirigió hacia observar y entender las relaciones de los alumnos entre sí y con ella misma, en dos espacios, ante las tareas fáciles y difíciles, las divertidas y las formales, las cortas y las largas, discerniendo entre la dificultad de reconocimiento de las demandas.

En Iris, ha aparecido la interpretación de tiempos de aprendizaje, cada alumno tiene un tiempo y es necesario activarlo, cualquier evento que pueda aparecer bajo el indicio de una posible amenaza a éste, Iris, no vacila, inmediatamente lo advierte, "Tienes tres días lento Remigio, faltaste el jueves, es viernes, no estás leyendo, quieres platicar, no te quiero así, después del recreo". Dentro del espacio de continuidad del aprendizaje, Iris descubre que si puede existir un tiempo para la enseñanza.

Su modelo de exigencias y demandas a los alumnos, no tiene obstáculos de realización. “Todo lo contrario a la escuela anterior”. No existe director oficial, ni encargado. La supervisora sólo asistió el primer día, y no se ha vuelto a parar. En el mes de marzo, los 37 alumnos de Iris alcanzan la lectura y la escritura. Iris está satisfecha.

Su tercer año es enviada a una colonia de las orillas de la ciudad, cercana a su casa. El grupo es cuarto. Entonces, Iris ha perdido condición para impedir que su emoción de ira, permanezca latente, refugiada en la actitud de lo enérgico y lo autoritario, “No estoy enojada, no soy enojona, soy enérgica y autoritaria”. No tolera, en ningún momento ya, crear un lazo emocional, el más mínimo que sea, con cualquier alumno; no tolera, que ningún alumno, en ningún momento, tenga un acercamiento amistoso con ella; no tolera, que si el alumno está en condiciones satisfactorias de vida familiar, no desarrolle el aprendizaje. Las respuestas de Iris, a alumnos, en esta situación, corresponde a una furia desusada, desconocida para ella misma; “No sé, porque me dan tanto coraje, no puedo detenerme, les he dicho hasta de que se van morir”.

Su hijo, ahora, ha ingresado a educación preescolar. Todos los días lo lleva a su escuela. Al salir de la primaria, acude por él, al llegar a su casa, trata de que duerma el niño, para poder realizar sus tareas de la escuela normal superior; Iris está alejándose del cumplimiento que ella desea. Iris está agudizando su sentimiento de dolor, por el abandono de su hijo, “Regreso hasta las diez y media, el niño ya está dormido”.

Iris está descubriéndose insensible ante su propio hijo. El niño debe asistir a la escuela; las educadoras le han comunicado que el niño es incansable en el llanto, que debe estar más cercana a él. Iris, siente a su mundo deshacerse, no puede más, está temblando de angustia, está haciendo un hijo débil y dependiente como nunca imaginó. Con su propio hijo, su modelo de insensibilidad, no está generando autonomía, Iris esta dudando, si acaso, la insensibilidad sea la única manera para generar autonomía, porque eso quiere ella, para su hijo y para sus alumnos, sólo que está desconcertada, posiblemente la insensibilidad manifiesta, también la ha afectado a ella ya.

En octubre tiene un enfrentamiento con las madres de familia. Las acusa directamente de sobreproteger a los alumnos, de hacerles la tarea, de estar detrás de la barda esperando ver a sus hijos, de no exigirles; les solicita dejar la televisión, que no les hagan la tarea, que no les disminuyan el trabajo. Las madres le reclaman que insulte a los alumnos. Iris argumenta que alguien que no trabaja es un flojo, “huevo”, un “arrastrado”; el que no acude limpio, es un “cochino”, un “puerco”, un “apestoso”; ¿necesitan ser millonarias, para cortarles las uñas?; y si ellas, persisten en no darles hábitos a sus niños, estos al crecer serán unos “marihuanos” más, como los muchos de la colonia; si las otras maestras les tienen miedo, yo no señoras. Iris comenta que concluyó diciéndoles, es la primera y última vez que se los digo, a ustedes y a sus hijos, nunca más, me dan pena ustedes y sus hijos señoras; respeto mi trabajo y a mis alumnos, pero ustedes ya están grandes para que lo entiendan. Nadie les había dicho que eran mujeres flojas, dice Iris.

En Iris, la complejidad como sujeto, madre, hija, hermana, constituye una condición completa que está a debate simultáneo con la complejidad de la práctica educativa. El destino le impuso la obligación de explorar la libertad emocional, que se convirtió en la imposición de la soledad; desde ésta, ha originado la tendencia de la autonomía; ahora, busca imponerla, junto con su modelo de exigencias cotidianas, a cada momento y actividad, sin dar espacio de tranquilidad a los alumnos; a su menor rebelión, Iris se vuelve iracunda, despótica. Con los alumnos ñahñu, Iris sentía compasión, con ellos, careció de actitudes enérgicas lindando en el desprecio, a su modo los abrigó. ¿Si, yo he podido salir sola de todos los hoyos, por qué estos niños, no?

En marzo de 2004, con su grupo de 4^o año, en otra localidad y otra escuela, un alumno la cuestiona:

Ao: Usted no es buena como la maestra Lupita, ella si nos quería, nos hablaba, siempre nos dejaba jugar...

Iris: Ah, ella era buena porque los dejaba jugar

Ao: Si, nos trataba bien,

Iris: Entonces, ¿yo soy mala?

Ao. No, no que sea mala

Iris: Tu maestra Lupita los dejó bien 'burros', hacían lo que querían, yo batallé mucho con ustedes porque ella los 'chifló' demasiado

Ao. Era muy buena con nosotros

Iris: Te pregunto: ¿Es buena porque no les exigía? Dime Alfredo, te estoy hablando.

Iris: ¿Conmigo estás aprendiendo si o no? ¿Con ella aprendiste, dime, aprendiste?

Iris: Te voy a decir 2 cosas Alfredo. Ella no te enseñaba y yo si. Y escúchame bien

Alfredo: ¡Yo no vengo aquí a que me quieran, vengo a enseñar! Yo soy una maestra que enseña, no que se pone a jugar a las 'casitas' y 'bebeleche' con ustedes.

Ao: Era muy buena con nosotros.

Iris: Ponte a trabajar Alfredo.

Edson

La pelota queda sujeta entre la tierra y el zapato del centro delantero. Éste mira a la zona frontal del portero; gira su vista hacia la media cancha; la fuerza del músculo arrastra con su presión al balón por la tierra, una y otra vez, mientras no hay decisión para la siguiente acción. El tiempo de ataque se está acabando, lo dice la cabeza moviéndose rápido a los lados, buscando la liberación. Los gritos del público lo animan a enfrentar a las defensas. Son segundos donde está en juego la voluntad de un hombre, su futuro de actor futbolista. Se ha dado de topes y topes con el defensa central. Toda su voluntad está puesta en la deliberación; decide enfrentar los dos defensas, con una vuelta frente a cada uno, dándoles la espalda conjugando con un movimiento ágil pero tenso de piernas y agachando el pecho y su corazón, una vez más el corazón, los deja atrás por centímetros y coexistiendo en la marcha; no hay obstáculos entre el portero y su cuerpo, ya no habrá otro momento, lo vence con un tiro raso que encarna su voluntad de existir, con un toque inteligente en la parte central del balón. Edson ha anotado el gol de sí mismo, por sí mismo y para la especialidad de "Geografía" contra la de "Matemáticas", en el torneo de la Normal Superior; es centro delantero, con una

pasión centellante por los trazos largos y certeros, el acompañamiento del balón cerca y lejos (“sabe jugar sin pelota”), y la visión para abrir espacios, cuando la vida del fútbol, sólo del fútbol, los cierra intempestiva y totalmente: Edson es un profesor principiante en permanente sujeción con su padre, que ha tenido que poner su vida casi en proceso permanente de reconstrucción de la voluntad, para acaso si, abrirse un espacio en su propia vida, metiendo un gol frágil al fatalismo de la socialización primera, apoyado por su amigos, sus asociados, el público mismo en las escenas de las luchas intersubjetivas e intrasubjetivas de un antecesor y sucesor, padre e hijo, en el control no por el balón, sino el alma.

Su incorporación profesional, en la primera parte, constituye un modo de validar y reactualizar los razonamientos y las perspectivas del padre profesor poderoso sobre los procesos educativos, con el deseo de confrontarlas con un espíritu próximo a la pedagogía activa y constructivista; y en su segunda etapa, fase más crítica, su cuarta escuela, la incorporación profesional se vuelve un debate acre entre dos prácticas, las directas de gestión educativa de una escuela situada a dos cuadras de la presidencia municipal de San Pedro Garza García, que aparece como un sistema estructurado de prácticas, que comunican el aula, la escuela y la comunidad. Entonces, Edson se enfrenta con un sistema de control, con fuerza de vigilancia y supervisión como la de su padre, pero con alta carga de rutinas creativas de acción.

Edson tiene por padres dos maestros, su madre en educación preescolar, su padre como subdirector administrativo en secundaria. Es el segundo hijo de una familia de 6 integrantes, tres hermanos y una hermana menor. Su educación primaria ocurrió en 5 escuelas distintas, a donde iba el padre lo llevaba en su itinerancia de maestro. Él dice que no recuerda haber tenido un amigo en la escuela primaria; lo que si recuerda es que durante los recreos, el padre lo tenía cercano mientras él deseaba jugar, correr, correr. Ahora, a los 25 años, cuando hace una noche bohemia y duerme en casa de alguno de sus amigos, frente a ella se escucha al mediodía el motor del coche del padre. A cambio, su padre le ha dicho, “Llevas “mano” en las casas que tengo, toma la que quieras”.

Edson es hijo de un padre estricto: “Papá es estricto porque piensa en el futuro. Se basa en el ensayo y el error; si un niño corre y se cae es mejor que no corra para que no se caiga”. Edson atraviesa sonriente y poderoso el campo de fútbol, “Que no bajes tanto Edsooon”, le dicen sus grandes amigos, los que ocupan el lugar de la contrapartida de la socialización oficial, la familia, la escolar y la profesional.

Pero él quiere correr, correr con todas sus fuerzas a lo largo y ancho de la cancha. Durante la infancia se le convenció que correr producía dolor, que jugar con otros niños terminaba en pleitos y problemas; Edson se acostumbró a darle la razón al padre, renunciar a sus deseos y desarrollar justificaciones de los razonamientos del padre.

Edson ha tenido problemas con el defensa central. El tránsito de la infancia a la adolescencia padeció problemas de aceptación de las reglas de su padre, y éste, en respuesta, incrementó su sentido enérgico, “Me topaba con mi papá y me regresaba, tope y tope con él”, hasta que devino un modo, su padre se convirtió en el delantero central en el juego de su vida y el delantero central es el que proporciona la interpretación guiando las acciones del hijo.

La zona de las explicaciones de Edson es un órgano subsidiario de las interpretaciones del padre y las acciones de Edson tienen de fuente la verdad absoluta del padre. El padre proporciona una interpretación sobre su vida, Edson se la explica a sí mismo, con su propia vida: “Está bien papá, habrá muchos borrachos en el baile, no iré; está bien papá si iré a la fiesta del sindicato pueden ir mis amigos”; el hermano mayor de Edson, constituye una posición explicativa más fiel de la interpretación, “Si voy a Nuevo Laredo, y llevo mi acordeón, me lo pueden quitar los “mañosos”, mi acordeón está muy bonito; mejor, no voy a tocar a Nuevo Laredo”.

Su padre es el mayor de cuatro hermanos, él les proporcionó condiciones de educación; descubrió que sólo la firmeza de carácter hace a los hombres, personas responsables. Los tíos de Edson dicen a sus sobrinos que su hermano se excedió en rigurosidad porque eliminó la alegría y la confianza en sus hijos; en cierto sentido, al habitar un medio social de hostilidad, que comprendía peleas y

peligros, logró aislar la casa de él, sólo al costo de aislarla del mundo: “Si mi padre, no hubiera sido estricto, a lo mejor, hoy estaría como muchos de la cuadra, mal o un desastre total”.

Él narra la historia y la visión que lo lleva a la escuela normal:

“Escogí mi vocación profesional, ni doctor, ni contador; me fui a la normal básica, porque mis padres son maestros y yo ya sabía lo que es ser maestro; y también, como alumnos nos damos cuenta como son los maestros, de forma que estando entre padres y entrenado por ellos, con la idea de ser maestro; como persona, uno busca la manera de saber, tener buena preparación, me dio el impulso papá y le dije “Sabes papá... escojo ser maestro, ya que es un trabajo seguro” ”.

Entonces, el ser explicativo fortalece y alimenta al ser intérprete, “Mi hijo me da la razón”, la vida se comunica y genera socialmente proyectada en el nivel intraproductivo de la interpretación explicación entre padre e hijo, a la vez se recoge en sí misma en eje la interpretación como el amo y la explicación como el esclavo.

La socialización creará la reconstrucción de otra explicación, amenizadas por las cervezas, desde el movimiento de liberar hormonas y neuronas; una explicación en trance de presente, “una tensión al interior del presente”, frágil, enfrentada a la interpretación imperial del padre.

Edson dice que la formación docente lo dejó en un estado ambiguo. La institución declara que su intención es la formación; pero que ésta no se da en situaciones reales, con problemas reales y sobre todo, soluciones basadas en la continuidad, en otras palabras, las acciones mediatas no son el objeto de la formación. Edson apela a la continuidad de la formación docente, más que a la verdad del romanticismo.

Dice que ofrece información; pero que ésta, no puede ser sometida a crítica, puede encontrarse en otros lugares, y además es escasa, desde ahí la formación docente es canjeable, sustituible, “que se llame formación docente, si eso quieren”. Finalmente, “andar con las competencias, nos avienta a la incompetencia; quiénes creyeron lo bonito como algunos compañeros, andan arrastrando la cobija”. Su estado de ambigüedad reside en que él deseó acercarse a comprender el constructivismo, realizó prácticas constructivistas y desconoce compañeros que se encuentren sosteniendo un proceso constructivista. El

constructivismo como tradición educativa está surgiendo y su proceso de socialización es discursivo, “Es un rollo el constructivismo”. Pero Edson tiene ilusiones de ser constructivista, después de todo “Mi papá, en sus tiempos fue maestros de los más informados y actualizados”

En marzo 2000, durante el servicio social, fue acusado por una madre de familia de amarrar las manos de su hija, una niña de actividad extraordinaria. Este incidente, llevado por la madre ante el jefe de región, le partió el alma, “Me hizo sentir sucio, no sabía donde meter la cabeza”. El conflicto duró varios días. Dice: en ocasión de poner una cartulina en el pizarrón, solicitó la ayuda de una niña porque estaba muy inquieta, le puso una tira larga y colgante de cinta adhesiva en su dedo, un niño interpretó y lo comunicó en lenguaje de tiempo futuro a la madre; el profesor, a continuación, la amarrará; y la madre lo puso en pasado perfecto contándoselo a la directora; el profesor amarró a mi niña. Edson puso en tiempo pasado perfecto su vida profesional: “Ya se acabó mi vida de maestro, apenas empezando”. Por ese motivo, inscrito en una vorágine imprevista, él decidió poner límites a la relación cordial con los alumnos. Dentro del aula, su trato es más distante que afuera.

Recibió entrenamiento familiar para convertirse en profesor, “instrucción superficial”. Él considera que sus padres son profesores tradicionalistas, “de los antiguos”; pero, que gracias a la cultura familiar, logró la apropiación de contenidos de enseñanza; conoció que sin su dominio, no puede ocurrir un desarrollo de la explicación temática y obtura la gestión de clase. El punto del conflicto en Edson estará en las condiciones de realización del tránsito de contenidos de enseñanza a contenidos de aprendizaje, donde priva el reconocimiento de los alumnos como sujetos. Y estas condiciones de transferencia requieren una interpretación que guíe la acción y ofrezca posibilidades para poder explicarse el contexto de significados, donde la “instrucción frívola” de la escuela normal y la “instrucción superficial” de sus padres, representan propuestas fragmentarias, ¿qué interpretación debe seguir?: “Si hago lo que me dijeron en la básica, me corren”; “Ya hice lo que me dijo mi mamá y no funcionó.

Durante su servicio social, la profesora le concedió la responsabilidad completa del grupo, mientras ella resolvía “asuntos” en la escuela y fuera de ella. Su padre le consiguió la tutora, una amiga de él, y siguió el formato que le presentó. Asimismo, en 2004-2005, en el grado de primero, su maestra compañera le indicó el método; desarrollo gráficomotor al trazar, crear un mundo visual auditivo con vocales, crear instancias de diferenciación con sílabas, integrarlas en palabras, conjuntar palabras haciendo oraciones. La tutora dio en la necesidad de Edson, tener un formato de continuidad de experiencias que sólo puede ofrecer claramente la tradición. El otro camino es poseer y poder con una interpretación, que socioculturalmente no existe. Edson dice que “en primero, no son necesarios los experimentos y las novedades, el niño aprende a leer con cualquier método”. Edson se ríe: “No quiere decir que yo sea un maestro cualquiera porque tengo un método cualquiera”.

En su responsabilidad de profesor frente a grupo, tiene una disposición “natural” para responder en términos de controlar la conducta de los alumnos; ponte de pie, siéntate, deja de hablar, habla, cállate, no interrumpas, borra el pizarrón, apúrate, no platiques con tus compañeros, trae el borrador, no me hables, borra todo el pizarrón, has de nuevo el trabajo, todos iguales escribirán, no te distraigas, escucha, no corras en el salón...”: actuar continuamente sobre el otro es una ley de su existencia profesional.

Y cuando están en silencio “también, cuando están en silencio también se les puede disciplinar, porque pueden entender mejor”: el alma en reposo es un dulce objeto para el control. Llegar, hasta el punto mismo donde los alumnos se encuentran en su subjetividad más inefable. Entonces sí, “tendremos disciplina”. Esta es la presentación global de sí mismo ante el universo de la enseñanza y el aprendizaje.

Edson, en mayo 2005, tiene a su cargo un grupo de primer año. Él dice que el primer pensamiento que viene a su mente, cuando mira la inquietud prolongada de un niño, es castigarlo con efectividad estratégica, “busco cuál es el modo más adecuado de castigarlo”; “El castigo es para que aprendan a no equivocarse”.

Al mismo tiempo actúa el “espía”. Consiste en una figura creada por Edson, para conocer los niños que se están “portando mal” cuando escribe en el pizarrón, o está dando clases, o se encuentra en el escritorio o sale del salón, o aunque él mismo se encuentre vigilando. El “espía” es el deseo del control absoluto. El profesor es superior y los alumnos son inferiores, esa enseñanza es una idea preciosa, para reproducir la vida social mediante la interiorización de la necesidad del poder: alguien debe dirigir mi vida.

Cada día puede haber uno o más “espías”: “A los niños les gusta mucho “jugar” a los “espías” ”. Al paso del tiempo, los alumnos advierten, que su interpretación de “jugar a los espías”, para el profesor no tiene el mismo uso, no es un juego, sino un asunto muy serio: “Yo ya no quiero jugar a los espías, porque el maestro se pone bien enojado, nos grita mucho”.

Un papel cae de un banco, la intensa claridad del papel blanco ha perturbado la piel claroscuro de la atmósfera matinal y pulcra del ambiente de aprendizaje, en su caída vertiginosa y su ruido al chocar con el suelo, un ruido estruendoso, ha arrastrado la atención del profesor; a la atención le sigue una contradanza de hipersensibilidad, un tránsito contrahecho de lo continuo a lo discontinuo, de lo discontinuo a lo continuo, de la tranquilidad al enojo, del enojo a la tranquilidad, y después, a la clausura del aroma de la confianza.

Edson se levanta del escritorio, su brazo es la escopeta silenciosa que dispara en silencio al silencio, señala la bella caída libre del papel en el silencio del grupo escribiente. El brillo de sus ojos (“Hay que mirar fijamente a los niños, sin parpadear, que sientan la mirada pesada”), tiene más ruido en el alma infantil que las arrugas del papel al caer en la sensibilidad auditiva. A veces, pareciera que el silencio también tiene culpabilidad, que está manchado por la iniquidad de la inquietud humana: “Estamos todos en silencio, y avientan un papel, eso está mal, es malo para todos”: la moral es una fuente de interpretación que genera todas las explicaciones del mundo.

Edson, sin explicaciones de control tiene dificultades para estar de profesor, sin acciones de reprimir no puede estar; pareciera que necesita reprimir y necesita explicar, entonces, está completo; es el modo de reunificarse posterior a una

interrupción. La interpretación dice: yo fundo la vida en este salón: “Está claro que aquí no se hace nada, mientras yo no diga”. Lo afirman los ceños fruncidos de los alumnos, allí, en esas cunetas formada por la rugosidad de la piel, la luz ha brincado rápida en su recorrido, vive la sombra de las intenciones frustradas, nacimientos y muertes en la fugacidad creando una historia de recepción y producción de intenciones compartidas socialmente, la de la frustración anticipada, “Sepan, que eso no se puede hacer”. La caída del papel blanco se ha convertido en el vuelo de un ave negra. Los niños se miran entre sí y miran a Edson.

Sombras de intenciones desfallecientes cayendo silenciosa e inocentemente como un papel blanco, en el corazón de las intenciones de los adolescentes futuros, “Ya no hables, no muevas el banco, te va a oír el profe”. Efectivamente, Edson se ha convertido en profesor exitoso: “Me felicitan los directores y los supervisores por el control que tengo en el grupo”, dice; ¡Edson, profesor!, me dicen. Las felicitaciones de la planta burocrática educativa iniciaron con su primer año de incorporación profesional, en cuarto año, con 48 alumnos. Es octubre de 2001, concluye en julio 2002.

Su segundo contrato sucede en una escuela ubicada en una colonia llena de violencia, “cliente de la televisión, de la página roja, de esa colina sale la “Galería de pillines””. En este medio social, dice Edson, no puedo pedirles que no peleen, tienen que defenderse, tienen que sobrevivir.

Edson tiene a mano su discurso acerca de la escuela como movilidad de superación social, la escuela como el elemento creado por la sociedad para provocar el desarrollo de los ciudadanos. Los niños están lejanos de esos discursos, no responden. Edson siente la distancia. El periódico anuncia otro muerto en la colonia “Azteca”. Edson está de acuerdo: “Deben aprender a golpear”.

Intentó desarrollar una secuencia didáctica basada en una orientación constructivista con los alumnos, les pidió que hicieran un trabajo de lo más atractivo, a su juicio, basado en los contenidos de las asignaturas; recomendó, si era necesario podían llevar objetos o animales al salón, él prometió que les

explicaría sus dudas. Entonces, los alumnos llegaron a la escuela con gusanos, brújulas, hojas secas, pilas alcalinas, bulbos de transistores, trozos de madera, y más; y el material escrito constaba de revistas, libros, periódicos, folletos, artículos de Internet. Edson no imaginó, en el antes de los niños, en el deseo de búsqueda que activaba en los alumnos; y no imaginó en el después social; el puedo organizar desde la gestión de clase, la emergencia de exploración de los alumnos. Le dio por reírse, caminar como león enjaulado y rascarse la cabeza. Sin anticipación, no había preparado una acción de organización. Cuando la niña le preguntó por qué el huevo no podía quebrarse apretándolo desde sus polos, Edson gritó, gritó y gritó. Y se juzgó como un fracasado constructivista y se castigó, cuando el castigo no es tal sino más, una condena pedagógica: un error se eleva exponencialmente a una condena mediando el castigo. Cuando la gallina salió del aula, Edson estaba lívido, paralizado.

Porque eso es lo importante: saber castigar y castigarse, la trascendencia del castigo desde la inspiración proporcionada por la interpretación de una moral matemática, el castigo debe ser proporcional al error, y matizado por una mística, el castigo debe ser más elaborado, tener más ser; si él está fallando como profesor, el castigo forma parte de un marco de condena, creyó con fuerza enorme que sería un gran profesor, esas expectativas fallidas merecen una acción de autodestrucción, la condena tiene sus materiales, una proporción racional entre la verdad de la aplicación del castigo (“Yo quería ser constructivista en serio”, “Los castigos son en serio”) y la brutalidad y falsedad del error (“Fui muy torpe, no debí hacerlo, me sentí pésimo, no puedo ser constructivista”).

El aprendizaje es visto como una acción monumental en su perfección, exhaustiva en sus consecuencias espirituales, de inmensas proporciones en la duración misma del acto. Ante esa interpretación, alguna experiencia de oposición a ella, como el incidente de la acusación en el servicio social o el intento de hacer constructivismo, Edson los pone como experiencias de ultimátum a su profesión. Edson se interpreta como un maestro completo, la aparición de un resquicio, entonces forma un cuestionamiento doloroso.

Edson encuentra un arco demasiado extendido entre el alumno más adelantado y el más atrasado en el desarrollo de habilidades. Y siente una distancia respecto de unificar su desarrollo. Sus intenciones, poner atención personalizada, están lejanas de sus acciones; porque, no puede evaluar con tranquilidad a los 45 alumnos; tampoco, los resultados de los exámenes semanales hablan de que alumnos y profesor estén conectados. Siente lejanas sus propias intenciones. Decide no encargar tareas y suspender los exámenes. Edson no se refugia en la responsabilidad ajena, la de los maestros anteriores que intervinieron en las acciones mediatas, responsabiliza a la intención, “De estudiante decía que al llegar al grupo haría un diagnóstico y se me olvido”.

Eso también cuenta: su soledad ante sí mismo (“Se me olvidó hacer un diagnóstico, quede a solas”... “Siempre me quedaba solo, sin amigos, papá los espanta”).

En octubre 2002 es enviado a al municipio de Dr. Arroyo, con cuarto año, en ocasión de recibir su plaza y concluye en enero 2003; “Papá habló con sus amigos del sindicato y me enviaron a Arroyo. Papá tenía la idea de que me ayudaría tener esa experiencia”. Sin embargo, los estudios iniciado en la universidad, en la facultad de contaduría y administración pública, tres semestres, quedan inconclusos. Edson siente tristeza abandonar, una vez más abandonarse, su recién grupo de amigos de la facultad; su casa, sus amigos. Otra vez poner en suspenso sus intenciones, por ello, no carga intenciones de estar mucho tiempo en Arroyo.

Estar en doctor Arroyo, con sus 12 alumnos en tercer año, conocer el bajo desarrollo en lectura y escritura de los alumnos, el bajo desarrollo económico de la comunidad, la disparidad entre los libros de texto y las condiciones de aprendizaje que existen desde la estructura de la institución, hizo girar su intención, “Los niños necesitan atención personalizada, son muy pobres, necesitan todo y no tienen nada; con ellos platicaba mucho”. Sintió un descanso, “Mi papá no podía ir hasta allá”.

La luna llena que solicita levantar el rastrojo; el horizonte azulado, lejano y abierto, las madres solicitando permiso para la falta de sus hijos, la discusión de

los asuntos de la comunidad, con la participación de los maestros; las tardes tocando la guitarra; su intención de jugar fútbol en la noche; su trabajo de planeación en el cuaderno, eliminando temas “inapropiados para los niños del campo”; Edson siente que algo se está moviendo dentro de sí. Primera vez que está fuera de casa y familiarmente solo y no le ha pasado nada. Edson deja de explicarse, racionalizarse. Edson está encontrando respuestas hacia el mundo, suspendiendo sus respuestas preformativas a las preguntas del padre: “Aquí me siento mejor”. Si estar en el rancho no existía como deseo, ahora en el rancho ha ocurrido un deseo, “Me gustó mucho una muchacha”. Tiene 24 años, no ha amado a una mujer y no ha sido amado por una mujer. Edson está en un rapsodia poética y apasionada: “La quiero, me caí, la quiero mucho”.

“Aquel llegó desatado”, dicen sus amigos riéndose.

Ahora que retorna a su casa, “Papá sabe donde me muevo, papá voy al Cecam, voy a la superior, voy a la primaria, voy a jugar fútbol, voy al seminario de los TGA, voy a los cursos de guitarra”. Edson no puede decir: voy a un table dance, voy a acostarme con una mujer.

A mediados de enero 2003, regresa de Arroyo a San Nicolás de los Garza, con quinto año; y regresa a la facultad, “...pero, otra vez con gente desconocida en el salón”, decide reorientarse a la normal superior, a la especialidad de Geografía, donde están sus grandes amigos, conocidos desde la normal básica. La noche que lo recibieron, rodeados de cervezas, le dijeron reiteradamente “Tienes que enfrentar a tu papá, tienes 24 años y no sabes de mujeres, tu papá no te deja ser”. El grupo de amigos le ha permitido tener interlocutores para sus aspiraciones, contradicciones, dudas, una estructura que lo orienta a la libertad; acceder a la comunicación de sus necesidades, su satisfacción; y estar en acciones de diversión y alegría. Pero, ahora, el grupo de amigos serán los sacerdotes que lo impulsarán a una de las acciones básicas de la corporalidad adulta. Para cada acción de socialización, están los amigos.

Una cosa pequeña que no esté en el campo de sus creencias puede causar desaliento y juicios sobre “lo mejor”: “Siempre me había tocado una escuela en la mañana y ahora estoy en turno vespertino, vengo con una idea estereotipada que

en el vespertino los niños son vándalos”; algún proceso de socialización infantil, por ejemplo, el acto de nombrarse los alumnos desde un programa de caricatura de moda puede causar la activación total de su mundo de creencias centradas en sus expectativas entre buena conducta y triunfo social: “Un niño le dice Crospi a otro, otro es Barth Simpson, el niño malo, el niño agresivo y abusón de la televisión; yo les digo, ustedes no son caricaturas, no se hablen así, parecen payasos, mucha televisión los atonta; ah, está un cabezón, ese Jorge, está muy alto y se burla de todo. Estos niños no son ordenados, son flojos, no llegarán a nada, los mejores se los comerán; tienen mala convivencia, juegan mucho a las luchas, platican y se pasan al relajo”. Los niños que puede salvar la escuela (en su interpretación moderna y romántica) son los niños que interpreta como vándalos (en su interpretación disciplinaria).

Edson imputa y predice desde la verdad de su cultura familiar. Su interpretación sobre la socialización de los alumnos ocurre como motivo de sus acciones básicas. Edson decide reorientar este mundo infantil, con una iniciativa definida: “Voy a hacer que este niño, me respete desde el principio”. La interpretación sobre el orden del mundo precede a la acción de ordenar el mundo, porque si no existe esta interacción, el orden de su mundo desaparece. La acción moral de vínculo es el “respeto”. Siendo Jorge una cosa moral, se convertirá en sujeto moral, si y sólo si, lo obedece: “Mi papá me ha dicho, cuando obedezcas, hablamos”. La acción se justifica aun más, en tanto “sacan 5 en el examen”, y la directora “no pide nada, no exige”. Edson se concede autoridad para generar experiencias de obediencia y sumisión en los alumnos.

Edson se interpreta como actor de contención de la dispersión infantil inducida por la televisión. Es el profesor que se convierte en enemigo moral de Barth Simpson. Y pareciera que en enemigo de los alumnos cercanos al personaje. A Jorge le gusta el personaje de Barth.

Además, Edson ha calculado la estatura de Jorge, “Mide como uno sesenta” y él dice medir 1.55 metros y refiere de continuo que su alumno tiene más estatura que él (“Ni porque esté más alto que ello”, “Es el líder porque es el más alto”, “Tengo un alumno grandote y “cabezón” “).

