



SECRETARIA ACADEMICA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**“La identidad profesional de los profesores de primaria
de la región del Bajío leonés”**

**Tesis que para obtener el grado de
Doctor en Educación**

**Presenta
Manuel Cacho Alfaro**

**TUTORA:
DRA. PATRICIA MEDINA MELGAREJO**

México, D. F. Noviembre de 2004

UNIVERSIDAD

PEDAGÓGICA

NACIONAL



SECRETARIA ACADEMICA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**“La identidad profesional de los profesores de primaria
de la región del Bajío leonés”**

**Tesis que para obtener el grado de
Doctor en Educación**

**Presenta:
Manuel Cacho Alfaro**

**COMITÉ TUTORAL:
DRA. PATRICIA MEDINA MELGAREJO
DR. EDUARDO REMEDI ALIONE
DR. JUAN MANUEL PIÑA OSORIO**

México, D. F. Noviembre de 2004

ÍNDICE

Introducción general	1
Objeto de estudio.....	3
a) Discusión sobre la identidad	4
b) El debate en torno a la profesionalización	11
Supuestos básicos de la investigación	23
El profesor como sujeto.....	39
Enfoque teórico-metodológico y epistemológico.....	40
Capítulo I. La profesionalización del magisterio: los antecedentes	50
1.1 Generaciones Plan de 3 y de 4 años de Normal Básica	50
1.2 El contexto local	53
1.3 Aspectos del contexto nacional	61
1.3.1 La formación de profesores y la política educativa nacional	64
1.4 La familia y la profesión docente	67
1.4.1 Origen familiar	68
1.4.2 La familia y la elección de la docencia	69
1.5 Las experiencias escolares y la construcción de la identidad docente	72
1.6 La formación docente inicial y la identidad de los profesores	75
1.6.1 La primera experiencia docente	78
1.6.2 La actualización de los profesores	80
1.7 La actividad laboral en las escuelas	83
1.7.1 La presencia del sindicato	90
1.8 La práctica docente	92
1.9 Los referentes pedagógicos	98
1.10 Elementos identitarios	103
Capítulo II. La profesionalización del magisterio: la transición	107
2.1 Generación de Licenciatura en Educación Básica Plan 1979 UPN	107
2.2 El contexto regional: el Bajío leonés 1970-1988	109
2.2.1 La política educativa en Guanajuato	110
2.3 La situación socioeconómica y política nacional	111
2.3.1 La política educativa nacional	116
2.4 El contexto familiar y su incidencia en la elección de la profesión docente	121
2.5 La trayectoria escolar y la construcción de la identidad docente	124
2.5.1 La formación en la educación básica	124

2.5.2 La formación inicial en la normal primaria	126
2.5.3 La formación permanente	130
2.5.3.1 El estudio de la licenciatura	131
2.5.3.2 La actualización de los profesores	133
2.6 La trayectoria laboral de los profesores	134
2.6.1 La primera experiencia docente	136
2.6.2 El recorrido por las escuelas	139
2.6.3 La búsqueda de la plaza	140
2.6.4 El ambiente en las escuelas	142
2.6.5 La relación entre el director y los maestros	144
2.6.6 La relación con la comunidad	145
2.6.7 Las reuniones de trabajo colegiado	147
2.7 La práctica educativa	149
2.8 Referente teórico de los profesores	162
2.9 La conformación de la identidad	168

Capítulo III. La profesionalización del magisterio: la reconfiguración 174

3.1 Generaciones: Plan 1984 de normales y Plan 1994 de UPN	174
3.2 El contexto regional 1984 – 2002	176
3.2.1 La política educativa estatal	177
3.3 El contexto nacional	180
3.3.1 Las políticas educativas nacionales	181
3.4 La elección de la profesión docente	183
3.5 Las vivencias en las escuelas	186
3.5.1 La formación inicial para la docencia	192
3.5.1.1 La Licenciatura en la Normal Primaria	193
3.5.1.2 La Licenciatura en la UPN	194
3.5.2 La formación permanente	197
3.6 La primera experiencia docente	199
3.7 El trabajo en las escuelas	202
3.8 La práctica docente	210
3.9 Las creencias pedagógicas	217
3.10 La identidad docente	218

Capítulo IV: una especie de “Biografía Colectiva” 222

4.1 El Bajío leonés, una región conservadora	222
4.2 Las políticas educativas en relación con la formación de profesores	225
4.3 Las expectativas familiares y la elección de la profesión docente	231
4.4 La trayectoria formativa y la construcción de la identidad docente	234
4.5 La formación docente inicial y la identidad profesional ...	235
4.6 La formación permanente de los profesores	238

4.7 La trayectoria laboral	240
4.8 Las prácticas de los profesores	244
4.9 El magisterio como “vocación”	249
4.10 El referente teórico de los profesores	254
4.11 Un buen maestro	259
Conclusiones: El complejo simbólico cultural.....	264
Bibliografía	272
Anexos.....	280

INTRODUCCIÓN GENERAL

A lo largo de 18 años de trabajar en la Unidad León de la Universidad Pedagógica Nacional, me ha inquietado la problemática relacionada con la formación de docentes, sobre todo la que se refiere a la relación entre la teoría y la práctica, específicamente lo que sucede con todos los referentes teóricos abordados a lo largo de un programa académico, en torno a las prácticas docentes de los profesores que lo cursan.

En una investigación realizada entre los años de 1992 y 1996, se abordó el interés de los profesores por ser docentes y por estudiar en la UPN, sus expectativas en torno al estudio de la licenciatura, su punto de vista en relación con el curriculum vivido y su percepción sobre el impacto de la licenciatura, tanto en el ámbito conceptual como en el de su práctica docente.

En dicha investigación nos encontramos con que la decisión por ingresar al magisterio tiene que ver con las expectativas familiares, los veredictos previos del sistema de enseñanza, las experiencias escolares y el azar. Y a su vez, ya estando en servicio; lo que esperan de la UPN al inscribirse, se relaciona con el deseo de actualizarse, de encontrar elementos que los apoyen en su práctica educativa y con el incremento al salario.

También nos dimos cuenta, que al ingresar a la UPN, los profesores ya traen con ellos “una serie cronológicamente ordenada de estructuras”, que van conformando la “historia encarnada” del oficio de profesor (Bourdieu, 1988), y que tiene que ver con el núcleo familiar, el estudio de la primaria, la secundaria y sobre todo la normal, así como del ambiente de trabajo de las escuelas en las que laboran. Tales estructuras influyen en las expectativas que tienen al inscribirse a la UPN.

Ahora bien, tanto en la institución en la que se formaron inicialmente como profesores, como en sus lugares de trabajo, se manifiesta “una tradición pedagógica desdibujada. En el ambiente escolar por las rutinas ya establecidas, que para algunos directivos y profesores son inamovibles. En la formación inicial, por entender a la pedagogía como un discurso normativo que enuncia y justifica las decisiones que se deben tomar dentro del orden de las prácticas educativas, que es a la vez ilustrativo y prescriptivo, un discurso propio del saber-hacer. Por entender a la didáctica exclusivamente como una doctrina conformada por un conjunto de normas, recursos y procedimientos que deben informar y orientar la actuación de los profesores, o sea, como algo específicamente instrumental y pretendidamente neutro, perdiendo de vista el carácter ideológico de la práctica pedagógica” (Cacho, 1997).

En cuanto a la percepción del impacto que tuvo el estudio de la licenciatura sobre su práctica, en algunos casos, “hacen lo mismo” con un mayor conocimiento, reafirman algo que ya tienen desde antes, “ya conocen su trabajo”. En otros, “organizan mejor” su clase, planean “tomando en cuenta el para qué y el porqué” de su práctica, se forman un mayor “espíritu de crítica”, “analizan las situaciones”, “reflexionan”, se forman una “visión más amplia” de lo que implica ser docente. Otros más, descubren que el niño es un sujeto con un “desarrollo específico”, capaz de participar “en la construcción de su conocimiento”, de “identificar sus necesidades e intereses”. También se dan cuenta de la importancia de trabajar y “organizarse en equipo”, de “mejorar sus relaciones interpersonales” y de tomar en cuenta, para una actividad más fructífera, “las características de la comunidad” en la que se desempeñan como maestros.

Los hallazgos mencionados, generaron la inquietud de abordar otros aspectos relacionados con la percepción que tienen los docentes sobre ellos mismos como profesores y tales percepciones cómo inciden o se manifiestan en su práctica docente, que visión tienen sobre lo que implica ser maestro y sobre

todo como se va configurando dicha visión dentro de un ámbito espacial y temporal específico.

Objeto de estudio

Investigar sobre la percepción que los profesores tienen sobre su práctica profesional, de su visión sobre el ser docente y más aún sobre lo que implica ser docente, nos lleva al terreno de la identidad profesional. De ahí que el objeto de estudio de este trabajo sea: la configuración de la identidad profesional de los profesores de primaria.

En el estado de conocimiento de *la investigación educativa en la década de los ochentas, perspectivas para la década de los noventas*, en relación con la línea de los *sujetos de la educación*, en uno de sus tres apartados se encuentran los Docentes de los niveles Básico y Normal (Ducoing y Landesmann, 1996). En dicho documento se observa el intento por dar cuenta de: la historia de la profesión docente en primaria (Arnaut, 1996), la restructuración de la educación normal (Cabello, 1995), quiénes son los maestros (De Ibarrola, Silva y Castelán, 1997), la situación del subsistema de educación inicial (Reyes y Zúñiga, 1994), la identidad relacionada con las condiciones del magisterio (Sandoval, 1994).

En el caso del estudio de las trayectorias académicas, se encuentra el trabajo de Lomnitz (1976), así como la investigación que inició, el campo del análisis de las identidades docentes, coordinado por Eduardo Remedi, cuya publicación se intituló: "La identidad de una actividad: ser maestro" (Remedi, et al., 1998). En esta perspectiva se encuentran también, los estudios realizados por Monique Landesmann (1993), Susana García (1996) y la tesis doctoral de E. Remedi (1997).

Existen además estudios que abordan la identidad de la enfermera, del psicólogo, del docente de educación media, pero no presentan elaboraciones

teóricas en relación con la identidad profesional como categoría que articule ambos conceptos, se refieren a la identidad pero el aspecto de lo profesional lo dejan implícito por lo que es necesario incursionar en las conceptualizaciones que se han elaborado de ambos términos: el de identidad y el de profesionalización, con la finalidad de construir la categoría de identidad profesional.

a) Discusión sobre la identidad

Reflexiones sobre la identidad las encontramos en distintos campos disciplinarios, pero si partimos del origen, tenemos que remontarnos al terreno de la filosofía. El problema de la identidad ha sido un problema filosófico paralelo al despertar de la conciencia individual que ha producido una serie interminable de preguntas. ¿Qué constituye la identidad del yo?: ¿la memoria?, ¿la continuidad física?, ¿Hay un yo que persiste a través de los sucesivos estados o experiencias? ¿La idea del yo es psicológica o dependiente de conexiones externas? ¿Hasta que punto el yo sigue siendo o dejo de ser yo a lo largo de la vida? ¿Ser uno mismo es siempre ser el mismo? ¿La identidad personal supone continuidad, coherencia, integridad?

Los filósofos han querido averiguar si existe algo que permita señalar objetivamente el principio y el fin de la existencia personal, si nos cabe creer en la permanencia e indestructibilidad de eso que intrínsecamente nos constituye, más allá de nuestras transformaciones físicas y psíquicas, más allá incluso de la muerte. La ontología puede valer por sí misma, pero, además de ella, la respuesta depende de una serie de cuestiones prácticas. La firmeza o fragilidad de la identidad personal determina cuestiones tan decisivas para la ética como el sentido de responsabilidad o de la conducta racional.

Uno es responsable sólo de las acciones que reconoce como propias, las acciones de las que se sabe autor o sujeto. La racionalidad, igualmente, siempre ha sido sinónimo de coherencia e inteligibilidad. Ser racional es poder dar razones

de lo que uno es y saber cuáles son los propios fines y adecuar a esos fines los medios justos. Todo lo cual supone algo así como un centro de la persona que irradie normas, intenciones, sentido sin por ello perder las riendas de lo propio. La pregunta por la identidad y la pregunta por la racionalidad se encuentran estrechamente vinculadas.

Por otra parte, la identidad no se daría sin la diversidad y la diferencia. Podemos decir “yo” porque hay “otros” iguales a mí y, a la vez distintos. Ser igual a uno mismo es distinguirse de los otros. Y son ellos, los otros, quienes confirman la identidad que queremos construir y tener. La consciencia de sí pasa por la mirada y la expresión del otro. La autoconciencia dijo Hegel (1973), es en sí y para sí en tanto es en y para otro. Más allá de la pregunta metafísica por la mismidad del yo y su justificación, nos topamos con la pregunta por el contenido o los contenidos de la mismidad: ¿quién soy yo? Cuya respuesta precisa del reconocimiento del otro, de lo que el otro sabe y dice de mí. Puesto que no somos individuos solitarios, mi subjetividad no es sólo mía, sino el resultado de mis relaciones. Nada mío es sólo mío, ni puedo abdicar de mi contexto si quiero sentirme, conocerme, sobrevivir.

Llegar a ser alguien es, un paso previo para llegar a ser uno mismo. Quien carece de nombre reconocible no sabe quién es, ni quien puede o debe llegar a ser. No está tan claro, en consecuencia, que la ontología preceda a la práctica. Quizá sea más cierto afirmar que ésta es el principio de la ontología. O, por lo menos, habrá que decir que la continuidad personal -ontología- y el reconocimiento social -práctica- son dos aspectos del mismo problema.

Existo en la medida que puedo decir quién soy y dar cuenta de mi persona a quienes me interrogan al propósito. Aunque no siempre fue así. Por ejemplo, para John Locke (1972), pionero en la problematización de la identidad personal, las cuestiones del conocimiento y las cuestiones políticas pertenecían a esferas o ciencias distintas y aparentemente desconectadas. La identidad personal a su

juicio, dependía de la conciencia, de la capacidad de cada uno de saberse el mismo para él mismo. Ese yo al que teóricamente, le bastaba la conciencia o la memoria para ser el que era, en la práctica, sin embargo, no era nadie sin una mínima propiedad que lo confirmara como sujeto de derechos. Por lo tanto, la substancialidad metafísica de la identidad teórica poco vale si no está previamente asegurada la identidad práctica o social, en términos de igualdad con los demás, de integración en una comunidad como individuo perteneciente a ella.

A la postre, ambas dimensiones de la identidad son complementarias: la identidad que confiere el ser alguien, y la identidad que confiere el ser uno mismo se desarrollan simultáneamente, si bien la primera identidad parece ser condición necesaria, mas no suficiente de la segunda.

Incursionando en el ámbito de la sociología, según Berger y Luckman (1989), “La identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad”, por lo tanto no hay identidades fuera de un contexto social concreto y de un proceso de socialización que pasa por diversos momentos.

De acuerdo con dichos autores, a través de la “socialización primaria”, el yo se sitúa, en la familia, en la escuela, en el barrio, se hace reflejo de las actitudes de los demás frente a él, y “llega a ser lo que los otros significantes consideran que es”. Ahí aparecen los significados básicos y las primeras normas. El fin es conseguir una simetría entre la realidad objetiva y la biografía subjetiva que no es totalmente social. Esa primera internalización de la realidad social por parte del niño es necesaria y, en principio, no es problemática: el mundo internalizado es “el mundo”, un mundo de certezas que constituyen una estructura nómica, fuente de seguridad y confianza.

La socialización secundaria viene después. Por ella el individuo adquiere el conocimiento específico de los roles. En ese momento hay menos internalización y menos carga emocional, más despegue y separación de la realidad. Ahí también

es básica la interacción con los otros para mantener la “realidad subjetiva”. La falta de connivencia entre lo que uno representa o cree representar y el reconocimiento social acabaría por destruir la identidad subjetiva. Por lo que “el vehículo más importante del mantenimiento de la realidad es el diálogo” en el seno de un mundo que no se cuestiona. Mundo que se sostiene mediante la “conversación” puesto que la realidad del mundo, en general, “se sostiene mediante la conversación con otros portadores de significado”, y “ninguna experiencia es plenamente real hasta que ha sido hablada” (Berger y Luckman, 1989).

Cabe decir, en consecuencia, que la construcción de la identidad personal, el proceso de “llegar a ser alguien” pasa, ineludiblemente, por dos momentos. El primero es la integración en la realidad social presente; el segundo, la memoria del pasado. Es preciso pertenecer a una colectividad y aceptar el lenguaje, los símbolos, las instituciones, ideas y valores que ella reconoce. Es más, la identidad se va construyendo por la integración consecutiva en diversos grupos: la familia, la escuela, la iglesia, el partido, las corporaciones profesionales, las asociaciones deportivas, benéficas, recreativas, culturales. La identidad la van configurando las diversas corporaciones, a cuyas estrategias y exigencias hay que adaptarse para ser admitido en ellas y usar su nombre.

En este sentido, la memoria es imprescindible para construir identidades, pero también lo es la integración en el grupo o grupos, así como el reconocimiento social. El individuo y el grupo se refuerzan mutuamente en el proceso de formación de la identidad personal y/o colectiva. Hace falta que existan identidades nacionales, étnicas, profesionales, ideológicas, para que los individuos las adquieran y, por decirlo así, se adscriban a ellas, escojan, entre lo que se les ofrece, quiénes quieren ser. Ahora bien, esa misma adscripción de cada una de las diferentes colectividades viene a reforzar, al mismo tiempo, las identidades colectivas.

A su vez, Marc Augé (1987) señala que el problema fundamental de la antropología es “conjugar lo mismo y lo otro según los aspectos más variados (la identidad humana y la especificidad cultural, la cultura y las culturas, el inconsciente y las prácticas, el individuo y la sociedad)”. Es decir, lo que está en juego es la dialéctica entre lo mismo y lo otro inmerso en una cultura y un tiempo específico.

Todo estudio de lo sociohistórico se topa de entrada con dos interrogantes fundamentales. Por un lado, ¿qué es lo que da unidad a una sociedad determinada?, ¿cuál es la base de la unidad?, ¿qué cosa le otorga cohesión? Por otro lado, frente a la multitud de sociedades diferentes y frente a la dimensión histórica de cada una de ellas, expresada como una alteración del orden social que puede conducir a un nuevo orden, el segundo interrogante es: ¿qué es lo que hace que se produzcan formas nuevas y distintas de sociedad?

La primera interrogante remite al problema de la identidad, lo cual, como señala Lévi-Strauss (1981), “no se sitúa en una encrucijada, sino en varias. Prácticamente afecta a todas las disciplinas, y también a todas las sociedades”. Afecta particularmente a la antropología, a la cual siempre se le cuestiona una “obsesión por lo idéntico”.

Las dos preguntas planteadas son precisamente el punto de partida de Castoriadis (1983), para sus reflexiones sobre la sociedad y la historia: “¿Qué es la sociedad?; especialmente, ¿qué es la unidad y la identidad de una sociedad?, ¿qué es lo que da unidad a una sociedad? ¿Qué es la historia?; especialmente, ¿cómo y por qué hay alteración temporal de una sociedad?, ¿en qué es alteración, emergencia de lo nuevo en esta historia, y qué significa?”.

El pensamiento acerca de lo histórico-social o de la sociedad ha preocupado a los filósofos desde la Antigüedad, y más específicamente desde Hobbes (1979), Maquiavelo (1968) y Rousseau (1977). Sin embargo, esta

reflexión ha estado dominada por una lógica a la que Castoriadis llama identitaria-conjuntista, lógica de la cual somos los herederos y que domina los componentes fundamentales de la vida social; tales componentes estarían dados esencialmente por el representar o el hacer. En palabras del autor, el *legein* y el *teukhein*: el primero es el componente inalienable del lenguaje y del representar social; el segundo es el componente básico del hacer social.

Lo que mantiene a una sociedad unida es el funcionamiento institucional, o, más bien, el complejo total de sus instituciones particulares, “la institución de la sociedad como un todo” y que equivale a “normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas, y, desde luego, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y la forma particulares que le da la sociedad considerada” (Castoriadis, 1988).

La sociedad está conformada por múltiples instituciones particulares que forman un todo coherente, una unidad; la cohesión interna de este todo constituye “la urdimbre inmensamente compleja de significaciones que empapan, orientan y rigen toda la vida de la sociedad considerada y a los individuos concretos que corporalmente la constituyen” (Castoriadis, 1988).

El punto de partida que asume Castoriadis para entender el modo de ser de la institución es lo simbólico; pues todo lo existente en el mundo histórico-social está unido indisolublemente a lo simbólico; no es que todos los actos individuales y colectivos, y todos los productos materiales, sean simbólicos, pero todos ellos son impensables fuera de una red simbólica. De la misma manera, las instituciones no se reducen a su dimensión simbólica, aunque toda organización económica, todo sistema jurídico. Todo poder político, toda religión, sólo pueden tener existencia social como sistema simbólico sancionado. Y decir que son simbólicos equivale a decir que unen ciertos elementos sensibles o perceptibles con otros elementos inteligibles, tales como órdenes, representaciones, comunicaciones, incitaciones a hacer o a no hacer; es decir, con significados, y los

hacen valer como tales con un carácter necesario dentro de los límites del grupo social considerado.

Con toda la complejidad de lo simbólico, sus determinaciones no agotan la vida social, pues queda un componente esencial: el componente imaginario, que aparece sólidamente unido a lo simbólico. Toda representación, todo hecho portador de significación, participa de la dimensión simbólica y de la dimensión imaginaria. Lo imaginario tiene necesidad de lo simbólico, no sólo para expresarse, sino incluso para existir. Y el simbolismo presupone la capacidad de ver una cosa como algo diferente de lo que es. No se trata de un imaginario individual, sino social; se trata de las significaciones imaginarias sociales.

Para que exista una significación social imaginaria se requiere la presencia de significantes colectivamente disponibles, pero sobre todo de significados cuyo modo de existencia difiere del modo en que existen los significados individuales, que siempre son percibidos, pensados o imaginados por un sujeto.

Los individuos constituyen un grupo por el mero hecho de referirse recíprocamente a un “nosotros”, de sentirse pertenecer a ese nosotros y provocar con esto la existencia de un “ellos” cuando se relacionan entre ellos mismos, y de un “ustedes” cuando se relacionan con el exterior.

En la base de la formación del nosotros, existe una relación de inclusión-exclusión que parece arbitraria, ya que no es un rasgo específico lo que la provoca, sino el sentido de un rasgo socialmente dado. Es éste uno de los principales papeles de las significaciones sociales imaginarias: definir al ser del grupo. ¿Qué cosa es este “nosotros”? Antes que nada es un sustantivo que designa tal colectividad, pero no sólo existencialmente, sino como cualidad o propiedad. En su respuesta a las preguntas ¿quiénes somos?, ¿qué somos?, ¿dónde somos?, ¿qué queremos?, allí la sociedad define su identidad, su articulación, el mundo, sus relaciones con él y con los objetos que contiene, sus

necesidades y sus deseos. Y en esa capacidad de responder radica el papel de las significaciones imaginarias. La sociedad se constituye en el hecho mismo de tratar de contestar esas preguntas, y es en el hacer de la propia sociedad donde surge la respuesta como sentido.

Por lo tanto, podemos decir que “la identidad no es una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional” (Giménez, 1997: 12). En este sentido, la identidad es una construcción social, que implica un sentimiento de pertenencia social o exclusión, lo anterior genera la inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la cual se experimenta un sentimiento de lealtad, dicha inclusión se realiza sobre todo mediante la apropiación e interiorización al menos parcial del complejo simbólico-cultural que funge como emblema de la comunidad en cuestión, lo que lleva a que los sujetos piensen, sientan y vean las cosas desde el punto de vista del grupo de pertenencia. Al estar inmerso en distintos grupos e instituciones, el individuo puede tener múltiples identidades específicas que se pueden combinar, dependiendo de un contexto socio-histórico susceptible de transformación.

Referirse a la identidad en términos sociales no supone negar la individualidad, sino ver a la individualidad misma como algo que forma parte de las prácticas de las comunidades concretas, en este caso del magisterio, sustentadas en "normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas" como lo señala Castoriadis (1988). En consecuencia, pensamos que es una dicotomía errónea preguntarse si la unidad de análisis de la identidad debe ser la colectividad o la persona. El enfoque debe recaer en el proceso de su constitución mutua.

b) El debate en torno a la profesionalización

Pasamos a los planteamientos sobre la profesionalización. Desde el campo de la sociología, específicamente de la sociología de las profesiones, en la cual se

considera que es el grupo profesional la unidad de análisis de la que hay que partir para caracterizar sociológicamente al profesorado. Hay dos enfoques iniciales con orientación divergente: el estructural-funcionalista y los análisis críticos de inspiración neoweberiana.

Nos referimos con la denominación de estructural-funcionalista a una serie de elaboraciones que, de forma más o menos explícita, son herederas de la teoría de las profesiones de Talcot Parsons (1971). Siguiendo a este autor, se considera que, entre las actividades que se desarrollan en la sociedad, las profesiones presentan caracteres particulares, mostrándose como actividades necesarias para afrontar funciones especialmente valoradas, que requieren una dedicación exclusiva por parte de una serie de actores que previamente han adquirido una “competencia técnica” específica, sostenida en un corpus de conocimientos científicos, altamente generalizados y sistematizados teórica y empíricamente. El ámbito formativo donde se adquiere la competencia técnica incluye todo un conjunto de pautas y directrices de socialización profesional que, entre otras cosas, desarrolla un código deontológico determinado.

Al analizar la situación ocupacional del profesorado desde este modelo, existe un consenso más o menos generalizado en torno a la idea de que la enseñanza es una actividad en proceso de profesionalización, estableciéndose su status como “semiprofesional” o “profesional”, pero entendiéndose en este caso que se parte de un uso flexible del término. Además, se concibe al grupo “profesional” como fundamentalmente orientado en sus conductas y compromisos por la socialización profesional: es su ocupación lo que les da identidad como agentes sociales, una identidad que tiende a ser unívoca y acorde con el cumplimiento de las funciones que la sociedad les asigna.

La consideración del profesor como “profesional” ha tenido, en determinados contextos y entre ciertos sectores del magisterio, una muy buena acogida, siendo utilizada para orientar sus acciones individuales y colectivas hacia

objetivos como el “dotarse de conocimientos científicos” y “disfrutar de prestigio social”, acercándolos ilusoriamente al modelo de las profesiones clásicas y distanciándolos también ilusoriamente de los trabajadores, pero ha sido sometida a un duro escrutinio crítico por otras corrientes que a continuación abordamos.

En líneas generales, se puede aglutinar como estudios de inspiración neweuberiana a un conjunto de aportaciones que, partiendo también de la profesión como categoría analítica, ponen en cuestión el debate en abstracto sobre los “rasgos” para centrarse en los contenidos reales, sociales e históricos de las profesiones en las sociedades del capitalismo avanzado.

De acuerdo con la centralidad que en Weber (1969) asumen las dinámicas de burocratización, como expresión del proceso general de racionalización de las sociedades modernas, autores como Johnson (1972) y Larson (1977), resaltan las limitaciones que este proceso impone a la realización histórica de varios de los “rasgos” definidos por el estructural-funcionalismo.

Se alude a que características como la autonomía y el autocontrol profesionales son difícilmente alcanzables en grupos ocupacionales que, como el de los profesores, desarrollan su trabajo en sistemas educativos que han adoptado la forma de instituciones burocráticas y jerarquizadas, donde el profesorado ocupa posiciones subordinadas en relación a formas diversas de controles burocráticos y administrativos (Ball, 1989).

Pese a todo, este tipo de grupos ocupacionales, cuando han interiorizado la ideología del “profesionalismo” despliegan distintas acciones dirigidas a su “profesionalización”, que tiende a enmarcarse en estrategias, que persiguen el acceso a situaciones de monopolio del “saber”, ciertos cotos de poder y privilegios de distinto orden, a partir de la movilización de los recursos específicos que las sociedades les han facilitado, en este caso las credenciales educativas. Quedan

situados, así, en una posición única en las sociedades contemporáneas, diferenciados tanto de la clase dominante como de los trabajadores manuales.

Los enfoque neweberianos han tenido, entre otros, dos importantes logros: por un lado, ponen en entredicho muchos de los supuestos “neutralistas” del enfoque estructural-funcionalista y, por otro, desarrollan e impulsan investigaciones históricas y empíricas sobre diferentes grupos profesionales y sobre los contextos institucionales, económicos y políticos, donde, conflictivamente, desarrollan su trabajo. Ambos logros pueden limitar los estragos de las ideologías profesionalizantes en estos colectivos.

Sin embargo, también presentan algunas limitaciones, deudoras del marco de análisis escogido, por ejemplo, las que derivan de la centralidad que tienen en sus trabajos categorías como las de “profesión” y “socialización profesional”, entendiendo por tales procesos a las imágenes y autoimágenes del colectivo docente, por encima de cualquier otro condicionamiento ideológico, político y social. Si lo fundamental es la “socialización profesional”, resulta impensable que alguna vez los profesionales, a menos que se vean forzados a ello, trasciendan los estrechos márgenes de sus intereses y de monopolización excluyente de un mercado determinado o lleguen a conformar una identidad social y de clase más amplia y, por tanto, traten de desplegar acciones transformadoras en la escuela y la sociedad.

Pasando a los análisis neomarxistas, su origen se sitúa en las investigaciones sobre la racionalización del trabajo intelectual (Braverman, 1980) y sobre la reconceptualización de las clases sociales en el capitalismo avanzado que aquel fenómeno, producto de otros más amplios (consolidación del capitalismo monopolista, desarrollo del “Estado benefactor”, importancia creciente de la ciencia, la tecnología y la educación) evidenciaría.

Partiendo de una interpretación amplia del concepto de clase obrera en Marx, autores como Thompson (1977), (Wright) 1983, (Apple) 1987, analizan la enseñanza como un proceso de trabajo sometido a la “logica racionalizadora del capital” por la implantación del modelo tecnocrático en educación, que abarca una serie de medidas metodológicas, psicológicas, didácticas, organizativas, que desplazan al profesorado de la reflexión y toma de decisiones sobre los fines y contenidos de la enseñanza a la delimitación pura y exclusiva de los medios, el manejo de cómo enseñar, pero sin saber el para qué enseñar.

Según los autores mencionados, este modelo lleva aparejada una creciente devaluación de las condiciones de trabajo del profesorado, porque tiene como efectos la progresiva descualificación de estos agentes, su separación de las funciones conceptuales, que los convierte en meros ejecutores de lo que otros deciden y planifican, y por lo tanto una creciente pérdida de control sobre su trabajo. Estos procesos evidenciarían, en definitiva, una tendencia similar en las condiciones de trabajo en la enseñanza a lo que Marx (1975) interpretó como efectos de la intervención del capital en la producción.

El resultado de estos procesos es la aproximación objetiva del profesorado a la clase obrera, clase que constituye su destino final. Del mismo modo, consideran que las distintas respuestas y estrategias de oposición desarrolladas por el profesorado para resistir a esta tendencia (particularmente la afiliación sindical), constituyen ya manifestaciones de la asunción por este colectivo de una conciencia cada vez más cercana a la de la clase obrera en el capitalismo.

Buena parte de los problemas de estas teorizaciones derivan, precisamente, de apoyarse en un análisis “analógico” del trabajo docente respecto del trabajo manual en la producción y en débiles y simplistas explicaciones sobre la relación entre las actuaciones políticas, sociales y culturales del profesorado y su localización en la estructura de clase, pasando por alto las particularidades que caracterizan a la educación como ámbito de trabajo intelectual inmerso en

relaciones sociales no estrictamente económicas de la sociedad, y haciendo abstracción de toda una serie de actuaciones del colectivo docente a raíz de los procesos racionalizadores, que cuestionan, decididamente, la idea de su identificación con los intereses de las clases subalternas.

Buscando un análisis alternativo con respecto a la profesionalización del profesorado, desde la perspectiva de Poulantzas (1977) y de Wright (1983), los docentes son considerados como trabajadores intelectuales diferenciados de la clase obrera, lo cual no excluye la posibilidad de que puedan asumir compromisos junto a la clase obrera en coyunturas históricas concretas.

Coincidimos con el enfoque de la proletarización en que la consolidación y expansión de los sistemas educativos ha alterado la situación tradicional y las funciones del profesorado. En otros momentos su posición ha sido más independiente, y superiores sus posibilidades de tomar decisiones y controlar su trabajo. La tendencia a la burocratización de los sistemas educativos y a la descualificación y separación entre concepción-ejecución que se está operando hacen que aparezcan similitudes en relación al trabajo manual. Sin embargo, esto no implica que, necesariamente, se esté procediendo a la homogeneización con el mismo.

Centrándonos más directamente en el tipo de procesos a los que aluden los teóricos de la proletarización, pensamos que esta homogeneización tampoco se da en el marco de la racionalización educativa, ya que ésta constituye un proceso diferenciado y específico. A pesar de haberse fomentado la devaluación de las condiciones de trabajo, este proceso no ha sido tan devastador del control y las cualificaciones del profesorado como lo ha sido en el ámbito del trabajo directamente productivo.

La autonomía y la participación de los profesores en terrenos conceptuales, no se ven totalmente anuladas, en tanto son requerimientos que derivan de la

propia configuración del trabajo docente como un trabajo que se realiza con seres humanos, que requiere de ciertos márgenes de autonomía y planificación para adecuar los métodos, contenidos, recursos, a la realidad del alumno; que se lleva a cabo en aulas separadas donde el docente trabaja en solitario, y donde su autoridad se apoya en criterios de legitimidad relativos a su supuesta “superioridad intelectual” respecto al alumnado.

Por otro lado, hemos de tener presente el hecho de que los profesores son un gremio de trabajadores intelectuales con particularidades que los diferencian de los otros grupos de profesionales y trabajadores intelectuales del Estado. El análisis sociológico del profesorado tiene que incorporar necesariamente aspectos específicos de la enseñanza y no tratar a los docentes, sin más, como uno de esos grupos. A pesar de que médicos, abogados, burócratas, enfermeras, docentes, tengan en común el carácter de asalariados del Estado y el desempeño de funciones destinadas a dar satisfacción a exigencias y servicios sociales, ello no anula la relativa diversidad existente en sus condiciones de trabajo.

Los profesores son fundamentalmente trabajadores de la ideología y de la cultura, ya que las tareas que tienen que ver con los procesos de socialización exigen la adopción de una determinada posición en el debate social, cultural e ideológico existente y sólo subsidiariamente de un cúmulo de conocimientos. Aquí se sitúa el fracaso de las expectativas profesionalizantes de los docentes a través de los intentos de diseñar su imagen como expertos en posesión de un “saber” y un “saber hacer” preservados del debate social. Por las exigencias contradictorias a que están sometidos, por las condiciones de trabajo en que se insertan y por las relaciones y prácticas sociales que desarrollan y en las que actúan, los profesores son irreductibles a los grupos profesionales clásicos, pero también a la situación de trabajadores manuales.

De esta manera, desde la sociología se establecen criterios para distinguir lo que es una profesión, tomando en consideración principalmente tres aspectos:

1) la autonomía que al mismo tiempo implica la responsabilidad, 2) un conjunto de conocimientos especializados avalados por un título y 3) contar con prestigio sustentado en el honor estamental.

A partir de estos señalamientos, la profesionalización requiere: saber tomar decisiones, el conocimiento de un campo disciplinario con el empleo de un método adecuado y una serie de actitudes éticas ante el trabajo.

Ahora bien, desde la discusión pedagógica con respecto a la profesionalización del magisterio, Eric Hoyle (1972) establece dos tipos de profesionales: el restringido y el amplio.

El profesional restringido se caracteriza por un elevado nivel de competencias en el aula, se centra en los alumnos, los comprende, sabe como tratarlos obteniendo satisfacción en su vínculo con ellos; evalúa su rendimiento tomando en cuenta sus cambios de comportamiento y sus realizaciones, además de preocuparse por asistir a cursillos de índole práctica.

El profesional amplio posee las cualidades del profesional restringido, ubicando su práctica en el contexto escolar, comunitario y social; participa en distintas actividades profesionales: eventos educativos, paneles, conferencias; se preocupa por articular la teoría con la práctica y establece un compromiso con una perspectiva curricular y algún modo de evaluación.

Tanto Stenhouse (1987) como Carr y Kemmis (1988) desarrollan sus planteamientos sobre la profesionalización del docente, en el campo del desarrollo curricular, tomando en cuenta la figura del maestro como investigador de su propia práctica, por medio de la investigación-acción.

Stenhouse parte de señalar algunos desacuerdos con Hoyle sobre el profesional restringido en la idea de estar centrado en el niño y sobre el

profesional amplio, en que las teorías se comprueban, no están sustentadas en compromisos y más que nada en no tomar en cuenta la autonomía de los profesores.

Su propuesta está centrada en tres aspectos:

- “El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base del desarrollo.
- El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar.
- El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades” (Stenhouse, 1987).

Para Carr y Kemmis (1988) hablar de la docencia como una ocupación profesional requiere estar de acuerdo con los criterios de toda profesión, que para ellos son tres:

- Qué los métodos y procedimientos empleados por los profesores tengan un sustento investigativo y teórico.
- Subordinación del profesor al interés de su cliente, que no es únicamente el alumno, sino también los padres de familia, la comunidad local, los distintos sectores de la sociedad.
- Formular juicios autónomos tanto individual como colectivamente, exentos de limitaciones y controles externos de origen no profesional.

De los planteamientos anteriores, podemos llegar a cuatro características que definen la profesionalización en general como:

1. Un cuerpo de conocimientos especializado y patrones comunes de intervención práctica.
2. Un importante componente ético encaminado a satisfacer las necesidades de los usuarios.
3. Un fuerte sentido de pertenencia al ámbito ocupacional, y
4. Un control sobre la selección, habilitación, evaluación y permanencia de sus integrantes.

Identidad profesional

Los referentes teóricos anteriores, presentan las principales perspectivas sobre las cuales se han desarrollado conceptualizaciones en torno a la identidad y la profesionalización. Ahora es pertinente recuperar los aspectos a tomar en cuenta en la categoría de identidad profesional.

Es importante visualizar la configuración de **la identidad profesional de los profesores como un proceso de interacción humana**. La interacción se encuentra en el ámbito de las vivencias personales y subjetivas. Es además una experiencia común, al menos entre dos personas. Dicha experiencia surge del contacto de las personas, no puede establecerse a priori.

Describir y caracterizar la interacción requiere un esfuerzo de enumerar diversos aspectos, algunos de los cuales sólo pueden referirse de manera metafórica, pues la interacción no se constituye objetivamente, sino en la subjetividad de los sujetos que la experimentan.

El concepto de interacción lo utilizamos para tratar de “atrapar” la vivencia subjetiva. Es un concepto para referirse a una realidad cuya realización depende del sujeto. El interaccionismo-simbólico (Schutz y Luckman, 1973) nos permite precisar el concepto: todos los seres humanos poseemos un yo y somos reflexivos, es decir interactuamos con nosotros mismos, pensamos lo que hacemos y lo que ocurre en nuestras mentes es un elemento esencial para decidir nuestro comportamiento. Ese yo es dinámico, no se detiene, cambia con su acción. Los otros y los objetos a los cuales nos enfrentamos afectan la interacción con nosotros mismos y nos enfrentan a decisiones acerca de ellos. Y esas decisiones no son azarosas o caprichosas, sino fruto de nuestra reflexión, aunque exista la posibilidad de actos irreflexivos o impulsivos. Cuando dos o más personas interactúan, cada una de ellas esta interpretando constantemente sus

propios actos y lo de las otras personas. De tal manera que podemos decir que la acción, la reflexión y la interpretación, son componentes de la interacción. De ahí la importancia de tomar en cuenta lo que los profesores realizan en sus escuelas, así como su punto de vista sobre lo que en ellas sucede.

El proceso interactivo genera intersubjetividad, en tanto que vivimos el mundo, no como mundo privado, sino común a todos; este mundo se nos da a todos y es potencialmente accesible a cada uno. Los espacios sociales que cada quien ocupa y los modos de ver personales son intercambiables si suponemos que todos tenemos las mismas razones para observar lo mismo, es decir, si hay un interés empírico idéntico a pesar de las diferencias biográficas. Con esa condición nos es posible hacer un ajuste permanente en nuestra capacidad de tratar los objetos, las acciones y los acontecimientos, con vistas a construir y conservar un mundo común.

Existe una articulación entre la identidad personal de los sujetos y la identidad colectiva. Construir una identidad consiste en negociar los significados de nuestra experiencia de pertenencia a alguna o algunas comunidades sociales. De esta manera el concepto de identidad actúa como un pivote entre lo social y lo individual, de modo que se pueda articular lo uno en función de lo otro. Concebirlo así evita una dicotomía simplista individuo-sociedad sin anular la distinción. La perspectiva resultante no es individualista ni abstractamente institucional o social, sino que hace justicia a la experiencia de identidad vivida al mismo tiempo que reconoce su carácter social.

No se puede hablar de identidad en abstracto, lo que encontramos son múltiples identidades específicas (individual, familiar, de los distintos grupos en los que se participa, nacional, étnica), de las cuales la que interesa en este trabajo es la identidad profesional de los profesores de primaria. **La identidad profesional se encuentra sustentada en referentes compartidos de la cultura magisterial**

en sus distintos momentos históricos, como base de la interpretación y la orientación de las acciones educativas.

Se constituye en un contexto específico de relaciones sociales, producto de una historia compartida del grupo que permiten identificar lo propio y lo ajeno de la profesión desde el complejo simbólico cultural conformado a lo largo de su desarrollo.

Implica un fuerte sentido de pertenencia al ámbito ocupacional, asumiendo el cuerpo de conocimientos especializado en el campo educativo, prácticas docentes comunes en un momento histórico determinado y una ética profesional sustentada en las necesidades formativas de los alumnos.

Una vez caracterizada la categoría de identidad profesional, formulamos las siguientes interrogantes como hilo conductor del desarrollo de esta investigación:

¿Cómo se ha ido construyendo históricamente la profesión de docente de educación primaria en la región del Bajío leonés?

¿De qué manera se manifiesta el proceso profesionalizador implementado en las últimas décadas en nuestro país a nivel regional?

¿Cuál es el significante colectivamente disponible sobre la profesión de docente y cómo se manifiesta su significado individual en los profesores?

¿Cómo se perciben los docentes a sí mismos, a sus actividades y a sus escenarios?

¿Cuál es el imaginario que se forman sobre lo que debe ser un "buen" docente?

De acuerdo con tales interrogantes, los **objetivos** que nos propusimos alcanzar en el trabajo son:

1. Reconstruir la conformación de la profesión de docente de primaria en la región del Bajío leonés.
2. Conocer el punto de vista que tienen los profesores de primaria de la región, sobre lo que implica ser docente.
3. Identificar cómo se conciben como maestros y cómo es su práctica docente.
4. Reconstruir la configuración de las identidades profesionales de los profesores.

Supuestos básicos de la investigación

La identidad profesional del docente de primaria de la región del Bajío leonés, se va constituyendo fundamentalmente, a partir de tres procesos: A) la construcción histórica de la profesión, B) la formación inicial y continua de los profesores y C) sus actividades docentes cotidianas. Procesos que a su vez, generan un imaginario sobre lo que un docente es o debiera ser.

A) Retomando el proceso sobre la construcción histórica de la profesión de maestro de primaria, en los estudios que se han elaborado tratando de identificar una cierta periodización en el ámbito nacional, podemos identificar tres grandes momentos:

El primero corresponde a la primera mitad del siglo XIX, en el cual la docencia inicia siendo una profesión libre, controlada por los particulares, por las corporaciones civiles y eclesiásticas. Y a falta de escuelas oficiales encargadas de preparar a los profesores de primaria, la Compañía Lancasteriana se hacía cargo de ello.

El segundo abarca la segunda mitad del siglo XIX y la primera del siglo XX. En este periodo se incrementa la intervención del Estado en la educación y en la formación de los profesores; primero a través de los municipios, posteriormente de los gobiernos de los estados y más tarde del gobierno federal.

De esta manera se va conformando el sistema educativo nacional y al interior de él, el sistema normalista, pues se suprime la Compañía Lancasteriana, con la creación de la Escuela Normal para Profesores del Distrito Federal, institución que después pasa a ser la Escuela Nacional de Maestros y otras normales más; como la veracruzana, la de Coahuila o la de Puebla por mencionar algunas de las primeras.

Es así como el ingreso a la profesión va quedando progresivamente en las manos de las escuelas normales o en las oficinas educativas de los gobiernos de los estados. “La fundación de las modernas escuelas normales tuvo varios significados:

- a) El más obvio de sus objetivos era formar maestros y autorizar el ejercicio de la docencia... Ahora se trataba de hacer de los cursos pedagógicos, especialmente los de carácter práctico, el eje estructurador del programa de las escuelas normales.
- b) Formar un grupo profesional distinto, pero con el mismo rango de otros grupos de profesionistas, que superase el empirismo de los maestros reclutados por los ayuntamientos y de los egresados de las escuelas de segunda enseñanza.
- c) Imprimir unidad y uniformidad técnica o científica a la enseñanza primaria mediante la liberación de la profesión docente y de las escuelas de la tutela de los ayuntamientos y de la influencia que agentes extraños

ejercían sobre la profesión. La formación de maestros y la dirección técnica de la instrucción primaria, se decía, debe estar en manos de pedagogos y no en las de los profesionistas que no tienen un conocimiento especializado en la materia” (Arnaut, 1996).

De acuerdo con Aurora Elizondo, la conformación del sistema normalista, se lleva a cabo casi siempre en contraposición con el sistema universitario. “En síntesis, los puntos de diferenciación con el sistema universitario, se articularon alrededor de cuatro aspectos. La educación Normal definió su objeto de trabajo como metodología de enseñanza y actividades económico-productivas, la universidad se dedicaba a la producción y difusión de la ciencia y la cultura; la educación normal será siempre de carácter popular y democrático, oponiéndose al carácter elitista de la educación universitaria; la Universidad sería autónoma, la educación normal fungiría como representante del estado; finalmente, la enseñanza normal sería eminentemente práctica, rompiendo con el carácter abstracto y teórico de las universidades” (Elizondo, 1988).

El tercer periodo se ubica en la segunda mitad del siglo XX, a partir de la década de los cuarenta, al instrumentarse una política de aceleración al proceso industrializador en el país, para que el trabajo intelectual adquiriera un carácter de socialmente certificado.

En dicho contexto, el reconocimiento social de la labor del profesor ya no dependerá de su vocación, ni de su espíritu de lucha, sino de su formación científica. En esta perspectiva, la educación es vista como un bien instrumental, como un medio que permite apoyar el desarrollo nacional, teniendo como propósito fundamental la capacitación de fuerza de trabajo calificada.

En esta etapa, la organización burocrática tradicional al interior del sistema educativo oficial, va siendo desplazada por el denominado grupo de “tecnócratas”,

que propugnan por la modernización del magisterio, visualizándola como un proceso de “profesionalización”, que en tales términos, implica una ruptura con la tradición normalista constituida en el periodo anterior.

Tomando en cuenta dicha periodización, y la carencia de estudios regionales en relación con la formación docente, nos interesa conocer cómo en la región del Bajío leonés se ha ido constituyendo la profesión de docente de primaria.

En este trabajo, la región es entendida como totalidad, es decir, como ente unitario y dinámico, cuyos elementos internos mantienen entre sí relaciones interactuantes, a menudo jerarquizadas y ordenadas funcionalmente, aunque en algunas coyunturas manifiestan rupturas y cambios radicales que modifican tal status.

La región como totalidad constituye una síntesis de elementos y relaciones siempre en movimiento, con una dinámica propia, ritmos relativamente estables, y se encuentra articulada con contextos más amplios. Sin embargo, tiene una existencia temporal, histórica, y es dialécticamente cambiante, pudiendo transformarse en una realidad esencialmente distinta a la anterior.

La región constituye una porción precisa de espacio terrestre, inscrita en un marco natural dado, y responde a tres características esenciales: los vínculos existentes entre sus habitantes teniendo como sustento un referente cultural, su organización en torno a un centro dotado de una cierta autonomía, y su integración funcional en una economía global.

De tales características, nos interesa sobre todo desarrollar la que se refiere a los vínculos existentes, sustentados en un referente cultural común, que frecuentemente constituye la base de una cohesión espacial entre sus habitantes. Lo cual nos remite al concepto de cultura, inmerso en un debate amplio y

complejo. De ahí que se enumeren en forma somera algunas de las principales características y elementos que desde nuestro punto de vista le subyacen.

El término de cultura tiene una larga historia, en la cual se le ha utilizado con una gran variedad de significados. Reconociendo tal pluralidad de significados, nos interesa abordar su situación actual, inmersa en la génesis de la modernidad. Partiendo de que esta implica el uso del término cultura como léxico fundamental de una ideología del progreso, de la afirmación antropológica de la dignidad de las diferencias, y como etiqueta que designa un área o campo de acción específico.

En relación con el primer aspecto señalado, a finales del siglo XVII en occidente, la palabra cultura se empleó como sinónimo de erudición y quedó unida al hecho consumado de la educación y el “gusto correcto”, de manera que se forjó un vínculo muy firme entre cultura y el conjunto visible de saber y conducta adquiridos que la educación de la élite fomentaba. Asimismo, en el siglo XVIII se empleaba para denotar el conocimiento superior, la conducta refinada y el cultivo de la inteligencia asociados con la clase alta, puede decirse que en dicha época la élite urbana se sirvió del término cultura como expresión de su posición social.

Más tarde, en la Europa decimonónica, civilización como opuesta a barbarie, designará la autoconciencia de superioridad de las clases altas europeas y legitimará su proceso expansivo y colonizador. Pero, además, en los autores románticos de la primera mitad del siglo XIX, la cultura se entiende como una alternativa a la anarquía de la moderna sociedad, planteando una crítica a las tendencias destructivas de la sociedad industrial y de masas. La crítica se sustenta en el supuesto de que las cualidades y facultades que más genuinamente caracterizan al ser humano encuentran obstaculizado su desarrollo en dicha sociedad.

En este contexto, la cultura se identifica con las actividades artísticas y espirituales. Y se produce una distinción entre, de un lado, el trabajo, la industria, lo material, todo lo externo que queda englobado bajo el concepto de civilización, y, de otro, lo espiritual, lo creativo, lo artístico, lo interno que queda inmerso en el vocablo cultura.

En resumidas cuentas, hemos visto cómo la cultura deriva desde ideología de las élites dominantes, abarcando la totalidad de su forma de vida, hacia una ideología de las categorías intelectuales, que en un contexto de diferenciación funcional, legitiman mediante ella su práctica específica. En ambos casos el vocablo aparece como una descripción de nuevas prácticas sociales (educación formal, artes) y como ideología legitimadora de la estrategia de ascenso social y de autoconciencia del grupo que la postula.

Junto a la perspectiva anterior se halla vigente también en el siglo XX, lo que podríamos denominar una visión antropológica, es decir, la comprensión de la cultura como el modo diferenciado de vida de un pueblo o de un grupo social, englobando en el mismo todas las manifestaciones y expresiones propias de dicho grupo. La cultura es el estado y la forma global de vivir de una colectividad.

A decir de Rosaldo (1991), “la doctrina antropológica oficial sostiene que cada cultura humana es tan única que ninguna vara puede medir una contra otra. Ninguna está más arriba o más abajo, ni es más rica o más pobre, superior o inferior que otra. Por ejemplo, uno no puede decir que el balinés tiene una forma de vida mejor o peor que los navajos. De igual forma, el dogma oficial afirma que toda conducta humana se mide a través de la cultura. Ningún dominio de vida es más o menos cultural que otro. La cultura moldea las formas en que la gente come sus alimentos, hace política y comercia en el mercado, así como también da forma a sus modos de escribir poesía, cantar corridos y representar dramas wayang. La gente no sólo actúa en relación a la realidad percibida, sino que no tiene sentido

referirse a la independiente realidad “bruta” de la cultura. Los innumerables modos de percibir y organizar la realidad son específicos de la cultura, y no panhumanos”.

En este sentido, la aportación más relevante de la antropología como ciencia de la diferencia y del “otro” ha sido la afirmación de la dignidad equivalente de todas las pautas y formas de vida de los grupos humanos porque todas están constituidas culturalmente, contribuyendo a la destrucción de las visiones etnocéntricas y elitistas del canon occidental.

Es en el año de 1871, con la aparición de la obra “*La ciencia de la cultura*” del antropólogo inglés Edward Burnet Tylor, en la que se concreta con mayor precisión la primera definición descriptiva y englobante de cultura. “La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad... Por una parte, la uniformidad que en tan gran medida caracteriza a la civilización debe atribuirse, en buena parte, a la acción uniforme de causas uniformes; mientras que, por otra parte, sus distintos grados deben considerarse etapas de desarrollo o evolución, siendo cada una el resultado de la historia anterior y colaborando con su aportación a la conformación de la historia del futuro” (citado en Ariño, 1997).

Desde la perspectiva del ser humano individual, la cultura es la totalidad de información que recibe en y de su grupo. Tylor subraya dos rasgos sustantivos de la cultura: la complejidad y la globalidad. Aunque también interviene una tercera dimensión jerarquizadora, la inserción de las culturas en un esquema evolutivo y la evaluación de su aportación al proceso de explicitación de las potencialidades humanas. Así pues, para Tylor la cultura es todo lo creado por los seres humanos, la generalidad de la vida de una sociedad, el modo de vida específicamente humano, la totalidad de la experiencia acumulada y transmitida socialmente y que en cada grupo tiene una concreción y una singularidad.

Continuando con el estilo clásico, Ruth Benedict publica en 1934 su obra "*Patrones de la cultura*", en la que se enfatiza que "la cultura es una pauta o un conjunto de patrones coherentes de pensamiento y acción, una organización de la conducta que abarca la totalidad de una sociedad. La cultura es hereditaria y aprendida, no genética; tiende a la integración y coherencia, constituye configuraciones articuladas, es plástica, realiza la función de unir a los seres humanos. Dado que no está biológicamente determinada, el resultado de la acción es la diversidad. Benedict analiza dos factores como explicación de dicha diversidad: la selección de rasgos que los grupos humanos seleccionan de una gama amplia de posibilidades y la combinación concreta de los rasgos seleccionados" (citada en Ariño 1997: 29).

Uno de los exponentes más sistemáticos sobre una teoría de la cultura que ha influido en las ciencias sociales en lo general, es el sociólogo Talcott Parsons, quien partiendo del problema del orden, intenta explicar la estabilidad social en términos de la íntima interdependencia de los patrones culturales, la institucionalización y las necesidades personales.

En su teoría general de la acción, Parsons (1987) distingue cuatro sistemas constituyentes (social, de la personalidad, cultural y conductual), cada uno de los cuales se diferencia de los otros por su especialización en uno de los imperativos funcionales necesarios (adaptación, capacidad para alcanzar metas, integración y mantenimiento de patrones).

Este autor sostiene que podemos mirar la realidad social desde tres perspectivas diferentes, porque ésta consiste en un cuerpo único poliédrico constituido por tres caras: social, psicológica (se refiere a la personalidad) y cultural. La vertiente cultural no tiene existencia empírica en sí misma, consiste en valores, creencias y símbolos presentes en el sistema social y en la personalidad, a los que accedemos por abstracción. Tales elementos constituyen totalidades

articuladas y cada sistema cultural concreto se integra en torno a un patrón cultural.

Los sistemas culturales son esenciales para la teoría de la acción porque los sistemas estándares de valor y otras pautas culturales, cuando se hallan institucionalizados en los sistemas sociales e internalizados en los sistemas de personalidad, guían al actor en relación tanto a la orientación hacia fines como a la regulación normativa de los medios y las actividades expresivas.

Recuperando algunos referentes parsonianos, en el año de 1971 aparece la obra ya clásica de Clifford Geertz "*La interpretación de las culturas*", en la que dicho antropólogo se propone reducir el concepto de cultura a su acepción semiótica, identificándolo con la trama de significación que tejen los seres humanos y en la que se hallan insertos. En Geertz, la cultura es aquel factor de la vida humana que le proporciona su identidad, pues sin la cultura, la vida humana estaría condenada al caos y a la obscuridad. "Si (la conducta humana) no estuviera dirigida por estructuras culturales –por sistemas organizados de símbolos significativos-, la conducta del hombre sería virtualmente ingobernable, sería un puro caos de actos sin finalidad y de estallidos de emociones, de suerte que su experiencia sería virtualmente amorfa" (Geertz 1991: 52).

En diversas ocasiones, Geertz amplía y precisa esta definición reconociendo su filiación parsoniana: "Parsons, siguiendo no sólo a Weber sino también una línea de pensamiento que se remonta tal vez a Vico, elaboró un concepto de cultura entendida como sistema de símbolos en virtud de los cuales el hombre da significación a su propia experiencia. Sistemas de símbolos creados por el hombre, compartidos, convencionales, y, por cierto, aprendidos, suministran a los seres humanos un marco significativo dentro del cual pueden orientarse en sus relaciones recíprocas, en su relación con el mundo que los rodea y en su relación consigo mismos" (Geertz 1991: 215). Asimismo, subraya el carácter histórico de los sistemas simbólicos, que no están dados en la naturaleza de las

cosas, sino que están contruidos históricamente, son socialmente mantenidos e individualmente aplicados.

Observamos, una oscilación implícita desde la dimensión ontológica (cultura como programa) a la dimensión fenomenológica (la cultura como sistema de significados). Ambas son objetivas, pero mientras que la primera es ubicua y genérica, la segunda es pública y específica, incorporada en los símbolos colectivos mediante los cuales los miembros de una sociedad comunican y manifiestan sus visiones del mundo y sus sistemas de valores, en una palabra, expresa su ethos diferencial. Por otra parte, su énfasis en el carácter objetivo de los símbolos ha ido de la mano de un paradigma hermenéutico en la concepción del quehacer antropológico: la cultura de un pueblo es un conjunto de textos que dicen algo sobre algo, que portan en sí mismos una interpretación.

Pese a las diferencias de los distintos enfoques expuestos, podemos decir que el concepto antropológico de cultura comparte algunos rasgos comunes que es importante destacar. Conviene tomar en cuenta que dicho concepto manifiesta dos dimensiones: por una parte la dimensión ontológica, que alude al carácter constitutivo de la cultura para la vida social y para la propia humanidad, y en ese sentido es universal e inclusivo (todos los seres humanos tienen la posibilidad de dar sentido a su realidad), y por otra, tenemos a la dimensión fenomenológica que investiga las diversas manifestaciones de este bagaje constitutivo asentando la dignidad equivalente de cualquier forma de vida humana.

Así pues, la cultura es constitutiva, en tanto que los seres humanos necesitan completarse, proceso en el que la cultura juega un papel fundamental. La cultura es un sistema de símbolos transmitido mediante aprendizaje social, es objetiva y se manifiesta de una manera institucionalizada. Es compartida e íntegra. Es práctica en tanto que expresa cómo la gente vive su vida.

La cultura es plural, existen tantas culturas como sociedades y grupos humanos. Es relativa, siempre se refiere a un grupo concreto. De la mano de lo anterior se encuentra, la dignidad equivalente de todas las culturas. No existe un canon de ponderación entre ellas desde el cual puedan definirse grados, subordinaciones o preeminencias. Cada cultura es históricamente particular y debe ser investigada empíricamente.