En su interpretación de alcanzar “el respeto”, empezó con Jorge: “Si está el pizarrón rayado, Jorge limpia el pizarrón, yo no lo rayé, no importa; Jorge ve a la dirección, si ya voy, quiero verte andando; Jorge quítate el paliacate”; pero hay algo que no encaja, Jorge razona: “Usted, la trae conmigo, siempre yo”.

En Edson, entonces, interrumpido por la respuesta del alumno irrumpe otra intención, frente a frente las caras mira y remira a su enemigo, no permitir ninguna rebelión verbal es la intención, Jorge no se inmuta “Quiere hipnotizarme profe”, le dice. El niño no se siente dañado, ni baja la cabeza cuando Edson se lo ordena, “¡Baja la cabeza “cabezón!”.

El niño no ha cedido, la única acción posible para doblegarlo está en golpearlo. “Estás acostumbrado a los golpes, así es como obedeces, yo no golpeé, siéntate”. Cinco niñas y diez niños están atemorizados en el salón de quinto “B”. Esa es la diferencia con su padre: no golpear físicamente. Esa es su originalidad.

Edson narra con dolor la única vez que fue golpeado por su padre. Fue en el invierno. Fue necesario quitarse el suéter. Fue necesario retorcerse de dolor. Hasta que el padre cesó. Y él, ya no se encontró en sí mismo, con su disposición de andar en bicicleta. Desde ahora, en cada disposición e intención hacia la vida y hacia si mismo, mediará su padre elevado a Sujeto, mantenido en justificaciones y explicaciones, racionalizado en la previsión y el bien de la unidad familiar, ha ocurrido un fenómeno misterioso de la vida que habita entre los confines de la región del alma y del cuerpo: el dolor y sacrificio casi infinitos del cuerpo ante la violencia se han simbolizado.

“Y todo está en mí”, dice Edson, refiriéndose al alcance de su poder sobre la conducta:

“Y todo está en mi que no debo permitir algunas conductas; cuando se efectuaba el saludo a la bandera, veo que todos están desordenados, con la camisa de fuera, platicando, cuando saludan no lo hacen bien; aunque no los apunté se los hice saber, y ellos dijeran nos esta checando, que eso se digan ellos,”me están checando” ”.

Empezó con Jorge y seguirá con el grupo hasta topar con el futuro de los niños, enroscar al futuro su pasado, como serpiente que muerde la levedad de la temporalidad donde habita la esperanza, para ponerlo al servicio de su presente,

su incorporación profesional, mirarla fijamente a sus ojos; en conexión con la auténtica experiencia de dolor y sometimiento de su pasado: “Se están formando como personas y yo debo estar corrigiendo su forma de actuar y de pensar”. Educar, entonces, formar, además, es corregir, co-regir: volverme actor partícipe de la voluntad de construcción de sí, que tiene el otro. Entonces, la patria, la bandera, los honores y la disciplina de los niños estarán asegurados al interior de una crisis educativa historizada.

Después de esta doble intervención, “ahora si, el aprendizaje está asegurado”. Edson comenta que ha sido felicitado por los directores y supervisores sobre su trabajo, principalmente “porque logras imponerte rápido a los alumnos”. Él se siente orgulloso por su trabajo.

En ocasión de un viaje con su familia completa, Edson no acude a realizar un cambio deseado de escuela. Le solicita a un amigo que haga el trámite. Su amigo, a la hora de escoger el lugar de adscripción, duda de acuerdo a las posibilidades que se ofrecen, “Ya ves como es el papá del Edson, capaz que me reclama, si no le gusta la escuela”. El otro amigo soluciona: “Ponlo en la mejor escuela de Nuevo León, en la mejor escuela de San Pedro, si, la Zaragoza”. Los grandes amigos de Edson eligen su escuela de cambio: Edson está en la repetición: sigue cambiando de escuela y le siguen escogiendo la escuela.

A excepción del incidente del servicio social y el del impulso constructivista, su incorporación profesional, no le ha provocado la experiencia de sentirse rebasado por la realidad; al contrario, la ha controlado, si con ello se quiere decir que la realidad sólo remite a la conducta de los alumnos; más bien, “he sido felicitado, por madres, directores, supervisores”, ha sido refrendado y fortalecido en sus prácticas; Edson ha sostenido la continuidad de sus prácticas: Edson es un actor que puede.

La idea que tiene de sí, es la de un profesor trabajador, bueno para enseñar, que aun no ha encontrado la escuela y la realidad que lo merece. Edson considera que los contextos donde ha trabajado no son para él, su costumbre de trabajo es superior a las exigencias planteadas por los directivos y profesores, “los directores no exigen nada, no dicen nada”. Igualmente la formación docente, donde los

profesores de escuela normal, no están convencidos de lo que dicen, son superficiales en la teoría y en la práctica, no están organizados pedagógicamente, “débiles, no pasan de portarse amables”. Y no impactan las creencias de los alumnos: “Lo que hacen es darnos nombres, Piaget, Vigotski”. Edson ha logrado conservar su relación consigo, sin afectarse, “Salgo del grupo y me “valen queso” los alumnos, ya no soy profesor, vuelvo a ser estudiante normalista”.

La escuela “Ignacio Zaragoza” está situada en el centro del municipio de San Pedro Garza García, a dos cuadras de la Presidencia Municipal, por ello la escuela es visitada continuamente por políticos y la escolta de la escuela auxilia eventualmente en los eventos cívicos. El actual presidente municipal acudió el día de su toma de protesta, y desde ahí, planteó su programa educativo. La mayoría de los padres de familia son profesionistas, el resto son comerciantes, empresarios y empleados de gobierno. Generalmente la escuela carece de rotación de personal; el maestro que dejó el sitio ocupado por Edson salió comisionado para estar en la Secretaría de Educación.

La directora cuenta con 8 años de antigüedad como directora en esa escuela. El personal de apoyo de la escuela consta de un técnico en computación, una trabajadora social, un profesor de educación física, profesor de pintura y de música, dos profesores de apoyo docente y un psicólogo.

Tal y como la encuentra Edson, en la escuela existen las siguientes actividades. Se ha de presentar una planeación anual, se somete a consideración de los maestros de grado, la subdirectora y la directora, donde se discute metodologías, propósitos y se continua cada miércoles analizando lo pasado con lo por venir; la escuela brinda un folleto de los libros y recursos materiales, con los que cuenta; biblioteca, computadoras fijas y móviles, acceso regulado al Internet, todo tipo de mapas y material visual, la colección completa de las fichas de lectura y escritura del programa de lectura y escritura, realizado por Margarita Gómez Palacio; numeroso material concreto, numeroso material visual para todas las áreas de conocimiento; todo tipo de material de papel y cartón; rotafolios, retroproyectors, pizarrones portátiles, telescopio, microscopio. Cuenta con una sala de computación, otra audiovisual, de danza y una más de expresión oral.

Existe una presentación de exámenes semanales, matemáticas, lectura oral, competencia lectora, creación de textos, cada mes se realiza un concurso para premiar al grupo ganador; cada profesor de la escuela debe conocer las actividades que realiza la escuela en coordinación con organizaciones no gubernamentales, empresariales, cívicas y asociaciones civiles, la secretaria de educación estatal y la municipal, en tal coordinación interinstitucional existen proyectos como, el premio “Oxxo” a la ecología, el derecho a la vida de calidad de los ancianos y los huérfanos, el derecho a la alimentación de los niños marginados, protección civil, el proyecto de talentos (música y pintura), astronomía, el uso del hábitat, mediación de problemas, desarrollo de habilidades intelectuales. Cada niño es inducido a participar en dos proyectos. Al final del año, los alumnos presentan sus resultados, obras, disertaciones, el último día de esta fase es la graduación.

Existen reglas para los profesores del plantel. Evitar maltratar a los niños, participar en algún proyecto, atender media hora semanalmente a los padres, no encargar tarea exhaustiva, comunicar cualquier posibilidad de conflicto con los alumnos, realizar la planeación diaria, realizar en colegiado los exámenes mensuales y bimestrales, cooperar en las asambleas de los lunes y las cívicas, asistir a los eventos de la escuela con las diversas instituciones, acudir y estar con los alumnos en la sala de computación, audiovisual y deportes; dividir cada libro en tres partes separadas; asistir a las conferencias diversas, derechos humanos, derechos de los niños, derechos de la mujer, ecología, astronomía, atención a niños marginados, atención a ancianos.

Las reglas para los niños consisten en respetar su cuerpo y su atuendo, no gritar, mantener la limpieza de la escuela, respetar a los compañeros, profesores y visitantes, cuidar las instalaciones del plantel, llevar un diario personal desde tercero hasta sexto, evitar conflictos, avisar a cualquier personal de la escuela, si ocurre alguno; responsabilizarse de portar el uniforme de la escuela, lo que ocurra en esta circunstancia, la escuela es responsable; no correr en el área de alimentos, no correr en el área de alumnos de primero y segundo; pertenecer a algún club, presentar alguna obra al finalizar el año.

Las reglas para los padres consisten en cuidar al niño como alumno brindándole la ayuda sólo necesaria, responder por su conducta, cooperar con la escuela, asistir a las reuniones bimensuales con la sociedad de padres, comunicar cualquier posibilidad de conflicto al profesor, la subdirectora, directora o personal de apoyo; asistir a leer un texto, escenificarlo o comentarlo.

Edson se cuestiona, si acaso esa escuela sirve o no sirve porque él notó que la directora “es superficial”; como superficial fue la instrucción dado por su padres en la infancia y adolescencia, superficial fue la formación docente; “A todos acuso de superficiales”. Como y también, con respecto al caso de intersubjetividad con la formación docente, ahora, respecto a la interacción e intersubjetividad con las prácticas y principios pedagógicos de la escuela “Ignacio Zaragoza”, Edson usa su expresión favorita para definirse en ese contexto, “Tengo un estado ambiguo”.

Está asombrado “que pueda haber tanto en una escuela”; está admirado “de las maestras excelentísimas de la Zaragoza, las ves hace y hace cosas, no se cansan y les sale bien”; está desconsolado, “no hay hombres aquí, sólo el conserje”. En su relato de vida, Edson empleó sólo dos palabras en hablar de su madre, “Es consentidora”.

La directora dice a Edson: Vio el tríptico en el sindicato, ¿cómo llegó aquí? Hablé con la gente del sindicato, les dije que les dejaba el tríptico, antes de los cambios, para que supieran a que venían. Me imagino que usted sabe a que viene profesor. Edson no pudo decir “no”, mis amigos escogieron la escuela.

El primer día de “sólo voy a la primaria a presentarme”, inmediatamente lo encuentras haciendo el periódico mural, separando en tres partes los libros, llevándoselos al padre de familia que los llevara a la encuadernación, escribiendo el nombre de los alumnos en cartulina, plastificarlos, para ponerlos en el respaldo de los bancos, recordando las palabras de la directora, “mañana debo hablar con usted”. Al salir, le habla por celular a uno de sus amigos, ¿Qué pasó Omar, por qué me mandaron a esta escuela?; Omar no puede contener las carcajadas. Tú andas diciendo que quieres una escuela “fregona”, con niños muy inteligentes, que allí mero, porque eres muy bueno profesor, ¿no?, ahí está tu escuela. Oye Edson, estoy leyendo el tríptico. Y luego: “ja, ja, ja”.

Al otro día, la directora dice a Edson: Le diré una sola cosa profesor. Ojalá que usted entienda que es una sola cosa y de ese modo la directora plantea a Edson la política cultural en la escuela. En esta escuela se “desquitan” las vacaciones. Esta escuela ofrece desarrollo cultural, no podemos ofrecer puntos, nos apoyamos mucho los profesores en nuestra vida, la escuela es nuestra vida. Usted llegó aquí por accidente, ayer lo supe, a usted no lo vieron hacer el cambio.

Los profesores tenemos muchas vacaciones, y qué bueno, aunque son por necesidades del niño, más que nuestras, pero aquí se trabaja para merecerlas, “desquitamos” los 365 días en los 200 del calendario, no somos de los que creemos que meremos todos los beneficios, hay una responsabilidad, pero no somos ogros, aquí olvídense que el sindicato lo defenderá, ¿de qué?. Usted tiene todo el derecho del mundo de decir “no puedo”, y nosotros encantados. Se trabaja mucho, créalo. Por lo pronto, tiene usted quince días, para mostrar su estilo de trabajo, necesito verlo así como usted ha visto la escuela y nuestro sistema.

Edson dice que pasó del susto a la contemplación afirmativa, “Pues, nada más la miraba”; “Si maestra”, pensaba “¿Por qué no hice yo el cambio?”

Continúa la directora; no se le presiona a los alumnos, para que cambien su conducta, no se les grita, evite los contactos físicos, “no haga cosas buenas, que parezcan malas”, en cada salón hay una línea telefónica, levántela y hablamos de lo que pasa; presionar al niño para que haga un esfuerzo, que no es igual a que aprenda del todo, lo decidimos en colegiado en qué tiempos ejercer una presión de estudio, una presión general, pero todos están informados, los niños, las madres, los padres, aquí vienen muchos padres, hay de todo, taxistas y funcionarios, electricistas y astrónomos, todos le entramos a la exigencia, no está aislada; tenemos dos líneas telefónicas en la dirección, una, nada más, es para los padres, aquí estamos montados en una lucha cotidiana para atender a los padres; si tiene problemas de disciplina, primero discutimos el concepto de disciplina, tenemos varios filtros para tratarla, no se puede ejercer una acción directa sobre el niño.

No queremos que el profesor venga a esta escuela, a saquear el futuro de los niños, como los extranjeros que encontraron hace días, en las minas de Puebla,

preparándose para saquear al país, profesor, este país está saqueado, algo nos queremos robar los mexicanos a las mexicanas y las mexicanas a los mexicanos: esta escuela no es para saquearla: eso quiero que entienda.

Y lo acompaño al grupo: “Tenemos preparado un pastelito, lo trajeron las madres de familia”.

En una observación de los cuadernos de los alumnos de tercer año, del primer trimestre del año escolar, se encuentra un conjunto de ejercicios con respuestas exactamente iguales de los alumnos. Edson dicta las preguntas y las respuestas. Sólo en un tema permitió opción de respuesta a los alumnos, en el de la socialización, “Todos tenemos derecho a escoger a nuestros amigos”.

El eje del dictado (lo oral) sobre lo escrito es completo. El eje escritura y cuaderno mediado por el libro, sostiene las tareas: lo escrito del libro es transferido a lo escrito del cuaderno; o bien, el eje de escritura y pizarrón, mediando una participación en serie de los alumnos en clase; también, el eje habla y escucha; algún alumno lee o Edson, los demás escuchan. En este caso, sólo la participación de los alumnos, crea el espacio de la oralidad, “¿Qué quiere decir esta palabra?”, Edson responde y vuelve a la lectura. No interroga a alumno alguno, no pide participación (“A ver tú, si tú Jorge, “¿Qué son las mareas?”). La vida avanza impersonalmente. Edson se ha retirado de sí mismo y no hay conexión con otro Edson.

Si un alumno, levanta la mano y hace una pregunta, Edson solicita quién puede responderla, y si cree necesario interviene. No puede alejarse de la lectura del texto, internarse en el diálogo, como lo hacía con los niños de tercer año de Dr. Arroyo; no puede revisar con cruces y cruces los cuadernos de los niños, como lo hacía con los niños de la escuela situada en colonia conflictiva (“Una cruz, otra cruz, otra cruz, como la tumba de los que mueren en esta colonia”, o bien, “otra cruz, otra cruz, como se llama esta escuela “Cruz Robledo Cruz” ”). Subjetivamente, está contra todo el sistema de reglas de la Zaragoza; prácticamente, no encuentra su lugar como profesor.

De algún modo, este mensaje de crítica cultural, representa una continuación en ocasión de la escritura, una escritura suborientada a la expresión oral, aunque

se convierta en negación del otro, negando el diálogo, su diálogo. Ahora no, las acciones básicas no dan pie a otras acciones, formando una serie que defina un ambiente de aprendizaje: Edson no está en su continuidad cultural que sostiene su poder de profesor. Si un papel cae cercano al cesto de basura, Edson se incorpora y lo pone en el bote colorido de imágenes con cometas, lunas cuarto menguantes y asteroides. Y se incorpora pensativo, tanteando el suelo, calculando la cercanía con el escritorio.

A finales del mes de septiembre habló la directora con él. “Está encargando mucha tarea, ociosa; le pido que respete la forma de trabajar. La tarea, ésa que encarga no se justifica; tampoco que responden los libros en la casa, los temas se ven aquí; los padres ayudan y les hacen la tarea a los alumnos, los acostumbran, queremos evitar eso. Le pido que utilice otras maneras de organizar la información, cuadros sinópticos, diagramas, dibujos, lo que le ayude allí, pero ya no, por favor, copias y copias. Y le aviso, algún día entraré a su salón, a observarlo”.

Edson golpea el tablero de su coche. Está impotente: “esa escuela, no tiene por que ser así”. Todo su modelo profesoral está negado punto por punto. No tiene interacción con el Edson original, el otro Edson, el que puede emerger, a cada paso y está temeroso. Un pequeño error, una presión fuera de tiempo y circunstancia provocará una advertencia de la directora, un simple comentario acerca que su profesionalidad es una frivolidad, y tan sólo eso, puede provocar una catástrofe en el yo. Por la noche platica preocupado con sus padres y a la mañana siguiente Edson cruza la puerta de la escuela primaria acompañado por sus padres.

CAPÍTULO 4: La experiencia como mediación entre sujeto y cultura.

El presente apartado muestra una perspectiva en tres momentos acerca del vínculo entre sujeto y cultura mediados por la experiencia. El momento del sentido, el de la regulación y el del reconocimiento.

Existe una cierta lucha dicotómica en la historia de la filosofía acerca del valor de la experiencia.

La importancia en acentuar los modos de regulación en la filosofía estriba en reconocer, hasta donde es posible interpretar la vida cotidiana como un objeto de saber y reflexión, como vivencia (Erlebnis) y como experiencia (Erfahrung). Semejante desplazamiento puede conducir a una interpretación de sujeto, distinto al idealista y al materialista siendo levantado a concepto filosófico como sujeto de experiencia.

Dewey ayuda en esa operación. Él considera necesario dar otra interpretación acerca de “los métodos de seguridad, regulación y reconocimiento” (1949, p. 41) de los hechos de experiencia primaria, esto es, los objetos que constituyen las condiciones de articulación, y que se ofrecen como contenidos a las experiencias pre-reflexivas y reflexivas del ser humano.

Plantea que la importancia de la discusión entre sujeto y objeto está en las consecuencias para la experiencia primaria en cuanto establecer una distinción recíproca de lo físico y lo psíquico: “Es evidente que estas construcciones hacen posible una mejor regulación de los asuntos de la experiencia primaria” (1949, p. 19). Establecer la construcción de la interconexión asegura conceder un valor a “todas las cosas útiles al despliegue de la vida. Se administran mejor las viejas cosas familiares y se inventan nuevos objetos y satisfacciones. De la mano con esta superior destreza en la regulación va un enriquecimiento de la significación y el valor de las cosas, una clarificación, una creciente profundidad y continuidad – resultado más precioso aún que el superior poder de regulación” (Dewey, 1949, p.14).

La capacidad de regulación de la experiencia asume el valor del problema más crucial para la vida de los seres, en tanto, sujetos a estar en la interioridad de la producción de consecuencias:

“Pareciera, pues, casi evidente de suyo que la distinción entre lo instrumental y lo final adoptada por la tradición filosófica como una solución representa en verdad un problema, un problema de raíces tan hondas y de alcance tan vasto que se puede llamar el problema de la experiencia. Pues todas las actividades inteligentes de los hombres, tienen por tarea el convertir los lazos causales, las relaciones de sucesión, en una conexión medio-consecuencia, en significaciones” (Dewey, 1949, p. 301)

La importancia de la experiencia está en su rasgo de cercanía con la naturaleza, la vida cotidiana y el ser humano, en cuanto que en ella inician, se desdoblan y proyectan las manifestaciones vitales. Este rasgo de apuntalamiento existencial de la experiencia no puede admitir el que se conserve en su dispersión y fragmentación; requiere desde los valores culturales que predominan en una época, de estar y ser sujeta de orientación mediante las significaciones. El sentido para construir y nombrar una experiencia tiene una herencia cultural (Ricoeur, 2006).

Experiencia y sentido.

Fijar una orientación cultural para la experiencia implica crear una configuración de orden, control y regulación, donde encuentre su sentido, su razón de ser.

La experiencia ha pasado a ser reconocida asimilada al método empírico, con su poder de evidencias la transforma en experimental. Luego, el método empírico se traslada a lo no empírico en busca de regularidades, a lo subjetivo; es la transición del positivismo como aplicación científica a las ciencias humanas, que pervive en el discurso educativo de la tecnología educativa y el conductismo. La regulación de la experiencia significa aquí supresión de la continuidad de la experiencia consigo misma, su sentido, su regulación y su reconocimiento.

Con la imposición del método (lo cercano al conocimiento) se elimina lo verdadero de la experiencia (lo cercano a la vida). Si la experiencia mediatizada por la ciencia experimental tiene dos momentos verdaderos, uno en relación con el conocimiento y otro en relación con la vida, la imposición experimental elimina el lado de la experiencia cercano a la vida y con ello, estabiliza la dialéctica en el lado de la experimentación. Suprimida la instancia de apertura y disponibilidad de la experiencia, que tiene en su momento de vivencia; el método en cuanto aspecto de la experiencia verdadera adquiere autonomía; ya no será, entonces, la travesía

de la experiencia y su salir fuera, quien proporcionara su fuerza de construcción, sino la guía instructiva para sí, el método. De este modo interviene la experiencia en la construcción de una cultura como producto. La experiencia queda inscrita en el sentido experimental de la dimensión lógico-científica.

En este contexto de inscripción aparece una paradoja, que la vida sin orden y sin método, abandonada a su pura espontaneidad se vuelve inexplicable en tanto imposible (Larrosa, 2003)

El ser humano no puede ser un método puro, no puede objetivarse como causalidad pura y no puede estar permanentemente en la duración de la experiencia, en la motivación pura.

El problema del sentido, regulación y reconocimiento de la experiencia atiende al modo de estructuración de la experiencia.

En general, las llamadas aún en Alemania "ciencias del espíritu", también denominadas ciencias "histórico-culturales" o "humanas", han puesto a la experiencia como punto de partida de sus reflexiones (Schaeffler, 2000).

Para Gadamer (2000) existe una desproporcionalidad porque "el concepto experiencia es uno de los más usados y de los menos ilustrados". para Agamben (2001), la experiencia sólo puede existir antes de la adquisición del lenguaje, porque la inocencia deja de ser como tal si se configura desde un lenguaje; Stenhouse (2000) considera que el uso de la palabra experiencia tiene por propósito reificar al sujeto y quienes la usan se erigen en autoridades fundantes.

El sentido de la palabra tiene connotaciones y denotaciones, según el tiempo, los contextos y los juegos del cuerpo de pensamientos donde se use; la palabra "experiencia" está ligada a subtipos de constructos culturales o a una función de contra-concepto en un campo discursivo, por ejemplo, "reflexión" o "teoría" en el discurso epistemológico, "dogma" o "teología" en el discurso religioso, el "objeto de arte" en el discurso estético, o "inocencia" en el discurso moral.

Desde nuestro punto de vista, la paradoja recrea la complejidad de la cultura, en sus relaciones con la naturaleza y la sociedad, donde la experiencia juega la mediación múltiple por estar abierta, con la exigencia cultural hacia la constitución, la clausura, la repetición y la producción, significada por un "método", "un estilo",

“una forma de ser”, inscritas en la temporalidad del sujeto, en un contexto social y en términos de construcción epistémica remite al problema filosófico de la imaginación trascendental planteada por Kant (Zizek 2001, Ricoeur 2006).

El valor de la explicación y la interpretación consisten precisamente en representar los movimientos específicos, mediante los cuales la experiencia logra convertirse en otra cosa, estructurarse y hacerse una entidad real. Entonces, la conversión de la experiencia, en más allá de sí, sin dejar de ocurrir como tal, incluye el mundo de la interpretación, como condición de sentido.

De aquí la cercanía de hermenéutica y teoría de la acción. Una acción tiene una explicación desde un motivo porque; también, si la acción tiene una intención, un motivo para, un proyecto sostenido en una interpretación, ambas son una cifra de la relación personal con la cultura y de la relación del sujeto consigo; si la interpretación existe, pasarla a la vida real, convertirla en acto dentro de un proyecto, un contexto de significado, ponerla en acción cumplida, requiere de un ejercicio de voluntad, con un proceso de decisión, deliberaciones y cursos de acción posibles, entonces, se construye un contexto motivacional; donde, nuevamente el sujeto interviene en la realidad con interpretaciones e intenciones, si considera el futuro; o la entiende desde el pasado con sus explicaciones.

La relación entre interpretación y explicación es el modo de fusionar futuro con pasado. En ello, el sujeto es actor en construcción y reconstrucción: en el debate entre contexto de motivación y contexto de interpretación, encarnando su forma peculiar de comprensión, se construye la vida cultural y se orienta la experiencia.

El peligro fundamental estriba en la posibilidad de una pérdida de orientación de los sistemas de organización de la experiencia, una anarquía de la experiencia. Esta anarquía de la experiencia puede ser alimentada por la relación con algún tipo de mito profesional, representación o creencias que impidan comprender la continuidad de la experiencia en la práctica pedagógica.

Jay (2005) considera que la palabra “experiencia” contiene una aparente paradoja. Apunta hacia aquello que excede los conceptos y el lenguaje mismo, para designar aquello que, por inefable e individual, no puede ser referido en

términos meramente comunicativos; a pesar de poder comunicarse las experiencias, finalmente sólo el sujeto sabe en que consistió la experiencia. La palabra más cercana a lo inefable puede ser alma y la palabra “alma” es la dimensión personal más cercana a la elaboración del sentido (Kristeva, 2006, p. 354).

Estar en la cultura y en sociedad implica compartir el mundo y la vida, la palabra “experiencia” es tributaria de esta condición como “concepto lingüístico colectivo, un significante que refiere a una clase de significados que comparten algo en común, y un recordatorio de que tales conceptos siempre dejan un excedente que escapa a su dominio homogeneizador” (Jay, 2005, p 38.).

Los polos constitutivos crean una intersección que habita el sujeto que consisten en el lenguaje público y la subjetividad privada, y su agregado como *plus* o excedente de sentido; y por otra parte, corresponden al acontecimiento de lo compartido, lo que puede expresarse culturalmente frente a lo inefable de la interioridad humana. Schaeffler (2000) y Jay (2005) coinciden en que los momentos estructurales de la experiencia no pueden desligarse del inventario social y mental. No existen cualidades de vivencias puras, subjetivas, inmediatas y espontáneas, separadas de los símbolos culturales; no hay experiencia no mediada por símbolos.

Desde nuestra perspectiva, se asume el concepto de experiencia de la formación como los acontecimientos en el sujeto en su experiencia personal de la formación cultural, aquello más próximo a lo personal, próximo a lo inenunciable e inefable, que remite metodológicamente al enfoque biográfico. Por otra parte, la formación ocurre como social, interpersonal e intersubjetiva, como socialización e institucionalización en tiempos de globalización económica, se asume como formación sociocultural de la experiencia docente, y remite al método etnográfico. Así, se ubican los acontecimientos centrales que definen la incorporación profesional de los profesores principiantes.

La construcción de sentido es subsidiaria del lenguaje. Un acto de experiencia existe públicamente, si es nombrado. El lenguaje lo transfiere a lo público. Y el lenguaje nombra desde su uso, marcos de significación y esquemas culturales

dados en una estructuración social y cultural. Sin el lenguaje la experiencia no haría este tránsito pero sin el acto de experiencia, el lenguaje no tendría contenidos para ser nombrados. La experiencia transita al sentido mediante el lenguaje, como organización sociocultural de ella.

La pugna epistémica está si el portador del lenguaje, nombra sus experiencias nuevas con viejas palabras (Zemelman, 2001), o por ilusionismo crea un discurso sin referencia a la experiencia, o cuando existen experiencias que no han sido nombradas por el lenguaje. Profesores que inician en la docencia, representan una pluralidad de experiencias, que no han sido levantadas a lenguaje público en México. La experiencia del inicio en la profesión está, siendo una dimensión que afecta a la vida pública de la identidad de la profesión y de la llamada calidad educativa, en la experiencia de la subjetividad, de lo privado y lo inefable, con su carga histórica de sedimentación en una dialéctica extraordinaria con los procesos de socialización, donde la actividad emocional deviene como efecto de involucramiento (Heller, 2000) en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

En este momento, el punto es qué rasgo posee el lenguaje que posibilite el nombramiento de la experiencia, más allá, qué rasgos de sentido simbólico están en la palabra “experiencia”, que permitan conectarse a lo reciente en la vida, a lo naciente, lo que está surgiendo como nuevo en la realidad y a través de sus flexiones, poder aprehenderlo: ¿por qué la palabra “experiencia” contiene la capacidad, para abrigar el despliegue de la vida?, como una especie, de casa del ser como es el lenguaje, y específicamente, como un lugar de la existencia, para crear las condiciones de aprehender lo que nos pasa, la experiencia.

Larrosa (2003), manifiesta que el concepto de ‘experiencia’ en el idioma francés es “Lo que llega”. En el idioma portugués, ‘lo que nos acontece’. En el primer caso, no existe oportunidad ni condición, para escoger aquello que le llega. Consistiría en la existencia de las fuentes de la experiencia. En el segundo, alude a un hecho en movimiento, lo que pasa está en movimiento, puede ser un hecho o un acontecimiento y es nuestro acontecimiento. Lo que pasa ahora me pasa y me está pasando, es mío y no mío; puede ser o no trascendente. El artículo “lo”, expresa lo indeterminado, por eso “lo que acontece”, no es completamente mío,

sino es mío en tanto que está conmigo pasándome; Gadamer (2000) dice “en repetición” y Wahl (1978) “rutina”.

Esta es la fuente de involucramientos, implicaciones e interiorizaciones, en cuanto que lo mío, localizado en lo indeterminado abre una zona de interacciones y transacciones, que instan a la determinación. Aquella parte de sí, que abriga a lo que acontece, está vinculada al acontecimiento, su devenir exige un movimiento de posición y avance, una versatilidad ante lo ocurrente. Ha quedado mi experiencia vinculada, al menos, por un tiempo, con el dinamismo y naturaleza de lo que acontece. En tanto, no existe plena conciencia de los avatares del acontecimiento ligados a la versatilidad posible de mi experiencia, mi experiencia, entonces tiene una condición de vulnerabilidad. Y en tanto, lo que nos pasa, sea organizando desde mi, ocurre un control. La vulnerabilidad tiene proximidad con un no poder en el agente y el control con su poder de.

En español, significa ‘lo que nos pasa’. Aquí se presenta una confrontación entre lo indeterminado y lo determinado colectivamente, somos varios que estamos en situación de experiencias semejantes. Como en los significados anteriores, “lo” puede, como fuente de experiencia, está conectado con lo social y lo cultural. Así, Larrosa atribuye a lo social una especie de administración y regulación de la experiencia, precisamente para excluirla, en consonancia con Benjamín y su mensaje sobre el empobrecimiento de la experiencia: “Se diría que todo lo que nos pasa está organizado para que nada nos pase”. (2003, p. 98) Experiencia, entonces, ocupa distintos niveles de realidad, la social, la colectiva y la personal. Experiencia, tiene un significado irreductible; proporciona vida al sujeto mediante el acontecimiento, lo hace sujeto de experiencia.