Recuperando los planteamientos anteriores, podemos decir que la cultura es la herencia social de los miembros de toda colectividad, herencia que es transmitida, aprendida, comprendida y modificada; herencia social que se compone de una lengua particular, de un sistema de valores (morales, estéticos), de un conjunto de hábitos y conductas de comportamiento, de ideas y creencias predeterminadas, de la constelación de bienes y procedimientos técnicos y productivos, así como de la organización social peculiar que se reproduce mediante una serie de instituciones sociales (familia, escuela, iglesia).

Una institución social se conforma por un conjunto específico de pautas o modelos culturales, cuya principal función es la de transmitir, vigilar y regular el proceso de socialización a través de la cual, los individuos adquieren la herencia cultural correspondiente. En relación con la institución educativa, encontramos que tiene una enorme importancia, ya que es a través de ésta que se asegura la adecuada transmisión de los componentes culturales. De las instituciones educativas, las que nos interesan en este proyecto son las formadoras de docentes en la región (Escuelas normales y Unidades de la UPN), y las escuelas primarias en las que desempeñen su práctica profesional los profesores investigados, pues si la cultura es la gradual acumulación de experiencias y de conocimientos, si crea un conjunto de signos y de símbolos comprensibles a las futuras generaciones, la educación posibilita el adecuado aprendizaje de este bagaje cultural.

La región del Bajío leonés está constituida por seis municipios: Ciudad Manuel Doblado (801.1 km²), León (1,183.2 km²), Purísima del Rincón (209.5 km²), Romita (493.0 km²), San Francisco del Rincón (517.7 km²) y Silao (537.4 km²), quienes en conjunto abarcan una superficie total de 3,741.9 km², lo que significa el 12.2% del territorio del Estado de Guanajuato. Atendiendo a su ecología y a su dinámica socioeconómica, esta zona puede considerarse como perteneciente a la macro región del Bajío, en su porción norteña (véase mapa en anexo 4).

En esta región, existen diez instituciones formadoras de docentes, tres oficiales y siete particulares, entre las cuales se encuentra la Unidad León de la UPN y el resto son Escuelas Normales. Instituciones inmersas en una doble dinámica cultural: por una parte la que se ha venido desarrollando en la región y por la otra en el ámbito magisterial.

B) La construcción de la identidad profesional del profesor de primaria, también tiene que ver con el proceso formativo en el que participó, en el ámbito de las Escuelas Normales en lo inicial y de las distintas Instituciones capacitadoras o formadoras posteriormente.

Cualquier propuesta de formación docente, se encuentra sustentada en una serie de experiencias, reflexiones y supuestos sobre las tareas que los profesores realizan o deben de realizar para que su práctica docente tenga los resultados esperados. De esta visión sobre lo que tendría que ser la labor del docente, algunos pedagogos han ido elaborando distintos modelos de formación docente. Tales modelos toman como referencia, al tipo de saberes que ponen en juego los docentes al desempeñar su práctica.

Diversos pedagogos concuerdan también en identificar modelos que han predominado y se han sucedido históricamente en la conceptualización del

quehacer del profesorado, y por lo tanto, de su formación docente. Resulta adecuado pensarlos como tradiciones, es decir, como “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el curriculum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones” (Davini, 1995).

El primer enfoque concibe a la enseñanza como una actividad artesanal. De ahí que el conocimiento experto se genera en los intercambios espontáneos o sistemáticos que constituyen la cultura escolar, bajo la presión permanente de la tradición histórica y los requerimientos inmediatos, de las inercias institucionales y de los hábitos adquiridos y reproducidos por los docentes y alumnos.

En esta tradición, la enseñanza es un oficio que se aprende a la manera del aprendizaje en los talleres de oficios: se aprende a ser docente enseñando, como se debe aprender cualquier oficio practicándolo en una secuencia que se inicia por situaciones apoyadas por un experto y avanzando hacia niveles crecientes de trabajo autónomo.

Una segunda perspectiva es la academicista, la cual pone el acento en el conocimiento sólido de las asignaturas que se enseñan. Consecuentemente se entiende la enseñanza como un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura que ha acumulado la humanidad. El docente es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas que componen el curriculum y su formación se vincula estrechamente con el dominio de dichas disciplinas cuyos contenidos debe transmitir.

El tercer enfoque del que haremos mención es el técnico, que se propone otorgar a la enseñanza el status de ciencia aplicada a imagen y semejanza de

otros ámbitos de intervención tecnológica. Por lo tanto el profesor es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento elaborado por otros y convertido en reglas de procedimiento.

La tradición humanista, centra la formación en la persona del profesor como garantía de futura eficiencia docente, en contraposición con la formación tecnológica que pone el acento en el desarrollo de habilidades o competencias. Concibe la formación como un proceso de construcción de sí por parte del sujeto, en el que el recurso más importante es el profesor mismo.

Desde tal perspectiva, el aprendizaje incluye, además de ciertos conocimientos sistemáticos, todo tipo de experiencias en donde los efectos de sensibilización o de movilización de energía sean buscados desde el inicio con mayor o menor claridad, o que incluso no sean reconocidos sino hasta después de haberlos experimentado.

“Lo importante sería vivir las experiencias sociales e intelectuales, individual o colectivamente, dentro del campo profesional o totalmente fuera de él, con sus grandes placeres y sufrimientos, sus esfuerzos y fatigas, sus inconveniencias o sus descubrimientos. El acento recae sobre el desarrollo de la personalidad” (Ferry, 1990).

El quinto y último enfoque retomado es el reflexivo o hermenéutico, el cual parte de la importancia de reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan con problemas en el aula, para comprender cómo utilizan el conocimiento y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, utilizan técnicas, estrategias, materias y recursos.

Esta perspectiva “parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por

el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993). Por ello, el conocimiento que se requiere del profesor es un conocimiento siempre emergente, elaborado en el propio escenario, incorporando los factores específicos que constituyen la situación fluida y cambiante de la práctica. El docente deja de ser el autor que se mueve en escenarios prefigurados para devenir en “sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia” (Remedi, 1988).

Nos parecen importantes estas cinco tradiciones, porque consideramos que de alguna manera tienen un cierto grado de institucionalización, además de encontrarse incorporadas a las imágenes y a las prácticas de la actividad docente de las instituciones formadoras y de los profesores de primaria en la región.

C) Un tercer aspecto que incide en la conformación de la identidad profesional del profesor son sus actividades docentes cotidianas, por lo cual abordamos algunos componentes inmersos en dichas actividades. La primera consideración gira en torno a la naturaleza de la función docente. Cabe comenzar estableciendo que se trata de un trabajo y en cuanto tal, sujeto a determinadas condiciones materiales que definen y enmarcan las interacciones, caracterizado por un conjunto determinado de saberes específicos del tipo particular de la actividad laboral de que se trata.

La docencia es un trabajo que tiene lugar en instituciones especializadas. “La escuela es también el centro de trabajo de los profesores, como el hospital lo es para el cirujano, la oficina para el administrados y el taller para el operario de la fábrica. Este centro está estructurado por medio de recursos y relaciones que pueden hacer que el trabajo sea más fácil o más difícil, fructífero o fútil, remunerador o desalentador” (Hargreaves, 1996).

A pesar de la materialidad con que cotidianamente se nos hace presente el carácter laboral de la actividad docente, la posibilidad de conceptualizar el quehacer del docente como trabajo “ha sido extrañamente detenida durante décadas por una infinidad de categorías del discurso institucional y científico” (Rockwell, 1987: 3).

En el análisis sobre cuáles son las funciones de este trabajo se enfrentan diferentes concepciones acerca de las actividades que desempeñan los docentes en la escuela: animador, facilitador, formador, enseñante... Por otra parte, el acuerdo en torno a la multiplicidad de funciones, que afecta a la definición misma de la tarea docente, dista mucho de ser general. Por el contrario, numerosos especialistas ponen hoy el énfasis en la necesidad de recuperar para el trabajo docente la centralidad de la enseñanza. Pero aun en este sentido, cómo se defina la enseñanza dará lugar a interpretaciones de diversa índole. La interpretación más común se ha centrado generalmente en modelos restrictivos de la enseñanza que han dado preeminencia a una sola de las tareas pedagógicas: la fase interactiva, el dar clase. En esta visión se desatienden no sólo las otras fases de la enseñanza: la planificación y la evaluación, sino también las otras tareas pedagógicas no ligadas estrictamente a dar clase, como las entrevistas con los padres, los actos escolares o la participación en la programación institucional.

El intento de dar cuenta de la complejidad de la tarea docente ha conducido a análisis de lo más diversos, en los que, a pesar de que las concepciones y los supuestos sobre la docencia y la formación presentan divergencias entre los autores, se coincide en enumerar una serie de rasgos característicos del trabajo docente. A pesar de las inconveniencias que implica cualquier inventario, no es posible dejar de señalar, entre las características de la actividad docente, las siguientes:

Una multiplicidad de tareas que supone el ejercicio docente; la variedad de contextos en que estas tareas pueden desempeñarse; la complejidad del acto pedagógico; su inmediatez, la indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del proceso de trabajo; la implicación personal y la postura ética que supone la tarea docente.

El profesor como sujeto

La categoría de identidad profesional nos remite a presentar una visión sobre el concepto de sujeto en tanto que éste es también una construcción colectiva, una imagen reflejada desde afuera hacia el sujeto, que se inserta en una estructura mental que particulariza la construcción de su noción y autopercepción como sujeto significado a través de símbolos y encaminado a adaptarse a sus pautas.

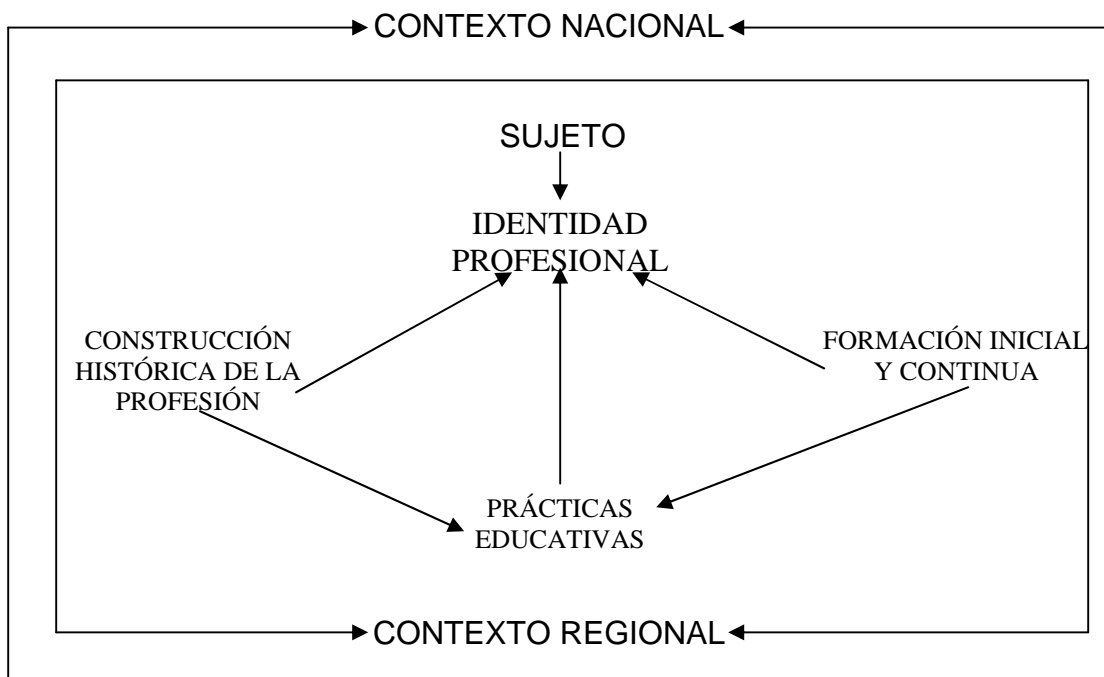
Sin embargo cada sujeto vive en el mundo de una manera particular, articulando su pasado biográfico con su vivencia actual, en la que el lenguaje simbólico se presenta como constituyente de su vida cotidiana, cargado de significados que comparte con otros sujetos en una lectura común de la vida. Porque aunque el sujeto lee su vida a partir de una lectura común, se interpreta a sí mismo, en tanto individuo diferente de los demás, como un ser distinto; su visión entonces adquiere un matiz particular, sus zonas de lectura no son comunes con las zonas de los otros con quienes no obstante, comparte la vida.

En este entramado, la formación obtenida y la ocupación laboral del sujeto le proporciona un conjunto de referentes para entender a los otros que comparten con él la actividad docente, le permite explicar su situación particular de lo que los otros hacen, le permite también ver el mundo de una manera especial, distinta a la de los que tienen otras profesiones o actividades laborales. No podemos entender

la constitución de las identidades, si no es tomando en cuenta a sujetos que se relacionan a partir de acciones e interacciones.

Tomando en cuenta los supuestos teóricos se elaboró el siguiente esquema analítico, que permite establecer la relación entre el objeto de estudio y los supuestos que le subyacen.

Esquema Analítico



Enfoque teórico-metodológico y epistemológico

La orientación del proceso de investigación es aquella que dimana de una posición epistemológica y de una teoría determinada en la que el investigador, examina y selecciona unas técnicas concretas para llegar a comprender un problema construido a partir de un objeto de estudio. Designa los procedimientos lógicos y señala los modos concretos de organizar la investigación de una manera precisa y completa

Desde esta perspectiva, no se trata de estudiar los objetos inmediatamente perceptibles, es necesario llevar a cabo una ruptura entre el conocimiento sensible vulgar y el científico. El no hacerlo puede generar la aceptación de puntos de partida y direcciones falsas en la investigación. La objetividad sólo es posible si se rompe con el objeto inmediato.

Los problemas a investigar se construyen a partir de referentes teóricos previos. Como señala Marx “lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, es decir, unidad de lo diverso” (Marx,1974). Lo concreto es el resultado de todo un proceso de síntesis de muchas determinaciones; por eso, lo concreto nunca puede ser el punto de partida del que arranque la investigación científica como pretenden los positivistas. Marx habla de una “totalidad concreta” como un todo mental que es un producto del cerebro pensante que se apropia del mundo de la única manera que puede hacerlo, negando la posibilidad de captar inmediatamente lo real.

Por otra parte, Marx se distancia de todo formalismo abstracto, porque lo concreto no son las proposiciones lógicas y simples a las que se llega por todo un proceso de deducciones que descienden de lo más complejo y sutil a lo más simple y menos abstracto; “...por eso lo concreto aparece en el pensamiento como el proceso de la síntesis, como resultado, no como punto de partida” (Marx, 1974).

La ruptura epistemológica ataca dos aspectos cruciales del empirismo científico: el realismo simplista y el continuismo en la evolución histórica de las ciencias contemporáneas. (Lecourt, 1972). En el proceso científico se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos previos mal adquiridos. (Bachelard, 1974).

Bachelard nos enseña ante todo la epistemología que se esfuerza por tomar la lógica del error para construir la lógica del descubrimiento de la verdad como polémica contra el error y como esfuerzo permanente para someter las

verdades aproximadas de la ciencia a una rectificación permanente. (Bourdieu, 1981).

Abordar un objeto de estudio implica situarse en una perspectiva teórica y disponer de supuestos sobre los que resulta importante observar. Como mostró Hanson (1958), toda observación depende de un punto de vista teórico y lo puso de manifiesto sosteniendo que muchas de las actividades que realizamos están “cargadas de teoría”.

Cuando analizamos las cosas desde la perspectiva de estos tres autores, nos damos cuenta de que la noción de hecho como algo indiscutible se diluye, y en el mismo terreno de la percepción podemos encontrar que nuestros conocimientos, nuestros supuestos o el contexto en el que aparece el objeto, esta determinando decisivamente lo que percibimos.

El enfoque bajo el cual se desarrolla la investigación es cualitativo y que siguiendo a Taylor y Bogdan podemos definir como “el modo en que las personas se ven a sí mismas y a su mundo” (1990: 11).

Esta definición tiene algunas implicaciones a saber: si de lo que se trata es de investigar “el modo en que las personas se ven a sí mismas y a su mundo” entonces es importante investigar los significados que los sujetos asignan y construyen mutuamente a partir de lo que hacen y dicen; investigar el significado que asignan a los objetos del mundo físico y social, y de indagar cómo dan sentido a sus acciones y a la de los demás. Tal construcción de significados y de sentido se da en contextos específicos, o en otras palabras, es en el contexto donde adquieren significado las acciones, conductas y actividades de los sujetos interactuantes.

Otra implicación importante de la metodología cualitativa es que nos remite inmediatamente a los sujetos y los coloca en el centro de las reflexiones, el sujeto

no es considerado como mero “objeto de estudio” sino como persona situada en una trama de relaciones en el mundo que él construye de determinada forma y que se expresa en sus acciones. Al mismo tiempo, el investigador es otro sujeto que situado en su posición de investigador sostiene no la clásica relación sujeto-objeto sino la relación sujeto-sujeto.

Una tercera implicación consiste en que al estudiar “el modo en que las personas se ven a sí mismas y a los demás” nos remite a indagar las interpretaciones que los sujetos construyen de las acciones de los otros, por ello, la investigación cualitativa es eminentemente interpretativa, recuperando procesos subjetivos e intersubjetivos de las interacciones.

Ahora bien, tomando en cuenta, que los supuestos que orientan la investigación, tienen que ver con que la profesión docente es una construcción histórica, y que la identidad profesional se constituye a partir de la formación inicial y continua de los profesores y su actividad docente cotidiana. Dentro de los enfoques cualitativos, nos ubicamos en el biográfico, retomando sobre todo las trayectorias formativas y laborales.

La identidad se conforma constantemente, no es un centro primordial de la personalidad que ya existe, ni tampoco algo que adquirimos en un momento muy específico, la identidad es algo que se negocia constantemente a lo largo de la vida. A medida que se pasa por una sucesión de formas de participación, las identidades forman trayectorias. Al emplear el término trayectoria no pretendo establecer un curso o un destino fijos, no es un camino que se puede prever o del cual se puede trazar un mapa a priori, sino un movimiento continuo que tiene un impulso propio además de un campo de influencias. Es una mediación que condensa las tres dimensiones temporales: el pasado, el presente y el futuro.

Entendemos las trayectorias como la secuencia no lineal de experiencias, ya sean formativas o laborales. Se estructuran por el tiempo en tres dimensiones:

en la dimensión del tiempo biográfico se establecen secuencias según los ciclos de vida; en el tiempo educativo según los ciclos y dinámicas escolares; y en el tiempo histórico, en el que se presentan diferentes oportunidades y limitaciones a partir del contexto social, de las políticas laborales y educativas.

Las secuencias de las trayectorias formativas se estructuran a partir de las interacciones docente-alumno, y son las instituciones y la normatividad institucional y sindical las que estructuran las secuencias laborales y guían las orientaciones y estrategias de los sujetos. En tanto que a la incorporación al trabajo docente, le antecede una fase de formación ya sea en la normal básica o a nivel licenciatura, y antes de tener una plaza por lo general se requiere de haber trabajado uno o varios interinatos.

El análisis de las trayectorias formativas, permite reconstruir una parte del proceso de la configuración de la identidad profesional de los profesores, así como del imaginario sobre lo que implica ser docente. Asimismo, las trayectorias laborales, permiten complementar la reconstrucción de la identidad profesional, sobre todo a partir de la dinámica escolar y las interacciones tanto formales como informales entre los profesores, los profesores con los directivos, con los alumnos y con los padres de familia.

Debido a que la parte más importante de esta indagación se centra tanto en las trayectorias formativas y laborales como en las percepciones de los docentes, la técnica empleada fue la entrevista en profundidad, en tanto que a partir de cinco ejes de interés establecidos (véase anexo 2), permite una entera libertad en la forma de preguntar y en la manera de responder. El entrevistador observa el contenido latente y analiza la información de forma cualitativa. El objeto de la entrevista está centrado en el individuo, sus percepciones y sus significados.

Las entrevistas en profundidad son flexibles, dinámicas, no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. "Por entrevistas cualitativas en

profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1996: 101). Se desarrollan como una conversación entre iguales y no tanto de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

Los discursos, en tanto prácticas portadoras y productoras de significados sociales, poseen una dimensión simbólica que permanece en parte oculta a la conciencia social cotidiana. En las prácticas discursivas de los docentes hay un sentido práctico que les es momentáneamente inconsciente y por ello está implícito en el espacio de sus nociones acerca de sus prácticas. Las entrevistas en profundidad permiten seguir la lógica propia del entrevistado a la vez que indagar en sus nociones implícitas.

De acuerdo con José Ortega y Gasset, en todo presente coexisten por lo menos, tres generaciones: los jóvenes, los hombres maduros y los viejos. Esto significa que en toda actualidad histórica, el “hoy” envuelve tres tiempos distintos, tres “hoy” diferentes, o dicho de otra manera, que el presente es rico con tres grandes dimensiones vitales, las cuales conviven alojadas en él, quieran o no, trabadas unas con otras y, por fuerza, al ser diferentes, con una cierta hostilidad. “‘Hoy’ es para unos veinte años, para otros cuarenta, para otros sesenta; y eso, que siendo tres modos de vida tan distintos tengan que ser el mismo ‘hoy’, declara sobradamente el dinámico dramatismo, el conflicto y colisión que constituye el fondo de la materia histórica, de toda convivencia actual” (Ortega y Gasset, 1972: 36).

El encuentro entre generaciones es mucho más complejo que la simple transmisión de una herencia. Es un entrelazamiento de identidades, con todos los conflictos y las dependencias mutuas que ello comparta. Mediante este

entrelazamiento, las trayectorias individuales incorporan de distintas maneras la historia de una práctica. Las distintas generaciones aportan perspectivas diferentes a su encuentro porque sus identidades se incorporan a esa historia en momentos distintos.

Este encuentro siempre es una reunión compleja del pasado y el futuro donde las generaciones intentan definir sus identidades incorporándolas a distintos momentos de la historia de una práctica. Lo nuevo prolongará y desplazará al mismo tiempo a lo viejo. Las distintas generaciones encuentran en las demás la parcialidad y la conexión de sus trayectorias personales, es decir, nuevas dimensiones de finitud y de extensión de sus identidades.

En esta investigación, se trabajó con los relatos de 15 profesores de primaria de la región del Bajío leonés, agrupados en cinco generaciones, de acuerdo con sus distintos perfiles de formación, y ubicados en tres momentos históricos, tomando como eje, el proceso profesionalizador que de acuerdo con el discurso de la política educativa, se inicia a nivel nacional en la década de los cuarenta, con el propósito de reconstruir la conformación de sus identidades como profesores (ver anexo 1, cuadro por generaciones).

Un primer momento que denominamos de los antecedentes o pre-profesionalizante, abarca de 1940 a 1974, en el que la formación de los docentes se lleva a cabo, principalmente en las escuelas normales, pero también en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. “Desde los cuarenta, la SEP y el SNTE intentaron diversas formas de otorgarle a la profesión docente el mismo rango que al resto de las carreras universitarias... En el sexenio del presidente Echeverría se intentó resolver el problema de diversas maneras: una de ellas era que la Ley de Educación Federal y la de Profesiones reconocieran la enseñanza normal en el nivel superior de la pirámide educativa. Con esto la enseñanza normal alcanzaba el rango superior en la ley pero no en los hechos: seguía

careciendo de los estudios de educación media superior como requisito para realizar los estudios profesionales” (Arnaut, 1998). De este primer momento se trabaja con dos generaciones de profesores: los que cursaron la normal en el Plan de 3 años (1960-1969) y los que la cursaron en el Plan de 4 años (1969-1983).

Al segundo momento lo llamamos de transición en el proceso profesionalizante del magisterio y tiene que ver con los años comprendidos entre 1975 y 1983. Aunque el plan de 4 años de normal básica termina en 1983, en 1975 se ofrece por parte de la Dirección General de Educación Normal la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, a los profesores de dichos niveles. Y posteriormente, el 29 de agosto de 1978, aparece el decreto Presidencial que crea a la Universidad Pedagógica Nacional como organismo desconcentrado de la SEP, ofreciendo como uno de sus programas la Licenciatura en Educación Básica Plan 1979, de la cual retomamos para este estudio una generación. “Curiosamente los programas de licenciatura le daban al magisterio la posibilidad de profesionalizarse, pero también confirmaban el carácter subprofesional del normalismo al exigirles el título de profesor primario como requisito para inscribirse en la licenciatura” (Arnaut, 1996).

El tercer momento lo señalamos como el de la reconfiguración de la profesionalización y abarca de 1984 al momento presente, dentro del cual los estudios en las normales pasan a tener el nivel de licenciatura, planes 1984 y 1997; y en la UPN se ofrecen el Plan 1985 y ya en la década de los noventa el 1994. Del plan de normales de 1984 retomamos una generación y de la licenciatura en educación plan 1994 de la UPN la última generación de este trabajo.

El análisis de las narraciones obtenidas por medio de las entrevistas se centraron en cinco ejes de análisis (para su caracterización ver anexo 2):

1. Experiencias de aprendizaje siendo alumnos
2. Socialización profesional

3. Ambiente escolar
4. Práctica docente
5. Creencias pedagógicas

Se realizaron 15 entrevistas de aproximadamente 180 minutos cada una, las cuales fueron grabadas y transcritas. Para el proceso de sistematización y de análisis, realicé cuadros de concentración individuales y posteriormente cuadros comparativos a partir de cada uno de los cinco ejes de análisis señalados (véase anexo 3). También elaboré ejes cronológicos individuales y colectivos por generación (anexo 4), con la finalidad de contextualizar históricamente tanto las trayectorias formativas, como las profesionales de los profesores. Asimismo, de cada uno de los docentes elaboré un retrato biográfico (anexo 5).

De acuerdo con Bradu (1996) y Medina (2000), los retratos biográficos muestran de manera sintética los procesos “clave” en la constitución del sujeto, tejiendo en la exposición del retrato una parte de análisis y los fragmentos directos de los relatos de vida. “No es tan respetuoso del tiempo como la biografía: lo acelera, lo detiene o lo desdeña en función del personaje que debe iluminarse mediante sólo algunas pinceladas de tiempo” (Bradu, 1996).

Luis González y González (1982) afirma, que en el análisis de los sujetos individuales uno observa las constantes del actor colectivo, es decir en la investigación de los fenómenos sociales no podemos basarnos como regla infalible en su representatividad estadística y en su aparente poder de generalización, sino más bien en su representatividad social. Por tanto el valor de un trabajo de investigación no puede depender únicamente del número de sujetos investigados sino que deben tomarse en cuenta los aspectos que se pretenden atender y desvelar.

Estructura del trabajo

El primer capítulo del trabajo, se desarrolla alrededor del período preprofesionalizante, aproximadamente de 1940 a 1974, que abarca a los gobiernos de 6 presidentes de la república, de Manuel Avila Camacho a Luis Echeverría Alvarez, a partir del cual se comienza a plantear en el discurso de la política educativa, pero sobre todo al interior del magisterio, la profesionalización de los profesores de educación básica, en esos momentos, principalmente de los de escuelas primarias. Aquí ubicamos a las dos primeras generaciones estudiadas: las que cursaron los planes de estudio de 3 y 4 años de normal básica.

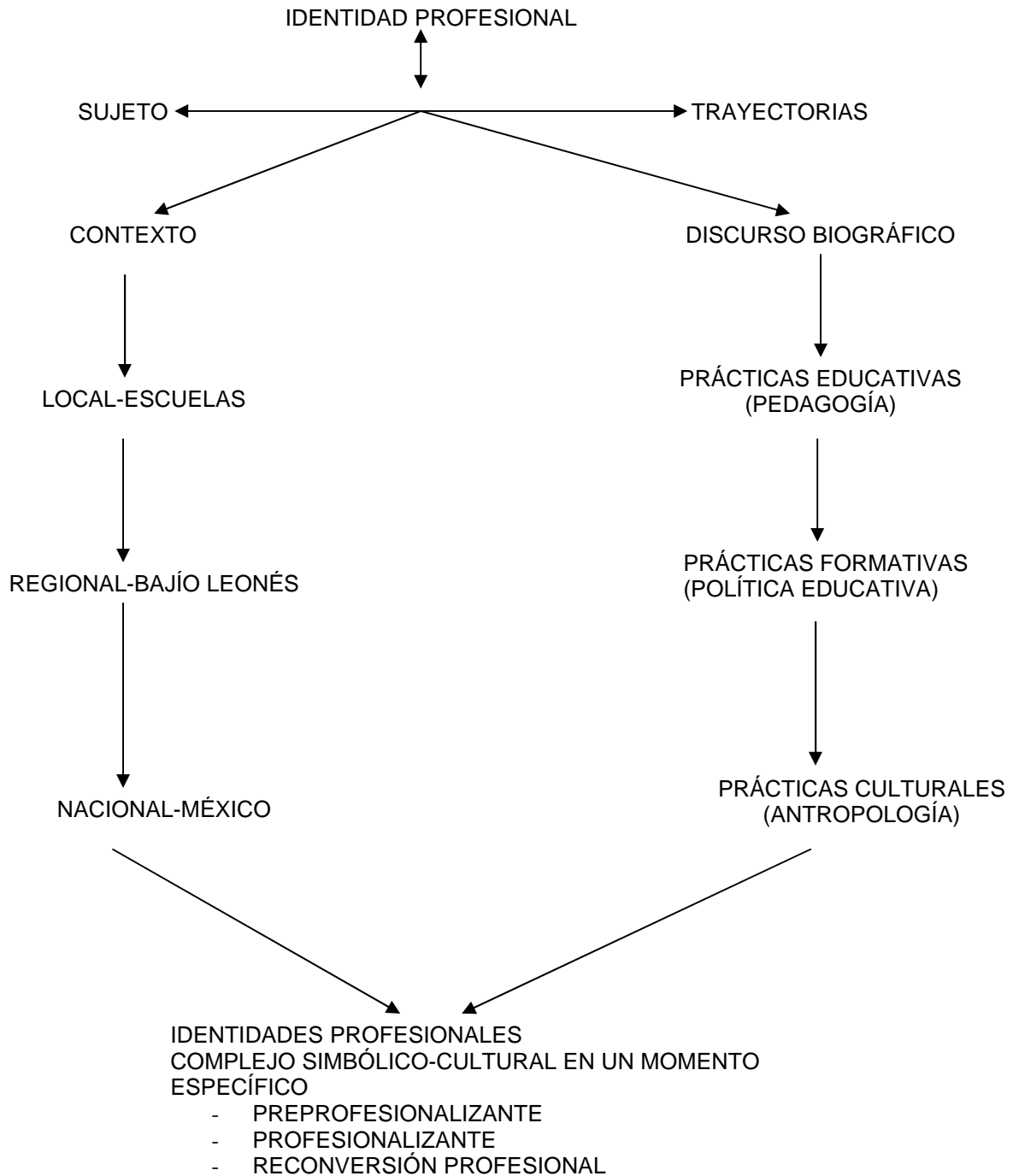
En el segundo capítulo se presenta el período que denominamos de la transición profesionalizante (1975 -1983), pues en este momento se le ofrece a los profesores en servicio los primeros programas formativos a nivel licenciatura: La licenciatura en educación preescolar y primaria plan 1975 que implementa inicialmente Mejoramiento Profesional del Magisterio y posteriormente pasa a la Universidad Pedagógica Nacional con la finalidad de titular a las generaciones que egresaron. Y la Licenciatura en Educación Básica Plan 1979, ofrecida por la UPN en un Sistema Abierto. De este segundo programa tomamos a la tercera generación de la investigación realizada.

El tercer capítulo gira sobre la etapa de la reconfiguración profesional (1984 a la fecha), en él se establece la licenciatura en las normales a partir de 1984 y en la Universidad Pedagógica Nacional se diseñan y desarrollan la Licenciatura en Educación Primaria Plan 1985 y la Licenciatura en Educación Plan 1994. En este período encontramos tanto los antecedentes como el diseño e implementación de la Reforma Educativa Modernizante que culmina en el sexenio del Presidente Carlos Salinas de Gortari. La cuarta generación fueron egresados de la LEP 84 de normales y la quinta a la LE 94 de la UPN.

En el último capítulo, se abordan a las cinco generaciones del estudio en una especie de biografía colectiva, tratando de recuperar los aspectos semejantes

y diferentes que se manifiestan en ellas, en la construcción de sus identidades como profesores.

Representación esquemática del trabajo



CAPÍTULO I

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO: LOS ANTECEDENTES

1.1 Generaciones plan de 3 años y plan de 4 años de normal básica

La primera generación estudiada es la que realizó su formación inicial en la normal primaria con el Plan de 3 años y para este estudio, se integró con tres profesoras: Jovita, Esthela y Luisa.

Jovita es una maestra de 61 años de edad y con 39 años de docente en la escuela primaria que cursó la normal de 1961 a 1963. Procedente de una familia con una amplia trayectoria en el magisterio; sus padres maestros, tres hermanas y dos hermanos, así como varios tíos y primas.

Esthela por su parte, tiene 51 años de los cuales 33 han sido como maestra, sus estudios de normal los realizó de 1964 a 1967. Hija de padre campesino y madre maestra, con un tío supervisor y un cuñado de su madre también profesor.

Luisa a su vez, tiene 54 años y 31 como profesora. Estudió la normal en los años de 1966 a 1969, también de padre campesino y madre que se dedica a las labores del hogar, sin antecedentes familiares relacionados con la docencia.

Ellas tres estudiaron la normal básica con el plan de estudios de tres años que inicia en 1960 y es cambiado en 1969. Este plan de estudios tiene como referente el elaborado en 1945, cuyo antecedente fue la unificación del programa de las normales rurales y urbanas. Esta decisión se justificó en virtud de reforzar la campaña de unidad nacional; elevar la preparación de los maestros rurales e igualarla con la de los urbanos; atemperar la radicalización de aquellos maestros que apoyaban el movimiento de educación socialista, y brindar a maestros rurales

inconformes la oportunidad de emigrar a las ciudades. Esta medida provocó que la educación normal rural empezara a ser gradualmente absorbida por la urbana, con el detrimento consiguiente de la calidad y relevancia de la educación impartida al sector rural, que por entonces representaba más del 55% de la población total del país.

Con esta reforma se consolidó la separación de la educación secundaria de la normal y se incluyó en el programa una buena parte de los contenidos de la preparatoria para facilitar su equivalencia.

En 1954 se reforma el plan de 1945. Los autores de este nuevo plan de estudios señalan que buscaban: 1) hacer una revisión crítica de la enseñanza normal; 2) preparar maestros más eficientes, capaces de hacer frente a la crisis social del momento; 3) frenar la dispersión intelectual que implicaban los planes y programas de 1945; 4) superar algunos problemas vitales en la preparación de maestros como la selección de candidatos, la deserción, los métodos para hacer los exámenes, la evaluación. (Barbosa, 1972).

En el periodo 1960-1964 se introdujeron una serie de cambios y reajustes en las materias y horas-clase, que respondieron a las ideas expresadas desde 1954.

La segunda generación retomada en este trabajo es la que estudió la normal primaria con el plan de 4 años: Lucy, Rafael y Paty.

Lucy lleva 25 años de servicio, estudió la normal de 1972 a 1976. Forma parte de una familia de once hermanos, con un padre ejidatario y una madre que se dedica a las labores del hogar.

Rafael tiene en el magisterio 24 años; él cursó la normal también de 1972 a 1976. También de padres campesinos.

Paty con 23 años como docente, estudió de 1973 a 1977. Siendo su padre obrero de la industria del calzado y su madre dedicada a el trabajo de la casa.

A ellos tres les tocó el plan de estudios de 1972 reestructurado. Con este nuevo plan de estudios, se pretendía disminuir la sobrecarga de materias para permitir una formación más profunda y menos dispersa; ser flexible y adaptable, por medio de actividades curriculares y extracurriculares a las necesidades personales y regionales sin perder su base curricular de carácter común y obligatorio; guardar relación con la secundaria, su antecedente y con la licenciatura, su culminación; establecer una sólida relación con los programas de estudio, las técnicas de enseñanza-aprendizaje, los libros de texto, y demás auxiliares didácticos de la enseñanza primaria; proporcionar una sólida formación cultural y científica que incluyera el bachillerato general, y garantizar la unidad doctrinal de la formación del personal docente.

Tres áreas integraban el plan: formación científico-humanística; formación física, artística y tecnológica; y formación específica para el ejercicio de la profesión. El plan preveía también la realización de prácticas docentes intensivas y extensivas y distribuía los cursos, de tal manera que estuviesen repartidos en 30 horas semanales de clase.

El plan de 1972 se parece mucho en los primeros semestres al de 1969, excepto en separar bloques de materias relativos a la formación científica, humanística y psicopedagógica, tecnológica, física y artística. Además, el plan anterior ofrecía materias optativas a partir del séptimo semestre. Asimismo, disminuía el número de clases, pues en el plan de 1972 eran 31 y en el plan de 1969 eran 36.

A tres años de su implementación el plan de 1972 es reestructurado: las horas de clase se reducen por semana a 30; se suprime la antropología, así como también las divisiones de formación científica, humanística, psicopedagógica y tecnológica. Se forman bloques de materias de ciencias sociales y ciencias naturales. Se añaden historia de la pedagogía y la práctica docente. Las

actividades tecnológicas se denominan ahora educación tecnológica. Se introducen seminarios en el séptimo semestre: de análisis de programas; del libro del maestro y del alumno; de elaboración del informe recepcional; de administración y legislación, de organización de la educación extraescolar; de problemas sociales y económicos de México; y de desarrollo de la comunidad.

De esta manera, estas dos generaciones se ubican dentro del período que denominamos preprofesionalizante, que se desarrolla aproximadamente de 1940 a 1974, en el que la Normal Básica es reconocida como de nivel medio superior. Este período abarca los gobiernos de 6 presidentes de la república, de Manuel Ávila Camacho a Luis Echeverría Álvarez, pasando por Miguel Alemán Valdez, Adolfo Ruiz Cortines, Adolfo López Mateos y Gustavo Díaz Ordaz. Es a partir de este periodo que se comienza a plantear en el discurso, sobre todo al interior del magisterio, la profesionalización de los profesores de educación básica, en esos momentos, principalmente de los de escuelas primarias. En tanto que para dar clase en secundaria, se requería de la normal superior que era visualizada dentro del nivel de educación superior.

1.2 El contexto local

La formación de profesores de primaria de la región del Bajío leonés, ha estado a cargo de diversas instituciones, en el momento histórico abordado existían en la región diez escuelas normales, dos oficiales y ocho particulares.

La primera escuela normal de la región se abrió a finales del siglo XIX, la Escuela Normal Oficial de León, y aunque por su origen debió ser una institución porfirista, no está por demás señalar que Guanajuato en lo general y la región del Bajío leonés en lo particular se caracterizan por una profunda religiosidad popular, donde la defensa de la libertad de culto ha sido una fuente permanente de conflicto desde por lo menos la década de 1870. Fue entonces cuando el

presidente Sebastián Lerdo de Tejada puso en marcha una política anticlerical al incluir las Leyes de Reforma en la constitución, y sobre todo, al prohibir las ceremonias religiosas populares en todo el país. El descontento se convirtió en violenta revuelta, que se extendió por el Bajío y el norte de Michoacán. Desde entonces comenzó a hablarse de cristeros, pues así se llamó a los manifestantes que organizaron motines en varias localidades de Guanajuato, siendo la de León una de las más importantes. La pacificación de los sublevados fue difícil, sobre todo por el apoyo que recibían de la población. Finalmente se logró la paz cuando Porfirio Díaz asumió la presidencia de la República. Los cristeros vieron en él a un aliado contra Lerdo, por lo que apoyaron la rebelión de Tuxtepec.

Más de la primera mitad de la historia industrial de León queda incluida dentro del período porfirista. En esa época, el desarrollo industrial entraba en una fase de crecimiento acelerado que alcanzó su plenitud en los años que sucedieron a 1890. En esos años se presentaron factores favorables para el desarrollo de la industria, aún cuando el producto interno bruto de ese ramo se manifestaba menor que el del comercio y el de la minería. La política porfirista se perfilaba como protectora del sector industrial, sobre todo a partir de otorgar licencias para importar maquinaria por una sola vez sin pagar derechos aduanales.

La ciudad de León resulta ser un campo adecuado para abrir empresas, aprovechando los estímulos fiscales. El crecimiento urbano se había acelerado durante la segunda mitad del siglo XIX. Predominaban las unidades de producción manufacturera de carácter doméstico artesanal. La rama textil involucraba al mayor número de trabajadores, quienes laboraban en talleres de producción de rebozos y cobijas de lana. Hasta terminada la década de los setenta, hicieron acto de presencia las fábricas de hilados, nuevos establecimientos que se montaron con capital local y maquinaria moderna, fueron: “La Americana” y posteriormente “La Constancia”, quienes elaboraron hilo de algodón con la idea de que fuera aprovechado por los elaboradores de rebozos locales. A partir de entonces se

montaron talleres de tejido y de confección de prendas con uso de maquinaria moderna.

Persistían también los sistemas de trabajo tradicionales en obrajes, talleres domésticos para la elaboración de piezas de lana. La industria se encontraba diversificada también en labores de herrería, curtiduría, talabartería y otras.

En dicha época, en León se genera un gran proceso de desarrollo industrial, a través de dos situaciones: en primer lugar, el pasar de una etapa de manufactura a una industrial, sin que las formas de organización artesanal desaparezcan; en segundo lugar, la poca significación del capital extranjero, generándose muchos capitales modestos en la localidad, que en su conjunto produjeron su propio avance industrial.

A fines del siglo XIX y principios del XX, se acelera más el movimiento industrializador en León, absorbiendo las organizaciones artesanales para su provecho. Algunos de los mecanismos por los cuales las formas tradicionales de producción fueron apoyando a la moderna industria local son:

- El poder recurrir al trabajo doméstico en algunos pasos del proceso productivo.
- El apoyo que se proporcionaban los talleres entre sí, produciendo un tipo de fábricas disperso.
- El que operen en la misma rama de actividad, aunque con mínimas ganancias, establecimientos domésticos o artesanales capaces de mantener un ejército de reserva de mano de obra, de la que la industria hecha mano y hacia donde expulsa fuerza de trabajo en momentos de crisis o de poca productividad.

Tales mecanismos, permiten que se mantenga subyacente un estrato bastante amplio de talleres de todas magnitudes. Estos talleres mantienen su carácter generador de plusvalía que no se revierte a ellos mismos, sino que se suma a las ganancias del poco gran capital local.

En el caso de la incipiente industria zapatera de la última década del siglo XIX, la mayoría de los grandes empresarios, controlaban la producción a base de entregas regulares de los pequeños productores. A partir de la Revolución, se inició una época crítica en que la producción textil disminuyó, comparada con el crecimiento de la industria zapatera, que se multiplicó aprovechando que se ampliaba la demanda de calzado.

Tanto la localización geográfica de León, como las relaciones económicas y culturales que se desprenden de ella, favorecieron el desarrollo de la vida urbana en el siglo XX. Desde su fundación, León despuntó como un centro manufacturero y comercial de origen colonial. La ubicación de la Villa de León en el extremo noroccidental del Bajío, le permitió constituirse en un punto de contacto entre las zonas centro, norte y occidente de México.

La industria zapatera cobró auge entre 1918 y 1923, definiéndose como la actividad focalizadora de la actividad económica. Pero fue a partir de la década del 40 y más aún con la constitución del corredor industrial del Bajío en los 50, en que esta rama industrial se convirtió en la catapulta para el intenso crecimiento económico y demográfico de esa ciudad, que la llevó a constituirse en la más dinámica de la entidad y de la región.

En la conformación de la estructura económica moderna de Guanajuato, destacan la instauración del distrito de riego del Alto Lerma en 1933, y la inauguración de la refinería de PEMEX en la ciudad de Salamanca, en 1950. En décadas más recientes, el factor fundamental ha sido el corredor industrial, constituido por los cuatro municipios más grandes: León, Celaya, Salamanca e Irapuato, a los que se asocian, económica y geográficamente, tres municipios más: Apaseo el Grande, Silao y Villagrán. Aquí se concentran las actividades agrícolas e industriales más destacadas del estado, por lo que la región tiene un fuerte peso económico dentro de la entidad y aun en el nivel nacional.

Dentro del conjunto de ciudades industriales del corredor destaca la de León y su zona de influencia, a partir de la cual conforma la región del Bajío leonés. Su posición como la ciudad más importante del estado es resultante de una tendencia que se consolidó a lo largo del siglo XX. En 1900, León concentró el 70.3% de la producción industrial de Guanajuato, representada por textiles de lana y algodón, molinos, alfarerías, pólvora, calzado y una fundición. El peso que con los años adquirió dicha producción, junto con la agrícola e industrial, intensificó la importancia de León en detrimento de Guanajuato, la capital, cuya presencia estuvo ligada a la extracción de metales preciosos.

Desde 1925, cuando el presidente Calles impulsó la creación de una Iglesia católica mexicana independiente de Roma y apoyada por el dirigente obrero Luis N. Morones, se agudizó un conflicto que, particularmente en las zonas rurales del centro del país, ocasionara una guerra civil conocida como la Cristiada.

El enfrentamiento del régimen con la Iglesia llegó a un punto crítico cuando se promulgó la llamada Ley Calles, cuyo propósito era la aplicación fiel de los preceptos anticlericales de la constitución de 1917. Dicha ley limitaba el número de sacerdotes en el país y los obligaba a registrarse ante las autoridades estatales. Además, se dispuso la expulsión de ministros extranjeros, la reglamentación de la enseñanza y la clausura de los colegios religiosos.

Aunque la guerra cristera tuvo un carácter fundamentalmente rural, la dirección encabezada por La Liga Nacional de la Defensa de la Libertad de la Religión, era urbana. Estos sectores mantenían estrechas relaciones con el Distrito Federal, lugar donde se tomaron muchas decisiones políticas y militares durante la guerra. La Liga llegó a tener 16 centros regionales en Guanajuato. Esta organización reclutaba a todos sus líderes de entre las clases medias: abogados, ingenieros, médicos, funcionarios, ayudados por militares del antiguo ejército

federal y estudiantes que militaban en la Asociación Católica de la Juventud Mexicana (ACJM).

La política educativa fue otro asunto que suscitó el enfrentamiento de los católicos de la región con el gobierno. En 1934, Calles lanzó el famoso grito de Guadalajara, que dio paso a una nueva ofensiva contra la Iglesia:

“La revolución no ha terminado. Los eternos enemigos la acechan y tratan de hacer nugatorios sus triunfos. Es necesario que entremos al nuevo periodo de la revolución, que yo llamo el periodo revolucionario psicológico: debemos apoderarnos de la conciencia de la niñez, de las conciencias de la juventud, porque son y deben pertenecer a la revolución”.

En ese año el gobierno reformó el artículo tercero de la Constitución y dispuso: “La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios”. Con la llegada de Lázaro Cárdenas a la presidencia, el proyecto de educación socialista adquirió una gran importancia en la política estatal.

El gobierno estatal se enfrentó a la Iglesia para llevar a cabo el proyecto educativo. Fueron despedidos 150 profesores por estar “intimidados por el clero”. Igualmente, todos los colegios particulares fueron clausurados en noviembre de 1935, por considerar que “eran centros de oposición a la reforma, donde solapadamente se daba pábulo a la enseñanza confesional”. Para el siguiente año, 1936 se cierra la Escuela Normal Oficial de León, en ese momento la única institución formadora de profesores de primaria de la región.

En el mes de mayo de 1937 en la ciudad de León, varios grupos vinculados al clero acordaron crear la Unión Nacional Sinarquista (UNS). La nueva organización se expandió rápidamente por el Bajío, principalmente por Guanajuato, Querétaro, Michoacán y Jalisco.

El sinarquismo se caracterizó por ser un movimiento que deseaba implantar un orden social cristiano y, por lo tanto, se oponía a la modernidad posrevolucionaria. Sus miembros sentían que el tradicionalismo, las costumbres y la mexicanidad hispanista del Bajío estaban siendo modificados por el Estado revolucionario. Se oponían al cardenismo, pues veían en él al principal representante del comunismo. La defensa de la propiedad privada se convirtió en su proyecto fundamental, en oposición al colectivismo cardenista. En su proyecto político postulaban que el Estado debía ser reflejo de la sociedad. A partir del municipio se realizaría la compenetración Estado - sociedad para buscar el bien común. Con este mecanismo, decían, se eliminaría el conflicto político y se llegaría a la democracia cristiana.

Debido a su organización jerárquica y disciplinada, con frecuencia se tachaba a los sinarquistas de fascistas. Su estructura, argumentaban, debía corresponder con el ideal de orden a que aspiraba el movimiento.. Así, “la organización será más perfecta tanto cuanto más fiel y entusiasta cumpla cada uno la tarea que se le tenga encomendada”. La disciplina y la obediencia hacia el jefe nacional eran incuestionables. Decían que en el sinarquismo sólo había dos grupos igualmente valiosos: los directores y los dirigidos.

A mediados de 1930, León era un bastión sinarquista, incluso se le conocía como “Sinarcópolis”. Aquí la vida de los sinarquistas estaba caracterizada por la acción: asambleas de bloque, de barrio, de caserío, de pueblo, de región, así como movilizaciones regionales y nacionales. Cada militante tenía una actividad específica, como la propaganda, colectas o la venta de El Sinarquista, periódico que se editaba en Guanajuato. La estrategia del movimiento incluía el desarrollo de métodos para reclutar nuevos elementos. Utilizaron la infiltración entre los campesinos y la penetración en sindicatos también era parte de la estrategia sinarquista.

Con la llegada de Manuel Ávila Camacho a la presidencia de México, el sinarquismo aceptó la política de unidad nacional. El ambiente conciliador fue favorable para su expansión y la UNS colaboró con el gobierno para pacificar al campesinado descontento de la región y ofreció mediar para canalizar sus demandas. El presidente dijo en Guanajuato: “También los sinarquistas son mexicanos y tienen derecho a la protección del gobierno”, mensaje que fue bien recibido. Los sinarquistas se aliaron al régimen para desplazar a los cardenistas y combatir a izquierdistas y comunistas. La UNS es proscrita a partir de 1944 por relacionársele con un atentado contra el presidente de la República.

Es también en el año de 1944 cuando se inicia el proceso de apertura de Escuelas Normales particulares, aprovechando la inexistencia de instituciones formadoras de profesores de primaria en la región. En 1944 se funda la Normal Primaria del Instituto América de la orden religiosa de las Hijas de María. Para 1951 se vuelve a abrir la Escuela Normal Oficial de León, en 1959 se abre la Normal Primaria del Instituto A. Mayllen de la orden Guadalupana. En 1961 La Normal Justo Sierra o del “padre Lira” abre sus puertas, siete años después se abre la normal del Instituto Tepeyac. En 1973 aparecen tres normales más: la José Vasconcelos, la Emperador Cuauhtémoc y la Comercial Bancaria. Casi todas ellas ligadas a una visión religiosa.

En este periodo, la política educativa estatal no se encuentra formulada explícitamente en documentos de carácter oficial. De las actividades reportadas en los informes de gobierno se infiere que ésta se ocupó de tareas tradicionales como la ampliación de servicios educativos, formación de profesores, regulación administrativa y laboral, control de la disciplina escolar, aplicación de los lineamientos establecidos por la SEP.

1.3 Aspectos del contexto nacional

En una visión de conjunto de la historia mexicana de la década de los años 40 a la de los 60, se puede reconocer un momento que los historiadores han llamado del “milagro mexicano” y está caracterizado por una gran estabilidad política y un notorio crecimiento económico.

La estabilidad política se organiza en torno a la consolidación del presidencialismo como eje de la vida política y social del país. Los años que van de 1940 a 1968 presencian, por un lado, el retraimiento de focos claves del poder tradicional, como la iglesia y el ejército y, por el otro, la desaparición de las escisiones de la “familia revolucionaria”.

La tónica de la vida económica, social y cultural de México entre 1940 y 1968 fue el cambio, la transformación acelerada e incluso caótica del entorno material y mental de los mexicanos. Frente a tal cambio contrastó la permanencia de las estructuras y formas del quehacer político. La transformación de todo, menos del sistema político, puso de manifiesto sus rigideces e inadecuaciones frente a una sociedad cuyas manifestaciones centrales habían empezado a desbordar a sus autoridades.

El 2 de octubre de 1968 es la fecha de arranque de la nueva crisis de México; ahí se abre el paréntesis de un país que perdió la confianza en la bondad de su presente, que dejó de consolidar y celebrar sus logros para empezar a toparse todos los días, durante más de una década, con sus insuficiencias silenciadas, sus fracasos y miserias. La del 68 no fue una crisis estructural que pusiera en entredicho la existencia de la nación; fue sobre todo una crisis política, moral y psicológica, de convicciones y valores que sacudió los esquemas triunfales del sector gobernante; fue el anuncio sangriento de que los tiempos habían cambiado sin que cambiaran los mecanismos para enfrentarlos.

A los esfuerzos oficiales del régimen por apropiarse las vestiduras de Juárez y Morelos, los jóvenes del 68 opusieron, en sus manifestaciones a las efigies del Che Guevara y las consignas del mayo francés. A la unidad callista que fue la reacción de la pirámide política en torno a la “autoridad desafiada” del presidente Díaz Ordaz, la huelga estudiantil opuso su demanda de pluralidad y disidencia bajo la forma de un organismo rector, el Consejo Nacional de Huelga, con el que era imposible negociar sin interminables consultas con la base.

La represión del 68 y la masacre de Tlatelolco fueron las respuestas petrificadas del pasado a un movimiento que recogía las pulsiones del porvenir, que era en sí mismo la presencia embrionaria de otro país y otra sociedad cuyos vaivenes centrales serían cada vez más difíciles de manejar desde entonces con los viejos expedientes de manipulación y control.

Sobre las cicatrices impuestas por ese anacronismo nació en los años setenta el intento del régimen de la revolución por actualizar su equipaje ideológico, abrir las puertas al reconocimiento de las iniquidades y deformaciones acumuladas y reagrupar desde arriba una nueva legalidad, un nuevo consenso que revitalizara las instituciones y el discurso de la revolución mexicana.

Fue el sexenio de las autocríticas, el discurso populista, la estimulación de la inconformidad y la crítica a las oligarquías engordadas en el pacto del desarrollo estabilizador. A mediados de los setenta, sin embargo, el país se encontró con la segunda rebelión de los sectores modernos que su modelo de desarrollo había también generado. Los beneficiarios mayores de ese modelo (banqueros, empresarios y comerciantes), irritados con el populismo echeverrista (más verbal que real), fraguaron y dieron durante 1976 un “golpe de estado financiero”, que se manifestó en la retracción de la inversión y la fuga de capitales, cuyo desenlace fue la devaluación del peso y en los años siguientes un largo período de relativa hegemonía política y de negociación favorable de sus intereses ante el Estado y la sociedad.

El sexenio de Luis Echeverría (1970-1976) fue un intenso peregrinaje desde el milagro mexicano hacia la realidad de esas “rebeliones de la modernidad”. Estuvo sembrado de caídas agrícolas y monopolio industrial, invasiones de tierras, huelgas, contradicciones abiertas entre las fuerzas que nacían del seno de la sociedad y las que seguían reclamando para sí, desde el Estado, los papeles históricos de árbitro y padre. Según el economista José Blanco, durante 1975 la economía mexicana vivió la “crisis más profunda” de muchas décadas. En ese año, el crecimiento de la producción por habitante fue cero, el salario real quedó por debajo del tenido en 1972, la inversión privada se contrajo por primera vez en cinco años, el déficit en la cuenta corriente de la balanza de pagos fue cuatro veces mayor que el de 1971, el del sector estatal siete veces mayor y el subempleo tocó al 45% de la población económicamente activa.

Sin embargo, lo que fue malo en ese corto plazo para la economía del país, no lo fue para la burguesía industrial, financiera y agrícola de México. Los signos de escasez y crisis en la pequeña y mediana industria fueron de acumulación y monopolización en la gran industria. En los primeros años de la década de los setenta, la gran industria había llegado a controlar un tercio o más del capital, de la producción total y del personal del sector.

La escasez agrícola que disparó los precios de alimentos y bienes básicos obligó a volver a importar cosas en las que, como el maíz, no hacía mucho había excedentes. También significó el desplome de las tierras de temporal, cuyos rendimientos bajaron en un porcentaje de un 3.9% anual en promedio, pero no así el de los grandes agricultores, que mejoraron en un 5.7% cada año la productividad de los distritos de riego.

Los empresarios y banqueros mexicanos habían tenido siempre voto de calidad y aceptación de sus demandas en el seno del Estado. En los años setenta aprendieron a regatear decididamente en público lo que no les era concedido en

privado. La reforma fiscal de 1971, prevista para gravar los rendimientos del capital, terminó gravando a los sectores medios y los altos salarios.

La crisis económica de principios de los setenta facilitó las cosas para la industria monopólica, pero ésta, en su avance, perfiló las condiciones de posibilidad para que se produjese la movilización obrera, tanto ante los sectores empresariales como ante los órganos de control sindical. En la cúspide del sistema industrial se dieron el auge, la concentración y el monopolio, pero ahí mismo se dieron también, al mismo tiempo, las luchas obreras de mayor aliento y significación.

De esta manera, la “crisis de confianza” y la austeridad económica fueron los signos del cambio de gobierno en diciembre de 1976. El desarreglo financiero abrió la entrada a las fórmulas de estabilización y ajuste del Fondo Monetario Internacional, se impusieron topes a los aumentos salariales, límites a la capacidad de endeudamiento externo del país y mecanismos de supervisión internacional sobre el comportamiento de las finanzas mexicanas.

1.3.1 La formación de profesores y la política educativa nacional

Los referentes contextuales desarrollados en el apartado anterior, repercuten en las distintas políticas formuladas en los sexenios señalados y desde luego en las políticas educativas, siendo parte de ellas las relacionadas con la formación del magisterio de educación básica.

Ya desde 1944 en el Congreso de Educación Normal celebrado en la ciudad de Saltillo, Coah., se discutía la necesidad de profesionalizar a los profesores de primaria, planteando la dignificación de la profesión magisterial e identificándola con la profesionalización, se hablaba de establecer como

antecedente el bachillerato como base de una cultura más amplia, acorde con los requerimientos de la sociedad mexicana en desarrollo.

“En ocasión de la conferencia que para estudiar los problemas fundamentales de la educación normal que acaba de celebrarse en Saltillo, Coah., alguien promovió la idea de considerar a fondo la necesidad de dignificar la carrera de maestro, profesionalizándola real y verdaderamente... Las cosas no pudieron haber sucedido de otro modo, pues habiendo comprendido que siendo tres los elementos que constituyen la profesión, a saber: 1) cultura general profunda y amplia, 2) dominio de la materia o materias por enseñar, y 3) posesión del equipo técnico necesario y moderno para el ejercicio de la profesión, fue forzoso concluir que no sería posible formar buenos y competentes maestros sino sobre la base cultural firme, sólida y amplia que proporcionan los estudios de bachillerato... Los maestros necesitan ahora ser más cultos, tan cultos, por lo menos, como lo son las personas que ejercen las otras profesiones, los médicos, los abogados, los ingenieros, etc. ... salidos de las aulas de la Universidad; de no serlo, su especialidad nunca podrá alcanzar el legítimo rango de una profesión, sino que seguirá siendo como hasta ahora, un mero oficio u ocupación rutinaria de esas que, como las artesanías, pueden ejercerse con una cultura general mínima con tal de tener los conocimientos técnicos indispensables en el caso” (Ramírez, 1985).