Tanto Larrosa como Jay acuden al rastreo filológico de la palabra experiencia: “...viene del latín ‘*experiri*’, probar. La experiencia es en primer término un encuentro o una relación con algo que se experimenta, que se prueba. El radical es *periri*, que se encuentra también en *periculum*, peligro. La raíz indoeuropea es *per*, con la cual se relaciona primero la idea de travesía. En griego hay numerosos derivados de esa raíz que marcan la travesía, el recorrido, el pasaje: *peiró*,

atravesar, *pera*, más allá; *perao*, pasar a través; *perainó*, ir hasta el final; *peras*, límite” (1996, p.97).

Así, el lugar de la experiencia, en tanto espacio no determinado y peligroso; y su acción, *atravesar*, ofrecen el rasgo fundamental del sujeto de la experiencia: estar expuesto. A la vez, la modalidad estricta de experiencia a la que se somete: “poniéndose en él a prueba y buscando en él su oportunidad, su ocasión” (Larrosa, 1996, p.99), lo ponen como un recién llegado a ese espacio, un nuevo, que tiene la oportunidad de configurar una respuesta, elaborar un modo propio de transitar, que constituye su ocasión. La acción de su ocasión pasa a dialogar con una cultura y lleva consigo la naturaleza de la formación del sujeto.

Toda ocasión es finita. El valor de la ocasión está en su temporalidad, en el tránsito de duración interna en esa temporalidad finita. Por la ocasión, el sujeto puede acceder a sí, superando la experiencia, revelándose a sí, Y a la vez, construir un algo que de ocasión en ocasión, sedimenta una realidad, desde una conducta simple y fija hasta un método complejo y flexible. Frente a esto, por la ocasión se descubre existente, su advenimiento es una de sus verdades; carece de fundamento, de esencia.

No existe un modelo predeterminado que se encuentre en un lugar conocido, que provee de las respuestas a las situaciones del tránsito, mi experiencia no es mi verdad, la experiencia no es un lugar de llegada, sino el diálogo con la realidad y el diálogo conmigo en ocasión de las exigencias de la realidad, constituyendo respuestas, en alguna orientación cultural e intención práctica.

Tiene que hacer la experiencia en la ocasión de la travesía, tiene que exponerse. Además, la exposición aparecía como la única forma de estar, es irreductible, no puede abjurar de su lugar en el mundo, pero frente a eso, no tiene seguro el devenir; entonces, su inmanencia está en contingencia: está en cercanía estrecha con el mundo pero está sin una esencia segura en su mundo. Esto significa que los proyectos en elaborar y construir una respuesta pueden fracasar, o bien, no están asegurados, y sobre todo, está en riesgo de error en el acto ligado al proyecto.

De algo nuevo y extraño, en condiciones de tránsito, la ocasión brinda la apertura de crear una entidad distinta, de individualizar la cultura mediante la respuesta. Que la experiencia sea una ocasión configura la oportunidad de trascenderla. Y ésta, está en relación con el tipo de formación que tenga el sujeto, en tanto substratum, lo que le sostiene, la formación, será el medio de asumir la oportunidad. Luego, el producto pasa a ser suyo.

Un tránsito de lo ex, lo extraño, lo extranjero, a lo familiar, en la medida que el lugar puede ser interiorizado en la elaboración de la respuesta, pasa a significar a los otros, los de ese lugar, en sus modos de apropiación de lo extraño, como referentes de constitución de sí, como un modo de situarlo en el espacio de la travesía; el sujeto se integra a sí y al camino, desde los otros. En ello el sujeto de experiencia, ha pasado a un sujeto de transformación de la experiencia. Transformación de la experiencia es el movimiento posterior al traspasamiento de la experiencia.

El tránsito a lo familiar se alcanza con repetición. Experiencia centralmente es repetición, la acumulación del estar y pasar por un lugar determinado; después, tanto pasar puede convertirse en creer que se sabe todos los caminos y todos los pasos, se hace principio de autoridad (“Yo tengo la experiencia...”) que reifica al sujeto que no ha transitado ese camino (“...y tú no la tienes”).

Cosa que no equivale a experimentado o experto. Para Gadamer (2000), el experimentado es aquel que ha hecho el camino muchas veces, y en tanto eso, no está cerrado a nuevas ocasiones de experiencia, a nuevos desafíos. Si una experiencia contiene desafío, experimentado es aquel que acepta los desafíos; el experimentado conoce que la apertura a los desafíos constituye una experiencia de mayor profundidad, donde percibe a lo conocido, con mirada de desconocido. Constituye una vuelta a mirar al mundo con ojos de asombro. Porque ese es el peligro de la experiencia acumulada sin apertura a la realidad, al viaje: la eliminación del asombro. Los profesores principiantes tienen el asombro ligado a los desafíos y peligros de la travesía; los profesores experimentados la acumulación de la experiencia.

Gadamer (2000) señala que el atisbo filosófico que se descubre en la experiencia es su sentido de finitud. Todo sujeto de experiencia es un sujeto de paso y de pasaje, de tránsito. Le pasa algo que le afecta y le produce efectos, dejándole algunas huellas, textos para la lectura. El sujeto de experiencia, sea como punto de llegada o, sea como territorio de paso o, sea como acontecer, se define "...no tanto por su actividad como por su pasividad, por su receptividad, por su disponibilidad, por su apertura" (p.). Para Larrosa (2004), mucho antes de cualquier proceso de apropiación, existe un proceso de apertura, como una pasividad anterior a la oposición entre activo y pasivo de Dewey, porque enfatiza en la "pasión, padecimiento, paciencia y atención, como una receptividad primera, una disponibilidad fundamental, como una apertura esencial".

El sujeto de la experiencia no la construye hacia el afuera sino está volcado hacia un dentro que se fusiona con el afuera, con inocencia y temeridad: "Desde el punto de vista de la experiencia, lo importante no es ni la posición (nuestra manera de ponernos), ni la oposición (nuestra manera de oponernos), ni la imposición (nuestra manera de proponernos), sino la exposición, nuestra manera de exponernos, con todo lo que eso tiene de vulnerabilidad y de riesgo". (Larrosa, 1996, p.95) La experiencia es el tránsito del mundo operando en él, recibirlo y conocerlo, lo convierte en un sujeto expuesto.

La lógica que puede captar más fielmente al sujeto de la experiencia es la de la pasión: "Si la experiencia es lo que nos pasa, y si el sujeto de experiencia es un territorio de paso, entonces la experiencia es una pasión" (1996, p. 110). Cualquier otra perspectiva la percibe fuera de la lógica de la experiencia, como una perspectiva impuesta: "La experiencia no puede captarse desde una lógica de la acción, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto que sujeto agente, desde una teoría de las condiciones de posibilidad de la acción, sino desde una lógica de la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto que sujeto pasional". (Larrosa, 1996 p. 124)

El sujeto de experiencia como sujeto expuesto es un sujeto de pasión. Contiene fundamentalmente un padecimiento o un sufrimiento, que en su interior

no es tal pasividad. Es, como si en la pasividad, su pasión consistiera en asumir los padecimientos, soportarlos o aceptarlos, que no lo reduce a la mera pasividad.

También puede referirse a una cierta relación con el otro; aunque no es incompatible con la libertad y la autonomía, no es la misma a la del sujeto que se determina a sí mismo: “La pasión funda más bien una libertad dependiente, determinada, vinculada, obligada, incluso, fundada no en ella misma sino en una aceptación primera de algo que está fuera de mí, de algo que no soy yo y que por eso justamente es capaz de apasionarme”. (Larrosa, 1996. p.104.)

El sujeto de la pasión no está en sí mismo: “...en la posesión autárquica de sí mismo, en el autodomínio, sino que está fuera de sí, dominado por otro, cautivado por lo ajeno”. (Larrosa, 1996. p. 120)

El sujeto de la pasión es inmanente a la experiencia, la experiencia no se asume primariamente de un modo cognitivo, la experiencia de apropiación no existe como tal, más bien, el sujeto está en un proceso de reestructuración, donado por la vida hacia su propia transformación en la experiencia de crear un sentido. En palabras de Heidegger (En: Larrosa, 1996, p. 31):

“...hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de ‘hacer’ una experiencia eso no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer; ‘hacer’ significa aquí; sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida que nos sometemos a ello. Hacer una experiencia quiere decir, por tanto: dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello. Nosotros podemos así ser transformados por tales experiencias, de un día para otro o en el transcurso del tiempo”.

Experiencia y regulación

La construcción de la cultura en tanto un medio y proceso en el sujeto de experiencia requiere de instancia de regulación. La idea de la continuidad de la experiencia centrada en la conducta y explicada desde la contradicción impulsos y hábitos están impactadas por las contradicciones entre experiencias educativas y antieducativas que amenazan a convertir al profesor principiante en un sujeto padeciente de anarquía para organizar sus experiencias.

Dewey (2000) plantea que la vinculación entre experiencia y educación es de tal fusión, que la idea que se tenga sobre la experiencia resulta determinante para el futuro de la educación.

La experiencia en educación, para el profesor principiante tiene dos niveles básicos, aula con alumnos en procesos de aprendizaje y socialización; e institución escolar, en su contexto social y económico, con la cultura entonces construida; mediando un proceso de formación docente percibido y vivido desde una experiencia biográfica y una biografía acumulada académicamente. El debate fundamental consiste en la interacción de los momentos, el primero nombrado aprender a enseñar, el segundo nombrado convertirse en profesor.

Convertirse en profesor, entonces, consiste en la experiencia observativa y participativa de un universo cultural. Estar al encuentro de los símbolos, los discursos, los marcos significativos, las prácticas curriculares, las creencias, los métodos, las formas específicas de solucionar los conflictos; que tienen una presencia no cuestionada, aceptada voluntariamente, y que constituyen la 'naturalidad' de ese universo. Tal 'naturalidad' es legítima: se explica como "aquí, así son las cosas". Convertirse en profesor consiste en naturalizarse en esa situación, adoptando los rasgos que la constituyen, obteniendo así un lugar en esa cultura. En la participación se generan distintos grados de apropiación de la cultura y en distintas dimensiones, que pasan a incorporarse de la perspectiva educativa de los principiantes. Así, ellos se incorporan a la profesión e incorporan de la cultura específica algunas características. Este es el movimiento de convertirse en profesor, en relación con un universo cultural, y por tanto es una forma que viene del exterior al interior, algo que pasa y llega al principiante.

Aprender a enseñar consiste en la construcción de la experiencia de enseñar, en su pasión, orientación, reflexión y apropiación de la profesión, centrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tiene a las características de la práctica educativa como sus referentes; complejidad, simultaneidad, historicidad e imprevisibilidad; a la formación docente como un referente teórico formal; a la dimensión biográfica personal y académica como un referente de vida y socialización. El principal desafío de aprender a enseñar consiste en orientar su experiencia secuencial del proceso de aprendizaje y enseñanza. En este proceso se distingue por su dominio de conocimientos de los contenidos de las asignaturas; el dominio de los principios pedagógicos, generales y específicos; la

disponibilidad y adaptabilidad a la experiencia secuencial, así como su capacidad regulativa; la capacidad adaptativa de los contenidos de enseñanza; el modo de interpretar los conflictos y los modos de solucionarlos, así como la relación que establece con sus creencias. Mientras la experiencia crucial consiste en la identificación, aprehensión, recibimiento hermenéutico, comprensión, explicación e interpretación de los dilemas pedagógicos que le pasan. En su totalidad, aprender a enseñar consiste en un movimiento más centrado en el despliegue del interior al exterior en el sujeto de experiencia.

La complejidad, propiamente dicha, consiste en las articulaciones entre explicación e interpretación, hacia la institución y la cultura escolar, y por otra parte, hacia la continuidad de la experiencia de aprender a enseñar, en el contexto de enseñar a aprender. La originalidad del estado de profesor que inicia en la docencia estriba en que las demandas y exigencias de la realidad rebasan complejamente la capacidad de respuesta del profesor y la cultura como producto inserta en la institución exige respuestas simples y causales.

Al definir como vínculo orgánico la educación y la experiencia personal, Dewey (2000) además establece que no todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas: Existen experiencias antieducativas que consisten “cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias Una experiencia puede ser del género que engendre embotamiento; puede producir falta de sensibilidad y de reactividad”.

Dewey (2000) presenta los rasgos de las experiencias antieducativas, al interior de una teoría de la experiencia. Si la experiencia educativa está ligada con la expansión de la capacidad, el fortalecimiento del hábito, la antieducativa tiene distintos grados de contracción, el de mayor alcance está en “estrechar el campo de la experiencia ulterior”.

El daño es en el presente y en futuro. En el futuro, empobrece las posibilidades de construcción de las experiencias siguientes. Y en el presente, impide “que la persona obtenga de ellas lo que pueden dar de sí”. Lo antieducativo tiene capacidad de formar estropeando la capacidad, esto es, deformar.

Si la expansión de la experiencia está en la continuidad, el modo de construir la continuidad es un criterio de educativo o antieducativo. Si las experiencias de aprendizaje están desconectadas, no puede existir su acumulación, entonces, el desarrollo del hábito es precario, o fácilmente se desintegra, no puede crear y fortalecer hábitos nacidos desde el sujeto.

El resultado de las experiencias educativas es sencillo percibirlo: “La consecuencia de la formación de tales hábitos es la incapacidad de controlar las experiencias futuras. Éstas son recibidas tal como vienen, sea en forma de goce o de descontento y protesta. En tales circunstancias es ocioso hablar de autodominio”. (Dewey, 1949, p 44.)

La teoría de la experiencia consta de un presupuesto esencial, al construir hábitos en el presente está profundizando e integrando la capacidad de expandir el foco de las experiencias en el futuro: supone una vinculación entre presente y futuro en acto, mediada por la construcción del hábito. Hábitos acumulados e integrados suponen experiencias educativas y, en tanto, existe construcción de capacidad para enfrentar al futuro, existe también la consistencia del sujeto como autodominio.

La capacidad para controlar experiencias futuras está relacionada con la continuidad de la experiencia. En este momento, “yo puedo”, que remite a la capacidad de acción del agente, tiene su desafío central.

Para Dewey (2000) no existe la ausencia de experiencia, sino experiencias erróneas, defectuosas, con referencia a las experiencias ulteriores. Las experiencias antieducativas sencillamente no preparan para aprender más, se consumen en la presunción del presente, condicionan y limitan el aprendizaje. La pertinencia de una experiencia educativa está fundada en la selección del género de experiencias en el presente, que vivan productivamente en las experiencias subsiguientes.

Dewey (2000) plantea una distinción necesaria entre experiencias valiosas y las que no lo son. Y socialmente, el principio de continuidad de la experiencia es un rasgo de distinción entre el ambiente democrático y el autocrático, en razón a las cualidades de experiencia interior que desarrollan los sujetos.

El principio de continuidad de la experiencia se basa en el hecho del hábito, si interpretamos este hábito biológicamente. La característica básica del hábito es que, toda experiencia emprendida y vivida modifica al que actúa y lo vive, la cualidad de las experiencias subsiguientes.

El hábito es un ente vinculador y contenedor de tiempos. Es, a la vez, una imagen detenida de la experiencia, su consolidación y cristalización, pero también, su posibilidad de reorientar la experiencia. El hábito, en este sentido, es lo contrario al simple hábito fijo. Y además es productivo, en cuanto que opera una modificación, al realizarlo, en quien lo ejecuta, y en ello, está produciendo una nueva cualidad en las experiencias ulteriores. Además, comprende la formación de actitudes que son emocionales e intelectuales; comprende nuestras sensibilidades y modos básicos de satisfacción y responder a todas las condiciones que encontramos al vivir.

Desde este punto de vista, el principio de continuidad de la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después (Dewey, 2000). La continuidad de la experiencia recoge en el presente, algo de pasado e incita algo del futuro, en ello guarda semejanza con el sentido de la experiencia de la temporalidad que elabora Ricoeur en su triple presente retomado de San Agustín. Junto a ello, el presente como entidad conservadora de un fragmento del pasado y de fragmentos de futuro puestos en el proyecto; donde el sujeto es él y puede ser otro, una acción de sí sobre sí mismo.

La orientación de la continuidad de la experiencia consiste en un rasgo básico para sostener el crecimiento moral e intelectual: “El problema está en saber si el crecimiento en esta dirección promueve o retrasa el crecimiento en general”... “Sólo y cuando el desarrollo en una dirección en particular conduce a un desarrollo continuado, responde al criterio de la educación como crecimiento” (Dewey, 2000, p. 39).

La continuidad, aparece así, como criterio para distinguir las experiencias que son educativas de las que son antieducativas. Toda experiencia afecta en algún modo, las actitudes que sostienen la conexión con las experiencias ulteriores,

porque establecen ciertas preferencias y aversiones, haciendo más fácil o más difícil actuar para uno u otro fin; en la experiencia del presente se está construyendo la experiencia del futuro.

Estar en continuidad experiencial en tres tiempos supone la prolongación del pasado al presente y desde el presente al futuro, donde ocurre una construcción de actitudes como exigencias, con las que los sujetos, se vincularán a la realidad. Los sujetos aprenden a construirse en conexión con la realidad mediante la adopción de ciertas actitudes. La importancia del triple presente de Dewey, está en la construcción de una actitud del sujeto que opera como vínculo con su realidad. En este momento, la actitud aprendida del sujeto contiene una experiencia de esfuerzo o perseverancia, una experiencia de exigencia o de demanda. Por la primera, los sujetos son capaces de articularse creativamente, sosteniendo múltiples esfuerzos, en continuo intento de regulación; por la segunda, son incapaces de enfrentar los obstáculos a vencer de modo perseverante, exige a la realidad que sea como se desea, el proceso de regulación está dominado por el azar voluble y el capricho. En este caso, queda la “persona detenida en un nivel bajo de desarrollo, de un modo que limite su capacidad ulterior de desarrollo”. (Dewey, 1949, p 65.)

Desde la teoría de la experiencia de Dewey (2000), el profesor principiante está en la continuidad de su experiencia, distribuida en experiencias educativas y antieducativas, al mismo tiempo que está como guía de la continuidad de la experiencia de aprendizaje. Está en la intersección de dos continuidades, por primera vez. Su modo de continuidad afectará a la del aprendizaje. Estas son las condiciones generales que sostienen al proceso de aprender a enseñar.

En cambio, el proceso de convertirse en profesor está dimensionado, con otra categoría de Dewey: “La palabra ‘interacción’ expresa el segundo principio esencial para interpretar una experiencia en su función y fuerza educativa. Aquélla asigna iguales derechos a ambos factores de la experiencia: las condiciones objetivas y las internas. Toda experiencia normal es un juego recíproco de estas series de condiciones. Tomadas juntas, o en su interacción, constituyen los que llamamos una situación”. (2000, p. 58)

La creación de experiencia tiene de referente al ambiente que actúa permanentemente con las necesidades, propósitos y capacidades personales: “Los principios de continuidad e interacción no se pueden separar uno de otro. Son los aspectos longitudinales y lateral de la experiencia “. (autor, 2000, p. 50)

Dewey (2000) establece los dos vínculos, respecto al ambiente externo y al ambiente interno, poniendo el centro de este último en la regulación: “La continuidad y la interacción en su unión activa, recíproca, dan medida de la significación y valor de una experiencia. La preocupación inmediata y directa de un educador son, pues, las situaciones en que se tiene lugar la interacción. El individuo que interviene como un factor en ella es lo que es en un tiempo dado. El otro factor, el de las condiciones objetivas, es el que en cierta extensión está dentro de las posibilidades de regulación por el educador”. (p. 56)

Define la regulación teniendo a las condiciones objetivas como lugar para crear condiciones de aprendizaje: “Cuando se dice que las condiciones objetivas son las que puede regular el educador, se entiende, naturalmente, que su capacidad para influir directamente en la experiencia de los demás y por tanto en la educación que éstos reciben, le imponen el deber de determinar aquel ambiente que interactuará con las capacidades y necesidades existentes de los enseñados para crear una experiencia valiosa”. (Dewey, 2000, p. 76)

La continuidad de la experiencia y la interacción representan las dos categorías centrales de la teoría de la experiencia. La primera es de carácter epistemológica, pedagógica y psicológica; la segunda de carácter social, cultural. Una, fundamenta el aprender a enseñar; la segunda, el convertirse en profesor, como una contradicción permanente al interior de la constitución de la identidad profesional. Laten tendencias y predisposiciones que tienen su intervención en la resolución de la vinculación entre continuidad e interacción.

El primer riesgo para la continuidad está en las diversas formas de discontinuidad intrínsecas a una existencia que indica inestabilidad: “Un rasgo puesto de relieve por los fenómenos culturales es el de lo inestable y lo peligroso”. (Dewey, 1975, p. 57)

El idealismo ha ofrecido una realidad acabada, completa y realizada: “La concepción de una experiencia absoluta, que sería sólo y siempre buena y perfecta, empieza por desplegar estos deseables contenidos de las cosas de la experiencia real y acaba por afirmar que son los únicos posibles” (Dewey, 1976, p. 54), mientras la existencia aparece como una herida del ser, un fenómeno inconcluso.

El sujeto puede designar su realidad. No puede pronunciar “yo experiencia” porque está en la existencia; corresponde un “yo experimento” en esta acción cuando se da una relación con lo externo y consigo, un indicio de tomar un lugar y una significación sobre la producción de lo complejo, tomar un lugar es hacerlo en la acción y como lugar corresponde a la regulación: “Si no hubiese en la vida y el espíritu mecanismo alguno, sería imposible la educación, la modificación deliberada, la rectificación, la previsión y la regulación positiva “. (Dewey, 1949, p. 217)

Experiencia también significa una aspiración al logro, a la felicidad; “Al mismo tiempo que la naturaleza inestable de la existencia es realmente la fuente de toda dificultad, es también una indispensable condición de lo ideal, que resulta una condición suficiente cuando se junta con lo regular y seguro” (autor, 1949, p.56). El orden motivacional tiene a la aspiración del logro, uno de los elementos para enfrentar lo inestable y lo azaroso, puesto como un fin y parte de proyecto.

El elemento que proporciona sustento a la regularidad, Dewey la enuncia como estructura: “Estructura significa constancia de los medios, de las cosas usadas con la mira puesta en las consecuencias, no de las cosas tomadas en sí mismas o en absoluto. La estructura es lo que hace posible la construcción y no puede descubrirse o definirse sino en una construcción realizada, siendo la construcción, naturalmente, un patente orden de cambios” (1949, p.64).

En el contexto de la estructura como sostenimiento de la regularidad, y como estable relativamente, si tiene por función lo material o lo espiritual, “no hay acción sin reacción, no hay exclusivamente una forma de ejercitar el poder que condiciona, una manera de regular las cosas que opera íntegramente de arriba abajo o de dentro a afuera” (Dewey, 1949, p.65).

La estructura como referente de construcción de regularidad, puede devenir en una regularidad monótona o conservadora (Dewey, 1949, p. 231). El cariz de estabilidad se vuelven rasgos rutinarios y mecánicos, y la estabilidad de la estructura conservadora se idealiza (Dewey, 1949, p. 199).

El sujeto está en la contingencia y estabilidad de la existencia, donde no puede creer que posea la realización completa de su estabilidad, tampoco puede estar a expensas del azar, para encontrar una orientación requiere una experiencia de regulación de los avatares de la existencia. La orientación proviene de las significaciones: “‘Esto’, sea lo que sea esto, implica un sistema de significaciones enfocadas sobre un punto de esfuerzo, incertidumbre y necesidad de regulación”. (autor, 1949, p. 288) El complejo entre regulación, orientación e intención constituye la base de una doble interacción, consigo y con la estructura, mediado por los medios-fines.

Así queda fundada la realidad del sujeto: “El sujeto es lo que sufre, está sujeto y lo que soporta la resistencia y la frustración; es también lo que intenta la sujeción de las condiciones hostiles; lo que toma la iniciativa directa de reformar la situación dada. Subjetivo y objetivo, distinguidos como factores de un esfuerzo regulado por modificar el mundo circundante, tienen una significación inteligible”. (Dewey, 1949, p. 198)

Experiencia de sí (regulación) y experiencia de la estructura -plausibilidad de la estructura en Berger y Luckmann (1999)- constituyen la vinculación sujeto y situación sociocultural, las condiciones para el hacer de la experiencia. La primera está relacionada, en un aspecto general con aprender a enseñar y se inscribe en la práctica pedagógica, la segunda con el proceso de convertirse profesor en una institución y se inscribe en la práctica docente.

Ha ocurrido un desplazamiento estratégico del centro de gravedad, “desde lo que es objeto de experiencia, lo objetivo, hacia el tener experiencia, el método que sigue su curso, el cómo se efectúan los cambios. Este desplazamiento se da siempre que se plantea el problema de regular la producción de consecuencias. El poder del uso directo en el goce y el padecimiento es equivalente a reconocer un método con la posibilidad de regulación.

La interacción entre la regulación y la regularidad tendrá acentuada en el sujeto la relación entre impulsos y hábitos y acentuada en la estructura institucional la relación entre medios y fines. Expresa una modalidad de vínculo entre sujeto e institución como la relación entre impulsos y hábitos expresa una modalidad de vínculo del sujeto consigo.

Enseñar presupone la existencia de una orientación y un método que sostendrá al aprendizaje, mientras la experiencia sostiene al que enseña. La finalidad educativa está planteada en las políticas educativas para educación primaria, el método está sostenido en una concepción pedagógica y psicológica, desde la disposición y hábitos del sujeto. ¿Cómo son posibles las relaciones entre la experiencia del sujeto, el currículum y la institución? La primera atañe a la regulación cognitiva, motivacional y afectiva; la segunda, con la regulación del currículum, y la tercera con la regulación moral al interior del proceso de socialización.

La estructura de plausibilidad, las condiciones que ofrece la institución en el sostenimiento de la incorporación profesional, es el filtro mediante el que la institución conforma y delimita las posibilidades de la apropiación del saber. Es el andamiaje objetivo y subjetivo, con el que la institución orienta los procesos de aprender a enseñar, de acuerdo a los principios del universo simbólico. La orientación básica está en ofrecer un conjunto de respuestas prácticas, acerca de fenómenos, que al evitar su reconstrucción reflexiva y práctica, efectúen la economía de esfuerzos, configuren una herramienta para abatir problemas y recrear ensayos, y consoliden la integración social.

La estructura de plausibilidad se refiere a dos niveles. Uno, el de la sociedad como realidad objetiva. Consiste en el orden institucional como un todo que sostiene la construcción del sentido para sus participantes, se efectúa como un reconocimiento subjetivo de un sentido general. Atañe a un nivel horizontal de integración y plausibilidad, relacional el orden institucional con los varios individuos que participan en él, los roles y papeles, o en varios procesos institucionales parciales, en los que sólo puede participar un individuo en un momento dado.

El otro plano, el de la sociedad como realidad subjetiva, atañe a la totalidad de la vida de un individuo, su paso a través de diversos órdenes de la dimensión institucional, adquiere un sentido que proporciona plausibilidad subjetiva al conjunto.

La institución se conserva como cuerpo cohesionado. La fuerza de implementación del saber institucional psicopedagógico, tiene la inmanencia de la fuerza de cohesión y conservación de la institución. Por otro lado, al sujeto de experiencia, le son inmanentes los rasgos de la experiencia: vulnerabilidad, exposición, peligro, camino incierto, dudas, ambigüedades, ensayo y error, en su experiencia itinerante: éste es el lugar esencialmente creado durante la incorporación profesional. Con otros términos, podría ser referido como un encuentro entre la densidad y la levedad, la invitación a la habituación y a la conformación de un estilo de ser profesor, que se construye fragmentariamente en el transcurso del tiempo, en una dinámica de socialización y el sujeto, que oscila entre experiencias de aprender a ser profesor y aprender a enseñar.

La estructura de plausibilidad define el tipo de experiencia, y condiciona la dialéctica entre contingencia azarosa y estabilidad que movilizan la diversidad, el caos, las interrupciones emocionales, las rupturas de lo imprevisto; la originalidad de estar expuesto en la experiencia y a la vez estar asimilando al medio, dando contenido a la pasividad de la experiencia, desde la que se induce a cierto tipo de actividad. Hacia la aspiración a la estabilidad están las transacciones con la estructura curricular, la planeación de las actividades docentes y la programación de las distintas actividades de la escuela.

Estas dos instancias se convierten en los polos que se enfrentan creando la experiencia de construcción de sujetos. En la vivencia del profesor principiante, ambos son un todo. La vivencia tiene más poder cognitivo que la percepción, pero menos que la regulación de la experiencia. Vivir esta dualidad alimenta una confusión con enorme gasto de energía mental, cuando no ocurre una regulación definida de la experiencia. Dentro de sus expectativas, ser profesor aparecía separado de la institución; y enseñar, no estaba connotado a padecer interrupciones, con la exigencia de recontinuar, que exige tener la imagen o

indicios de una cierta continuidad, anticipadamente. Sin embargo, debe enseñar, con o sin regulación.

En este contexto, el profesor orienta sus vivencias. Puede ocurrir que la fuerza de las vivencias active una explosión dispersa de su estabilidad precaria, que el impulso concentrado de preocupaciones lo orienten en alguna dirección; la estructura de plausibilidad inmediata, no ha sido identificada, menos incorporada. Por lo contrario, puede existir una atenta disposición para identificar la estructura de plausibilidad, una lectura de las sugerencias y los indicios de ella, que lo orienta a una temprana habituación, sostenido en la dinámica de la aceptación (con reservas) de las tipificaciones.

En este contexto, la acción de enseñar está sostenida entre su impulso que nace de vivenciar las circunstancias, el impulso de resolver las exigencias, por el otro lado, por los hábitos alcanzados durante la biografía escolar acumulada, incluido el servicio social en la formación docente. Surge, desde el primer día, la vivencia de la disciplina escolar (¿Cómo controlo a los niños?). El primer contacto con la regulación, se presenta indirectamente como regulación del otro; activada ésta como regulación externa, crea el umbral para la regulación interna: “¿Qué debo hacer para controlarlos?” y el sentido original está en “controlarlos”.

Ejercer la experiencia de la continuidad consiste en liberar impulsos y concretar hábitos. La formación y transformación de hábitos tienen dos fuentes, la regulación personal y la influencia social. Los impulsos como fuente de disposiciones se inscriben en la biografía del sujeto pero tienen condición de ser moldeados por la institución. Los efectos, en cuanto, resultantazos provisionales, designan la estabilidad de la continuidad de la experiencia, como un proceso sostenido, fluido, progresivo en perfeccionamiento y claro ante el sujeto o bien un proceso segmentado, con interrupciones, oscilaciones, inhibiciones y paralizaciones, captados en una interpretación provisional.

Para Dewey (1975), el sustento básico de la regulación se encuentra en la tensión entre impulso y hábito. Si los hábitos son adquisiciones, actividades organizadas, secundarios, los impulsos “son los ejes en que gira la reorganización de las actividades, son factores de desviación para dar nuevas direcciones, a los

viejos hábitos y cambiar su calidad” (p. 93). El contenido de la regulación, la capacidad de controlar y guiar las acciones personales, está en la plasticidad del impulso contra la rigidez del hábito. El lugar donde se reúne la tensión es en la inteligencia (Dewey, 1998) y uno de los resultados está en la construcción del juicio, la comprensión y la apropiación.