Por lo que, es a partir de la década de los 40 en la que se comienza a demandar por parte de los profesores su profesionalización, demanda retomada posteriormente por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que va reiterando permanentemente en los distintos sexenios al respectivo presidente de la República. Hasta que el 26 de agosto de 1975, en el período de Luis Echeverría, se publicó el Acuerdo de que la Dirección General de Educación Normal organizará e impartirá la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, a los profesores de dichos niveles.

“La política educativa (impulsada en el gobierno de Echeverría) optaría por imprimir una reforma substancial a los contenidos y métodos educativos, poniendo especial atención a su relación con la producción; sería fuertemente nacionalista y enfatizaría los valores de ‘apertura’; se presentaría como ‘democrática’ ofreciendo oportunidades a todos por igual; y se utilizaría como elemento dinámico en la movilización populista de las clases más desprotegidas y en la negociación de apoyos de las clases bajas y medias. Estos cuatro enfoques dan inteligibilidad a muchas acciones de la política educativa del sexenio” (Latapí, 1980: 61).

El ingeniero Víctor Bravo Ahuja, como Secretario de Educación Pública, lleva a cabo una reforma del sistema de educación técnica y de enseñanza normal, así como de la educación primaria, cuyos libros de texto gratuitos se modificaron para introducir nuevas estrategias didácticas en las aulas, especialmente en matemáticas y lengua nacional. Se impulsó la enseñanza superior, con el aumento de subsidios a las universidades e institutos de enseñanza superior, la instalación de nuevos equipos y laboratorios, la creación de nuevas carreras.

En una consulta realizada en 1971, principalmente con los profesores de primaria del país, se concluyó que era necesario elaborar un nuevo plan de estudios y unos programas de aprendizaje más adecuados tanto a la realidad social y económica del país como a los propios intereses de los niños; aplicar una metodología pedagógica ajena al verbalismo y a la enseñanza libresco, para inducir al educando a dejar de ser memorizador de conceptos y, en cambio, convertirse en una persona que razona y comprende la esencia de los mismos; diseñar el contenido de nuevos libros de texto que realmente facilitarían la enseñanza y transmitirían el pensamiento científico contemporáneo, según una estructura didáctica actualizada; revisar la formación de los profesores y promover su actualización científica y pedagógica (Magisterio, 1974).

En el nuevo plan de estudios de la escuela primaria, las áreas de formación fueron siete: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación artística y educación tecnológica. Y los criterios para estructurar los programas fueron: el carácter permanente de la educación; la actitud científica, la conciencia histórica; la relatividad; y el acento en el aprendizaje (La obra educativa 1970-1976).

En 1972, los profesores y directores de las escuelas normales, manifestaron al presidente de la República la necesidad de reformar los planes y programas de la enseñanza normal, reforma efectuada en septiembre de ese mismo año, reforzándose los conocimientos en los campos científico y humanístico, a fin de que el egresado pudiera obtener, además de su título de maestro, su certificado de bachillerato.

En el mismo sexenio de Echeverría, el 26 de agosto de 1975 se publica el Acuerdo que comunica que la Dirección General de Educación Normal organizará e impartirá cursos de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria a los maestros de estos niveles educativos en servicio de la Secretaría de Educación Pública.

1.4 La familia y la profesión docente

Es importante señalar, que tanto los referentes contextuales a nivel nacional, como a nivel estatal repercutieron en las características de las familias de la región, así también, tuvieron que ver con las expectativas sobre los estudios de los hijos y el tipo de carrera a elegir.

1.4.1 Origen familiar

Visualizando a la familia como la primera instancia social con la que se encuentra el individuo al entrar en la escena de la vida colectiva. Su aportación básica desde este punto de vista es la socialización primaria de la persona.

En la familia, el niño encuentra los primeros significantes encargados de la socialización, y dependiendo de la situación que ésta ocupe dentro de la estructura social y de algunas características biográficas individuales, el mundo social le aparece presentándole seleccionados algunos de sus aspectos, enmarcados en un contexto social. De ahí que el núcleo familiar sea un elemento importante en relación con las expectativas que se visualizan para el futuro y por lo tanto inciden en la elección de la profesión a seguir.

En relación con su origen social, Jovita comenta: “Mis abuelos por parte de mi papá y mi mamá fueron campesinos, mis padres... los dos se dedicaron al magisterio, mi papá llegó a ser supervisor y mi mamá directora”.

“Mi papá es originario de un rancho de Guanajuato, que no recuerdo el nombre, él fue campesino. Mis abuelitos eran de Jalisco, cuando mi papá llegó se fueron a la Trinidad y luego al rancho de la Mora, y mi mamá estaba trabajando en ese rancho, creo que mi mamá era hija de padres estudiados. Y mi mamá conoció a mi papá en un rancho como maestra, se casaron y se vinieron a vivir aquí a León” (Esthela).

¿Mis padres?, bueno; mi papá trabajaba el campo y mi mamá en la casa. (Luisa).

“Fuimos 11 de familia, sólo dos fuimos maestras, yo soy de las de en medio, arriba de mí hay tres hermanos; dos hermanos y una hermana. Mi papá

era ejidatario en la comunidad de Nueva Italia, poblado perteneciente al estado de Michoacán; mi mamá se dedicaba al hogar, hasta la fecha” (Lucy).

“Yo soy de una comunidad pequeña donde no había ni primaria y mis padres... bueno mi papá se dedicaba a las labores del campo y mi mamá se quedaba en la casa” (Rafael).

“Mi familia es del sector trabajador: mi padre obrero en una fábrica de zapato y mi madre trabajando en el hogar” (Paty).

El poder de atracción de la profesión docente en su nivel básico, se manifiesta especialmente en el medio rural, ya que en ese tiempo para ingresar a la escuela normal, como requisito académico sólo se pide el certificado de secundaria. Los profesores pertenecientes a las dos generaciones de este período son de origen campesino, con excepción de uno que es de origen obrero. De esta manera, observamos que a los estudios para ser maestro, accedan de manera preponderante alumnos de un estrato social particular, y que se encuentra en estrecha relación con la propia imagen social de la profesión docente. En este sentido, la educación normal es una alternativa para los estudiantes de educación media en la que se ofrece una salida terminal. Es decir, esta educación no se encuentra destinada a los grupos privilegiados que están en condiciones favorables para seguir una escolaridad más larga.

1.4.2 La familia y la elección de la docencia.

Los efectos que se derivan de ser miembro de un medio cultural particular se sitúan preferentemente en el ámbito de lo que se pide y se espera de cada sujeto, al hacer emerger ciertas parcelas de la vida social como significativas para la biografía personal y también colectiva.

En relación con la información obtenida, las mamás que son maestras, influyeron de una manera importante para que sus hijas ingresaran al magisterio, sobre todo a partir de un proceso de socialización temprano con respecto a dicha profesión, sobre lo que Esthela comenta: "... pero hija de maestra, muchas veces cuidando grupos y llevándome algunas veces a su trabajo" .

Y a su vez Jovita dice: "Yo conocía donde trabajaba mi mamá en la escuela, y como estaba cerca me salía y me iba con mi mamá a la escuela, estaba como a 3 o 4 cuabras de ahí. Me gustaba como daba clase, incluso cuando tenía vacaciones me iba con ella a su grupo y veía como daba clase y en ratitos me decía 'ayúdame tú, mientras yo reviso' y yo les daba la clase" .

En la elección de la docencia entran a formar parte, de manera significativa, las expectativas familiares, como ponen de manifiesto los profesores:

"Mi mamá tenía a un cuñado como maestro y yo lo admiraba mucho, porque era maestro de danza muchos años... y mi mamá hablando con él le dijo: 'hable con mi hija y ayúdeme a convencerla', y él le dice: 'mire, que le parece si le conseguimos trabajo, un trabajo como maestra y la acomodamos en la Normal, y a mi mamá le pareció buena la idea" (Esthela).

"Yo no tenía mucha idea de lo que me interesaba estudiar, pero en la comunidad donde nací y viví no había otra posibilidad que la de encaminarme para ser maestro, y mi padre me decía que era una buena carrera" (Rafael).

"Terminado la primaria, ingresé a estudiar en ese entonces taquimecanógrafa y yo le quería seguir por ahí, pero mi mamá me decía molesta:, 'vas a ser secretaria, te van a despedir, las secretarias deben ser bonitas', bueno, se expresaba muy mal... y yo quería ser secretaria" (Luisa).

“Mí papá me impulsaba mucho para que estudiara una carrera, me decía que ‘para que no me pasara lo que a él’, y en la carrera que me pudo apoyar fue para maestra” (Paty).

Únicamente en un caso es la autoimagen del sujeto construida en el proceso de socialización, la que juega un papel importante para ingresar a la docencia.

“La verdad yo ya sentía la vocación, porque yo le comentaba, desde que estaba en la primaria yo sentía esa necesidad de enseñar, me gustaba la carrera de maestra, me gustaba de chica enseñar... incluso me acuerdo con mis hermanas, que vamos a jugar a la escuelita, yo soy la maestra, entonces es una fuerza que va surgiendo desde chica” (Lucy).

Siguiendo tanto las manifestaciones expresas como las implícitas de los profesores entrevistados, las razones que les inducen a preferir la docencia, se pueden ubicar en torno a: la tradición y el ambiente familiar en el magisterio; las expectativas y sugerencias, posibilidades o imposiciones de los padres y en un caso a la vocación.

1.5 Las experiencias escolares y la construcción de la identidad docente

Las experiencias escolares en el nivel básico, presentan otros referentes más que van generando el deseo o la posibilidad de acceder a una profesión, en este caso la docencia. Sobre todo, la manera de trabajar y de relacionarse por parte de los maestros.

En relación con dichas experiencias la maestra Jovita nos cuenta:

“Yo no estuve en el preescolar, en la primaria lo que más se me quedó grabado de mis maestros, fue lo estricto que eran y las planas que teníamos que hacer... por lo que se refiere a la secundaria, querían que nos aprendiéramos las cosas de memoria y las repitiéramos igualito que en el libro”.

Esthela narra: “De kinder se me grabó mucho una educadora que era bastante consentidora, y la distribución del salón, que todos estábamos alrededor y al centro quedaba un espacio en el que bailábamos todos los días... de la primaria se me quedó grabada mucho una maestra muy grande de edad... Me acuerdo que cada que llegábamos ella decía, ‘sentados’ y contaba ‘1,2,3’ y a la cuenta de 3 todos nos sentábamos. ‘Sacar por favor su nueva agenda’ y nosotros sacábamos el libro de mi nueva agenda, de Rosita Hispánico, que era como se llamaban los personajes de ese libro. Toda la primaria tuve yo este libro, yo no alcancé el libro de texto gratuito. Y esos eran nuestros libros, los de mi nueva agenda... leíamos y la maestra decía ‘ahora van a copiar la lección, después la maestra decía, ‘ahora vamos a ver aritmética’, nos paraba y nos ponía algún jueguito, cuando nos enseñaba la fracciones nos decía ‘saquen una hoja limpia de su cuaderno’ y hacíamos un cuadrado y con una cancioncita empezábamos ‘aquí tenemos un cuadrito de papel’ y la maestra nos decía ‘ahora dóblenlo’ y seguía la canción ‘aquí tenemos un rectángulo de papel’ y así; hasta que nos hacía formar una bolsita o un barquito, lo que fuera.

... de la secundaria no tengo muy buenos recuerdos porque yo ya quería trabajar, pues terminé a los 15 años la primaria. Y empecé a trabajar. Y mi mamá ‘vas a estudiar la secundaria’, y yo no quería, y me metió a fuerza.... y tuve maestros que por lo mismo de que a mí no me gustaba la escuela no se me hacían muy notables”.

Luisa comenta: “Mis papás no me mandaron al kinder, al parecer lo veían como puro juego. De los maestros de la primaria casi no me acuerdo de nada... de los castigos, coscorriones... que nos querían tener muy sentaditos y calladitos. De

la secundaria me acuerdo más... algunos explicaban muy bien su clase otros la pura memoria”

El aspecto que sobresale en relación al impacto que tuvieron los maestros de preescolar, primaria y secundaria de las tres profesoras es, en primer lugar, la memorización y las planas, en segundo lugar la facilidad que tenían para dar las clases, las buenas exposiciones; y en tercer lugar el ser estrictos, los castigos, los coscorriones.

Lucy nos señala: “En los primeros grados tuve una maestra muy amigable con nosotros... nos trataba con cariño... En quinto recuerdo un maestro... era tan estricto. En secundaria, el profesor que nos daba inglés... muy amable, agradable... nos trataba bien... Del maestro de geografía, me acuerdo porque me motivaba para que yo no bajara calificaciones”.

Para Rafael “ir a preescolar, ni de chiste. En mi pueblo ni primaria había, para estudiarla me tuvieron que mandar a otro pueblo cercano... solo tuve dos maestros en la primaria, era escuela bidocente. En los tres primeros años la maestra se centró mucho en la lecto-escritura, no aprendíamos muy bien, pero ella era buena y jugaba con nosotros. En los otros tres años el maestro nos ponía a copiar en nuestras libretas las lecciones del libro... En la secundaria no cambiaron mucho las cosas: Escribir y repetir”.

A su vez, Paty dice: “Sí fui a preescolar, nos sacaban a jugar al patio. Mis maestros de primaria... a las que recuerdo mejor son a dos maestras que eran muy comprensivas con nosotros, casi no nos regañaban y de vez en cuando llevaban láminas relacionadas con los temas que estábamos viendo”.

Aquí nos encontramos referencias a ser “amigable” o “buena”, al trato “con cariño”, a la amabilidad, a la preocupación por el alumno, al ser “estricto”, también un referente importante fueron las copias y la memorización.

Tomando en cuenta a las cinco profesoras y al profesor de estas dos generaciones abordadas, en relación con los recuerdos de sus maestros de educación básica, encontramos tres referentes importantes: el primero tiene que ver con la afectividad en el proceso relacional del maestro con sus alumnos (consentidora, amable, cariñosa, comprensiva), el segundo con el control del grupo (estrictos, castigaban, mantenían sentados y callados), y el tercero con las estrategias pedagógicas empleadas (prácticas memorísticas, hacer planas, repetir al pie de la letra, o explicar bien la clase). Referentes que les van conformando la noción de lo que implica ser maestro.

1.6 La formación docente inicial y la identidad de los profesores

La palabra formación ha llegado a tener un uso común, en el que se le llama así a toda propuesta educativa o que pretende serlo. Por lo general, se refiere a un programa o plan de estudios que se le ofrece a las personas, desde una instancia totalmente externa a ellas y se sobreentiende que una vez acreditados los cursos correspondientes, la formación se ha consumado. Esas personas están, por lo tanto, listas para desarrollar una determinada tarea en la sociedad.

De acuerdo con pensadores como Gadamer y Honore, la formación centrada en el sujeto se puede concebir como un proceso personal y social, significativo para el ser humano. Durante este proceso, el individuo introyecta todos los elementos que el medio social pone a su alcance para incorporarlo como uno de sus miembros. Así, acumula una serie de conocimientos y experiencias que le permiten buscar y construir, en relación con los otros, las condiciones para que todos esos conocimientos y experiencias se enriquezcan y se transformen en su proyecto de vida. La persona, entonces, se va construyendo en el seno de la sociedad.

La formación centrada en el sujeto implica aceptar que, aunque exista necesariamente una oferta externa, el sujeto posee las capacidades necesarias para re-crear dicha oferta, en función de su historia, sus saberes previos, su capacidad crítica y sus expectativas respecto a la oferta que se le presenta.

Por otra parte, la formación pensada como proceso y no sólo como un momento en la vida de una persona, implica una perspectiva histórica, en la que el presente adquiere sentido en virtud de un pasado que aporta datos para entenderlo y de un futuro que se puede prever siempre mejor.

En este sentido retomó los recuerdos de la profesora Jovita con respecto a sus maestros de la normal primaria: “había un maestro, ahorita no me acuerdo de su nombre, él nos daba muchos consejos... Más que nada nos decía que había que ganarnos la confianza de los niños, que no había que tratarlos con dureza ni de que yo soy aquí el maestro y yo mando. Tenía uno que ganarse la confianza de los niños, interesarse por ellos, ver sus intereses. Nos decía también, que nos teníamos que poner al nivel de los niños, usar su léxico que nos entendieran”.

A su vez, Esthela recuerda mucho a “un maestro de música, que como varita mágica y tronando los dedos enseñaba... la maestra de mineralogía nos daba una introducción hablándonos de tal tema, y empezaba ‘vamos a hablar de las piedras, que hay ciertos lugares de la República en los que encontramos diversas clases de piedras’ y de ahí empezábamos, como si fuéramos niños. La maestra que nos daba Historia de México que dominaba la materia”.

Luisa afirma, “los mejores maestros que tuve en la normal, eran aquellos que nos decían cómo enfrentarnos con los niños, cómo saber tratarlos, cómo mantenerlos atentos a la clase”

En relación con su paso por la normal, la maestra Lucy comenta:

“Sobre mis estudios en la normal, recuerdo a la maestra Carmen, muy estricta, demasiado estricta... o al profesor Bustos... una finísima persona... pero para mí, la maestra Josefina fue un ejemplo, impartía su clase y al día siguiente nosotros teníamos que exponer... después hacíamos un escrito de lo entendido, ya después de lo expuesto. El libro que llevábamos sí lo veíamos... pero ya después de que ella nos daba la explicación. Su forma de trabajar me sirvió de ejemplo para cuando yo trabajé con grupo”.

Los recuerdos de Rafael se centran en “los maestros más bien teóricos... eso sí mucha teoría sobre como enseñar, pero muy poca práctica”.

Paty tuvo “maestros, ahora sí que de todos, algunos muy autoritarios y estrictos, otros muy buenas gentes pero que no enseñaban nada y otros muy buenos para explicar”.

En las apreciaciones anteriores, continúa estando presente el aspecto relacional, el maestro como “una finísima persona” o “buena gente”, así como el recuerdo de la “maestra estricta” como ejemplo a seguir, el modelo docente a aplicar en la práctica. El que explica bien la clase. Pero, en los comentarios de los profesores citados, nos encontramos que lo que les parece más importante de sus maestros que más recuerdan, tiene que ver con los consejos que estos les dan relacionados con su trabajo en el aula y su vínculo con el grupo de niños. “Con las cosas que iban a vivir en los grupos”, “saber tratar a los niños”. También aparece el maestro que domina su materia, el muy teórico o el autoritario.

Por otra parte, se identifica un fuerte distanciamiento en la formación inicial, entre la teoría y la práctica, situación que Esthela plantea de la siguiente forma, “al comenzar a trabajar, la verdad la riega uno, porque en la normal nos pintan una cosa y en la realidad es otra”.

Un elemento interesante, característico de las escuelas normales, es quizá la única profesión en la que todos los estudiantes han tenido experiencias educativas anteriores, ilustrativas de lo que les espera en el desempeño de su profesión, por el simple hecho de que todos pasaron por una escuela primaria y secundaria. Entonces, además de las expectativas propias del inicio de una formación, los estudiantes llegan con toda una experiencia escolar vivida. Esta experiencia se incorpora a su proyecto educativo y va a ser importante en la forma que el maestro va a asumir finalmente su práctica educativa.

1.6.1 La primera experiencia docente.

Tomando en cuenta la primera experiencia que tuvieron al trabajar con un grupo los profesores señalan:

“Tengo muy buenos recuerdos de mis primeras experiencias frente a un grupo, claro uno va con cierto temor de que no se sabe que va a pasar con los niños, pero yo iba con mucha ilusión y seguridad. Sobre todo porque tanto mi papá como mi mamá fueron maestros, y ellos me dieron muchos consejos y me prepararon muy bien” (Jovita).

“La verdad que la riega uno, porque en la normal nos pintan una cosa y en la realidad es otra. Sin embargo yo tenía la experiencia de haber ayudado a mi mamá y de verla trabajar, entonces al verla trabajar y las pláticas con algunos de mis maestros de la normal, me sirvió bastante. Empecé con un grupo de 2º grado, y en las escuelas particulares cuando ingresan a 1er grado empiezan a leer, y se supone que en 2º ya van mejor. Y no, no sufrí mucho, yo veía a mi mamá que llegando, lo primero que hacía era pasar lista, y yo pasaba lista después de haber rezado, y sacaban sus libros, leían, les dictaba un pedacito o frase de lo que leíamos, ellos lo escribían en su cuaderno. Y ya después en las matemáticas, les

decía: niños vamos a ver la suma, y yo empiezo por el método deductivo siempre, no inductivo; por ejemplo, vamos a ver que es la suma, primero vamos a ver el concepto, luego les explico y ya, vemos la suma. Y de esa manera yo empecé a enseñar”. (Esthela).

“Mi primera experiencia ya con un grupo a mi cargo fue en una escuela rural, realmente sí se me dificultó demasiado, porque yo estude en una normal urbana y ahí no nos preparaban para enfrentarnos con niños de regiones rurales, con todas las carencias que tienen, ni para trabajar en escuelas unitarias o bidocentes. En el primer grupo con el que trabajé había niños de primero y segundo. Y yo me decía: ‘¿cómo le hago?’, ‘¿cómo les enseño a leer y a escribir?’, tuve que preguntarles a algunos maestros que ya tenían mucha experiencia con los primeros grados” (Luisa).

“La primera experiencia que tuve... fue cuando empezaba a hacer mi tesis, que me mandaban a practicar. No, pues ahí uno viene fresco, viene con un montón de material... trae uno la ilusión de tratar a los niños, de todo lo que nos dan, lo que nos van impartiendo y luego, luego dárselo todo a los niños, claro que no es mucho, pero, se trae la ilusión de enseñar, de decir, bueno ¿en realidad sirvo para maestra? ¿puedo hacerlo?, y en ese tiempo, fue muy bonito, porque la práctica la empecé... con ilusión, llevé mi montón de material para enseñar... una cosa muy bonita” (Lucy).

“Mi primer enfrentamiento con un grupo no fue muy agradable, sobre todo porque me dieron primero de primaria y como que mi temperamento no es para trabajar con los primeros grados, y por otra parte como que lo que yo había aprendido en la normal no me sirvió para gran cosa” (Rafael).

“El hacerse cargo de un grupo es una gran responsabilidad, considero que a mí me fue bien, pues no tuve muchos problemas con los niños, en la primera

semana de trabajo ya estaba más o menos encarrilada. Lo que se me dificultó en un principio fue sobre todo la disciplina” (Paty).

El inicio profesional supone el reconocimiento como actor social, como adulto, con los derechos y deberes que ello conlleva, y suele configurarse como un reto a nivel personal. En el caso de la docencia, hay que tener en cuenta las responsabilidades del profesorado principiante, que a su vez está aprendiendo también, en el aprendizaje del alumnado y, sobre todo, que trabaja en un escenario que ya conoce, aunque ha cambiado su función, ahora ya no está allí como alumno sino como profesor con las repercusiones que ello supone respecto a deberes, obligaciones, autoridad.

Si bien es cierto que las características concretas del trabajo, las condiciones específicas en las que se inicia, y otros factores de índole personal, van a determinar en gran medida el desarrollo de este periodo, la coincidencia de una serie de obstáculos y la repetición de determinadas quejas y problemáticas comunes, nos permite visualizar al momento de iniciación como singular, que requiere de la realización de análisis que permitan entender la entrada en la profesión y su posterior desarrollo. Tres profesoras inician con buenas experiencias debidas sobre todo a la ilusión de enfrentarse por primera vez a un grupo, a la manera de trabajar de la mamá maestra o de alguno de los profesores de la normal. Pero también se manifestaron dificultades relacionadas con la falta de preparación para enfrentar un contexto rural y estudiar en una normal urbana, una organización escolar y una práctica educativa distintas a las estudiadas en la formación inicial al no abordarse la manera de trabajar en una escuela unitaria o bidocente.

1.6.2 La actualización de los profesores

La formación que se imparte en las escuelas nunca es una formación acabada. En el caso de las escuelas normales, la formación que imparten es únicamente el inicio de un proceso que se prolonga durante muchos años más en la práctica misma de los maestros y en los distintos cursos de actualización a los que asisten.

“He asistido a pocos cursos de actualización, sobre todo a los que la Secretaría establece como obligatorios, no me gustan mucho, pienso que uno aprende más de las distintas experiencias que se van teniendo a lo largo de la práctica, con 39 años de servicio que es lo nuevo que me pueden enseñar” (Jovita).

“Me gustan los cursos cuando son prácticos, encaminados directamente, así de lleno al trabajo del aula. Eso es lo que a mí me gusta, me satisface de un curso, algo práctico realmente, para aplicarse y ver nuevas técnicas e ideas de un maestro, ver cómo le funcionan a uno, cómo le funcionan a otro, porque los conocimientos básicos, pienso que más o menos los tenemos todos, pero el cómo lo voy a trabajar, pues no es nada más llegar y decir aquí está, es esto, es lo otro y ahí se acabó” (Esthela).

“Considero que la mayoría de cursos que se nos imparten, son una verdadera pérdida de tiempo, yo no les veo mucha utilidad, me parece que se desatiende a los niños para nada” (Luisa).

“Cuando salí de la normal asistía a todos los cursos habidos y por haber, ahora no, sólo asisto a los que ofrece la Secretaría... aunque hay algunos que dejan mucho que desear, como que ponen a darlo al maestro que quiera o que se deje dentro de la zona escolar” (Lucy).

“Casi no asisto a cursos de actualización, es lo de siempre, nos repiten lo mismo y como que no nos toman en cuenta. Yo por eso únicamente a los que asisto es de puro compromiso con el director “ (Rafael).

“Pues si, sí acostumbro asistir a cursos, estos últimos que se están ofreciendo con méritos escalafonarios y de carrera magisterial sí me han gustado. Sí, porque los veo más a fondo. Antes no había estos cursos, siempre nos daban en las zonas maestros multiplicadores y ahí como que ya se pierde, se pierde el ir transmitiendo el conocimiento de los maestros realmente capacitados a un grupo y luego ese grupo a otro y luego ese grupo va y lo implementa, entonces no me interesaba realmente eso, porque a veces yo sentía que no me enseñaban nada nuevo: analiza el programa, haz esta actividad, haz esto, haz lo otro, pero realmente encontrar algo que me sirviera para el aula, para poder trabajar, yo no lo veía así...” (Paty).

Algunos de los profesores cuestionan las características de los cursos a los que han asistido, sobre todo a aquellos que son implementados por maestros que no tienen la formación adecuada para impartirlos o coordinarlos y los sienten como pérdida de tiempo, como lo mismo de siempre. Pero aprecian aquellos cursos en los que se presentan experiencias o aportaciones concretas a las prácticas desarrolladas en el aula.

Vemos pues, que continúan preparándose, ya sea porque se sienten obligados por la Secretaría de Educación, porque se encuentran dentro de carrera magisterial, o porque tienen la convicción de que su profesión requiere de un proceso de formación permanente.

Recuperando la formación inicial de los profesores, así como su primera experiencia frente a un grupo y su proceso de actualización, se manifiesta uno de los problemas permanentes y complejos que se presenta en el terreno de la formación de docentes: la relación teoría-práctica.

El problema de la relación teoría-práctica no sólo involucra una discusión acerca de que tipo de saberes debe poner en juego un docente para garantizar una buena enseñanza, sino también otras cuestiones: por un lado el problema de la actualización y, por otro, el problema de la profesionalización.

Con respecto a la actualización, hay quienes plantean la prioridad de una formación práctica y visualizan la formación inicial como una instancia capaz de contener todo lo que es necesario saber sobre el ejercicio profesional futuro, el cual, en todo caso, se perfeccionaría en la práctica laboral misma.

Otros autores abogan por una más profunda formación teórica, enfatizando la actualización permanente. De esta manera, la escuela normal introduciría inicialmente al maestro en los códigos de la ciencia pedagógica, pero éste deberá continuar su formación de manera permanente, con el objeto de mantenerse actualizado en relación con los avances de la pedagogía y la didáctica.

En las vivencias personales de estos profesores se encuentra muy presente la parte afectiva del proceso interactivo con sus maestros en los distintos niveles educativos. También se manifiesta con mucha claridad que ante la incertidumbre de enfrentarse a un grupo, el trabajar como sus maestros los saca del apuro.

1.7 La actividad laboral en las escuelas

El espacio de lo social es un campo que se va conformando a partir de una serie de instituciones, que a su vez se van constituyendo en las distintas coyunturas históricas. Originariamente éstas se crearon para responder a necesidades sociales y así como las sociedades van transformando sus necesidades y la forma de resolverlas, las instituciones van transformándose y la sociedad va modificando sus límites y fronteras.

La escuela como una de estas instituciones, es un producto histórico y como tal debe ser pensada. En este sentido, la escuela es una parte de la sociedad, diferenciándose de otras instituciones existentes por un proceso de especificación, es decir con una asignación de sentido dada desde lo social. Así mismo, la definición de los espacios institucionales corresponden a procesos históricos en los que participan los sujetos sociales, en este caso los profesores.

En sus 39 años de servicio, Jovita ha pasado por seis escuelas rurales y por dos urbanas, todas ellas oficiales. En las tres primeras escuelas rurales tuvo interinatos de seis meses y un año respectivamente. Para la cuarta escuela rural consiguió ya su plaza y poco a poco se fue acercando hasta llegar a la escuela urbana en la que se encuentra trabajando ahora. Le ha gustado mucho el ambiente de las comunidades rurales, sobre todo las atenciones que los padres de familia tienen para con los maestros de sus escuelas, claro, siempre y cuando no hayan tenido una mala experiencia anterior con algún maestro, pues si es así, se requiere de un buen tiempo para volver a ganárselos. Considera que la gente del campo es muy noble y desprendida de sus cosas, por lo regular comparten todo lo que tienen.

La maestra Esthela ha trabajado en tres escuelas; cuatro años en un colegio particular simultáneamente a los estudios de la normal, un interinato de dos meses en la escuela primaria urbana N° 6, dos interinatos en la escuela primaria urbana N° 15 de un ciclo escolar, en la misma escuela N° 15 obtiene su base. A lo largo de sus 33 años de servicio ha atendido todos los grados con excepción del 6°.

En el colegio particular se encontró con un ambiente que no fue muy de su agrado, “las chamacas eran tremendas, caprichosas, y casi querían que uno hiciera lo que ellas decían”. Eran únicamente dos maestras civiles y las demás eran religiosas. “La organización era muy rudimentaria... la directora que era

religiosa me decía: 'póngaseles dura en el salón de clase, no deje que hagan esto o lo otro'. Y ya después me acostumbré, el último año que estuve ahí, ya me ocupaban en la dirección, tal vez porque les parecía cómo armaba la documentación".

Al realizar su primer interinato en la escuela N° 6, se encontró con una organización muy relajada, aunque únicamente fue de dos meses. Pasa a la escuela N° 15 y ahí la disciplina era "media militaresca", pues la directora era bastante recia y estricta, las comisiones funcionaban de maravilla. El mayor interés por parte de la dirección se centraba en las inasistencias, las llegadas tarde y la llevada de las tareas. "Cuando empecé a trabajar ahí, casi nada más eran de nombre los consejos técnicos, en aquel entonces muy pocas veces nos reuníamos y cuando nos llamaban a juntas casi siempre discutíamos del sueldo o de las prestaciones, y casi no se hablaba de los problemas pedagógicos en sí, y poco a poco fue cambiando hasta que entró fuerte lo de los consejos fue cuando llegó un director nuevo, y ahora sí se respeta lo de los consejos de ahí para acá".

Cuando tiene alguna duda sobre cuestiones pedagógicas o didácticas acostumbra recurrir a alguno de sus compañeros ya sea dentro de las sesiones de consejo técnico o bien de manera directa.

Sobre la relación entre los maestros, "como en muchas escuelas había grupitos, pero no precisamente para tirarnos, sino que algunos grupitos se formaban por ser afines, o porque se conocían de tiempo atrás o porque se caían bien. Yo afortunadamente con todos me he llevado bien, creo que los maestros y las maestras se sienten a gusto, en lo general las relaciones siempre han sido magníficas, yo he visto otras escuelas y como que los maestros si se tiran duro unos con otros".

En cuanto a la relación con los padres de familia también le parecen muy buenas y de mucho respeto aunque a lo largo del tiempo visualiza ciertos

cambios: “por ejemplo en las tareas, nosotros hacíamos el llamado a los padres de familia y ellos ponían el remedio, pero ahora como que el apoyo no es igual. ‘Nos fuimos a una fiesta y no pudo’, puros pretextos y como que los papás se molestan porque les dejamos tarea a los niños. Yo les digo ‘el día que me muera ya no va a haber tarea’. El apoyo no es muy bueno en cuanto a trabajo, porque tengo 42 alumnos y sólo el 10% cumplen completamente, el resto no. Y los papás luego se molestan ‘no pues, es que era mucha tarea’, y les digo ‘señora, pues cuanto tiempo le dedica a la televisión’, ‘no que las caricaturas dos horas’. Yo me consuelo con que le den media hora a la tarea... o también cuánto tiempo se la pasa el niño en la calle. Ahora, en lo general el apoyo no es muy bueno”.

A Luisa le ha tocado estar en tres escuelas rurales y tres escuelas urbanas. También considera haber estado muy a gusto en las escuelas rurales.

“La primera ocasión que me dieron interinato tuve segundo grado, ya después en esa misma escuela el tiempo que duré, tuve quinto, sexto, quinto, sexto, duré como 8 o 9 años con quinto y sexto, o sea uno a otro, uno a otro, fueron unas etapas muy bonitas tanto de mi vida personal como laboral, porque me sentía bien, estaba bien, me sentía con mis alumnos muy a gusto. Era de organización completa, no era muy grande, doce maestros y un solo director para los dos turnos, ahí la competencia estaba dura de que échale ganas porque si no te cambian en la tarde. Fue una experiencia muy bonita... dentro del trabajo éramos compañeros, pero ya fuera de él teníamos una amistad. Con el director no tanto, dentro del trabajo tratábamos de acoplarnos, pero ya en lo personal no, como que siempre había algo más como de barrera, por jerarquías, nosotros somos los maestros y él, el director”.

Los niños que asistían a esa escuela, eran de clase media baja. La relación que había con los papás era de mucho respeto, que se manifestaba en escuchar al maestro, aceptar al maestro y aceptar las condiciones, las reglas que el maestro tenía dentro de un aula de clase.

En el caso de Lucy, “ no han sido muchas en las que he trabajado, empecé en la escuela N° 12, en ese tiempo duré como 2 o 3 años en esa escuela, la Base me la dieron en Purísima de Bustos, me fui dos años para allá; otra vez regresé a la 12, y luego me fui a la Ford. Y luego ya de ahí me fui a Morelia, y estuve trabajando en un rancho cerca de Moroleón. Le estoy hablando de 3 o 4 años, y otra vez me vine para acá... a la escuela de la tarde, y luego me cambié a la mañana, o sea, son las mismas escuelas, en esta también estuve hace como 8 años, pero volví a regresar, o sea, que son seis escuelas las que he recorrido.

La Ford es la escuela en la que me he sentido más a gusto. Por la directora, por las compañeras... el ambiente era agradable... y era general, directora y maestros, incluso hasta con los padres de familia.

En el consejo técnico, siempre trabajamos con dinámicas grupales, por ejemplo, este tema se va a ver, pero si hay alguna aportación que tengas que decir, anótala y en un momento la dices. Y si hay algún problema, por ejemplo la disciplina, o si había algún problema de que alguien no estaba trabajando como debería de ser, en el momento decirlo... lo que sí nos enseñaba la directora era hablar delante de, no hablar después o atrás de, eso era muy bonito, porque mientras estábamos en la junta de consejo técnico, todo era cuestión del trabajo, nada lo tomábamos como personal”.

Rafael paso por dos interinatos en escuelas rurales, antes de obtener su base en el municipio de Purísima de Bustos: “A la escuela de Purísima, iba mucho niño de rancho, mas que nada de partes circunvecinas, nada más ahí en Purísima había dos escuelas, la federal y la estatal. La mayoría eran hijos de campesinos porque los más popis de ahí, se iban a San Francisco del Rincón, al colegio particular. La relación con los padres de familia no era muy cercana. Porque de hecho nada más era cuestión de pasarlos a un salón cuando solía haber juntas.

Era escuela de organización completa, en la relación entre los maestros... como que había altibajos.

Al primer director que estaba, cuando yo me fui ahí, era un maestro que siempre andaba inspeccionando, no exactamente inspeccionando, mas bien observando... cuando uno estaba trabajando, los grupos, o sea andaba siempre caminando por los pasillos.

Después nos tocó una directora, de hecho una relación así como muy amena, como que no, no se sentía.

Ahora sí de que los dos trataban de que la escuela marchara bien, pero claro uno también pone de su parte.

Cada maestro metido en su actividad, cada maestro metido en su persona, con diferentes maneras de pensar. Nos hacia falta diálogo”.

Paty señala: “El ambiente de las primeras escuelas en las que estuve era agradable, había organización, había compañerismo, al menos en el tiempo que yo estuve. La relación que se tenía con los papás no era muy estrecha, pero lo que trataba uno como maestro, era de que el padre de familia pusiera más atención en sus hijos, en los aspectos generales. Porque, yo recuerdo que en esa escuela en que estuve haciendo los interinatos, había mucho niño desaseado de pies a cabeza. La relación del director con los maestros era agradable, dentro de lo que cabe, se trabajó, trataba uno de cumplir. Ahora sí que trataba uno de cumplir y el director pues de mandar ¿no?”.

Tanto los profesores de la generación que cursaron el plan de tres años como los que cursaron el plan de cuatro años de normal primaria, iniciaron su práctica profesional a partir de cubrir interinatos antes de obtener su plaza. Por lo general, fueron entre tres y cinco interinatos, casi todos ellos en zona rural. Antes de llegar a la ciudad pasaron por lo menos por tres escuelas rurales, en algunos casos ya con plaza de por medio. Ya estando en la ciudad, antes de llegar a la

escuela en la que se encuentran en este momento pasaron también por entre dos y cinco escuelas urbanas, algunas de ellas particulares.

La profesión docente depende de aspectos político-administrativos que regulan el sistema educativo en general y las condiciones del puesto de trabajo en particular. La profesión misma se ha configurado a medida que ha ido gestándose la organización burocrática de los sistemas escolares, por lo que es lógico que ésta se refleje en las condiciones del medio en el que se desarrolla. La práctica docente y sus márgenes de autonomía, son configuraciones históricas muy vinculadas a las relaciones particulares que se han establecido entre la burocracia que gobierna la educación y los docentes.

No se trabaja, pues, en el vacío, sino dentro de organizaciones que regulan la práctica, lo mismo que ocurre en cualquier otro trabajo. Las demandas del sistema educativo a los docentes son su primer determinante, y las escuelas en que se hace realidad son su escenario más inmediato, antes y por encima de las exigencias del medio en que se desenvuelve su práctica: el aula.

La escuela se rige en parte por las normas propias que elabora, por su propia cultura, en la que los docentes individual y colectivamente tienen mucho que ver, pero es obvio que forma parte de una organización burocrática más amplia que regula sus funciones y actividades.

La escuela ha sido analizada por numerosos estudiosos de la educación, considerándola como el lugar de trabajo de los maestros. Estos estudiosos han arrojado luz sobre diversos aspectos, como la organización de las actividades al interior de las escuelas, la distribución del tiempo, las tareas que deben realizar los docentes, los canales de comunicación y de movilización en el sistema educativo, la invisibilidad de la presencia del sindicato en las decisiones, así como otros aspectos más.

En este trabajo de investigación se indaga sobre algunos de estos aspectos, pero vistos por los docentes mismos. Se encontró que el ambiente escolar tiene una serie de características que limitan o apoyan su desarrollo profesional. Estas características tienen que ver con el ambiente escolar, el trabajo colegiado y la relación con los padres de familia.

En cuanto al ambiente escolar, que implica las relaciones entre los propios profesores y de los profesores con los directores, aparecen situaciones variadas: escuelas con una organización militaresca, centrada en el predominio de la disciplina y el autoritarismo; escuelas con una organización relajada en la que todos hacen lo que quieren y cada quien está en lo suyo; hasta escuelas con una organización participativa, un ambiente personal agradable y de compañerismo.

Con respecto al trabajo colegiado se constata un proceso en el que en un principio las reuniones servían únicamente para hablar en torno a las comisiones, a la organización de eventos sociales o para comentar problemas de tipo laboral. Para posteriormente dar paso al análisis de situaciones relacionadas con la práctica docente y recibir y hacer sugerencias en torno a ellas, tomando en cuenta sobre todo la experiencia docente. Dos de las profesoras acostumbran preguntar de manera personal a alguna compañera con la que se llevan bien o de confianza sus dudas sobre lo que sucede en sus aulas.

Sobre la relación con los padres de familia en lo general son buenas y respetuosas, aunque ello no implica en todos los casos que sean cercanas. La queja es que a pesar de ello no se manifiesta un apoyo real al trabajo docente, es decir, no ponen a sus hijos a hacer sus tareas.

En las trayectoria laborales de los profesores encontramos varios referentes compartidos:

El paso necesario por las escuelas rurales, las estructuras informales de las escuelas con la integración de grupos con distintos intereses, los vínculos con los padres de familia, sobre todo para promover que los hijos hagan las tareas.

1.7.1. La presencia del sindicato

Tanto al inicio como en el transcurso de su vida profesional, los profesores se relacionan con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Relación que se manifiesta de muy variadas maneras.

“Pues yo realmente casi nunca e necesitado del sindicato, con hacer el trabajo bien es suficiente” (Jovita).

“Cuando entré a trabajar, que hice los dos interinatos, a la directora de la escuela le gustó mi trabajo, hizo la propuesta, y en aquel entonces estaba en el sindicato una maestra Garnica, y rápido me dieron mi base, sólo me hicieron dar dos vueltas. Estaba en la sección 45, no recuerdo si era la secretaria general o la secretaria de conflictos, porque cuando uno entra al magisterio, esas cosas no son de importancia, como que las ignora uno, y sí me dieron mi base, después de haber trabajado casi un año de interinato” (Esthela).

“No se mucho del sindicato, únicamente recurro a él cuando quiero obtener algún interinato o cambiarme de escuela” (Luisa).

“El sindicato para mi, la verdad es... esta ahí, para defender, pero que haya influido en mi, para nada. Ahora si que yo soy por mí, porque de hecho el sindicato, pues no... el allá y yo acá” (Lucy).

“La función del Sindicato se supone que es para defender nuestros derechos” (Rafael).

“No tengo nada en contra del sindicato, pero el punto de vista de cómo lo veo, yo pienso que son escalones que cada quien utiliza para llegar a donde quiere y hacer lo que quiere” (Paty).

Explícitamente, ninguno de estos profesores reconoce al sindicato como un organismo propio, lo ven como algo externo y alejado al que pueden recurrir si requieren de un interinato, de una plaza, el cambio de escuela o alguna otra prestación laboral.

1.8 La práctica docente

El concepto de práctica connota hacer algo, pero no simplemente hacer algo en sí mismo y por sí mismo; es hacer algo en un contexto histórico y social que genera una estructura y un significado a lo que se hace. En este sentido, la práctica es siempre una práctica social.

No es posible concebir a la práctica en el marco de la dicotomía que separa la acción del conocimiento, lo manual de lo mental, lo concreto de lo abstracto. El proceso de participar en una práctica siempre implica a toda la persona, actuando y conociendo al mismo tiempo. En la práctica, la llamada actividad manual no es irreflexiva y la actividad mental no es incorpórea. Y ninguna de ellas es lo concreto, sólidamente evidente, ni lo abstracto, trascendentalmente general: las dos obtienen su significado dentro de las perspectivas de prácticas específicas y, en consecuencia, pueden tener una gran variedad de interpretaciones.

La práctica docente la realiza un colectivo definido, cuyas características son condiciones para la expresión práctica de la actividad profesional. Ésta no se puede separar de quienes la ejecutan, lo que en el caso de los docentes ha sido siempre muy evidente. Apreciación que debe entenderse no sólo referida a los individuos, cuando decimos que la actividad pedagógica queda mediatizada por

las condiciones de cada profesor, sino también referida al colectivo profesional. La realidad práctica que define un colectivo está en relación con las condiciones de dicho grupo, más cuando la actuación profesional no se regula de forma muy precisa por un corpus de conocimiento especializado o por reglas muy exactas.

La enseñanza es una práctica social no sólo porque se concreta en la interacción entre docentes y alumnos, sino, básicamente, porque esos actores reflejan la cultura social que hay detrás de cada uno de ellos y su conducta no puede entenderse abstraída de sus contextos sociales de pertenencia. El docente no piensa en la práctica pedagógica totalmente al margen de cómo piensa en otras muchas cosas, ni tiene propósitos y motivaciones en la enseñanza desgajados de su polarización en otras facetas de su vida, pues alguna coherencia ha de tener ésta y algún orden hay que dar al mundo que nos rodea (Langford, 1989).

La función de los docentes se define por las necesidades sociales a las que sirve el sistema educativo, justificadas y mediatizadas por un lenguaje técnico-pedagógico. En este sentido, los profesores antes de estar frente a su grupo de alumnos realizan una planeación de lo que van a realizar, aunque no sea por escrito, lo que algunos autores llaman preactividad.

“Para planear mis clases, mi punto de partida es el tema que voy a ver y ya después viene todo lo demás” (Jovita).

“Yo cuando planeo, lleno toda la mesa de libros, saco mi libro de actividades y lecturas y empiezo por ahí, y pues en actividades es donde más se me dificulta en la planeación, porque generalmente empiezo con una plática chiquita, para que a los niños les parezca interesante la introducción. Y al otro día los niños me recuerdan, generalmente me hago la ignorante y pues no hay un aspecto en especial. Yo planeo, hoy vamos a ver eso, primero llego y paso lista, niños vamos a ver este tema... y ya empezamos a ver” (Esthela).

“Mi planeación parte de la pregunta, ¿qué voy a ver mañana... o en la semana, en el mes?” (Luisa).

En el caso de estas tres profesoras el aspecto que priorizan a lo hora de planear su práctica docente es el de los contenidos.

Por lo que respecta a los profesores que estudiaron en el plan de cuatro años señalan:

“Bueno, para planear una clase, al principio de año primero hago la dosificación del programa, después de la dosificación voy planeando por semana, o sea saco por mes y voy dividiendo los objetivos y los voy aplicando por semana, y así es como los entrego semanalmente, así yo planeo” (Lucy).

“Primero tomo en cuenta todo lo que se tiene que ver en el año y los distribuyo por mes, luego por semana y por último por día” (Rafael).

“Yo parto del programa y sobre eso organizo mis tiempos” (Paty).

En estos profesores también se encuentran presentes los contenidos como base para la planeación, sobre todo desglosados de acuerdo con el tiempo disponible para abordarlos y con los objetivos a lograr.

Al planear sus clases, estos profesores no se cuestionan sobre, qué es lo que la escuela debe enseñar. Simplemente parten de los contenidos establecidos en los programas y sobre todo en los libros de texto. Así como del tiempo disponible para abordarlos. También toman en cuenta la manera de disciplinar a los alumnos..

Pensar en qué hacer en la clase implica varios tipos de conocimiento, los profesores de estas dos generaciones, únicamente utilizan el conocimiento experiencial, que desprenden de sus años de práctica docente.

Después de la planeación, los profesores implementan una serie de estrategias didácticas:

“A mí lo primero que me interesa es que los niños estén calladitos y ordenaditos, para que me escuchen y sepan lo que van a hacer. Les paso lista, les explico el tema y después les pongo algunos ejercicios para darme cuenta si aprendieron, reviso y si veo que no aprendieron bien les pido que lo repitan de tarea” (Jovita).

“Lo primero la lectura, diario, a partir del número de lista de los niños, por lo regular leen 15 niños por día, a continuación relacionamos lo que leímos con el libro de actividades, vamos a ver primero todo y luego las actividades. Yo les pongo un concepto y ya empezamos con las oraciones respecto a ese concepto. Y después de ver ejemplos, cada quién lo hace solito, y al término vamos a, según si es uniforme la respuesta, intercambiamos libros para revisión, y si no vemos otra actividad, para hacer uniforme la revisión, y cuando el trabajo e ideas de otros niños son diferentes, esos los tengo que revisar yo, mientras pongo a los niños a que realicen alguna otra actividad, en la cual las respuestas van a ser las mismas, y ya después la revisión de esa actividad si se pueden intercambiar los libros como en matemáticas”(Esthela).

Con respecto a la evaluación toman en cuenta diversos aspectos, “... dependiendo, si es en español, vemos si es la oración, y yo les he dicho, “la falta de ortografía más grande en el mundo, es el mal uso de las mayúsculas”, y ya saben todos, el que me traiga escrito con minúsculas al empezar, o después de un punto, les repito la regla, y les digo que ahí hay un punto menos. Para pronombres personales en oraciones, voy palomeando y si veo faltas de ortografía

sólo se los encierro en un circulito. Siempre la evaluación trae una calificación de número, muy poco pongo yo que muy bien”. (Esthela).

“Después del pase de lista... les anoto cosas en el pizarrón para que los niños las copien, y ya que terminaron les pregunto. Al que conteste más rápido le subo un punto en su calificación” (Luisa).

A Lucy le interesa mucho “la motivación de los niños, por eso los pongo a realizar los ejercicios de sus libros para ver quién termina primero y le doy una paleta”.

Rafael prefiere que sus alumnos “copien las lecciones para después preguntarles”.

Paty llega al salón y después de pasar lista les explica “el tema que van a ver en la clase, cuando ya no tienen ninguna duda, les pongo algunos ejercicios, los reviso y luego les pregunto”.

La manera de trabajar de estos profesores se acerca bastante a lo que se puede llamar una práctica tradicionalista. El interés de la pedagogía tradicional es poner al alumno en contacto con las grandes realizaciones de la humanidad mediante unos modelos que constituyen las obras maestras de la civilización.

Educar es fundamentalmente, proponer modelos, los cuales son presentados dotados de una claridad y perfección que la realidad no puede alcanzar. Se trata, por tanto, de poner al alcance del niño las obras maestras de la literatura y del arte, los razonamientos matemáticos y las adquisiciones científicas más importantes. En estos casos, la actividad educativa se manifiesta como un conjunto de rutinas: copias, explicaciones, ejercicios.

De la misma manera que el maestro realiza una función, la escuela desempeña también la suya y, por tanto, ha de dar la espalda a la vida y constituirse en un universo preparado cuidadosamente, donde la disciplina y unos ejercicios precisos y metódicos permitan que el niño se libere poco a poco de sus impulsos y acceda a los modelos.

La escuela tradicional considera que, para que un educando pueda reencontrarse con la realidad, debe ante todo apartarlo de lo arbitrario y de lo incontrolable de la vida cotidiana ya que no está preparado para afrontarla. El niño es permeable a todas las influencias y es difícil prever qué sería de él privado de alguien o de algo que le ayudase a descubrir lo esencial, que le presentase la realidad de una manera asimilable. Por ello, la presencia del maestro es indispensable, y su misión principal es proporcionar al educando una visión del mundo simplificada, reglamentada y ordenada. De ahí la necesidad de tener a los niños “calladitos” y “ordenaditos”.

Los ejercicios a que se obliga al niño, así como el corte radical existente entre trabajo y juego, tienen como fin instaurar en el educando ciertas disposiciones que faciliten el encuentro con los modelos.

De la misma manera, la disciplina escolar, a la que están sometidos tanto el maestro como los alumnos, tiene la finalidad de que el niño viva la experiencia de una realidad moral, o sea, de un comportamiento que trascienda los caprichos y los impulsos del momento. Por tanto, el conjunto de reglas escolares tiene el valor de una iniciación al mundo moral.

Pasando a los principios en los que se sustentan sus métodos, tenemos que la pedagogía tradicional intenta ir de lo simple a lo complejo. Considera que el niño es incapaz de captar la complejidad y, por tanto, las materias a enseñar se descomponen en un número determinado de elementos que se consideran más

fácilmente asimilables. De esta manera, la enseñanza adopta una estructura piramidal, ya que en cada curso se enseña, prácticamente lo mismo que en el anterior, pero añadiendo nuevos elementos. La simplificación de que hemos hablado lleva a unos encadenamientos lógicos que se manifiestan en clasificaciones y simetrías, difíciles de captar por el alumno a no ser que los aprenda mediante un proceso de memorización que, a su vez, es controlado por el maestro a través de mecanismos como preguntar la lección o los exámenes.

Para probar que ha aprendido los conocimientos que se le exigen, el alumno debe realizar un notable esfuerzo; mas, para que éste se realice, el sistema que se ha revelado más útil ha sido el fomento de la emulación entre los educandos. De ahí las distinciones que se otorgan, para lograr que los escolares compitan entre sí, “el que conteste más rápido le subo un punto” o “a quien termine primero le doy una paleta”; y también los castigos, que vienen a ser el reverso de la medalla de la recompensa, aplicados a los alumnos que se resisten a adoptar la actitud que de ellos se espera.

Para hacer que el niño realice esfuerzos a los que no se siente naturalmente inclinado, y para lograr que se comporte como un buen alumno, se recurre a la autoridad del maestro, el cual es considerado como un representante de la sociedad adulta.

El maestro, a su vez, se halla sujeto a la autoridad del director, del inspector, de los organismos oficiales administrativos, como parte integrante de un aparato burocrático, todo lo cual influye para que el alumno acate desde muy pequeño el principio de la autoridad y acepte pasivamente cualquier presión que se haga sobre él.

1.9 Los referentes pedagógicos

El profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación y también otros que son resultado de experiencias continuadas y difusas sobre los más variados aspectos que podemos distinguir en el currículum: contenidos, destrezas, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación. Creencias pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en las prácticas docentes.

Un referente importante a tomar en cuenta en la práctica educativa es el de la función de la escuela primaria, aspecto que los profesores de estas dos generaciones no tienen muy claro, con excepción de Lucy, para quien la función social que tendría la escuela primaria, “es hacer el seguimiento de empezar a formar al alumno, puesto que se va siguiendo un orden, de casa, kinder, primaria, de empezar a formarlos, de empezar a fomentarles diferentes tipos de hábitos”.

Para Jovita, lo que está detrás de la práctica, es “sobre todo mi vocación... que va conmigo, mi vocación al magisterio, hacia los niños, de hecho me ha gustado y me gusta trabajar con material humano, tratar de formarlos e informarlos, así que esta mi vocación”. Y para Rafael “más bien la experiencia y como veo a los niños, la vida cotidiana y todo trata uno de entender”.

En cuanto a su visión sobre cómo aprenden los niños, Luisa dice:

“Yo pienso que en todas las clases que se den, debe de darse una buena motivación, porque muchos niños no aprenden por todos los problemas que traen en la cabeza, su situación familiar es bastante mala y es uno de los motivos por los que no aprenden y uno luego, luego detecta como es que vienen los chiquillos, entonces debe de haber motivación en la clase para que los niños pongan atención en lo que van a aprender”.

Según Jovita “la explicación del maestro y los ejercicios que hacen los niños es lo que los lleva a aprender”.

Para Paty “los niños aprenden por medio de material, de pláticas, de ilustraciones, de los materiales de sus libros, hablando con ellos, tratando de que a la vez vayan aprendiendo y reflexionando de lo que está uno analizando”.

En relación con la perspectiva didáctica que orienta su práctica, responden: “En especial, yo creo que cada uno de nosotros tiene su método, hay que ingeniárselas para poner en práctica su método, en especial ni autores ni...” (Esthela), “yo trabajé en el primer grado con el método natural y sí me dio resultado, pero qué desveladas me dí con el material, según el tema que vea al día yo empiezo con mi material” (Luisa). “El mejor método es una buena explicación y el material”(Jovita). “Más que los libros o la teoría, la experiencia nos permite saber qué funciona y qué no en la clase” (Rafael).

Sobre los niños que pretenden formar dicen:

“Quisiera que todos los niños fueran reflexivos, cuando les pregunto algo les digo que piensen más, quisiera que fueran reflexivos” (Paty), “a mí me parece que lo importante es que sean independientes en todos los sentidos, que tengan sus iniciativas, cuando hay alguna actividad que no estén esperando a que les ayuden, a que les digan” (Esthela). “Para mí, lo primero es que sepan valerse por ellos mismos”(Jovita). “A mí me interesa que salgan con elementos para desenvolverse bien en la vida” (Rafael). “A mí me interesa formar niños que sean muy respetuosos” (Lucy).

“Trato de formar ahora si que alumnos... que tengan valores; alumnos que tengan una visión hacia el futuro; alumnos que sepan lo que quieren, que sean honestos, honestos consigo mismos, que haya respeto entre ellos, respeto y sepan respetar, para mí eso sería magnífico ¿verdad?, pero es un poco difícil” (Luisa).

Como parte de su referente teórico, también se encuentra presente una caracterización de lo que es un buen maestro.

De acuerdo con Jovita, un buen maestro es aquel “que hecha mano de su experiencia para encaminar a los niños de manera adecuada, que toma en cuenta sus sentimientos”.

Esthela piensa que “lo primero sería la responsabilidad, un maestro responsable, respetuoso, que no fuera de esos explosivos o que no dijeran malas palabras, si no les gustan los niños no tienen que hacer nada aquí. Primero la responsabilidad, dentro de la responsabilidad está la puntualidad y buena asistencia, que sea respetuoso y trabajador”. (Esthela)

“Que sea un buen escucha, que sepa escuchar, que sepa guiar, que entienda la problemática de los alumnos para poder guiarlos” (Lucy). “Que trate de actualizarse constantemente, para conocer los nuevos enfoques que trae la educación y poder aplicarlos en el futuro” (Paty). “Que retome él mismo, de aquí y de acullá tratar de superarse cada día más y ser cada vez mejor maestro” (Rafael).

Otro aspecto importante en este apartado, tiene que ver con la visión que tienen de ellos mismos como profesores, al hacerles la siguiente pregunta ¿Usted que tipo de maestra se considera? Sus respuestas son las siguientes:

Esthela dice: “Lo que sí me gusta, es ser puntual, no me gusta la impuntualidad, no me gusta ni faltar ni llegar tarde, si puede ser, se puede dar el caso porque somos humanos, se me puede hacer tarde, pero debe haber un motivo grande”.

Jovita se considera una maestra "paciente, comprensiva y cariñosa con sus alumnos".

Paty apunta una serie de elementos más, "la tolerancia me parece que es fundamental, de ahí que se requiera que el maestro sea flexible"

"¡Ay!, a todo dar... (risas). Trato de ser realista, de ser honesta conmigo misma, con lo que me rodea, con mis alumnos, trato de ser una excelente maestra, trato, no digo que lo soy, trato. Trato de ser una excelente maestra, tratar ya de los últimos dos, tres años que me quedan, dejar... dejar una... pues algo notorio, no digo para que me hagan un monumento ¿no?, pero estar contenta, estar tranquila con mi conciencia y estar conciente a lo que vengo y a lo que soy. Me siento tranquila, me siento bien, tampoco me siento menos de quien tiene más estudios, no; me siento ahora sí que activa como maestra" (Lucy).

En el caso de Luisa "tengo mucha comunicación con los niños y soy receptiva para con ellos". Rafael piensa que como maestro es "una persona activa y responsable".

También me pareció importante en este rubro, cuestionarlos sobre como conciben el normalismo. La respuesta es que en lo general el término de normalismo no les dice nada significativo, como lo comenta Lucy: "Normalismo... que es una persona normal (risas)".

Para estos maestros es más frecuente confiar en la experiencia, el sentido común, la "sabiduría" del propio grupo como fuente de conocimiento y guía para la acción docente, que el pensamiento teórico y de largo alcance, la ciencia y los libros, o la preparación formal en las escuelas y cursos. Dentro de la experiencia también incluyen, algunas veces, lo que sus compañeros les transmiten. Lo que no queda muy claro es el significado del concepto de experiencia al que aluden

los profesores. Aquí conviene tener en cuenta lo señalado por Dewey (1939), cuanto más convencidos estemos de que la educación es un desarrollo directo de la experiencia, tanto más importante es que se tengan concepciones claras de lo que esta es.

Asimismo, las narraciones hacen énfasis en los aspectos afectivos como factores de aprendizaje, e incluso en algunas se afirma que las maestras deben prestarles más atención que a los intelectuales.

1.10. Elementos identitarios

En el momento histórico que a nivel nacional les toco vivir a los profesores de estas dos generaciones, estuvo presente fundamentalmente la política de Unidad Nacional, en la que en el ámbito educativo se pretendió homogeneizar la formación de docentes unificando los programas de las normales rurales y urbanas. Buscando con ello diluir la radicalidad de los profesores rurales a cambio de una mayor eficiencia en las prácticas al interior del aula, por medio de una sólida formación cultural y científica que incluyera el bachillerato general y garantizara la unidad doctrinal. Haciéndose en este periodo los primeros planteamientos sobre la profesionalización de los profesores de primaria.

La situación política fue estable debido a la consolidación del presidencialismo, manifestándose una crisis tanto política como económica hasta la última parte de la década de los sesenta.

Por lo que se refiere al contexto regional y teniendo como antecedentes los conflictos entre cristeros y sinarquistas contra liberales y socialistas que lleva al cierre de la única normal existente, por cierto oficial. Es aprovechada la coyuntura que ofrece la política de Unidad Nacional, para abrir escuelas normales particulares dirigidas por ordenes religiosas o con una clara orientación conservadora, en total 7, frente a la reapertura de la Escuela Normal Oficial de

León en 1951, que en el aspecto ideológico no puede hacer gran cosa frente a las 7 escuelas normales particulares.

La ciudad de León se conforma como el polo desarrollado de la región, con una industria zapatera consolidada, en la que esta rama económica se convirtió en la catapulta para su intenso crecimiento económico y demográfico, estableciéndose como el municipio más dinámico de la región. Lo que lo hace atractivo a distintos grupos de migrantes en busca de trabajo y de estudios, entre ellos, varios de los profesores de las generaciones estudiadas.

Ante dicha situación socio-económica, nos encontramos que los profesores que integraron estas dos generaciones, provienen de los sectores con pocos recursos de la población; el campesino y el obrero. En los que las expectativas sobre el futuro de sus hijos no son muy amplias, presentándose como opción viable la de ser profesores de primaria. El polo desarrollado de la región atrae a los profesores a cursar su normal básica.

A lo largo de su proceso formativo como docentes se va incorporando a la práctica a la conciencia de los profesores, una tradición pedagógica que orienta su visión de lo que implica ser docente. Dicha tradición pone el acento en el conocimiento de los contenidos de las asignaturas, entendiendo la enseñanza como un proceso de transmisión de conocimientos, ya sea disciplinarios o relacionados con situaciones a enfrentar en la docencia, lo que manifiesta un desfase entre la teoría educativa y la práctica docente.

La actividad docente es realizada en escuelas con distintos tipos de organización y de procesos relacionales sustentados en el autoritarismo, el dejar hacer o en la participación. En las que el trabajo colegiado todavía no es una actividad presente en términos académicos, sino sobre todo, se realiza para organizar eventos sociales.

En el trabajo con los grupos, al parecer el tipo de organización escolar, no incide en mucho, pues en cualquiera de las tres formas de organización escolar se manifiestan prácticas semejantes en las que se prioriza la planeación como forma de ordenar temporalmente los contenidos establecidos en el plan de estudios, que posteriormente serán explicados, repetidos y copiados en un ambiente de una gran disciplina externa por parte de los niños.

En cuanto a sus referentes teóricos, relacionan el aprendizaje de los alumnos principalmente con la exposición, los ejercicios y la motivación. Hablan de formar niños reflexivos, lo cual no se desprende de su práctica educativa, ni de sus creencias pedagógicas implícitas.

Su visión de un buen maestro se encuentra relacionada con: la experiencia, la responsabilidad, el saber guiar y escuchar, y en tomar en cuenta los sentimientos de los alumnos. Cualidades personales o centradas en los años de servicio y no en su formación profesional.

CAPITULO II

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO: LA TRANSICIÓN

3.1 Generación de Licenciatura en Educación Básica Plan 1979 UPN

En este segundo capítulo, nos centraremos en el momento de transición del proceso de profesionalización de los profesores de primaria, el cual ubicamos en la década de los 70 y principios de la década de los 80, pues es en este periodo en el que se les ofrece a los docentes con normal primaria, dos programas a nivel de licenciatura: el primero iniciado en el año de 1975 y ofrecido por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, y el segundo iniciado en 1979 y ofrecido por una institución de nueva creación, la Universidad Pedagógica Nacional. Es de este segundo programa del que trabajamos con la tercera generación de profesores de esta investigación, la que estudió en la UPN la Licenciatura en Educación Básica Plan 1979 (LEB79), compuesta por dos profesoras y un profesor: Chela, Mary y Pedro.

Pedro ingresa a la licenciatura en el año de 1982 y la concluye ocho años después, en 1990. Chela y Mary se inscriben en 1983 terminándola, la primera en 1990 y la segunda en 1988; en cinco y siete años respectivamente.

El plan de estudios de la LEB 79 estaba compuesto por tres áreas: Formación Básica, Integración Vertical y Concentración Profesional. La primera aborda las corrientes del pensamiento occidental, el desarrollo histórico de la sociedad mexicana y el manejo del lenguaje matemático y de la lengua escrita. La segunda se enfoca a la problemática del sistema educativo. En la tercera se abordan los contenidos vinculados específicamente con el quehacer docente.

Dado que los destinatarios de la licenciatura son profesores en servicio y por lo tanto con experiencia docente previa y con grupo escolar a su cargo durante el tiempo en que realizan sus estudios, se establece como uno de sus propósitos fundamentales la transformación de su práctica docente. Se parte del supuesto de que el conocimiento y la reflexión sobre la propia práctica docente posibilitan la modificación de actitudes que redundará en el reconocimiento crítico del quehacer para, en su caso, modificarlo conscientemente. O sea, primero se reconceptualiza la práctica docente y posteriormente se transforma.

En un principio, este plan se implementó en la Unidad Ajusco con un sistema escolarizado y dirigido a bachilleres. Un año después se crean las 74 Unidades Regionales en todo el país, estableciéndose el Sistema de Educación a Distancia (SEAD), con la finalidad de ofrecer esta licenciatura a todos los maestros de educación básica en servicio que la demandaran.

Una idea fundamental al proponerse esta licenciatura en sistema abierto, era la de favorecer el autodidactismo, entendido como la posibilidad del profesor-alumno (así se le denominaba al estudiante) de lograr mayor autonomía en el proceso de apropiación de conocimientos a partir de la propuesta curricular, que incluía un paquete didáctico que el profesor-alumno pudiera manejar de manera individual, integrado por un volumen para cada asignatura que explicitaba la estructura del curso, los objetivos de cada una de las unidades de estudio, las actividades que se solicitaban y las lecturas básicas. Un cuadernillo de evaluación formativa para cada curso, en el que se proponían algunos criterios y elementos para que el profesor-alumno valorara su avance en relación con los objetivos de las unidades de estudio.

De esta manera se pretendía que los estudiantes avanzaran a su propio ritmo, realizaran el estudio en forma individual exclusivamente si así lo requerían, o conformaran círculos de estudio. Se les proporcionaba asesoría que podía ser de manera personal, por vía telefónica o por carta, de acuerdo con las diversas

necesidades de los estudiantes. La acreditación de cada curso se realizaba por medio de un examen de opción múltiple que se aplicaba a nivel nacional.

Sobre el diseño de la LEB 79 se pueden resaltar tres aspectos: la importancia de centrar el proceso formativo en la práctica docente de los profesores-alumnos, la tendencia hacia un estudio autodidacta y la asesoría como el elemento básico para la interlocución.

2.2. El contexto regional: el Bajío leonés 1970-1988

En 1975, habitaba en el Bajío leonés 55% del personal de la planta productiva del corredor industrial y se concentraba gran parte de las actividades productivas de la industria manufacturera estatal. Se calcula que más de la mitad de su población basa su modo de vida en la industria del calzado. En dicho año, 92% de los zapatos, artículos de piel y avíos para calzado se producían allí; también 97% de las pieles, 43% de los muebles, 38% de los productos químicos, 36% de los bienes de la industria metal-mecánica y 31% de los materiales para la construcción.

Además de su desempeño económico, el peso político del Bajío leonés es de relevancia en la entidad. Las organizaciones empresariales más importantes del estado se ubican en las ciudades del corredor industrial, principalmente en León. Estas tienen diversas capacidades para influir como grupos de presión en los ámbitos de sus municipios y también del gobierno estatal. En León existe una clara tendencia hacia el arribo de los empresarios al poder municipal y al estatal por la vía electoral.

La fortaleza de la Iglesia y su capacidad de influencia en la vida social y política de Guanajuato es especialmente perceptible en esta ciudad. La diócesis de León, fundada en 1864, es la que posee el índice más alto de atención pastoral

en el territorio nacional. También es una de las que mayor número de obispos ha dado al país.

2.2.1. La política educativa en Guanajuato

Antes de 1985, la política educativa de la Secretaría de Educación en Guanajuato en sus diversas denominaciones, no se encuentra definida en ningún documento de carácter oficial, y por lo tanto habremos de suponer que se manejaba más como una política de coyuntura que como una política sistematizada y bien definida.

Se puede hacer un intento de reestructuración a partir del análisis de las actividades y de los informes de la Secretaría anteriores a tal fecha.

Se podría suponer que en los años anteriores a la administración mencionada, los principales postulados de la política educativa guanajuatense habrían sido:

- a) Ampliación de los servicios educativos para incrementar su cobertura.
- b) Formación de profesores para atender la expansión de los servicios educativos.
- c) Aplicaciones desde la perspectiva académica, de los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública, sin desarrollar ninguna instancia que modificara, complementara o evaluara dichos lineamientos para su adecuación en las escuelas estatales.
- d) Atención a los procesos administrativos en sus dimensiones de contratación y regulación de las relaciones laborales, el control de la matrícula y en general de la acreditación escolar y algunas acciones administrativas de apoyo a estas actividades.
- e) Control de la disciplina escolar, en términos de cuidar la asistencia de los maestros y la impartición del servicio.

La práctica educativa quedaba básicamente en manos de supervisores, directores y maestros, pues la Secretaría Estatal de educación se limitaba a ser transmisora de las directrices giradas por la SEP, entre ellas las relacionadas con la formación de docentes de educación básica. La formación de docentes en este periodo, además de ser atendida por las ocho escuelas normales señaladas en el capítulo anterior, su labor es completada con la creación de otras instituciones: en 1975 la normal de educación física, en 1978 la escuela normal Lasalle de la Montaña en el municipio de Silao, en 1979 la normal del Instituto Hispanoamericano y en 1980 la Unidad León de la Universidad Pedagógica Nacional. Existiendo en la región un total de 12 instituciones formadoras de docentes; tres de ellas oficiales y las nueve restantes particulares, estas últimas vinculadas a un credo religioso.

2.3. La situación socioeconómica y política nacional

Este momento que se aborda, que va de la década de los años 70 a la de los 80 involucra a los gobiernos de tres Presidentes de la República; Luis Echeverría, José López Portillo y Miguel de la Madrid, y que bien podría llamarse de la transición mexicana, una transición de orden histórico que reabre la pregunta sobre la duración y el destino del sistema político e institucional derivado del pacto social que conocemos como Revolución mexicana.

Es un periodo que se inicia con austeridad, pero en medio de la austeridad, llegó el petróleo. Durante los siguientes cinco años, el país vivió una situación semejante a la del gobierno anterior, pero en proporciones sumamente amplificadas, tanto en sus auges como en sus caídas.

A semejanza del sexenio de Luis Echeverría (1970-1976), el de José López Portillo (1976-1982) tuvo un primer y último años de crecimiento económico bajo

comparado con los años intermedios. Pero mientras el crecimiento promedio entre 1972 y 1974 fue cercano al 6%, los años del auge petrolero lopezportillista, 1978-1981, registraron tasas de crecimiento superiores al 8% anual, una de las más altas del mundo.

Venido de un desarreglo político y una contracción económica, el gobierno de José López Portillo vio en el petróleo la palanca para sortear el estancamiento y reiniciar el desarrollo económico con posibilidades ilimitadas. El descubrimiento de nuevos recursos de hidrocarburos a mitad de los años setenta permitía esa expectativa: había hecho pasar las reservas probadas del país de unos 10,000 millones de barriles a más de 70,000 millones de barriles de petróleo en unos cuantos años. PEMEX, que empezaba a ser un incipiente importador de gasolinas y derivados petroleros, ascendió en unos pocos meses a la condición de exportador neto de crudo con jerarquía mundial.

Así pues, expandir rápidamente la economía con una agresiva liberación de importaciones, fue la política económica seguida hasta 1981. A mediados de este año, el mercado petrolero internacional tuvo una fuerte caída y se hizo evidente que dejaba de ser un mercado de vendedores para volverse un mercado de compradores. Paralelamente al derrumbe del mercado petrolero, empezó a acentuarse notoriamente en los centros financieros internacionales la tendencia a las alzas en las tasas de interés. En el curso de los siguientes dos años, esas alzas significaron para México un costo financiero adicional que implicó un desembolso del orden de los 10,000 millones de dólares.

El espectro y la realidad de una aguda crisis financiera, con especulación galopante y fuga de capitales, se cernieron sobre el país. No obstante el presidente decidió no cambiar los patrones de gastos ni modificar el tipo internacional de cambio. Para principios de 1982, la política económica había hecho del peso una moneda sobrevaluada, estimulando con ello la dolarización de la economía y la fuga de capitales. En febrero del mismo año, frente al enorme

déficit en la balanza de pagos, ampliada por la especulación cambiaria, los costos de una deuda externa de proporciones considerables (19,000 millones de dólares en 1976, 80,000 millones en 1982) y un mercado petrolero que no repuntaba, el gobierno de México se vio forzado, a devaluar su moneda en un 70% tardíamente.

Así, a finales de 1982, en la inminencia de su cambio de gobierno, luego del mayor auge que recuerden sus tratos con el mercado mundial, el país había visto diluirse en el aire acuerdos centrales de su estabilidad. Su camino al futuro había perdido la claridad de la rutina institucional que solía acompañarlo, sin que al mismo tiempo se hubiera puesto en marcha el mecanismo reformador que su nueva estructura exigía. Por tercera vez consecutiva, el gobierno entrante heredaba del anterior una situación crítica agravada considerablemente durante el último año de su gestión.

El horizonte del nuevo gobierno era de recesión, estrangulamiento financiero, cierre de los mercados monetarios y comerciales internacionales, desempleo con castigo salarial, caída del gasto público y un decrecimiento económico para 1983 que se preveía ya entonces que se situaría entre cero y menos cinco por ciento. Una grave crisis que fue reconocida abiertamente por el presidente entrante, Miguel de la Madrid en su discurso de toma de posesión.

Ante tal situación, el país en que pensaba el nuevo gobierno era un país no centralizado sino descentralizador, no populista y corporativo sino liberal y democrático, no patrimonial y corrupto sino moralmente renovado; no ineficiente y desagregado sino racional y nacionalmente planeado. Y no el Estado grande, laxo, subsidiador y feudalizado que había administrado hasta entonces la clase gobernante del país, sino un estado chico, acotado claramente en sus facultades interventoras, económicamente realista, no deficitario y administrativamente moderno. La sola enunciación del proyecto mostraba sus bondades y, también su desmesura. Siete tesis lo habían resumido durante la campaña electoral de Miguel de la Madrid: 1) nacionalismo revolucionario, 2) democratización integral, 3)

sociedad igualitaria, 4) renovación moral, 5) descentralización de la vida nacional, 6) desarrollo, empleo y combate a la inflación, 7) planeación democrática.

Al finalizar el sexenio, podían resumirse sus logros diciendo lo siguiente: no había más sino menos nacionalismo revolucionario y nacionalismo a secas; el país, mucho más que nunca en años anteriores, miraba al norte y pensaba en dólares. La democratización integral había empezado por no manifestarse en su ámbito por excelencia que son las elecciones: los ciudadanos habían contemplado durante las elecciones locales de 1984 a 1986 al retorno a la manipulación y el fraude electoral.

El jalón de la crisis hacia la baja de los salarios, que cayeron entre 1978 y 1983 un 40%, no hablaba de avances en la sociedad igualitaria sino de un ahondamiento de la desigualdad. La inflación por su parte, propiciaba la concentración del ingreso en pocas manos.

Junto con algunos encarcelamientos célebres como el de Jorge Díaz Serrano, director de PEMEX en el sexenio anterior, y algunas reformas de fondo para evitar fugas mayores en los fondos públicos, la campaña del gobierno a favor de la renovación moral pretendió ser el inicio de un proceso que pusiera fin al desprestigio y a la devaluación moral de la sociedad mexicana ante sí misma en el exterior. Los resultados no correspondieron con las expectativas y la confianza del ciudadano común en la honorabilidad de sus gobernantes no retornó.

La descentralización de la vida nacional olvidó, en aras del realismo político, la propuesta de independencia y fortalecimiento municipal esbozada por el gobierno en sus reformas al artículo 115, de diciembre de 1983, y la actividad descentralizadora consistía básicamente en la ampliación de procedimientos de desconcentración administrativa establecidos en gobiernos anteriores.

Un crecimiento de 5.4% durante 1983 y de un poco más del 3% en 1984, hablaba de límites severos en el proceso económico y quitaba sustento a la ambiciosa propuesta de desarrollo con empleo y combate a la inflación. La inflación del 80% en 1983 superó el 100% en 1986 y desbordaba considerablemente la expectativa oficial y castigaba logros en el mantenimiento del empleo y la conservación de la planta productiva.

La llamada planeación democrática había tendido a volverse, frente al público, en una serie de mesas redondas con participantes que legitimaban con sus ponencias decisiones elaboradas con anterioridad por cuerpos de diagnóstico de las propias dependencias convocantes.

En este proceso de planeación, la visión y la práctica tecnocrática cada vez tiene una mayor presencia en los sectores gubernamentales del país, dicha visión parte del supuesto de que las decisiones deben tomarse con criterios técnicos, desplazando de esta manera al componente político. Situación formulada por Arnaldo Córdoba de la siguiente manera:

“Durante varios años... los técnicos fueron tratados, cuando no como simples expertos de los gobernantes y de los funcionarios públicos, como una de las tendencias de pensamiento que se esforzaban por proponer soluciones eficaces y atendibles a los problemas del desarrollo. En cierta medida, su ubicación en puestos claves del aparato gubernamental fue retardada hasta después de 1968. Mientras tanto, sus ideas, que ya con el régimen de Díaz Ordaz constituían todo un programa político, fueron ganando en coherencia y claridad. Sobre todo cada vez más se fueron adueñando del tipo de argumentos de carácter moral y político que en sus inicios no presentaban y que les impedía avanzar en el juego del poder... El mito de la eficiencia no los ha abandonado; al contrario, han hecho de los valores morales y políticos, factores eficaces para promover la paz y el desarrollo social, y es indudable que la conmoción social de 1968 vino a darles mayor fuerza a sus posiciones políticas” (Córdoba, 1977: 57).

Es decir, la tecnocracia inicialmente formada por economistas, buscaba desde fines de los cincuenta constituirse en una corriente de influencia decisiva dentro de los círculos gobernantes para dirigir a la nación mexicana hacia el desarrollo. En la década de los sesenta se va fortaleciendo con especialistas de diversas ciencias sociales y empieza a tomar lugar en puestos directivos de importancia dentro del aparato gubernamental. En los años setenta y ochenta se consolida.

2.3.1. La política educativa nacional

En función de la demanda constante de profesionalización por parte del magisterio en general y del SNTE en particular, el 26 de agosto de 1975 todavía en el gobierno de Luis Echeverría, se publicó el Acuerdo de que la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento del Magisterio se encargaría de organizar e impartir la licenciatura en educación preescolar y primaria, a los profesores de dichos niveles.

Dos años después, en la presentación del Plan Nacional de Educación elaborado por el Lic. Porfirio Muñoz Ledo, primer Secretario de Educación del Presidente José López Portillo, este se compromete a crear la Universidad Pedagógica Nacional.

Posteriormente, su segundo Secretario de Educación, Fernando Solana, en sus discursos hablaba de la necesidad de educar para un futuro moderno, para el desarrollo. La educación debería afrontar el reto de la modernidad, debería convertirse en un verdadero instrumento de desarrollo, articular tradición e innovación para la construcción de una nueva sociedad que evite el predominio de los intereses políticos de las grandes potencias sobre las necesidades del desarrollo de la nación mexicana. México debía caminar hacia el mundo de la modernidad.

“En el mediano plazo -el año 2000- México se transformará profundamente. Entraremos al siglo XXI con otra fisonomía. Seremos cien millones de habitantes o poco más. El producto interno bruto se multiplicará entre tres y cinco veces, lo cual implica que tendremos que crear de 2 a 4 veces más unidades productivas. Cada mexicano, disfrutará en promedio de un nivel de vida de 2 o 3 veces mejor que el actual... Los cambios cualitativos deberán ser aún mayores. Habremos de integrarnos mejor como sociedad plural y madura. Disminuir decididamente las desigualdades. Intensificar los procesos de participación social y política... Contrarrestar las tendencias de una comunicación social dominada por intereses de las grandes potencias. Fortalecer la capacidad de juicio y de entereza de nuestra población... la acción presente – lo mismo las grandes decisiones de la política educativa que la actuación cotidiana de los maestros en el salón de clase - es al mismo tiempo continuidad con una tradición que compromete e innovación que propone modificar la historia y convertirla en proyecto deliberado...” (Solana, 1981: 3-4).

En este sentido, el 29 de agosto de 1978, aparece el Decreto Presidencial que crea a la Universidad Pedagógica Nacional como organismo desconcentrado de la SEP. La génesis y desenvolvimiento de la UPN no debe entenderse sin embargo, como una decisión educativa estrictamente, como tampoco descubrir en tal decisión un acto vertical de poder, sino que en el proceso originario de la institución, primeramente hay una serie de negociaciones alrededor de proyectos políticos definidos por los diferentes grupos organizados del magisterio, predominando el del grupo hegemónico (Vanguardia Revolucionaria), así como también otros apoyados por diversas facciones de la SEP. El proyecto que se impone en un principio, es aquel que cuenta con mayor apoyo dentro de la SEP (Kovacs, 1983).

De esta manera, “el decreto de creación instituía una Universidad pequeña, diferente y paralela a las normales, en donde se establecía una estructura vertical

con pocas instancias centrales de gobierno, las más relevantes eran la Rectoría y la Secretaría Académica, un Consejo Académico y uno Técnico, órganos sin participación del SNTE; los programas académicos que se proponían se referían más a la formación de especialistas que de maestros en ejercicio. Se demandaba una planta docente con formación universitaria, de preferencia con antecedentes normalistas, seleccionada con base en un procedimiento centrado en el ritual de un examen por oposición ante una Comisión Académica Dictaminadora, designada por la SEP. Su presupuesto inicial estaba fijado en un promedio de veinte millones de pesos, y proponía una estructura orgánico-administrativa con base en las funciones sustantivas universitarias: docencia, investigación y difusión, añadiendo la idea de elevar a función el servicio de biblioteca” (Elizondo, 1988).

Las características del proyecto impuesto, decepcionan a la dirección del SNTE, debido a que no engloba al sistema de normales, así como a su reducido alcance, pues tal proyecto empezó a operar únicamente en el D.F. con un sistema escolarizado.

Las presiones del grupo dirigente sindical culminan con una serie de acuerdos dados a conocer en noviembre de 1978, acuerdos que van a permitir transformar a la Universidad Pedagógica Nacional en una institución masiva, pues en un plazo de tres meses debería incorporar las licenciaturas en educación preescolar y primaria que había venido impartiendo la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio y expedir los títulos correspondientes. Este paso significaba que se responsabilizaría de unos 26 000 estudiantes en aquel momento de la licenciatura. Asimismo, habría de revalidar los estudios de cerca de 8 000 egresados de esa licenciatura y ofrecerles la oportunidad para presentar su examen profesional. Posteriormente como resultado de los acuerdos SEP-SNTE se pone en marcha a fines de 1979 la Licenciatura en Educación Básica para maestros en servicio de preescolar y primaria, en Unidades Regionales llamadas Sistema de Educación a Distancia (Unidades SEAD), distribuidas en todo el país.

En la práctica y como resultado de este proceso descrito, ocurre que de hecho se crea una estructura dual cuyos componentes cumplen funciones diferenciadas en una misma institución, con dos tipos de propuestas curriculares, dos tipos de personal académico y dos tipos de egresados. Mientras en el sistema escolarizado en el D.F. se ofrecen cuatro licenciaturas, dos especialidades y dos maestrías, actividades de investigación y difusión cultural; en las Unidades SEAD de provincia únicamente se ofrece la Licenciatura en Educación Básica, no existe la investigación ni la difusión. Un sistema escolarizado destinado a la preparación de profesionales en torno a la educación y un sistema abierto dedicado a la calificación profesional del magisterio en servicio.

El Sistema de Educación a Distancia consiste en proporcionar a los profesores-alumnos los medios para obtener una formación autodidacta a partir del estudio de la Licenciatura en Educación Básica Plan 1979. Los conocimientos así adquiridos son reforzados por medio de las asesorías que por diversos medios ofrece el personal docente de las 74 Unidades SEAD creadas y distribuidas en todo el país. Los profesores-alumnos, pueden o no asistir a las Unidades para recibir la asesoría académica requerida, pues esta puede brindarse también por correo o por teléfono.

La educación a distancia proporciona a los maestros normalistas en servicio, que por diversos motivos no han podido incorporarse a un sistema escolarizado, la oportunidad de ampliar y mejorar por este medio su preparación profesional y obtener el grado de licenciatura.

Al cabo de dos años de trabajar con dicho sistema, se evidencia en los maestros-alumnos una gran indiferencia por este programa académico, que se manifestó con el ausentismo y un gran índice de deserción. Los pocos profesores que lograron cubrir toda la licenciatura lo hicieron en un promedio de 8 años y bajo un sistema semiescolarizado en los hechos.

Así pues, en este proceso de transición, el maestro de educación básica es convocado nuevamente para ocupar un lugar preponderante en la sociedad, pero para ocupar ese lugar necesitaba modernizarse, y modernizarse es “profesionalizarse”. Este nuevo lugar histórico en el proyecto de “reconstrucción” de la nación mexicana hace necesario revalorar su profesión y modificar su perfil.

El Secretario de Educación Pública lo expresa en los siguientes términos:

“Si lo esencial es ser, y no tener, si el desarrollo al que aspiramos es serio, hay hacia él un solo camino: la educación. Y un responsable principal: el maestro... El desarrollo está en la capacidad de las personas, no en los bienes acumulados. Los bienes, sin gentes capaces, se agotan. Las personas capaces son las que hacen el desarrollo... La calidad de la vida de las siguientes generaciones de mexicanos dependerá de la calidad que alcance la educación que hoy ofrecemos... Todo lo dicho converge otra vez hacia el maestro como punto central que determina la calidad de la educación. Todo converge hacia su excelencia humana personal como recurso principal para crear excelencia en las siguientes generaciones... el maestro es la clave del futuro de la Nación... ¡Ya basta de que se siga considerando al magisterio como una profesión menor!... Y la calidad profesional que debe tener quien orienta la conducta, y forma la inteligencia y el espíritu de los jóvenes mexicanos debe ser tan alta o más alta aún que la que se requiere para practicar cualquier otra profesión... Para que ello sea posible, el maestro debe contar con los elementos necesarios para el desempeño de sus funciones y con los medios que le permitan tener oportunidad de un permanente aprendizaje. Necesita compartir el proyecto educativo del Estado. Necesita ser partícipe y corresponsable de la planeación educativa” (Solana, 1981: 7).

2.4. El contexto familiar y su incidencia en la elección de la profesión docente

Vamos a ocuparnos ahora, a lo largo de las páginas siguientes, de analizar algunas de las características familiares de las profesoras y el profesor egresados de la UPN de la LEB 79 entrevistados, como factores que incidieron en el proceso de pensar, decidir y ejercer la profesión docente, y de esta manera contribuir significativamente en la construcción de las identidades que tienen como docentes.

La familia es un ámbito privilegiado para la socialización de los hijos. Entendiendo por socialización al proceso a través del cual el sujeto aprende e interioriza contenidos socioculturales específicos, a la vez desarrolla y afirma su identidad personal, bajo la influencia de agentes exteriores y mediante mecanismos procesuales frecuentemente inintencionados. De tal manera que el sujeto no puede llegar a desarrollarse como persona sin el soporte de contenidos culturales específicos, pues necesita asimilar un lenguaje y unos modos concretos de pensar, de sentir y de actuar, unidos a la aceptación de ciertos valores.

Como parte de la socialización primaria, se construye el primer referente sobre el mundo del individuo, en tanto que los padres ofrecen a los hijos, junto al alimento corporal, el referente cultural con pautas específicas y modos concretos de interacción. De ahí que el núcleo familiar sea un elemento importante en la elección de la profesión a seguir.

“¿Mis padres?; mi papá es empleado y mi mamá se dedica a las labores del hogar” (Chela).

“Yo soy de una comunidad pequeña donde no había ni primaria y mis padres... bueno, mi papá se dedicaba a las labores del campo y mi mamá se quedaba en la casa” (Pedro).

“Mis papás de hecho no tienen ninguna profesión. Mi papá fue empleado en una empresa de calzado, duró muchísimos años, ahora es pensionado y mi mamá siempre se ha dedicado al hogar. De los hermanos, en total somos siete, casi todos únicamente estudiaron hasta la preparatoria, ya todos ellos tienen su familia. La única profesionista soy yo” (Mary).

Los profesores y profesoras entrevistados, forman parte de familias pertenecientes a grupos sociales con condiciones modestas de vida, tomando en cuenta la ocupación de los padres: 1 padre campesino y 2 empleados; las tres madres dedicadas al hogar. Siendo Pedro el único de los tres con un familiar inmerso en el magisterio, su hermano mayor.

La función que cumple y el correlativo prestigio que una profesión tiene vienen definidos, en primer término, por los estratos sociales de que la misma se nutre. Hay una permanente dialéctica de lo objetivo –en este caso, la profesión de maestro- y lo subjetivo –la percepción social de la misma en virtud de la cual el rango atribuido a una posición social dice mucho acerca de a quiénes se la reserva y para qué cometidos sirve-. Esto quiere decir que la profesión en cuestión está cubierta de un aura particular que la hace especialmente atrayente –por afinidad, facilidad, proximidad o rentabilidad- para determinados sectores sociales.

La íntima imbricación entre sectores sociales-sistema de enseñanza-profesiones debe analizarse en su totalidad y en sus recíprocas interdependencias, teniendo en cuenta, el filtro selectivo inicial, en donde confluyen origen social con estudios y carreras idóneas, esto es, percibidas por cada grupo, estrato o clase como propias de ellas, como suficientes para la promoción social de los hijos, como arquetipo que colma todas –o casi todas- sus expectativas sociales. Así pues, que a los estudios para ser maestro, accedan de manera preponderante alumnos de un estrato social particular, se encuentra en estrecha relación con la propia imagen social de la profesión docente.

Los efectos que se derivan de ser miembro de un medio cultural particular se sitúan preferentemente en el ámbito de lo que se pide y se espera de cada sujeto, al hacer emerger ciertas parcelas de la vida social como significativas para la biografía personal y también colectiva. De esta manera, los tres profesores de este análisis, centran su desenvolvimiento profesional exclusivamente en el magisterio, esto es, no han hecho o hacen estudios de otra profesión.

En la elección de la docencia entran a formar parte también, de manera importante, las expectativas familiares, como pone de manifiesto la maestra Mary:

“Cuando terminé la secundaria, mi decisión era cursar el bachillerato, no tenía pensado todavía qué estudiar, qué profesión iba a tomar... mi papá me dijo que decidiera en qué escuela quería cursar el bachillerato. Fuimos a varias escuelas, pero a mi papá no le convenció ninguna, de hecho me dijo que por qué no estudiaba en la escuela del padre Lira, que decían que era muy buena, que iba a ser yo una persona muy disciplinada, muy estudiosa y que a él le gustaría que yo cursara ahí la normal. Y la verdad, pues como no tenía decidido que iba a estudiar, pues yo dije bueno, está bien, el hecho es tener la oportunidad de estudiar, entonces llegué ahí a estudiar la normal y me quedé”.

Otro referente, es la necesidad de un trabajo en corto tiempo y un salario con cierta seguridad que permita la supervivencia, aspecto señalado por Pedro:

“Entonces, la misma situación, la pobreza... terminé la secundaria y mi hermano acababa de terminar hacía como dos años en la Escuela Normal Rural de Atequiza, él era ya maestro. Entonces me dice: ‘Mira, no hay dinero para que estudies economía, vamos a ser realistas. Tú única opción es ir a hacer examen a Cd. Guzmán, Jalisco, al Centro Regional de Educación Normal, y si te quedas, ya la hiciste, estás becado los cuatro años para ser maestro, o te quedas aquí en la casa a hacer trabajos en la agricultura y eso’. Pues me puse a estudiar y me sacó ficha y me fui a hacer examen a Cd. Guzmán, y ¡me quedé!”.

La relación e interacciones con el grupo de iguales fue lo que llevó a Chela a pensar en el magisterio, “ prácticamente a mí me vino el ser maestra así como de repente. Yo nunca, al menos que yo recuerde haber pensado decir ‘voy a ser maestra’, ¡no!, simplemente entré a la normal, ahora si que tal vez porque era una carrera corta en cierta forma, o porque me gusta tratar con niños. Pues ahora si, no sé ni cómo me surgió el irme a la normal. Fue una opción que se me presento y dije ‘ahí voy’... Y entré a la normal y de ahí hasta la fecha, la vocación fue naciendo con el paso de la práctica; y más que nada porque algunas de mis compañeras de secundaria, cuando nos juntábamos y nos preguntábamos, ‘¿tú que vas a seguir estudiando?’, ‘yo me voy a ir a la normal’, me decían dos o tres, incluso yo les decía: ‘a la normal para qué, ¿a poco quieres ser maestra?, dicen: ‘sí, ¿y tú que vas a ser?’, y yo les digo ‘no sé’. Y realmente no encontré y dije, ‘me voy a ir con ustedes, a ver qué’. Incluso anduve con ellas en varias escuelas haciendo examen de admisión y entré a la normal oficial”.

En los tres casos la intervención de otra persona los encamina por los rumbos del magisterio: sea el padre, el hermano o el grupo de amigas. Y en los tres casos la “vocación” se va conformando en la práctica de la docencia.

2.5 La trayectoria escolar y la construcción de la identidad docente

2.5.1 La formación en la educación básica

Las experiencias escolares en el nivel básico, van conformando ciertas imágenes sobre lo que implica ser maestro. Sobre todo, la manera de trabajar y de relacionarse por parte de los docentes.

En relación con dichas experiencias la maestra Chela nos cuenta:

“Me acuerdo mucho de mi maestra de kinder... porque nos cantaba muchas canciones, nos contaba cuentos, nos ponía a jugar.

De los maestros de primaria, de primero y de cuarto año ni recuerdo quienes fueron. Pero la de segundo era muy buena gente, nos trataba muy bien. En tercer año me tocó una maestra muy dura y muy estricta, que no dejaba ni que les habláramos a los niños. Y en quinto año la maestra era muy consciente, nos enseñaba muy bien, no era de las regañonas..., y como éramos todas niñas nos daba muchos consejos para la vida desde una mujer, para mujeres. En el sexto grado tengo muy buenos recuerdos, me ponía a cuidar y cosas así.

En secundaria a los maestros que más recuerdo son a los de español y matemáticas... El maestro de español daba muy buenas clases... muy bonita su forma de explicar... Al de matemáticas yo siempre le entendía... yo sentía que explicaba bien... y era muy cordial con nosotros”.

En estos recuerdos de la maestra Chela, está muy presente el aspecto relacional de sus maestros, de tal manera que lo más significativo tenía que ver con: “nos cantaba muchas canciones”, “nos trataba bien”, “nos daba muchos consejos”, “me ponía a cuidar”, “era muy cordial”. No falta la maestra “dura y estricta”. Y en el caso de los profesores de secundaria, a los únicos que recuerda eran a los que “explicaban bien”. De esta manera se van sedimentando ciertas características de los docentes que va a tener en mente posteriormente cuando ella sea maestra.

Una experiencia distinta es la del profesor Pedro:

“No estudié preescolar... (En la primaria), eran maestros muy exigentes, muy intransigentes, tradicionalistas cien por ciento. Del que tengo mejores recuerdos, fue del maestro de cuarto, era un maestro joven... él si traía otras ideas, era más comprensivo con nosotros, nos sacaba a jugar, peloteaba con nosotros. El que tuve en quinto grado, nada más pura intimidación.

En la secundaria casi era el mismo sistema... eran tradicionalistas, nuestra única salida era estudiar y estudiar y estudiar y de memoria. Del que tengo gratos recuerdos es del que me daba español... me dio un trato preferencial, me dejaba a mí y a otros tres compañeros ayudarle a calificar exámenes”.

El profesor Pedro lo que enfatiza es el “tradicionalismo” de sus maestros, el ser “exigentes” e “intransigentes”, promoviendo fundamentalmente la “memorización”. Los maestros más recordados son en virtud de la “comprensión” y del “trato preferencial”, o sea de aspectos afectivos y relacionales.

La profesora Mary, tuvo algunas experiencias semejantes a las del profesor Pedro:

“De hecho el párvulos en el que estuve, era un párvulos en donde el alumno aprendía a leer y escribir, salía leyendo de corrido como comúnmente decimos, y en realidad no recuerdo un párvulos en donde yo jugaba o intercambiábamos juegos con los compañeros, sino que era un párvulos en donde había pupitres binarios y siempre estábamos sentados en el pupitre escribiendo o leyendo o copiando del pizarrón.

Cursé la primaria también en una escuela particular anexa a una parroquia, una escuela en la que aparte de las asignaturas que establecía la Secretaría, teníamos la formación de valores o formación moral. De hecho también asistíamos a misa y a pláticas cuaresmales... la educación ahí fue muy tradicional, muy de escribe, repite, memoriza tal cual está en el libro, de apréndete las tablas de memoria y había muchos concursos.

La secundaria fue una etapa diferente, en donde el maestro entraba daba la clase y salía. Generalmente los maestros no tenían mucha relación con nosotros los alumnos... no se organizaba ningún tipo de actividades en donde los alumnos interactuáramos con ellos... la evaluación era basada principalmente en un examen escrito, no consideraban las participaciones, la asistencia, el entusiasmo o el interés por la clase”.

Los recuerdos de Mary se centran en relación con su estancia en párvulos, “estar sentadas, escribiendo, leyendo o copiando”, en la primaria “escribe, repite, memoriza”, en la secundaria una relación muy lejana entre maestro y grupo, para no perder la autoridad, como ella mismo lo señala, “siento que fue una educación muy tradicionalista”.

De esta manera, las experiencias con sus profesores de preescolar, primaria y secundaria, tuvieron que ver con tres aspectos: por una parte con prácticas sumamente tradicionalistas de “escribe, memoriza, repite”; por otra con el trato recibido, en un caso cordial en los otros dos “estrictos y exigentes”; y los consejos sobre cómo comportarse.

2.5.2 La formación inicial en la normal primaria

En la actualidad, se habla de dos tipos de formación, en lo que al contexto temporal se refiere, por un lado se habla de formación inicial, por otro de formación permanente. La primera correspondería al contacto necesario de una determinada persona que quizá con cierta vocación, llega a un centro donde recibirá la formación pertinente, con un ideal futuro de ejercicio docente. Se trataría de proponerle por un lado, reflexionar que es ser docente, dándole a conocer una serie de contenidos científicos y culturales y, por otro, quién es él mismo y que representa ser educador, así como otorgándole una serie de formas de actuación didáctica.

Sarramona (1989: 148), por su parte, plantea que “la formación inicial debe seleccionar, proporcionar las bases cognoscitivas y las destrezas técnicas necesarias para poder desempeñar un puesto laboral; además de dejar abierto el camino para la actualización y la formación permanente”. Para este autor, la formación inicial del docente implica una fuerte formación intelectual, de tal manera que los profesores sean capaces de analizar críticamente su propia

práctica, pues “las necesidades de formación advertidas por un docente, y por cualquier otro profesional, dependen de la capacidad de análisis crítico que posea sobre su labor, la cual, a su vez, depende de la continuidad y profundidad de los conocimientos poseídos”.

En relación con su paso por la normal, el profesor Pedro, tiene una serie de experiencias muy significativas:

“Yo estude la normal en el Centro Regional de Educación Normal en Cd. Guzmán, Jalisco... Llegué ahí y casi ninguno de los maestros era tradicionalista, su sistema de enseñanza era muy diferente... que en equipos, que investigaciones, nos traían muy movidos... eran maestros más progresistas. Nos fueron inculcando eso a nosotros también; por ejemplo, el maestro Panchito que nos daba didáctica, se iba más allá de la didáctica... a cosas reales que íbamos a vivir en los grupos, ‘no es que esta es la realidad, no es cierto que van a llegar, y los muchachos son mansitos y ustedes... No, no, no es que miren muchachos, así y vayan tomando estas estrategias’, en ese sentido, en lo pedagógico siento que estuvo muy bien la formación que nos dieron. En ese tiempo ya nos hablaban de Freinet y de la Escuela Moderna”.

En los comentarios del profesor Pedro, nos encontramos que lo que le parece más importante de sus maestros de la normal son, por una parte los consejos que estos le dan relacionados con su trabajo en el aula y por otra la investigación y el trabajo en equipo. En el caso de Pedro hay una ruptura entre las experiencias con sus maestros de educación básica, principalmente tradicionalistas y las de sus maestros de normal sustentados en la escuela nueva.

Por otra parte, Chela identifica un fuerte distanciamiento en la formación inicial, entre la teoría y la práctica, “en la normal teníamos la teoría, pero más que nada hacía falta la práctica, porque no es lo mismo que a uno le estén enseñando las técnicas, las didácticas, ya lo que es propiamente encaminado a la carrera, aparte de los conocimientos en general, que ponerlos en acción... yo no le

encontraba ninguna relación real, sí los aprendía, los estudiaba y todo, pero realmente donde yo vine a aprender, a poner en práctica todo lo que estaba aprendiendo, fue realmente cuando entré a trabajar, iba en 3° de normal”.

La principal apreciación de Chela se manifiesta como un distanciamiento entre la teoría educativa y la práctica docente, señalando posteriormente “donde vine a aprender es en la práctica”.

A su vez, Mary dice: “Lo que yo recuerdo de la manera de trabajar de mis maestros en la normal es que era más bien expositiva, ellos exponían la clase, nos dejaban estudiar, nos dejaban trabajos, el maestro siempre en el pizarrón y en el escritorio y los alumnos siempre sentados en el pupitre leyendo, si eran muy tradicionalistas en el sentido de que teníamos que aprendernos al pie de la letra lo que ellos nos dejaban a lo que ellos nos enseñaban”.

Para Mary hay una continuidad en las prácticas tradicionalistas de sus profesores tanto en el nivel básico como en la normal, prácticas sustentadas en la exposición y la memorización.

En relación con la formación inicial de estos profesores, encontramos procesos distintos:

En Mary existe continuidad entre su formación en educación básica y su formación en la Normal primaria, en ambos momentos se encuentra presente el tradicionalismo.

Pedro experimenta una ruptura entre el tradicionalismo vivido en la primaria y secundaria y una postura “progresista” en la Normal.

En el caso de Chela, también hay continuidad, ella visualizó en la Normal una falta de sentido de la teoría.

Resulta muy importante en la reflexión sobre la formación docente tener presente que se trata de una instancia de formación laboral: se está formando

gente que realizará un determinado trabajo. Las características de este trabajo y sus contextos de realización deberían constituir elementos clave a la hora de diseñar procesos formadores.

La formación toma regularmente como referentes las prácticas de enseñanza en tipos determinados de instituciones (las instituciones urbanas que atienden a población homogénea), excluyendo otros perfiles institucionales tanto como la heterogeneidad sociocultural que caracteriza a las instituciones educativas en nuestro país.

2.5.3. La formación permanente

La formación permanente, es aceptada en la actualidad como una necesidad, para dar respuesta a los retos que presenta la dinámica de la vida actual, con sus cambios tecnológicos y la ruptura de paradigmas sociales, culturales y éticos que ya no están acordes con los procesos socioeconómicos vigentes.

2.5.3.1. El estudio de la licenciatura

Los tres profesores, posteriormente ingresan a la UPN para estudiar la Licenciatura en Educación Básica Plan 1979, al respecto opinan:

Pedro, “Cuando yo ingresé a la UPN, sentí que me reencontré otra vez con mi formación de normal básica, o sea, encontré maestros ya no tan anquilosados, con un pensamiento más abierto, que nos decían... bueno aquí está esto, vamos a discutirlo. Me reencontré con mi pensamiento que ya traía, como que fructificó más, todas mis ideas las fui anclando mejor, con lo que aprendí aquí. A veces trae uno todas las ideas, pero de joven, entonces aquí como que se fueron madurando todas esas ideas, en cuestión de conceptos de educación, de formas de trabajar,

de abordar de otra manera la práctica docente, o sea, va uno descubriendo más cosas.”

Mary, “Fue importante el cambio que sentí como estudiante de la UPN, porque en primer lugar, ya tenía una responsabilidad más formal en el trabajo, en segundo lugar, yo nunca había estudiado en una institución oficial, yo siempre estudié en particular, entonces, es un sistema muy diferente, mucho muy diferente. Y más con el sistema abierto; aquí están las materias, lleva las que tú puedas, es más, elige al asesor que tú quieras, porque la verdad tuvimos la suerte de elegirlos. Entonces, sí se me hizo muy diferente, pero la verdad siento que como maestra fue ahí donde me preparé. Porque yo en la normal, a lo mejor fue la edad, fue el sistema, fue el plan de estudios o fue todo, que no tenía plena conciencia de lo que era mi profesión. De hecho mi práctica docente a cambiado radicalmente, porque las materias que llevé en la Universidad me hicieron ver que la profesión de maestro no es nada más transmitir conocimientos, sino trabajar también sobre actitudes, sobre valores, sobre que el niño construya su propio conocimiento, sin que yo como maestra llegue y se los enseñe, entonces mi visión ha cambiado bastante y mi práctica también. Si me hubiera quedado con la Normal nada más, mi práctica sería 100% tradicionalista, por la formación que tuve.”

Chela: “... al entrar aquí a la UPN y estudiar por ejemplo, las materias pedagógicas, empecé a comprenderlas un poco más a fondo, y más que nada siento que ya tenía mas años de experiencia con grupos, a mi me sirvieron muchísimo, porque cosas que tal vez me pasaron desapercibidas en la normal, y como le digo al principio no le tomaba mucho sentido a lo que yo estaba aprendiendo, en cambio estar aquí en la UPN, yo veía la realidad de lo que estaba estudiando y que realmente si me estaba sirviendo en mi práctica... empecé a conectar mucho de lo que estaba aprendiendo y de lo que estaba haciendo”.

Para Pedro su paso por la UPN significa continuar con un proceso iniciado en la escuela normal y que tiene que ver con las propuestas pedagógicas del movimiento conocido como de la Escuela Nueva o que él llama progresista. A Chela le permitió articular los referentes teóricos abordados en la licenciatura con la práctica que realizaba simultáneamente. En el caso de Mary, representó un fuerte cambio con su formación anterior siempre en escuela particular y con prácticas pedagógicas tradicionalistas y una disciplina muy rígida. Recuperando sobre todo el planteamiento sobre la construcción del conocimiento por parte de los propios niños.

Sus experiencias al pasar por la UPN tienen que ver con: un pensamiento abierto, descubrimiento de cosas, el promover la discusión, la comprensión más a fondo de lo pedagógico, la conexión real de los contenidos abordados con su práctica y sobre todo la conciencia de cambio en su manera de trabajar está presente en todos.

2.5.3.2. La actualización de los profesores

Dentro de la perspectiva de la formación permanente, también nos interesó saber qué sucedía con los profesores después de egresar de la licenciatura en el terreno de la formación:

“¿Después de la licenciatura? Sí, yo estudié la normal superior y también asisto a los distintos cursos o seminarios que se nos ofrecen, pero algunos de ellos no sé si los harán muy a la carrera o el asesor no es el adecuado y a veces no resultan tan productivos, porque caemos en lo mismo ¿no?, formen equipos, ay les van las hojitas, analicen, vacíen en las láminas y el reloj, se acabó, vámonos, ese es el concepto que tengo. Y también siento que la formación docente, no sé si sea muy conservadora de los que dan los cursos, algunos todavía... yo soy el asesor y mis ideas ¿no?, y las demás como que no, a veces no son tan

aceptadas. Yo siento que la mayoría lo hacemos por los 5 puntos de carrera, o por los doce puntos del otro curso, o sea, por ir ganando puntos en carrera, no tanto porque en verdad queramos ir aprendiendo” (Pedro).

“Siempre he estado con la inquietud de prepararme, de actualizarme, he tomado algunos diplomados, sobre todo me gusta mucho el área de matemáticas... y más que nada porque todos esos diplomados o talleres que he tomado me han servido bastante para aplicarlo con mi grupo en la primaria. He tomado sobre Derechos Humanos, sobre como mejorar la práctica docente, todos esos diplomados que he tomado, me han servido para que mi visión cambie, cambie para bien” (Mary).

“Los últimos cursos de actualización implementados por la Secretaría sí me han gustado, porque van mas a fondo. Antes no había estos cursos, siempre nos daban en las zonas maestros multiplicadores y ahí como que ya se pierde, se pierde el ir transmitiendo el conocimiento de los maestros realmente capacitados a un grupo y luego ese grupo a otro y luego ese grupo va y lo pone en práctica, entonces no me interesaba realmente esto, porque yo sentía que no me enseñaban nada nuevo, realmente era lo mismo: analiza el programa, haz esta actividad, haz esto, haz lo otro, pero realmente encontrar algo que sirviera para el aula, para poder trabajar, yo no lo veía así” (Chela).

Los profesores entrevistados después de terminar la normal primaria o la licenciatura, asisten periódicamente a cursos, talleres, seminarios, diplomados. Alguno de ellos a cursado la normal superior y ya vislumbran o están por ingresar a un programa de Maestría.

Los tres cuestionan las características de algunos de los cursos a los que han asistido, sobre todo a los impartidos por multiplicadores que no tienen la

formación adecuada para impartirlos o coordinarlos y los sienten como pérdida de tiempo, como lo mismo de siempre. No obstante, los tres también asisten con la intención de recuperar algo de ellos, ya sea que permita ampliar la visión que tienen sobre su trabajo, o que se pueda aplicar a situaciones específicas de su práctica docente.

2.6. La trayectoria laboral de los profesores.

La trayectoria laboral de los profesores, se lleva acabo en las escuelas, de ahí la importancia de partir del siguiente señalamiento: “ el discurso educativo tiende a presentar una escuela homogénea, representante de la cultura de la sociedad o bien de su sector dominante, de la cual paulatinamente quedan fuera todos aquellos estudiantes que no cuentan con las competencias culturales que presupone el trabajo escolar. (Pero que existe) una concepción alternativa de la dinámica cultural (que) permite ver una escuela heterogénea, contradictoria, a la cual asisten estudiantes que en algún nivel fundamental son iguales, y que usan sus propios recursos culturales dentro de complejos procesos de apropiación, resistencia y supervivencia, generados en la misma escuela” (Rockwell, 1992).

Cuando nos referimos a las escuelas, solemos tener de ellas una imagen que se manifiesta en el lenguaje. Son formas de señalar que cada escuela tiene un “estilo”, que se construye en un complejo entramado en el que el proyecto inicial va siendo moldeado por los sujetos que participan en su dinámica (directivos, profesores, padres de familia, personal administrativo), cuyas prácticas son captadas en tal imagen.

La imagen de la escuela no se compone solamente de sus aspectos manifiestos, es decir de aquellos que se imponen a la mirada: el edificio, la

limpieza, el comportamiento de los alumnos en los momentos de entrada, recreo o salida, la recepción de la que somos objeto cuando nos acercamos a ella o la importancia dada a la tarea específica. También la integran aquellos aspectos menos visibles: el tipo de vínculos, el modo en que se toman las decisiones, es decir, la percepción que los miembros tienen de ella y de sus prácticas.

Cada escuela posee rasgos de identidad y señas particulares que le son propios; ambos constituyen y simultáneamente son aprehensibles en lo que podemos denominar cultura institucional. La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas de la escuela y de las prácticas de sus miembros. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella.

En otros términos podemos decir que la cultura institucional es, metafóricamente, el escenario, la obra que se representa, el telón y el fondo de las actividades de una escuela. En ella se integran cuestiones teóricas, principios pedagógicos, modelos organizacionales, metodologías, prácticas educativas, perspectivas, sueños y proyectos, esquemas estructurantes de las actividades.

Es difícil enumerar y mucho más aún jerarquizar los elementos que la componen. Para dar cuenta de ello mencionaremos sólo algunos: los usos y costumbres; los procesos de socialización; los criterios y normas de sanción; los sistemas de seguimiento y control; los tipos de vínculos; los valores vigentes; el grado de adhesión y pertenencia de sus miembros; el estilo de funcionamiento; las ceremonias y rituales; las formas de trabajo predominantes.

Los sujetos como alumnos o estudiantes, se acercan a la cultura escolar en el transcurso de su proceso formativo. Pero ya los docentes en formación, la viven en un principio en la organización y dinámica de las escuelas normales y

posteriormente en las prácticas establecidas en el plan de estudios. Son estas prácticas las que generan las primeras experiencias de trabajo en el aula.

2.6.1. La primera experiencia docente

Tomando en cuenta la primera experiencia que tuvieron al trabajar con un grupo, los tres profesores señalan:

Chela: “Empecé en una escuela particular. Yo fui a hacer una solicitud de trabajo, porque como en tercer año, tercero y cuarto, ya estaba lo de las prácticas docentes, decían que si uno estaba trabajando era mejor, porque la práctica iba a estar más completa, iba a estar viendo los problemas de un grupo estando estudiando... Fui a hacer la solicitud a un colegio particular y me dieron un grupo de preescolar, tal vez por ser estudiante y verme chica. ¿Y mis experiencias?. ¡Ay!, pues bien feas, porque yo no sabía ni qué hacer... Ya en el siguiente ciclo que entré a segundo de primaria... era un grupo muy numeroso, de 67 niños. Había veces que no hallaba ni qué hacer y decía ‘¿ahora qué hago?’. Más que nada en cuanto a las conductas, no sabía cómo tratar a los niños. Los conocimientos como quiera. No sabía disciplinarlos y eso que eran niños chicos”.

Pedro: “Desde el primer año de normal nos llevaron a observar, en ese tiempo la escuela tenía una zona escolar con edificios y todo a su cargo. Esas escuelas eran atendidas por compañeros que ya iban en cuarto grado, ellos atendían los grupos ya como maestros de base encargados del grupo todo el año, y a esos grupos nos mandaban a hacer las observaciones. Hacíamos las observaciones viendo cómo planeaba el maestro, cómo daba la clase, nos íbamos dos por grupo, en primero; ya en segundo nos mandaron a practicar, pero nunca practicamos en la ciudad, siempre nos mandaron a comunidades. Como había cuatro camiones en la escuela, el domingo nos distribuían, nos iban dejando sembrados y eran quince días allá en la comunidad, o sea conviviendo con la

gente de la comunidad y haciendo trabajo. Allá nos daban de comer y nos daban todo y hasta pasando los quince días pasaba el camión por nosotros. Los maestros de didáctica, nos iban a habilitar una vez por semana, a ver si iban bien las cosas, si nos daban de comer, si nos aceptaba la comunidad, si no teníamos problema con el director de la escuela, siempre hicimos prácticas.

Cuando llegamos a cuarto grado, hicimos el servicio social en las mismas escuelas, que eran de la zona escolar de la escuela (normal), hicimos las prácticas en la noche, en una escuela nocturna y ya después trabajamos medio año, nos buscaron un grupo en las escuelas urbanas... Y ahí estuvimos medio año, ahí hicimos el informe recepcional, pero sí estuvimos muy en la práctica, tuvimos buenas experiencias... aparte, trabajamos en los dos medios, en el medio rural y en el medio urbano, contrastábamos el tipo de niños que atendíamos allá, con el tipo de niños que teníamos en el medio urbano”.

Mary: “Teniendo dos años de normal y de acuerdo a mi edad, yo me acuerdo que tenía 16 años, ahora me pongo a pensar, cómo le hice: no sé. Pero, trato de recordar un poco, y siento que seguí un poco o un mucho de la forma en que yo fui educada, de la forma en que fui tratada en la escuela. No en el sentido de los castigos, pero si en el sentido de ser muy estricta en cuanto a los contenidos y ser muy rígida en eso de lo que se deben de aprender, de que ningún detalle se nos debe de pasar. Repetí el mismo patrón, cuando empecé a trabajar. En cuanto a la disciplina... ahí fui un poco diferente, influyo mi carácter. El hecho de que a mí nunca me gustó esa forma de lograr objetivos, de que fueran tan estrictos conmigo. Eso yo no lo repetí, pero en cuestión de los contenidos y de ser así como muy cuadrada, de que tengo que hacer esto y lo debo de cumplir en tal tiempo y que debo de presentar muy bien los cuadernos de los alumnos, siento que sí lo repetí... Al principio iba con temor, porque no tenía la experiencia, estaba muy joven. De hecho cuando tomé el primer grupo, me dieron quinto de primaria, las niñas que tenían 11 años, yo tenía 15 o 16, era muy poca la diferencia. Además, era mi primer experiencia de salir de casa y adquirir una responsabilidad diferente”.

Efectivamente, el inicio profesional supone el reconocimiento como actor social, como adulto, con los derechos y deberes que ello conlleva, y suele configurarse como un reto a nivel personal, pero también social, porque los demás (familiares, amigos, compañeros, autoridades) tienen ciertas expectativas sobre lo que se hará, sobre cómo se responderá a las demandas.

En el caso de la docencia, hay que tener en cuenta las responsabilidades del profesorado principiante, que a su vez está aprendiendo también, en el aprendizaje del alumnado y, sobre todo, que trabaja en un escenario que ya conoce, aunque ha cambiado su rol: ahora ya no está allí como alumno sino como profesor con las repercusiones que ello supone respecto a deberes, obligaciones, autoridad.

Si bien es cierto que las características concretas del trabajo, las condiciones específicas en las que se inicia, y otros factores de índole personal, van a determinar en gran medida el desarrollo de este periodo, la coincidencia de una serie de obstáculos y la repetición de determinadas quejas y problemáticas comunes, nos permite visualizar al momento de iniciación como singular, que requiere de la realización de análisis que permitan entender la entrada en la profesión y su posterior desarrollo.

Para Chela fue muy mala su primera experiencia, “no sabía qué hacer”, probablemente porque siendo estudiante de normal primaria la ponen con un grupo de preescolar, sin poder controlar la disciplina de los niños pequeños.