El impulso, por sí mismo, no tiene futuro. La transición de impulso a disposición se efectúa por la mediación del medio social y cultural. La institución se convierte en un sujeto operante: sostiene y guía el tránsito del impulso a la disposición, según los propósitos que promueva y represente. Por ello, la institución tiene un grado de participación en la plasticidad original de los impulsos, al proponer el aprendizaje de las costumbres adultas de “quienes tienen el poder y la autoridad” (Dewey, 1975, p. 97): la tensión entre impulso y hábito, socialmente se convierte en la lucha entre los hábitos de los adultos y los impulsos de los jóvenes. (p. 99)

La adquisición de un hábito, su consolidación, no significa una operación de dominio completo sobre los impulsos. Más bien, entre impulso y hábito existe una permanente correspondencia de reconstrucción. Acción que se realiza en uno, afecta al otro; desde Dewey (1976): “El lugar del impulso en la conducta, como eje de reajuste y reorganización de los hábitos, puede definirse como sigue: por una parte se le mantiene fuera del territorio de los hábitos contenidos y arraigados, por otra, no se le permite la entrada a la región en que el impulso es ley por sí mismo. El impulso es una fuente, una fuente indispensable de liberación, pero sólo libera poder en la medida en que se le emplea para dar a los hábitos flexibilidad y frescura”. (p.)

Existe una construcción que constituye una suerte de intensificación de experiencias antagónicas en el sujeto, un acto de cara a cara entre los efectos de la socialización, los hábitos, y la fuerza de la naturaleza con su actualización en el impulso. Los avatares de la inteligencia en tal enfrentamiento son los contenidos de la regulación. La construcción de la inteligencia tiene por condiciones el estímulo que el impulso da a la imaginación reflexiva en lucha con su dependencia de los hábitos establecidos (Dewey, 1995) a la vez, en la acción de la inteligencia sobre la transformación del hábito y su lugar en la regulación del impulso (Dewey,

1975). El medio de regulación de la inteligencia, Dewey (1995, 2000) lo centra en el proyecto de exploración de la comprensión, el juicio y la exploración de indicios, como componentes de la continuidad de la experiencia.

El ser humano no puede aceptar completamente ni sus impulsos, ni sus hábitos. La obra de la regulación consiste en anteponer impulso y hábito, impulsos contra impulsos y hábitos contra hábitos, aunque el impulso tenga dependencia de los hábitos, no la elabora por sí completamente; el impulso puede estimular la imaginación reflexiva, y producir una transformación del hábito, asimismo, regular al impulso (Dewey, 1975).

El beneficio de los hábitos consiste en ser condiciones de ayuda intelectual, con su modo de actuar sobre el entendimiento, sea para restringir su alcance o para fijar sus límites. Sin hábitos, el pensamiento trabaja vacilante, incierto; con saturación de hábitos, el pensamiento queda encerrado, “éste ya no es posible” (Dewey, 1975, p.163). Un lugar productivo y equilibrado entre impulsos y hábitos designa el encuentro de una medida, que permita la complementación, la interacción. Más bien, consiste en una interacción y coexistencia de los valores pertinentes de cada uno.

El hábito brinda las condiciones de operatividad y el impulso las de inspiración, una sin otra se convierten, por su propio movimiento, en otra cosa. Sin inspiración, sin impulso, el hábito se hace rutina, se hace rígido y macizo; y el impulso, la inspiración, sin hábito, se vuelve dispersión: el hábito con impulso se vuelve inspiración, el impulso con hábito se vuelve producción. La regulación consiste en oponer lo mejor de cada uno. El hábito proporciona un sentido de realidad (restringen su alcance y fijan sus límites) a los impulsos, pero los impulsos proporcionan un sentido de flexibilidad al hábito. Esta oposición que nutre la tensión, pone al sujeto en un estado de confrontación consigo.

El impulso expresa el lugar de la naturaleza y el hábito el de la sociedad. Un sujeto de experiencia resulta de la interexperiencia entre impulso y hábito, entre experiencia y método. Las acciones que el sujeto realiza para dar orientación a esta oposición y controlar el flujo de experiencias, puede llamarse regulación. Dewey procura explicar sus relaciones, los efectos de sus compensaciones y

descompensaciones, o dicho de otro modo, las deficiencias y saturaciones de la regulación.

Por ejemplo, la formación de un hábito orienta al sujeto en una dirección intelectual, (“especialización intelectual”), si no llega a ocurrir una suspensión o pausa reflexiva (“detente y piensa”), se vuelve una acción sin pensamiento (“distracción”). El hábito, como el lugar que comunica al sujeto con la sociedad y que es el lugar que lo social ocupa en el sujeto, se convierten en límites negativos que restringen al pensamiento porque se integraron, en un principio, como factores positivos. El flujo de la experiencia tiende a cambiar la intensidad de la exigencia y el modo de la complementación entre hábitos e impulsos, porque la relación no puede ser estática.

Cada acción del hombre sobre el entorno sociocultural, no sólo tiene una reacción en éste, sino también en aquél, inscribiéndolo en un flujo no interrumpido. Sin indicios de peligro, el flujo no se detiene; con peligro, aparece la conciencia. En éste caso, el peligro o la alarma funcionan como reguladores externos. La regulación, como procedimiento e instrumento de la conciencia permite crear la condición de reconocimiento, reestructuración y reordenación de las correspondencias.

Dewey (1975) considera necesario la existencia de una pluralidad de hábitos porque se incrementan las oportunidades para construir la identificación y el reconocimiento (p. 167); mientras la flexibilidad de los hábitos agudizará la percepción. Los hábitos son la herramienta donde la conciencia se efectúa y los hábitos se flexibilizan en interacción con los impulsos: “Los hábitos concretos desarrollan toda la labor del percibir, recordar, imaginar, juzgar, concebir y razonar que se lleva a cabo”. (Dewey, 1975, p.167)

Dewey establece una serie de argumentos a modo de rasgos de hábitos e impulsos, analizados en sí mismos, para demostrar que ni uno, ni otro, conducen al conocer,: “Hay algo que tienen por igual el hábito y el impulso: El hábito en sí no conoce, porque no se detiene de por sí a pensar, observar o recordar; tampoco el impulso se dedica de por sí a la reflexión o contemplación, simplemente se deja ir” (1975, p.167)...”Los hábitos son de suyo demasiado organizados, insistentes y

determinados para necesitar recurrir a la investigación o a la imaginación y los impulsos son demasiados caóticos, humillantes y confusos para ser capaces de conocer, aunque quisieran”...(“El hábito se incorpora, ejecuta o hace a un lado los objetos, pero no los conoce; el impulso los dispersa y anula con su incesante agitación. Se requiere cierta delicada combinación de hábitos e impulso para la observación, la memoria y el juicio”) (p.168-169); sino, será en su combinación activa, donde la reunión producirá un movimiento de reajuste u redistribución de hábitos (“una lucha temporal que concluye en un acuerdo entre un viejo hábito y el nuevo impulso” (p.170), que concluye con una nueva reorganización, con distintas orientaciones en la observación, que acompaña la nueva búsqueda de investigación.

Un proceso de apropiación consciente tiene al conflicto entre hábitos y liberación de impulsos como la base de su desarrollo; una suspensión de hábitos e impulsos preferenciales; un ensayo imaginario de los diversos cursos de acción posibles; un estado de deliberación, donde sus componentes se desintegran, aislándose, oponiéndose y en ello, aunque ninguno tiene una fuerza suficiente para convertirse en el centro de gravedad, a la vez, unos impiden a otros alcanzar la supremacía (Dewey, 1975, p. 178).

El final de la deliberación está en la elección y la decisión: “Se hace la elección tan pronto como un hábito o una combinación de elementos de hábitos e impulsos encuentra un camino francamente abierto; en ese momento se libera la energía, la mente se organiza y se unifica”. (Dewey, 1975, p.180)

La ocasión de la deliberación está en el exceso de preferencias, cuando se desean cosas incompatibles; la ocasión de la elección está en las preferencias en competencia; la dinámica de la deliberación que origina la elección está en sostener inclinaciones frenadas mutuamente; la imaginación sostiene las consecuencias objetivas de la acción, proporciona el estímulo necesario y se da libertad a la acción definitiva: “Toda deliberación es la búsqueda de una forma de actuar, no de un término final” (Dewey, 1975, p.181). Así, la deliberación es la forma específica de la razón, en el momento de la búsqueda de caminos, más ciertos que sostengan la acción.

En este contexto, el raciocinio no está excluido. No es una fuerza que esté en algún lugar, como escondido y que de pronto salte y nos atrape; o en algún lugar, visible pero lejano, al que se pueda aspirar. Dewey (1975) considera que no es una fuerza que se deba recurrir contra el hábito y el impulso, no se trata de enfrentamientos y segregaciones, sino “el raciocinio es el logro de una armonía de funcionamiento entre diversos deseos” (p.184).

Como estado, entonces, razón significa: “...la feliz cooperación de una multitud de disposiciones tales como la simpatía, curiosidad, exploración, experimentación, franqueza, persecución hasta ver el final de las cosas, circunspección para examinar el contexto” (Dewey, 1975, p. 184).

La razón así requiere de un método: “El método es su organización efectiva en una disposición continua de investigación, descubrimiento y prueba; se forma de conformidad con estos actos y se debe a sus consecuencias, la razón, la actitud racional, es la disposición que resulta, no un antecedente ya formado que puede ser invocado y puesto a funcionar a voluntad” (Dewey, 1975, p.184); ... “La razón no es una fuerza antecedente que pueda usarse como panacea, es la obra laboriosa del hábito y requiere que se le ejercite continuamente” (p.185).

La función de la deliberación consiste en despejar confusiones en la actividad, reanudar la continuidad, recobrar la armonía, utilizar los impulsos sueltos y dar una nueva dirección al hábito. Tiene su origen en la perturbación de la actividad y su término en elección de un curso de acción que restablezca el orden.

El uso de la regulación forma parte en la formación del hábito de pensar de manera reflexiva (autor, 1998, p.37), como el medio para trascender las limitaciones del impulso y del hábito. La regulación, de este modo, dispone al sujeto en la experiencia reflexiva.

Hay tendencias que requieren una regulación constante, que están expuestas a sanciones físicas y sociales del pensamiento correcto, se inscriben en una lucha por apoderarse de la mente del hombre. Hacerla funcionar en determinadas direcciones y no en otras, regulando las interpretaciones sociales. La regulación se entiende aquí como el movimiento de detención de la influencia de ciertas realidades sobre el pensamiento. Dewey (1975) considera que tienen influencia

permanente en la formación de hábitos de pensamiento. La regulación central está entre dos necesidades mayores: la necesidad de la formación de hábitos de pensamiento, como una fuerza para oponerse a las necesidades de la vida (p.36). Ir más allá, del límite impuesto por las necesidades de la vida. Sin embargo, la tendencia de liberación del pensar aunque “libera del sometimiento servil al instinto, al apetito y la rutina, también ofrece la ocasión, y la posibilidad del error” (p.37). Satisfacer las necesidades de la vida personal y las necesidades sociales, como ocurre en la docencia, compromete a una responsabilidad disciplina constante, y a la formación de pensamientos fundamentales.

Hay dos tipos de necesidades que requieren inferencias correctas, conservar la vida y conservar la sociedad. Los argumentos que se sugieran para ello, tienen poder de aceptación, aunque sean “disparatadas historias relativas al origen de los hábitos”, Dewey, 1975, p. 39) Por el contrario, la presentación de datos amplios y válidos, no puede generar una conclusión correcta porque existe una oposición de las costumbres existentes. Para Dewey (1949), mientras la inferencia ayude directamente a solucionar una situación, existirá aceptación. La costumbre social refuerza las inferencias directas, al grado que los artificios de argumentación pueden agotar las variaciones de una creencia errónea. Cuando el sujeto asume el poder deductivo de las costumbres sociales, lo llama “tendencia primitiva” (p. 50).

Dewey (1949) plantea su modo de superación: “Sólo la regulación sistemática de las condiciones bajo las cuales tiene lugar la observación y la severa disciplina de los hábitos de producir sugerencias pueden asegurar una decisión correcta acerca de la naturaleza impura de una creencia y la solidez de la otra” (p.39). Sin regulación de las condiciones, cualquier signo es válido, para generar sugerencias.

La formación de los hábitos del pensar no es independiente a la existencia de las creencias erróneas y sus fuentes, intrínsecas, como la tendencia de aceptar lo que se admira y negar lo que le contradice; el temperamento específico y los hábitos de cada individuo; extrínsecas, que proceden de las condiciones sociales (Dewey, 1949, p.39).

La formación de hábitos compromete a la totalidad del sujeto, en su proceso de socialización “aquellos que rara vez razonan, sino que actúan y piensan según el ejemplo de los demás” (Dewey, 1949, p. 37); en su proceso de constitución en tanto vínculo de sí como pasión y razón, “los que colocan la pasión en lugar de la razón” (p. 39); en los medios con que se suministre los contenidos de la representación que son identificados como contenidos en la construcción del pensamiento, “quienes están sinceramente dispuestos a seguir la razón, pero por la falta de lo que podría llamarse un sentido común, carece de la visión completa de todo lo relacionado con la cuestión” (p. 38); con su biografía, porque “Es común que los niños admitan en su mente ciertas proposiciones...de sus padres, de sus nodrizas, una vez inculcadas en sus desprevenidos e inocentes intelectos, y allí fuertemente impresas, acaban por fijarse...”(p.3899; con una preferencia, “...hay otros, cuyos entendimientos están realizados en un molde y diseñados sólo para ajustarse a una hipótesis recibida” (p. 42); con determinados intereses, “Las probabilidades que contrarían los apetitos de los hombres y sus pasiones predominantes corren la misma suerte” (p. 40); o con algún tipo de autoridad, “el hecho de dar asentimiento a las opiniones comúnmente recibidas, ya sean las de nuestros amigos o las de nuestro partido, ya sean las de nuestra provincia o las de nuestra patria”(p. 42).

La tendencia en creer tiene su base en las disposiciones, deseos, esperanzas; que pueden orientar al pensamiento por generalizaciones prematuras; pueden servir de base para desarrollar prejuicios o debilitar al pensamiento, por el deseo de armonía social. Sin una actitud favorable al desarrollo del pensamiento, cualquier método de ejercicios para desarrollarlo es inútil. La importancia de las actitudes reside en animar la práctica de la inteligencia, unida a un método: la mentalidad abierta: “puede definirse como carencia de prejuicios, de partidismo y de cualquier hábito que limite la mente y le impida considerar nuevos problemas y asumir nuevas ideas” (autor, 1949, p.43); el entusiasmo: “Cuando alguien se mueve vigorosamente por algún objeto o alguna causa, se lanza a ello” (p.43); la responsabilidad: “Lo mismo que el entusiasmo y la sinceridad, se concibe generalmente como un rasgo moral, no como un recurso intelectual. Pero es una

actitud necesaria para adquirir un apoyo adecuado para la búsqueda de nuevos puntos de vista e ideas y para el entusiasmo por el tema, así como la capacidad de absorción del mismo. La responsabilidad intelectual asegura la integridad, esto es, la coherencia y la armonía en las creencias” (p.44).

Así, la contradicción fundamental a nivel de sujeto para dar un sentido y regular la experiencia se encuentra entre creencias y reflexiones, experiencias y representaciones. El hábito de pensar de manera reflexiva requiere el apoyo de una disposición general: “Existe una cierta disposición a considerar intelectualmente, los temas que se inscriben dentro del espectro de la experiencia, disposición que contrasta acusadamente con la de formular juicios sobre la mera costumbre, la tradición, el prejuicio, y así regir la tarea de pensar” (Dewey, 1949, p.45).

Conclusiones

En la incorporación profesional subsisten tres problemas humanos de construcción simultánea que podrían enunciarse del siguiente modo: el problema del conocimiento convirtiéndose en aprendizaje, el del alumno socializándose como profesor y del ser humano convirtiéndose en sujeto, actor, agente, observador e intérprete. Por lo tanto, el vínculo entre las tres dimensiones está en una dialéctica alrededor del conocimiento escindida en desconocimiento y reconocimiento. Además, el modo de inscripción histórica en esta complejidad es mediante el esfuerzo.

Las dimensiones de estudiar para profesor y trabajar de profesor tienen un centro de transformación desde donde pueden comprenderse sus transiciones y contrastes a través de la acción y el sentido del esfuerzo: "...una actividad debe tener una estructura significativa para estimular una capacidad algo superior a la que el individuo posee y que será alcanzada mediante el ejercicio del esfuerzo" (Bruner, 1972). Además, la formación docente se ha encargado de no despertar "las energías naturales que dan pie al aprendizaje espontáneo" (Bruner, 1972).

La formación docente ha consistido en una estructura significativa de repetición de acciones básicas y unilaterales, una cultura producto, que elude los procesos de complejidad instituyendo principios de conformidad y una lógica del mínimo esfuerzo, sostenida en primacía de las funciones del lenguaje antes que en la apropiación de tareas académicas y de la interpretación de la cultura como entidad profesional. Sin riqueza de formatos de instrucción didáctica y sin pluralidad interpretativa la capacidad de activar el aprendizaje tiende a instaurarse en las realidades más inmediatas.

Esto se convierte en un ciclo básico de repetición de experiencias, en el que puede ocurrir una sedimentación de atención, la actitud, la disposición y la selectividad hacia la práctica pedagógica y docente, además crea un vínculo específico de asimilación de la temporalidad basado en acciones de enseñanza moleculares.

Los rasgos de la práctica docente como imprevisibilidad y simultaneidad son los instrumentos de activar la falla de conexión, donde se revelara la necesidad del esfuerzo y su permanencia.

El esfuerzo también está asentado en las oscilaciones de sus creencias respecto a los territorios y zonas de experiencias. Estar en la creencia de que los alumnos son gobernables con facilidad y transitar a la impresión que son ingobernables, despoja de sentido de seguridad la conexión con el futuro que efectúa la planeación y la construcción de rutas de acción en el presente metodológico; asimismo, estar en la creencia que poseen los atributos suficientes y necesarios para ser profesores y transitar a la intuición que su enseñanza carece elementos fundamentales; primero, creer en las primeras impresiones y luego no creer nunca en las primeras impresiones.

El trabajo del esfuerzo alrededor del conocimiento será el nexo de conexión con la realidad en una dialéctica entre desconocimiento (Goodman,) y reconocimiento (Ricoeur, año). Ha dejado de ser el alumno infantilizado de la formación docente para pasar a ser el profesor adulto; ha cobrado importancia repentina su capacidad para estructurar tareas académicas cuando en la formación docente no eran necesarias. Ser reconocido profesionalmente (convertirse en un buen profesor) está en debate con reconocer su nueva situación de ingreso a la profesión. Sin embargo, posee figuras en sí mismo que se acercan al desconocimiento, y que no es en virtud de su contenido representacional, sino por el sentido que le otorga. La conexión entre desconocimiento y reconocimiento está fundada en el sentido, el contrasentido y el sinsentido.

Si el saber en un sentido general y amplio (Villoro), se puede describir como la adquisición personal de significado pertinente a un segmento de la realidad, conocer es estar alerta, “darse cuenta de”, estar consciente de algo mientras el acto de explicar es “dar cuenta de”; este tránsito del darse cuenta al dar cuenta está mediado por la representación (de qué modo aparece o presenta ante sí lo que es un ente real o imaginario, hacer patente ante sí mismo un ente como un sujeto o una entidad como la cultura). Así, experiencia (darse cuenta), explicación

(dar cuenta) y representación (cómo lo cuenta) aparecen entrelazadas en el volver a darse cuenta (el reconocimiento).

Reconocerse limitado y reconocer límites en el contexto, recordarse como alumno y desconocerse en situaciones problemáticas exige un gran esfuerzo en la creación de un sentido para mantener la activación del aprendizaje. El dramatismo del esfuerzo de los profesores que inician en la docencia está asentado en este contexto.

El profesor que inicia en la docencia se envuelve en una dialéctica de reconocimiento y desconocimiento, consigo mismo, con la sociedad escolar y con el proceso de aprendizaje. Se desconoce y se reconoce dando pauta productiva a distintas estados emocionales primero desconocidos y luego que empieza a reconocer las dimensiones propias de la profesión.

Reconocerse como actor de disciplina es distinto a reconocerse como un ente en el que inciden y por el que pasan interconexiones de aprendizaje y desarrollo moral de los alumnos. La diversidad de sentidos de reconocimiento apela a la construcción de sí como sujeto.

El debate está en cómo asume su propio desconocimiento, si le otorga un sentido y tiene más peso una orientación hacia la interpretación, de este modo abriendo un futuro o si pesa más el habitus y tiene más orientación hacia el pasado; si no tiene un sentido (un sinsentido) o si se instala en el sentido (contrasentido). Propiamente, ésta es una instancia de trasfondo de transformación personal y profesional apoyada en un proceso de reconstrucción de la acción ligada al sentido, sinsentido y contrasentido.

El primer reconocimiento que puede realizar está en el control de la disciplina, además de ese modo consigue ser igual a todos, se reconoce en situación de igualdad; esto funda su historia básica de socialización. De aspirar a la igualdad puede identificar diversas situaciones de desigualdad, como un agente que se aplica a realizar el rol básico o como un objeto social al que le asignan un rol, en ambos casos siempre alejado de los lugares preferenciales de la organización y la institución.

El primer momento del desconocimiento está en la duda, verse sin atinar qué hacer y qué pensar; esto funda su historia básica de incredulidad sobre la profesión. De no creer en la formación docente, después de haber creído en el éxito engañoso de ella, puede transitar simultáneamente a no creer en la gestión educativa del centro escolar y no creer en si mismo.

El reconocimiento de sí se construye desde la obtención del control. Es imposible que un profesor se encuentre alegre porque sus alumnos hacen lo que quiere, ningún profesor se reconoce en la libertad de los alumnos. El recurso de construcción de sí en la desesperación del reconocimiento se gana mediante la lógica del control. Esta lógica del control es la lógica del sentido común en la vida cotidiana (Schütz, 1975), donde se responde a lo inmediato con respuestas inmediatas y la existencia de lo mediato es considerada inexistente mientras no peligre el control que posee sobre la situación. De este modo empieza a habitar una causalidad construida desde una lógica del control. El dilema consistirá en cómo desde esta lógica puede aprehender el proceso de aprendizaje, cuando coincidentemente este polo ha sido suprimido en la tendencia inicial.

Instalado en el cansancio interpreta a la gestión educativa y a la institución como entidades culturales degradadas porque no construyen acciones que beneficien el aprendizaje de los alumnos, “no les ayudan a los niños”. Existe otro acontecimiento, el aprendizaje de los alumnos se revela como un gran espacio de desconocimiento profesional. Los tipos de tareas (Sacristán, año) y la aplicación de los alumnos a ellas, respecto a las ideas sobre el aprendizaje que están en los libros de las bibliotecas o en las bocas de los compañeros asociados o sedimentadas en su memoria a largo plazo o como conocimientos previos, no pueden ser conectados mediante una interpretación personal. La dupla de acción comprensiva entre interpretación y explicación no puede existir porque no existen condiciones de diálogo profesional.

De este modo, aprendizaje profesional y socialización profesional empiezan a separarse. La institución no es garantía ni es figura para convertirse en un laboratorio de aprendizaje profesional, como estructura de regulación de él y como medio para la alternación social (Berger, Luckmann, año). El profesor tiene que

aprender que la institución no se reconoce como estructura de plausibilidad profesional. Por ello no puede atarse o ligarse a la institución y ésta, entonces, carece de todo vínculo de contención del sujeto. Lo que ofrece la socialización profesional no es suficiente para resolver los problemas y necesidades del aprendizaje profesional.

La institución no puede producir la claridad que requiere el proceso de aprendizaje profesional. No existen propuestas culturales en las instituciones que permitan a un profesor sentirse identificado con profesores extraños; esta fuerte condición de incomunicación representa una adversidad manifiesta en el aprendizaje profesional.

Existe una relación de apropiación y distancia de las finalidades educativas y de la institución escolar. La incorporación profesional dice de la construcción original de un espacio cultural combinado de apropiación y distancia respecto de los fines educativos y la institución: la incorporación profesional expresa un proceso de singularidad de esta relación. Existen condiciones de cercanía y alejamiento entre aprendizaje y gestión educativa, en un mundo cultural donde la dimensión de aprendizaje puede estar opuesta y correlacionada a la esfera del poder político, administrativo y pedagógico, que priva en las instituciones. Éste es el camino que hace la experiencia social.

El mensaje que envía y estructura la institución como sentido implícito está en que el currículo es una suma de partes o incluso son partes fragmentadas y compradas con desigual aparición en el tiempo de las acciones y finalidades de la enseñanza y aprendizaje, en este contexto interesa más la socialización profesional sin aprendizaje profesional que el mismo aprendizaje profesional de los profesores principiantes y el aprendizaje de los alumnos.

La figura que ejemplifica este dilema entre socialización y aprendizaje profesional es la evaluación. El proceso de identificación del desarrollo infantil no está ligado a la evaluación como la cultura cuya jerarquía de intereses está en la construcción de una interpretación sobre el desarrollo del aprendizaje en conexión con la enseñanza. Evaluar es calificar y sobre todo acreditar. Los profesores principiantes aprenden a despedirse de la evaluación como una construcción de

su propio proceso de construcción profesional. Al despedirse del proceso de construcción profesional, a la vez está despidiéndose de la autonomía profesional.

Si la socialización profesional se impone al aprendizaje profesional entonces el impone la servidumbre profesional a la autonomía profesional. La figura que ilustra este dilema está en la conexión entre interpretación y explicación acaecida durante la formación docente y sus primeras faenas en la incorporación profesional. Por ejemplo, ha identificado que existe una serie de interpretaciones sobre el aprendizaje, el desarrollo del niño, la inteligencia, la motivación, ha través de temas dispersos y teorías unificadas que son expresiones de la cultura como entidad universal y como entidad profesional, el aprendizaje profesional convoca a traer al presente estas consideraciones culturales mediante las cuales puede realizar un reconocimiento intelectual y que sólo puede suceder mediante una interpretación. Acceder a una interpretación, dar sentido desde una teoría o modelo, tiene su problemática, porque esta en relación con la “cosa explicativa” (Alliaud, año), que los alumnos enjuiciaron como de “rollo” y el Plan y Programas para Escuelas Normales enjuicio de “enciclopedismo”. Esta disposición para creer que la explicación tiene un mundo propio que no está conectado a ellos, lo debilita como profesor intérprete.

Esta condición de construir el vínculo del conocimiento convirtiéndose en aprendizaje entre una cultura como entidad profesional y una cultura como proceso a través del poder de la interpretación, está más perneada por sus creencias personales que por propuestas de interpretación y explicación de la cultura profesional, más perneada por una estructura rígida de plausibilidad que por una estructura flexible.

Este nuevo mundo de pronto le cansa. Darle una hermenéutica al cansancio será un nuevo momento que se agrega a la dialéctica. Su historia de esfuerzos construida en la formación docente no representan un antecedente de consistencia y ahora debe desarrollar un enorme esfuerzo, casi sobrehumano, para crear un sentido para su propio cansancio. Aquí está el debate por darle continuidad a la experiencia, a la gestión del currículo, al trato con los niños y la gestión de clase.

Y darle continuidad a la experiencia significa estar de enseñante. La incorporación profesional en la docencia está más próxima a crear un mundo habitable que a desarrollarse como profesión.

Estar en la profesión, estar cansado y asustado, sin condiciones propicias para comprender lo que le ocurre, sin una estructura de plausibilidad (Berger y Luckmann) que coloque al sujeto en una fuente de diálogo y discernimiento de interpretaciones y prácticas educativas, que correspondan a ponerse en la cultura como productores, no como imitadores, no como sobrevivientes en una lucha digna por darle un sentido a su experiencia, el proceso de socialización se engrana a la suerte de mitos culturales y prácticas, a modo de “habitus” de Bourdieu, donde los actores, en cierto grado las interiorizan. Ya está socializado. Sin embargo, existen zonas de significatividad, donde los ritos y mitos culturales no alcanzan a iluminar y crear una dinámica económica de esfuerzos y soluciones, son las regiones de significados más alejados del sentido común, donde se juega la complejidad de la profesión y las deliberaciones interpretativas que fundamentan su práctica profesional. Reconoce la complejidad de la profesión desde su cansancio incomprendido y su emoción lo registra como desilusión profesional; el actor está solo ante lo complejo, en soledad y complejidad está siendo y haciendo lo que puede. A este espacio se refiere Britzman (año), como una confrontación extraña y volátil de biografía escolar, estructura escolar, los deseos de hacerse profesor y la polifonía de las voces interpretativas.

La socialización profesional es una dimensión de ausencia de reconocimiento profesional. El proceso de socialización de los profesores principiantes desmembra al proceso de reconocimiento de sí como un proceso de profesionalización porque descubren que el sentido y el interés de educar que tienen los administradores de la educación no tiene al aprendizaje como centro y el proceso de instauración del sentido profesional no está ligado a las dimensiones del proceso de aprendizaje y enseñanza.

El debate entre convicciones, como acciones movilizadas por un compromiso moral en el proceso de enseñanza y aprendizaje y las certezas, como acciones orientadas por un proceso epistémico de explicación e interpretación, podría

decirse que es el enclave dilemático que cruza la práctica pedagógica y docente. Las certezas están vinculadas a las interpretaciones y éstas están sostenidas en los modelos de aprendizaje, enseñanza, que precisamente en la formación docente los estudiantes lo definían como “cosa explicativa”, “rollo, rollo, rollo”. Y es desde la interpretación complementada con explicaciones y argumentaciones que puede crearse un espíritu de certeza. La desconocida situación de desconocimiento que indican la dudas existentes dice que no ha logrado conectar con una entidad cultural profesional desde la cual pueda dar un sentido. Así si en la formación docente no le otorgó sentido a la cosa explicativa, en la incorporación no tendrá sentido la cosa interpretativa.

Esta complejidad fundamental de la experiencia del sujeto en la dimensión de la construcción de la profesión está ligada a un problema cultural decisivo de la profesión en esta época, respecto a la interpretación de los saberes en la estructuración de la experiencia profesional, ¿por narración o por explicación causal?, como el dilema intrínseco del tránsito de aprendizaje profesional a desarrollo profesional.

Existen una serie de obstáculos/argumentos que están entre la formación y la apropiación de una cultura profesional. La pérdida de legitimidad que tiene el mundo de la investigación es que no ha logrado conectar desde sus modelos culturales con las necesidades y expectativas emanadas de la práctica empírica y no ha construido un esfuerzo para reconocer esta ausencia de vínculos.

Existe otro trasfondo de asentamiento de la incorporación profesional. Se refiere al estatuto dialéctico del proceso de socialización y resocialización, donde el profesor se percibe no ya como adscrito a una comunidad y deudora de ella sino como un proceso histórico personal en donde la formación docente ha fracasado para construirse como estructura de plausibilidad y está en el sujeto la respuesta a las experiencias que lo configuraran profesionalmente.

Habitar en la docencia es estar en un universo simbólico determinado (Berger y Luckmann, año). La socialización en la escuela como alumno y la socialización en la escuela como empleo representan respectivamente una segunda socialización, y una tercera socialización en tanto profesional.