Se constata también que, a menudo, se tiende a concebir la enseñanza como a uno le han enseñado, Mary lo expresa de la siguiente manera: “Trato de recordar y siento que seguí un poco o un mucho de la forma en que yo fui educada, de la forma en que fui tratada en la escuela”. En este sentido, cabe decir

que se ha ido formando una imagen de lo que implica enseñar a lo largo de la educación primaria, secundaria o preparatoria. Si recordamos al respecto las implicaciones de la teoría cognitiva social del aprendizaje por observación y modelado (Bandura y Walters, 1974; Bandura, 1987), o los mecanismos de identificación que la psicología de la personalidad vincula al aprendizaje social, podría decirse que cada vez que hablamos de la “enseñanza recibida”, deberíamos tener presente también su incidencia en el “modo de enseñar” del futuro profesor.

De la misma forma se puede suponer que el contacto con buenos profesores puede llevar a que los que se preparan para ser docentes aprendan de ellos a ser reflexivos y autocríticos, a buscar soluciones a los problemas educativos que se presentan. Como sucede con Pedro que en su formación como docente, sus primeras experiencias frente a grupo las realizó en una comunidad rural, donde mandaban a los estudiantes de la normal en la que estudio a realizar sus prácticas desde el segundo año, situación que él considera muy adecuada.

2.6.2. El recorrido por las escuelas

La maestra Chela hasta el momento ha trabajado en seis escuelas, la primera fue particular y ahí estuvo un año con preescolar, y al siguiente le dieron segundo de primaria. Al terminar la normal básica le dieron la plaza federal y la mandaron a una comunidad rural. Más adelante solicitó su cambio y le volvió a tocar en comunidad rural, en donde se quedó dos años trabajando los grados de tercero y cuarto.

En la siguiente escuela, también rural, duró muy poco, porque a los cuatro meses hubo un lugar en una escuela semirural, en una colonia de la periferia de León, donde no había agua, ni drenaje, ni teléfono, ni transporte urbano. De ahí

pasa a una escuela urbana en la que trabajó siete años en el turno vespertino y hasta el momento nueve años en el turno matutino. En su recorrido por estas seis escuelas: una particular, tres rurales y dos urbanas; le ha tocado trabajar con todos los grados de la primaria, sin tener preferencia por alguno en especial. Siempre en el turno matutino, con la excepción de una de las escuelas urbanas.

El profesor Pedro, únicamente ha trabajado en tres escuelas, en una de ellas lleva los 23 años de servicio que tiene. A los tres años de servicio consiguió doble plaza y trabajó dos años en la escuela de ciegos, estando un año como director de la misma, pero no le gustó el ambiente y pidió su cambio al centro psicopedagógico, para trabajar con niños con problemas de aprendizaje. Ahí lleva 18 años, y a partir de septiembre próximo, tendrá que integrarse a la USAER.

Mary por su parte, al no poder conseguir plaza ni estatal ni federal, ha trabajado exclusivamente en colegios particulares, en el primero duró un año todavía como estudiante de la normal, para continuar como maestra de primaria en la escuela en que estudiaba la normal, “yo no estaba convencida del sistema, pero se me hacía que no debía negarme, porque tenía que seguir ahí estudiando, me faltaba un año de normal. Estuve un año únicamente trabajando ahí, termine la normal y di las gracias. Yo no tenía trabajo, pero di las gracias, porque el sistema no me convencía”.

Después de ahí, estuvo en otra escuela particular pequeña por dos años. Posteriormente presentó solicitudes en varias escuelas diciendo: “en la primera en donde me manden llamar, ahí voy a acudir, y ahí he estado hasta ahorita, ya tengo 18 años cumplidos, y estoy en el 19”.

2.6.3 La búsqueda de la plaza

Al concluir los estudios iniciales para ser docente, lo que primero tienen en mente los profesores es la necesidad de obtener una plaza como maestro. En este

sentido los saberes presentes en las escuelas normales públicas recomiendan recurrir al Sindicato para obtenerla con mayor facilidad, de esta manera, al egresar de la normal básica, Chela y Pedro no tuvieron ninguna dificultad para obtener plaza de manera inmediata. No así en el caso de Mary:

“Cuando terminé la normal mi ilusión era tener la plaza. Yo iba mucho a Guanajuato... de hecho terminé la normal y yo no tenía trabajo. Estuve insistiendo mucho, no sé si fue suerte o falta de insistencia, no me tocó. Después... he seguido insistiendo. Dejé mis papeles en la federación, me dijeron: vete al escritorio y al módulo tal, tal y tal. A la mera hora no dejaba los papeles porque no sabía quién los iba a recibir, nadie nos supo decir. Fuimos luego al estado y ahí al contrario, qué bien, son ustedes de la Pedagógica excelente, porque asistí con otras compañeras. Entonces, casi nos dijeron, “están en la primera lista de espera”, pero no, la verdad yo he puesto mucho de mi parte, si no he insistido es también porque no me gusta faltar al colegio. Esos trámites hay que hacerlos en el horario del colegio, entonces yo salgo tarde, termino a las 2:45, ya a esa hora, trasladarme a Guanajuato, no puedo, no alcanzaría las oficinas abiertas. A la mejor es mucho pretexto, si, debo aceptarlo, a lo mejor es mucho pretexto. A lo mejor no me he encontrado con el momento, ni con la persona adecuada para tener mi plaza, pero la verdad, si me gustaría, por el simple hecho de vivir otras experiencias, conocer otro ambiente de trabajo, aprender de otras personas”.

Hasta el momento, Mary no ha podido conseguir una plaza de maestra por el sector público y continúa trabajando en una escuela particular. Probablemente el haber realizado casi todos sus estudios en escuelas particulares y el no haber recurrido al SNTE, tuvieron que ver en ello.

2.6.4. El ambiente en las escuelas

Tanto en la escuela particular, como en las tres escuelas rurales en las que desempeñó su trabajo la maestra Chela, el ambiente era muy cordial, la mayoría de los profesores era gente joven, en el caso de la escuela particular por lo general eran estudiantes, y en las escuelas rurales recién egresados de la normal.

En la escuela semi-rural cada quién se dedicaba a su trabajo y a su grupo, no había interferencias de un maestro con otro, de piques o de pleitos. Simplemente el saludo, el trabajo y hasta ahí.

“En las escuelas urbanas al principio había muy buen ambiente de trabajo, había relaciones cordiales, amistosas entre todos los maestros. Posteriormente, las relaciones se tornaron tirantes, por cuestión de malos entendidos que surgieron ahí entre algunos compañeros y empezaron a ya no estar conformes, ya en las últimas reuniones se sentía un ambiente muy tenso, ya nadie quería participar, porque si participaba no faltaba quién lo agrediera. Se formaron distintos grupos, un grupo apoyando al director y el otro grupo en contra, años muy críticos en la escuela, críticos que ni un grupo, ni otro, daba a ceder, ni un mínimo de nada” (Chela).

Para Mary, en el primer instituto en el que trabajó, “el ambiente entre las maestras era cálido... había mucha diferencia a lo mejor en edad, porque había maestras que tenían varios años de experiencia, otras ya habían terminado la normal, yo era estudiante.

En la siguiente escuela me sentí un poco diferente, porque la mayoría de mis compañeros eran mis maestros por la tarde. Entonces, la imagen de que es mi maestro, no me coincidía mucho con la imagen de que a la vez es mi compañero. Y más por el sistema que se llevaba, ahora sí de que tú eres el alumno y pinta tu raya porque yo soy el maestro, en la mañana lo seguíamos viendo como maestro, como la autoridad, con todo el respeto. Y sí la verdad observábamos su experiencia, pero pues basada en un sistema muy, muy tradicional. Sus grupos eran los que sacaban mejor tanto por ciento en aprovechamiento, los mejor

portados, los que ni pestañeaban. Mientras a nosotros nos costaba trabajo el mantener una disciplina exigida por la institución, de que nadie habla, de que el toque y todo el mundo al instante corre y se forma. Y de que nadie pregunta a los niños, nadie está en contra de las normas... era una situación así, sí fue muy difícil para mí el adaptarme un poco a ese sistema, porque era repetitivo, de hecho lo que yo vivía en la tarde lo volvía a vivir en la mañana, pero como maestra. De hecho como maestra, el padre nos mandaba llamar si nosotros no habíamos reportado a ningún alumno, nos decía es que esto es muy poco normal, siempre en el grupo hay niños indisciplinados y deben ser reportados. Entonces, esa situación para mí fue muy difícil.

La tercera escuela era pequeña, únicamente con un grupo de cada grado. Ahí había más libertad... sí había un límite del programa que deberíamos seguir, pero había más libertad en cuanto a cómo trabajarlo con los alumnos, o sea, teníamos la libertad de salir al patio, de salir del colegio al mercado, de llevarlos a alguna fábrica... hubo más libertad de trabajar e interactuar más con los alumnos, pero sí con el lineamiento de que debíamos de cumplir el programa, pero con mayor libertad. Entre los compañeros había mucha camaradería. Y sí me gustó mucho trabajar ahí, porque éramos como una familia en pequeño. Como que todos nos interesábamos de los problemas de los grupos, de todos los niños, todas las actividades los maestros las hacíamos en común, la maestra nos trataba como si fuéramos parte de su familia. De hecho ella ahí vivía, en una parte de ese edificio ahí vivía y a veces de muy buena manera nos compartía, invitaba a desayunar o que si nos sentíamos mal nos recostáramos. O sea, ella nos vio así, como de que éramos parte importante de esa institución que apenas empezaba.

En el último colegio donde he trabajado, el ambiente lo siento un poco distante, quizá porque somos muchísimos maestros, muchísimos alumnos, de hecho son cinco grupos de cada grado. En donde los alumnos toman diariamente inglés, hay varias maestras de inglés, entonces los horarios son discontinuos. No todos los grupos toman el inglés a la misma hora, entonces hay muy poca

oportunidad de vernos y las pocas veces en que podemos estar reunidos, es en un salón de maestros en donde hay que revisar bastante material, porque de hecho los alumnos llevan mucho material, llevamos los libros de la Secretaría, el material que nos proporciona la Secretaría y aparte todo el material que los papás adquieren en las librerías. Entonces como nos revisan constantemente el material, hay que revisarlo, hay que hacer observaciones, correcciones, poner indicaciones a los alumnos y eso nos lleva bastante tiempo, entonces el poco rato en que nuestros alumnos están en inglés, nosotros estamos corrigiendo material. Entonces así como que las relaciones son un poco distantes, como que cada quién estamos en que el tiempo no nos alcanza, en que hay que trabajar, en que hay que preparar, en que hay que suplir, hay que atender a los padres de familia, hay que revisar, hay que acudir a las reuniones que a veces nos cita la madre en nuestra hora de inglés. Entonces hay muy poca oportunidad en que los maestros tengamos una relación más estrecha”.

La percepción que tienen los maestros con respecto a la dinámica y funcionamiento de su centro de trabajo es algo importante. La opinión y el valor que los docentes otorguen al ambiente que se va generando, como fruto de la acción y decisiones colectivas en su ámbito de trabajo, constituyen elementos de gran importancia para el despliegue de una acción colectiva que trate de superarse a sí misma, a partir del análisis de lo que va sucediendo y de la voluntad de plantearse nuevos retos de mejora de la propia acción.

El concretar la noción de ambiente en una institución social determinada no es fácil, ya que este parámetro se puede configurar en relación con numerosos factores, de las diversas relaciones sociales que se dan en su seno y de la forma como todo ello es percibido por los propios sujetos que lo componen. Por ello nos referimos a la noción de ambiente como una construcción elaborada, como una percepción que tiene el docente y el grupo de profesores acerca de la dinámica que adquieren las acciones en el centro de trabajo y de las funciones que se desarrollan en el mismo.

Una escuela cuyo ambiente institucional es percibido como favorable por parte de sus integrantes tiende a centrarse mejor en sus propósitos de trabajo y a desarrollar una acción educativa más significativa, y tiende a generar un mayor consenso con las finalidades que se persiguen. En el caso de esta generación, el ambiente va de lo muy cordial y amistoso a lo rígido, tenso y distante.

2.6.5. La relación entre el director y los maestros

Sobre la relación de los directores con los maestros en las escuelas en que trabajó la maestra Chela, ella señala que había diferencia, en las escuelas rurales “las relaciones eran cordiales, no eran tirantes, ni nada, daban confianza”. En las escuelas urbanas el director tiende a “ser más impositivo, y algunas veces autoritario”

Sobre este punto Mary recuerda, “en la primera escuela que estuve, el director nos reunía, y decía haber hay este problema de basura, como le vamos a hacer, y quién me dé una idea y al ponerla en práctica funcione, va a haber este estímulo económico. A lo mejor era muy poco, pero era muy significativo. Eso me ayudó a tener una visión diferente de lo que era una escuela. En la segunda escuela la relación era propiamente de intimidación. En la tercera, la directora por la mañana atendía a la escuela y en la tarde atendía a un grupo de primaria en una escuela federal. Su preparación académica, consistía simplemente en los tres años de normal que a ella le tocaron, ella no nos daba cursos, ni orientaciones pero se valía mucho de los compañeros que ahí trabajábamos, para impulsar su escuela.

En el cuarto colegio la directora es una religiosa y ella intenta convivir con nosotros, platicar, darse cuenta qué pensamos, qué necesitamos, qué queremos.

Aunque a veces es muy difícil, porque ella tiene un horario específico para recibir a padres de familia, un horario específico para checar grupos, luego la citan para juntas en la supervisión, pero dentro de sus posibilidades intenta acercarse a nosotros y saber lo que pensamos. La relación no es muy distante, es de respeto y de cordialidad”.

Para Pedro, la relación con los directores de las tres escuelas en las que ha trabajado han sido buenas y sobre todo de mucho respeto. Es común que lo tomen muy en cuenta para las distintas actividades que se organizan en ellas.

2.6.6. La relación con la comunidad

Chela: “A mí me gustó estar en las comunidades rurales, porque convivía mucho con la gente. Como allí vivíamos había mucha confianza, nos respetaban mucho a pesar de que éramos la mayoría mujeres recién egresadas y jóvenes. Se daba uno cuenta realmente de sus problemas, de donde estaba el papá de donde tenía su tierra. Era gente que se dedicaba a sembrar, a cuidar sus animales. Uno que otro papá que era empleado u obrero de acá de la ciudad, pero la mayoría era gente de ahí.

En la escuela semi-urbana, ya no fue mucha la relación con los papás, porque como íbamos y veníamos. Prácticamente nada mas llegábamos a dar la clase, lo que era el tiempo del turno matutino, se terminaba la clase e inmediatamente nos íbamos, o sea que no había mucha relación con la gente como en los otros lugares donde estuve. No recuerdo que hayamos hecho juntas, mas que las de inicio del año escolar y no acudía toda la gente, porque como era en la mañana, para ellos era de más urgencia irse a su trabajo.

En las dos escuelas urbanas que estuve, cada maestro podía convocar a sus padres de familia a sus juntas de grupo, con la regularidad que uno quisiera.

Yo trato con ellos problemas de aprendizaje y de conducta de los niños. Les comunico mi forma de trabajo, y como quiero que me ayuden en su casa. La gente me respondió muy bien”.

A Pedro, después de sus prácticas al estudiar la normal primaria, únicamente le ha tocado trabajar en escuelas urbanas, en las cuales la relación con los padres de familia por lo regular no ha sido estrecha. Asisten a la escuela si son convocados para alguna junta o para recoger calificaciones.

En las escuelas particulares donde se ha desempeñado Mary, la relación con los padres de familia por lo regular es muy poca durante el ciclo escolar, al inicio de cursos, cuando se les entrega la boleta de calificaciones, en los festejos de navidad pues acostumbran presentar una pastorela o villancicos. En el día de las madres y al fin de curso para la clausura. Pero generalmente la relación es del director con los padres de familia, canalizándoles sus inquietudes a los maestros. Únicamente en algunas escuelas existe la libertad de que de acuerdo con las necesidades, los maestros puedan citar a los padres de familia, pero de forma individual, nunca de forma grupal.

En relación con este aspecto, se puede constatar que las relaciones de la escuela con la comunidad son más estrechas en las escuelas rurales y más distantes en la semiurbanas y urbanas.

2.6.7. Las reuniones de trabajo colegiado

En las cuatro primeras escuelas la maestra Chela no tenía reuniones de trabajo colegiado, las que había eran únicamente para planear algún evento; el día del niño, el festival de las madres, fin de año. En las escuelas urbanas si había reuniones de Consejo Técnico con cierta periodicidad, en las que trataban

“problemas de aprendizaje o de conducta con algunos niños... un seguimiento por decir, yo con fulanito tengo estos problemas de aprovechamiento o de conducta, entonces surgía la intervención del maestro que los tuvo anteriormente, no pues conmigo también era así, o así o así; o se hacían conexiones, no es que su hermanito también es así, es que su papá o su mamá tienen estos problemas o tienen estos otros... y también en cuanto a organización, sugerencias de cómo resolver estos problemas de aprovechamiento o de conducta. También se trataba sobre la conducta de todos los niños en general”.

En las tres escuelas recorridas por Pedro, el trabajo colegiado no se desarrollaba en un principio, posteriormente se reunían los profesores para hablar sobre aspectos relacionados con las comisiones que le tocan a cada profesor, es hasta los últimos años en que las sesiones de consejo técnico han ido sirviendo para comentar los problemas que tienen con los grupos o con algún alumno en especial.

La narración de Mary es amplia y detallada, “en el Instituto, yo recuerdo que hubo muchas reuniones, es más nos reuníamos hasta como para organizar el periódico mural, una salida de un grupo, todos nos reuníamos para dar ideas. El director estuvo siempre muy conciente de que las ideas de todos eran importantes para tomar decisiones en beneficio de la escuela.

En la segunda escuela el trabajo colegiado era inexistente, como los que trabajábamos ahí por lo regular éramos estudiantes de ahí, se daba por sentado que sabíamos lo que teníamos que hacer.

En la siguiente escuela en la que estuve se organizaban reuniones a nivel primaria y también por niveles, primero y segundo, tercero y cuarto, quinto y sexto. Porque para la directora era muy importante que nuestra visión no sólo fuera del grado que atendíamos, sino que conociéramos los antecedentes y los consecuentes. Entonces ella nos daba el tiempo... y es más, de hecho como había buena convivencia con los compañeros, buenas relaciones, nosotros estábamos

dispuestos hasta a ir a tiempo extra, a veces nos íbamos en la tarde y planeábamos lo de la semana y lo del mes. Entonces, había reuniones periódicas y se veía reflejado luego, en el trabajo con los alumnos, porque trabajábamos en equipo, nos llevábamos bien y llegábamos a acuerdos importantes, pues cada uno expresaba sus ideas, y a quien no se le ocurría una cosa, se le ocurría otra y sacábamos adelante el trabajo. Y también un detalle, la directora siempre nos estimulaba a través de felicitación, si nuestros alumnos los veía que eran alumnos contentos, pero que eran disciplinados, eran respetuosos no lo hacía saber en una junta delante de todos. Las juntas no eran para remarcar solamente lo negativo de lo que hiciéramos, nosotros los maestros y los alumnos, sino que siempre estaba así como que estimulándonos, felicitándonos en todo lo bien que hacíamos. Nos pedía nuestros puntos de vista y trataba de llevarlos a la práctica, nos pedía ideas de cómo solucionar cierto problema o cómo hacerle y siempre estaba al pendiente de que nosotros nos sintiéramos a gusto en este centro de trabajo.

En el colegio actual, sí hay Consejo Técnico, pero... no mucho que se lleve a la práctica, es nada más así, un tanto administrativo, un control administrativo. En la práctica no funciona. Entre los maestros cuando se puede, tratamos de reunirnos, pero generalmente es por grado. Como somos cinco por grado, entonces nos reunimos. De hecho es importante reunirnos, porque hay que seguir el programa y el tiempo apremia. Los exámenes los aplicamos, toda la primaria el mismo día, por ejemplo aplicamos español todos, al día siguiente no se... Naturales todos. Entonces debemos de cubrir el programa, porque si en el examen viene el tema 3 y yo voy en el 2, van a reprobar los alumnos junto con el maestro. Entonces sí es importante reunirnos para tratar de organizar lo mejor posible el trabajo y que el tiempo nos alcance”.

Con respecto al trabajo colegiado, identificamos cuatro momentos: el primero es el inexistente, no hay reuniones de consejo técnico; el segundo es puramente administrativo, las reuniones se realizan porque están reglamentadas; en el tercero la actividad gira sobre las comisiones y la planeación de eventos; en

cuarto y último se centra en comentar problemas que se les presentan a los profesores en el aula.

2.7. La práctica educativa

Para abordar la práctica educativa de los profesores estudiados, es importante primero partir de la diferencia entre acción y práctica. La acción está ligada al suceso que le da existencia, constituye una serie de vivencias que se forman en la conciencia individual de algún actor. Toda acción ocurre en el tiempo, en la conciencia temporal interna.

Por otra parte, la práctica (Villoro, 1987) no es toda o cualquier actividad humana. Práctica es la acción dirigida por fines conscientes. Práctica se refiere sólo a la actividad intencional y no a acciones instintivas o inconscientes. Se aplica a las acciones que Villoro llama objetivas, esto es, a las que se manifiestan en comportamientos observables por cualquiera; no abarca, por lo tanto, los actos mentales, internos, los estados disposicionales o las actitudes del sujeto. Con estas dos notas Villoro define lo que él denomina un concepto “amplio” de práctica: acción intencional objetiva.

Este tipo de acciones son la mayoría. Existe intención (Bruner, 1984) cuando un sujeto actúa de forma persistente para alcanzar una meta. No es necesario, que el sujeto sea capaz de explicar dicho fin o incluso sea consciente de la naturaleza de sus intenciones. Muchas de las acciones intencionales ocurren “antes” de que el sujeto sea consciente de los fines y por tanto no las comunica o no puede comunicarlas.

Sin embargo, las acciones cuya intención sí es comunicable revisten características especiales que conviene revisar. En este tipo de acciones el

interlocutor puede preguntar si hay alguna intención, verificar si es intencional o no. Muchas acciones de un sujeto se ven desde fuera como “causadas” por acontecimientos al margen de lo que el sujeto pretende.

La intención comunicable y comunicada facilita al interlocutor la ubicación y la reacción ante el sujeto actuante. Cuando la acción observada no corresponde con la intención comunicada, surge la reacción de buscar causas, es decir, se percibe “como si fuera” una acción causada.

Por otra parte, en la acción intencional, el “saber qué” hacer se convierte en “saber cómo” de manera más directa; al menos quien busca un propósito tiene una idea de cómo hacer para conseguirlo; al menos la idea de preguntar cómo se hace a alguno ya experimentado. Ahora bien, no obstante que esta transformación de qué en cómo es más directa en la acción intencional, no quiere decir que sea fácil, esté garantizado o se haga mecánicamente. De hecho, con mucha frecuencia las intenciones rebasan nuestra capacidad para llevarlas a cabo.

He aquí el intersticio de la acción humana intencional donde cabe y se ubica la educación: dependemos, para aprender a llevar a cabo nuestras intenciones, “del establecimiento de una relación tutelar con otros (adultos en el caso de niños) que puedan ayudarnos a aprender cómo llevar a cabo acciones intencionales dirigidas a un fin” (Bruner, 1984).

En el campo de las prácticas educativas es bastante común el uso de términos como plan, planeación, programa, diseño, proyecto. Términos en los que encontramos un interesante cruce de significados: por una parte se encuentra presente la representación como característica común a todos ellos, por otra, la posibilidad de anticipación, así como el carácter de prueba o intento.

La cualidad de la representación se manifiesta en tanto que un plan es una representación gráfica. El origen de la palabra iguala plan a plano y éste como una representación gráfica de un terreno. El diseño es una descripción hecha con palabras, y podemos pensar las palabras en lugar de las cosas. Tendríamos así la representación de las cosas a través de las palabras. A su vez, el proyecto es una representación en perspectiva temporal o espacial.

En el plan se encuentra también la posibilidad de anticipación, pues un plan es un intento o proyecto de realizar una cosa. Proyecto es, en su origen latino, la acción de extenderse y arrojarse hacia delante. Pero un proyecto es también un designio o pensamiento de ejecutar algo. El programa, que en griego significa delante de la escritura es, en su acepción moderna, una previa declaración de lo que se piensa hacer.

El carácter de intento o prueba está expresado en forma textual en dichos términos: el plan es un intento o proyecto de realizar una cosa. Un proyecto es también un primer esquema o plan de cualquier trabajo que se hace a veces como prueba, antes de darle forma definitiva.

Estas tres características constituyen el núcleo alrededor del cual podemos pensar los problemas de la planeación o el diseño de las experiencias educativas. Se representa la realidad a través de palabras, de gráficos o de esquemas, para anticipar o prever cómo se desarrollarán las situaciones educativas: de qué manera se realizará la presentación de ciertos contenidos, qué acciones de enseñanza favorecerán los procesos de aprendizaje de los alumnos. Y esta representación y anticipación se manifiesta como un intento que tiene el carácter de prueba, ya que supone la posibilidad de realizar modificaciones, rectificaciones o cambios sobre la marcha cuando se pase del plano de la representación al plano de la acción propiamente dicha. Así pues, la planeación es una prefiguración de la realidad que sirve para guiar la práctica. De ahí que nos interese la manera de planear de los profesores.

A la pregunta sobre ¿cómo planea sus clases?, Chela responde:

“Al inicio del ciclo escolar, se nos reparten los grupos... antes de salir de vacaciones, entonces, depende de si el año que me tocó se me hace medio difícil, desde vacaciones empiezo a preparar material o por ejemplo a darle una revisada al programa de ese grado que me va a tocar, para más o menos ir recordando o viendo que voy a necesitar y de antemano irlo recopilando. Ya cuando estoy propiamente dentro de las clases, por semana hago mi avance programático y veo qué materiales voy a necesitar para toda la semana, entonces ya depende de si voy a necesitar hacer algún material, si tengo tiempo lo hago ese fin de semana o si no un día anterior a la clase. Apunto en una libreta, ejemplo: el lunes pedir este material para el martes y así”.

Mary primeramente piensa en las características del grupo con el que trabaja o va a trabajar, “para posteriormente revisar los contenidos y pensar sobre cuál es la mejor manera de tratarlos. Después ya puedo elaborar mi plan de clase”.

En Pedro, el proceso de planeación ha pasado por varias fases: “cuando tuve mis primeros grupos, la planeación la realizaba pero como que únicamente era para cubrir el requisito, las demandas del director. Es más adelante y sobre todo cuando ingreso a la licenciatura, cuando me doy cuenta del sentido de la planeación. Ahora sobre todo tomo muy en cuenta el medio en el que se encuentra la escuela y las necesidades de los niños. Propiamente elaboro dos planeaciones, la que me pide el directivo con un formato rígido, y la real, la que me sirve para desarrollar mis clases”

En tanto su finalidad es práctica, no puede haber diseños abstractos utilizables más allá de un tiempo y un lugar específico. Pensar el diseño o la planeación como instrumentos abstractos sería negar su carácter de representación situada que orienta la acción, ya que la acción siempre remite a

algo concreto, social e históricamente existente. En dicho momento se ponen en juego estrategias de ordenamiento de los elementos implicados y de las acciones posibles. Se toma en cuenta cómo es la realidad y se busca plasmar esto de alguna manera aunando la representación y la anticipación.

Si bien es cierto que la realidad marca buena parte del camino que puede adoptar el diseño, las decisiones sobre qué hacer con los diversos elementos o sea, cómo abordarlos, seleccionarlos y jerarquizarlos no se toman solamente como criterios técnicos. Las decisiones derivan también de un referente teórico en relación con el cual se pueden adoptar diferentes tipos de planeación.

“(Si) por curriculum se ha entendido de forma dominante el compendio de contenidos, diseñarlo es hacer un esbozo ordenado de qué cosas había que transmitir o aprender secuenciadas adecuadamente... Si por curriculum se entendiese un conjunto de objetivos que conseguir en los alumnos, el diseño es la estructura y ordenación precisa de los mismos para poder lograrlos a través de unos procedimientos concretos.

Si por curriculum entendemos el complejo entramado de experiencias que obtiene el alumno, incluidos los efectos del curriculum oculto, el diseño tiene que contemplar no sólo la actividad de enseñanza de los profesores, sino también todas las condiciones del ambiente de aprendizaje gracias a las que se producen esos efectos: relaciones sociales en el aula y en el centro, uso de los textos escolares, efectos derivados de las tácticas de evaluación, etc”. (Gimeno y Pérez, 1993).

Revisando estas tres versiones sobre lo que significa planear o diseñar, se puede ver que cada una de éstas supone una forma de pensar el curriculum y en relación con él; el alumno, el docente, el aprendizaje, los contenidos, la enseñanza. En el caso de estos profesores se encuentran presentes; en primer lugar las características de los alumnos y en segundo lugar los contenidos

vinculados con el material didáctico. Los contenidos en los términos del programa a cubrir.

La presentación del contenido a los alumnos requiere de soportes sobre lo que los alumnos realizarán las actividades; estos soportes son herramientas materiales y simbólicas que permiten la expresión y el desarrollo de habilidades cognitivas, prácticas y afectivas. El recurso más utilizado en los procesos de enseñanza es el lenguaje. El lenguaje hablado o escrito es el medio principal a través del cual el conocimiento y la sensibilidad se construyen, almacenan y expresan. La problemática sobre qué materiales utilizar dependerá de las características propias del contenido, de las finalidades que se persiguen, de lo que se tiene disponible, de lo que los alumnos deseen. Es importante tomar en cuenta que la adopción de un recurso u otro dará un cierto encuadre a la actividad y al contenido mismo.

La enseñanza ocurre dentro de un escenario definido por el tiempo disponible para las actividades, el espacio en que se desenvolverá y el agrupamiento o la forma en que estarán distribuidos los alumnos dentro de ese espacio. Sobre este último aspecto se les interroga a los profesores:

¿Al inicio del año escolar, acostumbras acomodar a los niños de determinada manera en el salón, o los dejas que se sienten en donde quieran?

Chela: “al principio los dejo... según sus simpatías, que se sienten donde ellos quieran, y ya al paso de los días, si veo que se juntaron dos platicones, o latosos o inquietos, entonces empiezo a hacer separaciones. No, pues tú aquí no quedaste bien, tú vete para allá donde trabajes y dejes trabajar, o los más flojillos, a los que tiene uno que estarles siempre llamando la atención o viendo si están trabajando, venganse para acá o a ciertos lugares donde yo pueda checarlos... que estén trabajando o que no estén molestando a los demás. Si no se dan tales situaciones, los dejo donde ellos se sientan más a gusto”.

De manera similar, Mary y Pedro permiten que sus alumnos se acomoden en el aula como ellos quieran, a reserva de una intervención específica por parte de ellos.

En cuanto al agrupamiento de los alumnos, los docentes consideran que hay tareas que es conveniente realizar de manera individual, en pequeños grupos o en grupo total, dependiendo del contenido, la homogeneidad o heterogeneidad del grupo, el nivel de conocimientos, etc. Los agrupamientos flexibles tienen como ventaja que permiten que los alumnos jueguen distintos roles, según su capacidad, su interés y que se acostumbren a funcionar con diferentes compañeros de trabajo.

Un constitutivo muy importante de la práctica educativa se refiere al tipo de estrategias que emplean los maestros en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

A Chela le “gustan mucho los trabajos en equipo, los pongo a trabajar mucho en equipo, por temas, que los analicen o que ellos mismos saquen sus conclusiones por equipo y luego confrontar las conclusiones de un equipo con otro, que piensan, creen que estuvo bien el otro equipo o no estuvo bien. Mucho de investigación, investigar sobre las materias que se prestan... les dejo de tarea que investiguen. Ya sea sobre determinado libro en particular o que busquen libros, les doy ideas de donde más o menos pueden encontrar lo que van a buscar, si es en libros o que hagan encuestas o entrevistas, se maneja mucho que pregunten en su casa o en su comunidad a personas mayores, sobre algunos temas, que piensan ellos. Y después tú que piensas, o sea, los mismos niños, ya cuando exponen lo investigado... les pregunto: ellos qué piensan, ahora ellos con base a su experiencia, a los años que llevan vividos, qué piensan de eso. Sí son temas así... polémicos, o donde ellos ya puedan opinar con base a lo que han vivido. Cuando es más de conocimientos lo investigado, que vayan a algún texto o algo, los pongo... leen, por equipos me hacen una síntesis, primero cada quién su

investigación, luego en equipos confrontan lo que hayan investigado y sacan una conclusión, por decir... del tema muy general, entonces lo exponen, ellos determinan quién lo exponga, al principio si les doy sugerencias, porque después están; no que tú, no que yo, no que yo no hago esto. Entonces al principio sí me veo obligada a decir, bueno tú vas a hacer esto, dividan su trabajo... tú investigas una parte, tú investigas otra, uno que se encargue de recopilar la información a manera de moderador, luego otro que va a estar exponiendo. Ya después ellos solos saben cómo distribuirse el trabajo, pero al principio sí tengo que decirles, mientras se acoplan a trabajar en equipo”.

Las actividades escolares son la forma como los alumnos entran en contacto con los contenidos. Dependiendo de lo que hagan se implicarán y se relacionarán con el contenido, de determinada manera. Lo que sucede a partir de lo que el docente propone depende de la complejidad de los contenidos, de la actitud del docente, del grupo de alumnos, de la edad de los alumnos, del contexto más general en que esta situación educativa transcurra. Al realizar las actividades, el alumno lee, comprende, asimila, relaciona, expresa, observa, analiza, discute con los demás, aplica, compara, deduce, generaliza, transfiere, siente, razona, construye, produce. Y, a través de todo esto, aprende de determinada manera.

A este respecto a Mary también le parece más adecuado “que trabajen en equipo, porque yo pienso que así los pongo a pensar en las cosas y a sacar sus propias conclusiones, no nada más apegarse a lo que dice el libro, a leer, a explicar, a hacer preguntas. A veces sacan ellos cada cosa, que uno ni se imagina que tengan esa capacidad y más conforme va pasando el tiempo, captan las cosas para hacer así como mas rápido y en segunda, adquieren facilidad de palabra, porque ya se paran y dicen yo no, o ahora me toca a mí, a veces hasta se pelean por hablar, cuando al principio nadie quiere hablar. Y porque se les despierta más la capacidad de sintetizar, de sacar lo importante de algún tema”.

Sobre los medios para la enseñanza, Pedro piensa que “depende del tema que se esté viendo, mapas, muchos mapas en geografía o en historia para la ubicación histórica por continentes, o depende de lo que estemos viendo, también me gusta mucho usar la línea del tiempo para que se ubiquen. Esquemas en ciencias naturales, a veces yo se los pongo o ellos los elaboren, los pongo también incluso por equipos para que ellos hagan sus propios mapas conceptuales y sobre ese mapa explique todo el equipo”.

La problemática sobre qué recursos utilizar está abierta: depende de las características propias del contenido, de las finalidades que se persigan, de lo disponible, de los que los alumnos deseen. Pero la adopción de un recurso u otro dará un cierto encuadre a la actividad y al contenido mismo. El recurso empleado es parte del contenido, enseñar historia con la línea del tiempo o recurriendo solamente al texto escrito brinda a los alumnos dos tipos de acercamiento totalmente diferente, a partir de los cuales se puede manifestar la aversión o la atracción por el conocimiento histórico.

Tratan de promover la imaginación, la creatividad de los niños sobre todo “en español cuando tienen que redactar mucho. Ellos redactan mucho, por ejemplo; tienen que crear cuentos, tienen que inventar una leyenda, aparte de que primero vemos lo que es la leyenda, lo que debe de llevar una leyenda, una leyenda que conozcan y después, crear o inventar una leyenda, o crear coplas” (Chela). “Cuando hacen escenificaciones, ellos elaboran una obra, con los personajes y con la trama que ellos quieran, entonces ahí entra su creatividad, y aparte la van a escenificar. Me divierto mucho con cada cosa que sacan y tal vez eso sea lo que yo hago, para promover su creatividad e imaginación” (Pedro). En artísticas, a veces los dejo que hagan trabajos diversos, si es sobre doblado de papel, que hagan figuras que ya hemos visto, a veces les pongo a hacer una figura... o figuras que ellos sepan, que las hagan, que hagan en una cartulina con esas figuras, una composición artística, que pongan todo lo que se les ocurra. O si es trabajo con plastilina, aunque son niños grandes, les doy un tema, si vimos en

esa semana en geografía o en naturales, algo sobre la alimentación, entonces que en plastilina, ellos me lleven un trabajo referente a lo que vimos. Hubo alumnos que me llevaron por ejemplo; la pirámide nutricional, otros me llevaron modelados alimentos, frutas. Otros me llevaron según ellos, platillos como los de los alfeñiques” (Mary).

Los productos que suelen pedirles a sus alumnos dependen de la asignatura que se trate, si se trata de matemáticas, es importante “que sepan resolver problemas, aplicando el conocimiento que hayamos visto, por decir, si son áreas, que sepan aplicar lo que son áreas, pero en la resolución de un problema. Casi todo en matemáticas, lo encamino ya al final a la resolución de problemas, o incluso a veces los dejo que inventen problemas y ya después los intercambio por equipos, cada equipo me inventa un problema, tienen el resultado e intercambian los problemas y los equipos los van a resolver, atendiendo siempre a lo que hayamos visto, por decir si fue áreas, o perímetros, o quebrados o x. El otro equipo al resolverlo, va a decir cómo lo resolvió y confrontan sus procedimientos” (Pedro).

En Historia más bien se requiere “que hayan entendido el tema, cuando les reviso por equipos. A veces no me da el tiempo para que lo expongan, sino les pido que en una hoja entre todos me escriban a manera de ensayo que entendieron de ese tema, así en lo general, sin copiar del libro, que me pongan que entendieron, pero que entre todo el equipo van a estar opinando. El problema viene cuando mandan las pruebas, donde les piden datos más específicos en historia, fechas, lugares, que a veces no se acuerdan, porque yo no les recalco, más bien me interesa que comprendan la etapa que vimos, por decir, ahora que estudiamos el porfiriato, no me voy tanto a los detalles, sino más bien: tú que entendiste en el porfiriato; la actitud de Díaz, tú como la ves, qué piensas, estuvo bien o no estuvo bien; qué sucedió en México, qué avanzó México durante el porfiriato; y no tanto a que hubo tantos kilómetros de ferrocarril, que si pasó de

aquí para allá... no me voy a eso y yo veo ese problema cuando vienen las pruebas” (Chela).

La evaluación es una exigencia esencial de control en toda institución educativa, pero es también la forma en que el docente puede obtener información sobre el estado en que se encuentran los alumnos en relación al contenido y a los fines promovidos por la enseñanza. El docente necesita de dicha información para realizar modificaciones en las actividades propuestas, para incorporar elementos que no habían tomado originalmente en cuenta o para ofrecer ayudas adicionales a los alumnos que lo necesitan.

Sobre este punto, veamos como evalúan el aprendizaje de sus alumnos:

“Dentro de la clase yo los evalúo de acuerdo a sus participaciones, tanto oral... que participen en equipo, porque hay algunos que se quieren escudar en otros que sí trabajan. En base a sus tareas, trabajos o investigaciones que hayan hecho, eso es en lo cotidiano. Después viene al final del bimestre, las pruebas que mandan (de la supervisión)... yo no tomo muy en cuenta la prueba escrita, más bien la hago por que me la mandan y me la exigen, por mero trámite. Sí les tomo en cuenta lo que saquen, pero les tomo mucho más en cuenta lo que hayan trabajado diario; su trabajo, sus participaciones, sus tareas, todo lo que me lleven” (Chela).

“Yo tomo en cuenta la participación de los niños, pero también las investigaciones que llevan a cabo, sus tareas... Los procesos y los productos” (Pedro).

La evaluación “tiene que ser diaria, diariamente está uno evaluando al niño, no nada más cuando llegan los exámenes, que esto se sacó y ya... la evaluación es ver que avances va teniendo el niño”. “Como veo que van cambiando y tanto si se van acrecentando sus conocimientos, pero también si va modificando su

conducta, su forma de actuar, su forma de pensar, su forma de trabajar, su participación dentro de lo que es el salón, si les gusta estar cooperando con los demás” (Mary).

La evaluación tiene que ver entonces no sólo con los instrumentos de acreditación, sino con todas las actividades y producciones exigidas y elaboradas, a través de las cuales manifiesta o expresa lo que sabe, lo que ha aprendido.

Pero la tarea del docente no es sólo dar o conducir la clase, porque en la escuela se juegan otras cosas además de la enseñanza y el aprendizaje de técnicas y contenidos conceptuales. En la enseñanza se transmiten contenidos que se relacionan con la moral, la autoridad, la relación con los otros, la identidad de las personas, la política. De un modo u otro, en cada escuela y en cada aula se promueven conductas de obediencia, de colaboración, relaciones más jerárquicas o más “horizontales”, se estimula la discusión o se enseña el valor moral del silencio.

La educación se propone formar disposiciones de personalidad duraderas. Esta situación, supone el ejercicio de relaciones de poder, que se expresa en una influencia social sistemáticamente reconocida. Para producir determinadas disposiciones en las personas, evitar el olvido de ciertas ideas o normas es preciso inducir y controlar; en última instancia, también parece ser necesario castigar al que no las cumple o internaliza.

En este sentido, una de las mayores preocupaciones de los profesores es sobre el manejo de la disciplina, por ello es importante saber cómo la enfrentan en su práctica docente:

Una estrategia es “por medio de subir o bajar puntos, si quieren armar indisciplina, nada más les digo, fulanito, sutanito; acuérdense que si siguen dando lata o no se ponen a trabajar como debe de ser, no les voy a contar un punto o les voy a rebajar de tal materia. Con eso se controlan, a que les voy a subir o bajar

puntos. Si se portan mal les voy a bajar puntos, cuando no hay ni de donde bajarle, simplemente les digo: fulano y sutano, se van a quedar un rato después de la hora de la salida, ¿haciendo qué?, pues aquí por lo menos pasan al pizarrón para ver cómo andan en matemáticas... y da resultado porque no les gusta quedarse, no les gusta para nada quedarse después de la salida. Ya tengo mucho tiempo que no los dejo después de la salida, porque ya nada más les digo, los que nombre, ya saben, después de la salida. Se ponen a trabajar más o menos, si hablan y hacen barullo pero dentro de lo normal” (Chela).

Otra estrategia es “mantenerlos interesados y ocupados en el salón de clase” (Mary), “sobre todo investigando” (Pedro).

La emergencia de “buenas” conductas es alentada, promovida y premiada material o simbólicamente en las aulas. Así también, para sancionar aquellas conductas consideradas impropias o indeseables, la escuela y los profesores cuentan con sistemas de sanción y castigo. Las sanciones y los castigos son mecanismos que se ejercen sobre los alumnos que cometen alguna infracción a las normas, costumbres o disposiciones vigentes en la institución pero que, indirectamente, también “enseñan” a los demás. ¿En qué se basa el funcionamiento del castigo y la sanción? El filósofo alemán Federico Nietzsche (1993) se preguntaba:

“¿Cómo hacerle una memoria al hombre-animal? ¿Cómo se podría imprimir algo lo bastante netamente para que la idea permaneciese presente sobre la inteligencia del momento, a la vez obtusa y turbada? Este problema es muy antiguo; como se sabe, no ha sido resuelto por medios muy dulces; quizás no haya nada más terrible que su ‘mnemotécnica’. Se aplica un objeto con un hierro candente para que se quede en la memoria: sólo aquello que nos produce un dolor constante se queda en la memoria... todo esto tiene su origen en este instinto que ha sabido adivinar en el dolor el coadyubante más poderoso de la mnemotécnica. Algunas ideas deben ser hechas imborrables, inolvidables, siempre presentes en la memoria, ‘fijas’, a fin de hipnotizar al sistema nervioso e intelectual

por medio de esa 'idea fija'; suprimiendo, en provecho de estas ideas, la concurrencia de otras ideas, se las hace inolvidables”.

El castigo y las sanciones son formas de provocar cierta cantidad de dolor físico o psíquico a la persona que ha cometido una falta para que, en una situación futura tienda a no repetirla y evite el consiguiente dolor.

Lo anterior se relaciona con una experiencia negativa tenida por Chela, una de las profesoras entrevistadas:

“Una vez recién que llegué a esta escuela urbana y me tocó un grupo tremendo, de que yo hablara en voz fuerte a todo lo que da, y no oírme; de que no ponían nada de atención. Entonces ahora sí que me sentía frustrada, dije y aquí qué voy a hacer, nadie me hacía caso, entonces tanta fue mi desesperación que a una niña le jalé la oreja, entonces se agarró llore y llore... incluso ya iba a ser la hora de la salida. Cuando llegué a mi casa me sentí bien mal, toda la noche, toda la mañana. Al otro día, no hallaba ni cómo iba a llegar, porque le había jalado, a lo mejor muy fuerte, me desesperé, de que no me hacían nada de caso, 50 niños, parecía una jaula de locos. Estaban acostumbrados esos niños, a que si no me veían con la vara en la mano no hacían caso, porque la maestra que había estado antes con ellos, esa era su disciplina. Yo no traía vara, pues no me hacían caso, pero ya después... empezarlos a poner trabajo y trabajo, que se mantuvieran ocupados y hacer que trabajaran... Esa fue una muy mala experiencia”.

En el ámbito de las prácticas educativas, se manifiestan tanto malas como buenas experiencias.

“Una buena experiencia fue, cuando le pregunté una vez al grupo, ya iba a ser fin de curso, que me pusieran en una hoja incluso sin nombre, qué les había parecido ese año, qué les había gustado de mí o qué no les había gustado, que al cabo no los iba a conocer. Quién les gustaría que les diera clase al siguiente año, Me llevé muchas sorpresas, porque muchos de los niños se expresaban muy bien

de mí... pues a ese grupo lo regañaba y castigaba mucho al principio. Me llevó como un mes que se encarrilaran y agarraran la forma como me gusta que trabajen, y ya después si trabajaron. Me llevé una satisfacción en el momento de que sí, la mayoría se expresaba muy bien de mí” (Mary).

“Mi mejor experiencia como maestro, es ver que los alumnos que va uno formando, se van encaminando por donde uno los quiere orientar: reflexionar, pensar sobre lo que se les dice” (Pedro).

2.8. El referente teórico de los profesores

En este apartado nos centraremos en las creencias pedagógicas de los profesores, entendidas como representaciones individuales sustentadas en la acumulación de experiencias personales. Experiencias que se obtienen en contacto con ciertas pautas socioculturales definidas por prácticas culturales y procesos de interacción social. Las pautas socioculturales pueden variar de un grupo a otro, pero son relativamente constantes para los sujetos pertenecientes al mismo grupo.

En relación con las creencias pedagógicas, me interesa saber, cuál es su concepto de educación, cómo consideran que aprenden sus alumnos, si parten de alguna propuesta didáctica específica, y en mayor medida cuáles consideran que son las características de un buen maestro y ellos cómo se visualizan como docentes.

Partiendo de lo que los profesores entrevistados entienden por educar, tenemos lo siguiente:

“Para mí educar es atender... lo que son los conocimientos, pero no nada más el programa, sino también atender otros aspectos, no solamente la educación formal, sino también informal, yo pienso que educar es un concepto muy amplio,

no simplemente la educación formal de ir y ver nos toca tal tema, tengo que abarcar esto, no; sino que también en lo que es la educación informal” (Chela). “El educar a los niños, el darles consejos... que supuestamente debieran ser digamos, casi obligación de la casa, porque ahora sí que los niños a veces van creciendo casi solitos... y veo que algunos papás sí hacen caso a veces de los consejos que les doy, porque incluso no solamente me centro en los alumnos y ya, sino que a veces en las juntas de los padres de familia se les dan consejos, les digo más o menos como traten a los niños, qué hacer, no solamente en lo de sus tareas, sino también en su campo afectivo, porque a veces ellos están medio descontrolados que no hayan ni cómo, entonces... Para mí eso es educar” (Mary).

Consideran que su función social es guiar a los alumnos que les toquen en determinado momento, tanto en relación con el conocimiento, como en sus conductas y en el desarrollo que van teniendo tanto dentro como fuera de la escuela; dar consejos a los padres de familia sobre como orientar a sus hijos. “Yo pienso que la función del maestro, no nada mas debe circunscribirse a la escuela y se acabo, al salón y se acabó, sino tratar de proyectarse lo más que se pueda” (Pedro).

Tienen en mente el tipo de niños que pretenden formar.

“Unos niños... que participen más, a veces incluso esa participación, o ese tipo de trabajo que uno pide de ellos los hace hasta más inquietos, porque justamente, ponen me supongo yo, en actividad todo, tanto su forma de pensar, como su físico, andan para allá, andan para acá, a ver que te salió, a ver tú cómo le hiciste. Me gustan ese tipo de niños, que sean activos y críticos, porque a veces cuando estoy explicando, dan cada participación, que digo ay éstos ya están mucho muy críticos, hasta me están criticando a mí, pero es bueno, porque me ha sucedido a veces que ando, que estoy pensando en alguna otra cosa y estoy explicando y a la vez, me equivoque, y rápido; ‘maestra que eso no es así’, ay sí, ya ven cómo... lo puse para que se fijen. Definitivamente, me gusta que los niños sean participativos, activos y críticos” (Chela).

En este aspecto, los tres coinciden en pretender formar a sus alumnos como sujetos críticos.

Detrás de sus estrategias de enseñanza, se encuentra presente una forma de entender el aprendizaje de los alumnos, en este caso los tres profesores concuerdan en que “aprenden a través de su misma actividad que tienen, de relacionarse con los otros niños, a través de su misma inquietud por investigar... es la mejor forma de aprender, a través de su actividad propia y no tanto de estar explique y explique” (Pedro).

Sobre su perspectiva didáctica, comentan, “a veces hago una mezcla de todo... agarro lo mejor de cada cosa” (Chela). Aunque no consideran ubicarse dentro de la corriente tradicionalista, sino más cercanos a “una corriente constructivista, que ellos busquen, hacerlos que participen, que reflexionen, que sean críticos y reflexivos” (Pedro). “Yo pienso que más bien opto por irme más hacia una corriente constructivista... antes yo sí era muy tradicionalista, lo deduje cuando entré a estudiar aquí (UPN), pero pues prácticamente yo pienso que era tradicionalista, porque de esa forma aprendí, de esa forma me enseñaron, ahora sí que es una relación muy cómoda, si yo aprendí, si a mí me enseñaron, pues así voy a enseñar. Pero como que ahora ya no funciona así, ya no funciona así, ya como que los niños actualmente, ya exigen otro tipo de actividades” (Mary).

La imagen que tienen como profesores es “... tal vez práctica, pudiera decirse, me gusta poner en actividad a los niños, a que reflexionen mucho un problema, a que lo que están aprendiendo lo sepan plantear a su vida diaria, que sepan... que no nada más sea para sacarse diez en el examen” (Pedro).

Mary afirma: “Yo lo primero que hago es conocer al grupo y tomando en cuenta sus características, recurrir a la creatividad”.

En cambio Chela señala: “A mí me parece importante ser cariñosa y afectiva con los niños y siempre tratar de mantener un espíritu joven”.

Dando por sentado que el estudiar en la normal implica ubicarse dentro del normalismo, al preguntarles sobre este término, resultó que no les dice gran cosa, no tiene mucho sentido para ellos:

“ Yo lo entiendo como algo así que está dentro de un parámetro establecido, que... un parámetro ya estipulado por alguien que no se sabe más allá, más allá de lo que debe de ser, salvo... o algo que está dentro de lo normal” (Pedro). “Realmente, para mí, lo que he aprendido como maestra, yo pienso que no lo aprendí en la normal, básicamente no lo aprendí en la normal, porque todo esto más que nada me lo ha dado la experiencia y no tanto la normal, sino más bien los estudios posteriores que yo tuve, porque la normal ahora sí que me pasó de noche, realmente yo no le tomaba mucha relación a eso de la normal con lo que fui a hacer realmente en mí práctica, entonces, yo no veo puntos muy ligados” (Chela).

“Sobre el normalismo... realmente nunca me había puesto a pensar en eso” (Mary)

Tanto la trayectoria formativa como laboral que fueron recorriendo, les permitió ir forjando el imaginario no únicamente de lo que es ser maestro, sino de las características que para ellos tendría un buen maestro.

Para Chela un buen maestro “... primero, tiene que tener muy buen carácter, debe de saber tratar a todos los niños, a cada uno en particular, porque cada niño es diferente, cada niño necesita un trato diferente, lo que me funcionó con uno no me va a funcionar con otro, hay que buscarle, tiene que saber inspirar

confianza, no ser autoritario, ganarse la estimación de los niños. Porque a veces eso es lo que cuenta mucho, si el maestro es estimado por los alumnos va a tener óptimos resultados”.

Pedro apunta otra serie de elementos, “Lógico, tiene que tener los conocimientos ya digamos no excelentes, aceptables, porque muchas veces, yo lo he visto, en casos... que un maestro... profesores con un montón de estudios; licenciatura, maestría, diplomado de esto y de aquello, cursos aquí y allá, pero en el grupo realmente no funcionan. Entonces, no es tanto tener un montón de conocimientos o un montón de títulos, sino más bien saber, saber usarlos, guiar adecuadamente a los niños. No debe ser autoritario, debe de ganarse la simpatía del niño, la confianza, digamos la admiración”.

En cambio para Mary, “debe darse a respetar con los mismos niños, respetar a los niños para que los niños lo respeten. No solamente con los niños, sino que abarca también a los padres de familia, no solamente la proyección es con el grupo, sino que va más allá...”

Como ya vimos con anterioridad, ninguno de los tres profesores de esta generación, entró a estudiar para maestro propiamente por “vocación”. No obstante les interesa continuar en el magisterio y no vislumbran alguna otra actividad profesional alternativa o simultánea, por lo cual es importante saber que es lo que los mantiene en esta profesión.

“Le mentiría si digo que la vocación. Sí, si me gusta ser maestra, a pesar de que al principio yo me fui a la normal nada más por irme a lo más corto, por ser una carrera corta. Yo realmente vocación, que digamos vocación de maestra así que desde chiquita yo quise ser maestra, jamás, jamás me había pasado por la mente ser maestra. Yo creo que la vocación vino naciendo después a lo largo del trabajo... pues sí me gusta en lo que estoy, que a veces es cansadísimo, cómo cansan los niños, pero trato de seguir haciéndolo lo mejor que yo pueda. Tengo a

veces muchas situaciones de satisfacción, de alumnos que ya salieron, que me los encuentro y veo que hay no, que no sé qué... tengo alumnos desde que entré, desde mi primer año, que a veces se acuerdan de mí, no se si serán cosas malas o que será, pero se acuerdan de mí" (Chela).

"Las satisfacciones, aunque también se tienen decepciones, de todo hay... me gusta, hay unos niños que necesitan en la escuela mucho apoyo que no tienen en su casa, ya no digamos en el aspecto formativo, sino en el aspecto afectivo, que a veces no hayan ni con quién andar platicando sus cosas, lo que ellos tienen, aunque estén chiquitos, la problemática que ven en su casa. Y como que a veces si se ganan la confianza del maestro, es su desahogo, digamos el desahogo de los niños y si en las manos de uno como maestro está aconsejarlos, para que no se sientan tan mal" (Pedro).

"Porque me gusta, por eso, porque me gusta, no tanto así que digamos una vocación arrolladora, no creo, no me siento así, pero sí, sí, a través de los años me ha gustado, pero en fin, aquí estamos y hay que tratar de hacerlo lo mejor que se pueda, echar a perder los menos niños que se pueda, ese es mi lema: echar a perder los menos niños que se pueda, ya con eso es ganancia" (Mary).

2.9. La conformación de la identidad

La generación estudiada en este capítulo, lleva a cabo la parte fundamental de su proceso formativo y de su práctica educativa en las décadas de 1970 y 1980. Décadas de transición en el ámbito histórico, en tanto que se manifiesta la inquietud sobre la duración y el destino del sistema político derivado de la revolución mexicana. Periodo de auge y crisis financiera, debido a la oscilación de los precios de petróleo a nivel mundial.

Momento en el que se plantea con fuerza la necesidad de educar para un futuro moderno, entendido como desarrollo de la nación mexicana. Cuestión que impacta sobre la formación de los docentes en el sentido de plantear la profesionalización de estos en términos de aumentar sus años de estudio ahora en el nivel de licenciatura.

Mientras tanto en el Bajío leonés se acelera el desarrollo de la industria del calzado y con él su relevancia política, al acentuarse el arribo de empresarios al poder municipal por la vía electoral y con una gran fortaleza e influencia de la iglesia católica.

La Secretaría de Educación Cultura y Recreación del Estado de Guanajuato, se preocupa por contar con la cantidad de maestros que se requieren en los servicios educativos. En el Bajío leonés se crean cuatro nuevas instituciones formadoras de docentes: dos oficiales y dos particulares. Con lo cual en ese momento contaba con tres instituciones oficiales y nueve particulares con su orientación conservadora y religiosa.

La configuración de la identidad tiene como primer punto de referencia el origen social de los profesores y sus expectativas en torno a la profesión. En el caso de esta generación que estudió la LEB 79 en la UPN; dos de los padres son

empleados y uno campesino, siendo los tres profesores impulsados a ingresar a la docencia ya sea por un familiar o por el grupo de iguales. Y en los tres profesores la “vocación” se va conformando en la práctica de la docencia.

A diferencia de otras profesiones en las que los sujetos generalmente inician su contacto con las prácticas laborales cuando se forman específicamente para ellas, los docentes van incorporando los modos de “ser maestros” desde las más tempranas vivencias tenidas a lo largo de su historia personal primeramente como alumnos.

En este sentido, los aspectos que Chela, Mary y Pedro visualizaron de sus profesores de preescolar, primaria y secundaria, tuvieron que ver con tres aspectos: unas prácticas completamente tradicionalistas, el trato recibido ya sea cordial o estricto y los consejos sobre cómo comportarse.

En relación con la formación inicial de estos profesores, encontramos tres procesos distintos:

En Mary existe continuidad entre su formación en educación básica y su formación en la Normal primaria, en ambos momentos se encuentra presente el tradicionalismo.

Pedro experimenta una ruptura entre el tradicionalismo vivido en la primaria y secundaria y una postura “progresista” en la Normal.

A su vez Chela, visualiza en la Normal una falta de sentido de la teoría.

Sus experiencias al pasar por la licenciatura están relacionadas con: un pensamiento abierto, descubrimiento de cosas, la discusión, la comprensión más a fondo de lo pedagógico, la conexión real de los contenidos abordados con su práctica y sobre todo la conciencia de cambio en su manera de trabajar está presente en todos.

Para Pedro su paso por la UPN significa continuar con un proceso iniciado en la escuela normal y que tiene que ver con las propuestas pedagógicas del movimiento conocido como de la Escuela Nueva o que él llama progresista. A Chela le permitió articular los referentes teóricos abordados en la licenciatura con la práctica que realizaba simultáneamente. En el caso de Mary, representó un fuerte cambio con su formación anterior siempre en escuela particular y con prácticas pedagógicas tradicionalistas y una disciplina muy rígida. Recuperando sobre todo el planteamiento sobre la construcción del conocimiento por parte de los propios niños.

En cuanto a la actualización, los tres cuestionan las características de algunos de los cursos a los que han asistido, sobre todo a los impartidos por multiplicadores que no tienen la formación adecuada para impartirlos o coordinarlos y los sienten como pérdida de tiempo, como lo mismo de siempre. No obstante, los tres también asisten con la intención de recuperar algo de ellos, ya sea que permita ampliar la visión que tienen sobre su trabajo, o que se pueda aplicar a situaciones específicas de su práctica docente.

La primera experiencia docente la viven de diferente manera. Para Pedro forma parte de las prácticas realizadas en la Normal y le parecen muy adecuadas, ya que le permiten comparar las diferencias entre una escuela rural y una escuela urbana y son retroalimentadas por sus profesores. Mary inicia sus primeras experiencias como docente con temor y retomado algunas formas de trabajar empleadas por sus maestros de la Normal. Y para Chela representa un no saber qué hacer, en tanto que la teoría estudiada en la Normal no le daba elementos para enfrentar las situaciones que se le presentaban.

En la construcción de la identidad como docentes también es importante la socialización que se realiza en el campo laboral. En este terreno, Chela ha trabajado en siete escuelas: una particular urbana, tres rurales, una semiurbana y dos urbanas. Para Mary su recorrido incluye cuatro escuelas todas particulares y

urbanas. Pedro ha pasado por tres escuelas, urbanas todas. Todas las escuelas con ambientes de trabajo muy variados: desde muy cordial con relaciones de amistad, pasando por cada quien ve por lo suyo, hasta distantes y tensas.

El trabajo colegiado va pasando por una serie de momentos. En algunas escuelas no existe, en otras se realiza para cubrir un requisito, varias más lo toman como un espacio para organizar eventos sociales y pocas son las que analizan y discuten problemas específicos de sus prácticas docentes.

Asimismo, existe una vinculación entre identidad y práctica. Desarrollar una práctica exige la existencia de una comunidad cuyos miembros puedan comprometerse mutuamente y, con ello, reconocerse mutuamente como integrantes. En consecuencia, la práctica supone la negociación de maneras de llegar a ser una persona en ese contexto. Esta negociación puede ser silenciosa y sustentarse únicamente en los procesos relacionales.

La práctica docente tiene su punto de partida en la planeación, para la cual los maestros se apoyan en los contenidos a revisar, en los sujetos participantes y en el contexto en el que se va a trabajar. Para la ubicación de los alumnos en el salón de clase permiten que ellos se acomoden como quieran, a reserva de tener que intervenir para un reacomodo necesario.

Las estrategias más empleadas requieren del trabajo en equipo y actividades que llevan a la investigación. Los productos que solicitan, dependen de las características de la asignatura que se aborde; en matemáticas la resolución de problemas, en español redactar, en historia comprender el tema, en ciencias naturales experimentar. Para evaluar toman en cuenta aspectos como la participación, las tareas, los trabajos de investigación, los procesos presentes en el aula así como los productos elaborados por los alumnos.

En la parte disciplinaria, suben o bajan puntos; tratan de que las actividades sean de interés para los niños o bien tratan de mantenerlos ocupados.

Sobre sus creencias pedagógicas, consideran que su función social es guiar a sus alumnos tanto en relación con el conocimiento, como en sus conductas y en el desarrollo que van teniendo tanto dentro como fuera de la escuela. Así como dar consejos a los padres de familia sobre cómo orientar a sus hijos. Por otra parte, pretenden formar niños participativos, activos y críticos.

Sobre su concepto de aprendizaje, coinciden en señalar que los niños aprenden a través de su misma actividad. En el campo de la didáctica su perspectiva es ecléctica, predominando un sentido constructivista.

El término de normalismo lo perciben como estar dentro de un parámetro establecido, agregando que el ser maestro no es aprendido en la Normal sino a partir de la experiencia docente.

Su visión de un buen maestro tiene que ver con una serie de características entre las cuales se encuentra: el saber tratar a los niños, el inspirarles confianza, no ser autoritario, tener conocimientos y saber usarlos y mantener relaciones de respeto con los alumnos y con los padres de familia. Características que se relacionan más con el ámbito profesional que con el personal.

Los tres profesores, en la práctica le han ido tomando gusto a la docencia y se mantienen en ella debido a la satisfacción que sienten al ser reconocidos por sus alumnos.

Desde tales trayectorias distintas, tienen una confluencia común que se manifiesta en sus prácticas docentes y en sus creencias pedagógicas: el constructivismo.

CAPITULO III

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS PROFESORES: LA RECONFIGURACIÓN

El capítulo tres se centra en el período profesionalizante y corresponde de 1984 a la fecha presente, dentro del cual los estudios en las normales pasan a tener el nivel de licenciatura, planes 1984 y 1997; y en la UPN se ofrecen el Plan 1985 en sistema semiescolarizado y en la década de los noventa la Licenciatura en Educación Plan 1994. Del plan de normales de 1984 retomamos una generación y de la LE 94 de la UPN la última generación de este trabajo, específicamente con bachilleres.

3.1. Generaciones: Plan 1984 Normales y 1994 UPN

En relación con el plan de estudios de normales implementado en 1984 ya en el nivel de licenciatura, la generación estudiada se integro por: Lucía egresada de la primera generación 1984-1988, Roberto de una generación intermedia 1990-1994 y Carolina de la última generación 1996-2000.

El plan de 1984 representó un cambio importante, porque con él, la carrera de maestro adquirió el nivel de licenciatura y las escuelas normales se ubicaron en el rango de las instituciones de educación superior. Este plan pretendía ofrecer una formación en la que los futuros maestros contaran con una visión amplia de la problemática educativa y ponía, sobre todo el acento en la formación de un maestro capaz de investigar sobre su propia práctica educativa, para extraer de ella los aspectos a mejorar en su trabajo cotidiano. De hecho, la investigación era uno de los ejes del currículo de esta licenciatura.

El plan de 1984, pretendía superar el énfasis del anterior en las didácticas, fortaleciendo la formación científica mediante los cursos en las líneas sociológica, psicológica y de entrenamiento en la investigación; este último aspecto entendido como observación y análisis de la práctica docente, es parte de un espacio curricular de la línea de formación pedagógica, llamado laboratorio de docencia.

Con respecto a la Licenciatura en Educación Plan 1994 de la UPN, la generación se conformo por: Rubén y Asunción, que la estudiaron de 1994 a 1998; e Isabel de 1995 a 1999.

El propósito de la LE 94 se centra en pretender transformar la práctica docente de los profesores en servicio, articulando elementos teórico-metodológicos con la reflexión sobre la práctica educativa con la finalidad de innovarla.

Se plantea que en la práctica docente intervienen fundamentalmente tres aspectos: los sujetos, los contenidos educativos y el contexto.

El plan de estudios se estructura en dos áreas: el área común y el área específica. La primera se integra a su vez por cuatro líneas de formación. Las líneas son la Psicopedagógica, la de Ámbitos de la Práctica Docente, la socioeducativa, la cuarta se denomina eje metodológico y se constituye por 9 cursos seriados que abarcan los ocho semestres de la licenciatura. La segunda proporciona información de carácter teórico-metodológico en relación con los elementos y dimensiones de la práctica docente y se integra asimismo, por tres líneas: la de Educación Preescolar, la de Educación Primaria y la de Gestión Escolar.

Estas dos generaciones son abordadas conjuntamente en este capítulo por tener un rasgo importante en común: la licenciatura como formación inicial para la docencia.

3.2. El contexto regional 1984 - 2002

En este período la situación política en la región ha estado marcada por la agitación y la inestabilidad causadas por la confrontación y la competencia electoral entre el PRI y los partidos de oposición, particularmente el PAN y el PDM. Sobre todo en la última década, el PRI ha perdido la hegemonía política en la entidad. En el Congreso del Estado ha mantenido la mayoría parlamentaria pero en los municipios más urbanizados del corredor industrial del Bajío tuvo serias pérdidas, como el caso de León e incluso en las elecciones de 1995 perdió la gubernatura del estado.

Los servicios de educación básica pública en la región han sido ofrecidos tanto por el Gobierno del Estado como por el de la Federación. Los servicios estatales tienen una larga tradición institucional, sustentada en una abundante legislación y reglamentación local (Tapia, 1996).

En el momento histórico al que nos referimos, Guanajuato es uno de los estados que no delegaron su tarea en materia educativa a la federación. Por el contrario, es uno de los que continuaron incrementando en gasto público local en educación básica y normal y desarrollando infraestructura institucional propia que en términos operativos funcionó de manera paralela a las instancias de la federación, pero cuyas políticas seguían con frecuencia las de ésta.

En 1992, en Guanajuato operaba la Secretaría de Educación, Cultura y Recreación del Gobierno del Estado, atendiendo los servicios de educación básica y normal, y por otra parte los Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado, también responsable de la educación básica y sin participación en educación normal. Asimismo, de manera independiente operaban las delegaciones federales en el estado de la DGETI, de la DGETA, del CONAFE, del CONALEP, del INEA, del CAPFCE, del CONACyT y las unidades de la UPN.

3.2.1. La política educativa estatal.

Para el año de 1985 el gobernador Corrales Ayala invita al Lic. José Trueba Dávalos para ser titular de la Secretaría de Educación, Cultura y Recreación del Estado de Guanajuato (SECyR), un académico y activista social con una amplia trayectoria en diversas organizaciones no gubernamentales y perteneciente a una familia de gran tradición en el Estado. De hecho es el único miembro no priísta del gabinete de quien se pronosticaba una corta vida como funcionario. Su nombramiento además, causó descontento entre sectores del magisterio porque su designación no cumplía la promesa de que un maestro fuera el nuevo titular de la SECyR. No obstante fue el único Secretario del gabinete de Corrales Ayala que permaneció los seis años en el mismo puesto e incluso fue ratificado por dos más durante el interinato de Medina Plascencia.

La política educativa de Guanajuato en los periodos precedentes no fue formulada explícitamente en documentos de carácter oficial. De las actividades reportadas en los informes de gobierno se infiere que ésta se ocupó de tareas tradicionales como la ampliación de servicios educativos, la formación de profesores, regulación administrativa y laboral, control de la disciplina escolar y aplicación de los lineamientos establecidos por la SEP.

Ante esta situación, una de las principales tareas que el nuevo titular de la SECyR se propuso fue la elaboración y definición explícita de las políticas educativas que orientaran el quehacer de la Secretaría durante su gestión. Esto supuso un triple esfuerzo: contextualizar la tarea educativa en el marco de procesos más amplios de orden social, económico y cultural, realizar un diagnóstico que permitiera identificar los problemas y necesidades educativas más importantes de los distintos municipios del Estado y tener la voluntad política de atender necesidades y resolver problemas, todo ello en el marco de los

lineamientos del Plan Básico de Gobierno y del Plan Nacional de Desarrollo de ese periodo.

Con base en las anteriores consideraciones, visualizamos las políticas educativas en cuatro grandes líneas:

1. Desarrollo institucional y formación de cuadros técnicos para la innovación.
2. Ampliación de la cobertura y diversificación de modelos de atención a diversos sectores.
3. Atención de los problemas de rezago y reprobación escolar.
4. Creación de nuevos espacios de participación en el quehacer educativo.

Ninguna de las líneas planteaba explícitamente políticas específicas en el ámbito de la formación de docentes. Es importante hacer notar que en ese momento únicamente las escuelas normales eran ámbito de su competencia, los CAM y las Unidades de la UPN dependían de la federación.

También es importante resaltar que en relación con la cuarta línea se inicia el proceso de revitalizar a los Consejos Técnicos Escolares. En 1989 es publicado oficialmente el reglamento respectivo, que superó en mucho a las disposiciones del reglamento vigente para las escuelas de sostenimiento federal.

En mayo de 1992, después de la firma del ANMEB se estableció la necesidad de crear un organismo descentralizado para hacer la recepción local de los servicios educativos federales transferidos al estado, al cual se le denominó Instituto para la Federalización y la Modernización Educativa de Guanajuato (FyME), con lo que formalmente se estableció la presencia de dos interlocutores frente a la SEP. Aunque las relaciones preexistentes de los funcionarios del organismo descentralizado con sus pares de la SEP permitían con frecuencia que

la federación asumiera como interlocutor representativo del estado a los funcionarios de FyME.

De esta manera, si bien el ANMEB había transferido formalmente al Gobierno del estado de Guanajuato las competencias administrativas de los servicios educativos federalizados, éste no tenía el completo dominio sobre los procesos operativos concretos, fuera de la operación regular o de los nuevos programas y proyectos constitutivos del mismo Acuerdo.

Esta situación genera una dinámica de competencia entre FyME y SECyR, en la que la institución estatal pretendía el control de los procesos por ser política y legalmente la “cabeza de sector” y tener una postura de política educativa propia, en tanto la institución receptora de los servicios transferidos asumía el control de los procesos al desarrollar su acción con los mismos códigos con los que la federación instrumentaba los programas.

Ambas posturas se tradujeron en una constante tensión institucional por la dirección y el control local de los procesos operativos de los programas federales de los restantes componentes del ANMEB que fueron instrumentados a nivel central y enviados a los estados solamente para su implantación, el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM) y el Programa de Carrera Magisterial.

Posteriormente la tensión giró alrededor de la competencia por asumir el control de las Unidades de la UPN y del CAM, transferidas por la federación al estado en un segundo momento. En el estado se generó una dinámica de competencia entre los diversos grupos relacionados con la formación y actualización del magisterio. Por una parte, SECyR tenía un equipo de personas que coordinaba a las normales estatales y particulares, interesado en fortalecer y ensanchar su ámbito de acción incorporando a su control a las Unidades de la UPN y el CAM. Por la otra, un grupo de personas de FyME con un proyecto

mayor, pretendiendo establecer una Universidad Pedagógica Estatal, que aglutinara a las normales, CAMs y Unidades de la UPN, bajo la dirección y control de esta última.

Finalmente ninguno de los dos proyectos prosperó, se integraron los dos organismos conformando a la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG). En este momento tanto las normales como los Centros de Actualización del Magisterio como las Unidades de la UPN continúan cada una en sus programas originales, el hilo de unión es el organismo que desarrolla el proceso administrativo llamado Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del estado de Guanajuato (ISEPEG). Desde principios del año 2001 existe un equipo interinstitucional encaminado a construir el Sistema Estatal de Formación de Docentes.

3.3. El contexto nacional

A nivel nacional, este periodo abarca los sexenios de tres presidentes de la república: Miguel de la Madrid, Carlos Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo Ponce de León.

En el capítulo anterior se caracterizó al gobierno de De la Madrid así como a sus principales políticas educativas. De ahí que en este apartado nos centraremos en Carlos Salinas y Ernesto Zedillo.

Los dos acontecimientos más significativos hacia los cuales orientó su quehacer el gobierno de Salinas (1988-1994), fueron: la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) y la incorporación de México a la organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica (OCDE). Acontecimientos que expresan los objetivos centrales de la política modernizadora de ese sexenio. Al mismo tiempo, fueron la base del surgimiento de profundos y violentos acontecimientos políticos y

económicos que sacudieron a la sociedad mexicana: primero, el movimiento indígena armado que surgió en los primeros días de enero de 1994, y segundo, la profunda crisis económica y financiera expresada en los últimos días de diciembre del mismo año.

Los acontecimientos anteriores son en realidad resultados de procesos económicos, políticos y sociales, que tuvieron como eje el traslado de nuestro quehacer económico y financiero hacia la captación de capitales internacionales, principalmente financieros, que como se vio posteriormente, resultaron ficticios y volátiles. Estos procesos desplazaron al anterior modelo de relación entre capitales, caracterizado básicamente por la lucha interna entre los productivos y los bancarios, los de inversión directa nacionales e internacionales y, sobre todo, aceleraron la salida del Estado en su calidad de productor cuasi monopolístico y regulador de la economía y la riqueza nacional.

Los cambios anteriores, pusieron en el centro de interés de los nuevos actores sociales los conceptos de equidad, calidad, participación, competitividad, y colocaron las categorías del interés individual y de la vigilancia como ejes de las políticas del Estado mexicano neoliberal. Políticas que se continuaron en el sexenio del presidente Zedillo.

3.3.1. Las políticas educativas

En 1989, el gobierno de Salinas de Gortari, como parte del proyecto nacional de modernización y retomando las recomendaciones internacionales en la materia, asumió un ambicioso “programa de modernización educativa”. Sin lugar a dudas, los acuerdos logrados en materia educativa por los representantes de los gobiernos de la mayoría de los países del mundo, en Jomtien, Tailandia en 1990, influyeron en el proyecto, a pesar de las críticas que, sobre los conceptos de

“calidad”, “eficiencia” y “eficacia”, realizaron especialistas reconocidos en el campo educativo.

Para el caso de nuestro país, estos compromisos se insertaron en la propuesta del gobierno federal de encauzar al conjunto de instituciones a la consolidación de un proceso neoliberal, anclado en los de una sociedad capaz de participar en el proceso de globalización de las economías internacionales. En medio de grandes dificultades y tensiones respecto del sentido y las actividades de la “modernización educativa”, que incluso condujeron al cambio del Secretario de Educación Pública en enero de 1992, en mayo de ese mismo año se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que incluía tres grandes apartados:

- a) La reorganización nacional del sistema educativo, en dos sentidos: la transferencia de la operación y administración directa del servicio escolar a los estados de la República a lo que se le llamó “federalización”, y la creación de Consejos de participación Social en distintos niveles; escolar, municipal, estatal y nacional.
- b) La reformulación de los contenidos y materiales, a través de un nuevo plan de estudios para preescolar, para primaria y para secundaria; con nuevos libros de texto para la primaria.
- c) La revalorización de la función magisterial, mediante seis aspectos: formación de maestros, actualización, salario profesional, vivienda, carrera magisterial y aprecio social por su trabajo.

En los años de 1992 y 1993 se modificó el Artículo 3º constitucional en dos aspectos:

1. Incorporando la obligatoriedad de la educación secundaria para todos los mexicanos y

2. Eliminando la obligatoriedad del laicismo a las escuelas privadas y permitiendo la enseñanza religiosa adicional al curriculum obligatorio.

En agosto de 1993, las Cámaras aprobaron la nueva Ley general de educación, en la que destaca la reglamentación de las responsabilidades del gobierno federal, los gobiernos estatales y los municipales en la distribución del servicio educativo. La Ley establece un capítulo sobre equidad de la educación, otro sobre evaluación del sistema educativo y abre la participación social en la conducción de la educación.

Como función exclusiva del gobierno federal se reitera la de determinar, para toda la República, los planes y programas de estudio de educación básica y normal, rubro que resulta de gran importancia en este trabajo. Asimismo, la Ley establece la creación de un Sistema Nacional de Formación, Actualización y Superación del magisterio y compromete al Estado a otorgar un salario profesional.

3.4. La elección de la profesión docente

La familia es el lugar de elaboración y aprendizaje de las dimensiones más significativas de la interacción: los contactos corporales, el lenguaje, la comunicación, las relaciones interpersonales. Desde una perspectiva genética, es en el seno de la familia donde se instaura el proceso de socialización del niño, donde se construyen los esquemas relacionales de base que influirán más tarde en sus interacciones de adulto. La familia es también para la mayoría de los individuos el campo de relaciones afectivas más profundas: amor, sexualidad, filiación, relaciones fraternales.

En fin, la familia es un grupo institucionalizado, relativamente estable, que constituye una de las bases de la vida social. Por esto, representa a la vez un modelo y un ejemplo del sistema interactivo que promueve una especialización de roles y actitudes, una relación de lugar, normas relacionales y un conjunto de representaciones y valores que orientan las conductas. En este sentido lo que interesa para este trabajo es su incidencia en la elección de una profesión, la de ser docente.

Lucía es de una familia con una gran tradición en el ámbito magisterial, sus padres, tres hermanos y varios tíos son docentes. Ella es la hermana menor y le tocó, en su proceso de socialización familiar, escuchar permanentemente hablar sobre la escuela, los niños, los maestros, los directores, el supervisor. De tal manera que cuando tuvo que decidirse por una profesión, ni siquiera lo dudó, quiso ser maestra.

Toda la familia de Carolina es de León, su madre fue hija única y no tuvo posibilidades de estudiar, su padre sólo estudió la primaria, tiene seis hermanos de los cuales ella es la intermedia. De sus seis hermanos, una hermana más grande y una más pequeña ingresaron también al magisterio, la hermana mayor de no muy buen agrado, pues no quería estudiar. Cuando Carolina expresó su deseo por ser maestra, sus padres estuvieron completamente de acuerdo y la alentaron.

La influencia familiar relacionada con elegir una profesión tiene distintas manifestaciones, Roberto realmente no quería ser maestro, quería ser economista, pues tenía un primo que se desempeñaba en este campo en el Ayuntamiento del DF, el primo cuando iba de visita les platicaba de su trabajo “y como que nos jalaba”, pero para estudiar dicha carrera tenía que irse a México, porque en Guanajuato no existía en ese tiempo, y su familia es de escasos recursos. Por lo que entró al magisterio porque “no le quedó de otra”.

Al estar estudiando el bachillerato, a la vez Isabel trabajaba como obrera y al concluirlo es ascendida como almacenista, posteriormente como supervisora y más adelante pasa a control de calidad. Se casa, deja su trabajo y se va a vivir a Cd. Manuel Doblado. Se encuentra con que todas las hermanas, los hermanos y la mamá de su esposo son maestros. Su primera incursión en la docencia es a partir de que una de sus cuñadas se embaraza y ella cubre el interinato en un grupo de segundo de primaria en una escuela urbana. Se encuentra con una gran exigencia por parte de sus compañeros y del director, no obstante le gustó lo que hacía.

Rubén narra la manera en que se ve involucrado en la docencia:

“Después de salir del bachillerato me ofrecieron jugar futbol profesional en Estados Unidos, entonces me fui para allá... y no me gustó, no tenían mucha experiencia en jugar futbol y me regresé, de aquí me fui a Monterrey a estudiar Administración de Empresas, hice dos semestres y después me regresé a Doblado por problemas familiares, y después entré al Tecnológico Regional aquí en León y estudié hasta el 4º semestre, al mismo tiempo que estaba estudiando el 3er semestre y el 4º semestre, fue cuando entré a la UPN.

Para ese tiempo cuando regresé de Monterrey, en la escuela de mi mamá hubo un interinato, entonces el Director le dijo a mi mamá que si quería trabajar, y yo antes ya había platicado con mi mamá que me gustaba cómo daba clases, incluso cuando tenía vacaciones me iba con ella a su grupo y veía como daba clases y en ratitos me decía ayúdame tú mientras yo reviso y yo les daba la clase... dije que sí, lo cubrí, después salió otro interinato, una maestra pidió permiso y me dijo el director, bueno ya estás aquí, cómo vez si sigues trabajando, al cabo estudias por la tarde, entonces puedes trabajar en la mañana y estudiar en la tarde, en ese segundo interinato mi mamá me dijo, bueno por qué no entras a la UPN también, y me inscribí para el curso, empecé a venir a ese curso y le ví yo interés, porque en realidad yo no sabía cómo dar clases más que como me

enseñaron a mí, y como que le tomé más interés y dejé la otra carrera... y fue como me empecé a formar ya realmente como docente”.

Una experiencia en la que el referente familiar no se encuentra del todo presente es la que tuvo Asunción:

“La decisión de ser maestra surgió antes de ingresar al bachillerato, puesto que presté un servicio social a CONAFE para continuar los estudios de bachillerato, sólo fue un ciclo escolar, en el tiempo de los tres años que duraba, extrañaba las buenas y malas experiencias, los niños, los padres de familia, fue en ese tiempo que surgió en mí la decisión por ser maestra.

Desafortunadamente, por causas extremadamente difíciles no pude ingresar a la normal, otra de las causas fue la falta de recursos económicos, mis padres se dedican a tareas del campo, además la distancia al lugar donde se encontraba la normal mas cercana estaba lejos. Cuando inicié como docente, ingresé como becaria al programa alternativo de educación primaria, donde se me otorgó una beca para estudiar en la UPN”.

De esta manera nos podemos dar cuenta que los estratos sociales en los que se ubican los profesores, son los de escasos recursos, los padres son maestros, empleados, obreros o campesinos y en ese contexto, la docencia como profesión genera grandes expectativas.

3.5. Las vivencias en las escuelas

Las experiencias escolares en el nivel básico, presentan otros referentes más que van generando el deseo o la posibilidad de acceder a una profesión, en este caso la docencia. Sobre todo, la manera de trabajar y de relacionarse por parte de los maestros con sus alumnos.

La maestra Carolina asistió al preescolar del cual recuerda algunas actividades que realizaba; como recortar, dibujar, modelar con plastilina o barro y sobre todo los juegos, lo que le dejó una muy buena impresión de las educadoras con las que estuvo.

La primaria la estudia en una escuela oficial, en la que en primero, segundo y tercero de primaria tuvo un mismo maestro; que “no era nada autoritario ni muy exigente” y les daba “muchas libertades” para hacer sus trabajos, además como su grupo era muy grande cuando quería comprobar lo que ya habían aprendido “se iba de uno por uno”, acercándose a las bancas y preguntándoles. En cuarto tuvo dos maestras, una de ellas muy estricta “quería las cosas impecables”, la otra no tanto. En quinto y sexto tuvo la misma maestra, “exigía mucho”.

Sus experiencias con los maestros de primaria se remiten a ciertos rasgos que tienen que ver con la libertad y la exigencia, sobre todo esta última que se manifestaba en que los trabajos “debían de estar muy limpios, la letra muy legible, los aprendizajes debían ser de memoria, debíamos de ponernos de pie y teníamos que decirlo todo de memoria, si no sabíamos pues nos sentábamos y los que destacaban más eran los que concursaban, ahí había muchos concursos... teníamos que concursar con otro grupo y los más destacados tenían que concursar con otras escuelas”.

La secundaria en la que continúa sus estudios es particular, ahí se encuentra con un cambio muy grande, debido a la gran cantidad de maestros a los que por lo general “no les entendía nada”, recuerda que eran “como 16 maestros”, y que le costó mucho trabajo ubicarse, pues se le hacía muy pesado por la gran cantidad de materias. A ello se le agrega la presión de estar becada directamente por la directora de la escuela y de tener que sacar buenas calificaciones para poder mantener la beca.

La preparatoria también la cursa en una institución particular, ahí los maestros no eran tan exigentes como en la secundaria; explicaban y orientaban además de que les preguntaban qué era lo que querían estudiar y les platicaban sobre que consistía cada trabajo y a lo que se iban a enfrentar más adelante. En relación con la manera de trabajar, los maestros “llegaban y explicaban el tema, nos preguntaban si habíamos entendido y después nosotros teníamos que leer sobre lo mismo que nos habían explicado. Nos daban una introducción la mayoría, después teníamos que leer sobre el tema y luego nos preguntaban, o si no, nos decían que pusiéramos en una hoja lo que habíamos leído”.

Es en la preparatoria cuando empieza a pensar en ser maestra, recuperando sobre todo sus recuerdos tempranos sobre la escuela, “a mí me gustaba mucho cómo daba su clase la maestra de preescolar, se me facilitaba mucho, a mis hermanos más chicos yo y otra hermana nos poníamos a repasar, con mis hermanos las vocales y luego el abecedario, como nosotros sabíamos... y cosas que no sabíamos nos poníamos a investigarlas en libros”.

Lucía asiste a un preescolar estatal, del que recuerda fundamentalmente los juegos que les ponían las educadoras. Ingres a la primaria ya sabiendo leer y escribir, situación que no es producto del preescolar, sino de su mamá que es maestra. En la primaria las principales actividades que realiza son: la memorización, la repetición, copiar ejercicios, contestar cuestionarios. En la secundaria no se encuentra con mucha variación más que la de tener diversos maestros para las distintas materias. Estudia el bachillerato pedagógico, sus maestros le piden estudiar de memoria, hacer trabajos casi textuales.

Roberto no contó con la posibilidad de cursar el preescolar. Ingres a la primaria y tiene una gran dificultad para aprender a leer y escribir, dificultad que se acrecienta con el mal carácter de su maestra, los coscorriones y castigos son

frecuentes. Sobre sus otros maestros de la primaria la de tercero y cuarto era muy comprensiva y trataba bien a sus alumnos. El resto simplemente cubren su tiempo pidiéndoles planas y más planas. Eran libretas completitas con planas y la dificultad para poder adquirirlas.

La secundaria le ofrece la posibilidad de encontrarse con distintos tipos de maestros. Aquellos que daban clase teniendo otra profesión y que consideraban que lo correcto era que sus alumnos repitieran la lección al pie de la letra, aquellos que los mandaba a investigar aunque después en la clase se retomara a partir de preguntas y respuestas, aquellos que se la pasaban hablando tratando de explicar los temas.

Cursa el bachillerato de humanidades, pues pretende ser economista. Los maestros que tiene tampoco dejan mucha huella, salvo la maestra de psicología que los pone a trabajar con dinámicas grupales y con ejemplos de la vida cotidiana. En los otros predomina la exposición y el llenado de pizarrones.

Los recuerdos de Isabel sobre los dos años que estuvo en el preescolar son los de una maestra muy gritona, de esas que traían su varita en la mano, de estar escribiendo, de hacer bolitas y palitos.

En la primaria se encuentra en primero con una maestra golpeadora, que la intimida y su reacción es la de no hablar y no querer ir a la escuela. No recuerda a la maestra de segundo, ni de tercero, el de cuarto salía mucho y dejaba trabajando al grupo solo, la maestra de quinto es de la que más se acuerda por preferir a las niñas ricas y bien arregladas. Esa maestra acostumbraba poner estrellitas a las que sacaban mejores calificaciones y recuerda que por más esfuerzos que hizo, nunca le tocó ninguna estrellita. En sexto recuerda a su maestro como el mejor que tuvo en la primaria, pues hacía un poco más atractiva

la clase con el uso de una enciclopedia de la que retomaban y escribían lo que les gustaba. Sin embargo, no se libraban de las planas.

La secundaria la desubica al no entender por qué los maestros entraban y salían de una clase a otra. No entendía las materias y era puro dictado en los tres grados. Lo único que le gustaba era la clase de mecanografía, que era diferente.

Antes de ingresar al bachillerato entra a trabajar en una fábrica en Purísima de Bustos, y posteriormente a una tienda en San Francisco del Rincón. Trabaja un año y entra a un bachillerato particular. La dinámica le gusta en tanto las ponen a investigar y le encuentra sentido a lo que estudia.

En el bachillerato encontró a una amiga, “era una muchacha que le gustaba estudiar mucho, siempre le gustaba participar, siempre levantaba la mano y yo me empecé a juntar mucho con ella. Como era una escuela particular había ahora sí que niñas ricas que hacían su bola. Y esta amiga y yo, no éramos ricas, apenas teníamos para la colegiatura, y nos entendíamos muy bien. Yo siempre he dicho que ella me enseñó a estudiar, ‘mira no te aprendas esto de memoria, lo que tú entiendas, pero yo no era atrevida como ella. Ella sí participaba, sí levantaba su mano, sí preguntaba. A veces yo tenía en la punta de la lengua la respuesta, pero no me atrevía a participar. Ya después empezamos con las exposiciones y empecé a abrirme, pero aún así yo tenía mucho, mucho temor. Después ella tuvo problemas de salud y se salió, y yo tomé su lugar, dije si ella pudo, yo voy a poder. En los últimos semestres me fue muy bien”.

Rubén estuvo pocas semanas en el preescolar, su educadora los ponía por lo regular a elaborar figuras con plastilina y bolitas de papel.

En la primaria tuvo un maestro diferente en cada grado; en 1° la maestra les enseñaba las letras con el sonido fonético y después los ponía a aprenderse el

abecedario. En 2° estuvo con un maestro que acostumbraba repasarles las tablas “en corito”, hacían también muchas actividades manuales.

Su maestra de 3° les mostraba láminas, les explicaba lo que había en la lámina y después escribían en la libreta o le platicaban lo que habían entendido, para posteriormente contestar los libros, les dejaba investigar de tarea.

En 4° tuvo un maestro seminarista, que les hablaba mucho “sobre lo bueno y sobre lo malo”, y los ponía a realizar todas las actividades de los libros.

El maestro de 5° era “muy dinámico”, para ver los quebrados, llevaba naranjas para partirlas, llevaba maderas para hacer el geoplano y ver las figuras geométricas, “su estilo de trabajar todo con material”. En 6° estuvo con una maestra, que usaba fundamentalmente “el libro alfa”.

Por lo que se refiere a la secundaria, cada maestro trabajaba diferente, en lo que corresponde a español y matemáticas, se enfocaba mucho al libro “al pie de la letra”, en biología y química era ir al laboratorio a hacer experimentos aunque casi nunca los dejaban tocar los elementos o los materiales porque se quebraban o por lo peligroso que eran. Mas bien el maestro era el que hacía el experimento y el grupo veía.

El maestro que le pareció más significativo era el que les daba historia, “acostumbraba siempre a trabajar con grupos, en equipos, al entrar él a clase, nosotros ya estábamos reunidos en grupos leíamos el libro de texto, un tema en media clase, él nos explicaba sobre ese tema, nosotros hacíamos apuntes, después la otra media hora, trabajaba con nosotros en el equipo ya sea que hiciéramos diez preguntas entre todos, después seleccionábamos quién se quedaba del equipo para contestarlas, pero si nosotros éramos del equipo 1, nuestras preguntas las iba a contestar un integrante del equipo 5. Siempre trabajaba diferente, nunca lo hacía igual”.

Cursó el bachillerato de 3 años en el área económico-administrativa, ahí por lo general los maestros les dictaban, a veces la clase completa era

dictado, “casi todo era teoría”, sólo una vez por semestre los llevaban a practicar, “por lo general todos los maestros querían la teoría tal y como nos la dictaban, entonces uno lo que hacía era estudiar como vulgarmente lo decimos a vil machete”.

En el caso de Asunción, ella cursa un año de preescolar del que lo único que recuerda es que la educadora las quería tener “muy sentaditas y calladitas”, sin moverse mucho, ni hacer ruido. Su paso por la primaria tampoco genera grandes recuerdos, sus maestros eran sobre todo “tradicionalistas”, de esos que exigen que las tablas se aprendan de memoria, que hay que repetir en muchas planas las palabras que no se saben escribir bien, que hay que copiar las lecturas de ciencias sociales, que los experimentos de ciencias naturales se los dejan de tarea para realizarlos en su casa.

De sus maestros de secundaria, recuerda que algunos les dejaban temas a investigar en enciclopedias, otros simplemente aprenderse el libro de memoria y con otros “era un relajo que no se entendía nada”. Recuerda especialmente a su maestra de historia que les “contaba muy bonito lo que sucedía en el mundo” y se preocupaba por sus problemas.

De estos recuerdos, lo que más valoran los profesores es la comprensión, la autonomía, los consejos, el ponerlos a investigar. No obstante, a todos ellos también les tocan maestros “tradicionalistas” que les explican, los hacen memorizar, les piden planas, los quieren tener controlados.

3.5.1. La formación inicial para la docencia

Entre los muchos debates que la cuestión de la formación de docentes suscita, se encuentra el alcance que ha de darse al término formación. Desde quienes sostienen que se trata de un proceso individual y señalan la paradoja de

formar en la autonomía (Ferry, 1990) hasta quienes la identifican con cualquier proceso de capacitación laboral y sostienen que es la transmisión de habilidades y estrategias codificadas, como lo plantean los enfoques tecnológicos.

No obstante los debates, existe coincidencia en sostener la necesidad de extender el alcance temporal de la formación docente, dando pie a la expresión de formación continua. Si hay un matiz que se destaca en el modo en que actualmente se sostiene, debate y transforma la formación docente en cuanto preparación para una tarea específica, es el hecho de calificarla como continua; esto es, como un proceso que se inicia en un momento dado, cuando un sujeto comienza a prepararse para el trabajo docente, pero que se mantiene a lo largo de toda su carrera como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe continuamente prepararse.

Las dos generaciones estudiadas en este capítulo presentan un rasgo común, el que su formación inicial para ser profesores la tienen hasta la licenciatura, en una de ellas en la Normal con el Plan de 1984 con el bachillerato pedagógico como antecedente. Y la otra en la UPN con el Plan 1994, también con antecedente de bachillerato pero en su caso participando como docente en algún programa de la Secretaría de Educación de Guanajuato.

3.5.1.1. La Licenciatura en la Normal Primaria.

Carolina ingresa a la Escuela Normal Oficial de León, ahí se encuentra con maestros a su parecer “muy desubicados sobre cómo dar los contenidos, porque algunos no sabían bien qué era lo que se tenía que ver, y nos decían que luego nos iban a dar el programa y después como al mes nos daban el programa y era cuando empezábamos de nuevo porque ellos tomaban otros contenidos y ya después nos empezaban a introducir en los que ellos nos habían dado. O si no

algunos otros nos lo daban revuelto... La verdad, ellos nos decían que iban a tener una junta, pero los primeros dos años no tuvieron esa junta. A veces otros maestros nos decían que no les daban los programas de la dirección”.

Los maestros de la Normal les daban libertad para que decidieran cómo estudiar los contenidos, el grupo optaba por dinámicas grupales “con las dinámicas se pasaba todo el rato y veíamos muy poco del contenido... la mayoría optaba por darnos los contenidos, nosotros estudiarlos y repartirlos en equipo y luego los exponíamos con actividades”.

Lucía también estudia en la Normal Oficial de León, las experiencias con sus maestros son semejantes a los de Carolina, problemas con los programas de los cursos, repetición de contenidos y sobre todo mucho trabajo en equipo como estrategia de los estudiantes para alargar el tiempo y no avanzar mucho en los contenidos. Lo que más le gustó fueron los laboratorios de docencia en los que sus maestros les hacían comentarios sobre “la realidad con la que se iban a enfrentar en sus grupos”.

Al no poder ingresar a la Normal Oficial, Roberto se inscribe en una Normal particular, sus maestros son los alumnos de los últimos semestres de la Licenciatura en Educación Primaria de esa misma escuela, sin ninguna experiencia todavía de lo que implica enfrentarse a un grupo de primaria, por lo tanto las clases se centran en la lectura de textos y la repetición de ellos, sin elementos siquiera para comentarles sobre lo que sucede en las escuelas, en los grupos.

Es de llamar la atención lo que comentan Carolina y Lucía con respecto a la “desubicación” de sus profesores de normal en relación a los programas de estudio y al trabajo en equipos como estrategia de los estudiantes para avanzar

muy lentamente en sus contenidos. En el caso de Roberto, le toca enfrentarse a prácticas puramente tradicionalistas.

3.5.1.2 La Licenciatura en la UPN

Los estudiantes entrevistados que cursaron la Licenciatura en Educación Plan 1994 en la UPN, tenían como antecedente el bachillerato, y en ese sentido dicha licenciatura cumplió la función de una formación inicial encaminada a la docencia.

Sobre su recorrido por esta institución, Rubén señala: “La considero muy buena, porque yo en realidad no tenía antecedentes de la docencia, entonces, empecé... como un maestro empírico, como a mí me formaron, pero ya cuando entre aquí trataba de rescatar lo que veíamos, bueno nos dicen qué es esto y voy y lo aplico, me las ingeniaba para aplicarlo con la materia que iba a tener ese día, había veces que no eran los temas que trataban aquí o que salían como ejemplos en la clase, pero yo trataba de vincularlo con otra materia y comprobarlo a ver si era cierto... y bueno ya al avanzar semestre con semestre como que ya fui formando más y asimilando más conocimientos sobre la docencia”

Isabel dice: “el ingreso a la Universidad Pedagógica, paulatinamente me ha permitido lograr una concientización a través de las reflexiones de mi práctica docente en primaria en un proceso de investigación e innovación... A partir de las reflexiones emprendidas durante mi formación en la UPN he tratado de modificar mi práctica cotidiana, pasar de lo tradicionalista a una práctica que tenga incidencia positiva en cada uno de mis alumnos. A través de esas reflexiones se ha modificado paulatinamente mi actitud frente a ellos, es decir, se ha manifestado un cambio de conciencia, y a la par he modificado mi formación profesional y personal”.

Para Asunción, la situación no es muy distinta: “Los estudios realizados en la UPN, han repercutido en mi formación, en cuestión de una transformación de mi trabajo... El ir llevando un proceso de formación más adecuado a mi práctica docente, me ha hecho tomar conciencia de lo que estaba pasando con mis alumnos, hasta cierto punto me di cuenta que la educación que les estaba dando, no era muy propia, ni de acuerdo a las exigencias y necesidades educativas. Al hacer conciencia de ello, procuré dentro de mi práctica, modificar actitudes impositivas y dar más libertad a los niños, y ponerme en una actitud de escucha... Pero sobre todo, les doy oportunidad de que se comuniquen, partiendo de algún tema que a ellos les interese, después de haber trabajado en sus casas en buscar e investigar. Así también se involucra a los padres de familia. Al exponer en grupo lo que han investigado, me da la pauta para conocer la variedad de palabras que han integrado a su léxico. Así como el grado de independencia y seguridad que van logrando para desenvolverse ante los demás... También por medio de los conocimientos de la UPN, me he dado cuenta que el niño necesita variedad de materiales que le vayan dando elementos para investigar, manipular, crear, inventar”.

En estos tres profesores que estudiaron en la UPN su licenciatura con antecedentes de bachillerato, se encuentran presentes expresiones como: Rescatar, vincular, aplicar, comprobar los conocimientos aprendidos; o tomar conciencia, reflexionar sobre la práctica docente. Y también todos ellos hablan de cambio, transformación o innovación de su práctica docente.

3.5.2 La formación permanente

Para Fernández y Sarramona (1981), “la formación permanente empieza desde la infancia, porque pretende a la vez una preparación para el presente y para el futuro. No se trata de un reciclaje ni de un elemento más que sumar a la formación básica, sino que está enmarcada en una visión integral del hombre,

como principio organizador de toda la educación”. En ese sentido, la formación permanente: a. Abarca a todo el sistema escolar, b. Parte del postulado de que la educación es tarea que dura toda la vida; c. Es eminentemente prospectiva, va más allá del momento actual, para conseguir la integración en el mundo futuro.

Es sobre todo en el sentido del inciso “c” que retomamos la formación permanente en este apartado.

Lucía asiste periódicamente a cursos de actualización, piensa que “para que a uno le satisfagan el 100% los cursos, uno tendría que diseñarlos... yo voy siempre con la actitud de que algo debo de sacar positivo para mí. Entonces en todos los talleres, aún los de actualización que organizan para los maestros de primaria, que generalmente no gustan a los maestros. Yo siempre voy con la intención de que algo voy a aprender, que algo voy a sacar, pero para mí es también muy importante leer el material, nada de que voy a ver qué recibo, sino voy y leo el material o cumplo con lo que se me está pidiendo, sea de leer, de investigar o de comentar. Entonces, quizá eso me ha ayudado a rescatar mucho en todos los talleres o cursos que he tomado, siento que cuenta muchísimo para empezar, la actitud”.

El punto de vista de Carolina es semejante al de Lucía, existen cursos buenos y regulares, pero lo que importa es la actitud que se lleve, el tratar de recuperar algo valioso de ellos, siempre hay alguna idea, algún comentario, alguna experiencia que “deje algo”.

Para Roberto no es tan importante estar asistiendo constantemente a cursos de actualización, él asiste sobre todo a los que son casi obligatorios, todos los cursos “son casi lo mismo”, “algunos un poco y otras un mucho aburridos”. Lo que cuenta realmente es el empeño personal, “no hay nada nuevo bajo el sol”.

Asunción “acostumbraba asistir periódicamente a diferentes tipos de seminarios, de cursos que daban, por ejemplo; tengo diplomas... tengo un bonche de diplomas, a todos los que tenía posibilidad de asistir, asistía. Antes, ahora nada más a los que nos está marcando la Secretaría. Me parecen buenos, tiene una visión diferente... bueno no diferente, sino más amplia, para impartir las clases. Aprende uno más, aprende uno otras estrategias de cómo impartir una clase”.

Rubén comenta, “Si, después de la licenciatura he tomado varios cursos... yo los considero buenos, en cuestión a que tanto interés le pone uno como maestro, o como lo quiere aplicar uno en el aula, porque yo he notado que hay algunos maestros que están en carrera magisterial y asisten por la puntuación, algunos llegan y están en la clase, se salen como que no le toman interés, a ellos lo que les conviene nada más es la puntuación, entonces yo ahorita acabo de entrar a carrera magisterial, tengo con este dos años con base, entonces no podía entrar, pero aún así yo considero los cursos buenos siempre y cuando uno con la responsabilidad aplique lo que se ve en él”.

Isabel expresa: “Me gusta actualizarme, a mí de estudiar no me sacan. Termina un curso y sigo con el otro. Descanso un poco pero ya después viene la inquietud de ahora qué hago. Algunos de esos cursos muy buenos, otros nada más para ir a platicar. Estuve en uno para lectura y escritura y me gustó mucho. Después fui a otro sobre aprendizaje cooperativo también muy bueno. Otro de sexualidad que también me gustó. Pero hay algunos en los que no te piden nada, no hacemos nada, esos no me gustan”.

En lo general se evidencia un desencanto por los cursos de actualización a los que asisten ya sea por propia convicción, por necesidad, o por obligación. No obstante, asisten y algunos con el interés de aprender algo que les permita mejorar su trabajo, otros por inercia sabiendo que se van a “aburrir”, que no les dejan nada.

Los puntos de vista expresados por los profesores permiten pensar que una política de formación continua de docentes requiere articular metodologías de trabajo adecuadas a diferentes realidades laborales, que atiendan además a la diversidad de expectativas de carrera que pueden plantearse los docentes en ejercicio.

3.6. La primera experiencia docente

Carolina se enfrentó por primera vez a un grupo, cuando iba en segundo de Licenciatura, pues empieza a trabajar como maestra en una escuela particular en donde su primera experiencia con un grupo de tercer grado de primaria es mala “porque algunos niños no aprendían y yo no sabía por qué, y trataba de explicarles, y explicarles y muchos no entendían entonces yo me desesperaba y decía, pero por qué no aprenden... y yo a veces les echaba la culpa a ellos porque no estudiaban, y me ponía a exigirles bastante para que salieran con algo de conocimiento y para mí fue difícil porque no sabía como darles la clase”.

Por su parte Lucía se sintió, “realizada como maestra... iba con temor, es lógico ¿no?, pero ya sobre la práctica va uno adquiriendo experiencia. Y sobre todo que está recibiendo uno la teoría y quiere uno aplicarla a ver si es efectiva o no. Sobre todo que lo enseñaban a uno a hacer mucho material, y ya con el material, pues era más fácil, porque había más entretenimiento, más de que hablar”.

A Roberto le toca enfrentarse por primera vez con un grupo al conseguir su primer interinato en una comunidad rural, sus recuerdos de la comunidad son muy satisfactorios, pero al comentar lo sucedido en el grupo, lo deja pensando sobre lo que realmente aprendió al estudiar la Normal, la relación entre la teoría y la

práctica, el que la teoría no da muchos elementos para enfrentar los problemas que se presentan en el aula.

Uno de los aspectos más relevantes que permiten dar cuenta de las limitaciones ante las cuales se enfrenta el docente para desempeñar su trabajo, es precisamente que sus procesos de formación profesional se han derivado de supuestos que plantean la práctica educativa como una acción homogénea y aplicable por igual a todos los sectores de la sociedad; supuestos que chocan ante una realidad caracterizada precisamente por la creciente heterogeneidad social y cultural de la población con la cual habrá de sostener la práctica educativa.

La primera experiencia de encontrarse con un grupo a su cargo es para Isabel bastante difícil pues “no tenía ni idea de lo que debería hacer”, ni antecedentes relacionados con la docencia, es una oportunidad que se le presenta de cubrir un interinato de una cuñada que es maestra.

Para Asunción tampoco es nada fácil, conducir a un grupo de jóvenes que se inscriben en el CONAFE para estudiar la primaria, y menos siendo de servicio social y sin ninguna preparación para ello, más que un curso de capacitación que dicha institución le ofreció en una semana.

Sin antecedentes como docente, la primera experiencia de Rubén fue un primer interinato de mes y medio. Se sintió “raro, porque en esa escuela yo estuve como alumno, mi mamá ahí trabajaba, llegué con el nombramiento, entonces los maestros que me dieron clases a mí, me recibieron con la palabra, bienvenido colega, entonces de ser alumno de ellos a ser un colega, pues siempre se siente uno medio raro.

Ya con el grupo, no sabía que se tenía que hacer una planeación, pensaba que nada más era desarrollar las actividades del libro, dejarles tarea y ya; no conocía ni dosificación ni planes y programas, ni libros de apoyo para el maestro, nada sinceramente, entonces llegué al salón, me llevó la esposa del director que

era su auxiliar y me presentó con el grupo, no me entregó ni lista ni nada, entonces como decimos me dejó a la buena de Dios.

Lo primero que se me ocurrió fue platicar con los niños, bueno qué han aprendido, qué han hecho, a ver saquen sus libros vamos a ver qué han trabajado y lo que hice por lo pronto fue continuar con las siguientes páginas; ya después, mi mamá me dijo, bueno tienes que hacer tu avance semanal, tienes que poner allí los propósitos, los contenidos qué actividades vas a llevar a cabo, qué páginas de los libros vas a ver, y ya después, casi como al mes que estuve trabajando ahí, el interinato era de mes y medio, la maestra auxiliar me llevó todo el bonche de libros y me dijo, mira aquí tienes los ficheros, tienes la lista, tienes material, tú avance programático que da la SEG, para apoyo, entonces no lo pensé yo tanto por que yo ya llevaba un estilo para trabajar, empecé a ver los libros y todo, pero como que a mi se me hacía muy complicado estar viendo los ficheros, estar viendo después el avance programático, los libros de texto, los libros de sugerencias para el maestro, entonces empecé de poquito, lo primero que me acuerdo es que utilizaba nada más el fichero, las actividades de los ficheros, para español y matemáticas”.

Las primeras experiencias con un grupo, son significativas en tanto les permite a los incipientes profesores, el darse cuenta de la “realidad”, de lo que sucede en las aulas más allá de la teoría o de la idealización de lo que implica ser docente.

Lucía inicia con el temor natural del principiante, pero sintiéndose realizada probablemente por los referentes tenidos sobre la profesión por parte de su familia, casi todos maestros. Para Carolina y Roberto fue una mala experiencia por no saber qué hacer para que aprendieran los niños, o por no poder rescatar los referentes teóricos vistos en sus clases de la Normal.

Para Isabel, Asunción y Rubén resultó bastante difícil, lo cual es comprensible, pues los tres se enfrentan a un grupo casi sin ningún tipo de antecedente sobre la docencia. Los tres son bachilleres que ingresan a la UPN con el propósito de obtener su licenciatura y la esperanza de conseguir una plaza de maestros. Ninguno de ellos antes de esta primera experiencia había decidido ser maestro.

Al respecto, es frecuente encontrar docentes en ejercicio que desestiman su formación inicial como ámbito de adquisición de herramientas para enfrentar la práctica cotidiana en el aula. Estas apreciaciones suelen referir a la falta de conexión entre los conocimientos adquiridos sobre todo al egresar de la Normal y los problemas de la práctica.

Como contrapartida, se destaca el papel formativo de las primeras experiencias laborales, en cuyo marco buena parte de los docentes noveles parecen verse obligados a construir estrategias para resolver los problemas que se les van presentando en sus primeras experiencias frente a un grupo propio, sea a través del ensayo y error, sea a través de la reproducción de estrategias ya “probadas” por sus compañeros más experimentados. Estos procesos de reproducción de tradiciones en el ámbito de las instituciones educativas han sido documentadas por Rockwell (1987:17): “En otro nivel, menos público, los maestros se comunican las anécdotas de experiencias pasadas y los incidentes que acaban de suceder con su grupo. Se intercambian recomendaciones prácticas y reflexiones propias sobre la labor docente”.

3.7. El trabajo en las escuelas

Carolina comienza a trabajar en una escuela particular, ahí dura dos años con tercer grado, años que corresponden a los dos últimos ciclos de la Licenciatura en Educación Primaria.

En esa escuela el ambiente de trabajo “era muy pesado porque no eran niños de 8 o 9 años, eran niños de 11, 12, 13, 14, 15 y hasta 16 años y algunos tenían problemas de aprendizaje... había un niño que había repetido varias veces tercero de primaria”. Casi no había comunicación entre las maestras, ni entre la planta docente con el director.

Las reuniones de consejo técnico se desarrollaban de vez en cuando, en ellas se enfatizaba sobre todo el compromiso con los niños, “pues era un internado, y los niños no tenían papás o mamás, los abandonaban, otros eran muy agresivos, otros andaban en la calle y llegaban muy maleados”. Por lo regular no se abordaban asuntos de corte pedagógico.

De ahí se pasó a trabajar a una escuela estatal por un año, por medio de un interinato, atendiendo al grupo de primero. En esa escuela el ambiente era cordial, todos los maestros se comunicaban, platicaban de las experiencias que tenían con los alumnos, de cómo trabajaban o enseñaban. Las relaciones eran cordiales también con la directora, que apoyaba y les daba muchas sugerencias didácticas a los maestros.

En las sesiones de consejo técnico, los maestros comentaban cómo iban con su grupo, qué tantos adelantos tenían con los alumnos, qué problemas tenían con algunos de ellos.

“Cuando tenía dudas, primero iba con la maestra que tenía el otro primero, si ella no sabía resolverme mis dudas iba con la auxiliar, y si ella no sabía lo comentaba con la directora y luego ella me comentaba en privado cómo hacerle con los alumnos, me decía cómo le hiciera. Por ejemplo, cuando empecé con primero dictaba porque a mí me aconsejó una maestra que diario les tomara dictado, y ya les dictaba palabras y diario la misma lectura de las palabras que escribían, o que describieran objetos”.

Cada dos meses había una junta con los padres de familia, o se les mandaba hablar si alguna maestra los necesitaba, y el papá iba, pero no hablaban directamente con el maestro, sino también con la directora, si era necesario se le mandaba llamar al alumno.

Después de terminar el primer interinato por un año, consigue su base en una escuela urbana oficial, en la que la directora únicamente llegaba a saludar y se salía, su principal preocupación era la limpieza. Las pocas reuniones de consejo técnico eran sobre todo para platicar. “Casi no había relación con los maestros porque había mucha rivalidad, en cuanto al trabajo que cada quién realizaba, la directora, que no lo desempeñaba bien, que su nuera la conserje, que su hijo el velador, que ese maestro que tiene relación con la directora que no hace nada y así cositas”.

Los padres de familia se quejaban mucho, por la falta de atención de sus hijos, sobre todo de los que estaban en sexto, ya que los niños iban a presentar el examen de admisión a la telesecundaria y no lo aprobaban.

Al concluir la licenciatura, Lucía obtiene inmediatamente su plaza en una escuela urbana en la que ha trabajado hasta el momento. La relación entre los maestros comúnmente es agradable, hay convivencia. Los fines de año, cuando termina un ciclo escolar, organizan convivios dentro de la escuela. La directora es accesible y preocupada por la labor de los maestros en sus grupos y en la escuela.

En el consejo técnico, “hay participación de todos, comentando experiencias o bien señalando de qué manera le hago yo, si lo puedes hacer tú, o te sirve a ti, pues adelante, si no pues nada mas escuchábamos y ya. Pero si había un trabajo así, buscábamos maneras de cómo mejorar en todos los aspectos dentro de la escuela.

A los padres de familia sobre todo lo que les interesaba es el aprovechamiento de los niños, al plantearles cómo pueden apoyar a sus hijos en lo general ponen mucho de su parte y otros nada más escuchaban”.

Roberto inicia su labor docente con dos interinatos por un año en una comunidad rural cercana a San Francisco del Rincón que es el municipio en el que vive, para posteriormente obtener su plaza en una escuela urbana de su lugar de origen. El trabajo en la comunidad rural le agradó bastante, se relacionaba con los niños, los padres de familia, sus compañeros, el director de la escuela.

Después de dos años se integra a una escuela urbana en donde “tenemos nuestro consejo técnico. De hecho hay un programa, que debemos de elaborar cada año, ver las necesidades de la escuela. Por ejemplo al inicio nos organizamos para ver cuáles son las necesidades y tenemos que ver cómo le vamos a hacer para resolverlos, entonces ya se hace un cronograma para ver cuándo, en qué fechas tenemos que realizar las actividades. Sí, trabajamos bien”.

Las relaciones entre los maestros y el director permiten un buen trabajo, aunque no hay una relación estrecha con los padres de familia, más bien hay cierta reticencia para que se involucren en las actividades de la escuela, por el temor de que después quieran “decirle a los maestros, cómo trabajar”.

La escuela en la que Asunción consigue su primer interinato por un año, “era una escuela rural, ahí teníamos un director prepotente... no me acoplaba, pero no había más, todo ese año yo sentí una presión horrible. Pero llegaba al salón y veía todo el panorama de lo que es el paisaje, ya como que sentía una tranquilidad, ya estaba con los niños... pero aún así me fue muy bien con ellos, tuve quinto grado, los saqué adelante.

Con los niños fue una experiencia muy bonita... con los niños, exclusivamente con los niños. Porque tuve muchos problemas ahí con maestros, que como que no aceptan... como un machismo no sé, no aceptan que una maestra trate de hacer cambios, yo traté de hacer muchos cambios ahí en el rancho, retomando aspectos que veíamos en clase aquí en la UPN, incluso se lo dije al director, maestro es que esto no va así, debe de ir así, no es que esto debe de ir de esta manera, es que así. El maestro ahora sí que al querer y no los aceptaba”.

Posteriormente se cambia a otra escuela rural, teniendo mayor fortuna que en la anterior, en un ambiente agradable, cordialidad entre los maestros, apoyo del director, buena relación con los padres de familia llevando a cabo reuniones cada dos meses. En este momento se encuentra en otra escuela rural con una situación semejante a la anterior.

Asunción es de las maestras que acostumbran preguntar a los alumnos si tienen alguna duda sobre su trabajo, “sobre todo a veces para escribir, no mando un recado sin antes ver si estoy correcta o no, porque sí tengo faltas de ortografía, lo reconozco, pero mejor consulto el diccionario, y si no, no soy de las que me quedo callada, sino que si no entiendo algo del libro, voy y le pregunto a otra persona que yo sé que puede decirme, pero nunca doy al alumno una idea errónea, o les digo ¿saben qué? nos esperamos, mañana vemos esto, porque no estoy segura, y si no estoy segura ustedes tampoco, les hablo claro, se los digo; no les digo esto es así vamos a hacerlo, prefiero preguntarlo”.

Isabel termina su primer interinato por tres meses en el que substituye a una cuñada suya que tiene licencia por embarazo, y de momento no encuentra otro, aunque es apoyada por el director de la escuela en la que estuvo cubriendo el interinato y no se dio la oportunidad, uno de los aspectos que no le ayudaba era el ser bachiller.

Entra a trabajar con una licenciada en su despacho, ahí tuvo que aprender a redactar, a dar información, a atender a las personas. Trabajando en ese despacho se le presenta la segunda oportunidad de vincularse a la docencia, pues “el esposo de la licenciada era el director de una secundaria, entré a trabajar en secundaria, cubrí a una maestra también durante tres meses, en civismo, y les gustó mi manera de trabajar a los muchachos y al director, lo que hice fue investigar y que los muchachos investigaran”.

Posteriormente la mandan llamar para cubrir otro interinato en secundaria, ahora de un año, con 2º grado, en la materia de civismo, le va bien con el grupo pero ya no pude continuar por ser bachiller. El director de la escuela habla con ella y le recomienda estudiar la Normal Superior para poder dar clase en secundaria o si prefería empezar en preescolar o primaria, entrar a la UPN.