El desafío en la socialización profesional consiste en la interiorización del nuevo universo simbólico, el de la profesión, y en las realidades a que da lugar la transición de estudiante a trabajador, de alumno a profesor, expresadas como acciones que responden al mantenimiento de una identidad. A la vez que hay que interiorizar hay que mantener una identidad de profesor que se carece de ella. Es en el mantenimiento de la nueva identidad que se interiorizan los rasgos de la profesión. El modo bajo el cual se interiorizan los rasgos de la profesión son de una fuente socioprofesional e institucional.

Berger y Luckmann (año) consideran que una estructura de plausibilidad tiene la función de ser un laboratorio de transformación de la subjetividad del sujeto. Esta estructura de plausibilidad se genera por la acción de la cultura y la institución. El dilema está en si la estructura de plausibilidad tiene el alcance de guiar hacia una resocialización o simplemente trabaja sobre la socialización primaria y efectúa cambios no significativos en la subjetividad de tal modo que se integra en una socialización secundaria.

La resocialización significa que desde el nuevo universo simbólico el sujeto en el presente pueda interpretar su pasado, éste es objeto de reinterpretación, el pasado ha sido alterado en su significado para incluirlo en la nueva configuración subjetiva del presente, por ello supone la apropiación de nuevos modelos y valores y la pertenencia a una estructura de plausibilidad y a un grupo dispuesto a mantener la nueva identidad como base de transformación. Sin embargo, existe una complementación sin primacía a modo de oscilación.

Como oscilamiento mismo, en su duración, los sujetos pueden apropiarse de algunos rasgos de la estructuras de plausibilidad, otros de su biografía, resultando que ciertas áreas de su realidad subjetiva cambian, mientras otros no y otros permanecen en distintos sujetos, dependiendo de las respuestas que más necesite y le interesen en el contexto de su experiencia. La finalidad de esta multiconstrucción está en evitar rupturas bruscas en la biografía subjetiva del sujeto, Berger y Luckmann (año) puntualizan el punto central del debate: "El problema que plantean es el de la coherencia entre los diferentes elementos integrantes de la realidad subjetiva." (pp 223-225).

La experiencia del profesor principiante está móvilmente situada entre el momento socializador secundario y el de resocialización, reconstituido en numerosas formas de alternaciones directamente relacionadas con la experiencia de la profesión, pero que están soportadas en una base de acciones e interpretaciones que se están enraizadas en la biografía, y que puede ocurrir una alternación definitiva de acuerdo a los dictados de la institución. Este proceso básico crea un espectro de socialización. En un polo, consiste en tener la experiencia de una socialización deficiente; en el otro, consiste en tener una experiencia de alternación. En esta secuencia de variaciones, se encuentra el fracaso y el éxito de la socialización profesional. No sólo en sentido subjetivo existe movilidad, sino, la característica de los cambios de adscripción, lo pone como habitante de distintos subuniversos con sus sistemas de significación. De donde, se ha apropiado y rechazado de algunas características sin asumir a profundidad un cambio de sistema de significación, claro y evidente, al modo de uno por otro. Sino, más bien, ocurre una selección estratégica de apropiaciones, que no alcanza a producir un proceso de alternación profesional.

El tránsito de formación docente a incorporación profesional representa un movimiento dramático de temporalidad, construcción del conocimiento y construcción del sentido acerca del conocimiento y de sí mismo.

Bibliografía

Aceves, J. (1999). Un enfoque metodológico de las historias de vida. *Proposiciones. Sur (Centro de Estudios Sociales y Ecuación)*, Num, ##-##

Agamben, G. (2001). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia.* : Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Alliaud, A. (2002). Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. En Davini, M. C. (coord.) *Enseñar y aprender a enseñar* (pp. 39-78). Buenos Aires: Papers- Editores.

Alliaud, A., Duschatsky, L. (1998). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar.* Buenos Aires: Niño y Dávila.

Angulo, R, J. F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En: Angulo, J.F. (coord.) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 261-319). Madrid: Akal.

Apple, M. (1995). *Losing collective memory: what postmodernists forget.* Access, 14(1), pp. 12-28.

Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión.* Los maestros de educación primaria en México, 1987-1994. México: Secretaría de Educación Pública.

Atkinson, P., H. M. (1994). *Etnografía.* Barcelona: Paidós.

Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Barnes, H. (1989) Structuring knowledge for beginning teaching, En: Reynolds (Ed.) *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (pp.). New York: Pergamon Press.

Bauman, Z. (1992). *Intimations of postmodernity.* New York: Routledge.

Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida.* México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Berger, P., Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrurtu.

Berger, P. (1976). *Introducción a la sociología.* México: Limusa.

- Berger, P., Luckmann, Th. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Berger, P., Luckmann, Th. (1995). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona.: Paidós.
- Berger, P., Luckmann, Th. (1996). *Teoría de la acción social*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (1999). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bertaux, Daniel (1999). El enfoque biográfico como opción metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones. Sur (Centro de Estudios Sociales y Ecuación)*, Num, ##-##.
- Bertely, B. M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, D.F.: Paidós.
- Berlak, A., Berlak, H. (1981) *Dilemmas of Schooling: teaching and social change*. London. Methuen.
- Berliner, D. (1987) Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. En: J. Calderhead (Ed.) *Exploring Teachers' Thinking* (pp.). London: Cassell.
- Bolam, R. (2002). Professional development and professionalism. En T. Bush, L. Bell (Eds.). *The principals and practice of educational management* (pp.). London: Paul Chapman Publishing.
- Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. Innovación y gestión del curriculum.
- Borko, H., Putnam, R. T. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?. *Educational Researcher*, Num, ##-##.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Boud, D., Miller, N. (1996). Animating learning from experience. En: D. Boud & N. Miller (Eds.). *Working with experience* (pp.). London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Braslavsky, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Formación Docente*.

Recuperado: 2003, abril 30.

Bridle, B.; Good, T.; Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores (I)*. Barcelona: Paidós.

Britzman, D. P. (1986) *Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education*, LOCALIDAD: Harvard Educational Review.

Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice. A critical study of learning to teach*. Albany. State University of New York.

Bruner, J. (1995). *Acción, pensamiento, lenguaje*. Madrid: Alianza.

Bruner, J. (1971). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bruner, J. (1988) *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

Bruner, J., (1978) *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Bullough, R.V., Gitlin, A.(1985) Beyond control: rethinking teacher resistance. LOCALIDAD Education and Society.

Bullough, Robert V. Jr. (2000). El proceso de convertirse en profesor. En

Bridle, B.; Good, T.; Goodson, I. *La enseñanza y los profesores (I)* (pp.). Barcelona: Paidós.

Bullough, Robert V. Jr., Gitlin, Andrew D. (1994). *Challenging teacher education as training: Four propositions*. *Journal of Education for Teaching*, Num, ##-##.

Butt, R. Townsend, D. (1990). Bringing reform to life: Teacher's stories and professional. *Cambridge Journal of Education*, Num, ##-##.

Caccia, P. F. (1996). Helping Beginning Teachers Defeat Discouragement. *Educational Leadership*, Num, ##-##.

Calderhead, J. (1988). The contribution of field experiences to student primary teachers' professional learning. *Research in Education*, Num, ##-##.

Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.

Carrizales, R. C. (1986). *La experiencia docente*. México, D. F: Línea.

- Carrizales, R. C. (1991). *El filosofar de los profesores*. LOCALIDAD: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Carrizales, R. C. (1986). La experiencia docente. México, D. F.: Línea.
- Carter, K., Richardson, V. (1989). A curriculum for an initial year of teaching program. *Elementary School Journal*, Num, ##-##.
- Carter, K., Cushing, K., Sabers, D., Stein, P., Berliner, D. (1988). Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. *Journal of Teacher Education*, Num, ##-##.
- Carter, K. (1900). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.
- Carter, K. (1995). Teaching stories and local understandings. *Journal of Educational Research*, Num, ##-##.
- Cassirer, E. (2000). Las ciencias de la cultura. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Cazden (1990). "Principles from Sociology and Anthropology: Context, Code, Classroom and Culture. En: Reynolds, M., *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (pp.) Oxford: Pergamon
- Clandinin, D.J., Connelly, F.M. (2000) *Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco, California. Jossey–Bass
- Clandinin, D. J. (1986). Personal Practical Knowledge. *Curriculum Inquire*, Num, ##-##.
- Cole, A. (1994). Teacher development in the work place: Rethinking the appropriation of professional relationships. *Teachers College Record*, Num, ##-##.
- Connelly, F.M., Clandinin, D.J., Ming, F. (1997) Teachers' Personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, Num, ##-##.
- Contreras, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Corcoran, E. (1981). *Transition Shock: the beginning teacher's paradox*. University New Hampshire.
- Cornejo, José (1997). "Profesores que inician en la docencia. Un estado de conocimiento acerca de profesores debutantes". En: *Boletín de Investigación*

Educacional (pp.), Santiago de Chile: EDITORIAL

Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós

Davini, M. C. (2002). *Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Educación-Papers Editores

Davini, M. C. (1996). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires: Paidós.

De la Garza T. E. (2000). *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. México: Colegio de México / Fondo de Cultura Económica.

De Peretti, A. (1991). *Cahiers pédagogiques*. No. 290. pp 28-29.

Delval, J. (1991). *Creecer y pensar*. Buenos Aires: Paidós.

Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

Dewey, J. (2000). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Dewey, J. (1949). *La experiencia y la naturaleza*. México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Dewey, J. (1975). *Naturaleza humana y conducta*. México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Dilthey, W. (1978). *El mundo histórico*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica

Dubar C. (2006). *Le pluralisme en sociologie : fondements, limites, enjeux*. *Revue française de sociologie*. RECUPERADO DIA, MES, AÑO

Dubet, F., Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Madrid: Losada.

Ducoing, W., Landesmann, S. (Coordinadoras) (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*. México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa

Duhalde, M.A. (1998). *El profesor como investigador de su propia práctica*. *Novedades Educativas*: Buenos Aires.

Elbaz-Luwish, F., Pritzker, D. (2002). *Writing Workshops in Teacher Education: making a space for feeling and diversity*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. NUM, ##-##.

Elbaz-Luwish, F. (1981). The teachers' practical knowledge: Report of a case study. *Curriculum Inquiry*. NUM, ##-##.

Esteve, M. J. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós

Etheridgde, Carol. (1989). Acquiring the teaching culture: how beginners embrace practice different from university teaching. *Qualitative studies in Education*. NUM, ##-##.

Featherstone, H. (1993). Learning from the first years of classroom teacher. *Teacher Collage Record*. NUM, ##-##.

Featherstone, H. (1995) Learning from the first years of classroom teaching: The Journey in, the journey out. *Teachers College Record*. NUM, ##-##.

Feiman-Nemser, S., Buchmann, M. (1986). The first year of teacher preparation: transition to pedagogical thinking. *Journal of Curriculum Studies*. NUM, ##-##.

Feiman-Nemser, S. (1983) Learning to teach. En: Shulman, L. S., Sykes, G (Eds), *Handbook of Teaching and Policy* (pp.). New York: Longman.

Fenstermacher, G.D. (1994). The knower and the known, the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, NUM, ##-##

Fenwick, T. (2000). *Adult Education Quarterly*.

Fernández, P. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Siglo Veintiuno

Ferry, G. (1997). *El trayecto de la formación*. México: Paidós.

Ferry, G. (1999). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1988). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, NUM, ##-##

Futrell, M. H. (1989). Revitalizing teacher education: Where do we go from here?. *Teacher Education Quarterly*, NUM, ##-##

Gadamer, H-G. (1977). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme

Gadamer, H-G. (1977). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme

García, C. M. (1981). *Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. (pp.) Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura (C.I.D.E).

Garrote, V., Isod, L. (2002). El dispositivo escolar en la residencia. Un análisis de la experiencia formativa de los futuros maestros. En: Davini, M. C. *Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Educación-Papers Editores.

Geertz, C. (2002). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa

Giddens, A. (). La constitución de la sociedad.

Giroux, H.A. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de educación*

Glesne, C. (1998). Ethnography with a Biographic Eye. En: Kridel, C. (Ed.) *Writing Educational Biography. Explorations in Qualitative Research* (pp.). New Cork: Garland.

Goetz, J., LeCompte, M. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gold, Y. (1996). "Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction" En: Sikula, J. (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.). New York: Macmillan.

Goodman, J. (1987). Factors in Becoming a Practice Elementary School teacher: a preliminary study of selected novices. *Journal of Education for Teaching* , NUM, ##-##.

Goodman, J. (1984). Reflection and teacher education: A case study and theoretical analysis. *Interchange on Education*, NUM, ##-##.

Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, NUM, ##-##.

Goodman, J. (1985). Field-based experience: a study of social control and student teachers' response to institutional constraints. *Journal of Education for Teaching*, NUM, ##-##.

Goodman, J. (1992) Feminist pedagogy as a foundation for reflective teacher education programs. En: Valli, L. (Ed.) *Reflective Teacher Education* (pp.). cases and critiques. New York: Albany.

Goodman, J. (1987). Factors in Becoming a Practice Elementary School teacher: a preliminary study of selected novices. *Journal of Education for Teaching*, NUM, ##-##.

Goodfellow, J., Sumsion, J. (2000). Transformative pathways: Field-based teacher educators' perceptions. *Journal of Education for Teaching*, NUM, ##-##.

Gratch, A. (1998) Beginning teacher and mentor relationships. *Journal of Teacher Education*, NUM, ##-##.

Grossman, P.L. (1989) Teachers of substance: subject matter knowledge in teaching. En: Reynolds, M.C. (Ed.) *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (pp.). Oxford: Pergamon.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Hammersley, M., Atkinson. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.

Hannay, L. (2004). Rethinking professional learning: engaging the little grey cells. *National College for School Leadership*, NUM, ##-##.

Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*. Vol. 6, No. 2.

Hargreaves, A. (1999). Hacia una geografía social de la formación docente. En: Angulo, J.F. (coord.) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 119-145). Madrid: Akal.

Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura, postmodernidad*. Madrid: Morata.

Heidegger, M. (2002). *Nietzsche I, II*. Barcelona: Destino.

Heller, A. (2004). *Teoría de los sentimientos*. Madrid: Grijalbo

Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, NUM, ##-##.

Huberman, M (1989). The professional life-cycle of teachers. *Teachers College Record*, NUM, ##-##.

Huling-Austin, L. (1992). Research on learning to teach: Implications for teacher induction and mentoring programs. *Journal of Teacher Education*, NUM, ##-##.

Ibáñez, J. (1991). *El regreso del sujeto*. Madrid: Siglo XXI.

Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.

Imbernon, F. (1997), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.

Johnston, S. (1994). Experience is the best teacher; or is it? An analysis of the role of experience in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, NUM, ##-##.

Jordell, K.O. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, NUM, ##-##.

Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*

Knowles, J.G. (1988). A beginning teacher's experience: reflections on becoming a teacher. *Language Arts*, NUM, ##-##.

Knowles, J. G. (1993). Life-history accounts as mirrors: A practical avenue for the conceptualization of reflection. En: Calderhead, J., Gates, P. (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp.). London: Falmer.

Knowles, J. G., Holt-Reynolds, D. (1991). Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education. *Teacher College Record*, NUM, ##-##.

Korthagen, F. A. (1988). The influence of Learning Orientations on the Development of Reflective Teaching. En: Calderhead, J., *Teachers' Professional Learning*(pp.). London: Falmer Press.

Kuzmic, J. (1993). A beginning teacher's search for meaning: teacher socialization, organizational literacy, and empowerment. *Teaching and Teacher Education*, NUM, ##-##.

Laboskey, V. (1993). A conceptual framework for reflection in pre-service teacher education. En: Calderhead, J., Gates, P. (Eds) *Conceptualizing Reflection in Teacher Development* (pp.). London: Falmer Press.

Lacey, C. (1977) *The Socialization of Teachers*. London: Methuen.

Lappan, G. (2000). A Vision of Learning to Teach for the 21st Century. *School Science & Mathematics*, NUM, ##-##.

Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. España: La Piqueta.

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.

Larrosa J. (2004). La experiencia y sus lenguajes. *Encuentros y Seminarios*, NUM, ##-##.

- Le Goff, J. (2006). *Pensar la historia*. Barcelona: Paidós.
- Leinhardt, G. (1990). Capturing craft in knowledge in teaching. *Educational Researcher*, NUM, ##-##.
- Levin, B.B., Ammon, P. (1992) The development of beginning teachers' pedagogical thinking: a longitudinal analysis of four case studies. *Teacher Education Quarterly*, NUM, ##-##.
- Levine-R. (1998). Preservice teacher education and negociation of social diferencia. *British Lournal of Sociology of Education*, NUM, ##-##.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, NUM, ##-##.
- Liston, D. P., Zeichner. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata
- Lortie, D.C. (1975) *School-teacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loyola y Poliak. (2002). Davini, M. C. (Coord.) *Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Educación-Papers Editores.
- Loughran, J. (1996) Learning about teaching: a longitudinal study of beginning teachers, *Teaching and Teacher Education*, NUM, ##-##.
- Luckman, Th (1996). *Teoría de la acción social*. Barcelona: Paidós.
- Lunden, R. (2000). Methodoloy and Morality.
- Manuel, J., Brindley, S. (2002). Such are the Ambitions of Youth': exploring issues of retention and attrition of early career teachers in New South Wales. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, NUM, ##-##.
- Marland, P. (1998). Teachers' Practical Theories: Implications for Preservice Teacher Education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, NUM, ##-##.
- Marlatt, E. (2004). Practical Knowledge Storage Among Preservice, Novice, and Experienced Educators of Students Who Are Deaf and Hard-of-Hearing. *Excepcional Children*, NUM, ##-##.
- Marlow, L., Inman, D., Betancourt-Smith, M.(1997). ¿Beginning teachers: Are they still leaving the profession?. *Clearing House*, NUM, ##-##.

- Martínez, K.F. (1993) Personal and institutional influences on beginning teachers' classroom management perspectives. *South Pacific Journal of Teacher Education*, NUM, ##-##.
- Mayes, A. S., Banks, F. (2001). *Early professional development for teachers*. Great Britain: David Fulton Publishers-The Open University.
- McPershon, S. J. (2000). *From practicum to practice: two beginning teacher's perceptions of the quality of their preservice preparation*. Ontario: Queen's University.
- Medina, M. P. (2004). Análisis de prácticas pedagógicas en las escuelas normales: una propuesta. LOCALIDAD: Mimeo.
- Medina, M. P. (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. : México, D.F.: Plaza y Valdés.
- Medina, M. P. (1992). *Ser maestra, permanecer en la escuela: la tradición en una escuela primaria*. México, D.F. : Tesis de maestría. Cinvestav, IPN.
- Medina, M. P. (Coord.) (2005). *Voces emergentes de la docencia*. México, D.F.: Porrúa.
- Mèlich, J-Ch. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Merton, R. K. (1972). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Michelson, E. (1996). Usual suspects: experience, reflection, and the (en)gendering of knowledge. *International Journal of Lifelong Education*, NUM, ##-##.
- Michelson, E. (1999). Carnival, paranoia, and experiential learning. *Studies in the Education of Adults*, NUM, ##-##.
- Montgomery, H. J. Easing the way for new teachers. A better beginning. Association for supervision and curriculum development: Virginia. LIB O REV
- Moreno, M. P. (Coord.) (1998). *Formación docente, modernización educativa y globalización*. México, D. F: Universidad Pedagógica Nacional.
- Morin, E. (1999). *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2001). *El método. Las ideas*. Madrid: Cátedra.
- Munby, H. Russell, T. (1994). The authority of experience in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, NUM, ##-##.

- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, NUM, ##-##.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, NUM, ##-##.
- Paquay, L., Altet. M., Charlier. E., Perrenoud. (Coords.). (2004). *La formación profesional del maestro*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Penso, S. (2002). Pedagogical Content Knowledge: how do student teachers identify and describe the causes of their pupils' learning difficulties?. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, NUM, ##-##.
- Penso, S., Shoham, E., Shiloah, N. (2000). Novice Teachers' Reasoning when Analysing Educational Cases. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, NUM, ##-##.
- Pérez G. A., Almaraz, J. (1988). *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid : Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, Ph. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers Pédagogiques*, NUM, ##-##.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pile, S., Thrift, N. (1995). Mapping the subject. En Pile, S. y Thrift, N. (Eds.). *Mapping the subject: Geographies of cultural Transformation* (pp.). London: Routledge.
- Plata E. C. (1989). Acquiring the teaching culture: how beginners embrace practice different from university teaching. *Qualitative studies in Education*, NUM, ##-##.
- Popkewitz, Th. (1990). *Formación del profesorado. Tradición, Teoría, Práctica*. Valencia: Universitat de València
- Popkewitz, Th. *La conquista del alma infantil*.
- Popkewitz, Th. (1998). *Los discursos redentores de las ciencias de la educación*. Sevilla: Kikiriki.
- Popkewitz, Th. (1997). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

Porlán, A. R. (1994). El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas. *Investigación en la Escuela*, NUM, ##-##.

Pozo M., J. I. (2005). *Aprendices y maestros*. Alianza.

Pozo M. J. I.; Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.

Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Receptional. (2000). Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México, D. F.: Secretaría de Educación Pública.

Rebellato, J. L. (1999). *La globalización y su impacto educativo-cultural*. LOCALIDAD: Panorama.

Remedi, E. (Año). *Formas de interpelación en la construcción de una identidad. Algunas propuestas de formación docente en la última década*. México, D.F.: Cinvestav, IPN.

Remedi, A. E. (1988). *Reconstrucción de un modelo*. En: Landesmann, M. *Currículum, racionalidad y conocimiento*. Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Reynolds, A. (1992) *What is competent beginning teaching? A review of the literature*, *Review of Educational Research*, NUM, ##-##.

Reynolds, M. C. (1990) *The Knowledge Base for the Beginning Teachers*. LOCALIDAD: Pergamon Press. Published: American Association of Colleges for Teacher Education.

Ricoeur, P. (2006). *Caminos de reconocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (1988). *El discurso de la acción*. Madrid: Cátedra.

Ricoeur, P. (1979). *El tiempo y las filosofías*. Salamanca: Sígueme.

Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.

Ricoeur, P. (2006). *Proyecto cultural y pluralidad de las herencias*. En: Bindé, J. *¿Hacia dónde se dirigen los valores?* México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y Narración (I, III)*. México: Siglo XXI.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En: Sikula, J. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.). New York: Macmillan.

Rockwell, Elsie. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México, D.F.: El Caballito.

Rockwell, E., y Gálvez, G. (1989). *Formas de transmisión del conocimiento científico: un análisis cualitativo*. México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.

Rockwell, Elsie. (1994). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. México, D.F: Die-Cinvestav.

Rockwell, E. (1982). *Etnografía y teoría de la investigación educativa*. México: Documentos Cinvestav-IPN. Departamento de Investigaciones Educativas:

Rodríguez, G.G., Flores, J., García. J. E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Romero P. C. (2000). *El conocimiento del tiempo educativo*. Barcelona: Laertes.

Ryan, K. (1986). *The induction of new teachers*. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation

Sabers, D.S., Cushing, K.S. Berliner, D.C. (1991). Differences among teachers in a task characterised by simultaneity, multidimensionality and immediacy. *American Educational Research Journal*, NUM, ##-##.

Sacristán, J. G. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata

Sacristán, J. G. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Sacristán, J. G. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

Sacristán, J. G. (1990). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata: Madrid.

Sacristán, J. G. (1992). *La enseñanza; su teoría y su práctica*. Madrid: Morata.

Sacristán, J. G. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

Sarason S., Davidson, K. Blatt, B. (1962). *The Preparation of Teachers: an unstudied problem in education*. New York: John Wiley

Sartre, J.P. (1993). *El ser y la nada*. Barcelona: Altaza.

Schoonmaker, F. (1998). Promise and possibility: Learning to teach. *Teachers College Record*, NUM, ##-##.

- Schütz, A. (1974a). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, A. (1974b). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, Alfred (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (1997). *Planes y Programas de Estudio. Licenciatura en Educación Primaria*.
- Shulman, L. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Education Review
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching *Educational Researcher*, NUM, ##-##.
- Shulman, L., Grossman, P. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. En: Reynolds, M.C. TITULO DEL LIBRO (pp.). Great Britain: Pergamon.
- Sikula, J. (Ed.) (1996). *Handbook of Research on Teacher Education*. : New York: Macmillan.
- Spivak, G. (1988). *In other worlds*. London: Methuen.
- Stenhouse, L. (2004). *Cultura y educación*. LOCALIDAD: Kikiriki.
- Stofflett, L., Stoddart, T. (1993). Who is prepared to teach in urban schools?. *Education and Urban Society*, NUM, ##-##.
- Su, J. (1990). The function of the peer group in teacher socialization. *Phi Delta Kappan*, NUM, ##-##.
- Su, J. (1992). Sources of influence in preservice teacher socialization. *Journal of Education for Teaching*, NUM, ##-##.
- Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories: Implications for professional development. En: I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.). *Teachers' professional lives* (pp.). Washington, DC : Falmer Press.
- Stenhouse, L. (1997). *Cultura y Educación*. Sevilla: Publicaciones MCEP:
- Tabachnick, B. R., Zeichner, K. M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, NUM, ##-##.

Tabachnick, B. R., Popkewitz, T. y Zeichner, K. (1979). Teacher education and the professional perspectives of students teachers. *Interchange*, NUM, ##-##.

Tenti, F. E. (1992). *El arte del buen maestro*. México: Pax.

Tillema, H. (1997). Promoting conceptual change in learning to teach. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, NUM, ##-##.

Tracy, D. (1997). *Pluralidad y ambigüedad. Hermenéutica, religion, esperanza*. Madrid: Trotta.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, NUM, ##-##.

Vera (1999).

Vermunt, J.D. (1996). *Aspectos metacognitivos, cognitivos y afectivos de los estilos y estrategias del aprendizaje*. LOCALIDAD : Higher Education.

Vezub (2002). Los residentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio. En : Davini, M.C. (coord.) *Enseñar y aprender a enseñar* (pp.). Buenos Aires: Papers- Editores.

Pérez G. Á. (1989). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En: Villa, A. (Coord.), *Perspectivas y problemas de la function docente* (pp.). Madrid: Narcea.

Villalpando, J. M. (1988). *Filosofía de la educación*. México: Porrúa.

Villoro, L.(1991). *Creer, saber, conocer*. México, D.F.: Siglo XXI.

Volkman, M.J., Anderson, M. A. (1998). Creating a professional identity of science teacher: beliefs knowledge and the presentation of self. *National Association for Research in Science Teaching: San Diego*, NUM, ##-##.

Vonk, J. H. (1995). Teacher induction: an essential element at the start of teachers careers. *Revista Española de Pedagogía*, NUM, ##-##.

Weinstein, C.S. (1989). Teacher education students' preconceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, NUM, ##-##.

Weinstein, Carol S. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching & Teacher Education*, NUM, #-#.

Wideen, M., Mayer-Smith,J., Moon,B.(1998) A critical analysis of research on learning to teach: making the case for ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, NUM.

- Wildman, T.M., Niles, J.A., Magliaro, S.G., McLaughlin, R.A. (1989). Teaching and learning to teach: the two roles of beginning teachers. *Elementary School Journal*, NUM.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós
- Wolcott, H. (2004). The Ethnographic Autobiography. *AutoBiography Journal*, NUM.
- Wright, G. H. (1980). El determinismo y el estudio del hombre. En: Hintikka, J. *Ensayos sobre explicación y comprensión* (pp.). Madrid: Alianza Editorial
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Madrid: Paidós-MEC.
- Yurén, C. T. (1999). *Formación, horizonte al quehacer académico*. México: UPN.
- Zavala V. A. (1998). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zeichner y Liston (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En: Angulo, Rasco, J.F., et. al. *Desarrollo profesional del docente* (pp.). Madrid: Akal.
- Zeichner, K.M., Tabachnik, B.R. (1985). The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, NUM, ##-##.
- Zemelman, H. (2001). Memoria y pensamiento. *Seminario de formación: CTERA* (pp.).
- Zemelman, H. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. *Revista Interamericana*, NUM, ##-##.
- Zizek, S. (2001). El espinoso sujeto. Buenos Aires: Paidós.
- Zizek, S. (1998). Porque no saben lo que hacen. Buenos Aires: Paidós.

ANEXO: Revisión de la literatura acerca de profesores que inician en la docencia.

Soñaba cómo formaría al niño, a su amado niño feo. Sería íntima. Los maestros, algunas veces, fueron tan duros e impersonales. No fueron relaciones vividas. Con ella sería todo personal y vivido; ella daría... se daría... se daría... todos sus grandes secretos de riqueza para sus niños, podría hacerlos feliz y la preferirían sobre cualquier profesor en la faz de la tierra". Arcoiris, Lawrence.

La presente revisión de la literatura tiene por objetivo configurar las temáticas básicas respecto a lo que ocurre en la literatura de aprendiendo a enseñar.

Los materiales que sirvieron de base están constituidos principalmente de investigaciones en lengua inglesa. Fueron buscados en distintas bases de datos como son Eric, Jstor, así también libros dedicados al tema.

El modo de selección del material reside en el criterio de los artículos que han gozado de mayor consenso, sea porque fundaron una perspectiva analítica de investigación, tienen un reconocimiento en la comunidad de investigadores o son trabajos pioneros en el tema.

La obra de Andrea Alliaud y María Cristina Davini en Argentina y América Latina aporta una perspectiva analítica y son trabajos pioneros en la comprensión de la etapa de profesor principiante. En México, el estado de conocimiento de Patricia Ducoing y Monique Landesman (2005) aunque no comparte la nominación de "profesores principiantes" o "profesores que inician en la docencia", en tanto "profesores novatos" aparece mencionado una vez en el campo de la universidad y en las reseñas de los distintos materiales informativos puede distinguirse la situación de la temática en nuestro país.

La información será presentada en un momento y cuatro apartados; el momento es la aclaración de la ubicación de la etapa; el apartado inicial se refiere a los problemas de los profesores principiantes, el segundo apartado consta de la relación entre creencias y formación docente, el tercero tiene por contenido las etapas de desarrollo, el cuarto tiene por objeto los procesos de socialización y el quinto tiene por contenido el conocimiento y la reflexión.

Ubicación de la etapa. Para Imbernon (1995), es una etapa que clasifica por períodos; pre-umbral, un tiempo de socialización (6 meses); umbral (2 años), un tiempo de madurez y crecimiento; post-umbral (5 años), cuando existe el dominio de las rutinas prácticas. La etapa está caracterizada por una alta intensidad de experiencias y aprendizaje. Vonk (1984), la concibe como inducción en dos momentos clave: ambientación y progresión.

Kagan (1992), asocia el desarrollo del aprendizaje como profesor a tres factores. El tiempo y la forma en que las tareas de desarrollo están cumpliéndose depende de al menos tres factores: la biografía de los novicios (la claridad de la imagen del ego como profesor), la voluntad para desarrollar y reconocer que las imágenes y creencias son incorrectas; la configuración del programa de educación en el servicio social del profesor; los contextos en los que practica (la naturaleza de los alumnos, creencias y relaciones con otros maestros en la escuela, disponibilidad de material, creencias de directivos, relaciones con padres).

Los problemas de los profesores que inician en la docencia

Consiste en presentar los problemas centrales que tienen los problemas principiantes.

Veenman (1984), acuña el concepto de “Impacto de la realidad”; recuperado de las ciencias de la salud y cuya intención está en caracterizar las experiencias cognitivas, sociales, emocionales y pedagógicas que ocurren en los profesores que empiezan en la profesión; ilustra el estado de padecimiento de tensiones, pérdida de autocontrol y una configuración de sentimientos y valores que también se representa como pérdida de ideales misioneros, que ocurren cuando deben confrontar las exigencias de la enseñanza, y las que ahora se convertirán en el contexto básico profesional en el que se desarrollarán su práctica educativa; este matiz da origen a la etapa de sobrevivencia.