Intenta ingresar a la Normal Superior y no lo logra, la Normal primaria no se le presenta como opción puesto que ella pretendía trabajar simultáneamente, la siguiente alternativa era la Universidad Pedagógica, pero para poder ingresar a la UPN tenía que estar en servicio, se va a Guanajuato a la Secretaría de Educación para tratar de conseguir un interinato en primaria, al estar ahí, coincidió con la renuncia de una educadora en Manuel Doblado y la mandan con la supervisora de preescolar de dicha localidad.

“Llegué y me atendió muy mal, porque no era una de las propuestas por ella, o sea, ella tenía su maestra, pero de cualquier forma yo ya llevaba mi papelito y me lo recibió de muy mala manera, me dio un programa donde viene lo de proyectos, y me dijo mira ‘aquí lee’; todo deshojado, rallado y ‘te voy a llevar a la comunidad a ver qué tal te va, porque es una comunidad muy agresiva, no quieren a nadie, y pues a ver que tal te va’”.

Para tener mayores elementos en el desempeño de su trabajo, Isabel recurre a una educadora de un jardín de niños estatal, pues se daba cuenta que a

las educadoras del estado “les llovían cursos por todos lados”. Esta educadora trabajaba enfrente de su casa lo que le permitía irse con ella y comentar todas sus dudas, ella era “muy buena persona” y le explicaba todo, le prestaba libros que distribuía la Secretaría de Educación Estatal relacionados con los proyectos, cómo inician, qué preguntar, cómo orientar al niño, qué puede servir para algún tema, qué se puede desarrollar en los niños, “todo lo de preescolar”.

“Y mi orientadora que no me quería, se fijó en que yo empecé a hacer ensayos, en que yo empecé a elaborar mucho material, recortaba de libros, hacia maquetas, hacia mis frasquitos, también figuras de distintos tamaños, colores; o sea, algo muy diferente a lo que tenían las educadoras federales. ‘Y por qué tienes esto, y esto para qué es’, o sea me empezó a preguntar, y entonces cambió completamente conmigo. Iba a mi preescolar y ya casi con un año de experiencia, veía con buenos ojos lo que hacía”.

Se le renovó el contrato otro ciclo escolar y al siguiente año ingresó a la UPN.

La primera escuela en la que trabajó Rubén, es en la que él mismo había estudiado la primaria y su mamá era maestra. Ahí consigue un interinato de mes y medio. Posteriormente un segundo interinato de tres meses, en el cual continúa con la misma dinámica del anterior, “para este segundo interinato ya conocía cómo estaba estructurado el plan y programa, ya conocía también los ficheros”.

Consigue un tercer interinato, en ese momento “ya estaba más adentrado en la UPN, usaba más material para trabajar, que les llamaba más la atención a los niños, ya para ese tiempo, empecé a utilizar bien el avance programático, algunos otros libros de sugerencias, empecé a manejar por completo todas las actividades que venían marcadas”.

Su cuarto interinato se lo dan en una comunidad rural donde los niños no tenían libreta, no tenían lápiz, iban de vez en cuando a la escuela, pues aunque estaban pequeños, sus papás se los llevaban a trabajar; era de tres meses, en los que casi no pudo avanzar nada. Tenía 9 niños de 1º y 10 de 2º. Después de ahí, fueron otros tres interinatos en escuelas rurales y por fin consigue su base en la escuela urbana en la que inició con los interinatos.

La escuela en la que cubre sus tres primeros interinatos, es una escuela urbana no muy grande, en pleno centro de Cd. Manuel Doblado. A esa escuela asisten los niños de un status social medio, medio alto, o alto, lo que ha llevado a que la población la llame “la escuela de los ricos”. “Para la sociedad esa escuela es la que enseña mejor, en la que aprenden más los niños, en la que se exige, digamos el uniforme, materiales”.

Es una escuela abierta a los padres de familia, pueden entrar a cualquier hora, por lo general acostumbran llevar el almuerzo a la hora del recreo a los hijos, y aprovechan para platicar con el maestro o con el director, y cuando se hacen las juntas de la mesa directiva de los padres de familia por lo general acuden casi todos. En las juntas se abordan cuestiones relacionadas con el mejoramiento de la escuela, pero se tratan también cuestiones académicas.

Hay una junta de consejo técnico por mes, en la cual se tratan aspectos relacionados con los problemas que se les van presentando a los maestros, se dan sugerencias, pero además en estas juntas trabajan por nivel, los maestros de 1º se juntan entre ellos, los de 2º se juntan entre ellos, así cada grado.

Entre los maestros hay una comunicación estrecha, y una relación amigable. El director en un principio era “impositivo, duro y exigente”. Posteriormente se volvió más abierto, va y visita el salón, checa como dan la clase, les da sugerencias, apoya con los niños atrasados.

El tránsito por las escuelas los lleva a conocer de todo: particulares y oficiales, rurales y urbanas, cercanas y lejanas al lugar donde residen y en el caso de Isabel la lleva a incursionar al preescolar y la secundaria, antes de ubicarse en la primaria. El ambiente en las escuelas también es diverso al igual que la relación con los padres de familia. Un punto en común que manifiestan todos es la mayor importancia que se le va dando al consejo técnico escolar, como una instancia para comentar sobre los problemas que se les presentan en el salón de clase.

Lo anterior es importante, pues como señala Hargreaves (1994), a propósito de la implicación del equipo en procesos de reflexión y de apertura a nuevas perspectivas:

- Los sujetos participantes en una situación compartida generan una autopercepción y unas expectativas creadas en común, a través del lenguaje y de los referentes que normalmente utilizan.
- La percepción autoconstruida por parte de los participantes se halla relacionada con los significados que emergen a partir de su propia relación.
- Las culturas de la enseñanza compartida, las creencias comunes y las percepciones entre subgrupos de profesores, basadas en las diversas materias o actividades, favorecen determinadas respuestas a los problemas más comunes y se convierten en recursos y fuente de aprendizaje para los recién incorporados a la profesión.

La articulación del profesorado en los equipos de trabajo de las escuelas posee diversos efectos. En principio, la reducción del aislamiento en la ejecución de sus respectivas funciones docentes. En segundo lugar, se incrementa

significativamente el grado de control de los profesores sobre aquello que están realizando y acerca de por qué lo hacen, lo que repercute en una mayor satisfacción personal y una sensación de autonomía en la toma de decisiones.

Tyler (1991: 25) especifica que con esta estructura organizativa se incrementa el grado de visibilidad de los docentes respecto a sus compañeros, aunque añade que ello no significa necesariamente que los profesores colaboren más entre ellos o estén dispuestos a exponerse al examen de sus colegas.

3.8. La práctica docente

La práctica docente requiere intercambios y comunicación mediante una interacción social entre dos tipos de sujetos, una relación caracterizada por el desequilibrio entre ellos en el ámbito del conocimiento y el poder. Uno sabe más que el otro y además lleva la iniciativa y la dirección en los intercambios. Pero la acción educativa también se distingue por la activación de estructuras cognitivas y afectivas, así como el empleo de los recursos culturales existentes en cada sociedad o grupo humano.

En relación con su manera de trabajar, Lucía expresa que “la organización de los niños en el grupo, depende del trabajo que tienen que hacer, es decir; si es trabajo por equipos, si es trabajo individual y trabajo en general, pues lo explico en el pizarrón, después se les ponen actividades... cuando no conozco un grupo, ellos se acomodan, ya cuando uno va conociendo al grupo, entonces sí ya los va uno acomodando, a partir del conocimiento del niño, la aptitud, las habilidades que tengan para trabajar y lo inquietos que sean también...

Sobre lo que acostumbro trabajar con los niños... por ejemplo; si estamos viendo lectura de comprensión, leen y después cierran su librito y van a anotar todo lo que entendieron; en matemáticas pues si estamos viendo supongamos la recta de transformación, trato de explicar cual es la transformación que va

sufriendo cada número quitando y poniendo, para que entiendan; después pregunto quien entendió, ya me dicen, los separo por fila, o sea, son cuatro filas y los pongo fila uno, fila dos, fila uno, fila dos, para no darles chance a que se vean uno con otro, porque no les toca la misma operación, en el pizarrón pongo diferentes, el de la fila uno y el de la fila dos, son diferentes los cuatro, y así trabajamos y entonces, ya en el momento de revisar veo quién me falta y quién no”.

Asimismo, acostumbra dejarles tarea como reafirmación de lo que ven en el día, es decir, si vieron la multiplicación, les deja multiplicaciones, si estuvieron viendo los nombres propios, les deja buscar en libros nombres propios. A su vez, se ha dado cuenta de que a los niños lo que más les gusta es recortar, pegar e iluminar en sus libros. La evaluación la realiza diario, llevando el control del avance de los niños en una lista.

Por otra parte, “me gusta mucho trabajar en equipos de tres, porque ya con más no funciona. Me gusta mucho la redacción libre, lo que se les venga en mente. Ahorita en segundo están manejando lo que son organizadores, o sea, les doy las primeras palabras y en base a esto ellos redactan. Ahorita con lo que terminamos en esta semana fue inventar un sueño en relación a volar. Pero eso fue primero a partir de una lectura, más que nada ahí venía cómo se inventaron los aviones, y luego vimos cómo fueron cambiando las máquinas; entonces a partir de ahí ya imaginamos cómo volamos. Los puse a imaginar con los ojos cerrados, y a partir de lo que ellos imaginaron con los ojos cerrados, lo dibujaron y a partir del dibujo, redactaron; y luego ya con el organigrama forman su historia”.

En la práctica de Carolina se encuentra sobre todo el trabajo en equipos en Español, en materias como matemáticas y ciencias naturales prefiere el trabajo individual y en el caso de historia, geografía y civismo aún no encuentra el “modo” sobre cómo trabajar mejor. Su relación con los niños es cercana pero no muy familiar, su carácter es reservado y con cierta timidez. También procura apoyarse

en los padres de familia para que los niños realicen las actividades que les deja de tarea. La evaluación la va realizando periódicamente a partir de lo que los alumnos realizan en la jornada del día.

Por su parte, a Roberto le gusta mucho sacar a los niños a los lugares cercanos de la comunidad donde trabaja sobre todo para que vean las plantas y los animales. Les explica a los niños y los pone a hacer ejercicios de sus libros de texto. También les pregunta sobre las lecturas que realizaron. Para evaluar les aplica exámenes y los “observa” en el desempeño de sus actividades.

La narración de Asunción sobre su manera de trabajar es la siguiente:
“Para mantener la disciplina procuro estar explicando la clase lo más ameno que pueda, a veces estamos un poco tensos y trato de contarles un chistecito... platicamos, ya después me van a poner atención y ya continúo con la clase, tal vez porque primero platico con ellos. Miren, vamos a separar, esto es para esto, platico mucho con ellos. Si ustedes quieren que les haga caso, pues háganme a mí, si vienen, comentan y les voy a revisar, pero yo también quiero que cuando yo estoy trabajando, ustedes me van a hacer caso. Y hasta eso que sí entienden, de esa manera trato de llegarles para lograr una disciplina dentro del salón, platicando con ellos, poniéndoles material, haciéndoles dibujitos, de que vean ellos, o sea de que les llame la atención lo que estamos haciendo, me ha dado resultado”.

Isabel expone de manera muy detallada su manera de trabajar y que vale la pena retomar en extenso, sobre todo ella ha trabajado con los primeros grados de la primaria, tomando en cuenta sus antecedentes en el preescolar. “Como es primer grado, pues les pongo más que nada lo básico en la lectura, escritura y las matemáticas, estas tres cosas yo las relaciono con el conocimiento de su medio,

con lo que hay en la casa, lo que hay en el campo. Por poner un ejemplo, si sale una maestra de la escuela, hacemos una descripción de lo que los niños observan y a la vez recolectamos cosas para relacionarlas con las matemáticas, tamaños, colores, formas. Una vez que recolectamos todo eso, lo combino con lo que es lo convencional, como si se parece a un círculo o un triángulo.

En relación con la lectura, me ha gustado mucho lo que es Pronales, trabajar en forma globalizada, no hay letras, no hay vocales, no hay planas, no hay copias de nada; ahí se leen cuentos, los analizamos y entramos a la comprensión. Primero partimos del dibujo que traiga y de ahí lo analizamos, ‘¿por qué crees que se llama así?, ¿qué piensas que va a pasar?, ¿qué observas en el dibujo?’. Después de que se lee el cuento, ellos van siguiendo con su dedo, ya que algunos toda vía no son muy buenos con la vista, algunos toda vía siguen con su dedo para la direccionalidad y van siguiendo y escuchando; en algún momento detengo la lectura y empiezo a preguntarles ‘¿qué creen que va a pasar? O ¿por qué creen que pasó esto?’ y empezar a manejar una proyección al espacio diferente. Al final, hago nuevamente preguntas sobre la misma lectura, le cambiamos el final, los niños la explican con sus propias palabras; y así me doy cuenta si comprendieron o no comprendieron la lectura. Ya después de ahí, bueno, se analizan palabras que se refieren a la lectura, o palabras nuevas, pero sin decirles la letra, por decir, si veo que hay palabras con H no les digo, ‘van a buscar palabras con H’, sino que vamos a empezar con palabras que empiecen como hombre o como hule, por ejemplo si es con N, empezamos con palabras como niño, pero no se las digo, sino que en una oración analizamos la letra, si leemos una oración les digo, ‘haber, dónde dice *el*, dónde dice *niño*’, así vamos analizando las palabras, y ellos ya van identificando”.

“Los evalúo en su redacción, pasan de uno por uno, yo les voy encerrando en un círculo alguna palabra mal escrita, ellos ya van y checan la palabra correcta. Evalúo si ellos investigan o no, si preguntan o no, por otro lado acostumbro a dictar, hacer un dictado de palabras y de oraciones, y luego ellos hacen otra lista

de palabras inventadas por ellos, ahí yo evalúo el nivel de escritura, la ortografía, las palabras. Por otro lado, en relación a la lectura, también, cuando me leen un pedacito pongo oraciones, inicios de palabras, textos completos, varias oraciones, textos breves o textos largos, como calificación, hasta donde va. En matemáticas, la resolución de problemas, no califico el resultado, sino el cómo lo hizo, y como ahorita yo estoy trabajando con material concreto para la suma y para la resta y estamos empezando la multiplicación, las tiras, las monedas para la unidad”.

“La relación con los niños, yo digo que es muy buena, los abrazo, los felicito, les hago notas y les mando notas a los papás, porque a partir de ahí hay un cambio y viene lo bueno, soy estricta en relación a que quiero las cosas bien hechas, pero por otro lado juego con ellos y como que hay muy buenas relaciones y confianza para conmigo, puedo ser estricta en un momento, pero me puedo también sentar con ellos en el suelo, platicar, jugar. No acostumbro el escritorio, incluso ya me lo quitaron porque no lo utilizo y puedo ir a sentarme con alguno de ellos, o bien, cuando van todos, por lo regular arrimo mi silla y me siento en un lugar o en otro, pero no acostumbro estar enfrente, porque siempre tiene uno algo que hacer, incluso me llama mucho la atención que hacen algo y me llevan de la mano para que lo vea”.

Sobre la disciplina, retoma la idea de una compañera en relación a felicitarlos por algo, por ejemplo, “quiero felicitarlos porque esta fila está muy bien sentadita”.

“La vinculación con los padres de familia es mucha, hago mis reuniones y aparte, por lo de PARE, hay que hacer una reunión cada mes con los padres de familia, que debe ser a nivel escuela; pero, yo la hago a nivel grupo, hago dinámicas con los papás. Les enseño la carpeta de los niños, o hago láminas grandes con diferentes trabajos de los niños y se los enseño... trato de explicarles sus trabajos y no de decirles que su hijo es un burro o que sacó 5... no, les pido

mucho su apoyo, les digo 'miren, les voy a mandar muy seguido estas notas, y me van a apoyar de esta manera'. También en relación a las faltas, 'este niño, en tal mes tuvo tantas faltas' y enseñarles las faltas que es muy importante, porque para esto de Pronales, ellos casi no tienen que faltar, si acaso con una enfermedad grave. Como manejamos temas completos durante una semana o dos, pues es de un solo tema y a veces no vemos una parte, o en niño que falta no vio una parte o con qué iniciamos y como manejamos los talleres, es necesario tomar un escrito para hacer otro escrito, por eso es muy necesario que no falten”.

En ninguna de las primarias en las que ha trabajado funciona el consejo técnico, en la normatividad se establece que las escuelas al iniciar el ciclo tienen que presentar a la supervisión su Proyecto Escolar, que consta de un diagnóstico que identifique su problemática, de retomar alguno de los problemas detectados en el diagnóstico y de planear la forma de intervenir para enfrentarlo. En muchas escuelas es el director el que lo elabora simplemente para salir del paso, siguiendo unos indicadores que proporciona la Secretaría de Educación Estatal y exactamente eso es lo que ha sucedido en las escuelas en las que ha trabajado Isabel. Ella ha intentado promover su funcionamiento pero es hostilizada por sus compañeros y por el director mismo, es común que le digan que “está loca, o mírala se cree la que sabe”.

Con respecto a la planeación, Rubén percibe que ha ido cambiado su manera de realizarla.

“Al principio, en el primer interinato me dijeron pues aquí está tu grupo; me presentaron con los alumnos, en ese año yo no sabía que se tenía que hacer planeación, que había libros de apoyo para el maestro, comentado con otros compañeros me doy cuenta que se llevaba un plan de trabajo semanal, en ese tiempo lo sacábamos de los libros de texto, los contenidos los fraccionábamos para todo el ciclo escolar, después sacábamos la cantidad de contenidos por cada materia y los repartíamos en las semanas, al mismo tiempo planeamos las actividades por la semana, poníamos los horarios, la materia, los libros, la página,

los recursos que íbamos a utilizar. Posteriormente empecé a conocer ya más los libros del avance programático dado por la SEG, ya traen todo, pero en la escuela se nos pide que llevemos nosotros un plan propio aunque tomemos como base el plan dado por la SEG.

Desde hace cuatro años se está llevando un programa de PARE para el rezago educativo, entonces ahí se nos pide que la planeación, las actividades que realizamos con los alumnos, estén marcadas en tres momentos: recuperación de la experiencia, que yo lo aplico en mi grupo o con actividades lunes y martes, digamos en español y matemáticas que son los que tienen clase todos los días, luego análisis de la experiencia aplico el miércoles y jueves, y evaluación de la experiencia que será el viernes, para las otras asignaturas que tienen menor tiempo la divido en dos clases digamos ciencias naturales les doy el lunes y les doy el miércoles, entonces el lunes hacemos la recuperación de la experiencia y el miércoles el análisis de la experiencia, conjuntamente con las actividades de los libros y de tarea les dejo la evaluación.

Actualmente para hacer la planeación, al inicio de ciclo hacemos un diagnóstico grupal para ver las necesidades, entonces de acuerdo a los grados vemos las características que tiene cada grado, en caso específico en mi grado de acuerdo al diagnóstico yo veo la necesidad que tienen o donde tiene más problemas, entonces los contenidos trato de enfocarlos a resolver ese problema, no descuidando la parte principal de cada contenido de estudio”.

Sus estrategias de trabajo parten de revisar tareas, después retoma las dudas que surgen relacionadas con la tarea y por lo general trata de que los alumnos se junten en grupos de tal manera que los más avanzados apoyen a los menos avanzados. Su relación con el grupo es cercana, de confianza.

Para la evaluación, toma en cuenta cómo trabaja el niño, ya sea de manera individual o por equipo, las ideas que aportan al final de cada actividad, los procedimientos que siguen al realizar un trabajo. También toma en cuenta su

participación, sus trabajos en el libro de texto, sus trabajos en casa, la forma de hacer el trabajo, su presentación formal.

En relación con la disciplina no acostumbra castigarlos, más bien trata de motivarlos con el trabajo en el salón de clase.

En los profesores de estas dos generaciones encontramos una serie de rasgos comunes por lo que se refiere a su manera de trabajar: el tomar en cuenta las características de los niños para planear, el priorizar el trabajo en equipo sobre el trabajo individual, visualizar la evaluación en función del avance de los alumnos, manejar la disciplina del grupo fundamentalmente a partir de la motivación de las tareas escolares.

3.9. Las creencias pedagógicas

Las prácticas escolares contienen explícita o implícitamente, sus presupuestos teóricos. La modalidad por la que los profesores seleccionan sus estrategias de enseñanza y evaluación, dependen en mucho de cómo conciben la finalidad de su práctica.

En este sentido, los seis maestros de estas dos generaciones consideran desde una perspectiva constructivista que su función como maestros, no es tanto enseñar a los niños sino más bien orientarlos, conducirlos, guiarlos. En el constructivismo se plantea que el alumno construya su propio conocimiento con la ayuda y la guía del maestro. La evaluación la conciben en relación a los procesos y avances de los niños, es importante para darse cuenta cómo están los niños, en qué les pueden ayudar o en dónde andan mal para reforzar más esos contenidos y no tanto para dar una asignación de calificación. Asimismo, sostienen que la escuela tiene por función preparar a los individuos para el desempeño de sus papeles sociales, de acuerdo a las aptitudes individuales.

Su visión sobre un buen maestro, es que esté actualizado, que sea propositivo, que tenga los elementos necesarios para saber transmitir el conocimiento “bajarse al nivel de los niños, entenderlos comprenderlos, ahora sí que ponerse los zapatos de los niños”. Ser humilde en el sentido de aceptar sus errores, tener paciencia, disposición para ayudar, brindar confianza al alumno.

En el futuro se siguen viendo como maestros, “con aliento, con ánimo de ser alguien más, de sobresalir”.

3.10. La identidad docente

Los profesores que estudiaron la Licenciatura en educación primaria en la Normal Plan 1984 y la Licenciatura en educación Plan 1994 en la UPN, se encontraron con el impulso a nivel nacional de una política modernizadora en todos los sectores del gobierno, manifestada en el impulso de un Estado mexicano neoliberal; con intenciones de captar capitales internacionales, la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) y el ingreso a la Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica (OCDE). Generándose al mismo tiempo acontecimientos políticos violentos y una profunda crisis económica y financiera sobre todo a fines de 1994.

En el campo educativo los profesores se ven involucrados en la reforma educativa que impulsa la Secretaría de Educación Pública y que pretendió: la reorganización nacional del sistema educativo, la reformulación de los contenidos de educación básica y la revalorización de la función magisterial. Por lo que respecta a la formación de docentes, se establece la creación de un sistema nacional y de sistemas estatales de formación, actualización y superación del magisterio. Aspecto que no ha podido llevarse a cabo todavía. De esta manera, el apoyo a la formación de docentes se manifiesta en la consolidación del nivel de

licenciatura como formación inicial, se crean los centros de maestros encargándose principalmente de ofrecer cursos nacionales que se centran en las materias de español y matemáticas.

La ciudad de León se reafirma en como el polo desarrollado de la Región del Bajío Leonés, en la que se acrecienta la competencia electoral entre el Partido Revolucionario Institucional y los partidos de oposición, particularmente el Partido de Acción Nacional. La Secretaria de Educación, Cultura y Recreación por primera vez elabora y explicita una serie de políticas educativas para el Estado de Guanajuato. En ninguna de sus líneas planteó políticas específicas sobre la formación de docentes, pero inició el proceso de revitalizar los Consejos Técnicos Escolares, con el propósito de que en las escuelas, los profesores identificaran su problemática educativa, la explicaran, diseñaran estrategias de intervención, las implementaran y evaluaran. Y se crea el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del Estado de Guanajuato (ISEPEG), para coordinar a las instituciones formadoras de docentes, sobre todo en lo administrativo.

El origen social de los profesores de estas dos generaciones, continúa ubicándose en los estratos de bajos recursos de la población, y en los procesos formativos de los profesores siguen presentes prácticas “tradicionalistas”, centradas en la memorización, en la repetición, en la exposición. Prácticas permeadas en parte por la formación inicial para la docencia.

Sus prácticas se manifiestan como activas, centradas en los intereses de los niños y en la motivación para el trabajo escolar. Echando mano sobre todo del trabajo en equipos y la relación cooperativa entre los alumnos.

Los profesores disponen de marcos explicativos, teorías, más o menos articuladas y coherentes que aparecen como instrumentos útiles en el sentido de que les sirven para desempeñarse en su labor. En el caso de estas dos generaciones los profesores en relación con su sustento teórico se asumen como

constructivistas, y la visión de que es un buen maestro tiene que ver sobre todo con aspectos relacionados con la profesión docente..

El proceso de construcción de la identidad de los maestros queda en evidencia en este señalamiento de Rubén: “yo considero que desde el primer interinato que cubrí hasta este momento he cambiado mucho, al principio yo era un reflejo de cómo me enseñaron a mí, incluso algunas actividades, las tablas, las hacía repasando como me enseñaron a mí, a pesar de que pasaron varios años de que estuve en la primaria, a que tuve mi primer interinato a los 18 años, ahorita considero que he cambiado mucho porque me siento con los niños, estamos trabajando en la actividad y me siento con uno, le ayudo a trabajar en la actividad, claro dejo que él haga unas cosas yo hago otras, después me paro y estoy con otro niño, platico con ellos no nada más de cuestiones de la escuela sino también de su casa, entonces mantengo una relación pues más estrecha tratando de llegar a conocerlos más, considero que soy un maestro que me gusta estar al pendiente de los alumnos, que me gusta o tengo a la vez la responsabilidad de que ellos aprendan”.

CAPITULO IV

UNA ESPECIE DE “BIOGRAFÍA COLECTIVA”

En la construcción de las identidades profesionales de los profesores de primaria de la región, es importante su contexto regional y familiar, así como sus trayectorias formativas y laborales, que van propiciando determinado tipo de prácticas educativas con sus respectivos referentes teóricos. No obstante las diferencias producto de las distintas trayectorias generacionales y de las biografías personales, se encontraron también aspectos comunes, es decir, se manifestó una relación dialéctica entre la heterogeneidad de las trayectorias y biografías diversas con la homogeneidad de un gremio en común. En este capítulo, se pretende presentar tales elementos en una especie de “biografía colectiva”, retomando el término de Lomnitz y Melnik (1995).

4.1 El Bajío leonés, una región conservadora.

“Como todo territorio, la región no constituye un dato a priori sino un constructo resultante de la intervención de poderes económicos, políticos o culturales del presente o del pasado”. Entendiendo a la región como un constructo cultural, esta viene a ser “la expresión espacial, en un momento dado, de un proceso histórico particular “ (Giménez, s/f), proceso experimentado por varias generaciones en relación con situaciones históricas comunes, manifestadas en los mismos desafíos, enfrentados por medio de prácticas sustentadas en valores semejantes, que le permiten ir conformando una identidad colectiva propia. De esta manera, “la región socio-cultural puede considerarse en primera instancia como soporte de la memoria colectiva y como espacio de inscripción del pasado del grupo” (Giménez, s/f)

Para de Certeau (2000), "todo relato es un relato de viaje, una práctica del espacio (son) aventuras narradas... que producen geografías de acciones". Dentro de la argumentación de dicho autor, es importante distinguir entre lugar y espacio. Un lugar es una configuración instantánea de posiciones. En tanto que el espacio es un cruzamiento de moviidades. Es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades cantractuales.

"El espacio es un lugar practicado". De esta forma el Bajío leonés se convierte en espacio para la intervención de sus habitantes. Y si como plantea Merleau-Ponty (citado por de Certeau, 2000), hablamos de un "espacio antropológico" que expresa "la estructura esencial de nuestro ser como ser situado en relación con un medio ambiente", un ser situado por un deseo indisociable de una "dirección de la existencia", permeado por una fenomenología de los recorridos biográficos en los espacios de la región, construidos a partir de las interacciones en los distintos ámbitos que cruzan el campo educativo. Por lo que no es simplemente el estar ahí, sino realizar acciones como sujetos históricos.

Lo anterior, permite la conformación de programas o series prácticas mediante las cuales los profesores se apropian del espacio específico de la región, que es un encuentro de prácticas o programas de acción dentro de un proceso de interlocuciones, en el que "las diferencias resultan de un trabajo de distinción a partir de encuentros" (de Certeau, 2000).

Es así como la identidad profesional de los profesores de primaria se va construyendo en un espacio con múltiples deslindes y puentes, que van conformando ciertos elementos comunes con sus respectivas diferencias experienciales. Un modo de ser del profesor en la región, con sus posibilidades cognoscitivas, emotivas y prácticas. Como una realidad en constante devenir, es temporalidad, proyecto y subjetividad.

Es por ello que la identidad profesional, dado su incontenible inacabamiento, apertura y vinculación con la región y los sujetos del campo educativo (profesores, alumnos, directivos, padres de familia), adquiere una fisonomía propia. Usando el lenguaje de la fenomenología diremos que el noema (lo dado al sujeto) depende de la noésis (la actitud del sujeto), lo que genera que en buena medida el mundo se nos hace presente según la forma como nos dirigimos a él.

En este sentido, el Bajío leonés desde su conformación en el siglo XIX y posteriormente en el siglo XX, ha ido desarrollando una cultura conservadora en lo general manifestada principalmente en el movimiento cristero inicialmente, en el sinarquismo posteriormente y en la cada vez mayor hegemonía del Partido Acción Nacional (PAN) en la actualidad.

En este aspecto es importante señalar que Guanajuato en lo general y la región del Bajío leonés en lo particular se caracterizan por una profunda religiosidad popular, donde la defensa de la libertad de culto ha sido una fuente permanente de conflicto desde por lo menos la segunda mitad del siglo XIX. Y en donde las relaciones Iglesia – Estado han sido fundamentalmente malas.

La política educativa fue otro asunto que suscitó el enfrentamiento de los católicos de la región con el gobierno, sobre todo al reformarse el artículo tercero de la Constitución y disponer que: “La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios”. Lo que en parte llevó a que en el mes de mayo de 1937 en la ciudad de León, varios grupos vinculados al clero acordaran crear la Unión Nacional Sinarquista (UNS).

El sinarquismo se caracterizó por ser un movimiento que deseaba implantar un orden social cristiano y, por lo tanto, se oponía a la modernidad posrevolucionaria. Sus miembros sentían que el tradicionalismo, las costumbres y

la mexicanidad hispanista del Bajío estaban siendo modificados por el Estado revolucionario. Se oponían al cardenismo, pues veían en él al principal representante del comunismo. La defensa de la propiedad privada se convirtió en su proyecto fundamental, en oposición al colectivismo cardenista. En su proyecto político postulaban que el Estado debía ser reflejo de la sociedad. A partir del municipio se realizaría la compenetración estado - sociedad para buscar el bien común. Con este mecanismo, decían, se eliminaría el conflicto político y se llegaría a la democracia cristiana. Debido a su organización jerárquica y disciplinada, con frecuencia se tachaba a los sinarquistas de fascistas.

La fuerza opositora del sinarquismo perduró en la región hasta la primera mitad de la década de los ochenta a través de una fuerza política local, el Partido Demócrata Mexicano (PDM). En los últimos años, el PAN se ha beneficiado de la legislación electoral, que permite la participación en los comicios sólo a partidos nacionales.

A lo anterior se puede agregar que la mayor parte de la organización comunitaria gira en torno de las festividades religiosas, para las que se designan comisiones o patronatos con el fin de recaudar fondos y organizar el evento en honor a los santos patronos. Los párrocos tienen a su cargo la organización de los ceremoniales litúrgicos de la festividad.

También es importante tomar en cuenta que la región del Bajío leonés, es la que cuenta con el mayor número de instituciones educativas en todos los niveles pero especialmente en la educación superior controladas por congregaciones religiosas. La mayor parte de las escuelas de nivel medio superior y superior son particulares, lo que se traduce en elevados costos en las colegiaturas, lo que los convierte en centros de difícil acceso para los sectores menos pudientes de la sociedad. Lo que también habla de una educación elitista y conservadora.

En la lógica conservadora y empresarial también se ubican las Instituciones formadoras de docentes. En los tres momentos históricos estudiados encontramos la existencia de un promedio de catorce instituciones encargadas de formar a los docentes de educación básica, y las dos terceras partes de ellas fueron o son de tipo privado y con una orientación religiosa. Aspecto que se manifiesta en las trayectorias formativas de los profesores, varios de ellos estudiaron en escuelas particulares y padecieron sus estrategias pedagógicas tradicionalistas,

La pedagogía tradicionalista se caracteriza por acentuar la enseñanza humanística, de cultura general, en la que cada alumno es educado para llegar, por su propio esfuerzo a su plena realización como persona. Los contenidos, las estrategias didácticas, la relación docente-alumno no tiene relación con la cotidianidad del alumno y mucho menos con su realidad social. Es la predominancia de la palabra del docente, de las reglas impuestas, del cultivo exclusivamente intelectual.

De esta manera se observa que la región del Bajío leonés se configura mediante una sobreposición de capas (política, social, económica, cultural) pertenecientes a diferentes escalas (nacional, regional), en las que predomina la vivencia y el marco natural inmediato que gira sobre el ámbito religioso con una visión principalmente conservadora.

4.2 Las políticas educativas en relación con la formación de profesores.

En México el Estado se convirtió en el responsable de suministrar la educación. La formación de profesores de primaria formó parte de los proyectos educativos generados por el liberalismo en el siglo XIX y establecidos por el Estado en relación con la generalización de la educación básica a partir de las leyes que establecieron la obligatoriedad de la enseñanza.

Esta situación marcó de manera particular a la profesión docente; lejos de constituirse como una profesión liberal en el amplio sentido del término, esto es, asumir aquellos elementos que la sociología de las profesiones reconocen como constitutivos de las mismas, tales como: un cuerpo de conocimientos especializado así como métodos y procedimientos con un sustento investigativo y teórico, un componente ético encaminado a satisfacer las necesidades de los usuarios, la formulación de juicios autónomos tanto individual como colectivamente, exento de limitaciones y controles externos de origen no profesional. Por el contrario, la actividad docente ha evolucionado estrechamente ligada a la normatividad que el Estado establece para sus empleados, lo que ha llevado al profesor a ser un empleado (burócrata) que debe cumplir con las reglas de un contrato, más que un profesional (Fernández Enguita, 2001).

Existe una falta de autonomía profesional del docente, que se observa tanto en la dificultad para establecer el conjunto de conocimientos y habilidades técnico profesionales que caracterizan un adecuado desempeño y sobre las cuales sólo los profesionales tienen derecho a establecer, así como en la dificultad para fijar un criterio que legitime o excluya el ejercicio de la profesión. Existe una dificultad para establecer conocimientos y habilidades específicas de lo que sería una profesión docente, lo cual genera el desarrollo de una cantidad de prescripciones institucionales que giran con relación a la práctica docente. Esto significa que cada vez se definen con mayor precisión los contenidos y temas que se deben abordar en cada materia, los tiempos en que se deben tratar los contenidos, las formas de evaluación y desde luego los libros de texto. La prescripción tiende a ocupar varios aspectos del desempeño docente en el campo pedagógico, y aún desde la perspectiva de los códigos éticos busca normar ciertos aspectos de su comportamiento.

Un elemento constitutivo del desempeño profesional es satisfacer las necesidades de quienes requieren de un determinado servicio. En el caso de los profesores de primaria, el cliente tendría que ser el alumno y su familia como

solicitantes de un servicio. Por el contrario, en este caso el servicio es ofrecido por el Estado, mediado en una institución, por ello, son los intereses del Estado y de la institución educativa los que privan en la práctica profesional y no los del solicitante del servicio.

De esta manera, en la docencia se generaron condiciones que no le permitieron conformarse como una profesión en el sentido liberal, en virtud de que el Estado asumió a través de la legislación, no sólo la obligatoriedad de la educación básica, sino su responsabilidad para proporcionar el servicio. Esto significó que el servicio educativo fuese proporcionado por el mismo Estado, al cual le correspondió organizar el sistema educativo y establecer un sistema de preparación de sus maestros a través de las escuelas normales. Lo anterior convirtió al Estado en el regulador del mercado profesional docente.

Otro elemento importante a tomar en cuenta es que la definición de planes y programas de estudio para la formación sobre todo inicial de los maestros de educación básica corresponde por ley al gobierno federal. Desde mediados de la década de los setenta se reconoce en México que los profundos cambios que viven las sociedades y los sistemas educativos transforman substancialmente las exigencias de la profesión magisterial.

En 1975 se establece el primer plan de estudios de nivel superior para la formación de maestros; en 1978 se crea una nueva institución, la Universidad Pedagógica Nacional, orientada a impulsar la formación a nivel universitario de profesiones necesarias para el desarrollo de la educación pública: Sociología de la Educación, Administración Educativa, Psicología Educativa, en 1979 ofrece la Licenciatura en Educación Básica en sistema abierto y a distancia. Para 1984 se establece por decreto presidencial la educación Normal a nivel superior, con la exigencia del bachillerato como antecedente necesario para el ingreso. Hasta 1984 se requería únicamente el certificado de secundaria para ingresar a las escuelas Normales; las cuales impartían la carrera primero en tres años y

posteriormente en cuatro años de estudios. En 1985 la UPN diseña un nuevo plan de estudios para los profesores de preescolar y primaria en servicio y sin licenciatura en una modalidad semiescolarizada y para 1994 diseña una nueva Licenciatura en Educación.

Como señala Medina (2000: 148-149), “la cuestión aquí es que la educación Normal... se ha visto constantemente definida en tres áreas: cultura general, formación profesional y actividades.

La primera, ayuda a cubrir la equivalencia entre secundaria o el bachillerato, la segunda, referida a la formación profesional, ha implicado la concentración de materias señaladas como indispensables para el ejercicio de la profesión (desde 1887 a la fecha): observación y práctica de los métodos de enseñanza, las didácticas, la psicología y el conocimiento del niño o las denominadas como ‘laboratorios de docencia’, o en el plan actual de 1997 ‘observación y práctica docente’; las cuales en su conjunto configuran los sentidos de la profesión... la tercera, el rubro de las actividades, es considerado como ‘lo complementario’ para un ‘buen ejercicio docente’”.

Asimismo, en el caso de los planes de estudio de las normales, su lógica de organización es claramente deductiva; primero se adquieren los fundamentos teóricos de la tarea de enseñar, posteriormente se realizan los primeros ensayos de enseñanza que se visualizan como una “aplicación de lo aprendido”. A este respecto, cabe señalar que la transformación de un enunciado científico en un conocimiento aplicable no es, desde el punto de vista lógico, una deducción; más bien se reinterpreta de nuevo una relación general a la luz del caso concreto en el que haya de aplicarse, y en relación con los objetivos que se pretendan alcanzar.

Superar la lógica deductiva de los planes de estudio no supone, invertir el orden, (la práctica primero y la teoría después), ni lanzar a los estudiantes a las escuelas sin que medie un trabajo formativo previo. Se trata, de determinar los contenidos que habilitarán a los futuros docentes para comprender la compleja

realidad educativa y construir modos de actuación inscritos en ella, así como incluir elementos que los aproximen de manera gradual a las escuelas y al ejercicio de la actividad docente.

En relación con los planes de estudio de la UPN, también se pueden identificar las mismas tres áreas, una de cultura general, otra encaminada a la formación profesional y la tercera con contenidos complementarios. La diferencia significativa es que como en la UPN ingresan profesores en servicio, las tres áreas van encaminadas a analizar la práctica docente, ya sea para reconceptualizarla, para transformarla o para innovarla. De ahí que la lógica de los planes de estudio diseñados en la UPN parten de una lógica inductiva.

A lo anterior hay que añadir que la docencia es una profesión que exige una continua y reiterada renovación y actualización. Lo que lleva a tomar en cuenta la complejidad de las consecuencias laborales y escalafonarias que tienen los procesos de formación continua, en virtud del nivel y grado de formación previa, que ha provocado una denominación formalmente diversificada para ellos: la capacitación, para quienes no tienen la formación profesional adecuada para asumir las funciones docentes; la nivelación, para propiciar la consecución de la formación mínima necesaria; la actualización, que deberá impartir fundamentalmente el estado para asegurar la correspondencia entre los cambios en el avance del conocimiento, los planes y programas de la educación básica y la formación de los maestros, y la superación profesional, esta última centrada en la obtención de grados superiores a la licenciatura. En todos estos procesos la normatividad del gobierno federal es mucho menor que para la formación inicial; el control se deriva de los complicados procesos de negociación mixta entre el gobierno y el sindicato respecto del valor escalafonario que tendrán.

El decreto que elevó la formación de los nuevos maestros a licenciatura, ciertamente abrió en la década de los ochenta un mayor espacio curricular e institucional en momentos en que tanto la Pedagogía como la práctica profesional

y el sistema escolar pasaban por intensas crisis de crecimiento y transformación no resueltas. Pero, al no darse los recursos para desarrollar y experimentar las propuestas curriculares, se abrieron las posibilidades de llenar esos años de formación, no con los conocimientos necesarios sino con los disponibles.

Para armar el plan de estudios de licenciatura se incorporaron una serie de disciplinas de las Ciencias de la educación a las que se dio importancia por sí mismas: la Sociología de la Educación, la Psicología, la Economía, la Antropología; se incorporaron métodos como la Etnografía y se introdujo la idea de que la mejor manera de mejorar la enseñanza es hacer del maestro un investigador de su propia práctica. En realidad tal conceptualización implicó sobreponer a la docencia una profesión más valorada socialmente, sin lograr penetrar en la transformación profesional misma. Se perdió así el foco de la formación para la docencia, la formación para el trabajo en grupo y para el trabajo con los alumnos, el dominio de los conocimientos del plan de estudios por parte del maestro, el dominio de múltiples metodologías, estrategias y alternativas que le permitan seleccionar, como profesional, aquellas que se requieran concretamente para su grupo.

Los diferentes programas de capacitación, actualización y superación profesional por su parte, demuestran una complicada dispersión curricular. Por un lado, es impresionante la cantidad de cursos de todo tipo que se ofrece a los maestros; por otro, es rara la pertinencia y la calidad de sus contenidos. Se trata de cursos determinados por las posibilidades e intereses de las instituciones que los ofrecen, que a su vez han tenido muy pocas posibilidades de renovación; la respuesta a los intereses y necesidades de los maestros en servicio o las exigencias de las transformaciones a la educación nacional es escasa.

4.3 Las expectativas familiares y la elección de la profesión docente

La familia es la primera instancia social con la que se encuentra el individuo al entrar en la escena de la vida colectiva. Su aportación básica desde el punto de vista social es la socialización primaria de la persona. La persona no nace miembro de la sociedad, nace con la predisposición hacia la socialidad y posteriormente llega a ser miembro de la sociedad a través de esta primera socialización.

En la familia el niño encuentra los primeros significantes encargados de la socialización, y dependiendo de la situación que ésta ocupe dentro de la estructura social y de algunas características biográficas individuales, el mundo social le aparece presentándole seleccionados algunos de sus aspectos.

Como parte de la socialización primaria (Berger y Luckman, 1989), se construye el primer referente sobre el mundo del individuo y se construye más sólidamente si los padres como significantes primeros son normativamente coherentes y están libres de toda duda para el niño. De ahí que el núcleo familiar sea un elemento importante en la elección de la profesión a seguir.

Los profesores y profesoras de las cinco generaciones estudiadas son partícipes de características sociales comunes, todos ellos forman parte de familias pertenecientes a grupos sociales con condiciones modestas de vida, tomando en cuenta la ocupación de los padres: 7 de ellos son campesinos, 4 obreros, 2 empleados, un comerciante y un maestro.

El poder de atracción de la profesión docente en su nivel básico, se manifiesta especialmente en el medio rural. Por otra parte, la mayor afluencia de mujeres a los estudios docentes es canalizada, en ámbitos rurales, hacia una carrera tradicionalmente valorada como idónea para el género femenino, aunque también es una opción importante para el género masculino.

De esta manera, las categorías profesionales entre los padres de los y las docentes entrevistados son los siguientes: campesino, obrero, empleado, comerciante y maestro. También es significativo señalar, que la mayoría de las madres (10) se dedican al hogar y de las 5 que trabajan; cuatro de ellas son maestras y una empleada.

La función que cumple y el correlativo prestigio que una profesión tiene vienen definidos, en primer término, por los estratos sociales de que la misma se nutre. Hay una permanente dialéctica de lo objetivo –en este caso, la profesión de maestro- y lo subjetivo –la percepción social de la misma en virtud de la cual el rango atribuido a una posición social dice mucho acerca de a quiénes se la reserva y para qué cometidos sirve-. Esto quiere decir que la profesión en cuestión está cubierta de un aura particular que la hace especialmente atractiva –por afinidad, facilidad, proximidad o rentabilidad- para determinados sectores sociales.

La íntima imbricación entre sectores sociales-sistema de enseñanza-profesiones debe analizarse en su totalidad y en sus recíprocas interdependencias, teniendo en cuenta, el filtro selectivo inicial, en donde confluyen origen social con estudios y carreras idóneas, esto es, percibidas por cada grupo, estrato o clase como propias de ellas, como suficientes para la promoción social de los hijos, como arquetipo que colma todas –o casi todas- sus expectativas sociales. Así pues, que a los estudios para ser maestro, accedan de manera preponderante alumnos de un estrato social particular, se encuentra en estrecha relación con la propia imagen social de la profesión docente.

En la elección de la docencia entran a formar parte también, de manera importante, las expectativas familiares, pues diez de ellos estudiaron para maestros al ser encaminados por sus padres, hermanos, tíos o esposos.

En relación con la narración de los profesores, las mamás de Rubén, Esthela y Jovita, que son maestras, influyeron de una manera significativa en que sus hijas o hijo ingresaran al magisterio.

Las entrevistas permiten observar que en lo general no siempre los profesores y profesoras llegan a serlo a partir de una fuerte vocación. Muchos de ellos lo hacen porque empezaron a trabajar como docentes mientras estudiaban el bachillerato o buscaban la posibilidad de estudiar alguna otra profesión, como una manera de ganarse la vida sin estudios previos especializados; porque la madre u otro pariente profesor lo incorpora a alguna escuela, o por simple casualidad en la relación entre pares o grupo de compañeras o amigos. Pese a ello, ahora dicen que no pueden vivir sin ser docentes.

De esta manera nos damos cuenta que en la elección de la docencia como profesión, estuvieron presentes motivaciones personales, familiares y sociales. Asimismo, sabemos a partir de Weber que el carácter social de un fenómeno no es algo que este posea objetivamente. Antes bien, resulta del significado cultural específico que en cada caso le atribuimos al proceso correspondiente. El mismo Durkheim lo vislumbró algún tiempo antes, cuando se dio cuenta de que el carácter sagrado que revestía el fenómeno religioso no estaba implicado en sus propiedades intrínsecas, sino que estaba sobrepuesto. De allí, pues, que desde la perspectiva sociológica los valores y significados que aparenta tener la educación no puedan ser atribuidos a las actividades o a las instituciones mismas, ya que son el resultado del sentido conferido por las personas que actúan en referencia a ella. Tanto la decisión de ingresar a la Normal como la probabilidad de permanecer en sus aulas y cursar la carrera de maestro tiene mucho que ver con dicho sentido y éste, más que depender exclusivamente del origen social o del género se va modelando también en el desarrollo de las biografías individuales.

El planteamiento anterior, nos remite al problema de qué es lo primero, la sociedad o el individuo, que formulado en esos términos, no se le puede dar respuesta alguna que, de una u otra forma, no haya de ser impugnada con una afirmación opuesta, igualmente parcial. La sociedad y el individuo son inseparables, mutuamente necesarios y complementarios. En cuanto nacemos, empieza el mundo a obrar en nosotros, a transformarnos en sujetos sociales. El desarrollo de la sociedad y el del individuo corren parejas y se determinan mutuamente. De esta manera podemos visualizar una relación dialéctica entre individuo y sociedad.

4.4 La trayectoria escolar y la construcción de la identidad docente

Tanto en el proceso formativo como en la configuración de la identidad de los profesores, las instituciones formadoras de docentes son sólo uno de los ámbitos en los que tiene lugar dicho proceso, al que se le agrega la trayectoria escolar previa, y la socialización en el puesto de trabajo.

Las experiencias escolares en el nivel básico, presentan otros referentes más que van generando el deseo o la posibilidad de acceder a una profesión, en este caso la docencia, y de irse formando una serie de representaciones sobre lo que implica la docencia, en la que se encuentran presentes sobre todo, la manera de trabajar y de relacionarse por parte de los maestros.

Cuando un estudiante ingresa a una institución educativa para formarse como docente, lleva acumulado un considerable proceso de socialización al respecto que corresponde a su trayectoria escolar previa. Con tales antecedentes, el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares, que de alguna manera se actualizan cada vez que éste se enfrenta con la situación de asumir su práctica como profesor. En términos de Davini (1995: 80), “como productos

internalizados a lo largo de su historia escolar, este ‘fondo de saber’ orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes”.

La trayectoria escolar previa, constituida por el recorrido por el preescolar, la primaria, la secundaria, el bachillerato, determina buena parte de la formación actual de los profesores en dos sentidos. Primeramente, porque el tiempo transcurrido en estas instituciones es relativamente importante en relación con su vida profesional. En segundo lugar, porque muchos de los aprendizajes en esos contextos se realizan en condiciones que los hacen especialmente indelebles, y porque muchas veces permanecen desconocidos y eso les otorga una fuerza enorme en la compleja trama de saberes con la que enfrentan diariamente la toma de decisiones que constituye su quehacer docente.

En las vivencias y recuerdos que todos los profesores entrevistados para esta investigación tienen de sus maestros de preescolar, primaria y secundaria, se encuentran presentes los procesos relacionales socio-afectivos y sobre todo las prácticas docentes tradicionalistas. Aspectos que posteriormente van a ser retomados o van a reaccionar en contra de ellos cuando sean profesores. Pero que de alguna manera van a repercutir en su manera de visualizar lo que es un docente.

4.5 La formación docente inicial y la identidad profesional

La formación inicial de los profesores a lo largo de la historia, se ha venido desempeñando por instituciones específicas, por un personal especializado, y mediante un curriculum que establece la secuencia y contenido instruccional del programa formativo. La formación inicial del profesorado como institución cumple básicamente tres funciones:

- La de formación de los futuros profesores, de manera que asegure una preparación acorde con las funciones profesionales que el profesor deberá desempeñar.
- La institución formativa tiene la función del control de la certificación o permiso para poder ejercer la profesión docente.
- La institución de formación del profesorado es por una parte agente de cambio del sistema educativo, pero simultáneamente contribuye a la socialización y reproducción de la cultura dominante.

Hay una cierta coincidencia, entre los estudiosos del tema, en el sentido de que la formación inicial, no sólo debe preparar para desarrollar una actividad laboral, sino que debe de sentar las bases para un aprendizaje posterior que permita complementar, actualizar, incrementar los conocimientos, aptitudes, actitudes, que se adquirieron durante el paso por los centros de formación. De esta manera, se da por sentado que es necesario continuar procesos formativos a lo largo del trayecto de la vida profesional, pues a decir de Adler (1986: 62): "... el profesor que ha dejado de aprender ejerce una influencia perniciosa más que una ayuda para los alumnos que están siendo iniciados en las vías del aprendizaje". O en términos de Bachelard (1976); "Un educador no tiene el sentido del fracaso, precisamente porque se cree un maestro".

En relación con su paso por la normal, las apreciaciones son diversas: algunas tienen que ver con la forma de ser de los maestros; "una finísima persona", "muy estricta". Otras con su manera de trabajar; "su sistema de enseñanza era más bien progresista", "nos daba muchos consejos sobre el trabajo en el aula", "eran muy tradicionalistas". Otros más sobre lo visto en la clase y las experiencias frente a grupo; "en la normal teníamos la teoría, pero más que nada hacía falta la práctica", "en la normal nos pintan una cosa y en la realidad es otra".

En el último aspecto, se plantea una de las discusiones más complejas de resolver en el terreno de la formación de docentes: la relación teoría-práctica. Por un lado, encontramos posiciones que, a partir de la definición de la enseñanza como un “arte”, enfatizan el papel de la práctica en la formación de maestros. En contraposición, y bajo la influencia positivista, se ubican quienes defienden la necesidad de una formación científica sobre las disciplinas y sobre la ciencia pedagógica, que haga del maestro un verdadero especialista en la enseñanza.

La discusión teoría-práctica no sólo involucra una discusión acerca de que tipo de saberes debe poner en juego un docente para garantizar una buena enseñanza, sino también otras cuestiones importantes relacionadas con la actualización y la profesionalización de los docentes. Con respecto a la actualización, hay quienes sostienen la prioridad de una formación práctica, visualizando a la formación inicial como una instancia capaz de contener todo lo que es necesario saber para el ejercicio profesional futuro, el cual, en todo caso, se perfeccionaría en la práctica laboral misma.

Por otra parte, otros abogan por una más profunda formación teórica, y priorizar la formación permanente. Así, la escuela normal introducirá al maestro en los códigos de la ciencia pedagógica, pero este deberá continuar su formación de manera permanente, con el objeto de mantenerse actualizado sobre los avances de la pedagogía.

Los profesores de las dos generaciones que estudiaron la licenciatura en la UPN, establecen un gran impacto en su proceso formativo, todos ellos hablan de cambio, modificación o transformación de su práctica docente.

En relación con las primeras experiencias, algunos de los maestros actuaron por “imitación”, tratando de asemejarse a los profesores vividos como ideales en el transcurso de su paso por los distintos niveles escolares estudiados.

Otros fueron “moldeados” por las circunstancias y por los compañeros, por medio de consejos, de tender la mano en las incertidumbres, compartiendo sus códigos y caminos transitados por ellos. Varios más actuaron por “contraste u oposición”, tratando de diferenciarse de aquellos docentes que marcaron negativa o dolorosamente su propia trayectoria escolar. Con voluntad, experiencia y estudios, con el tiempo fueron construyendo sus propias estrategias de enseñanza. Este trabajo implicó jornadas de ensayos y errores, esfuerzos, malos ratos y sin duda momentos gratificantes.

Si bien es cierto que las características concretas del trabajo, las condiciones específicas en las que se inicia, y otros factores de índole personal, van a determinar en gran medida el desarrollo de este periodo, la coincidencia de una serie de obstáculos y la repetición de determinadas quejas y problemáticas comunes, nos permite visualizar al momento de iniciación como singular, que requiere de la realización de análisis que permitan entender la entrada en la profesión y su posterior desarrollo. El inicio en la docencia sigue distintos caminos que se van nutriendo con las historias personales, las experiencias laborales, los proyectos, las utopías.

4.6 La formación continua de los profesores

La formación continua, es aceptada en la actualidad como una necesidad, para dar respuesta a los retos que presenta la dinámica de la vida actual, con sus cambios tecnológicos y la ruptura de paradigmas sociales, culturales y éticos que ya no están acordes con los procesos socioeconómicos vigentes.

Dentro de esta perspectiva, todos los profesores de las cinco generaciones estudiadas comentan que después de terminar la normal primaria o la licenciatura, asisten periódicamente a cursos, talleres, seminarios, diplomados. Alguno de ellos

ha cursado la normal superior y los que cuentan con licenciatura vislumbran o están por ingresar a un programa de Maestría.

La mayoría de ellos, cuestiona las características de algunos de los cursos a los que han asistido, sobre todo a los impartidos por multiplicadores que no tienen la formación adecuada para impartirlos o coordinarlos y los sienten como pérdida de tiempo, como lo mismo de siempre. No obstante, todos ellos asisten con la intención de recuperar algo, ya sea que permita ampliar la visión que tienen sobre su trabajo, o que se pueda aplicar a situaciones específicas de su práctica docente.

"Por otra parte, la calidad del servicio de capacitación ofrecido se vuelve dudoso, cuando como en el caso de México se necesitan habilitar más de 100 mil instructores se pierde el control de lo que realmente está aconteciendo en los talleres y/o cursos a los que asisten los docentes, por ello varios maestros que asisten al mismo se sienten defraudados frente a los contenidos que trabajaron" (Díaz Barriga, 1997).

Vemos pues, que todos ellos continúan preparándose, ya sea porque se sienten obligados por la Secretaría de Educación, porque se encuentran dentro de carrera magisterial, o porque tienen la convicción de que su profesión requiere de un proceso de formación permanente.

De alguna manera se encuentra presente el planteamiento de Imberón (1989) en relación a que, "de la misma manera que la estructura de la formación inicial ha de posibilitar un análisis global de las situaciones pedagógicas o experiencias de aprendizaje que, necesariamente, habrán de limitarse a simular las situaciones pedagógicas, la formación permanente del profesorado ha de apoyarse fundamentalmente en el análisis, la reflexión y la intervención en la práctica pedagógica del profesorado en ejercicio".

4.7 La trayectoria laboral

La escuela no sólo es una realidad física, sino que como toda construcción cultural, es algo bastante más complejo. Además de ser un espacio se le puede caracterizar por su contenido concreto, por ciertos rasgos que permiten distinguir una escuela de otra por muy semejante que sea. Aquello que caracteriza a la escuela como contenido concreto, además de las propias condiciones del espacio físico, lo encontramos entre las normas que dan sentido a su funcionamiento, a los modos de organizarse y de resolver las distintas acciones por parte de los distintos sujetos que en ella actúan y a los fenómenos y experiencias vitales que tienen lugar en su interior.

El conjunto de las modalidades de organización y de regulación del funcionamiento de las escuelas constituye una parte del contexto social que incide en las relaciones personales y de trabajo que se dan en su interior. Ahora bien, las modalidades organizativas y de gestión no dependen únicamente de los propios sujetos que la integran; profesores, alumnos, padres de familia, directivos, sino que dependen asimismo del hecho de registrarse en el interior de un ámbito institucional. Lo cual significa que, comparando varias escuelas entre sí, lo que sucede en su interior y la forma como se manifiesta tiende a diferenciarse en todo aquello que depende de los sujetos y de las modalidades de relación que hayan establecido, pero tiende a parecerse en todo aquello que su carácter de institución le aporta. Esto es, una institución educativa, por el simple hecho de serlo, configura el tipo de actividad que se realiza en ella a través de un conjunto de funciones como las de control, de formalidad de distinción de status y de diferenciación de roles entre los integrantes, así como de legitimación social de ciertas prácticas pedagógicas y de los resultados académicos obtenidos.

Esta situación de ser, a la vez, un contexto institucional, regulado por normas externas y por implícitos culturales derivados de aquellas, sobre las que no se puede ejercer una influencia directa ni inmediata, y el de ser un contexto social organizado, definido y regulado por los propios sujetos que la integran genera en los profesores dos tipos de conductas con sus respectivas justificaciones. Por una parte, están aquellos profesores que acentúan los rasgos de semejanza institucional entre las escuelas, de acuerdo a lo cual se considera que deben priorizarse las normas y rasgos institucionales y aplicarlos de modo estandarizado, lo que genera la dificultad de modificar espacios, normas y comportamientos profesionales. Lo anterior dificulta encontrar respuestas normativas u organizativas específicas a los problemas o situaciones detectadas, porque no necesariamente son consideradas como propias.

En una situación opuesta, se encuentran aquellos docentes que detectan lo específico de cada ámbito o de cada situación presente en la escuela. Sus acciones parten de la iniciativa y las posibilidades de intervención y de organización que siempre dejan las normas reguladoras, en función de los proyectos o de las necesidades justificadas el propio contexto escolar. Dichas posiciones manifiestan dos corrientes de opinión presentes en todas las escuelas recorridas por los profesores del estudio. La primera defiende los rasgos invariables y condicionantes de los contextos educativos y la segunda los propósitos específicos y determinados modos de acción pedagógica en las escuelas en que se encuentran.

Los maestros reconocen que su verdadera formación se da en la escuela, en el momento en que empiezan a tener la experiencia directa, a observar, a compararse con sus colegas, cuando se encuentran con un compañero que los apoya, que los anima.

De esta manera, la escuela como lugar de trabajo es concebida también como un espacio de formación, en tanto es ahí donde el profesor principiante

adquiere las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de la práctica cotidiana.

Sin embargo, al analizar las condiciones cotidianas de trabajo es posible identificar algunos aspectos que generan una situación problemática común:

- La deficiente infraestructura física de las escuelas y la insuficiente o nula dotación de materiales de apoyo para el trabajo docente en la mayor parte de ellas.

- El manejo de las políticas institucionales y prácticas sindicales de asignación de la plaza de trabajo y de apoyo a la movilidad de los maestros, a favor exclusivamente de los intereses individuales y sindicales y la ausencia de políticas institucionales y salariales compensatorias que permitan conformar en cada escuela de trabajo equilibrados en cuanto a la experiencia magisterial y la preparación, con un mínimo de permanencia definido por criterios de calidad, a la vez que de respeto a los derechos de los profesores.

- La remuneración exclusiva del tiempo de trabajo frente a grupo y el desconocimiento de los tiempos reales y necesarios para ejercer la docencia de una manera pertinente. El trabajo docente profesional requiere mucho más tiempo que el que se tiene frente a grupo; incluye tiempo para la preparación de cursos o revisión de tareas; tiempo de trabajo colegiado para la planificación del proyecto escolar, para el análisis conjunto de los problemas que se viven cada día y de la manera de resolverlos; tiempo para la atención a las relaciones con los padres de familia y con la comunidad; tiempo para la actualización y la capacitación, que sería mejor utilizado si se enfocara a la solución de los problemas propios de las escuelas.

Otro aspecto a tomar en cuenta es que el trabajo colegiado entre los profesores no es todavía una realidad plena, como muestra el conjunto de

experiencias narradas por los docentes. Entre los principales factores que tienen que ver en ello, podemos señalar diversos tipos de obstáculos de naturaleza cultural. Entre los que nos parecen más relevantes apuntaríamos a los siguientes:

- a) El partir de modelos de gestión relativamente uniformes para realidades distintas, lo que suele traducirse en rigideces, disfuncionalidad y dificultad de adaptación a nuevas necesidades.
- b) Considerar que la colaboración efectiva es algo que cualquier persona puede desarrollar a partir de sus experiencias vitales. Lo cual es cierto en parte, pues la colaboración y la interacción con los demás requiere el aprendizaje y dominio de recursos y de competencias comunicativas. El resultado de dicha creencia es que, muy a menudo, las acciones colaborativas profesionales son poco eficaces y frustrantes en la medida que exigen un alto grado de esfuerzo personal y dedicación para obtener logros pequeños o no siempre visibles.
- c) Las prácticas educativas individualistas arraigadas entre los profesores, sobre lo cual Antúnez (1999) considera que este aislamiento produce atrofia profesional y dificulta la coordinación en una organización escolar ya de por sí articulada de forma débil, “el aislamiento suele dar lugar a la autocomplacencia y a reforzar las situaciones de impunidad que gozan muchos docentes, obstaculizadoras de cualquier intento de innovación y cambio”.
- d) Factores generados en el desarrollo histórico de nuestros modelos de escolaridad como es el caso de identificar la tarea profesional únicamente desde el aula y desde la perspectiva del docente, lo cual dificulta tomar en cuenta y comprender la voz de los alumnos y la colaboración más efectiva de los padres de familia.

4.8 Las prácticas de los profesores

Cada uno de los profesores tiene un saber acerca de las escuelas y de las prácticas educativas que se desarrollan en ellas. En algunos casos, ese saber ha sido adquirido sin mayor reflexión a lo largo de su recorrido por el sistema educativo. En otros se va construyendo en la reflexión para la acción o en la acción reflexionada, las cuales son más consistentes si se recurre a la teoría, para articularla con las realidades encontradas. Es decir, buscar información, decodificar la escena pedagógica, entender la situación institucional, inventar escenarios y repertorios posibles, pensarlos, discutir ventajas y riesgos, optar, actuar, evaluar, modificar y volver a empezar.

Tales saberes organizan las representaciones acerca de lo escolar y de sus prácticas educativas, es decir la óptica con la que los profesores miran a las instituciones educativas. Entendiendo que una representación es el modo en que interna y a veces inconscientemente se resignifican en cada sujeto los objetos sociales y la relación entre ellos. Percepciones personales, intuiciones y marcos de referencia tanto explícitos como no explícitos nutren la lectura de la cotidianidad escolar.

Dentro de dicha cotidianidad del trabajo docente encontramos que para todos los maestros estudiados el programa escolar es el eje rector de donde giran las actividades y objetivos que se deben lograr a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero también encontramos varias formas de utilización del programa escolar; algunos profesores lo toman al “pie de la letra”, de tal manera que se convierte en ejecutor, lo cual lo lleva a encasillarse en los moldes que le dicta el programa, sin reflexionar en la orientación pedagógica, psicológica, ideológica y de las disciplinas que lo conforman. Otros docentes interpretan el programa y lo relacionan con los intereses del niño, tratando de adecuarlo al medio en el que se desenvuelven.

Considerando el programa de estudio como un medio para la instrumentación didáctica del trabajo docente, la planeación surge desde las concepciones que se tienen de los contenidos, del aprendizaje, de la enseñanza, del niño, como componentes que pueden determinar la forma de organización de las actividades planeadas.

Los contenidos se constituyen como elementos que integrarán las experiencias de aprendizaje organizadas de manera secuencial con finalidades inmediatas, a corto y mediano plazo.

Las formas de planeación identificadas son: el registro de avance programático, el semanario de actividades y el plan de clase. Cada una conlleva un propósito de enseñanza para lograr el éxito en el aprendizaje de los alumnos, mediante la sistematización de los contenidos. La denominación que caracteriza a cada forma de planeación, nos permitió distinguir las diferencias y similitudes que tienen con referencia a su estructura, elementos, operatividad y resultados.

El avance programático, es un registro de las actividades a desarrollar por asignaturas durante la semana, este documento surge en sustitución del viejo diario y semanario de labores que se utilizaba en los setenta. Los elementos que lo integran son: los contenidos de aprendizaje, objetivos, tiempo, metodología, recursos y observaciones. Este documento permite al maestro enriquecer sus experiencias, mediante la sistematización y control de las actividades en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El semanario se constituye en una forma de organización del trabajo docente, en donde las actividades son seleccionadas del programa, previendo lo que realmente se va a abarcar en una semana considerando además la metodología y recursos didácticos sugeridos, cuando alguna actividad queda inconclusa por diversos motivos, se retoma en la semana siguiente.

El plan de clase, es estructurado en una serie de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado y en función de los objetivos previstos acerca de un tema o contenido de aprendizaje. En su elaboración se tienen presentes por lo regular las características psicológicas del niño, como sujeto de aprendizaje; la motivación, para despertar el interés en los alumnos sobre el tema nuevo; las técnicas de aprendizaje y los recursos de apoyo a la clase.

La planeación de los procesos de enseñanza y aprendizaje se hacen necesarias por razones de obligación laboral, relacionadas con la búsqueda de la eficiencia en las actividades educativas y representan un aspecto relevante en la vida académica de la escuela.

Considerando las bases teóricas en las que se apoya la planeación didáctica, encontramos que existen diferentes enfoques a partir de la experiencia y formación profesional del maestro quien adopta una posición desde los niveles en que se ubique.

El profesor posee una historia personal, un saber, un proyecto de vida, una ideología y una formación profesional que le permite estar ante un grupo escolar, dentro de una labor regulada por el sistema escolar, mediante el curriculum formal. Del papel que asume el docente se desprenden las teorías que sustentan la docencia, cuando las actividades del proceso de enseñanza se enfocan a problematizar el conocimiento, fomentar la capacidad creativa y crítica del alumno o transmitir el conocimiento como si fuera un receptáculo.

El docente puede decidir cómo será su actuación dentro del aula y fuera de ella, pero los parámetros de su profesión están definidos antes de que se cuestione cómo actuar, si es que lo hace. En el espacio de interrelaciones que se desarrollan al interior de la escuela se aprende a vivir una rutina de trabajo, pero también se viven experiencias nuevas que adquieren diferentes significados y

estados de afectividad como son el optimismo, la alegría, la angustia, las preocupaciones, el interés en sacar adelante su trabajo, frustraciones, conformismo, dependencia a los lineamientos institucionales.

Distintas modalidades de organización del grupo en el aula privilegian el predominio de determinadas situaciones de trabajo, que explícita o implícitamente rigen la vida del aula. Sobre lo cual destacamos tres de ellas:

- Aquel conjunto de actividades que tienen como finalidad mantener un determinado grado de atención sobre los alumnos y sus conductas, en sus relaciones sociales y de trabajo, sobre los tiempos, los materiales, y que permiten al profesor y a los propios alumnos mantenerse en el logro de las diversas actividades, en cada una de las fases del trabajo y en el cumplimiento de las tareas o actividades emprendidas, a las cuales llamamos de control.
- De funcionalidad en la ejecución de las diversas tareas, individuales, de pequeños grupos o de todo el grupo, que corresponden a todas aquellas actuaciones que facilitan y van regulando el desarrollo de las diversas actividades. Constituyen otra dimensión de las funciones de control, pero mientras las primeras tienen como centro de atención a las conductas, éstas se ocupan de atender a las relaciones existentes entre conductas, situaciones, dinámicas y recursos.
- De facilitación y de estímulo de intercambios entre alumnos el desarrollo del propio trabajo: las constituyen todas las actuaciones que animan las conductas, promueven la colaboración, la ayuda en el trabajo, el estímulo en la actividad personal y grupal de los alumnos en las tareas propuestas.

La evaluación es una exigencia institucional y el modo de realizarla y su contenido quedan por lo regular bajo la responsabilidad del docente. Las

actividades de evaluación se realizan conforme a las decisiones establecidas por el maestro, con referencia a lo planeado en el proceso de aprendizaje de los alumnos, los resultados obtenidos le permiten valorar el grado de acercamiento al conocimiento, tomando en cuenta la información que se tiene sobre el aprendizaje individual, se determinan las promociones dentro del marco normativo de la evaluación educativa para los fines de administración y control del sistema escolar.

La práctica de la evaluación en las actividades de aprendizaje, se lleva a cabo con diferentes puntos de vista en cada aula, pero en su conjunto coinciden sobre la manera de evaluar a los alumnos. En este proceso se manifiestan las concepciones particulares del docente con respecto al conocimiento, aprendizaje y de evaluación que conllevan una forma de interpretación del aprendizaje y/o conocimiento construido.

Entre los criterios para evaluar señalados por los profesores destacaremos cuatro:

1. Seleccionar y priorizar aquellos objetivos de conducta o de ejecución académica, más fácilmente mesurables y observables.
2. Enfatizar las conductas y los materiales más convencionales de enseñanza.
3. Acentuar los logros de los niveles más básicos en el aprendizaje, como recordar la información y demostrar la comprensión de lo evaluado.
4. Hacer recaer en los alumnos la responsabilidad de alcanzar el logro de los objetivos.

Dentro del trabajo cotidiano en la escuela, existen controles de comportamientos que se sustentan en la expresión de “disciplina escolar”, que implica una diversidad de concepciones y de interpretaciones en el aula, escuela e individualmente por los sujetos adscritos en el contexto escolar. Por la forma de

organizar y conducir el trabajo pedagógico encontramos que la disciplina es entendida como medida de control y de disposiciones establecidas para facilitar el desarrollo de las actividades de los docentes y formación de hábitos en el niño, obediencia, respeto, cumplimiento, responsabilidad.

4.9 El magisterio como vocación

En lo que ahora constituye la región del Bajío leonés, hasta la constitución del sistema educativo moderno la enseñanza de las primeras letras estaba a cargo de la iglesia y de otros agentes heterogéneos, articulados a partir de iniciativas particulares.

En el proceso de secularización que se desarrolló con la construcción del estado-nación, la escuela substituyó al templo como institución inculcadora. Al maestro se le atribuyó una misión sagrada, vocacional, de entrega, equivalente a la del sacerdote. Se trataba de una tarea redentora, en la que la escuela era el templo del saber y trabajar en ella, un apostolado.

En relación con este período, Tenti (1988) sostiene que se realizó una división del trabajo de educación moral: la escuela proporcionaba los fundamentos generales y universales para formar al ciudadano a partir de la enseñanza del común denominador. La moral laica, que aparecía como neutral y más allá de las morales particulares.

Con el surgimiento y desarrollo del proyecto del normalismo, se demanda a los maestros y maestras, a la vez que el cumplimiento de los deberes que implicaba la profesión, una moralidad íntegra y una vocación innata. Vocación, abnegación, servicio. Ser maestro respondía a un llamado interior, a una predisposición, a una elección vinculada con las gratificaciones interiores que se recibían. Por eso, algunos autores sostienen que cuando, la formación de docentes se institucionalizó, los objetivos religiosos se secularizaron sin perder el

fervor moral. El vínculo pastor-rebaño migró de la iglesia hacia la educación elemental moralmente administrada (Popkewitz, 1994; Hunter, 1998).

De esta manera el magisterio se va definiendo como una articulación compleja entre lo moral, lo vocacional y la función como trabajador del Estado. De ahí, los profesores van asignando diferentes sentidos a su tarea de enseñanza y, particularmente al componente vocacional.

Para la profesora Lucy el impartir clase fue un momento muy significativo: “Para mi lograr estar frente a los alumnos fue una maravilla”.

Muchos de los profesores entrevistados hablan de la importancia de su contacto con la “realidad” en su práctica docente. Esto aparece como un motor que los impulsa a seguir, pese a las precarias condiciones de vida que deben enfrentar. Dice, por ejemplo, el profesor Rubén:

“Obviamente que hay que ser como mago, porque uno está inserto en un medio que es parte del sistema, en un medio bajísimo; y ello me permite ver la realidad. Al margen de que exista esa pobreza material, está la pobreza espiritual, esa pobreza de futuro; yo digo que trabajo en educación básica en este momento, y tengo alumnos que no tienen futuro”.

La profesora Mary valora también el contacto con la “realidad”, producido a raíz de trabajar con los padres de familia de la localidad donde labora, para la conformación del diagnóstico que permita la elaboración del Proyecto Escolar.

Asimismo, todos los profesores entrevistados insisten en la necesidad de perfeccionamiento, como la profesora Chela cuando dice, refiriéndose a los niños: “hay que motivarlos, porque uno no puede quedarse en lo mismo; no puede estancarse, se tiene que ir renovando, buscando los intereses que tienen ellos”.

Salir exitoso de tales empeños produce grandes satisfacciones, opina el profesor Pedro, aunque agrega que –a su juicio- no todos los profesores las buscan, dependiendo de sus escalas de valores:

“Son satisfacciones de profesor; ahora, estas satisfacciones no las voy a echar a la olla, como se dice vulgarmente; yo no vivo de eso, pero es que en el fondo, la vanidad, el ego interior, ayuda un montón. Ahora, algo que es muy importante, es que de acuerdo con la visión que uno tenga de la vida, del mundo, cada vez le da mayor importancia a una u otra cosa. El hecho de trabajar en dos escuelas diferentes me hace comparar los niveles de educación; lo que son los alumnos en uno o en otro.

Cuál es la entrega de uno (un profesor) y cuál es la entrega de otro: ‘tanto me pagas tanto trabajo’, y eso mismo lo conversaba hace poco con un compañero, que el colegio particular las cosas son así, frías, deshumanizadas”.

El profesor Rafael, desde su punto de vista de antiguo educador, resulta muy crítico de la formación que reciben los nuevos profesores en las normales.

“Salen mal formados, salen con conocimientos instrumentales para asignaturas, pero no entienden el problema, el papel que cumple el docente en ese contexto escolar, que desconocen y desprecian y al que dan la espalda y no aceptan. (...) Los de antes también, pero con una diferencia: que los profesores de las antiguas escuelas normales tenían un mayor compromiso y una mayor cercanía... digamos tenían una extracción social distinta; tenían una humildad mayor, un compromiso mayor con las clases más postergadas”.

Varios de los profesores oponen al mal trato salarial el valor moral de enseñar, de cumplir con el papel educativo. Así, la “mística” o la “vocación” vendría a suplir la carencia generada por el deterioro material. Dice la maestra Jovita:

“Bueno, eso (la vocación) es lo que me mantiene aquí. Y yo creo que es lo que todavía salva a la educación. Yo creo que uno siempre ha sabido lo que se gana en esto; por lo tanto, no justifico la mediocridad porque se gane poco; la comprendo, pero no la justifico; sobre todo porque los maestros tenemos una soltura, tenemos, qué se yo, un mínimo de lo mínimo, que nos facilita mucho para otras actividades, así es que uno podría intentar otras cosas. Si no fuera porque todavía hay cierto grado de mística, de esa vocación, de ese cariño, de ese aprecio por los niños en general, la cosa estaría bastante peor. Yo creo que es lo que salva. Incluso la gente que más inquietudes tiene, que más se entrega a esta labor, es la que encuentra con más obstáculos del sistema”.

También la voluntad de perfeccionarse se encuentra con obstáculos que, a juicio de la maestra Isabel, sólo pueden ser superados gracias a una fuerte vocación:

“Más difícil que entrar a la licenciatura en la UPN, es permanecer, porque normalmente este esfuerzo que uno hace no es valorado por la institución donde uno trabaja, porque te exige tiempo de dedicación cuando tú no estás recibiendo remuneración, porque te quita tiempo familiar, te quita tiempo libre y no vas a ser reconocida en tu lugar de trabajo; hay que tener, creo yo, una vocación muy grande”.

Si bien ni la vocación ni la mística de la profesión docente aparecen apriorísticamente en la mayoría de los casos estudiados, posteriormente se manifiestan de manera radical, sin estar exentos de algún titubeo, como nos platica la maestra Paty:

“...La mayoría que yo conozco, de mi edad o de mi tiempo, tienen todos un momento en que se replantean la carrera, y se la replantean por eso; o sea, es como preguntarse de nuevo: ¿habré optado bien al estudiar esto, o simplemente quizás era una cosa bonita? Independientemente de que sea bonito y que se requiera mucha vocación y mucha paciencia, y tener nervios de acero y todo eso, uno comienza a tener contacto con las cosas prácticas de la vida; y una de esas cosas prácticas es que uno necesita sobrevivir, y que uno quiere tener hijos, que vayan a un buen colegio, y por eso uno necesita estudiar. Materias que quizás para mucha gente son muy normales, pero que a uno le cuesta más. Entonces uno se plantea y dice: ¿sigo en esto? ¿vale la pena todo este trabajo? ¿no vale la pena? ¿sigo estudiando? ¿me sigo sacrificando?... son planteamientos que uno necesariamente se hace; no sé si todo el mundo se los hará, pero yo por lo menos, y la gente con que he estado, en algún momento se los hace...”.

Tampoco la profesión se podría “borrar así, simplemente”, de la vida del profesor Pedro, ni siquiera si un golpe de suerte lo convirtiera en millonario:

“Nosotros, aquí en la familia, nos pasamos muchas películas de fantasía; si el día de mañana tuviéramos un golpe de suerte, como sacarnos la lotería. Yo creo que todos nos hacemos esa conjetura; y siempre ha estado presente la idea de seguir trabajando, aunque sea parte de la jornada, como profesor”.

Como se puede observar del análisis anterior, en lo general el tomar la decisión para ser docente no es por vocación, está se va constituyendo tomando en cuenta dos procesos: por una parte el “trabajar con los grupos”, las relaciones

que se van estableciendo con los niños, y por otra, es importante el “contacto con la realidad”, el conocimiento de las condiciones de vida de los alumnos y sus familias, sobre todo si son de escasos recursos y de zonas marginadas.

Los profesores perciben la profesión docente como una labor pesada y exigente, en relación con la necesidad de estarse actualizando de una manera continua y permanente, pero no obstante, son pocos los que están dispuestos a cambiar de profesión, la mayoría prefiere tener la satisfacción de cumplir con el deber educativo encomendado, aunque la remuneración salarial sea raquítica, pues como dice uno de ellos : “cuando uno comienza a trabajar con los grupos, como que hay algo que te atrapa”.

4.10 El referente teórico de los profesores

Sobre este aspecto, nos encontramos fundamentalmente con tres posturas teóricas relacionadas con la generación de pertenencia, la primera de ellas la ubicamos dentro de la perspectiva de una pedagogía tradicionalista, la segunda en la corriente denominada de la escuela nueva con algunos elementos constructivistas y la tercera en una perspectiva constructivista.

En relación con la primera postura, en ella la escuela tiene por función preparar a los individuos para el desempeño de papeles sociales, de acuerdo con las aptitudes individuales. Para eso los individuos, necesitan aprender a adaptarse a los valores y normas vigentes en la sociedad a través del desarrollo de la cultura individual. El énfasis puesto en el aspecto cultural esconde la realidad de las diferencias de clase social, pues aunque se difunde la idea de la igualdad de oportunidades no tiene en cuenta la desigualdad de condiciones. Por lo tanto el papel de la escuela, consiste en la preparación intelectual y moral de los alumnos para asumir su posición en la sociedad. El compromiso de la escuela es para con la cultura, los problemas sociales pertenecen a la sociedad. El camino cultural en

dirección al saber es el mismo para todos los alumnos, siempre que se esfuercen. De esta manera, los menos capaces, deben luchar para superar sus dificultades y conquistar su lugar junto a los más capaces.

Desde esta óptica, los contenidos a enseñar son los conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas y transmitidos a los alumnos como verdades. Los contenidos son disociados de la experiencia del alumno y de las realidades sociales, valorizados por su componente intelectual, razón por la que cae en el intelectualismo y a veces en el enciclopedismo.

Las estrategias de enseñanza se basan en la exposición verbal de la materia y/o en la demostración. Tanto la exposición como el análisis son hechas por el docente, observando en lo general los siguientes pasos:

1. Preparación del alumno (definición del trabajo, repaso de la clase anterior, despertar el interés).
2. Presentación (destacar puntos centrales, demostración).
3. Asociación (combinación del nuevo conocimiento con lo ya conocido por comparación y abstracción)
4. Generalización (de los aspectos particulares se llega al concepto general y a la exposición sistematizada).
5. Aplicación (explicación de los hechos adicionales y/o resolución de ejercicios)

El énfasis puesto en los ejercicios, en la repetición de conceptos o fórmulas y en la memorización, apunta a disciplinar la mente y formar hábitos.

La idea de que la enseñanza consiste en repasar los conocimientos es acompañada de otra: la de que la capacidad de asimilación del alumno es idéntica a la del adulto, sólo que menos desarrollada. Los programas, entonces, deben estructurarse en progresión lógica establecida por el adulto, sin tener en cuenta las características propias de cada edad y de su nivel de desarrollo. El aprendizaje es así receptivo y mecánico, para lo que se recurre frecuentemente en la

coacción. La retención del contenido ya enseñado es garantizada por la repetición de ejercicios sistemáticos y la recapitulación de la materia. La transferencia del aprendizaje depende del entrenamiento; es indispensable la retención a fin de que el alumno pueda responder a situaciones nuevas de forma semejante a las respuestas dadas en situaciones anteriores.

La evaluación se da por verificaciones a corto plazo, comúnmente interrogatorios orales, o de plazo más largo sobre todo pruebas escritas y tarea para el hogar. El esfuerzo es valorado negativamente por medio del castigo, notas bajas, llamado a los padres y positivamente a través de la emulación, de la clasificación y de las calificaciones.

La visión de la escuela nueva también parte de la cultura como un elemento importante en el desarrollo de las aptitudes individuales, pero tiene un carácter más pragmático. La enseñanza es orientada en el sentido de desarrollar las capacidades individuales en función de su utilización para la vida en sociedad. En términos pedagógicos la escuela renovada, propone la auto-educación, el alumno como sujeto del conocimiento, de donde se desprende la idea del proceso educativo como desarrollo de la naturaleza infantil; el énfasis en la adquisición de procesos de conocimiento en oposición a los contenidos; la valoración de la iniciativa del alumno en oposición a la interferencia del adulto.

Desde la escuela nueva su finalidad es adecuar las necesidades individuales al medio social. Todo ser dispone dentro de sí mismo de mecanismos de adaptación progresiva al medio y de una consecuente integración de esas formas de adaptación en el comportamiento. Tal integración se da por medio de experiencias que deben satisfacer al mismo tiempo intereses del alumno y las exigencias sociales. La escuela debe brindar las experiencias que permitan al alumno educarse en un proceso activo de construcción y reconstrucción del

objeto, en una interacción entre estructuras cognitivas del individuo y estructuras del ambiente.

Como el conocimiento resulta de la acción a partir de los intereses y necesidades, los contenidos de enseñanza son establecidos en función de experiencias que el sujeto vivencia frente a desafíos cognitivos y situaciones problemáticas. Se le otorga, por lo tanto, un mayor valor a los procesos mentales y habilidades cognitivas que a los contenidos organizados racionalmente. Se trata de “aprender a aprender”, o sea, es más importante el proceso de adquisición del saber que el saber propiamente dicho.

La idea de “aprender haciendo” esta siempre presente. Se valorizan las tentativas experimentales, la investigación, el descubrimiento, el estudio del medio natural y social, el método de solución de problemas. Aunque los métodos varíen, parten siempre de actividades adecuadas a la naturaleza del alumno y a las etapas de desarrollo. Se acentúa la importancia del trabajo en grupo, no sólo como técnica, sino como condición básica del desarrollo mental. Sus pasos básicos son:

1. Colocar al alumno en una situación de experiencia que tenga interés por sí misma.
2. El problema debe ser desafiante, como estímulo a la reflexión.
3. El alumno debe disponer de informaciones e instrucciones que le permitan investigar y descubrir soluciones.
4. Las soluciones provisionales deben ser incentivadas y ordenadas, con la discreta ayuda del docente.
5. Se debe asegurar la oportunidad de poner las soluciones a prueba, a fin de determinar su utilidad para la vida.

No hay un lugar privilegiado para el docente, su papel es auxiliar el desarrollo, libre y espontáneo del niño, si interviene es para dar forma al razonamiento de él. La disciplina surge de la toma de conciencia de los límites de la vida grupal. El

alumno disciplinado es aquel que es solidario, participante, respetuoso de las reglas del grupo.

La motivación depende de la fuerza de la estimulación del problema y de los esquemas de asimilación ya disponibles en el alumno, pero es fundamental que la situación problemática corresponda a los intereses de los alumnos, esto es, que recurra a aspectos motivacionales internos. Así aprender se transforma en una actividad de descubrimiento, en un autoaprendizaje, siendo el ambiente el medio estimulador. Es retenido lo que se incorpora a las actividades del alumno a través del descubrimiento personal, lo que es incorporado pasa a formar parte de la estructura cognitiva del sujeto para ser utilizada en nuevas situaciones. La evaluación es fluida e intenta ser eficaz en la medida en que los esfuerzos y los éxitos son rápida y explícitamente reconocidos por el docente.

A su vez, la concepción constructivista parte de un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza.

En ellos se considera a los contenidos de aprendizaje como productos sociales y culturales, al profesor como agente mediador entre individuo y sociedad y al alumno como aprendiz social.

La educación escolar promueve el desarrollo en la medida en que promueve la actividad mental constructiva del alumno, responsable de que se haga una persona única, irrepetible, en el contexto de un grupo social determinado.

La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza parte de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no sólo en el ámbito cognitivo; la educación promueve el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación

interpersonal y motrices. Parte también del carácter activo del aprendizaje, lo que lleva a aceptar que éste es fruto de una construcción personal, en la que no intervenga únicamente el sujeto que aprende, sino que el otro como agente cultural es imprescindible para dicha construcción personal.

El aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad. Aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos. En este proceso, no sólo se modifica lo que ya se poseía, sino también se interpreta de nueva forma peculiar, de manera que se pueda integrar y hacerlo propio.

De esta manera, en la perspectiva constructivista se asume que en la escuela los alumnos aprenden y se desarrollan en la medida en que pueden construir significados adecuados en torno a los contenidos que configuran el currículum escolar. Esa construcción incluye la aportación activa y global del alumno, su disponibilidad y conocimientos previos en el marco de una situación interactiva, en la que el profesor actúa de guía y de mediador entre el niño y la cultura, y de esa mediación, depende en gran parte el aprendizaje que se realiza. Éste, no se limita a las capacidades cognitivas, pues los contenidos de aprendizaje, se conciben de una manera más amplia, afectando todas las capacidades del sujeto, repercutiendo en el desarrollo global del alumno.

4.11 Un buen maestro

Sobre lo imaginario construido a partir de una idea de maestro, existen elementos compartidos y elementos diferenciales. El aspecto común fundamental que se encuentra presenta en los profesores de las cinco generaciones estudiadas

fue simbolizado a través de una serie de imágenes particulares manifestadas en algunos valores presentes en la práctica del profesor: la responsabilidad en primer término, el respeto en segundo y la relación con sus alumnos en tercero. Sobre la relación con los alumnos hay diferencias que van del respeto a los niños (plan 3 años), el escucharlos (plan 4 años), el saber tratarlos (LEB 79), tener empatía con ellos (plan 1984 normales, LE 94 UPN).

Pasando a las diferencias: los profesores que estudiaron el plan de 3 años de normal básica, hacen mucho énfasis en la experiencia como característica del “buen maestro”, en tanto que los que estudiaron en los otros planes mencionan la superación y la actualización en abstracto, sin señalar en qué aspectos concretos tendría que darse la actualización y la superación; las tres generaciones con licenciatura señalan además como característica: “saber usar los conocimientos”, “saber transmitir los conocimientos” o “tener los elementos necesarios para saber transmitir los conocimientos”, pero tampoco especifican lo que ello implica.

Dicho complejo simbólico-cultural tiene como referencia significativa su trayectoria formativa, en tanto que todos ellos recuerdan y valoran a sus profesores de todos los niveles en función del aspecto relacional, que es un elemento presente en todos ellos como una característica fundamental de un “buen maestro”.

Para cerrar el capítulo es importante retomar lo relacionado con la profesionalización, en tanto que por lo menos desde la década de los 40 se presenta como un esfuerzo permanente en el campo de la formación de profesores de educación básica. Si tomamos en cuenta las vías del esfuerzo para la profesionalización de la enseñanza formuladas en otros países, la reestructuración tanto de la educación profesional como de los papeles laborales de los profesores, apuntan a tres elementos clave que han de formar parte de cualquier demanda que pretenda tener éxito con respecto a la mejora del status

profesional de los docentes: conocimiento de su campo de acción, autonomía en el puesto de trabajo y un código ético.

De acuerdo con nuestra investigación, los profesores tienen muy presente el código ético profesional, sobre todo a partir de dos valores la responsabilidad y el respeto. En lo que se refiere al conocimiento de su campo de trabajo también la mayoría están muy conscientes de que requieren actualizarse y superarse aunque quizá no tengan muy claro en qué. Y por lo que se refiere a la autonomía en el puesto de trabajo, ni siquiera la visualizan, lo cual es entendible en una profesión de Estado (Arnaut, 1996).

Tomando en cuenta las características que de acuerdo con los docentes debe tener un “buen profesor”, en ellas hacemos una distinción entre “personales” y “profesionales”, en la cual puede verse en las dos primeras generaciones, un gran componente de características personales frente a una menor presencia de rasgos profesionales. En las otras tres generaciones se manifiesta un mayor número de características profesionales.

Ante lo anterior podemos plantear que existen una serie de razones para creer que el camino hacia la profesionalización de los docentes se encuentra llena de obstáculos: los problemas propios que surgen al intentar promocionar los criterios profesionales dentro de una profesión tan masificada, la devaluación de las credenciales como consecuencia del aumento de los requisitos educativos, la posición histórica de la enseñanza como forma de trabajo propio de las mujeres, la resistencia que ofrecen los padres de familia, los ciudadanos y los políticos a la reivindicación del control profesional de los centros escolares, la prolongada tradición de llevar a cabo reformas educativas por medios burocráticos, la dificultad para constituir la pedagogía como un sistema formal de conocimiento profesional y la diversidad de entornos en que tiene lugar la formación del profesorado.

Sobre tales situaciones, Braslavsky (1999) afirma que "los sistemas educativos y las escuelas funcionan de forma insatisfactoria para la gente, porque los programas, los edificios y los materiales didácticos son insuficientes o no son buenos, los profesores no tienen las capacidades adecuadas, las prácticas están burocratizadas y por otra serie de razones que pueden y deben mejorarse. Pero también porque el rol del maestro o profesor está ligado al modelo fundacional de la escuela y de los sistemas educativos de la modernidad, que está en crisis y debe ser reemplazado como tal".

Si pretendemos conocer a los profesores de primaria en su integridad, resulta indispensable recorrer otros caminos. En griego, *Logos* significó discurso ajustado, preciso, basado en la relación causa-efecto. *Mythos*, en cambio, era una narración que nada demostraba y a la que le bastaba el hecho de ser narrada, sin más. Para algunos pensadores el *mythos* y el *logos* expresaron elementos complementarios y distintos de la realidad. Uno y otro contaban lo que el hombre es aunque en planos distintos. Con ello se defendía, de hecho la plasticidad del ente humano.

La ciencia habla del hombre valiéndose del discurso lógico; la mitología en cambio configura al hombre valiéndose de su deseo. A la ciencia, al *logos*, le basta con lo que el ente humano es; el mundo del *mythos*, por el contrario, va más allá de los datos, internándose en el ámbito de lo que el ente humano desea ser. El *mythos* anuncia el coraje del hombre para transgredir los condicionamientos presentes y dados de la existencia. Rebelarse contra la facticidad pertenece al *mythos*; jamás al *logos*. Las palabras lógicas se limitan a ser lo que son; no así las palabras míticas que pueden desencadenar aquello que dicen. El discurso lógico está dominado por el hombre; el discurso mítico, en cambio, posee al hombre y tiene fuerza para lanzarlo más allá de lo fáctico.

Probablemente resulte más enriquecedor entender los relatos de los profesores de primaria como un discurso entrecruzado por el Mythos y el Logos, (la razón y el deseo) que nos permita entender su labor no como la de un tecnólogo o un científico sino la de un educador.

CONCLUSIONES

EL COMPLEJO SIMBÓLICO CULTURAL DE LOS PROFESORES

La identidad profesional de los profesores de primaria es el producto de un complejo proceso histórico de construcción sustentado en referentes tanto objetivos como subjetivos. Por una parte, porque se desarrolla en un espacio social, construido de tal forma que cuanto más próximos se encuentran los sujetos individuales en él, mayor es el probable número de características comunes, e inversamente, cuanto más lejos están unos de otros, menos características tendrán en común.

La profesión docente, reúne a profesores que, estando inmersos en condiciones similares en un espacio social, están sujetos a comunes condiciones de existencia y factores condicionantes y, como resultado, están dotados de disposiciones similares que les llevan a desarrollar prácticas semejantes, que varían según el momento histórico y el proceso formativo desarrollado. Es un grupo real de individuos movidos por la conciencia de la identidad de su condición e intereses, conciencia que simultáneamente les une y los distingue de otras profesiones.

Por otra parte, porque la profesión docente como cualquier otra, también es una construcción simbólica orientada por la búsqueda de intereses individuales y colectivos. Lo cual lleva a representaciones que los profesores producen para hacer frente a las exigencias de la existencia diaria, orientadas por consideraciones prácticas. Es a través de ese proceso de representación permanente, como los profesores van configurando su visión del mundo y la visión de su propia posición en ese mundo, y de definir su propia identidad.

La historia de la formación de un maestro está constituida por dos procesos relacionados entre sí: uno, es el formado por las actividades de la vida cotidiana

del profesor en cuanto persona que ha sido también alumno desde la escuela básica hasta la formación superior. De estos eventos, el futuro maestro aprende, de forma experiencial, a distinguir y valorar los rasgos y formas de actuación de un buen maestro; descubre y vivencia aquellos rasgos de ser maestro que le significan y en los que cree. En contacto con modelos vivos y significativos, durante su vida escolar de alumno, el maestro aprende e incorpora a su forma de ser y actuar personal, rasgos de comportamiento y valores que serán el sustento de sus esquemas de práctica docente en el futuro de su práctica como profesional.

Otro es el de las actividades formales de su proceso formativo, su tránsito a través de las instituciones formadoras de docentes, universidades, o de otras opciones y procesos curriculares relacionados de forma indirecta con el quehacer educativo de la docencia. Es a través de opciones diversas que los maestros de primaria adquieren elementos teóricos, conceptuales, metodológicos y didácticos para actuar profesionalmente con la investidura de maestro

Los maestros son aprendices, de diversas maneras, a lo largo de sus vidas: “Aprenden a enseñar-enseñando; también aprenden y aprendieron como maestros en-formación, y también como alumnos de los profesores que fueron sus maestros y de los que adoptaron creencias, formas de actuación e instrumentos de enseñanza” (Hargraves, 1996).

El maestro no sólo enseña los temas y contenidos con determinadas técnicas aprendidas durante su formación formal; su práctica profesional es producto de su origen y de su biografía, de su experiencia profesional. El maestro en su praxis formativa actúa de acuerdo con creencias, formas de ser y hacer adquiridas culturalmente por vía de la socialización como alumno de las instituciones educativas formales.

Su saber profesional práctico es, por tanto, resultado de haber vivido un conjunto de experiencias que contribuyen a modelar su identidad docente, propia

e individual. Las experiencias son de un carácter complejo en el que elementos afectivos, cognitivos, normativos, creencias, valores e intenciones se manifiestan en las puestas en escena cotidianas de su quehacer docente en el aula.

De esta manera, el conocimiento profesional del docente es una síntesis dialéctica resultante de la interacción entre el conocimiento teórico adquirido a lo largo de su formación y su propia experiencia, tanto la que emana de la práctica educativa, como la procedente del conocimiento cotidiano. Un componente significativo de dicho conocimiento, en muchos casos implícito, son las concepciones y creencias personales de los profesores.

Acercar las propuestas formativas a los procesos y condiciones reales del trabajo de los docentes no es nada sencillo, los propios docentes hacen ver dicha desconexión. En algunas ocasiones, señalan diferencias fundamentales entre lo recibido en la Normal y la práctica docente diaria, llegándose a hablar de “inadecuación” de lo que se recibe en la formación con respecto a lo que se necesita para enseñar en la escuela. Desde quienes sostienen que existe una separación entre teoría y práctica, pero no pueden precisar los puntos de fractura, hasta quienes puntualizan sus escasos conocimientos en “lo didáctico” y “lo disciplinario”, el grueso de los profesores reclama mejoras en la formación inicial, a la luz de los problemas con los que se encuentran al iniciar su trabajo docente.

Por lo que se refiere a la formación docente continua, esta aparece como una consigna generalizada, que goza de un considerable consenso y con la que parece difícil no coincidir. Sin embargo, tras este consenso visible se manifiestan diferencias en torno a los propósitos de la formación docente continua.

Desde el punto de vista del gobierno y sobre todo cuando se encuentra implementando una reforma educativa, la formación continua del profesorado es entendida sobre todo como herramienta de difusión de los cambios introducidos en los niveles del sistema en el que los docentes ejercen su actividad; y como vía

de acceso a supuestos indicadores de profesionalización de los docentes. Además, lo característico es que los programas y las acciones en la formación continua, se planifiquen y desarrollen desvinculados de la formación inicial.

Por lo tanto, consideramos que la formación inicial de los profesores es parte del proceso de desarrollo profesional. La formación inicial y la continua no pueden contemplarse como realidades aisladas e independientes en sus planteamientos, por lo contrario, es necesario concebirlas como momentos distintos de un mismo proceso.

Ahora bien, más allá de los rasgos institucionales comunes a cualquier escuela primaria, las relaciones en el seno del grupo de profesores y alumnos que se encuentran acogidos en ella, lejos de ser cerrados y predecibles, son abiertos e imprevisibles en el sentido de que las modalidades de concreción de las mismas y de los distintos roles que en ellas se dan, así como las funciones que se priorizan, no se encuentran tan predeterminadas como los rasgos institucionales pueden dar a entender, más allá de ciertos aspectos normativos formales.

La concreción en una escuela cualquiera de sus características institucionales depende, por lo tanto, de numerosos factores. Algunos son fácilmente perceptibles, como por ejemplo el tamaño del equipo docente, los calendarios de trabajo, la composición y perfil de los profesores, de la eficacia de sus gestores. Otros aspectos, por el contrario, son menos evidentes ya que se remiten a la cultura escolar, es decir, aquella forma de actuar, de entenderse o relacionarse que tiene un grupo humano dentro de un centro educativo. Esta cultura se halla afectada por las relaciones de poder entre los distintos subgrupos, por el clima social existente, por el tipo de equilibrio que se da entre los distintos intereses, por las formas compartidas de actuar de cada subgrupo. Estos elementos nos permiten comprender los distintos fenómenos que se pueden registrar en una escuela y considerarlos fuertemente dependientes de los factores vivenciales, personales y contextuales manifestados por los diversos sujetos que

interaccionan en su interior, es decir, en razón de lo que en esa escuela hagan las personas que se reúnen en ella.

La combinación de este doble carácter, el institucional y el específico que le imprimen los sujetos que se involucran en ella, además de la impronta que ejerza la historia vivida por los distintos grupos, es lo que le proporciona a cada escuela un perfil propio, que le distingue del resto y le confiere un carácter de singularidad. Dicho carácter, de naturaleza simbólica, se va tejiendo en función de las experiencias desarrolladas y acaba siendo reconocido y valorado socialmente. Este perfil ejerce una influencia muy importante entre los profesores que desempeñan su labor docente en ella y es un referente más en la configuración de la identidad profesional de los profesores.

Existe una profunda conexión entre identidad y práctica. Desarrollar una práctica exige la formación de una comunidad cuyos miembros puedan comprometerse mutuamente y, con ello, reconocerse mutuamente como participantes. En consecuencia, la práctica supone la negociación de maneras de llegar a ser una persona en ese contexto.

La necesidad de los profesores de planificar su práctica es una cuestión fuera de toda discusión. Sin embargo, se puede y se debe someter a consideración el objeto de dicha planificación y la modalidad de hacerlo, debido a que la intervención educativa puede alcanzar diversos niveles de complejidad.

Es relativamente simple si se circunscribe al hecho de sintetizar, transmitir información y asegurarse de que haya sido captada por un grupo significativo de alumnos. Más compleja, si su función se plantea como una intervención que requiere tratar con sujetos a los que suscitar un interés personal hacia las preguntas y respuestas del conjunto de conocimientos que maneja el profesor. Y más complejo aún, si además de lo anterior, se pretende desarrollar entre dichos alumnos, dinámicas de trabajo que les faciliten la comprensión y asimilación de

dicha información, en especial, cuando tales dinámicas se orientan a personas cuyos entornos vitales no les son propicios ni les favorecen en la adquisición de aprendizajes de los contenidos escolares fundamentales.

Cabe resaltar aquí que los profesores, sea cual sea el grado en que influyen en y son influidos por la experiencia práctica cotidiana, como cualquier profesional cuyo desempeño deba contar con la reflexión sobre lo que se hace y por qué se hace, necesitan recurrir a determinados referentes que guíen, fundamenten y justifiquen su actuación.

Todo lo anterior, presente en las trayectorias tanto formativas como laborales van conformando las distintas identidades de los profesores de primaria, manifestándose en sus creencias y practicas de un “buen docente”, así como en la manera en que se visualizan como profesores y realizan su respectiva práctica educativa.

También es importante decir que las trayectorias estuvieron inmersas en una cultura, la cual halla su sustento en un imaginario institucional, entendido como el conjunto de imágenes y de representaciones que, producidas por cada sujeto y por cada grupo social, se interponen entre el productor y los otros sujetos tiñendo sus relaciones, sean éstas interpersonales, sociales o vinculadas con el conocimiento. Este imaginario adquiere en cada escuela características y expresiones particulares, si bien comparte con la totalidad de las instituciones educativas rasgos en común.

El imaginario matiza, tiñe y altera la relación que cada sujeto tiene con la institución, con los otros y con el trabajo específico. Los desplazamientos de sentido que resultan de la actividad imaginaria operan, a veces, sosteniendo y favoreciendo la tarea. En otras ocasiones pueden constituirse en obstáculos para el desarrollo de las actividades.

Asimismo, la cultura magisterial es viva, dinámica, cambiante. En ella se entretajan las biografías personales de los profesores, las características de sus redes de relación y su inserción en los movimientos sociales y en las nuevas estructuras de gestión educativa.

Sabemos quiénes somos por lo que nos es familiar y por lo que podemos negociar y utilizar y sabemos quiénes no somos por lo que nos es desconocido y difícil de manejar o está fuera de nuestro ámbito. Se trata de una cuestión importante. No sólo construimos nuestras identidades mediante las prácticas en las que nos comprometemos, sino que también nos definimos mediante las prácticas en las que no nos comprometemos. Nuestras identidades no sólo están constituidas por lo que somos, sino también por lo que no somos. En la medida en que podemos entrar en contacto con otras maneras de ser, lo que no somos puede incluso llegar a ser una parte muy importante de cómo nos definimos.

Toda práctica docente halla su sustento en un imaginario profesional, que como ya mencionamos se manifiesta como un conjunto de imágenes y de representaciones – generalmente inconscientes- que, producidas por cada profesor y por el gremio en su conjunto, se interponen entre el productor y los otros sujetos permeando sus relaciones, sean estas interpersonales, sociales o vínculos con el conocimiento.

Este imaginario adquiere en cada profesor características y expresiones particulares, compartiendo con el resto de los docentes algunos rasgos en común. El imaginario matiza, tiñe y altera la relación que cada profesor tiene en su centro de trabajo, con los otros (profesores, alumnos, directivos, padres de familia) y con su trabajo específico. Los desplazamientos de sentido que resultan de la actividad imaginaria operan, a veces sosteniendo y favoreciendo la tarea. En otras ocasiones pueden constituirse en obstáculos para el desarrollo de las actividades educativas.

De esta manera, analizar cómo incide el imaginario que se representa el docente, sobre lo que implica ser un profesor de primaria, permite tener un sustento más sólido para proponer y realizar procesos de intervención curricular en las instituciones formadoras de docentes y en el ámbito de la gestión pedagógica en las escuelas primarias.

Bibliografía

- ACEVES, Jorge (Compilador) (1993). *Historia oral*, México: Instituto Mora – UAM.
- ANTÚNEZ, Serafín (1999). “*El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares*”, *Educar*, 24, UAB.
- APPLE, Michael (1987). *Educación y poder*, Barcelona: Paidós.
- ARIÑO, Antonio (1997). *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*, Barcelona: Ariel.
- ARNAUT, Alberto (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México: CIDE.
- AUGÉ, Marc (1987). *Símbolo, función e historia. Interrogantes de la antropología*, México: Grijalbo.
- BACHELARD, Gastón. (1974). *La formación del espíritu científico, contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, Siglo XXI, México.
- BALL, Stephen (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona: Paidós.
- BARBOSA, Antonio (1961). *Cien años de la educación en México*, México: Pax.
- BAZÁN, Lucía *et al.* (1988). *La situación de los obreros del calzado en León, Guanajuato*, México: Centro de Investigaciones y estudios Superiores en Antropología Social, Ediciones Casa Chata.
- BEILLEROT, Jacky; Claudine Blanchard-Laville y Nicole Mosconi (1998). *Saber y relación con el saber*, Paidós: México.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann (1989). *La construcción social de la realidad*, Amorrortu: Buenos Aires.
- BIZBERG, Illan (1989). “*individuo, identidad y sujeto*”, En: *Estudios Sociológicos*, Colmex.
- BLANCO, Mónica *et al.* (2000) *Breve historia de Guanajuato*, México: Siglo XXI.

- BOURDIEU, Pierre (1980). “*La muerte incautada a la vida. Las relaciones entre: la historia referida y la historia incorporada*”, en Actas de investigación en ciencias sociales. Nos. 32-33. París (Traducción UPN, mimeo).
- BOURDIEU, Pierre; Jean-Claude Chamboredon y Jean-claude Passeron. (1981). *El oficio de sociólogo*, México: Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre (1988). *Cosas dichas*, Buenos Aires: Gedisa.
- BRUNER, Jerome (1984). *La importancia de la educación*, Barcelona: Paidós.
- BRADU, Fabienne (1996). *Damas de corazón*, México: FCE.
- BRAVERMAN, H (1980). *Labor and monopoly capital: The degradation of work in 20th century*, Nueva York: Monthly Review Press.
- CABELLO, Victor (1995). “*Los retos de la modernización y la reestructuración inacabada de la Educación Normal*”. En: Contextos. Número especial. Año 2 (11 y 12). México: Secretaría de Educación de Nuevo León. pp. 30-42.
- CACHO, Manuel (1997). *Entre la unidimensionalidad y la utopía. La formación de docentes en la Universidad Pedagógica Nacional. El caso de la Unidad León, Zacatecas*: UPN-TRIE.
- CARR, Wilfred y Stephen Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona: Martínez Roca.
- CASTORIADIS, Cornelius (1983). *La institución imaginaria de la sociedad 1*, Barcelona: Tusquets.
- CASTORIADIS, Cornelius (1988). *La institución imaginaria de la sociedad 2*, Barcelona: Tusquets.
- CONTRERAS, José (1997). *La autonomía del profesorado*, Madrid: Morata
- CÓRDOBA, Arnaldo (1977). *La ideología de la revolución mexicana*, México: Era.
- CHATELET, François (1984). *Historia de la filosofía*, Tomos I – IV, Madrid: Espasa-Calpe.
- CHARTIER, R. (1992). *El mundo como representación*, Barcelona: Gedisa.
- DAVINI, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires: Paidós.

- DE IBARROLA María, Silva Gilberto y Adrián Castelán (1997). *Quiénes son nuestros profesores*, México: Fundación SNTE.
- DÍAZ BARRIGA, Angel (1990). *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*, Cuadernos del CESU N° 20, CESU-UNAM, México.
- DÍAZ BARRIGA, Angel (1997). "Los académicos ante los programas Merit pay", *Pensamiento Universitario* N° 86, CESU-UNAM: México.
- DUCOING, Patricia y Monique Landesmann (coords.) (1996). *Sujetos de la Educación y Formación Docente. La investigación educativa en los años ochenta y perspectivas para los noventa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- ELIZONDO, Aurora (1988). *La Universidad Pedagógica Nacional, ¿Un nuevo discurso magisterial?*, México: SEP-UPN.
- FERRÁNDEZ, Adalberto y Jaume Sarramona (1981). *La educación. Constantes y problemática actual*, Barcelona: CEAC.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (2001). "A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?" en *Revista Profesión docente*, num. 25, enero-abril.
- FERRY, Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México: Paidós-UNAM-ENEP Iztacala.
- FIERRO, Cecilia y Guillermo Tapia (1999), "Descentralización educativa e innovación. Una mirada desde Guanajuato", en: Ma. Del Carmen Pardo (coord.), *Federalización e innovación educativa en México*, México: Colegio de México. pp. 197-245.
- FILLOUX, Jean Claude (1996). *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires: UBA.
- GADAMER, Hans-Georg (1993). *Verdad y método*, Salamanca: Sígueme.
- GARTON Alison F. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*, Barcelona: Paidós.
- GARCÍA, Susana (1996). "Los tiempos académicos: los tiempos estatutarios y tiempos reales". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-junio, vol. 1, núm. 1, pp. 33-52.

- GARCÍA, Susana (2001). "Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad", en Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-abril, vol. 6, núm. 11, pp. 15-31.
- GEERTZ, Clifford (1991). *La interpretación de las culturas*, México: Gedisa.
- GIDENNS, Anthony (1976). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GIMÉNEZ, Gilberto (1997). "Materiales para una teoría de las identidades sociales", Revista Frontera Norte, vol. 9, N° 18, julio – diciembre.
- GIMÉNEZ, Gilberto (sf). "Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural", Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.
- GIMENO SACRISTÁN, José y Ángel Pérez Gómez (1993). *Conocer y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, Luis (1982). *Otra invitación a la microhistoria*, México: FCE.
- HANSON, N. R. (1958). *Patterns of Discovery*, Cambridge: University Press.
- HARGREAVES, Andy (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid: Morata.
- HEGEL, G.W.F. (1973). *Fenomenología del espíritu*, México: FCE.
- HOBBS, Thomas (1979). *Leviatán*, Madrid: Editora Nacional.
- HORKHEIMER, M. et. al. (1972). *La familia*, Barcelona: Península.
- HOYLE, Eric (1972). *Educational innovation and the role of the teacher*, Forum, 14, 42-44.
- HUNTER, Ian. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*, Pomares: Barcelona.
- IMBERNÓN, Francisco (1989). *La formación del profesorado. El reto de la reforma*, Barcelona: Editorial Laia.
- IMBERNÓN, Francisco (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona: Graó.
- JOHNSON (1972). *Profesión and power*, Londosn: McMillan.

- JOUTARD, Philippe (1999). *Esas Voces que nos llegan del pasado*, México: FCE.
- KOVACS, Karen (1983). *La planeación educativa en México: la Universidad Pedagógica Nacional*, en Estudios sociológicos, vol. 1, N° 2, mayo-agosto, México: El Colegio de México.
- LANDESMANN, Monique (1993). "Trayectorias de académicos de la UNAM, un estudio en la Facultad de Medicina de la UNAM". Ponencia presentada en el Primer Foro Estatal de Investigación Educativa.
- LANDESMANN, Monique (2001). "Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico", en Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-abril, vol. 6, núm. 11, pp. 33-61.
- LARSON, M. S. (1977). *The rise of professionalism: a sociological analysis*. Berkeley: University of California Press.
- LATAPÍ, Pablo (1980). *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*, México: Nueva Imagen.
- LECOURT, Dominique (1972). *Para una crítica a la epistemología*, México: Siglo XXI.
- LERENA, C. (1982) "El oficio de maestro", Sistema, N° 50-51, pp. 79-102
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1981). *La identidad*, Barcelona : Petrel.
- LOCKE, John (1972). *Ensayo sobre el gobierno civil*, Madrid: Aguilar.
- LOMNITZ, Larissa (1976). "Carreras de vida en la UNAM", En Plural, (6). Marzo, México: Excélsior. pp 31-39.
- LOMNITZ, Larisa y Ana Metnik (1995). *Neoliberalismo y clase media: El caso de los profesores de Chile*, Santiago: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- LUENGO BALLESTER, Domingo (1989). *La letra con sangre no entra*, Barcelona: Sedai ediciones.
- MAQUIAVELO, Nicolás (1968). *El príncipe*, Buenos Aires: Santiago Rueda
- MARX, Karl (1974). *Contribución a la crítica de la economía política*, México: Ediciones de Cultura Popular.
- MARX, Karl (1975). *El capital*, libro 1, vol. 2, Madrid: Siglo XXI.

- MARINAS, José Miguel y Cristina Santamarina (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*, Madrid: Debate.
- MEDINA MELGAREJO, Patricia (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, México: UPN-Plaza y Valdes.
- MEYER, Jean (1991) *La Cristiada* (3 vols.) México: Siglo XXI.
- MEYER, Lorenzo y Héctor Aguilar Camín (1992). *Historia Gráfica de México Siglo XX*, vol. 4, México: INAH/Planeta.
- MIALARET, Gastón (1986). *La formación docente*, Buenos Aires: Huemul.
- MORENO, Manuel (1977). *Historia de la Revolución mexicana en Guanajuato*, México: INEHRM.
- NIETZCHE, Friedrich (1984). *La gaya ciencia*, Madrid: SARPE.
- NIETZCHE, Friedrich (1993). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Barcelona: Tusquets.
- ORTEGA y GASSET, José (1972). *¿Qué es la filosofía?*, Madrid: Revista de Occidente (Colección el arquero).
- PARSONS, Talcott (1971). *El sistema de las sociedades modernas*, México: Trillas.
- POPKEWITZ, Thomas. (1994). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*, Pomares: Barcelona.
- POPKEWITZ, Thomas. (1997). *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid: Morata.
- POULANTZAS, Nicos (1977). *Las clases sociales en el capitalismo actual*, Madrid: Siglo XXI.
- RAMÍREZ, Rafael (1985). En: *Fragmentos de la ponencia presentada por el profesor Rafael Ramírez en el I Congreso de Educación Normal*, Saltillo, Coah, abril de 1944. Cuadernos SEP. La profesionalización de la educación normal en México, 1944-1984. México: SEP.
- REMEDI, Eduardo et. al. (1988). *La identidad de una actividad: ser docente*, México: CINVESTAV-IPN-DIE.

- REMEDI, Eduardo (1977). *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*. (Tesis de Doctorado CINVESTAV-IPN), México.
- REYES, Ramiro y Rosa María Zúñiga (1994). *Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial*, México: Fundación SNTE.
- ROCKWELL, Elsie (1987). *Desde la perspectiva del trabajo docente*, México: CINVESTAV-IPN-DIE.
- ROCKWELL, Elsie (1992). *La escuela cotidiana*, México: FCE.
- ROUSSEAU, Juan Jacobo (1977). *Contrato social*, México: Espasa Calpe
- SANDOVAL, Etelvina (1994). "Identidad y memoria del normalismo", en: Memoria del seminario de análisis sobre política educativa nacional, Tomo II, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano A.C. México.
- SERRANO, Pablo (1992). *La batalla del espíritu. El movimiento sinarquista en el Bajío, 1932-1951*, México: Conaculta.
- ROSALDO, Renato (1991). *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*, México: Grijalbo-CNCA.
- SARRAMONA, Jaume (1989). *Fundamentos de educación*, Barcelona, CEAC.
- SCHEFFLER, Lilian (1987). *La cultura popular en Guanajuato*, Guanajuato: Gobierno del Estado de Guanajuato.
- SCHUTZ, Alfred (1972). *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Buenos Aires: Paidós.
- SCHUTZ, Alfred (1995). *Problemas de la realidad social*, Buenos Aires: Amorrortu.
- SOLANA, Fernando (1981). *Pasado y futuro de la educación pública en México*, México: SEP.
- SOLVES, H. (comp.) (1993). *La escuela: una utopía cotidiana*, Buenos Aires: Paidós.
- STENHOUSE, Lawrence (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid: Morata.
- TAYLOR, S.J. y R. Bogdan (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós.

- TENTI, Emilio (1984). *“Alternativas teóricas para el análisis de la interacción maestro-alumno, en Expectativas del maestro y práctica escolar”*, México: UPN.
- TENTI, Emilio (1988). *El arte del buen maestro*, México: Pax.
- THOMPSON, E. P. (1977). *La formación histórica de la clase obrera en Inglaterra, 1978-1983*, Barcelona: Laia.
- TYLER, B. (1991). *Organización escolar*, Madrid: Morata.
- VALENCIA, Guadalupe (1998). *Guanajuato: sociedad, economía, política y cultura*, México: CIICH-UNAM.
- VÁSQUEZ, Ana e Isabel Martínez (1996). *La socialización en la escuela*, Barcelona: Paidós.
- VILLORO, Luis (1987). *Crear, saber, conocer*, México: Siglo XXI.
- WEBER, Max (1969). *Economía y sociedad*. Tomo I. México: FCE.
- WINCH, Peter (1971). *Ciencia social y filosofía*, Buenos Aires: Amorrortu.
- WRIGHT, E. O. (1983). *Clase, crisis y Estado*, Madrid: Siglo XXI.