La interpretación de Veenman (1984) contrasta la transición de estudios de formación docente al mundo de la práctica, para indicar el colapso de los ideales misioneros en la cruda realidad de la vida cotidiana de clase. Ocurren cambios significativos en sus actitudes; si durante la formación, los estudiantes para profesores en sus actitudes para la educación eran progresistas y liberales,

durante los primeros meses de la incorporación profesional realizan un cambio cambian hacia puntos de vista más tradicionales, conservadores y vigilantes. Por ello, Veenman (1984) retoma de Lagana el concepto de “curva de desencanto” para describir el descenso en las actitudes proactivas y progresistas hacia la educación y los alumnos.

Veenman (1984) explica la experiencia del impacto de realidad con una configuración: complejidad cognitiva, nivel de ansiedad, distancia de rol, motivos intrínsecos para la profesión y disponibilidad para correr riesgos. Las acciones de cada sujeto reposan en una configuración particular, compuesta de desiguales relación entre las partes, en el curso del tiempo.

Atribuye el fenómeno del desencanto a rasgos personales; escogen una carrera inapropiada, toman actitudes que no favorecen soluciones, asumen actitudes de retraimiento en el aula; un entrenamiento profesional inadecuado, soledad en el lugar del trabajo, dificultad para relacionarse con los padres y una pesada carga de trabajo.

Para Weinstein (1990), la interpretación del “impacto de realidad” tiene su explicación en las expectativas: “Así, muchos principiantes entran en la carrera de la formación del profesorado con una confianza previa en su habilidad para enseñar, pero sin una apreciación de la complejidad y la incertidumbre que implica la relación entre la enseñanza y el aprendizaje”; la anticipación tiene por contenido una serie de creencias puestas en expectativas irreales. El optimismo irreal consiste en anticipar la práctica docente vinculada a un conjunto de aseveraciones entre ellas que ser maestro es fácil y los alumnos deben obedecer.

Weinstein (1990), pone la atención en los resultados de sus acciones, define la etapa en tanto disparidad práctica y pedagógica debido a que los profesores principiantes provienen de una historia de subentrenamiento para las demandas específicas del maestro y sobreentrenamiento en demandas globales.

García (2001), ubica su investigación en la relación entre profesores principiantes y los programas de iniciación, con el siguiente matiz:

“Nos planteamos, describir algunos aspectos que nos parecen de interés respecto a una de las fases del “aprender a enseñar” que sistemáticamente ha sido olvidada tanto por las instituciones universitarias como por otras

instituciones dedicadas a la formación en-servicio de los profesores. Esta fase es la comprendida por los primeros años de docencia, y que hemos denominado fase de iniciación a la enseñanza". (p. 9)

García (2001) define esta etapa como "período de tensiones en contextos generalmente desconocidos, en que se ve abocado a adquirir conocimiento profesional y esforzarse por mantener su equilibrio personal". A través de un cuestionario aplicado a 120 profesores García encontró las preocupaciones y problemas básicos: "En primer lugar los problemas de los profesores principiantes se centran en aspectos relativos a la dimensión clase, y concretamente "la enseñanza interactiva" es la parcela que plantea mayor confusión al profesorado: Metodología-Disciplina-Motivación". (p. 140)

Wilson e Ireton (1997), hicieron una lista de temores, que se concentraban en los cambios culturales de la sociedad que inciden en el aula, la relación con los padres de familia, el uso del tiempo, no ser aceptados socialmente, no estar preparados suficientemente y la valoración moral de los alumnos. La acumulación de inseguridad se traduce en una "tasa de desgaste".

Para Hargreaves y Jacka (1996), la crisis personal de la etapa se funda en "las situaciones de incertidumbre y ansiedad" (p.12), donde la solución es encontrar un formato general de acciones e incrementar el sentido de experiencia de seguridad, sin embargo, debe "basarse en sus propias estrategias de experiencias antecedentes como alumno para configurar sus propios estilos de enseñanza".

Para Brock y Grady (1998) la etapa de la incorporación profesional está puesta al interior de un proyecto de vida, alguien que se convierte en adulto; "entran en el mundo de las responsabilidades de los adultos, la transformación del estilo de vida, a veces incluye cambios de residencia o de ciudad y el volverse económicamente independientes" (p. 10).

Corcoran (1981) interpreta al profesor principiante en su lucha por la sobrevivencia, inmerso en una paradoja que se alimenta de experiencias contrarias entre saber y no saber así como el esfuerzo que pueden realizar apoyados por la institución; y ambos fenómenos debilitan la acción de incrementar su poder profesional, otro elemento que aumenta la debilidad está en la serie de

exigencias complejas que les demandan un nivel de actuación profesional; a esta situación, entonces, pretende asumir con fortaleza, competencia y confianza, sin advertir que se ha convertido en un límite verdadero para sus fuentes de desarrollo profesional. La necesidad cotidiana está en controlar a los alumnos y en ofrecer un rango evidente de conocimiento profesional, en este momento se configura la paradoja, “admitir que no sabe es un riesgo de vulnerabilidad y pretender saber es arriesgar al error”. (p. 7)

Existen distintos autores (Gunter, 2000; Hargreaves, año; Tickle, año; Bullough, 2002) que consideran que el primer año consiste en un problema de aislamiento, soledad, desolación. Hannay (2004) ubica al fenómeno de la soledad, como signo del fracaso de los modelos de desarrollo profesional prevalecientes; especialmente con sus prácticas de no retomar el conocimiento tácito de los profesores, condenando a la extinción tanto los conocimientos previos de los profesores principiantes como su voluntad de aprendizaje profesional.

Creencias y formación docente

Una línea interpretativa frecuentemente desarrollada para explicar los problemas del profesor está en la naturaleza y condiciones de la formación docente enlazadas a la naturaleza cultural, social, histórica, curricular y epistemológica de las creencias.

Pajares (1992) concluyó que las creencias acerca de la enseñanza están establecidas por el tiempo y por los alcances de los estudiantes en la formación docente; el cambio de creencias en la adultez requiere que otra creencia tome el lugar de la anterior, ello ocurre como resultado de una “conversión” de la autoridad de una creencia a otra o mediante un cambio gestáltico; luego, se requiere que la formación docente pueda interpretarse desde el referente de ejercer un cambio cognitivo.

Pajares (1992) considera que las expectativas de la formación docente deben ser revisadas; hay pocas evidencias de que en las carreras de formación del profesorado, se atienden a las teorías personales que estos aplican a la enseñanza y que afectan profundamente este desarrollo, tampoco se encuentran esfuerzos sistemáticos para animar a los participantes a que hagan explícitas sus

creencias e imágenes personales. Sólo una revisión de las creencias y supuestos de la formación docente antes que la implementación de un nuevo currículum, puede ocasionar que los alumnos puedan revisar las suyas.

Davini (1996), establece que los profesores principiantes se adaptan a los ritmos lentos de aprendizaje; explica que la perspectiva sobre el aprendizaje aun guarda orientaciones empíricas y positivistas, que no atienden a procesos de aprendizaje sino a productos; y esta cultura profesional fue asimilada en las escuelas de formación del profesorado.

Davini (1996), parte de la categoría de isomorfismo para ilustrar el escaso acercamiento entre la lógica curricular e institucional de la escuela formadora de docentes y la escuela primaria pública destinataria, cediendo al empuje de una socialización que forma la cultura básica de la docencia, que tiende a eliminar diferencias y agruparse en un todo uniformizado.

Creen los profesores principiantes que los alumnos esperan con ilusión ser instruidos y esta imagen se manifiesta como errónea. Veenman (1984) la atribuye ese mal entendido en parte a las instituciones de formación. Existe una tendencia por parte de los educadores de maestros a describir a los alumnos tal y como les gustaría que fueran, más que como son en realidad, y esta tensión entre lo que debería ser y lo que es tiene que ser resuelta por los nuevos profesores.

Kagan (2002) considera que las condiciones básicas de la profesión están desligadas de la práctica educativa; falla la formación docente para ubicar las tareas de desarrollo primario de los principiantes; falla para confirmar y validar la imagen del ego del profesor, en situaciones específicas de práctica educativa; falla para proponer los modos de adquisición y modificación del conocimiento de alumnos, y cómo es posible orientarlos para modificación de su ego. A ello se agregan dos fallas importantes; en crear condiciones para reflexionar acerca de la experiencia de disonancia cognitiva, acerca de las creencias e imágenes personales apropiadas a la profesión, y en proveer las experiencias necesarias para que los estudiantes puedan adquirir procedimientos instruccionales que puedan crear una base de rutinas prácticas.

Para Bullough (2000), las creencias durante la formación docente se conservan porque se da falta de conexión entre los trabajos de curso y las experiencias en el trabajo de campo, esta desconexión se agrava con la tendencia de los estudiantes de realizar una búsqueda auténtica mientras simultáneamente se intenta incorporar en el programa de un profesor tutor; en esta situación, con el objeto de asegurarse una buena evaluación se aprende a emplazar la necesidad de la búsqueda.

Bullough (2000) destaca por característica común de la formación docente la ausencia de retroalimentación de las prácticas, creencias, interpretaciones de los estudiantes profesores, y si en cambio, la confirmación mediante las evaluaciones de la importancia del comportamiento en la escuela y en los exámenes.

Bullough (2000) proporciona una imagen acerca de cuál puede ser el sentido de la formación docente:

“La tendencia de ver a los alumnos en términos multifacéticos a razonar psicológicamente y a responder con eficiencia a los alumnos, no encuentra referentes de construcción. Razonar en estos términos requiere a menudo reajustar la visión inicial que se tiene de los alumnos y su potencial por aprender. El control de la clase es un aspecto por el que especialmente se presenta un vivo interés, aunque unas clases funcionan bajo una rutina impuesta por los profesores tutores tan perfecta que estas consideraciones no surgen hasta más tarde, y lamentablemente los estudiantes en práctica de formación del profesorado pueden aprender a controlar a los alumnos y a las aulas sin aprender a enseñar” (Bullough, 2000).

Concluye Bullough (2000) que la formación docente funciona como un instrumento de legitimación de las creencias personales arraigadas durante la vida académica e institucional, que contribuyeron a reducir el desafío del aprendizaje mediante la artificialidad de sus prácticas. Bullough (2000) concluye que los estudiantes para profesores no realizan una formación significativa porque finalizan la formación docente tal y como empezaron.

Eisenhart, Behn y Domagnano (1991), trazaron conclusiones severas. La institución de formación docente, pareció ser insensible, no responsable, respecto al desarrollo de necesidades de los estudiantes para profesores. El programa de formación falló en proveerlos de conocimiento procedimental, los estudiantes fueron forzados a confiar en la cultura prevaleciente de la escuela de formación

docente, donde era más importante ser un buen alumno que tratar de aprender a ser un buen maestro.

Borko (1991) concluyó que los educadores de maestros simplifican demasiado la realidad de los estudiantes profesores, persisten en ignorar los modos sociales y variables pedagógicas que pueden afectar las decisiones instruccionales de los principiantes y asegura que el tipo de aprendizaje al que somete al estudiante para profesor tiene parecido con las palomas de Skinner.

Griffin (1989) establece que pareciera que la formación docente sólo apoya en proveer las condiciones para que los estudiantes maestros analicen su experiencia en términos interpersonales, usando el calor de sus relaciones con sus compañeros y profesores como el único criterio de satisfacción profesional.

“Los programas de formación docente no son suficientemente largos o reales, no son suficientemente intensivos en si mismos para resultar en beneficios sustanciales” (Veenman).

Rust y Hargreaves (1995) consideran que el idealismo creado por los programas de formación docente puede causar serios problemas en la incorporación profesional. Lo que aprenden son nociones preconcebidas y clisés, donde ellos no ven relación con lo que ocurre en las escuelas. Encontraron más dificultades que las previstas. Sus luchas por el manejo del aula desafiaron enormemente sus creencias y causaron cólera y angustia, ira, lo que cuestiona – asegura Hargreaves- un balance con sus intereses liberales y humanistas. La necesidad de controlar se volvió aparentemente urgente. Hargreaves se pregunta si habría que pensar, si la formación docente ha girado a niveles más profundos de sentido humanista o si éste ha desaparecido.

Para Zeichner y Gore, (1990), existe una fragmentación estructural de los programas tradicionales; no pueden además integrar experiencias, de manera que efectivamente les puedan ayudar a aprender a enseñar. Los programas tradicionales que invocan las prácticas de enseñanza de índole progresista y constructivista parecen ser un caso clásico de “Hazlo como yo digo, no como yo lo hago”.

Etapas de desarrollo.

Se agrupan en este programa las investigaciones que ponen su acento interpretativo en un proceso de desarrollo

Desarrollo del profesor. Loevinger (1966) ha desarrollado fases de ego o autodesarrollo, que se mueven de lo concreto a lo abstracto y pueden estar asociadas con estilos de profesores en el aula. En la fase más concreta puede darse un estilo autoritario con un sistema rígido de reglas; el aula puede ser vista como una clase militar, donde los estudiantes están en el fondo de la estructura de poder; en la etapa media de conformista, el tipo común de aula que existe, la convención de la aceptación social es importante, estudiantes y maestros actúan según las reglas y así se orienta la habilidad social del estudiante, definiéndose una cierta experiencia de responsabilidad.

En la fase de conciencia, los profesores ejecutan rutinas y estrategias eficientes y eficaces en aula, la comunicación interpersonal, el comportamiento, el pensamiento racional, la planeación y la coordinación de las distintas tareas de aula se vuelve preocupaciones permanentes.

En la fase de autonomía, el aprendizaje se ha convertido en el centro de la atención, se desarrolla una gran flexibilidad, creatividad y cambio; el aula es colaborativa y, se respeta la autoridad, las contribuciones individuales se valoran; saben que existen alternativas para mejorar, y las valoran, son capaces de tomar decisiones acerca de cómo ocurrirá el aprendizaje y como mejorar sus talentos a la estructura de aula.

Teoría de los intereses del profesor.

Fuller (1975) desarrolló un modelo de etapas del desarrollo del maestro centrado en los intereses del maestro. Los candidatos tienden a identificarse de modo real con los alumnos pero no real con los profesores del centro. La segunda está caracterizada por intereses de sobrevivencia: control de clase, dominio de contenido, la adecuación propia para cumplir con ese papel. La tercera etapa, los intereses se vuelven el trabajo del maestro, junto con las limitaciones y frustraciones de las situaciones de enseñanza. En una cuarta etapa, los intereses se vuelven hacia los alumnos, sus necesidades emocionales, académicas y sociales, y la habilidad del profesor para relacionar a los alumnos como individuos.

Fases de desarrollo de profesores. Katz (1972) identificó cuatro fases de desarrollo de profesores en servicio: supervivencia, consolidación, renovación, y madurez. La primera fase se identifica como la primacía de la preocupación por la supervivencia puesta en la vida cotidiana del aula; empezaron a cuestionarse su competencia personal y profesional y sus deseos para enseñar; los profesores no toman la responsabilidad por lo que ocurre en su aula. Pueden intentar racionalizar su falta de habilidad para enseñar efectivamente pero no reconocen que tienen un problema y responsabilizan al contexto escolar o a los mismos estudiantes de los problemas que tienen.

No pueden tener rutinas y reglas claras en el aula, ni los procedimientos consistentes para manejar el comportamiento de los estudiantes; son egoístas, están centrados en sí mismos y cuando son capaces de enseñar se centran sobre el acto de enseñanza sin considerar si los estudiantes la conexión de los alumnos con los materiales de estudio, por lo que el estilo de instrucción presenta escasa interacción o contribución de los estudiantes.

El maestro está inseguro de su habilidad para mantener el mando en el aula, y prefiere tener los estudiantes en los roles pasivos en lugar de participantes activos en el proceso de aprendizaje; es probable que estén de acuerdo con un estilo centrado en el estudiante en teoría, pero es probable decir que "no funcionará con estos niños", y revierte al estilo de maestro autoritario.

Tienen necesidades muy específicas en su aula; tienen dificultad para incorporar ideas que aprendieron en su programa de educación o que alguien ha compartido en sus propios escenarios de aula; necesitan sugerencias para la situación específica experimentada y desarrollan un escepticismo temprano en cuanto se resisten a aceptar que pueden existir sugerencias.

Tienen dificultades para integrar las ideas y los materiales eficazmente en el aula; cuando presentan sus lecciones el material no tiene conexión en satisfacer las necesidades específicas del aula, o cómo pueden usarse para alcanzar los objetivos, o como pueden usarse las estrategias de dirección para crear un clima de aprendizaje favorable.

Por el segundo año, muchos maestros han entrado en la fase de consolidación, y han empezado a enfocar en la instrucción y las necesidades de niños individuales; se preguntan “¿Cómo puedo ayudar a los niños, que no están aprendiendo?” o “¿Cómo puedo tratar al niño que presenta un problema de disciplina específico?”, o “¿Cómo puedo cambiar mis lecciones para satisfacer necesidades de aprendizaje, con los alumnos de baja y alta habilidad de logro académico?”

A menudo, los maestros en la consolidación organizan reglas y rutinas para los grupos, y tiene lecciones que satisfacen las necesidades de los estudiantes en la clase. Los maestros están empezando a enfocar en el niño individual con problemas únicos y necesidades especiales y luchando por encontrar maneras de satisfacer las necesidades especiales. Requieren de comunicación extraordinaria, de oportunidades para compartir sus sentimientos e ideas con profesores en fases similares de desarrollo.

Katz señala la tercera fase de renovación, cuando el profesor ha adquirido competencia en la práctica de enseñanza, enriqueciendo la variedad de estrategias instruccionales; las actividades y modelos previamente establecidos se han vuelto rutinarias y aburridos, está buscando nuevas ideas que proporcionen variedad en la instrucción; puede comprometer a los alumnos en tareas apropiadas a sus necesidades individuales; está esforzándose por mejorar sus clases e interesados en probar nuevos métodos; está interesados en aprovechar las oportunidades de desarrollo profesional que se ofrecen; examinan su propia aula, participan en proyectos de investigación acción, promueven comunicación para compartir estrategias e ideas aplicables al contexto y la socialización profesional se intensifica. Es una fase de alta motivación; pueden enfrentar y solucionar los nudos problemáticos propios de la docencia.

La fase final de madurez ocurre cuando empieza a hacer preguntas sobre ellos mismos, su enseñanza y la visión de su enfoque; se concentran y se cuestionan las perspectivas y sus creencias de enseñar; siguen interesados en las nuevas ideas y recursos, pero empiezan a cuestionarse profundamente sobre ideas abstractas conectadas con su filosofía de la enseñanza y el impacto de ella, fuera

de la escena escolar; ha logrado crear un estado de debate con otras prácticas instruccionales, que no le impiden avanzar en las suyas y ha aprendido a valorar las diferencias sutiles sobre la docencia como elemento de su desarrollo profesional.

Teoría de desarrollo cognitivo. Berliner (1988), realizó estudios comparativos de las cogniciones que subyacen a los profesores principiantes y experimentados. Encontró cinco etapas en el desarrollo del profesor. El modelo de Berliner se centró sobre el conocimiento que subyace al comportamiento en el aula.

Etapa de novicio. El profesor está identificando, nombrando y aprendiendo cada elemento de las tareas del aula, como un juego de reglas libres en el contexto. Está adquiriendo las conductas, es relativamente inflexible y requiere concentración.

Principiante avanzado. El conocimiento episódico es adquirido y las similitudes de las situaciones contextuales son reconocidas. Desarrolla conocimiento estratégico, el entendimiento de cuando ignorar las reglas. Las experiencias en salones anteriores y los problemas en determinados contextos, empiezan a guiar su conducta.

Competente. Es capaz de hacer soluciones conscientes acerca de sus acciones, para poner prioridades y hacer planes. Puede discernir lo importante de lo que no es. El profesor puede identificar las desventajas en el uso del tiempo. El trabajo no es todavía fluido y flexible.

Proeficiente. En su quinto año, los profesores pueden llegar a esta etapa. Intuyen, conocen, y empiezan a guiar su trabajo, tienen un reconocimiento holístico de las semejanzas entre contextos. El profesor puede ahora escoger información del aula, sin esfuerzo consciente y puede predecir eventos con cierta precisión.

Experto. No todos alcanzan esta etapa. Está caracterizada por una actitud intuitiva, cercana a la sabiduría. Ha alcanzado un sentido no deliberado y no analítico, estético, que está en el fondo de su comportamiento adecuado. El trabajo de enseñanza es fluido y parece no esforzarse, mientras no escoge conscientemente el foco de su atención. En esta etapa, los profesores parecen

fluir libre y conscientemente, impactando el aprendizaje de los alumnos, mediante rutinas e instrucciones complejamente elaboradas.

Teoría de las etapas. Ryan (1986), describe cuatro fases de la profesión: fantasía, sobrevivencia, dominio e impacto. La fantasía ocurre antes de empezar el primer año de la profesión, es intensa y total. Corresponde a un profesor amistoso, respetuoso, apreciativo, que cuida a sus alumnos. La fase de la sobrevivencia inicia con un evento que detona una serie de crisis. Ryan (1986) la define: “Se llama fase de sobrevivencia porque el nuevo profesor está luchando por su vida profesional, y a menudo para construir un sentido de valor e identidad”. Ocurren una variedad de forcejeos para sobrevivir, que incluye a padres, estudiantes, administradores, compañeros maestros, está presente un susto o miedo por la instrucción. Cuando estos problemas se resuelven, se pasa a la fase de destreza. Consiste en aprender la destreza de enseñar paso a paso, Ryan (1986) la relaciona con la racionalidad técnica. La fase de impacto implica que el profesor tiene capacidad para prevenir los acontecimientos, ha logrado entender la vida del grupo y se sostiene en una serie de herramientas, que puede utilizar en cada situación de modo apropiado, activando el aprendizaje.

Modelo de integración. Kagan (1992), asevera que en la agenda de investigación se están produciendo investigaciones monolíticas, los estudios no han utilizado más de una perspectiva de investigación. Ella considera, retomando a Fuller y Bown (1969, 1975) y Berliner (1971), que la construcción del ego como profesor es la experiencia básica que asume el profesor principiante, asunción que se establece como un proceso de comprensión, orientado a solucionar problemas de aprendizaje y enseñanza, de los cuáles, la construcción de la imagen profesional es el más profundo: “El modelo que finalmente infiero, confirma, explica e integra el desarrollo; con Fuller, el modelo de desarrollo del maestro por intereses; de Berliner, el modelo de desarrollo del maestro basado en estudios cognitivos de la experiencia”.

El proceso inicia en una adquisición de conocimientos por observación, imitación, superficial y efímero. El principiante está ajustado a su ego y procura conservar su imagen; adquiere conocimiento de los alumnos; usa ese

conocimiento para modificar y reconstruir sus imágenes personales de su ego como maestro; desarrolla rutinas procedimentales, estandarizadas e instruccionales que dan contenido a la administración del aula; teniendo un espacio de estabilidad, se vuelve más conciente de lo que conoce y puede, conoce lo que creen sus alumnos, desaparecen las imágenes idealizadas e incorrectas siendo reconstruidas. El conocimiento de los alumnos es usado para modificar, adaptar y reconstruir su imagen de principiante; ocurre un cambio de la madurez profesional que se registra en la atención, se centra más en la instrucción y aprendizaje; eventualmente, son capaces de determinar cuales aspectos de repertorios en la solución de problemas pueden ser generalizados en otros contextos.

La identidad profesional no puede alcanzarse a solas. Los alumnos son un factor determinante en el profesor principiante. Kagan (1992), encuentra un proceso de apropiarse de sí, a partir del proceso de socialización en el aula, donde ocurre una resistencia de los alumnos y una reconstrucción en el devenir de la relación. Basada en dos autores, Berliner, Fuller, ella crea una explicación de los esquemas de creencias que explican los cambios personales del profesor principiante, que sólo pueden existir en conexión con el desarrollo de sus alumnos. Alumnos y profesores principiantes construyen la realidad del aula desde valores interdependientes.

Para Kagan (1992) la explicación del proceso de incorporación profesional está en relación con cinco aspectos. El rol jugado por las creencias preexistentes e imágenes tempranas en su programa de educación; el grado de realización de los requisitos que mejora el desarrollo durante la práctica y la enseñanza como estudiante, para convertirse en profesor titulado; las consecuencias de una práctica educativa en la incorporación profesional, que tenga de sustento un conocimiento escaso de los alumnos y un dominio mínimo de los procedimientos didácticos y la gestión de clase; el papel que juega la imagen del principiante como profesor; las evaluaciones y reflexivas comprensivas de su práctica en el aprendizaje de los alumnos.

Hay modos personales y condiciones institucionales que pueden afectar la adquisición de los principiantes de conocimiento acerca de los alumnos y la habilidad para usar este conocimiento para modificar creencias e imágenes preexistentes. Esto puede explicar porque muchos programas de formación fallan para efectuar el cambio conceptual entre los principiantes, aun en aquellos orientados específicamente hacia la reflexión.

Su inadecuado dominio de conocimientos procedimentales en aula parece detenerlos de enfocarse en lo que los alumnos están aprendiendo en sus tareas académicas. Esto no les permite liberar espacios mentales, para atender situaciones específicas de aprendizaje. El control de la clase parece estar inextricablemente interrelacionado con la instrucción y las tareas pedagógicas. Hasta que tales procedimientos son interiorizados y rutinizados, los principiantes pueden enfocarse en si mismos y en el comportamiento de sus alumnos.

Socialización

Institución, socialización y profesión. Lacey (1977), considera cuatro estrategias de socialización profesional; ajuste interiorizado, sumisión estratégica, redefinición estratégica y enfrentamiento. El ajuste interiorizado consiste en asumir como propios los valores, metas y limitaciones de la institución. No se produce ningún tipo de conflicto durante el proceso de socialización al existir armonía entre el profesor y los valores y normas institucionales. Sumisión estratégica consiste en asumir públicamente las concepciones y valores que representan la autoridad, pero mantienen ciertas reservas personales y privadas ante tal definición. Redefinición estratégica consiste en “conseguir el cambio, causando o capacitando a los que tienen el poder formal para cambiar la interpretación que estos tienen de lo que está sucediendo en una situación”.

Goodman (1987), atiende al inicio temporal, advierte de la carencia de espacios y tiempos institucionales para realizar una planeación anual y semestral, relacionada con el grupo de alumnos que reciben; afirma que no cuentan con información acerca de las características individuales de sus alumnos y no reciben una visión del grupo como un todo; no son informados de los objetivos de la institución, los medios empleados para alcanzarlos y los modos de elaboración del

currículum; estas experiencias representan una regla, de lo que infiere a la socialización profesional como una acción social de indefinición inducida.

Goodman (1987) considera que especialmente durante la socialización profesional se requiere de un compañero que sea referente de comunicación, de dudas, problemas, intenciones (“un pizarrón de resonancias”), que provea de apoyo moral; sin éste, las tareas de los intentos de ajuste curricular no pueden darse con claridad. Las instituciones educativas requieren de flexibilidad (Goodman, 1987), como una pauta para ajustar el currículum. Una profesión productora de ambigüedad, requiere de procesos comunicativos, tan intensos como el fenómeno de socialización interpersonal que contienen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Plata (1989) documentó un caso de una profesora principiante que ilustra la diferencia del ajuste estratégico de su práctica educativa según los rasgos de liderazgo administrativo, presentes o ausentes. El informante de Plata pasó de un director colaborador a otro punitivo; en este segundo caso, se ajustó a las prácticas eliminando la diversidad de materiales y técnicas de la escuela anterior y se dispuso a trabajar: “yo trabajé como si la administración no existiera”. Plata consignó que la búsqueda de alternativas pedagógicas desapareció y se vivió a la espera de las nuevas disposiciones del director autoritario, hecho que aumentó su atención sobre su dedicación a prácticas de sobrevivencia pero que proporcionaban satisfacción al directivo. El camino pedagógico que adoptó estaba en lo más mínimo conscientemente elegido. El liderazgo juega un papel en el aprendizaje profesional, que para asumir éste, se requiere de efectuar ajustes estratégicos, también como un modo de disminuir la indefinición inducida o sobrellevar una inducción altamente definida. Existe un flujo entre institución, ajuste estratégico y reconstrucción de la práctica docente, que son las condiciones en la construcción del aprendizaje experiencial derivado de estar en una institución haciendo docencia.

García (1992), la situación institucional que encuentran los profesores principiantes se caracteriza, por lo general, en situaciones comunicativas problemáticas; estructuras organizativas rígidas; un cuerpo docente poco solidario,

aislado e indiferente; escasez de materiales y recursos didácticos; ausencia de objetivos explícitamente establecidos; padres de familia que ponen el énfasis en la transmisión del conocimiento y la disciplina tradicional; habituación de los alumnos a un estilo de enseñanza autoritario; multiplicidad de tareas que un profesor debe cumplir; se les asignan los alumnos más problemáticos; los peores espacios físicos; saturación en la carga de trabajo, obligaciones extracurriculares.

Según Lacey (1977), los maestros adoptan una perspectiva docente en las escuelas que trabajan, inmersos en la cultura que se ha formado en ellos. Las experiencias compartidas y los problemas comunes que afrontan producen intereses comunes, ciertas maneras de ver el mundo, interpretarlo, en resumen, desde una perspectiva docente.

Mayer (1998), plantea que la institución jugará un 'rol' central en el sentido que adquiera la experiencia profesional. El profesor principiante se divide entre la experiencia de enseñar (rol de enseñar) y la experiencia de aprender a enseñar; considera que por esta división, el profesor principiante puede ser pensado en la tensión de experiencias de rol profesional e identidad profesional. La interacción entre estos dos elementos, está agudizada por la influencia de la institución.

La etnografía realizada por Britzman (2002) vincula el orden social y el pedagógico reunidos en una esfera cultural donde el profesor principiante se alimenta y revitaliza mitos ('el profesor no nace, se hace'; 'si los maestros no controlan a los alumnos, los alumnos controlarán a los maestros') que se construyen socialmente en el proceso de ser interpelado por prácticas discursivas de los otros como significantes.

Negociación de la diferencia social. Levine-Rasky (1998) considera que la socialización profesional es contradictoria porque los contextos en los que se realiza y donde fueron formados articulan categorías múltiples, donde es casi imposible construir congruencia, acerca de la equidad en educación. Pueden encontrarse profesores principiantes que comparten tres modos de respuesta en tratar a la diferencia social, conservadora, progresiva y ambivalente.

La socialización profesional de los profesores principiantes ocurre en una situación donde prevalecen condiciones de injusticia, siendo la condición para

experimentar dilemas agudos; por ejemplo, algunos se envuelven en una lucha de tensiones con el discurso liberal de la diferencia social, pero se conservan en un delicado equilibrio entre el reconocimiento de la diferencia social y la construcción de asunciones injustas acerca de la identidad racial; el reforzamiento de esta tensión puede provocar sentimientos de soledad, derivados de no saber qué hacer con sus sentimientos de justicia.

Comprensión de la socialización profesional. Davini (2002) coordina un grupo de investigaciones que se centran en el período de la Residencia; su propósito, en cuanto aporte a la agenda de profesores principiantes, está orientado a construir categorías teóricas que permitan la interpretación de los hechos, a develar los problemas para repensar las prácticas de formación. Para ello, “lo primero sería profundizar la comprensión de las prácticas mismas” (p. 17).

Aprender a enseñar situado en el último año de la formación docente y relacionado con las escuelas de enseñanza, crea socialmente un período de inducción ambiguo. El estudiante tiene un plus, es profesor de grupo; el profesor de grupo tiene una deficiencia, es estudiante. Así, carece de dos rasgos centrales de la profesión, legitimidad y autoridad. Sin embargo, no está exento del proceso formativo, en este espacio de socialización combinada.

La tesis central consiste en que los procesos formativos durante el período de Residencia tienen a las escuelas de enseñanza como contextos de aprendizaje: “Interesa comprender cómo se proceso esta relación ente los sujetos y las instituciones concretas, cómo se identifican los sujetos con las instituciones, cómo éstas limitan las posibilidades de los sujetos, cómo los sujetos expresan sus intereses y modifican las normas explícitas e implícitas” (p. 19).

Davini (2002) descarta que la mirada desde las teorías de control social permitan entender la dinámica de los “múltiples procesos productores de poder en regiones sociales y culturales bien delimitadas” porque se centran en la idea del simple proceso de adaptación pasiva al mundo externo; los aportes de la teoría de las organizaciones son escasos, los análisis sociopolíticos privilegian los niveles macrosociales desde enfoques críticos y señala la ausencia de la mirada “en las redes de interacción simbólica en la organización escolar” (p. 19).

El proceso de aprender a enseñar resulta vinculado del proceso social de producción del poder en las escuelas; es aprendizaje pedagógico y aprendizaje cultural de lo socialmente permitido y no permitido; esta condición permite una cauda compleja de limitaciones y habilitaciones; permite que repertorios flexibles de acción práctica sean legitimadas, se conviertan en el soporte para actuar “y resignificar las normas formales, como permiten una variedad de modos de actuación, interacción y expresión” (p. 20); por ello sugiere “Comprender cómo se procesa esta relación entre los sujetos y las instituciones concretas, cómo se identifican los sujetos con las instituciones, cómo se limitan las posibilidades de los sujetos, cómo se negocia”. (p.21)

Aprender a enseñar no está separado del proceso social de producción de poder en las escuelas, donde se contextualiza el proceso de enseñar; significa, aprender a enseñar, no sólo el aprendizaje pedagógico del adulto⁶ sino aprendizaje de lo permitido y lo no permitido, su cauda compleja de limitaciones y habilitaciones, “acción práctica requiere una legitimación, que se da en función de “razones socialmente aceptables” ”. (p. 20)

En la adhesión a las prácticas pervive un sentido de conservación de la seguridad del sujeto, porque permiten interactuar socialmente, establecerse en la vida cotidiana, lo que sostiene una estructura social; estar en las prácticas legitimadas socialmente conlleva un principio de seguridad. Davini en acuerdo con Giddens plantea a la experiencia de seguridad básica como “componente fundamental del self”. (p. 21)

Retoma un principio de la teoría institucionalista, la diferencia entre instituciones y organizaciones; si la institución es la regla de juego, la organización es el conjunto de jugadores; si la regla es la expresión de constreñimientos generados históricamente, los jugadores, para alcanzar un beneficio buscarán estabilizarlas, mientras los que podrían obtener beneficios, buscarán cambiarlas, con ello desinstitucionalizar el entramado.

⁶ Davini considera que se ha enfocado el aprendizaje en la fase de la infancia; Marcelo, que no existe una teoría del aprendizaje para el adulto.

En Davini, esta cuestión es particularmente importante, porque conecta a la comprensión situada acerca de que ciertos contextos facilitan o dificultan determinados aprendizajes; dicho de otra manera, la formación del aprendizaje adulto en el contexto de las organizaciones, que incluye la gama de interacciones e intercambios de todas las significaciones.

Así, queda una cuestión, el sujeto: Davini incluye los distintos niveles que componen la estructura básica de la interpretación y explicación del proceso de aprender a enseñar, inscribiendo al sujeto como experiencia biográfica: “Otros aportes muestran como tendencia general que el aprendizaje profesional laboral depende en gran medida, de las expectativas biográficas anteriores, y de las interacciones con directivos y otros docente, de la organización burocrática de las escuelas y de los acuerdos implícitos en las interacciones” (22). No es suficiente la pericia metodológica y técnica, “Es necesario conocer, interiorizar las reglas del oficio, así como iniciarse en la subcultura de la escuela” (27).

Se trata de un contexto escindido entre juego (institución) y jugadores (organización), además, que atañe a una profesión, la docencia, caracterizada por el aprender y el enseñar, y en esta caso, por el aprender a enseñar como acción situada en tal condición social, por ello la noción de aprendizaje incluye tales niveles, “El aprendizaje representa la modificación de expectativas, supuestos, percepciones de la misma acción, como resultado de las características, interacciones y valores dominantes del contexto”. (p. 24)

Davini recupera el planteamiento de Argyris y Schön respecto a teorías de uso y teorías implícitas.

Enfoque biográfico en socialización profesional. El trabajo de Alliaud (2002) realiza un enfoque biográfico en tanto construcción de la biografía escolar de los residentes. Mientras, en sentido específico, resulta la figura del maestro en educación primaria “como un aglutinador de las experiencias”; que Alliaud lo explica “por ser éste el lugar que ellos están ocupando y ocuparán” (47), en sentido global, “Los relatos de los residentes ponen de manifiesto concepciones acerca de lo que es enseñar y aprender, derivados de las experiencias que ellos

han vivido como alumnos” (70). Lo que implica que la experiencia acumulada biográficamente tiene un valor en la “tarea que van a desempeñar”.

Alliaud distingue los elementos derivados de la biografía que intervienen en el proceso de formación. Destaca la “cosa explicativa” y la transmisión cultural como fenómenos que no han sido suficientemente ponderados por los estudiantes maestros, que “los descartan a todos por igual adjudicándoles el rótulo de tradicional. Sería interesante, quizá, develar que lo que suelen descalificar (la explicación, la exposición y hasta la transmisión), sea el producto de aquello que han aprendido de sus propias experiencias escolares” (70). En ello, la experiencia acumulada es la base para la generación de juicios, que se cree, sólo inciden en las prácticas de formación, haciendo a un lado que a su vez, al limitarse a la validez del juicio, se autoconstruyen.

En cambio, la inserción en las escuelas de enseñanza activa más profundamente sus experiencias acumuladas resituándolas en un futuro: “En su vuelta a las escuelas como residentes, el contenido de lo que vivieron se re-actualiza y, así, la reconstrucción de las propias experiencias pasadas se entreteje con los desafíos que presentan las prácticas actuales y con las expectativas que se van construyendo hacia el futuro” (p. 71). Así, la etapa final de la formación, en tanto regreso a la escuela es la condición para entrecruzar lo que aprendieron como alumnos de primaria con lo que están aprendiendo como estudiantes maestros.

El problema está no sólo en la resistencia de los estudiantes a la “cosa explicativa” de la transmisión, ligada a la apropiación de la teoría sino en la mediación reflexiva e interpretativa de ella, que al no existir como condición de desarrollo de subjetividad, no puede transferirse a mediación reflexiva interpretativa de la práctica (Cfr. 112); sin éste doble movimiento de reconstrucción del aprendizaje profesional, el sujeto permanece en el nivel de la socialización efectuada durante sus años de estudiante, lo que está jugado en su biografía, esto es, la conservación de modelos y prototipos acerca de ser maestro, y acerca de enseñar y aprender.

Socialización por acomodación: Vezub. Vezub (2002) se centra en “las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción⁷ al magisterio”; pretende “develar los sentidos subyacente que la ejecución de la tarea posee, en el proceso de construcción de la cultura y la identidad docente” (p. 81). Vezub considera la Residencia como “situación pedagógica ficticia”, el estudiante para maestro no es exactamente un profesor.

Ella considera que si el conjunto de tareas académicas son asumidas con variaciones en las maneras, orientaciones, actitudes y modos de ejecución, responde a dos conjuntos de asunciones y supuestos subyacentes acerca del “enfoque de enseñanza”, la función social de la escuela, el papel del maestro, la naturaleza del conocimiento y las nociones sobre el alumno y el aprendizaje. Esta elaboración personal es histórica: “Forman parte de las ideologías o concepciones pedagógicas que los sujetos han ido configurando a lo largo de su trayectoria formativa, en las diferentes etapas y ámbitos de los cuales participan: su biografía escolar y la formación recibida en el profesorado” (p. 85).

Agrupar las tareas comunes en la clasificación de pre-activa, activa y post-activa; corresponden a la observación, planificación, colaboración con la maestra de la escuela de enseñanza, dar clases, controlar al grupo.

Vezub apunta la falta de finalidad de la observación, y una vez realizada, la ausencia de retroalimentación y problematización, “sin producirse un análisis, ni reflexión sistemática sobre ellas”. La planificación pierde su sentido formativo y se desplaza a ser objeto de control y evaluación; “el residente considera la tarea de planeación como algo burocrático y carente de sentido práctico” (p. 88). La colaboración tiene dos direcciones, con la maestra y los alumnos. La maestra establece las reglas del juego, pone límites, fija espacios y actividades; colaborar con la maestra significa aceptar estas reglas como “estrategia de sobrevivencia” para alcanzar la aprobación de la residencia.

⁷ Define al proceso de inducción, “Proceso de transición que tiene lugar durante los primeros años de la docencia, en los cuales el profesor debe pasar de estudiante a aprendiz a asumir el rol de enseñante; integrándose y logrando el reconocimiento como miembro pleno de la comunidad que forma” (op. Cit., 117). Este aspecto último, es referido por dos autores como una de las características de la profesión docente, que no existen en otras profesiones, que a los nuevos miembros, les adjudiquen funciones iguales que a los miembros de mayor antigüedad.

En la fase activa, el dar clase, concentra las demás tareas que realiza. Hacia los alumnos, inician con un tema, se buscan los conocimientos previos, se produce un intercambio; después ofrecen una explicación de conceptos, “no se detienen demasiado para analizar cuál es la comprensión que los alumnos logran” (Ibid, p. 94); luego, da a los alumnos una actividad o situación, donde aplicarán los conocimientos previamente presentados. El control del grupo implica marcar los tiempos de las actividades, recordar las rutinas necesarias para efectivizar las tareas; el silencio y la conducta de atención son los indicios de que ha logrado mantener el orden. La residencia concluye evaluando a los alumnos y siendo evaluados.

Vezub se pregunta “¿Sólo aprendieron a observar, planificar, motivar a los alumnos, a dar clase y corregir cuadernos y carpetas?”. Considera analizar el sentido subyacente a las prácticas. El residente desarrolla acciones en función de la interpretación que hacen de la situación, como de la capacidad que tienen para oponerse o ajustarse a ellos”. (p.99)

Se trata de una acción de acomodación: “Refleja mejor la acción del sujeto que dadas ciertas condiciones analiza, evalúa y decide cómo acomodar aquello que él considera más apropiado a las circunstancias en las que debe actuar. Se enfatiza el polo del sujeto, estrategias de búsqueda y construcción del rol docente”. (p.100).

Si algunas tareas demandan determinadas acciones donde el sujeto actúa de cierto modo para no defraudarse a sí mismo, como en la fase activa de dar clase, existen otras donde activa “estrategias de conformidad para salir airoso de las contradicciones que enfrenta”. Así, la acomodación presenta vinculación con la adaptación y la resistencia: “Son muchas las ocasiones en que los residentes terminan adaptándose a lo que encuentran en la escuela, pero también varias veces se resisten” (p. 101).

La acomodación, el polo del sujeto, les permite crear espacios para resolver las demandas contradictorias, que provienen del instituto formador, la maestra de grupo, los alumnos como de sus propias aspiraciones e ideales, acomodándose a los requerimientos, para lograr una convivencia armoniosa: “la acomodación como

sentido subyacente que articula y estructura la totalidad de las tareas, cuya finalidad es la aprobación de la instancia formativa” (p.104).

Socialización por interacción. Loyola y Poliak (2002) parten del profesor en situación social. El foco del estudio son las interacciones que se dan entre el residente, la maestra de grado y el profesor de residencia. El argumento del recorte dice: “las interacciones entre sujetos e instituciones pueden considerarse como dimensiones formativas de la experiencia del residente”; contiene dos niveles de análisis, lo interinstitucional –macronivel- y las interacciones personales –micronivel-, en mutuo condicionamiento.

Existe un complejo interactivo que forma al estudiante profesor. Primero, la situación de una asimetría del vínculo pedagógico; luego, la interpretación de las dos instituciones que lo ponen en el lugar del niño; en ambas, se refuerza la posición que deben adoptar en el juego de interacciones; finalmente, el producto consiste en recolocarlo en una posición heterónoma, “restringiendo sus márgenes de autonomía en la práctica” (p. 123).

Está otra interpretación. Las instituciones formadoras estigmatizan a sus estudiantes como sujetos de déficit, respecto a lo cual, no existen propuestas de superación, adoptan una posición de observador; ésta consiste en la evitación de conflictos, lo que permite dar continuidad a la experiencia, renunciar a las inconformidades, producir replanteos y adaptarse mutuamente. (p. 127)

Así, una práctica sobre ellos se vuelve práctica de sí: “La tendencia a mantener con los residentes un trato infantilizado, es un mecanismo que puede terminar reforzando el déficit en el capital cultural”.

Si el sujeto está infantilizado y sujetado en el déficit, ahora, interesa ponerlo en una dirección respecto a la continuidad de la experiencia: “Los profesores aconsejan seguir las pautas generales de la escuelas”, “El argumento privilegiado, que funciona a modo de justificación, alude a la necesidad de dar continuidad a la experiencia de los alumnos del grado, evitando posibles interrupciones que alteren el funcionamiento de la clase” (p. 129). El orden está garantizado: “La continuidad se garantiza desalentando la posibilidad de rupturas que podrían significar la implementación de innovaciones”. (p.129)

Plantean la existencia de un nivel interinstitucional, en tanto contexto formativo, consiste en las relaciones entre instituto formador y escuela donde el residente se inserta. El rasgo central es que al ser portadoras de poder, despliegan una serie de tensiones, por lo que puede considerarse “a la residencia como un espacio de interrelación conflictiva que adapta una definición propia, según las situaciones que se ponen en juego”. (p. 130)

La posición del residente está en responder al mismo tiempo a ambas instituciones, dentro de un marco de múltiples requerimientos, con criterios disímiles, y con el desafío de “construir un espacio de incidencia”, cuya exigencia está en imprimir una marca a esta experiencia.

Interpretan con Bourdieu a la residencia en tanto campo; la residencia supone la lucha por la apropiación de un capital simbólico, que habilita el ejercicio de la función docente; el residente lo disputará en ese campo, desde su posición de subalternidad. Este escenario está activado en la vida cotidiana por el conjunto de restricciones y habilitaciones. Y propiamente, constituyen la condición trascendental en la experiencia de formación: “Esto lleva a pensar en la profundidad de la inserción en la escuela. Refugio de grado, nombra el lugar que se construye a partir de la percepción de autoexclusión de lo institucional y la reclusión al ámbito más próximo e inmediato”. Otro modo de llegar a la soledad profesional.

Los residentes se encuentran con territorios físicos y simbólicos que perciben como restringidos, los cuestionan sin disputarlos asumiéndolos como realidad dada, en esta dinámica, sólo les queda, pareciera, adaptarse.

El aula es el lugar de los sucesos significativos; las autoras afirman que “la economía y el control serían las reglas que gobiernan el sistema de intercambios entre los residentes y las maestras, los residentes y los profesores del instituto. La economía consistiría en la búsqueda de una merma del esfuerzo con que emprenden la tarea. El control estaría dado por la intención de mantener las pautas que cada sujeto define como válidas por la situación” (p. 139); las reglas prácticos son instancias de regulación de los intercambios.

La imagen que las autoras ofrecen de las distintas fuerzas en acción es un laberinto: “el residente deberá atravesar; el riesgo es perderse entre sus muros, sin hallar indicios que guíen el sinuoso camino a través de esta experiencia”.

Experiencia formativa y dispositivos. Garrote e Isod (2002) interpretan al período de residencia “como una organización espacio temporal, configurada por un conjunto de mecanismos y procedimientos que regulan la experiencia formativa” (p. 157). Existe una regulación impuesta a la conducta por la escuela, conforma una estructura, en ella, según su inscripción y los actos de organización de la experiencia, como procesos en los que los sujetos “logran asumir cierta identidad” (158). Aborda el proceso de inscripción de la experiencia, desde los modos de observación, planificación y conducción, en el campo de las regulaciones y mecanismos disciplinarios de la escuela.

Asumen el concepto de Popkewitz de regulación, “...permite, en el complejo entramado social, interrelacionarse en dos planos: los modelos institucionales con el encuadre cognitivo de sensibilidades, disposiciones y conciencias que gobiernan lo que es permisible en las prácticas” (p. 158); las prácticas mediante las que se proporciona direccionalidad a la experiencia subjetiva son la observación, la planificación y la evaluación.

La planificación involucra la acción simultánea de la escuela sede y el instituto formador; esta intervención constituye un espacio de regulación de relaciones, a través de atribuciones y distribuciones de tareas; para los residentes, “tienden a ser más definidas como un ejercicio más ligado a una suerte de simulación, que a una intervención en la realidad del aula” (p. 170); como organización práctica de la experiencia, destaca el control de los tiempos y de las acciones, que supone control de la conducta dentro de un sistema a través de un tiempo acumulativo y progresivo, (Cfr. 171): “La planificación funciona como un programa que asegura la elaboración del acto del individuo, que controla desde el interior su desarrollo y sus fases” (p. 172).

El plan de clase, como espacio social asegura el tránsito con las funciones volitivas y racionales del sujeto, en un orden de disposición de establecer una relación consigo mismo, “más allá de todo evento que obedezca al azar del

contexto”, recolocado en su capacidad de controlarse a sí mismo (p. 173); de establecer sobre lo que se debe hablar y lo que es preciso callar; este sujeto técnico, instrumentable por sí mismo, “está expuesto a un sistema regulado de sanciones –micropenalidad-”, que encauza y califica los comportamientos; lo correcto e incorrecto se ubica como “sanción normalizadora”, consiste en un sistema donde las conductas y las cualidades pueden ser calificadas, a partir de valores opuestos del bien y del mal, que van desde un polo negativo a un polo positivo, “donde ningún comportamiento queda excluido de la posibilidad de sanción” (p. 175).

Respecto a la evaluación y la autoevaluación,, como prácticas que conducen a la elaboración de un juicio, puede poseer matices de orientación, y constituye una posibilidad de mejora; en otros, se vivencia como un mecanismo de búsqueda de error” (p. 176); actúa reforzando el sentido progresivo de la residencia, como acción con pretensión de guiar aprendizajes, apuntando al mejoramiento del futuro maestro. Por la experiencia de la evaluación, el residente se vuelve objeto de la mirada y del juicio; “Los procesos de evaluación durante la Residencia suponen una redefinición de la experiencia de observación y de la actividad de planificación” (p. 181).

Socialización por autosocialización. Cole (1994) sentencia que “Los primeros años de la docencia son formativos”. Hay variadas perspectivas de cómo los profesores llegan a socializarse en sus nuevos contextos y profesión; algunos dicen que los años iniciales de enseñanza marcan un período donde los nuevos maestros experimentan una reorientación de actividades y creencias, producidas por las presiones que conforman las convenciones y normas institucionales; otros, que a menudo son capaces de resistir tal situación de ajuste. Woods, Bernet y Nias, sugieren que los profesores encuentran caminos para resistir las presiones institucionales, para conformar y mantener sus puntos de vistas idealistas. Lacey en una perspectiva interpretativa y Zeichner en una perspectiva crítica, entienden el proceso de socialización del maestro más recíproco que unilateral y más complejo colectivamente que personalmente.

Cole (1994) sostiene un punto de vista interactivo e interpretativo. Sostiene una teoría de autosocialización basada en la teoría de Brim. Éste describe diferencias importantes entre el contenido y la naturaleza de socialización durante la niñez y los caminos en los que los adultos son socializados al interior de la comunidad de grupos sociales, quienes son precisamente los que tienen una influencia facilitadora sobre el desarrollo y membresía del grupo; con la madurez llega un control sobre las propias acciones y la selección o elección de una gran autoridad, dentro de una comunidad o grupo.

Considerando las relaciones entre individuo y uno o más agentes socializadores, Brim caracteriza al poder como una dimensión respecto de la cual considerar la calidad de las relaciones de socialización. A diferencia de la niñez, describe la socialización adulta tomando lugar dentro de un contexto en el que las relaciones entre un recién llegado y un agente socializador, tiene un grado relativamente alto de autonomía y control sobre el proceso socializador.

El rol de los otros. Cada maestro ha interpretado el rol de los otros en su desarrollo profesional, quien fue considerado para ser significativo y por qué; como fueron ingenizadas y concertadas las relaciones. La manera personal en que se da la interpretación del otro en su desarrollo profesional, cómo se idearon y se colocaron en las relaciones.

El desarrollo del maestro, como desarrollo de otros, es un proceso continuo y complejo de interpretación personal y contextual. Ocurre gradualmente como acción del maestro o interacción dentro de contextos sociales, profesionales y personales. Aquí no hay verdades universales acerca de condiciones específicas o factores que facilitan o deprimen el desarrollo de un maestro porque el desarrollo es definido individualmente, no universalmente.

Resignación, abandono y retención en la profesión. Marlon e Irman traen consideración los estudios de Sclan, 1990; Futrell, 1989; Gunderson, 1992; Karge, 1993; Haselkon, 1994; que confirman el dato en más del 40%, como la cantidad de profesores que se resignan durante sus dos primeros años.

El propósito del estudio fue examinar actitudes de profesores principiantes hacia los sistemas de soporte y comparar actitudes con factores previamente

identificados como predictores de abandono; encuentra que el abandono de la profesión tiene menos relación con el salario insuficiente que con la carencia de profesionalismo, colegialidad y el apoyo administrativo.

Todos los países de la OCDE (2005) -excepto Polonia- enfrentan problemas masivos de abandono de la profesión docente. Iniciativas son puestas en marcha, mediante el mayor proyecto de la OCDE en relación a la retención del profesor, para situar el serio problema cuantitativo internacional de proporcionar ayuda y retener, además, precisar investigación cualitativa sobre los factores con que los profesores forman sus decisiones sobre la carrera, particularmente durante los tempranos años formativos.

Socialización y comunicación. El estudio de Flores (año) plantea que el profesor en sus tempranos años tiene que hacer frente a múltiples, variadas y cambiantes tareas de enseñanza, donde ocurre su aprendizaje profesional. Su aporte consiste en que el aprendizaje estuvo influenciado por la naturaleza de la comunicación dentro de la escuela y especialmente por el tipo de liderazgo existente. Trabaja una conexión entre condiciones de apoyo del lugar de trabajo y el aprendizaje de los nuevos maestros, el desarrollo moral y el compromiso de la carrera. Enfatizan que aprendiendo haciendo las cosas en contexto, por actuación de las nuevas tareas y roles esperados para ellos y por tomar y construir decisiones contextualizadas. Encuentra una conexión entre tipo de aprendizaje y tipo de profesionalidad; el limitado cuadro de aprendizaje del profesor implica lo que Argyris y Schön (1974) describen como aprendizaje intuitivo, está relacionado con la noción de profesionalidad restringida, sugerida por Hoyle (1980).

Estructura de la experiencia y experiencia de la estructura. Para Britzman (2003), el proceso de convertirse en profesor forma parte de una dialéctica entre estructura de la experiencia y experiencia de la estructura. La estructura de la experiencia consiste en el predominio del currículo que genera imágenes de conocimiento; el control social 'necesario' del aula que define la estructura de espacio, tiempo y conducta; la jerarquía institucional con roles institucionales específicos de poder único y de estatus. El optimismo irreal de los profesores principiantes reside en que no tienen conciencia del poder de la estructura sobre

su experiencia como profesores; en esta estructura de la experiencia “los profesores socializan estudiantes y los estudiantes socializan profesores”. Mientras la experiencia de la estructura remite a la construcción de una experiencia tensa de autonomía y aislamiento-sumisión, como un primer nivel de impacto en la estructura de la experiencia, que se refleja en un debate de voces, las de la institución y las del sujeto.

Conocimiento base de la profesión, conocimiento práctico personal, reflexión y hermenéutica.

Conocimiento base de la profesión. Shulman y Grossman (1989) establecen como dilema profesional del profesor principiante, tanto el dominio del conocimiento pedagógico general y específico, como el dominio del conocimiento de la asignatura.

Respecto al conocimiento de la asignatura han sugerido tres dimensiones de estudio que influyen en la enseñanza y el aprendizaje e incluyen el conocimiento del contenido, el conocimiento sustantivo, el conocimiento sintáctico.

Plantean al “conocimiento del contenido pedagógico” como una interfase de contenido de la asignatura y pedagogía, un entendimiento de cómo los temas y las habilidades pueden estar organizadas y pensadas en orden al aprendizaje de los alumnos. Además, consideraron que esta interfase puede ser considerada como un producto directo del crecimiento de los profesores principiantes en su conocimiento de los alumnos.

Usan el término “conocimiento del contenido de la enseñanza” para referirse a la información factual, principios organizativos y conceptos centrales de un saber en específico. El concepto “conocimiento sustantivo” se refiere a los paradigmas y los marcos teóricos que guían la indagación y le dan sentido al dato. El concepto conocimiento sintáctico de la disciplina, se refiere a los modos y condiciones con que el nuevo conocimiento fue producido en su campo disciplinar; si la literatura incluye análisis literario, la física investigación científica.

Los profesores que poseen una comprensión mas rica del contenido de sus asignaturas tienden a poner de relieve los aspectos conceptuales, la resolución de problemas y la indagación, por el contrario los profesores menos conocedores de

la materia tienden a poner de relieve los hechos y los procedimientos (Shulmann, 1992).

Ellos han descubierto en sus investigaciones que el conocimiento de la materia de estudio de los profesores afecta al contenido y al proceso de instrucción, influyendo en lo que los profesores enseñan y como lo enseñan. En la preparación para enseñar un material desconocido, los profesores nuevos confían en sus colegas especialistas para ayudarlos a seleccionar y estructurar el contenido, que ellos incluyen en la currícula; o bien, en la dimensión de la planeación y la enseñanza, descubrieron que la profundidad del conocimiento está influenciada por las preferencias pedagógicas.

El conocimiento del contenido o su carencia puede afectar cómo los profesores critican libros, cómo seleccionan material para enseñar, cómo estructuran sus cursos y cómo conducen la instrucción (Grossman, 1989).

La importancia del conocimiento del contenido de la materia de estudio está en entender la centralidad del conocimiento del contenido para la enseñanza y las consecuencias en su carencia; los profesores necesitan aprender acerca de los conceptos centrales y la organización de los principios de la materia de estudio. Porque los nuevos maestros no pueden suponer conocer todo acerca de sus temas antes de que empiecen a enseñar; necesitan ser conscientes de su responsabilidad para adquirir nuevo conocimiento en sus carreras. Al contrario de que, el pensamiento acerca de aprender a enseñar como proceso en el que uno aprende sólo pedagogía, aprendiendo a enseñar puede ser reconceptualizado también como un aprendizaje más cercano a la materia de estudio, cómo puede ser comunicado para que efectivamente llegue a muchos tipos de estudiantes. Finalmente, los profesores principiantes pueden desarrollar habilidad para adquirir nuevo conocimiento. La adquisición de nuevo conocimiento, sea de pedagogía o de la materia de estudio, requiere la habilidad para reflexionar sobre y aprender desde la experiencia (Grossman, 1988).

El conocimiento del contenido no existe independientemente de las estructuras profundas de una disciplina. El contenido emerge mediante un análisis crítico que es guiado por las estructuras substantivas y sintácticas de una disciplina. Las

estructuras sustantivas son los marcos teóricos de los paradigmas que en una disciplina guían y dictan el foco de investigación, en muchas orientaciones, las preguntas de los investigadores y las direcciones en que buscan. Las estructuras sintácticas de las disciplinas, por el otro lado, consisten en las herramientas de interrogación de una disciplina, el canon de evidencia y la prueba mediante la cual el nuevo conocimiento es admitido.

Las estructuras sintácticas de una disciplina son los cánones de evidencia que son usados por los miembros de una comunidad disciplinaria para guiar la investigación en el campo. Estos son los significados por los que el nuevo conocimiento es introducido y aceptado al interior de la comunidad. Descubrió que en los profesores principiantes, la investigación y la interpretación no jugaban un rol central en su dominio del conocimiento de la materia.

Conocimiento base de la enseñanza y sus relaciones con la sociología y la antropología. La enseñanza entendida desde la sociología y la antropología, es también un objeto de estudio por la línea de conocimiento base de los profesores. Cazden (1990), plantea que el incremento de conocimiento de los factores contextuales puede intensificar las habilidades académicas básicas; a modo de resumen de sus descubrimientos plantea que el profesor principiante típico corresponde a una mujer blanca, a mitad de los veintes, clase media, aporta ingresos medios a la familia; respecto a la curricula de los programas para profesores, observa que mientras existe un incremento de población cultural heterogénea, existe un incremento de población cultural homogénea de profesores.

Conocimiento del contenido pedagógico: Penso (año) se centra en las habilidades de los profesores principiantes para identificar las dificultades de aprendizaje de sus alumnos y caracterizar presuntas fuentes, de acuerdo a cuatro categorías, características afectivas y cognitivas de los alumnos, el tipo de contenido, los métodos de los profesores y factores inherentes a la clase.

El conocimiento del contenido pedagógico es único de la profesión docente; está basado sobre la manera en que los profesores relacionan su conocimiento de la enseñanza (lo que ellos conocen acerca de la enseñanza), con su conocimiento

de la materia de estudio (lo que ellos conocen acerca de lo que enseñan). El concepto de conocimiento del contenido pedagógico se refiere a las transformaciones e interpretaciones de los profesores, del conocimiento de la materia de estudio en el contexto de facilitación del aprendizaje (Shulman, 1987).

Encontró que se identifican características afectivas y cognitivas, como fuentes de dificultades de aprendizaje: una carencia de conocimiento previo con el contenido de la lección en dirección significativa para activar el aprendizaje; preconcepciones adquiridas por los aprendices como un resultado de la experiencia; un pensamiento causal inconsciente o parcial y carencia de motivación y concentración.

En el aspecto del contenido de la lección, encontró dificultades relacionadas con el nivel de abstracción y complejidad. En el aspecto de la actividad de la enseñanza, el foco se centra sobre dos factores principales; la estructura de la lección (una sobrecarga de contenido, una secuencia insatisfactoria) y la presentación del contenido (uso de formas inapropiadas de representación, no contribuyendo al proceso de aprendizaje).

En el aspecto de la lección, los informantes hacen una descripción de la atmósfera de aprendizaje centrada sobre problemas disciplinarios; cohesión, competitividad, orden y organización de la clase.

Programa fenomenológico hermenéutico.

Esta línea teórica relaciona lo personal y lo profesional en dependencia del contexto y en la posibilidad de construcción de conocimiento desde la interpretación.

Teoría de la actuación. Volkman (1999) usa la teoría de la actuación de Goffman (1959) para interpretar las experiencias de María (Goffman, 1959). Según Goffman, vivimos en un mundo de encuentros sociales, dónde cada uno de nosotros crea una cara que comunica a otro jugador, el papel que elegimos para jugar.

Goffman definió la presentación de la cara como el valor social positivo que una persona exige para él, (Goffman, 1967). La cara que nosotros llevamos comunica a otros lo que nosotros somos. Persona en su primer significado es máscara. El

concepto es un reconocimiento al hecho de que todos somos siempre, más o menos conscientemente, que jugamos un papel. Es en estos papeles que nos conocemos y nos sabemos.

La identidad profesional existe como un complejo equilibrio dinámico, dónde sí mismo-imagen personal está equilibrado con una variedad de maestros en los papeles sociales, que el profesor está obligado a jugar (Berlak y Berlak, 1980). El ego nunca puede describirse sin la referencia a aquéllos que lo rodean" (Taylor, 1989).

La perspectiva de investigación de fenomenología hermenéutica se refiere al mundo de la vida. Volkmann se basó en ella para conocer el primer año de María, su informante. Según la perspectiva de la fenomenología hermenéutica, el investigador y los participantes investigan juntos, son los participantes ineludibles en el proceso de la investigación (Gadamer, 1989). El esfuerzo teórico consistió en entender que las experiencias de María eran el resultado de un círculo hermenéutico de análisis que produjo las interpretaciones (Bernstein, 1983).

La interpretación apunta a describir una estructura de los momentos de la creación de identidad profesional, que supera una serie de dilemas vinculados a la personalidad.

Aprendizaje e interpretación. Ashworth (año) entiende el proceso de aprendizaje como interpretación: "Aprender es la actividad de un agente social. Es al mismo tiempo una hermenéutica: una actividad interpretativa que surge y vuelve a las presuposiciones culturales del sujeto, que está haciendo el esfuerzo de comprender". Plantea cuatro rasgos para aprender a enseñar como participación hermenéutica.

Uno. La participación depende de compartir las asunciones que subyacen a la actividad del grupo. Los discursos afectan los modos de interactuar la información anterior y la nueva. Se requiere un reconocimiento comprensivo de cómo el profesor principiante participa en su aprendizaje profesional, desde el punto de vista de su fondo de participación, fondo que incluye las tradiciones de su escuela, sus comprensiones y sus creencias.

Dos. Compartiendo emocionalmente las preocupaciones e intereses pertinente al aprendizaje. Significa compartir un sentido de compromiso y propósito, una vinculación emocional y motivadora, que proporcione una experiencia de armonía al grupo; aprender es más que una materia cognitiva; la simpatía emocional es necesaria, sin ser suficiente. La participación hermenéutica busca que el individuo se vea s í mismo en sus condiciones de aprendizaje. Dos problemas están implicados aquí; el del poder, y el de desarrollo de una visión común a la vez que una voz individual (Hargreaves, Fullan, 1992).

Tres. Tener seguridad que uno puede contribuir apropiada y dignamente. Aprender a enseñar requiere que el sujeto pueda verse como un ser que suministra y que contribuye al aprendizaje de otro, en esto reside su dignidad, en ser interpretado como sujeto de respeto. Muchas de las preocupaciones de los profesores principiantes surgen de la necesidad de presentarse a sí mismos como capaces, competentes y efectivos en sus aulas. Existen dos problemas entrelazados: aceptar dignamente las contribuciones ajenas y estar atento al mantenimiento de la identidad profesional.

Cuatro. Las preocupaciones de uno mismo pueden mantenerse en un rango de relativamente no amenazante. Consiste en la importancia que se le otorga a la identidad y presentación de sí mismo cuando se está involucrado en procesos pedagógicos; ocasionalmente, la interacción en el aula puede decir de amenazas a la identidad; aprender a enseñar requiere de involucrar una dosis de riesgo en la autoconfianza. La complejidad y particularidad esencial de cada ocasión no puede ser minimizada. La otra amenaza está enhebrada y asociada al fondo continuo de preocupaciones por la presentación de sí mismo como profesor, con respecto a la evolución del aprendizaje, la preocupación se aviva cuando se cuestiona si el aprendizaje ocurrirá realmente, esto hace que el fondo de preocupaciones esté en constante actividad.

Tránsito e interpretación. Caccia (1996) considera que los profesores que inician en la docencia permanecen atrapados en una tendencia fija por alcanzar una solución predeterminada y mejorar la enseñanza consiste en enfocarse en técnicas y métodos, así, su comprensión del proceso de enseñanza permanece

inmutable; consideran que los problemas educativos son cuestiones de didáctica y motivación; construir una interpretación que dé luz sobre los problemas, que supere la racionalidad técnica requiere de un giro moral construido en la confianza, la claridad en los propósitos, la confianza en lograr los objetivos y recursos metodológicos abundantes. Este tránsito es difícil; se requiere aceptar que no se puede solucionar todo por sí mismo y en un instante; se requiere liberar focos mentales puestos en la disciplina y orientarlos a la enseñanza; además, percibir la conexión entre lo que yo pienso de mi y lo que los estudiantes piensan de mi, como ocasión para interpretarse de otro modo. Para Caccia (1996) existe distinción entre las prácticas de enseñanza y el desarrollo profesional; las prácticas gozan de un fondo de creencias que presuponen las acciones, las creencias están directamente unidas a las acciones; el desarrollo profesional consiste en el proceso de mejoramiento del sujeto de enseñanza, por ello reducir el desarrollo profesional a las meras prácticas es empobrecer la enseñanza.

Narratividad y fenomenología. Elbaz-Luwish, Pritzker (2995) desarrollaron una investigación basada en narración y escritura de historias personales para fomentar el desarrollo profesional de los maestros. Poca atención ha sido puesta en el desarrollo personal y profesional de investigadores y educadores maestros quienes se comprometen con estudiantes y participantes en investigación en el relato de historias personales y escritura autobiográfica.

Explora la contribución de escritura en el desarrollo de narrativas personales de prácticas entre investigadores y educadores profesores; también, desarrolla una perspectiva crítica. Considera el potencial de los talleres de escritura como un espacio donde derivar voces que puedan encontrar expresión.

La cuestión principal fue cómo la escritura personal hace posible a los educadores maestros conectarse y entender la experiencia de sus estudiantes; cómo nosotros, cómo educadores, profesores e investigadores aprendemos acerca de sí mismos mediante el reflejo de nuestra escritura de los estudiantes y nuestra respuesta a ello; y cómo los contextos institucionales de la universidad y el colegio, usualmente construidos como sitios de transmisión de conocimiento,

influyen los procesos por los cuales las historias son narradas, reflexionan y rehistorizadas a la luz de diversas perspectivas incluidas las teóricas.

Se planteó como un diálogo con la diferencia; atención para valorar al otro fue una parte integral de la experiencia del taller; el abismo entre cognición y sentimiento fue a menudo borrosa, como fue la distinción entre profesor y estudiante. Durante los primeros seis meses existió la abstención de los autores teóricos, que hiciera posible surgir voces propias y evitar la voz de una teoría particular, de modo que pudieran conectarse con su experiencia personal lo mayor posible.

El conocimiento práctico. Según la concepción práctica de la enseñanza, la interpretación del que actúa sobre los problemas concretos con los que se enfrenta se extendería más allá de una estructura objetiva de interpretación introduciéndose en lo que puede ser denominado estructura personal, tácita, subjetiva de comprensión.

Conocer dicha estructura, es decir, el conocimiento inscrito en ella, supone, introducirse en el mundo de las emociones, percepciones temporales e imágenes de los docentes. Es, pues, un conocimiento desde los docentes y no un conocimiento sobre los docentes.

Carter (1990), el conocimiento práctico es aquel que los docentes tienen de las situaciones de clase y los dilemas con los que se enfrentan actuando propositivamente en dichos ámbitos” (p. 299); conocimiento que puede ser analizado a través de las comprensiones personales que los docentes poseen de las circunstancias prácticas en las que trabajan”.

Angulo Rasco (299), cree que los “componentes más importantes del conocimiento práctico son: reglas prácticas, principios prácticos, imágenes, dilemas, metáforas y ritmos”.

Elbaz (1981, 1983) identifica en el conocimiento práctico, sus orientaciones, los niveles de organización y los contenidos. Las orientaciones del conocimiento personal práctico indican “el modo en que el conocimiento práctico es mantenido en una relación activa con el mundo de la práctica (p.14 y 101), que son las siguientes.

Orientación situacional: el conocimiento está orientado a la situación práctica en el aula y en la escuela.

Orientación personal: los docentes usan su conocimiento para actuar de modo personalmente significativo; a través de este conocimiento el docente expresa su yo y su identidad profesional.

Orientación social. Cuando el conocimiento práctico está determinado e influido por cuestiones sociales, o se utiliza para estructurar la realidad social del docente

Orientación experiencial. Cuando el conocimiento está relacionado con experiencias concretas a través de las cuales ha sido adquirido.

Orientación teórica. Esta orientación que determina a todas las anteriores quiere captar el modo en que el docente concibe (explícita o implícitamente) las relaciones que determinan tanto la adquisición como el uso del conocimiento práctico y el conocimiento teórico.

Junto a las orientaciones, Elbaz (1983) identificó cinco amplios dominios de contenido práctico:

Conocimiento del yo (si mismo) y de su papel como docente. Este conocimiento puede tener muchas facetas, entre las siguientes: yo como recurso, en relación con otros y como individuo (p.46-50).

Conocimiento del ambiente de enseñanza, que expresa sus creencias sobre el medio, y por el cual estructura sus experiencias sociales en el aula.

Conocimiento de la materia que ha de enseñarse. Para Elbaz, este conocimiento es tanto un espacio intelectual como un conocimiento práctico, en razón de que se encuentra modelado por la situación práctica.

Conocimiento curricular, que suele estar relacionado con la práctica vivida y con la experiencia escolar, referido a su desarrollo y aplicación (68-75)

Conocimiento de la instrucción, que refleja sus relaciones e interrelaciones con los estudiantes y las contradicciones con las que suele estar relacionado y, en definitiva, su estilo de enseñanza (83-97).

Además, encontró tres niveles en la organización del conocimiento práctico, que median entre el pensamiento y la acción (1983).

Reglas práctica: enunciados o afirmaciones breves, claramente formuladas sobre cómo actuar en situaciones particulares, cuando los propósitos están claros. Suelen ser muy específicas (p. 132).

Principios prácticos: amplios enunciados, más inclusivos y menos explícitos que los anteriores, que se usan para reflexionar sobre las situaciones y para seleccionar entre las prácticas posibles aquellas que se pueden aplicar a circunstancias concretas (p.133).

Imágenes: estructuras generales orientadoras de la acción, que, comparativamente con las anteriores, son las menos explícitas y las más inclusivas. Los sentimientos, valores, necesidades y creencias se combinan en ellas (134).

Conocimiento práctico personal. Los trabajos de Clandinin y Conelly (1986) tienen su punto de partida en las imágenes de acción que los docentes poseen, construyen y utilizan para comprender y actuar en el aula. Como señala Carter (1990, p. 301), estos autores representan el aspecto más personalista de los estudios sobre el conocimiento personal práctico. Clandinin define al conocimiento más cercano a lo tentativo, sujeto a cambio y en tránsito más que como algo fijo, objetivo, e inamovible (p.20). Le vienen dadas estas características justamente por ser un conocimiento experiencial.

El conocimiento experiencial según Clandinin (1986) se organiza fundamentalmente a través de imágenes. Las imágenes conforman para dicha autora los mecanismos conceptuales para reconocer la práctica docente y la distintividad de la persona en su totalidad (1986, p. 4).

Las imágenes poseen las siguientes características; relacionan la vida privada con la experiencia profesional, fusionándolas (i.e. la imagen de “la clase como hogar”).

Tienen un carácter histórico (temporal): su origen se sitúa en el pasado, aunque sean reconstruidas y expresadas en el presente. “En tanto las imágenes encuentran nuevas formas de expresión en la práctica, se engarzan con el pasado y reordenan tanto la experiencia privada como la profesional”. También, las imágenes experienciales pueden tener un carácter prospectivo, señalando los

fines, las pretensiones, lo que a los docentes les gustaría realizar en su vida profesional.

Las imágenes poseen una dimensión moral, que aporta al docente un criterio para juzgar su propia práctica y sus acciones. Dichos criterios suelen ser únicos en cada docente y se relacionan con su experiencia vital y personal, con su propia formación docente y con sus experiencias de enseñanza. Las imágenes poseen un tomo emocional, están relacionadas con sentimientos personales.

Clandinin (1992) indica que las imágenes emergen de la combinación de las experiencias individuales y se expresan verbalmente y en la acción, aunque suelen explicitarse en la práctica antes de que aparezcan en las palabras del docente concluyendo que la reflexión es una parte esencial de la práctica docente.

“Las imágenes, como componentes, del conocimiento práctico personal son la combinación de experiencia profesional y experiencia personal privada. Las imágenes son una vía para organizar y reorganizar la experiencia pasada, tanto en la reflexión como en la perspectiva en la que se enfrentan las nuevas experiencias. La imagen es un concepto personal, y organizado en el conocimiento personal práctico, en razón de que engloba a la experiencia y encuentra expresión en la práctica. Por tanto, acciones y prácticas son expresiones de imágenes. La imagen, en tanto constructo, puede incorporarse intelectual e históricamente a las personas. A través del acto de reflexión un individuo puede hacer consciente y analizar sus imágenes y, como resultado, su propia experiencia histórica. La reflexión es una parte continua de la práctica” (p. 166).

Para Clandinin, la reflexión es un proceso esencial de la práctica a través del cual el docente es consciente de sus imágenes y del contenido y características de las mismas.

En el estudio de Clandinin y Connelly (año) sobre los ritmos en la enseñanza, se explica que su objetivo es analizar y comprender narrativamente la práctica en el aula “revelando las unidades y los ritmos de enseñanza” (p.). La experiencia de los ritmos se sustenta en un sustrato histórico y narrativo de desarrollo hacia el futuro entre los ciclos pendulares de orden y novedad” (p.). Comprender el ritmo en la narración de la enseñanza es comprender algo de la manera en que una persona se adapta a los ciclos y estructuras temporales de la escolaridad y de la vida social, convirtiéndose en lo que denominamos docente, mientras al mismo

tiempo, estampa su marca cultural particular y personal en el proceso de enseñanza a través de los ritmos que desarrolla. (p.)

Las experiencias de los docentes en sus primeros años de vida, son comprendidas a través de los ritmos escolares en los que se socializan y los ritmos personales que constituyen, en la que es posible capturar la experiencia vivida de la enseñanza.

Programa reflexivo. Calderhead (1988) considera que los estudios sobre reflexión conservan la influencia de Dewey; la distinción entre la acción basada en la reflexión y la que es impulsiva; el énfasis en desarrollar actitudes de mentalidad abierta, habilidades de razonamiento y pensamientos en orden a reflexionar. En la actualidad, ha sido Schön, con su noción de reflexión en la acción, la idea que los profesionales se comprometen en conversaciones reflexivas en situaciones prácticas, donde constantemente ubican y reubican el problema que están trabajando, evaluando sus interpretaciones y soluciones. Para Calderhead, tanto Dewey como Schön, han estimulado una perspectiva considerable acerca de incrementar la conciencia de los profesores acerca de las causas y consecuencias, procesos y condiciones, de la acción reflexiva sobre la situación educativa.

Calderhead (1988) examina el valor de la reflexión en el desarrollo profesional de los profesores principiantes. Encuentra una variedad de programas educativos basados en la noción de práctica reflexiva, con una variedad de objetivos y de metodologías empleadas, y descubre conceptualizaciones que expresan ciertos dilemas, que además, también provienen de las evidencias empíricas.

Calderhead (1988) en el apartado de la Introducción al libro “Aprendizaje profesional de los profesores” se pregunta por las ausencias y carencias de los profesores principiantes en relación con la acción formativa de los profesores educadores y los programas educativos. Los profesores educadores critican constantemente a los profesores principiantes cuando estudiantes para profesores, por no ser capaces para reflexionar, evaluar y criticar su propia práctica: “¿Qué es lo que los estudiantes carecen? ¿Habilidades, actitudes, disposiciones? ¿Y si nos estamos refiriendo a habilidades -son éstas de muy alto

nivel-, en cualquier caso, cómo son los procesos de desarrollo en alcanzarlas? ¿Qué hacemos, para preparar a los estudiantes para la reflexión?” (p. 3).

La relación entre el conocimiento personal y el conocimiento público representa una dimensión dilemática. Calderhead (1988) cuestiona la relación entre el currículum y el proceso de enfrentar las propias creencias y valores mediante la exploración reflexiva de la práctica, que conduzca a una integración entre experiencia personal y conocimiento oficial. Interroga por el valor formativo de la práctica de los educadores profesores.

Los valores de los programas de práctica reflexiva frecuentemente se oponen a los valores de los programas tradicionales que sostienen las escuelas. Calderhead (1988) se pregunta “¿Cómo puede acomodarse la práctica reflexiva en las escuelas?”. La noción de que los profesores necesitan condiciones y tiempo para analizar lo que están haciendo, está en relación estrecha con el hecho de que depositan demasiado valor a lo inmediato, a la acción inmediata en tanto acción de única importancia.

Los programas de enseñanza padecen doble rol, asesor y facilitador, el primero puede impedir la realización del segundo. Calderhead se pregunta por el lugar que ocupa un rol y otro, en el proceso de recolocación que el estudiante hace de su práctica, cuando el enfoque de competencia y efectividad que sostiene la figura del asesor, puede entrar en conflicto con el de crítica y reflexión que sostiene la figura de facilitador.

Centrándose también en el conocimiento práctico de los docentes, Calderhead (1988), señala que el aprender a enseñar no puede ser completamente explicado en términos puramente de acumulación de imágenes, ni basándose en modelos de enseñanza concretos: se necesitan, por el contrario, “procesos cognitivos superiores o de metacognición, en el pensamiento para evaluar, estructurar, comparar y desarrollar imágenes de la práctica sobre individuos, situaciones y contextos particulares (p. 56-57).

La metacognición es un proceso de control de la cognición humana, que en el caso de “aprender a enseñar” significa el “proceso de abstracción, comparación, análisis y evaluación que opera sobre las diferentes imágenes de la práctica o

sobre el conocimiento básico para generar conocimiento útil (p. 60). Para Calderhead, el conocimiento sobre el alumnado, los contenidos, los métodos o el currículum por ejemplo, no se traslada automática y directamente a la práctica en clase, sino que pasa por dichos procesos metacognitivos antes de formar parte del conocimiento práctico, y antes, de ser utilizado en la práctica misma.

Continuum reflexivo. Laboskey (1993) encuentra en su proceso de investigación un eje de sentido común a pensamiento pedagógico que caracteriza a los participantes, asegura que los profesores principiantes que se encuentran en la posición de sentido común es difícil cambiarlos, si no es que imposible; existen otros que se dirigen hacia lograr pensamientos pedagógicos.

Laboskey (1993) asume los pasos reflexivos que plantea Dewey; definición del problema, análisis de medios fines y generalización. El inicio se da con una dificultad sentida, requiere la exploración preliminar del problema; el individuo puede suspender el juicio en su esfuerzo por diagnosticar la situación. Una vez ha sido definido el problema, la persona toma en consideración una variedad de sugerencias acerca de cómo puede ser resuelto el problema. Las implicaciones de cada propuesta son exploradas mediante un proceso de razonamiento que selecciona los hechos relevantes como evidencias y aplica principios apropiados en la interpretación de esos datos.

Los resultados de la investigación consisten en actos de reflexión que se orientan a nuevas comprensiones acerca de temas o contenidos y/o procesos de reflexión en si mismos.

Así, encuentra que los estudiantes difieren en su grado de orientación reflexiva; a quienes tienen orientación a la investigación y reflexión, los llamó novicios alertas; quienes carecen de ella pensadores de sentido común.

El pensador de sentido común se caracteriza por una autoorientación; pueden realizar un cambio de atención en el tema de estudio sin ofrecer una explicación a los estudiantes; seguridad en la experiencia personal en aprender a enseñar, en sus versiones tradicionales, aprender haciéndolo y aprender por ensayo y error; está sostenido en una metáfora de profesor como transmisor; no medita en las

necesidades de aprendizaje; tiene el sentimiento de que ya conoce desde que ha estado en aulas como estudiante y es una certeza de saber pedagógico.

El pensador pedagógico tiene una orientación hacia el estudiante; dedica un largo tiempo a las explicaciones; hace diferencias entre roles de aprendiz y profesor; se sostiene en la metáfora de profesor como facilitador; está abierto al aprendizaje, orientado al desarrollo; reconocimiento de necesidades para concluir y ponderar cursos provisionales, necesidad de retroalimentación y triangulación; tiene pensamiento de medios y fines, una conciencia de la enseñanza como actividad moral; tiene imaginación estratégica; fundamenta su acción en el conocimiento del yo, alumnos y materia de estudio.

Cada participante revelaba diferencias de pensamiento al interior de su grupo; los novicios alertas estaban en situación de probabilidad para ser guiados por creencias fuertes, más que los pensadores de sentido común; la necesidad de activar aprendizaje e interpretación personal por parte de los estudiantes, lo que ha menudo sirve como un poderoso ímpetus de reflexión. El conjunto de creencias parece estar asociado a su conocimiento del tema de estudio.

Los dos grupos se diferenciaban en sus preguntas; los principiantes alertas preguntaban por qué y qué estoy haciendo; los pensadores de sentido común, cómo y qué trabajos realizo; Laboskey (1993) considera que al interior de este grupo, la mitad de éstos fueron irreflexivos a causa de una falta de habilidad cognitiva y la otra mitad a causa de una interferencia emocional (p. 30). La actitud y la habilidad aparecen ser necesarios para un pensamiento reflexivo.

El pensador de sentido común parece ser incapaz para comprometerse en los procesos cognitivos de pensamiento reflexivo; otros tenían las habilidades cognitivas necesarias pero parecían tener creencias, valores, actitudes y emociones que impedían o distorsionaban los procesos reflexivos en muchas situaciones. Laboskey (1993) señala que la reflexión no es solamente vínculo de habilidad de procesamiento inteligente, también incluye una propensión para comprometerse con estas actividades de razonamiento, por ello la actitud de mente abierta, responsabilidad y voluntad componen la acción reflexiva.

Los resultados del estudio sugieren que la voluntad para comprometerse en un acto de reflexión demandada por el programa de educación está influenciada por las habilidades y propensiones del preservicio del profesor. Una de las cualidades distintivas de los novicios alertas parece ser el anhelo de conocer; ellos aparecen motivados internamente para comprometerse en una reflexión estructurada y espontánea, algunas veces a pesar de su propio recelo y resentimiento.

Un entendimiento de los estados emocionales de los estudiantes y sus rasgos, se convierte en una dimensión crítica para los programas de educación. Sin la motivación interna para reflexionar, los pensadores de sentido común pueden depender más de la motivación externa proveniente de las características estructurales de la tarea. Uno de los objetivos de estos programas está en transformar un pensador de sentido común en un pensador pedagógico, mediante el desarrollo de una motivación intrínseca, el desarrollo de propósitos internos, la adopción de credo apasionado y un aprendizaje de las interrogaciones más estratégicas de la profesión.

Grimmet (1988) presenta una clasificación en tres categorías de concepciones sobre reflexión: la reflexión en orden a dirigir o control práctico; la reflexión para informar la práctica por deliberación y elección entre versiones en competencia de buena enseñanza, y la reflexión para estimar la práctica aprehendida por reconstrucción de la experiencia, cuyo final es una nueva posibilidad de acción.

Reflexión y curriculum, Valli. La intención consiste en mejorar la preparación de los estudiantes para profesores mediante la reflexión. Valli (1993) se orienta a explorar la reflexión en siete programas de educación en los Estados Unidos. Distribuida en su contenido y en la calidad de sus aplicaciones.

Ella toma la noción de espacios problemáticos de Tom, de acuerdo al grado de comprensión, duda, interrogación y reflexión, moviéndose desde lo pequeño a lo grande; estos espacios son los procesos de aprendizaje-enseñanza, conocimiento del tema de estudio, principios éticos y políticos que subyacen a la enseñanza, instituciones educativas dentro de un amplio contexto social.

El contenido específico para la reflexión está en la instrucción, en los proyectos instruccionales, las diferencias individuales, las dinámicas y los procesos de

grupo, la investigación de la enseñanza, aprendizaje, motivación, comportamiento de enseñanza efectiva, disciplina y organización de aula. El énfasis central de los programas está en cómo los estudiantes aprenden y el grupo de principios pedagógicos que informan el trabajo de los profesores. Se toman como insumos las dificultades que tienen los profesores principiantes con el desorden en el aula y la disciplina.

Un segundo énfasis está colocado sobre espacios amplios, principios éticos y contexto social, donde incluyen influencias normativas sobre escolaridad, diversidad cultural y fuerzas sociales que chocan con la construcción de decisiones del profesor. Este marco de referencia incluye tres dimensiones; el currículum de Schwab, los modos de reflexión de van Manem (1977) y los dilemas de escolarización de Berlak y Berlak. Ellos propone cómo transitar de una mirada técnica racional a otra emancipatoria y crítica; poder reflexionar acerca de relacionar cuestiones éticas con desarrollo cognitivo; cómo las decisiones instruccionales son dependientes del contexto y cómo la práctica educativa debe estar relacionada con cuestiones normativas acerca de los objetivos y propósitos de la escolaridad; cómo las funciones diversas de escolaridad pueden causar conflicto al rol de profesor y demandar la sabiduría de un amplio juicio profesional; cómo los aspectos de deliberativos de los programas colocan los niveles de reflexión (técnica, crítica, personal y clínica) como los referentes teóricos de la práctica, para ayudar a los profesores a relacionar funciones de profesor con desarrollo de su pensamiento. Así, el propósito fundamental estriba en desarrollar la reflexión personal, a crear un sentido profesional del yo y usar conocimiento para crear un ambiente humano de aula.

Un tema menor que cruza los cuatro espacios está en el yo como profesor, que incluye estilos de enseñanza, sus temas y sus teorías; el desarrollo profesional; el foco está puesto en una reflexión sobre procesos de autoesclarecimiento: confrontar el yo para examinar sentimientos y emociones acerca de la enseñanza, estudiantes y escenarios sociales. Coexplorar designa una acción de entender la experiencia de los otros, intentar entender a los otros en sus propios términos y esperar tener el mismo esfuerzo hecho sobre su propio nombre. Este tema sugiere

una perspectiva de un fuerte desarrollo sobre la construcción personal de significados para convertirse en profesor. Este es un modo dialéctico que asumen sobre la reflexión todos los programas analizados.

Asimismo, en estos programas, el conocimiento oficial sobre la investigación como una guía para la acción, no está incluido suficientemente. Más bien, los estudiantes son alentados para delinear su conocimiento personal para transformar o reconstruir su experiencia.

La cualidad de la reflexión. Estos programas no presentan el uso de la investigación para guiar la acción, presentan un camino más complejo de la relación entre la práctica y el conocimiento, donde los estudiantes son enfrentados y confrontados desde el concepto de racionalidad reflexiva de Schön, el pensamiento deliberativo basado en Grimmet como sustento dialéctico para conformar decisiones de acuerdo a las interrelaciones entre distintas disciplinas y las demandas y expectativas de la escuela; son enfrentados para evitar el pensamiento conformista. Los modos dialécticos y deliberativos desde los propósitos de la reflexión están en una luz más compleja; como acción informada por la deliberación sobre los caminos en debate o como una acción transformada por la reconstrucción de la experiencia personal.

En otros programas son alentados para desarrollar un sentido intuitivo de lo que es correcto y lo que es injusto.

Aprendizaje por contenidos o por procesos: McIntyre. McIntyre (1993) considera necesario reubicar el aprendizaje de la teoría educativa: trasladar el sentido de aprendizaje de la teoría por contenidos al aprendizaje de la teoría por procesos.

Plantea una necesidad primigenia, se refiere a cual puede ser el contenido teórico, desde el que los estudiantes profesores pueden entender el proceso intelectual, en el que pueden aprender a comprometerse: aprender a involucrarse en un proceso intelectual y a la luz de una teoría determinada. Explica el centro de su propuesta desde la noción de teoría como proceso intelectual, más que como aprendizaje de conocimiento proposicional.

Recurre a Popper para encontrar símiles de desarrollo en la dimensión del proceso continuo de falsación y reconstrucción de hipótesis y comprobaciones, en el contexto de los constreñimientos a los valores y prácticas fundamentales de la enseñanza ligadas a la aplicación del conocimiento proposicional.

Niveles diferentes de teorización y reflexión. Los niveles son diferenciados desde lo comprensible que puede resultar lo problemático de la práctica educativa. McIntyre, dice que anteriormente Zeichner y Liston, Tom y van Manem, los distinguieron. El primer nivel es el técnico: es el interés por los logros efectivos de los objetivos, el segundo nivel es el práctico, es el interés con las suposiciones, predisposiciones, valores y consecuencias con las que las acciones son vinculadas; el tercero es el emancipatorio o crítico, el foco de interés incluye problemas políticos, social y éticos, incluyendo las fuerzas sociales e institucionales que crucialmente constriñen la libertad de acción de los individuos o limitan su eficacia.

El primer nivel se atiende desde el sentido de eficacia, que ha de alcanzar el estudiante profesor: consiste en una serie de criterios y acciones que son acordadas por consenso, especificadas para ser alcanzadas en períodos determinados, que han de lograr alcanzar y mantener, tales como conservar e incrementar el interés por el aprendizaje en los alumnos, conservar el orden sin crear rutinas mecánicas, dirigir actividades ligadas a propósitos explícitos, garantizar que los alumnos conozcan lo que están esperando y entiendan el contenido de las lecciones.

Estos criterios representan la idea de competencia en el aula. Existe una atención especial a las características del contexto de la práctica y a los compromisos y habilidades de los estudiantes profesores; además, una dedicación orientada a aprender desde el método deliberativo. La práctica reflexiva consiste en desarrollar el repertorio de habilidades prácticas desde el uso deliberado de ideas que guiaron la práctica.

La fase posterior consiste en concentrarse en un aprendizaje de evaluación y desarrollo de su propia enseñanza; el interés se centra en su habilidad para articular y justificar sus propios criterios para seleccionar aspectos de sí mismos

involucrados en la enseñanza y hace una ronda de evaluaciones, sus interpretaciones y explorar direcciones útiles de desarrollo de su enseñanza a la luz de las autoevaluaciones.

La fase tercera es estratégica para los profesores principiantes; sin su clara comprensión, puede entorpecerse el desarrollo alcanzado en las anteriores. Deben aprender a comprender cómo sus esfuerzos como profesores y los efectos de sus esfuerzos, están moldeados por las estructuras institucionales y sociales, y las ideologías que las soportan, dentro del lugar de trabajo. Es importante que distinguan a qué tipo de intereses sirve su trabajo, qué naturaleza de sometimiento y conflicto pueden generarse, respecto a los alumnos que están enseñando.

McIntyre (1993) dice algunos resultados de la implementación del programa. Los estudiantes han sido muy meditativos en interpretar su propia enseñanza, sus valores implícitos y sus efectos; sin embargo, han fallado sistemáticamente para usar la investigación acción como una base para mirar críticamente, alentados a hacerlo en el contexto social e institucional de su práctica (p. 46). McIntyre (1993) considera que los estudiantes profesores no están interesados en asumir una visión crítica del contexto ideológico mediante la reflexión de su propia práctica y especialmente de la investigación acción.